

БРОЈ



Висока школа струковних
студија за образовање
васпитача у Кикинди

1

ЗБОРНИК

В Ш С С О В



2015



**Висока школа струковних студија
за образовање васпитача у Кикинди**

ЗБОРНИК ВШССОВ

година X број 1.

Кикинда, 2015.

САДРЖАЈ

СТУДИЈЕ И ЧЛАНЦИ

<i>Др Милан Мађарев</i> ПАРАЛЕЛНА ИСТОРИЈА ТЕАТРА – Алтернативни театар у аматеризму Србије 1980–2000	9
<i>Др Милорад Степанов</i> ФРАГМЕНТИ О БОЈИ И ХРОМАТСКИМ ЗАПИСИМА У ПОЈЕДИНИМ СЛИКАМА ЗОРАНА Д. КОСТИЋА	15
<i>Др Данијела Радловић-Чубрило, др Николета Кукучка-Стојановић</i> ПРИМЕНА РАЧУНАРА У АКТИВНОСТИМА УПОЗНАВАЊА ПРЕДШКОЛСКЕ ДЕЦЕ СА ОКОЛИНОМ	21
<i>Др Љиљана Крнета, др Зоран Мијић, Атина Важић</i> ИНФОРМАТИЧКЕ ТЕХНОЛОГИЈЕ У СЛУЖБИ БОГАЋЕЊА ЗДРАВСТВЕНЕ И ТЕЛЕСНЕ КУЛТУРЕ ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА КРОЗ ЕДУКОВАЊЕ ВАСПИТАЧА И РОДИТЕЉА	39
<i>Др Биљана Мандић</i> О БРОЈАЛИЦИ/ РИТМИЧКОЈ ИГРИ – МАЛО ДРУГАЧИЈЕ.....	53
<i>Гордана Рогановић, мастер</i> ПСИХОЛОШКА РАЗМАТРАЊА О РИТМУ У МУЗИЦИ И ПЛЕСУ	61
<i>Мирјана Балаћ, проф.</i> ФОРМИРАЊЕ ДЕЧЈЕГ ХОРА ПОВОДОМ „МЕТОДИЧКИХ ДАНА“	77
<i>Марија Цвијетић, мастер</i> МОДЕЛИ САРАДЊЕ ВАСПИТАЧА И ДЕФЕКТОЛОГА У ОКВИРУ СИСТЕМА ПРЕДШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА.	85
<i>Јелена Фатовић Николић</i> ЗНАЧАЈ ЛИКОВНИХ АКТИВНОСТИ И РАЗВОЈА ГОВОРА – КОНТИНУИТЕТ ИЗМЕЂУ ВРТИЋА И ШКОЛЕ	97
<i>Владимир Варађанин, мастер, Биљана Видука, мастер, Дејан Видука, мастер</i> ЗНАЧАЈ ПРЕДУЗЕТНИШТВА И ПРЕДУЗЕТНИЧКОГ ОБРАЗОВАЊА У СПОРТУ	111

<i>Mr Драган Продановић</i> МОТИВИ И МОТИВАЦИЈА УЧЕНИКА У ШКОЛСКОМ ФИЗИЧКОМ ВАСПИТАЊУ.....	125
--	-----

ИСТРАЖИВАЊА

<i>Mr Ангела Месарош Живков, Данијела Павлица, спец.</i> СПОРТ КАО РАЗВОЈНА ПОТРЕБА ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА	137
---	-----

<i>Милкица Јарић, спец.</i> ПОСТУРАЛНИ СТАТУС ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКЕ УСТАНОВЕ „ДРАГОЉУБ УДИЦКИ“ У КИКИНДИ	149
---	-----

<i>Валентина Ђекић, мастер</i> ПЕРЦЕПЦИЈА НЕВЕРБАЛНЕ КОМУНИКАЦИЈЕ НА РЕЛАЦИЈИ ВАСПИТАЧ–ДЕТЕ У ВАСПИТНОМ ПРОЦЕСУ	169
---	-----

<i>Катарина Крстић, спец.</i> САРАДЊА ПОРОДИЦЕ И ДЕЧЈЕГ ВРТИЋА У ПРИПРЕМИ ДЕТЕТА ЗА ПОЛАЗАК У ШКОЛУ	187
---	-----

ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

<i>Dr Милутин Ђуричковић</i> КЊИЖЕВНОСТ ЗА ДЕЦУ И МЛАДЕ (Поетика и тумачења)	199
---	-----

<i>Упутство за сараднике</i>	203
------------------------------------	-----

CONTENTS

ARTICLES AND STUDIES

- Milan Madjarev, Ph.D.**
PARALLEL HISTORY OF THEATRE – Alternative theatre in Serbian amateurism from 1980 to 2000. 9
- Milorad Stepanov, Ph.D.**
FRAGMENTS ON COLORS AND CHROMATIC WRITINGS IN SELECTED PAINTINGS BY ZORAN D. KOSTIC 15
- Danijela Radlovic-Cubrilo, Ph.D., Nikoleta Kukucka-Stojanovic, Ph.D.**
USING COMPUTERS IN INTRODUCING PRESCHOOLERS TO THEIR ENVIRONMENT 21
- Ljiljana Krneta, Ph.D., Zoran Mijic, Ph.D., Atina Vazic**
ICT TECHNOLOGIES SERVING TO ENRICH THE HEALTH AND BODILY CULTURE OF PRESCHOOL CHILDREN THROUGH EDUCATING PARENTS AND KINDERGARTEN TEACHERS..... 39
- Biljana Mandic, Ph.D.**
A SLIGHTLY DIFFERENT VIEW ON COUNTING RHYMES/ RHYTHMIC GAMES 53
- Gordana Roganovic, M.A.**
PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF RHYTHM IN MUSIC AND DANCE 61
- Mirjana Balac, B.A.**
CONSTITUTING A CHILDREN’S CHOIR FOR THE SCIENTIFIC CONFERENCE “METHODICAL DAYS” 77
- Marija Cvijetic, M.A.**
MODELS OF COOPERATION OF PRESCHOOL TEACHERS AND SPECIAL EDUCATORS WITHIN THE INCLUSIVE SYSTEM OF PRESCHOOL EDUCATION 85
- Jelena Fatovic Nikolic**
THE IMPORTANCE OF ART ACTIVITIES AND SPEECH DEVELOPMENT – CONTINUITY BETWEEN KINDERGARTEN AND SCHOOL 97

<i>Vladimir Varadjanin, M.A., Biljana Viduka, M.A., Dejan Viduka, M.A.</i> THE IMPORTANCE OF ENTREPRENEURSHIP AND ENTREPRENEURIAL EDUCATION IN SPORTS	111
---	-----

<i>Dragan Prodanovic, M.Sc.</i> MOTIVES AND MOTIVATION OF PUPILS IN ELEMENTARY PHYSI- CAL EDUCATION	125
---	-----

RESEARCH

<i>Angela Mesaros Zivkov, M.Sc., Danijela Pavlica, Specialist</i> SPORT AS A DEVELOPMENTAL NEED OF PRESCHOOL CHILDREN	137
---	-----

<i>Milkica Jaric, Specialist</i> POSTURAL STATUS OF PRESCHOOL CHILDREN FROM THE PRESCHOOL INSTITUTION "DRAGOLJUB UDICKI" IN KIKINDA	149
--	-----

<i>Valentina Djekic, M.A.</i> PERCEPTION OF NONVERBAL COMMUNICATION BETWEEN THE TEACHER AND THE CHILD IN THE PROCESS OF EDUCATION	169
---	-----

<i>Katarina Krstic, Specialist</i> FAMILY AND KINDERGARTEN COOPERATING IN PREPARING A CHILD FOR SCHOOL	187
--	-----

REVIEWS AND ANALYSES

<i>Milutin Djurickovic, Ph.D.</i> CHILDREN'S AND JUVENILE LITERATURE (Poetics and interpretations)	199
--	-----

<i>Instructions for submitting a journal</i>	201
--	-----

СТУДИЈЕ И ЧЛАНЦИ

ПАРАЛЕЛНА ИСТОРИЈА ТЕАТРА – Алтернативни театар у аматеризму Србије 1980–2000.

САЖЕТАК: Рад се бави прегледом књиге Милана Мађарева *Паралелна историја театра*, уз увид у теоријско истраживање. Примењен је историјски метод истраживања, док је у другом делу књиге, под називом *Алтернатива у аматеризму*, направљена историјска вертикала алтернативе у аматеризму у свету, у Европи, у бившој Југославији и алтернативе у Србији од 1918. до 1980. године. У жељи да се допуни историјски метод истраживања, примењено је и емпиријско истраживање. Анализирани су репертоари алтернативних позоришта која су већ имала своје монографије и направљени су репертоари позоришта и група без сређене документације. За тумачење представа, у трећем и четвртом делу књиге, примењене су теорије постмодернизма, постструктурализма, промишљање позоришта Жана Пола Сартра и семиологија. У трећем делу књиге, *Београдска алтернатива*, анализирани су представе које су настале од 1980. до 1990. године. У четвртом делу књиге, који носи наслов *Посталтернатива*, анализирани су представе које су настале изван Београда, осим представе Рашомон, Академског позоришта „Бранко Крсмановић“ и групе КУД Никуд.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: алтернатива, аматеризам, постмодернизам, постструктурализам, семиологија.

Паралелна историја театра се бави рубним или помало заборављеним алтернативним представама и редитељима који су деловали у аматеризму у Србији крајем XX века. Главне токове алтернативе у аматеризму одређивали су програми Београдске ревије аматерских малих сцена (БРАМС) и Београдског интернационалног театарског фестивала (БИТЕФ), а „споредни“ токови су своја места налазили на Фестивалу малих и експерименталних сцена у Панчеву и повремено на ИНФАНТ-у у Новом Саду. Редитељи који су постављали алтернативне представе тежили су да развију трагички приступ у театру у односу на имитирање представа професионалних позоришта, које је карактеристично за амате-

*mmadjarev@gmail.com

рско позориште. Приручници намењени позоришним аматерима које су писали истакнути позоришници (Хуго Клајн, Јозо Лауренчић и Мирослав Беловић) заступали су из најбоље намере патерналистички однос према ствараоцима аматерског позоришта. Истакнути театролог Драган Клајић, на другој страни, сматрао је да је примарна функција аматеризма да анимира и образује публику за професионално позориште. Међутим, шта се догађа када се аматерско позориште отме очекивањима и смерницама и крене сопственим путем? Да ли су професионални редитељи или студенти режије научени да раде са аматерима или да праве алтернативне представе? Као педагози и редитељи, који раде са аматерима, они су заправо имали привилегију да уче и себе саме како направити позориште од нулте тачке. На тај начин свака истраживачка представа, било професионална било аматерска, јесте непоновљива школа која некад потврђује, а некад и доводи у питање претходна сазнања.

Ако се подсетимо ко су били они који су се залагали за промене у театру, видећемо да су то били аматери који су временом постали професионалци (Андре Антоан, Жак Копо, Тадеуш Кантор, Даниил Хармс и Александар Иванович Веденски, Роберт Вилсон, Аугусто Боал и Кит Цонстон, а код нас Хуго Клајн, Бранко Гавела и Бојан Ступица). Неко би могао да каже да је у времену када нису постојале позоришне школе било природно да се позоришни кадрови регрутују од талентованих аматера. Међутим, данас када имамо толико позоришних школа зашто бисмо се уопште бавили алтернативним театром у аматеризму? Одговор је једноставан, а налази се у чињеници да се променио однос уметника и публике тако да није више уметничко дело у првом плану, већ процес. Алтернативни редитељи, чије представе анализирам у књизи *Паралелна историја театра*, добили су некакву стручну рецепцију, али моја жеља је била да са ове временске дистанце и са новим сазнањима превреднујем њихов, па и сопствени рад.

У уводном делу књиге објаснио сам зашто је наслов књиге *Паралелна историја театра*, после чега сам направио увид у теоријско истраживање које ће бити база књиге. Користио сам историјски метод истраживања да бих у другом делу књиге под називом *Алтернатива у аматеризму*, направио историјску вертикалу алтернативе у аматеризму у свету, у Европи, у бившој Југославији и алтернативе у Србији од 1918. до 1980. године. У жељи да допуним историјски метод истраживања, применио сам и емпиријско истраживање. Анализирао сам репертоаре алтернативних позоришта која су већ имала своје монографије и направио

репертоаре позоришта и група без сређене документације. Трудио сам се да анимирам некадашње протагонисте алтернативе да систематизују своју личну архиву, која може бити корисна и другим истраживачима у будућности. Уз помоћ књига, фотографија, текстова у билтенима и разговора са учесницима представа (глумци, редитељи, управници позоришта) припремио сам грађу за анализу изабраних представа. Задатак је био повремено фрустрирајући, јер су укрштања сећања учесника представа подсећала на позоришни рашомон. Временом сам прикупио и велики број снимака представа у ДВД формату и на веб сајтовима, што ми је помогло у рекреирању представа. Највише ме је изненадило то да неке важне алтернативне представе у аматеризму нисам гледао уживо, чак и онда када сам мислио да сам као критичар видео целокупне програме фестивала на којима су изведене. Такође, дефинисао сам термине који се често појављују у књизи, као што су аматери, алтернатива, радионица, слободно време и вредновање алтернативе. За тумачење представа, у трећем и четвртом делу књиге, користио сам теорију постмодернизма, постструктурализма, промишљање позоришта Жана Пола Сартра и семиологију. У трећем делу књиге, који сам назвао *Београдска алтернатива*, анализирао сам представе које су настале од 1980. до 1990. године. У четвртом делу књиге, који сам назвао *Посталтернатива*, бавио сам се представама које су настале изван Београда од 1990–2000, осим представе Рашомон, Академског позоришта „Бранко Крсмановић“ и групе КУД Никуд.

Међутим, шта се догађа са алтернативом у аматеризму у XXI веку. Од 2000. до данас, доследно се ради на демонтажи друштвеног система социјалне бриге ка успостављању неолибералног капитализма. Са обећањем да ће нам бити боље мало сутра, живимо све лошије и све отуђеније једни од других. У времену када криза читања код адолесцената има алармантне димензије, када је интересовање за позориште све слабије, када се филмови праве „помоћу штапа и канапа“, када је издвајање за културу на нивоу статистичке грешке, када су ударни ТВ програми којекакве „фарме“, када су слободни уметници ослобођени рада и примања, када већина младих машта о одласку из земље, кога још занима аматеризам и алтернатива у аматеризму. Пламен алтернативе још увек тиња у Академском позоришту „Бранко Крсмановић“, захваљујући неуморном Владимиру Цвејићу. Милан Плетел је још увек активан у Драмском студију АКУД-а „Соња Маринковић“ у Новом Саду, као и Стево Бардак у Драмском студију АКУД „Иво Лола Рибар“ у Суботици.

На жалост, поменути редитељи су последњи Мохиканци који деловање у оквиру алтернативног театра у аматеризму доживљавају као своју мисију.

У међувремену, стасала је нова генерација креатора алтернативног театра која делује на граничној линији аматеризма и професионализма. Ерг статус плесно позориште, уз континуирану едукацију својих чланова, ради са мањинским групама под вођством Бориса Чакширана, док Саша Асентић већ петнаест година делује у Новом Саду у оквиру програма Уметност и инклузија групе Пер-Арт са особама са интелектуалном ометеношћу. У овој ексклузивној групи се налази и Александра Јелић, која води АпсАрт Центар за позоришна истраживања. АпсАрт се бави примењеним позориштем и позориштем заједнице које својим деловањем иницира не само личну већ и друштвену промену. Последњих година веома је ангажована Милена Богавац, драматуршкиња и песникиња са радионицама и представама где користи драму и позориште у раду са младима. Представе поменутих алтернативаца данас се могу видети на репертоарима институционалних позоришта и на фестивалима какви су БИТЕФ и ИНФАНТ. Следећи корак била би фузија њиховог алтернативног искуства и класичног театра која би могла да буде обострано инспиративна. До тада, ако сте остали упорни и још увек читате ове редове, надам се да сам вам пренео бар нешто од духа алтернативе и представа у аматеризму на крају XX века.

ЛИТЕРАТУРА

- Драгићевић-Шешић, М., Стојковић, Б. (1994). *Култура, менаџмент, анимација, маркетинг*. Београд: Клио.
- Клајић, Д. (1989). *Театар разлике*. Нови Сад: Стеријино позорје.
- Клајн, Х. (1992). *Режија у аматерском театру*. Нови Сад: Савез аматерских позоришних друштава Војводине, Прометеј.
- Мађарев, М. (2008). *Креативна драма у Шкозоришту*. Земун: Мост Арт.
- Проп, В. (1984). *Проблеми смеха и комике*. Превод Богдан Косановић. Нови Сад: Дневник.
- Путник, П. (1985). *Прелогомена за позоришну естетику*. Нови Сад: Стеријино позорје.
- Сартр, Жан-Пол (1984). *Драме – Текстови о позоришту*. Београд: Нолит.
- Свенсен, Лаш Фр. Х. (2004). *Филозофија досаде*. Превео са норвешког Иван Рајић. Београд: Геопоетика.
- Сенкер, Б. (1978). *Редатељско казалиште*. Загреб: Центар за културну дјелатност.
- Сенкер, Б. (2013). *Увод у савремену театрологију II*. Загреб: Леукам интернешнл, доо.

Стојковић, Б. С. (1979). *Историја српског позоришта од средњег века до модерног доба (драма и опера)*. Београд: Музеј позоришне уметности СР Србије.

Milan Madjarev, Ph.D.

**PARALLEL HISTORY OF THEATRE – Alternative theatre in Serbian
amateurism from 1980 to 2000**

Summary

This paper is a review of the book written by Milan Madjarev, *Parallel History of Theatre*, with an insight into a theoretical research. The author's method was historical research, and in the second part of the book, entitled *Alternative in Amateurism*, the author drew a historical vertical of the alternative in amateurism throughout the world, in Europe, in former Yugoslavia and in Serbia from 1918 to 1980. Wishing to complement the historical research method, the author did an empirical research as well. He analyzed repertoires of alternative theatres with existing monographs and constructed new repertoires of theatres and groups without archived records. For interpreting productions, in the third and fourth part of the book, the author used theories of postmodernism, post-structuralism, Jean Paul Sartre's philosophy of theatre and semiotics. In the third part of the book, entitled *Belgrade alternative*, the author analyzed plays that had emerged between 1980 and 1990. In the fourth part of the book, entitled *Postalternative*, the author analyzed plays that had appeared on stages outside of Belgrade, with the exception of the play *Rashomon*, set by academic theatre Branko Krsmanović and the group "KUD Nikud".

Key words: alternative, amateurism, postmodernism, post-structuralism, semiotics.

ФРАГМЕНТИ О БОЈИ И ХРОМАТСКИМ ЗАПИСИМА У ПОЈЕДИНИМ СЛИКАМА ЗОРАНА Д. КОСТИЋА

САЖЕТАК: У раду се критички разматрају и анализирају слике Зорана Д. Костића, сагледане првенствено кроз проблематизовање боје и хроматских односа као примарних одредница уметничког израза овог аутора. Тумачења *тачака гледишта* микротополошких одредница, непосредно су везана за могуће даље квалитативне интерпретације оваквих поетичких и формалних избора.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: боја, хроматски односи, тачке гледишта, сликарски рукопис, форма.

О Феномену боје

Одвајкада су Боја и њена улога били испреплетани са друштвеном историјом људског рода. Боја је тако одувек присутна и као друштвена чињеница, иако је за сликаре и уметнике одувек имала и посебне улоге као и значења (Мишел Пастуро).

Боја представља превасходно и лично искуство уметника. Тако је и чувени синеаст Сергеј Парацанов у филму *Боја нара*, кроз сугестију боја које „цуре“ из распукнутог зрелог нара тј. његовог сока, симболично и метафорично приказао својеврсну визију живота, односно његову покретачку течну супстанцу – крв.

У сликарству је боја неминовно повезана и са начинима извођења слике, а то је првенствено *сликарски* рукопис (Војтех Волавка). Управо структуралан однос према боји Зорана Д. Костића сачињава и основну препознатљивост тзв. *дисконтинуалног сликарског рукописа* у већини слика. Такав рукопис, по Војтеху Волавки, одликује најчешће уочљиво, испрекидано кретање четке приликом посматрања слике.

Неки од претходних тумача Костићевог сликарства назначили су изразите *тиктуралне вредности* и *разложну геометријску организацију слике*, које потенцирају код гледаоца управо рецепцију боје и богатство хроматских односа (Мирослав Анђелковић), док је *топологија* изабраног *простора* такође решена примарним својствима боје (Бојана Бурић).

* stepanovmilorad@yahoo.com

Поступци упрошћавања и апстраховања сликаних форми, чије је полазиште одређени реални предмет, пратили су сликарско и хроматско узрастање овог аутора током вишегодишње стваралачке и излагачке делатности.

Кофер сећања

Мишел Пастуро сматра да велики број наших визуелних сећања није сачуван у јасним бојама, већ да их ми свесно или несвесно, извлачимо са одређеном намером и, при том, вршимо извесна пречишћавања како на плану форме, тако и на плану боје и хроматских односа. Наиме, наше памћење изоштравља обресе сећања док наша машта у таквим случајевима добија задужења да им припише боје које им можда никад нису ни припадале. Чини нам се да је такав случај са насликаним предметима у сликарским радовима Зорана Д. Костића. Сећања на предмете, људе и догађаје у посебности уметничког виђења, веома личног и проживљеног, напослетку резултира и ауторским, сликарским чином као новим хроматским тумачењем. Такво транспоновано искуство уметникове маште може, при том, представљати саучесника свих наших сећања.

Уметничка кореспонденција, као знак препознавања Зорана Д. Костића са светским и националним наслеђем културе и уметности, није без значаја код тумачења могуће повезаности сопствене поетике, артикулације и сликарског рукописа аутора које воли, истражује, али и носи у свом *кофери сећања* (нпр. Хаим Сутин, Аршил Горки, Недељко Гвозденовић).

Структура слике

Уклонимо ли језичку поруку наслова Костићевић слика, посматрачу остаје – само *слика* као и њени обилни хроматски сокови и распони, њена крв која струји кроз ткиво насликаног призора. Она је, сложићемо се, и тако „безимена“ довољно препознатљива као вредан допринос истраживачких, поетичко-пластичких тежњи њиховог аутора.

Сталним потребама за враћањем на структуру (састав) слике, као и њено даље истраживање (првенствено по дубини наноса слојева боје и њихових сложених међуодноса), Зоран Костић је учврстио и сопствено уверење да код сликарства у традиционалном смислу, на површину слике увек избијају првенствено пластички проблеми са којима се ваља суочити. Структуралне форме у овом случају могу одговарати бојама. Облик, како је то сматрао велики кубиста Хуан Грис, *увек има квалитет и обим*, додајмо – боје.

Топологија и сећање: *Гамзиград* (археологија цртања, или цртеж као коректив „пластичког знака“ слике).

„Као сликар археолошки брижљиве унесености, и то не само у материјалну културу антике нишког поднебља, већ и лирским понирањем у аутентичност сликарске алузивности, Зоран Костић акцентује темпоралне откуцаје постојања и наталоженог прохујалог времена.“ (Никола Шујица).

Цртеж, по неким од аутора, претпоставља информације о когницији и концепцији, али и о опажању и експресији. Путем цртежа гледалац се може обавестити једнако о цртачу као и ономе са чим се он (цртач) идентификује. У сликама *Гамзиграда* цртеж се свакако може протумачити као *високоиндивидуализована пластичка истраживачка форма* која уједно карактерише и усмерава сликарски рукопис и стил аутора (Љубомир Ерић).

Камени крст посне фактуре, представља оригиналну реинтерпретацију *природно лепог* и најличнији тактилни додир уметникове руке и текстуре изабраног посматраног и истраживаног објекта.

Гамзиград ноћу предочава хроматику супротстављених (!?) облика (пластичких знакова) реализованих виртуозном хроматском градацијом разврстаних жутих, плавих и окер тонова. Целокупан простор оплемењен је сивим акцентима који промичу на тамном фону ткива *слике* која метафизичким миром спаја утиске узвишених „музејских тонова“ и одјеке „модерног“ сликарства.

Античка ваза, при том, представља структурне форме светлих и тамних односа у слици и као таква блиска је контемплативном духу стваралаштва представника *Београдске школе*, попут Недељка Гвозденовића. Овакве Костићеве слике, по нашем мишљењу, одлазе још корак даље на свом препознатљивом и оригиналном путу ка потпуном квалитету бојеног луминизма сагледаног најчешће кроз сонорне тонове плавог, белог и црвеног.

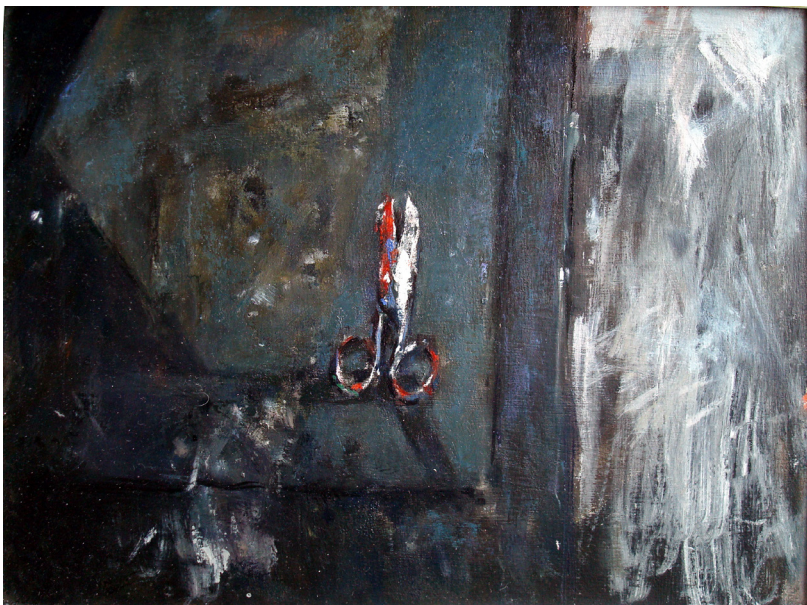


Слика 1. Античка ваза

Макросагледавања: *Графичка радионица, Гаража и Атеље.*

Слике овог циклуса своје полазиште имају у хроматским променама (сензацијама) физичког трајања, никад до краја одбачених ствари које зазимају ауторово сећање. Тако, са великим естетским уживањем, можемо посматрати сликарским средствима материјализовану плочу натрулог лима у његовим структурним, хроматским променама.

На једној од слика, *Гаража* је композицијски подељена на два хоризонтална дела. Узбуркан горњи део слике са рукописним реминисценцијама упориште проналази у акционом сликарству. Контемплативно сабран доњи део слике резултат је баштињења одређених поука претходног (темељног) високошколског уметничког образовања. Контрасти светлог и тамног чине нам се као могући пут новог „отварања“ слике ка оку посматрача. Овде је Костић сликар мајстор хроматске „моделације“ и „материјализације“ која ствара неопходну атмосферу сагледавању *слика*. Приликом рецепције оправдано се може констатовати да се сликарева намера темељи на чисто ликовним задацима, ослобођених литературе и са акцентом на истраживачку проблематизацију форме.



Слика 2. Графичка радионица

На трагу и претходних тумача, сложићемо се и са ставом критике изреченим још на почетку уметничке каријере Зорана Д. Костића: „Може се само истаћи његов изузетан осећај за боју, ефектно испољен на свакој слици, било да су у питању звонка сазвучја контрастних тонова или, пак, изузетан сензибилитет у грађењу тананих хармонија. Управо то показује и главни правац његовог интересовања које га сигурно води ка високом месту у кругу уметника колористичког усмерења.“ (Вера Грујић).

Усамљеник, по својој природи, Костић је као намеру имао првенствену жељу да себи обезбеди једно радознано, умешно и тихо стварање, преко потребан „непомућен мир и контемплацију пред разорним немиром данашњице“ (Миодраг Б. Протић).

ЛИТЕРАТУРА

- Волавка, В. (2005). *Сликарски рукопис*. Београд: Двери.
- Грис, Х. (2012). *Мозгућности сликарства*. Београд: Службени гласник.
- Протић, М. Б. (1971). *Српско сликарство двадесетог века*. Београд: Полит.
- Bašlar, G. (2005). *Poetika prostora*. Саџак: Gradac.
- Erić, Lj. (2010). *O crtežu*. Београд: Službeni glasnik.
- Folmar, K. (2011). *Velika knjiga o bojama*. Београд: Laguna.
- Grupa autora (1982). *Plastički znak. Zbornik tekstova iz teorije vizualnih umjetnosti*.
Priredili Nenad Mišćević i Milan Zinaić. Rijeka: Izdavački centar.
- Pasturo, M. (2010). *Crno – Istorija jedne boje*. Београд: Službeni glasnik.
- Uspenski, B. A. (1979). *Poetika kompozicije, Semiotika ikone*. Београд: Nolit.

Milorad Stepanov, Ph.D.

**FRAGMENTS ON COLORS AND CHROMATIC WRITINGS IN
SELECTED PAINTINGS BY ZORAN D. KOSTIC**

Summary

In this paper, the author critically examines and analyzes paintings by Zoran D. Kostic, observed mainly through problematizing the colors and the chromatic relations as the principal determinants of this author's artistic expression. The interpretations of the microtopological determinants' *points of view* are directly related to potential further qualitative interpretations of such poetic and formal choices.

Key words: color, chromatic relations, points of view, painter's penmanship, form.

Др Данијела Радловић-Чубрило*

Висока школа струковних студија
за образовање васпитача, Кикинда

Др Николета Кукучка-Стојановић

Висока школа струковних студија
за образовање васпитача, Кикинда

UDC 004:373.2

Стручни чланак

Рад примљен: 26. XII 2015.

ПРИМЕНА РАЧУНАРА У АКТИВНОСТИМА УПОЗНАВАЊА ПРЕДШКОЛСКЕ ДЕЦЕ СА ОКОЛИНОМ

САЖЕТАК. У раду су приказани начини, могућности и ефекти примене рачунара у реализацији активности из упознавања околине у децем вртићу. С обзиром на природну потребу детета да задовољи своју радозналост и спозна своје окружење, један од задатака савремене методике упознавања околине је и упознавање детета са рачунаром као техничким уређајем са којим се оно свакодневно сусреће како код куће, тако и у децем вртићу. Осим тога, васпитачи, као основна карика у организованом васпитно-образовном раду, треба да омогуће деци прве кораке у информатичком описмењавању, које у данашње време постаје једнако важно као и општа писменост. Примена рачунара за репродуковање звука, слике, текста, анимације, видеа или комбинације ових мултимедијалних елемената, деци може умногоме да олакша усвајање садржаја из упознавања околине, што је у раду илустровано примерима. Посебан значај дат је мултимедијалним материјалима интерактивног карактера који захтевају активност и ангажовање детета. Закључним разматрањима указано је да је намена рачунара, као средства рада са децом предшколског узраста, да допуњује и обогаћује васпитнообразовни процес, те да у том смислу његова примена у активностима упознавања околине не сме да преузме примат у односу на руковање мануелним предметима, комуникацију лицем у лице и активности на отвореном.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: рачунар, мултимедија, васпитно-образовно средство, методика упознавања околине, предшколско дете.

1. Уводни део

Последњу деценију двадесетог века обележио је веома брз развој информационо-комуникационих технологија које су унеле значајне промене на пољу васпитно-образовног рада у предшколским установама. Ове промене огледају се у доступности нових извора знања, иновацијама у методама рада и васпитно-образовним садржајима, као и у односу васпитача и детета. Чињеница да деца у данашње време све више знања

* danijela.radloviccubriilo@gmail.com

стичу пре поласка у школу, указује да је неопходно процес предшколског васпитања и образовања модернизовати. Децу предшколског узраста неопходно је уводити у основе рачунарске писмености, с обзиром на то да она данас постаје једнако важна као и општа писменост. Величковић (2014) наглашава да су многе земље препознале ургентност и сложеност проблема компјутерског описмењавања и као један од приоритета одредиле неопходност да се свој деци, почев од веома раног узраста, омогући подједнак приступ информационим технологијама, нарочито рачунарима. Иако су мишљења дивергентна, чињенице указују да је повремено и под контролом коришћење рачунара у интересу детета и децјег развоја. Утврђено је да адекватна употреба рачунара има позитиван утицај на когнитивни развој предшколске деце од пет година навише (Љепава, 2009, према: Јанковић и Дмитрић, 2011). Према Жиропађи (2007), жеља и мотивисаност детета на предшколском узрасту да се опроба у различитим програмима на рачунару је прва и главна потврда да са његовом применом тада треба и почети. Анђелковић (2008) истиче да је нагласак на примени и интеграцији ове технологије у свакодневном васпитно-образовном раду, а не на информатичкој обуци деце. Васпитачима би за почетак требало обезбедити по један преносив рачунар који ће они повремено моћи да користе у свом раду са децом у циљу репродуковања аудио, видео или мултимедијалних садржаја са CD-а, DVD-а, USB меморије и сл. Даљи кораци подразумевају конекцију са интернетом, набавку едукативних софтвера, као и примену пројектора који знатно олакшава фронтални облик рада. Завршна фаза обухвата набавку додатних рачунара који би омогућили индивидуални рад детета или рад деце у групи.

Могућности коришћења рачунара и интернета на предшколском узрасту су многобројне и разноврсне. Дете може да боји, црта, свира, компонује, слуша и/ или гледа приче, бајке и песме за децу, одговара на питалице, загонетке и мозгалице, при чему је могуће остварити корелацију са садржајима из области развоја говора, почетних математичких појмова, упознавања околине и других. Применом образовних софтвера детету се пружа могућност да учи на њему занимљив и динамичан начин. Осим тога, на многа питања родитељи и васпитачи нису у ситуацији да дају одговор, јер то захтева одлазак до библиотеке и проналазак потребне литературе за шта је потребно много времена. Интернет пружа могућност да за пар секунди дођемо до потребних информација, да обогатимо дететов доживљај и проширимо његова интересовања, па стога деци не

треба ускратити нешто што је неминовност живота свих нас, закључују Јанковић и Дмитрић (2011).

2. Улога рачунара у савременом концепту васпитно-образовног рада са децом предшколског узраста

Предшколски период развоја детета је период у којем деца, користећи сва своја чула и умне способности, покушавају да упознају и схвате свет око себе. Природну радозналост детета за упознавањем околине треба подстицати и развијати кроз партиципацију различитим врстама активности. Препоручује се да се у њиховој реализацији примењују разноврсна средства и извори знања. Томић и Дуковић (2008) наводе да све значајније место међу „електронским додацима“ традиционалним изворима знања у вртићу припада рачунару, истичући да помоћу свог језика, симболима и визуелним знацима, управљањем рачунар представља спону између физичког искуства које дете стиче у интеракцији са околином и симболичког значења као резултата прераде већ стеченог искуства. Осим тога, савремена рачунарска технологија, уз примену мултимедија, ствара предуслове за ангажовање свих чула у процесу стицања нових знања, развија креативност код деце и обезбеђује већу активност у учењу.

Имајући у виду све аспекте дечјег развоја, акценат у васпитно-образовном раду са предшколском децом је на процесу и развојним циљевима, а не на усвајању чињеница. Учење у предшколској установи треба да буде интегрални и контекстуални процес у којем се подстиче сарадња и кооперативност код деце. Рад и учење у групи вршњака има своје предности у односу на подучавање детета од стране одраслог. У таквој интеракцији дете је слободније да изрази своје мишљење, да га суочи с мишљењем других и да активно учествује у решавању проблема на које наилазе у заједничком раду. Искуство показује да је око рачунара најчешће окупљена група од двоје, троје и више деце између којих постоји комуникација, па у том смислу овакав начин рада може бити подстицајан за дете. Велики број упоредних истраживања показује да се радом у групи која је формирана по кооперативном моделу постижу бољи резултати и стичу шира знања него када дете самостално ради за рачунаром. Осим тога, нека истраживања спроведена у вртићима показују да овакав начин рада не смањује социјалне контакте, те да међусобних контаката има исто онолико колико и код других активности, као што су групне игре или групно решавање неких задатака (Речицки и Гиртнер, 2002, према: Жиропађа, 2007).

Дете предшколског узраста учи кроз интеракцију и игру, па је рачунар као васпитно-образовно средство најбоље примењивати у датом контексту. С обзиром на то да деца одрастају уз рачунаре, доживљавају их као и све остале предмете и играчке у свом окружењу и немају никакав отпор према њима. Радознала и ослобођена страха да ће нешто покварити, деца воле да истражују и спремна су да се увек изнова опробавају у бројним вештинама, развијајући при том, како интелектуалне способности, тако и фину моторику и координацију ока и руке. Применом рачунара као дидактичко-игровног средства и осмишљеним повезивањем васпитно-образовних активности са активностима на рачунару, васпитачима се пружа могућност да подигну квалитет васпитно-образовног рада на виши ниво.

Савремени приступ васпитно-образовном раду полази од становишта да је учење процес активне конструкције знања, при чему се мора водити рачуна о индивидуалним разликама између деце у њиховим способностима за учење. Рачунарски образовни софтвери омогућавају напредовање у складу са дечјим могућностима. Ови дидактички осмишљени програми пружају повратну информацију, уз могућност исправљања грешке, изазивајући на сваком достигнутом нивоу осећање компетентности код детета. Истичући позитивне аспекте њихове примене Томић и Дуковић (2008) наводе да у усвајању нових и учвршћивању већ стечених знања деци помажу цртежи у боји, музички сигнали и одговори које даје синтетизовани глас, што има велику мотивациону вредност. Код детета се ствара осећање да може да разуме и контролише збивање у својој средини, што му може помоћи да се у њу успешније уклопи.

Рачунар, као васпитно-образовно средство, постаје интегрални део савременог васпитно-образовног процеса налазећи своју примену како у усмереним активностима, тако и у слободној игри деце. Деца усвајају вештине и знања употребом нових медија и информационо-комуникационих технологија као логичну последицу процеса у којем се ова технологија користи као дидактичко и средство изражавања, креативног стварања, подстицања на друге активности и сл. Предност овако схваћеног начина примене и интеграције информационе технологије јесте њено сврставање у социјални контекст у којем је она покретач, сублиматор катализатор социјалних интеракција деце, васпитача, породице и шире друштвене заједнице (Анђелковић, 2008).

3. Компетенције васпитача за примену информационо-комуникационе технологије у оквиру методичке групе предмета

Увођење информационо-комуникационих технологија у предшколско образовање поставља пред васпитаче захтеве за изградњом и јачањем компетенција за њихову употребу. Ове компетенције, у оквиру методичке групе предмета, подразумевају: (1) оспособљеност за препознавање значаја и коришћење мултимедијалних садржаја и савремене информационо-комуникационе технологије у активностима из одређене области; (2) познавање педагошких ефеката, предности и недостатака, као и начина примене савремених информациононих технологија у одређеној области и (3) креирање мултимедијалних садржаја за активности у вртићу из различитих области (http://projects.tempus.ac.rs/attachments/project_resource/1480/3329_Kompetencije_-_metodicka_grupa_predmeta.pdf.)

Упознавање великог креативног потенцијала који поседује информационо-комуникациона технологија има улогу мотивационог фактора који васпитаче може подстаћи да проширују своја информатичка знања, односно да изграђују стручне компетенције за примену ових технологија. Упоредо са развијањем својих знања о употреби различитих технологија и пропратне хардверске опреме, као и о програмима који се могу користити за рад са децом, васпитачи ће стећи више сигурности у раду, проширити видике о могућностима нових медија и информационо-комуникационих технологија и повећати креативност у њиховој примени у свакодневном васпитно-образовном раду, закључују Арсенијевић и Андевски (2011). Програми попут Power Point-а, програми за обраду звука, слика, стварање анимација и филмова, представљају одличне алатке у рукама вештог, информатички образованог васпитача. Такође, ова технологија може помоћи васпитачу да анализира свој рад или прикупља и анализира запажања о неком детету или групи (Анђелковић, 2008).

Иако су стручне компетенције несумњиво веома битне, Арсенијевић и Андевски (2011) сматрају да је много већи изазов за васпитаче развој педагошко-методичких компетенција које омогућују васпитачу да на адекватан начин употребљава нове медије и технологије у раду са децом. Улога васпитача је у креирању окружења у коме се нове технологије користе за истраживање и подстицај. Компетенција васпитача се највећим делом манифестује у познавању равнотеже, баланса – знати како спојити здраво детињство са могућностима које нуди технологија, истичу аутори.

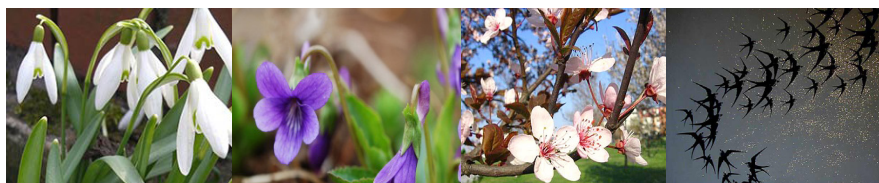
Томић и Дуковић (2008) наглашавају одговорност васпитача приликом избора рачунарског програма, будући да су ови програми једно од средстава учења, али и утицаја на дечје активности. Исти аутори даље наводе да код деце предшколског узраста, самосталан, истраживачки приступ рачунару (без усмеравања од стране васпитача) може обесхрабрити дете. Зато је потребно да дечје истраживање буде вођено од стране васпитача (усмерено истраживање). Осим тога, васпитачи не треба да користе образовне софтвере само у циљу усвајања садржаја (конкретно учење математике, природе, друштва и сл.) (Брукер: Brooker, 2003; Клементс, Сарама: Clements, Sarama, 2002; Џоунс: Jones, 2003, Лонг: Leung, 2003), нити за информатичку обуку деце, већ нагласак треба да буде на примени и интеграцији ове технологије у свакодневном васпитно-образовном раду (Арсенијевић и Андевски, 2011). Улога васпитача је да делује превентивно против неадекватне употребе информационе технологије, а да истовремено користе њене многобројне потенцијале, односно да уз помоћ ње остваре позитиван утицај на све области дечјег развоја, подизање квалитета свих сегмената васпитно-образовног рада и развој медијске културе детета (Анђелковић, 2008).

3. Примена рачунара у активностима упознавања околине

Рачунар се као васпитно-образовно средство у упознавању околине може примењивати у реализацији како слободних, тако и усмерених активности деце, при чему је његову имплементацију у васпитно-образовни рад могуће остварити кроз различите методе и облике рада. У слободним активностима деце рачунар се у највећој мери користи за забаву и разоноду (игрице, цртежи, музика...), док у усмерним активностима његова улога може бити различита, зависно од узраста и способности деце, теме, структуре и тока саме активности.

Уводни део активности. Овај део активности има пре свега психолошко-мотивациону функцију, па је у том смислу рачунар (по могућству и пројектор због веће прегледности) погодан користити у фронталном облику рада за презентовање мултимедијалних садржаја са циљем да се деца заинтересују за рад и да се ангажује дечје искуство. У оваквом облику рада деца не раде директно за рачунаром, па је неопходно остварити њихову интеракцију са презентованим материјалом. Деца треба да одговарају на питања васпитача који посредује између њих и материјала који се презентује, да се подстичу да коментаришу и дају своја решења на постављене загонетке или проблеме. Презентације на рачу-

нару погодно је користити уместо ручно израђених апликација (цртежа), узевши у обзир да су фотографије квалитетније и веродостојније у поређењу са њима. Фотографије се могу приказивати као појединачни слајдови (Слика 1), или могу бити саставни део једног слајда (уколико је, примера ради, потребно да деца врше неко поређење), што је представљено на Слици 2. Поред тога, предност примене рачунара је што се сликама може придружити и одговарајући звук (музика) у складу са садржајима који се приказују.

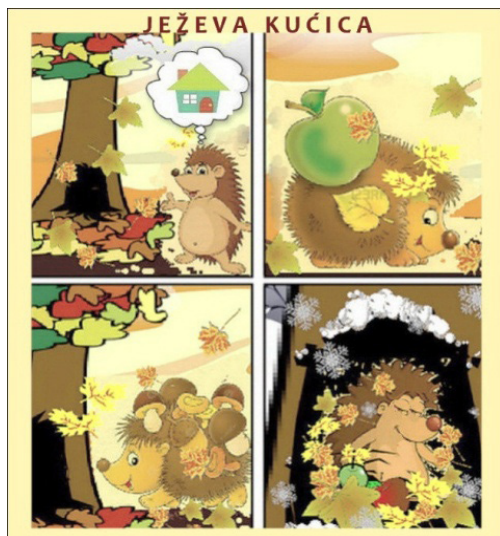


Слика 1. Слајдови из презентације на тему „Весници пролећа“



Слика 2. Слајд из презентације на тему „Воће“

Деци се може презентовати и тзв. слика у причама са циљем да је испричају својим речима, или им се, како би се подстакла на размишљање, могу постављати загонетке чија ће решења бити приказана у виду слике и/ или звука (Слике 3 и 4).



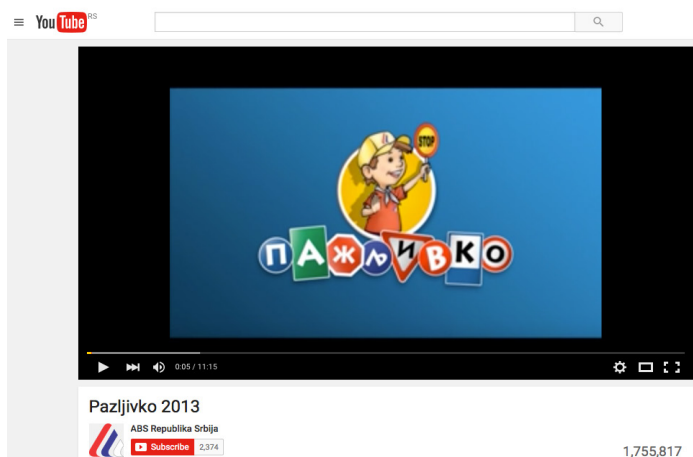
Слика 3. Пример приче у сликама на тему „Припреме за зиму“ (<http://nadarenadeca.com/price-u-slikama-za-malu-i-veliku-decu/>)



Слика 4. Пример загонетке у обради теме „Кућни љубимци“ (<http://issuu.com/sasajovanovic/docs/zagonetsnje>)

Поред презентација, у уводном делу активности могу се користити и:

1. цртани филмови, с обзиром да их деца увек радо гледају, са циљем да се деца заинтересују за рад и отклони непажња и недисциплина које су обично присутне на почетку активности (Слика 5);



Слика 5. Цртани филм „Пажљивко“ у обради теме „Саобраћај“ (<https://www.youtube.com/watch?v=ySql2hJ-rok>)

2. анимације, које се користе како би се деци на поједностављен начин приближила нека појава или процес, објаснио рад неког уређаја и сл. (Слика 6);



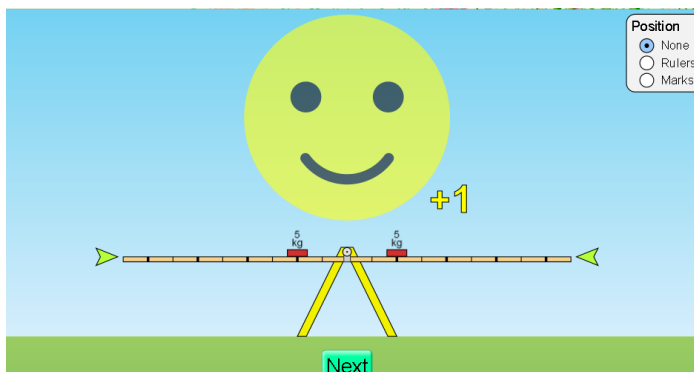
Слика 6. Анимација на тему „Кружење воде у природи“ у обради теме „Вода“ (<https://www.youtube.com/watch?v=auvGBmIxG08>)

3. видео снимци, који се у највећој мери примењују када из објективних разлога (безбедност деце, материјалне могућности и др.) није могуће реализовати принцип очигледности/ непосредности (Слика 7).



Слика 7. Видео симак у обради теме „Дивље животиње“ (<https://www.youtube.com/watch?v=A0TUZkjc3A>)

Главни део активности. Увођење у главни део активности остварује кроз разговор и дискусију о ономе што је деци претходно показано или прочитано у уводном делу. У овом делу активности деци се постављају сложенији захтеви. Пожељно је продуктивно понављање и вежбање кроз рад на одговарајућем задатку, практичан рад, експериментисање и сл. Рачунар своју примену у фонталном облику рада налази, пре свега, за приказивање презентација израђених у програму попут MS Power Point-a. Наведени програм, поред постављања фотографија, слика и цртежа на слајд, пружа могућност придруживања покрета и звука објектима на слајду; аутоматизацију појављивања/ уклањања објеката на/ са слајду/ а; постављање видео и звучних записа на слајд; постављање музичке подлоге; аутоматизацију смењивања слајдова током пројекције презентациј и сл. (Бајић и Лукић, 2014). На овај начин, уношењем динамике у презентацију, може се отклонити проблем пада пажње код деце који се обично јавља на средини активности (Михајловић, Н. и Михајловић, Љ., 2011). За разлику од презентација, цртаних филмова и видео снимака где је дете посматрач, интерактивни мултимедијални материјали захтевају активност и ангажовање детета и погодни су за реализацију индивидуалног или групног облика рада (зависно од броја доступних рачунара). Примера ради, симулације експеримената на рачунару омогућавају да дете мења параметре неког система и посматра ефекте тих промена, стичући на тај начин елементарна знања о природним појавама и процесима и изграђујући основе научног мишљења (Слика 8).



Слика 8. Симулација експеримента за децу намењена усвајању појма равнотеже (https://phet.colorado.edu/sims/html/balancing-act/latest/balancing-act_en.html)

Посебно су погодни образовни рачунарски софтвери којих је све већи број и на нашем тржишту. Поред великог броја фирми које се баве производњом власничког ОРС-а за децу предшколског узраста, као што су Dexsoft multimedia, Shine Co, Nivebia, Центар за бригу о деци и др. постоји и образовни софтвер отвореног кода (Open Source software), који је бесплатан за коришћење. Неки од најпознатијих међу њима су Childsplay, Tux paint и Gcompris који је преведен на српски језик (Слика 9) (Томић и Дуковић, 2008).



Слика 9. Образовни софтвер за децу Gcompris у обради теме „Животиње света“ (<http://gcompris.net/index-en.html>)

Поред образовних софтвера, на располагању су и образовни портали којима су обухваћени и садржаји из упознавања околине (Слика 10).



Слика 10. Образовни портал „Маша и Раша“ – упознавање околине (<http://podium.gyldendal.no/masairasa/cirkus/upoznavanje-okoline>)

Осим тога, информатички образован васпитач може деци пружити могућност да сами креирају мултимедијални материјал на задату тему уз његову стручну помоћ (нпр. израда Power Point презентације или дигиталног филма применом једноставних програма, као што је Windows Movie Maker, при чему деца користе фотографију, слова, звук...). Акцент треба да буде на одабиру мултимедијалних елемената и њиховом комбиновању, при чему деца треба да примене оно што су научила из дате теме и искажу своју креативност. Са друге стране, деца се постепено, кроз заједнички рад, уводе у основе рачунарске писмености.

Завршни део активности. Овај део активности има функцију интеграције и у оквиру њега треба извршити понављање и проверавање оног што се учило у главном делу, кроз забаву и игру. У завршном делу активности погодно је реализовати такмичење у форми квиза припремљеног у електронској форми, где деца учествују подељена у групе (Слика 11).

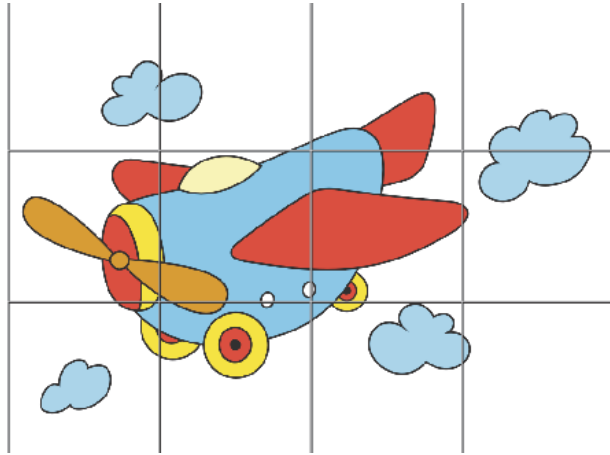


Слика 11. Рачунарски квиз за децу на тему „Животиње и њихови младунци“ (<http://www.artrea.com.hr/onlinekviz.html>)

Са друге стране, рачунар деци пружа могућност да индивидуално одиграју дидактичку игрицу, слажу пузле, као и да се естетски изразе бојењем слика или цртањем на тему која је обрађивана током активности (Слике 12, 13, 14).



Слика 12. Дидактичка игрица „Ланац исхране“ у обради теме из области жива природа (<http://www.sciencekids.co.nz/gamesactivities.html>)



Слика 13. Пример on-line пузле за децу на тему „Ваздушни саобраћај“
(<http://www.artrea.com.hr/onlineigre.html>)



Слика 14. Пример on-line бојанке за децу на тему „Зимске радости“
(<http://www.artrea.com.hr/bojanke.html>)

Осим тога, од посебне важности је да се деци омогући елиминисање штетног дејства статичког напрезања присутног током активности. Узевши у обзир да рачунар омогућује репродуковање звука и слике, његовом применом у дату сврху деца могу да певају и играју уз музику, као и да изводе одређене покрете који се могу повезати са садржајем активности (Слика 15).



Слика 15. Музички спот за песму „Кад си срећан“ у обради теме „Осећања“ (<https://www.youtube.com/watch?v=D1mcWCFSeXI>)

Закључна разматрања

Васпитно-образовни рад у реализацији садржаја из упознавања околине подразумева организацију активности у складу са сазнајним процесом детета предшколског узраста, када је у питању ова област. Посебну пажњу треба посветити почетној фази која се односи на примање визуелних, аудитивних, аудиовизуелних, тактилних, хемијских и других надражаја тј. сензибилизацију детета. Неадекватност прве фазе условљава да квалитет преостале две – систематизације примљених чулних опажаја и изражавање (експресија) – изостаје. Насупрот томе, сазнајни процес је утолико ефикаснији што је фаза примања чулних опажаја потпунија, што имплицира да деца најбоље упознају околину у непосредном контакту са њом (Михајловић, Н. и Михајловић, Љ., 2011).

Принцип очигледности (непосредности) је од веома велике важности у активностима упознавања околине, али га из објективних разлога (безбедност деце, материјалне могућности и др.) није увек могуће реализовати. Рачунар, уз примену интернета и мултимедије, нуди разноврсне могућности у превазилажењу овог проблема, замењујући до сада примењивана дидактичка средства као што су цртежи, слике и модели. Мултимедијални приступ у реализацији садржаја из упознавања околине налази своје оправдање у резултатима великог броја истраживања која указују да вид перцепције значајно утиче на

ниво усвојеног знања и вештина. Коришћењем једног вида перцепције постиже се знатно нижи ниво усвајања знања у односу на случајеве трансфера знања који захтевају активирање разних видова перцепције, односно њихову истовремену примену и комбиновање (Дејл: Dale, 1969).

Полазећи од наведених чињеница, од савременог васпитача се очекује да у васпитно-образовном раду користи могућности које нуди примена информационо-комуникационих технологија. Поред већ постојећих образовних софтвера за децу, васпитач употребом појединих корисничких програма може самостално да креира мултимедијалне презентације, што подразумева информатичка знања и способности за њихову примену. Од подједнаке, ако не и веће важности у односу на стручне компетенције за примену нових медија и технологија, јесу и педагошко-методичке компетенције које омогућавају њихову адекватну употребу у раду са децом. Стога, приликом одабира и креирања мултимедијалних материјала васпитач превасходно треба да има у виду педагошки циљ који жели да постигне њиховом применом. При томе мора водити рачуна о интелектуалном развоју детета или групе деце којима су намењени, са посебним акцентом на улогу игре у њему. Осим тога, васпитач мора имати на уму да је намена рачунара у децем вртићу да допуњује и обogaђује васпитно-образовни процес, те у том смислу његова примена у активностима упознавања околине не сме да преузме примат у односу на руковање мануелним предметима, комуникацију лицем у лице и активности на отвореном.

ЛИТЕРАТУРА

- Анђелковић, Н. (2008). „Информациона технологија у предшколском васпитању и образовању“. *Зборник радова научно-стручног скупа: Техника и информатика у образовању – ТИО'08*. Чачак: Факултет техничких наука: 65–70.
- Арсенијевић, Ј., Андевски, М. (2011). „Компетенције васпитача за употребу нових медија и технологија“. *Зборник ВШССОВ у Кикинди*. Год. VI, Бр. 2: 25–34.
- Бајић, Т., Лукић, М. (2014). „Едукативне мултимедијалне презентације за децу предшколског узраста“. *Зборник радова 5. конференције са међународним учешћем: Техника и информатика у образовању*. Чачак: Факултет техничких наука: 128–133.
- Brooker, L. (2003). “Integrating New Technologies in UK Classrooms – Lessons for Teachers From Early Years Practitioners“. *Childhood Education*, 75 (5): 261–267.
- Clements, D. H., Sarama, J. (2002). “The role of technology in early childhood learning“. *Teaching Children Mathematics*, 8 (6): 340.

- Dale, E. (1969). *Audio-Visual Methods in Teaching* (3rd edition). New York: The Dryden Press.
- Величковић, С. (2014). „Едукација васпитача за примену ИКТ у вртићу“. *Зборник радова међународне научне конференција Синтеза 2014 – Интернет и образовање*. Београд: Универзитет Сингидунум: 375–378.
- Жиропађа, Љ. (2007). „Дете и компјутер – очекивања и стрепње родитеља“. *Настава и васпитање*. Бр.1: 66–75.
- Јанковић, М., Дмитрић, Љ. (2011). „Примена рачунара у припремном предшколском програму“. *Зборник радова 6. међународног симпозијума: Технологија, информатика и образовање за друштво учења и знања*. Чачак: Технички факултет: 288–291.
- Jones, A. J. (2003). “Infusing ICT use within the early years of elementary education“. *IFIP Proceedings from the Conference Young Children and Learning Technologies*. преузето 19. 12. 2015. са <http://crpit.com/confpapers/CRPI-TV34Jones.pdf>
- Leung, W. M. (2003). “The shift from a traditional to a digital classroom – Hong Kong kindergartens“. *Childhood Education*, 80 (1): 12–17.
- Михајловић, Н., Михајловић, Љ. (2011). *Методика упознавања околине*. Пирот: Графички студио ЦИЦЕРО.
- Речицки, Ж., Гиртнер, Ж. (2002). *Дете и компјутер*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Томић, И., Дуковић, З. (2008). „Образовни рачунарски софтвер у предшколском образовању“. *Зборник радова научно-стручног скупа: Техника и информатика у образовању – ТИО’08*. Чачак: Факултет техничких наука: 123–127.
- Компетенције васпитача – методичка група предмета, преузето 20. 12. 2015. са http://projects.tempus.ac.rs/attachments/project_resource/1480/3329_Kom-petencije_-_metodicka_grupa_predmeta.pdf.

Danijela Radlovic-Cubriilo, Ph.D.
Nikoleta Kukucka-Stojanovic, Ph.D.

USING COMPUTERS IN INTRODUCING PRESCHOOLERS TO THEIR ENVIRONMENT

Summary

This paper presents the ways, possibilities and effects of using computers in different Natural and environmental science activities in kindergarten. Given the child's natural need to satisfy their curiosity and get to know their environment, one of the tasks of contemporary methodology of natural and environmental science is to introduce the child to the computer as the machine already present and used every day both at home and in the kindergarten. Furthermore, teachers, who are the key link in the organized educational process, are the ones who should enable children to make

their first steps towards computer literacy which has now become equally important as general literacy. Using computers to reproduce sound, image, text, animation, video or a combination of these multimedia elements to children can make learning about environment much easier, which is illustrated by examples. Special emphasis is put on interactive multimedia materials which ask for the child to be active and engaged. In conclusion, the author reminds that the purpose of a computer as a teaching aid in preschool education is to complement and enrich the educational process, implying that its use in the environmental educational activities must not dominate over handling manual objects, face to face communication or outdoor activities.

Key words: computer, multimedia, teaching aid, methodology of natural and environmental science, preschool child.

Др Љиљана Крнета*

Висока школа струковних студија
за образовање васпитача, Кикинда

др Зоран Мијић

Висока школа струковних студија
за образовање васпитача, Кикинда

Атина Важић

Висока школа струковних студија
за образовање васпитача, Кикинда

UDC 004:373.2

Стручни чланак

Рад примљен: 16. XII 2015.

ИНФОРМАТИЧКЕ ТЕХНОЛОГИЈЕ У СЛУЖБИ БОГАЋЕЊА ЗДРАВСТВЕНЕ И ТЕЛЕСНЕ КУЛТУРЕ ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА КРОЗ ЕДУКОВАЊЕ ВАСПИТАЧА И РОДИТЕЉА

САЖЕТАК: Широка употреба информатичких технологија подстиче физичку неактивност и седећи стил живота, што се одражава на здравље деце у раном узрасту. Правилном употребом информатичких технологија могуће је обогатити здравствену и телесну културу и укључити родитеље у активну бригу о здрављу породице. Ово је нарочито битно у времену када је игра постала високотехнолошка, когнитивна и затворена у простор хардвера. У раду су дати примери интегрисања информатичких технологија у васпитно-образовни рад у циљу богаћења здравствене и телесне културе деце предшколског узраста. Рад се заснива на непосредном искуству наставника, родитеља, васпитача и студената. У раду су представљени и резултати истраживања о информисаности родитеља о утицају информатичких технологија на телесни развој и здравље детета предшколског узраста.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: васпитно-образовни рад, информатичке технологије, интеграција, телесни развој, здравствена култура, едукација родитеља и васпитача.

1. Увод

Информатичке технологије могу утицати на физички, моторички, психички, (интелектуални, емотивни) и социјални развој деце предшколског узраста. Васпитачи и родитељи морају знати правила употребе нових технологија, и како њихово непоштовање може имати штетне последице по дечји развој и здравље. Ако полазимо од дефиниције Светске здравствене организације, да је „...здравље физичко, пси-

* ljljanakrnet@gmail.com

хичко и социјално благостање...“ (Марковић, 1996), онда је утицај информатичких технологија на све сфере здравља могућ и очекиван, те је важно превентивно развијати и неговати безбедносну културу у циљу спречавања негативних последица. Безбедносна култура као појам, синтетизован је из појмова безбедности и културе, и појма друштвене вредности, преко којих су ова два феномена у корелацији (Стајић, Мијалковић, Станаревић, 2006).

Поред богатства технолошке понуде за игру и учење путем рачунара, имамо и различита помагала које нуди асистивна технологија. Под асистивним технологијама подразумевамо 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, Каламковић, Каламковић, Халаши, 2005: 33; Каламковић, 2004).

Полазећи од општих и посебних педагошких принципа, информатичке технологије можемо интегрисати у све области васпитно-образовног рада. Основни принцип интегрисања је принцип игре и креативности, и принцип корелације са свим областима васпитно-образовног рада: развојом говора, музичком културом, формирањем почетних математичких појмова и другим. Принцип флексибилности је усмерен ка избору и прилагођавању хардвера и софтвера према дечјим развојним могућностима и специјалном подешавању хардвера и софтвера за децу са посебним потребама.

Принцип етике и васпитне усмерености односи се на развој културе безбедности у употреби информатичке технологије. Овде се истиче заштитна и образовна функција васпитача: они морају преузети одговорност за припрему деце за свет рачунара и информисање родитеље о предностима и претњама које доносе нове технологије. Васпитачи сами морају бити технолошки компетенти, едуковани и информисани. Безбедност деце је увек на првом месту и васпитач је дужан да сваком приликом информише и едукује родитеље о важности превентивног деловања: на родитељском састанку, организовањем радионица, дистрибуцијом припремљеног материјала у тренутку када родитељи долазе по дете, преко друштвених мрежа („фејсбука“), електронске поште, и слично. Безбедносна култура, поред здравствене, у ширем смислу обухвата и еколошку културу, јер нема здравља без здраве животне средине и хигијенског приступа окружењу. У раду је представљен пример интегрисања информатичких технологија у васпитно-образовни рад кроз класична и асистивна решења.

2. Примери интегрисања информатичких технологија у васпитно-образовни рад

Помоћу информатичких технологија на више начина можемо мотивисати децу за бављење спортом и уједно утицати на развој свести о њеној правилној употреби, што свакако подразумева време проведено за рачунаром. Путем филма о познатом спортисти деца се мотивишу за бављење спортом, деца могу научити спортска правила играјући видео игрице које симулирају популарне спортове, можемо им приказати покрет путем компјутерских симулација (Даниловић, 2003), изводити графомоторичке вежбе – клик или двоклик на мишу, вежбати ситне мишиће шаке на тастатури, координацију ока и руке и на крају, учити ергономска правила употребе информатичких технологија.

2.1. Пример активности за методичку физичког васпитања – мотивисање деце за бављење спортом путем видео игрица симулације спорта

Рачунарске (компјутерске) или видео игре се стално развијају. Израз „рачунарске игре“ се односе на игре специјално направљене за класичне (личне) рачунаре, док се „игре за конзоле“ односи на игре које се играју на специјално направљеним „конзолама“ које су, углавном, такође, рачунари. Неке конзоле имају уграђене мониторе, а друге користе ТВ за приказ слике. Израз „видео игре“ односе се на све игре које за приказ садржаја користе „видео екран“. Под симулацијом се подразумевају видео игре у којима се симулира живот или неки његови аспекти: стратегије у реалном животу, игре улога, симулације вожње и спортске игре (Речицки, Гиртнер, 2002). Спортске игре симулирају све врсте спортова: тенис, фудбал, кошарку, рукомет, голф, куглање, бокс, рвање, итд. Садрже имена стварних играча која сесваке године ажурирају. Најпознатији издавач ових игара је фирма EA Sports, а популарне видео игре се зову по организацијама, лигама или појединцима који играју главну улогу: FIFA Soccer, NBA Live, NHL, Tiger Woods и друге. Путем спортских видео игрица симулације децу можемо мотивисати да се баве спортом који је у њој представљен, упознати децу са спортским правилима, и објаснити деци ергономска правила употребе рачунара: правилно и временски безбедно седење за рачунаром, за кичму, вид, зглобове, венски систем.

2.1.1. Пример активности за методику физичког васпитања

Циљ активности је мотивисање деце за бављење спортом путем рачунарских игрица симулације: *куглања*.

У *уводном делу* ове активности упознајемо децу са спортом и мотивишемо их да се баве њим. Васпитач ће инсистирати на усвајању неких речи које су саставни део сваког спорта, а то су: *правило, опрема и реквизити*. Деци путем информатичке технологије пуштамо кратак филм, који приказује дечака како се кугла у професионалној куглани. Потом, постављањем питања, наводимо децу да сама дођу до појма, тј. речи *правило*. Могућа питања: да ли у приказаном филму дечак може да баца куглу безброј пута или одређен број пута? Зашто? Да ли дечак има право да баци две кугле истовремено? Да ли се рачунају у крајњи резултат и кугле које нису срушене или само срушене кугле? Да ли дечак сам бира са које удаљености баца куглу или је то унапред одређено? Када је нешто унапред договорено и тога се морамо придржавати како би игра била фер, то се зове? Деца одговарају: *правило*. Пре него што почнете да играте неку игру морате да утврдите њена...? Деца одговарају: *правила*. Сви заједно поновимо реч *правило*.

Након тога инсистирамо кроз постављање питања на откривање и усвајање речи *опрема*.

1) Како је обучен дечак у филму? Специјалне патике, тренерка, комотна мајица. 2) Да ли би се дечак осећао удобно да се куглао у ципелама, фармерицама и јакни? 3) Да ли би могао добро и лако да се креће, и да буде прецизан у гађању да није тако обучен?

То значи да сваки спортиста облачи специјалну *опрему* за време тренинга, која му омогућава да се осећа удобно, да се креће слободно и да оствари добар резултат. Потребно је заједно поновити реч *опрема*. На крају, методом разговора наводимо децу на реч *реквизит*. Могућа питања: шта све користимо у сали када вежбамо (палице, обруче, лопте, вијаче...)? Шта све познати спортисти користе у свом спорту (лопте, лоптице, рекет, рукавице, рошуле...). Заједничко име за сва та помагала у игри јесте *реквизит*. Заједно, гласно, понављамо више пута реч *реквизит*. Овде имамо корелацију развоја говора и формирања почетних математичких појмова код препознавања геометријских облика реквизита, њихове величине, броја и слично.

Главни део активности: Деца седе у полукругу. Васпитач улази у радну собу обучен у опрему за куглање: на ногама има специјалне патике, држи куглу у једној, а у другој руци носи мрежу са чуновима.

Улази задихан и објашњава деци да је он/ она спортиста који је управо дошао са тренинга и уморио се (драматизација). На средину полукруга ставља куглу за куглање коју је донео, као и чунове, тако да деца могу слободно да их узму и опипају (принцип очигледности). Затим, методом разговора уводи децу у овај спорт путем (унапред) припремљених али и спонтаних питања:

- 1) Шта мислите, којим спортом се ја бавим? Деца одговарају куглањем.
- 2) На основу чега видите да се ја бавим куглањем? Васпитач показује или држи у руци куглу и чунове.
- 3) Како се зову ове беле фигуре које подсећају на фигурице за игру *не љути се човече*? Васпитач сачека да чује дечије одговоре, па каже: чунови. Који предмети су сличног облика? Које су боје чунови?
- 4) Ког је геометријског облика кугла за куглање? Који предмети су сличног облика? Да ли је планета Земља округла? Које боје је кугла?
- 5) Колико белих Чунова има укупно? Заједно их бројимо: 6.
- 6) Колико рупица за прсте има на кугли за куглање? Бројимо: неке кугле немају рупице, неке имају 4 или 5.

У соби су већ постављени лаптоп и пројектор (јер смо гледали филм). Васпитач деци приказује преко интернета преузету видео игрицу симулације *Bowling Disco* <http://www.igraonline.com/igre/Disco+Bowling>), где деца треба да постављањем курсора миша у одговарајући угао и дво-кликом на леви тастер миша ослободе куглу и гађају чунове (развијање графомоторике). У зависности од угла бацања (тј. постављања миша у одговарајући положај) зависи и успешност у обарању виртуелних кугли. Свако дете понаособ долази до лаптопа и има могућност да се неколико пута опроба као куглаш. Остала деца седе у полукругу и посматрају пројектор. Имају право да навијају за оног који је за лаптопом и да га бодре, како би се подигла атмосфера игре и како би њихова концентрација и заинтересованост што дуже трајали. Васпитач надзире правилну употребу информатичке технологије и објашњава називе делова лаптоп рачунара (миш, тастатура, монитор...).

Завршни део активности

Модел Б

Завршни део активности реализоваће се у физкултурној сали. Васпитач дели децу у 3 групе. Свака група стоји у колони једна иза друге. Испред сваке колоне на одређеној удаљености васпитач поставља по један обруч у ком се налази по 6 чунова, које деца треба да погоде лоптом, тако што ће је пустити да се котрља (по узору на куглање).

Деца имају задатак да на васпитачев знак пиштаљком почну да се такмиче. Први из групе узима лопту и, пуштајући је да се котрља по поду, гађа чунове. Када лопта погоди (или не погоди чунове), дете које је гађало треба да трчећим кораком оде по лопту, ухвати је и уручи следећем у колони, а затим да стане на крај колоне и чека поново свој ред. Победник је она екипа која прва сруши све чунове.

Уколико је задатак сувише једноставан за децу, васпитач може да понови исту ову игру неколико пута, тако што ће им сваки следећи пут отежати задатак: поставља већи број чунова или повећава удаљеност између чунова и места са ког се гађа. При том, било би добро, да више пута на различите начине групише децу, како би свако дете у једном моменту било победник. Уколико вртић нема салу, завршни део активности се може извести у радној соби, при чему ће се на исти начин као што је горе описано, користити пластични комплети за куглање (играчке).

Модел А

Ликовни центар: деца цртају оловкама у боји на тему „Ја као будући куглаш“ (корелација: методика ликовног васпитања).

Стоно-манипулативни центар: задатак је да маказама за папир исеку облик апликације – кугле и чуна на папиру. Када исеку куглу и чунове по ивицама, на њихову полеђину треба да залепе магнетић, а затим да их групишу у скупове: скуп од 6 чунова и скуп 1 кугла. Следећи задатак је и да их поставе на металне делове по соби (сами треба да пронађу метал, тј. материјале у соби, које магнет привлачи, нпр. ивица паноа, прозорско окно, радијатори. Корелација: методика формирања почетних математичких појмова (појам броја и скупа); корелација: методика упознавања околине (упознавање са материјалима и магнетизмом).

Математички центар: први задатак им је да повежу кугле које су исте по величини, а други задатак им је да одреде у ком скупу има више куглица. Овде развијамо појам релације: величина (веће–мање) и количина (више–мање).

Информатички центар (ако вртић има рачунаре у собама): у рачунарском програму за цртање Paint-у електронским алатима стварају облике кругова и чунова, боје их, сенче, украшавају, и ако поседују штампач, уз помоћ васпитача штампају на рециклираном папиру и исецају облике. У овој активности уводимо децу у свет рачунара и спорта кроз шире корелација методике развоја говора, методике упознавања околине, методике ликовног васпитања и методике формирања почетних математичких појмова.

Поруке:

Здравствена: Бавите се спортом, то је здраво. Не седите сувише дуго за рачунаром играјући игрице, то штети здрављу: можете ослабити вид, добити вишак килограма, кичма се криви...

Еколошка: Пластика може да се рециклира (од старог материјала добијемо нови). Реците родитељима да ваше старе, покварене играчке од пластике одложе у контејнере *жуте* боје или однесу на место за рециклажу пластике.

Економска: Уштедећете родитељима новац, ако међусобно размењујете играчке. Дајте свој комплет за куглање другу, а он вама нека да неку своју играчку. После неколико дана играња вратите другарима играчке и узмите своје.

Безбедносна: Не дирајте рачунар мокрим рукама и не дирајте каблове из рачунара, опасно је, пецнуће вас струја! (Крнета, Херић, М., Херић, О., 2015).

Превентивне поруке о очувању здравља и околине, личне безбедности и безбедности уређаја, васпитачи (и родитељи) могу слати у свим тренутцима васпитно образовног рада и породичног васпитања. Тактички, где то има смисла, без панике и сторгости, да деца буду опрзна, али не и несигурна у употреби информатичких технологија, у игри, спорту и другим активностима.

2.2. Пример помоћи деци са проблемима слабије спретности и покретљивости зглобова

Информатичке технологије имају велику улогу у процесу инклузије деце или особа са сметњама у развоју (или других сметњи) и могу помоћи у смањењу социјалних, психичких и физичких баријера.

Педагошки принципи флексибилности и толеранције испољавају се кроз подешавања и прилагођавања софтвера и хардвера за ове специјалне потребе. Већина подешавања су, у Windows оперативном систему, кроз опцију у “Control Panel”-у или опцију “Accessibility Options”. У “Control Panel”-у иконици “Mouse” (миш) и на картици “Buttons” можемо подесити временски размак за двоструки клик и смањити брзину рада миша, јер деца због смањене моторике услед неразвијених ситних мишића шаке и прстију, имају потешкоћа у извођењу брзог клика на мишу.

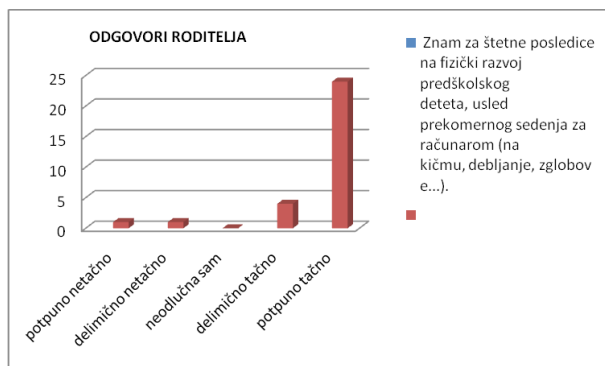
Оперативни систем Windows има подршку и за друге алтеративне улазне уређаје као што су направе за праћење покрета ока или главе, кугле за навођење помоћу већих покрета из рамена (Trackballs), миш дуваљка

за управљање уснама, и за другу асистивну технологију. Као замене за коришћење миша или тастатуре, можемо повећати елементе екрана и покренути опције за препознавање гласа (Windows Speech Recognition). Овакви уређаји су од изузетне користи особама смањене покретљивости.

Деца која имају проблем спретности и окретности шака, руку и зглобова, нису у могућности да користе миш или тастатуру, те су им потребна подешавања како би се прилагодиле опције куцања или опције за коришћење миша. На пример, ако не могу да притисну више тастера у игри или неке важне комбинације за покретање апликација (Ctrl+Alt+Delete), ако не могу одједном да откуцају више типки, или ненамерно притискају неке тастере. Имамо и примере где деца могу да користе своје руке и ноге, али је њихово кретање ограничено. Као што смо навели, у оперативном систему Windows постоје поставке које им олакшавају коришћење – филтери за тастатуру који компензују неке од неправилних покрета, трзаје, отежано реаговање и слична стања. Опција „лепљиви тастери“ (sticky keys), омогућава детету (кориснику) да унесе тастерску комбинацију без притискања тастера у трајању од једне секунде. Остале опције омогућавају корисницима да подесе брзину појављивања слова на екрану када се тастер држи притиснут. Поменута опција подешавања миша обухвата и конфигурацију дугмета, брзину клика, величину показивача миша и брзину реаговања на покрете показивача миша. Програм тастатуре приказује на екрану стандардне или модификоване тастатуре, а корисник, односно дете, додиром на екран, куглом за навођење или електронским показивачем миша, бира жељене тастере (интернет извори наведени у литератури).

3. Резултати истраживања

У раду су представљени издвојени резултати истраживања (Графикони:1.,2.,3. и 4.) о информисаности родитеља о утицају информатичких технологија на телесни развој и здравље детета предшколског узраста. Истраживање је обављено у Предшколској установи у Зрењанину, од 7–25. маја 2012. године, у периоду трајања педагошке праксе студената треће године. Испитано је 30 родитеља (27 мајки и 3 оца), а своје мишљење и запажања изнело је и 5 васпитача са радним искуством од једне године, 5 година, 10 година, 11 година и 20 година. Техником анкетирања и нумеричког скалирања, издвојили смо неколико одговора родитеља на тврдње из анкетног упитника. Обрада података извршена је дескриптивном статистиком, а добијени резултати су графички представљени (Крнета, Мијић, З., Руњевац, 2012, 40–58).

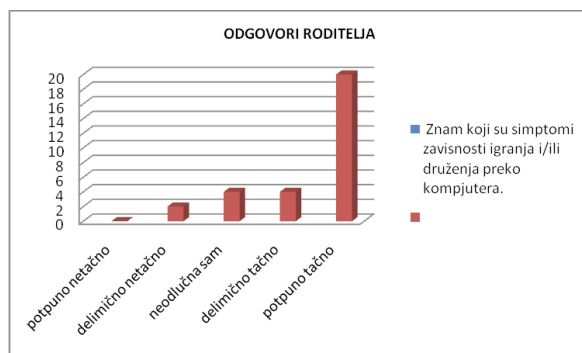


Графикон 1. Одговор родитеља на тврдњу из упитника:

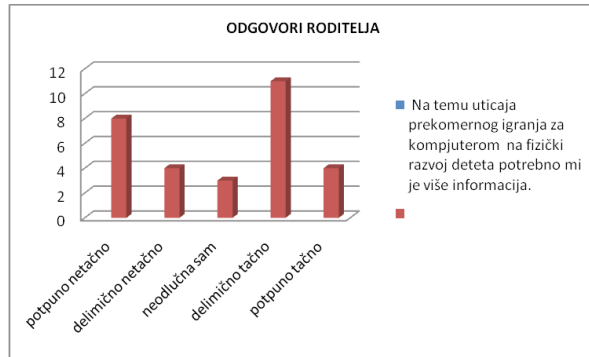
Знам за штетне последице на физички развој предшколског детета, услед прекомерног седења за рачунаром (на кичму, дебљање, зглобове...).

Анализом одговора родитеља, можемо закључити да је већина одговорила да се слаже са тврдњом у упитнику (види Графикон 1) и да је већина упозната да последице прекомерног седења за рачунаром могу бити штетне за физички развој њиховог детета услед прековременог седења за рачунаром (на кичму, дебљање, зглобове...).

Интересантно је то што су родитељи у високом проценту одговорили да знају који су симптоми зависности играња и/ или дружења преко компјутера (Графикон 2).

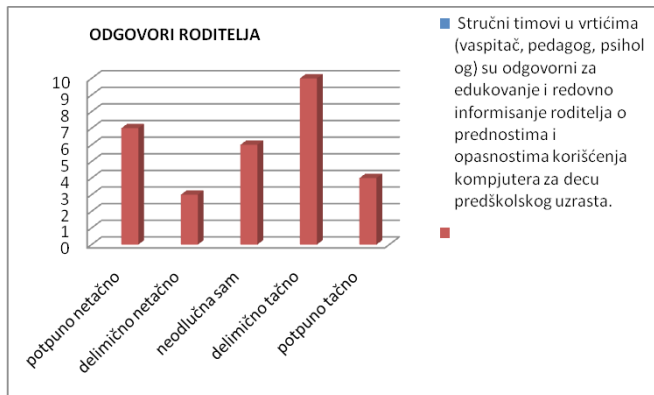


Графикон 2. Одговори родитеља на тврдњу из упитника: *Знам који су симптоми зависности играња и/или дружења преко компјутера.*



Графикон 3. Одговор родитеља на тврдњу из упитника:
На тему утицаја прекомерног играња за компјутером на физички развој детета потребно ми је више информација

На тему утицаја прековременог играња за компјутером на физички развој детета родитељима је потребно више информација, сматра приближно 50 % анкетираних. Стручне информације о ергономским правилима употребе (из више извора) наводе да после 30 до 45 минута седења за рачунаром, дете (и одрасли) морају направити паузу, прошетати, урадити неколико вежби за врат, кичму и зглобове.



Графикон 4. Одговори родитеља на тврдњу из упитника:
Стручни тимови у вртићима (васпитач, педагог, психолог) су одговорни за едуковање и редовно информисање родитеља о предностима и опасностима коришћења компјутера за децу предшколског узраста

Анализом добијених резултата и увидом у писане сугестије, можемо закључити да су 50 % присутна очекивања родитеља за едуковањем и информисањем од стране васпитача или стручних педагошко-психолошких служби. Преузимање одговорности за процес васпитања у новој ери, јесте стручна и професионална обавеза свих носилаца педагошког рада.

4. Закључак

Свет у коме живимо технолошки је све сложенији и одликује се брзим променама на пољу развоја информатичких технологија. Нова открића у науци и мултидисциплинарни приступи, проналазе пут ка практичној примени. Васпитач је прва стручна особа која дете предшколског узраста уводи у свет науке и нових технологија. Процесима васпитања и образовања, родитељи приступају неформално и спонтано, кроз све облике породичних интеракција. Често су и сами затечени променама и новим друштвеним обрасцима.

Компетенције савременог васпитача поред дидактичко-методичких, подразумевају и технолошке компетенције, односно рачунарску писменост која се може мерити ECDL стандардом (European Computer Driving Licence). Професионална одговорност налаже и активну сарадњу са породицом кроз информативно-едукативну иницијативу о утицају нових технологија на све аспекте развоја детета. И на крају, непосредан рад са децом на њиховој припреми за безбедни технолошки свет, може бити присутан свакодневно кроз све области васпитно-образовног рада, интегрисањем информатичких технологија.

Развој информатичких технологија диктира нове приступе васпитању, образовању и култури живљења у ери информација и комуникација. Седећи стил живота, количина информација и брзина њихове обраде, може утицати на све аспекте здравља и квалитета живота.

Технолошке компетенције подразумевају стално усавршавање васпитача у употреби информатичких технологија, припрему деце за свет рачунара и унапређење педагошке културе едуковањем и информисањем родитеља. Ангажовање сарадника медицинске, спортске и рачунарске струке, који ће кроз практични, радионички рад, приступити овом комплексном процесу, потреба је сваке предшколске установе. Поред међусобне сарадње, предуслов наведених активности јесте безбедност и здравље свих друштвених чинилаца и планете Земље.

ЛИТЕРАТУРА

- Антонијевић, Ж. (2001). *Телесни развој детета и здравствено васпитање*. Београд: Заједница ВШОВ.
- Даниловић, М. (2003). „Могућности и значај примене компјутерских игара и симулације у образовном процесу“. *Зборник*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Денић, С. (2015). *ИТ дефектологија*. Београд: РС Press 227/Decembar 2015., стр. 67.
- Каламковић, М. (2004). *Могућност едукације особа са посебним потребама за рад на рачунарима*. Сомбор: Учитељски факултет. Специјалистички рад.
- Крнета, Љ., Херић, М., Херић, О. (2015). *Интегрисање информатичке технологије у област методике физичког васпитања*. Кикинда: ВШССОВ. Завршни рад.
- Крнета, Љ., Мијић, З., Руњевац, М. (2012). *Одговорност васпитача у вези са едукацијом и информисањем родитеља о последицама прекомерног играња на компјутеру детета предшколског узраста*. Кикинда: ВШССОВ. Завршни рад.
- Марковић, А., М. (1996). *Телесни развој детета и здравствено васпитање*. Шабац: Виша школа за образовање васпитача.
- Речицки, Ж., Гиртнер Ж. Л. (2002). *Дете и компјутер*. Београд: Завод уа учбенике и наставна средства.
- Рајовић, Р. (2010). *НТЦ систем учења – методички приручник за васпитаче*. Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов“.
- Стајић, С., Љ., Мијалковић, С., Станаревић, С. (2006). *Безбедносна култура младих – како живети безбедно*. Београд: Издавачка кућа „Драганић“.
- 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.

Интернет извори:

http://www.microsoft.com/serbia/obrazovanje/pil/materijali/za_decu_sa_posebним_potrebama.mspх

<http://www.igrajonline.com/igre/Disco+Bowling>,

<http://www.osmiodragmatic.edu.rs>

Ljiljana Krneta, Ph.D.

Zoran Mijic, Ph.D.

Atina Vazic

ICT TECHNOLOGIES SERVING TO ENRICH THE HEALTH AND BODILY CULTURE OF PRESCHOOL CHILDREN THROUGH EDUCA- TING PARENTS AND KINDERGARTEN TEACHERS

Summary

Broad usage of computer technology causes physical inactivity and a sedentary lifestyle, which further affects children's health. But if used appropriately, ICT technologies can enrich the health and bodily culture and engage parents in active care for the health of the whole family. This is especially important in the era when play has become high-tech, cognitive and enclosed in the hardware space. This paper offers examples of integrating computer technology into the educational work with the aim of enriching the health and bodily culture of preschool children. The paper is based on the immediate experience of school teachers, parents, kindergarten teachers and students. The paper also provides results of the research of the level of parents' knowledge about the influence of ICT technologies on the physical development and health of a preschool child.

Key words: educational work, ICT technologies, integration, physical development, health culture, educating parents and kindergarten teachers.

О БРОЈАЛИЦИ/ РИТМИЧКОЈ ИГРИ – МАЛО ДРУГАЧИЈЕ

САЖЕТАК: Наставни рад са студентима специјалистичких студија за образовање васпитача у Кикинди, иницирао је поновно разматрање методског приступа обради појединих облика наставног градива, конкретније, раду на развоју ритмичких способности. Иако се сматрало да ова област не поседује елементе потребне за већу надоградњу у односу на основне студије, уочено је да полазници на предмету Музичка култура, раније Педагошко-психолошке основе наставе музике, показују неједнака предзнања и разлике у методским приступима. Рад указује, односно подсећа на начине методског приступа имплементацији проблема из области рада на развоју ритма, евидентираних током петогодишње реализације овог предмета са студентима специјалистичких студија.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: ритмичко образовање, бројалица, музичка култура.

1. Развој ритмичких способности

Основу човековог животног импулса и потреба да се изрази, условљава покрет, који уједно има и одлучујућу улогу за развој људског бића. Покрет је човеку имплицитан још од акта стварања, а различита истраживања су показала да телесни покрети, како фетуса, тако и трудне жене, доприносе сазревању и формирању дечјег мозга¹ (Бјерквол, 2005). Међутим, покрет је основа за сваки вид напредовања и развоја музичких способности од којих посебан примат припада развоју ритмичких способности деце.

На предшколском узрасту потребно је констатовати врсте ритмичких способности чији се елементи могу пратити као способност одржавања равномерног пулса, способност адаптације према датом темпу и способност за опажање и извођење различитих ритмичких врста. „Равномерна пулсација представља основу на којој се изграђује музичка настава у виду рада на ритмичким врстама и њиховим фигурама“

* biljana.mandic@gmail.com

¹ Пионрска истраживања руског научника Клосовског, крајем 1950. године, указала су да се покрети фетуса и мајке усађују у различите нервне завршетке путем хемијске реакције која директно утиче на сазревање и функцију мозга.

(Васиљевић, 2000), па ауторка истиче да се ритмичка пулсација може неговати и развијати играма корачања, музичким играма и сл. Приликом дефинисања ритмичких способности Зорислава Васиљевић је наглашавала да се у оквиру ритмичких способности не може одвајати ритам од темпа, јер „изостанак способности за одржавање темпа спада у недостатке ритмичких способности“ (Васиљевић, 2000).

Ксенија М. Радош истиче да око осамнаестог месеца живота дете показује жељу да прави покрете уз музику (игра уз музику са особом, предметом, играчком) и да своје покрете покушава усагласити са музиком. Побољшање у способности опонашања једноставних ритмичких модела идентификује се од 4. године (Зенати, 1985), а развој једноставних видова ритмичких способности на узрасту између 5. и 6. године (Гордон, 1971). У својим истраживањима Стамбак истиче да се у петој и шестој години способност „одржавања ритма“ удвостручује и да су „ритмички склопови које деца радо слушају и изводе углавном једноставни“ (Радош, 1996).² Период од 6. до 9. године карактерише нагли развој свих видова мелодијских и ритмичких способности (способност разликовања висине тонова, опажања мелодије и ритма). Свој највећи врхунац елементарни видови музичких способности достижу око 11. године када се почињу развијати и сложенији видови – „...одређене музичке функције појављују се одређеним редом, једно време њихов развој тече паралелно, али се одвија различитим брзинама, а различито је и доба када се завршава развој сваке од њих“ (Радош, 1996).

Ритам се детету приближава кроз ритмички покрет, при чему се прате слободна, спонтана изражавања ритмичке активности са једне, и способност да дете уочи и изведе одређене ритмичке целине са друге стране (Радош, 1996). Неопходно је истаћи и истраживања Иларијева која су показала да излагање детета раним и систематским музичким искуствима (породично окружење) доприноси развоју одређених видова интелектуалних способности, бољој координацији покрета, концентрацији, памћењу и развоју осетљивости за разумевање и доживљавање музике (Илари, 2003).

² Гроувз (Groves, 1969) у својим истраживањима указује на потребни опрез кад се опажање ритма процењује на основу способности да дете усагласи своје моторне реакције са музиком. Гроувз истиче да синхронизованост покрета и музике највероватније указује на тачно опажање ритма, али да покрет, који није усаглашен са музиком може да представља слабију моторну координацију или да указује на одређене проблеме у дечјем моторном развоју.

2. Игра, креативни облик живота

О дечјој игри и њеној улози писано је много. За њу, игру, речено је да настаје на границама стварности и маште представљајући основу човековог животног искуства. Као вид спонтаног учења утемељена је на непрекидној самоконтроли, помаже да се код деце развије осећај сопствене вредности, поштовање свог интегритета, а усвајање знања укореењено је у осећају слободе и формулисано са сопственог становишта (Бјерквол, 2005).

Да би се деца остварила морају им бити доступни сви облици изражавања и могућност да осете проток креативне енергије. Жеља за изражавањем присутна је као унутрашњи нагон, а покрет, вербално изражавање, песма – учествују у обличавању искустава и разумевању. Дечју оригиналност, радозналост најлакше је уочити кроз слободне импровизације у којима деца користе природну потребу за играњем. Игра – стање духа у непрестаној промени, саставни је део најважнијих психичких и сензомоторних процеса који потпомажу психосоцијални развој детета. Кроз игру дете проширује и јача поимање стварности чинећи да разлика између разума и маште постаје потпуно фиктивна (Бјерквол, 2005).³

Са друге стране, усвајање знања мора бити укореењено у осећај слободе и формулисано са сопственог становишта (Бјерквол, 2005). „Учење у игри има својих специфичности на основу којих се разликује од осталих врста учења. Овакво учење је спонтано, узгредно и ненамерно од стране онога који учи. Игра има значајну интегративну улогу када се говори о искуствима која су стечена у њој или ван ње. Она даје могућност да се низ чињеница које дете упозна појединачно и издвојено из контекста, повезује у смислене целине, где се при томе ставља нагласак на њихове међусобне односе и међусобне комбинације“ (Вукобрат, Силашки, 2014).

Полазећи од опште дефиниције да се под „дидактичким играма подразумевају оне дечје игре које, поред тога што поседују сва општа својства игара, садрже и на посебан начин прилагођене и у њихова правила уграђене активности (перцептивне, откривачке, логичке, говорне, музичке и др.) ради унапређивања општег, а посебно интелектуалног развоја деце“ (Каменов, 1986). Из ових разлога, прву врсту дидактичке музичке

³ Шведски истраживач дечје културе Гунар Берелефт (Gunnar Berfeldt) истиче да машта представља трагање истраживачког духа за смислом, везама, редом, објашњењима. Машта није супротност разуму, без утемељења у њему самом. За дете је естетско стварање које проистиче из маште природан пут стицања сазнања.

игре представљају бројалице, као типични примери дидактичких ритмичких игара.

3. Бројалице – ритмичке игре

Бројалице, питалице, ругалице „најприроднији и најдрагоценији израз дечјег ритмичког осећања“ (Ивановић, 1981) или „бројалица је ритмички говор, ритмичко чврсто казивање текста, односно популарни облик пребројавања у дечјим групама“ (Ђурковић-Пантелић, 1998), непрекидни су пратилац деце од прве године живота. Бројалице подстичу ослобађање снаге и слободу изражавања. По својој формалној структури најчешће представљају реченицу од осам тактова у којој посебно долази до изражаја ритам својом једноставношћу, краткоћом и јасношћу. Облик су рада изразито подесан због лаког изговора, памтљивости, мелодичности, шаљивог и ведрога карактера. Њихова улога у развоју ритмичких и сензомоторних способности је велика (доприносе развоју говора, активирају дечји говор, поспешују вербалну комуникацију, богате речник, развијају правилну дикцију, доприносе развоју појединих сугласника, смањују говорне сметње, проширују сазнајне способности, развијају слушну перцепцију, естетизују личност и надасве развијају осећај за покрет и ритам).

Суштина бројалице сконцентрисана је на игру, у којој се у једноставном, једноличном ритмичком одбројавању изговара текст који често нема неки логички садржајни основ, већ представља ритмично низање одређених слогова са невербалним смислом – тзв. ирационалне бројалице (Ен, тен, тини, сава, рака, тини, сава, рака, тика, така, бија, баја, буф), или са вербалним смислом речи – рационалне бројалице (Плива патка преко Саве, носи писмо на врх главе, у том писму пише волим те највише), али управо ово једнолично низање слогова помаже да се интезивно развија и формира осећај за ритам. Базиран у својој основи на доживљају, атмосфера игре и несвесном учењу кроз игру, облик су рада који омогућава да деца доживе ритам на начин који најбоље одговара њиховом узрасту – кроз покрет. Зато је неопходно извођење ритма подстицати изражавањем покрета тела (ходањем, чучањем, устајањем, трчањем, марширањем, имитативним покретима и сл.). Изговарањем бројалица дете не развија само осећај за ритам, већ – усавршава говор, развија памћење, ствара ведро расположење, подстиче кинестетички (тактилни) начин учења. Бројалице перманентно доприносе развоју креативности, осетљивости, слуха, моторике и средство су, подстицај, допуна

игри и сама игра. Могуће их је усвојати и меморисати на разне начине – ритмичким изговарањем текста уз плескање рукама или уз задати покрет; демонстрирањем ритмичке проблематике покретима прстију, руку, шака, корачањем, телесном гестикулацијом (њихање, махање, поскакивање и сл.); свирањем на ударалкама са неодређеном висином тона. Крајњи циљ усвајања бројалице саображен је у потреби да се добије уједначен колектив, па приликом њеног усвајања предност дати колективном извођењу.

4. Методски приступ у раду на усвајању бројалице

Основни задатак бројалице је „рад на развијању ритмичких способности ученика, њима се постиже уједначено извођење одређеног ритма целе групе“ (Ивановић & Радовић, 2002). Бројалице могу бити говорне или певане (Братић, 2001), на одређеној тонској висини или без тонске висине као ритмичко-говорне вежбе.

Пре усвајања ритма бројалице неопходно је усвојити текст бројалице, ако у самом тексту постоје елементи који се могу методски уобличити (Киша пала на траву, мрав се скрио под гљивицу, поручује киши мрав, падај кишо сваки дан, купио са кишобран). Приликом обраде текста користити методу учења путем открића, учења кроз игру, методу разговора и сл.

Васпитач бројалицу први пут демонстрира у целини (сам), уз обавезан покрет, прецизно и са нагласком на први тактов део. Након тога, бројалицу усваја са децом (по деловима, смисленим целинама) понављањем уз покрет више пута. У овој фази неопходно је да васпитач инсистира на извођењу бројалице уз обавезан покрет, али и изговор, јер ће речи бројалице допринети бржем усвајању и уједначавању ритмичких фигура. Покрет се мора изградити и усавршити уз помоћ дететових практичних искустава у средини која га окружује, зато је неопходно да васпитач, пре извођења бројалице, добро осмисли покрете који доприносе стварању креативног импулса, дају нови смисао и „оживљавају“ текст бројалице (Један, два, три, играмо се сви, једне мале игре, сви смо као чигре, играћемо сви, прво скочи ТИ!). Оваквим видом рада се постављају, доживљавају, спонтано уче и запажају различита ритмичка трајања и врсте тактова.

„Дуго понављање или „увежбавање“ неког новог покрета (са циљем да се он у највећој мери усаврши) може довести до стварања чудесне хармоније међу супротстављеним силама. Упражњавање одре-

ђене активности доводи до тога да развојне снаге ојачају, а стечене способности се устале“ (Монтесори, 2003). Посебан захтев се поставља пред дете са циљем да само створи адекватне покрете. У самој бројалици иницијатор настанка креативних покрета је литерарни текст који ће помоћи да се успостави веза између покрета који мора бити координиран са центром – мозгом. „Покрет ће помоћи да се испољи нешто више, јер ако је повезан са менталном активношћу покрет има огроман значај за ментални и духовни развој, развој сопствене интелигенције, ума, психе, стимулишући целокупан психофизички развој (Монтесори, 2003). Кад једном створи сопствени покрет, дете ће наставити да га дотерује вежбама, потребно је само покренути човеков ум у правом смеру (Монтесори, 2003), а та драгоцен улога припада васпитачу и због тога је њен значај немерљив.

О избору бројалице одлучује васпитач, водећи рачуна о дидактичким захтевима бројалице (бројалица за доживљај дводела, тродела, дужих и краћих нотних вредности, ритмичких фигура и сл.), узрасту деце и њиховим могућностима. Пресудно је да пре извођења бројалице васпитач осмисли покрет(е) који ће додатно омогућити бољи доживљај текста бројалице и омогућити потпуни доживљај дидактичког карактера (марширање за доживљај дводелне мере, темпо валцера за доживљај тродела, формирање осећаја за јединицу бројања покретом и сл.).

Правилан методски приступ условљен је пажљивим избором бројалице, као условом за добру организацију игре. Нужно је да се васпитач припреми за прецизно и сугестивно извођење, инсистира на правилном извођењу уз константан покрет и изговор, и као коначан резултат добије уједначено, равномерно извођење ритма бројалице. Резултати усвајања бројалице зависе од „васпитачеве способности да сагледа проблеме, продре у њих и руководи игром, а пре свега, од умешности са којом он бира игру и прилагођава њен садржај“ (Томић, 1974).

Базични методски кораци:

- обрада литерарног текста;
- изговарање бројалице у целини са обавезним покретом (васпитач сам);
- усвајање бројалице по деловима (деца изговарају симултано текст и изводе задати покрет);
- утврђивање бројалице – неопходно је да цела група или колектив покрет (ритам) изведе уједначено;
- извођење бројалице уз пратњу на дечјим ритмичким инструментима.

5. Закључна разматрања

У предшколским установама могућности креативног приступа свим видовима музичких активности су неисцрпне. Иницијатори су увек васпитачи, креативни пријемници деца, а заједно стварају могућности да се „...створи нов, неуобичајен и изненађујући производ опажањем, процесавањем и коришћењем максимума доступних информација, повезивањем, комбиновањем и компоновањем тих информација са подацима из искуства или замишљених елемената у тему или целовити гешталт у било који облик или форму; као и комуницирањем или дељењем креативног акта/ производа са другима“ (Максић & Ђуришић-Бојановић, 2004). У сплету музичких активности, бројалице, као облик рада, представљају јак подстицај да се одређени сегменти креативности мобилишу, адекватно испоље и допринесу развоју музичке интелигенције као скупу когнитивних операција које на себи својствене начине омогућавају осмишљавање и организацију звучних додатака.

ЛИТЕРАТУРА

- Бјерквол, Ј. Р. (2005). *Надахнуто биће*. Београд: Плато.
- Братић, Т. & Филиповић, Љ. (2001). *Музичка култура у разредној настави*. Јагодина: Учитељски факултет; Приштина: Факултет уметности.
- Васиљевић, З. (2003). *Методика почетног музичког описмењавања*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Вукобрат, А. & Силашки, М. (2014). „Улога дидактичких игара у интелектуалном развоју деце“. *Зборник ВШССОВ*. 2/2014: 41–57.
- Gordon, E. (1971). *The Psychology of Music Teaching*. Prentice-Hall.
- Groves, W. C. (1969). “Rhythmic training and its relationship to the synchronization of motor-rhythmic responses”. *Journal of Research in Music Education*.
- Ђурковић-Пантелић, М. (1998). *Музичко васпитање деце предшколског узраста*. Шабац: Висока школа за образовање васпитача и Арт студио.
- Zenatti, A. (1991). “A Comparative study in samples of French and British children and adults”. *Psychology of Music*.
- Ивановић, М. (1981). *Методика наставе музичког васпитања у основној школи*. Књажевац: Нота.
- Ивановић, М., & Радовић, Б. (2002). *Методски приручник музичке културе*. Српско Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Каменов, Е. (1986). *Интелектуално васпитање кроз игру*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Максић, С. & Ђуришић-Бојановић, М. (2004). „Креативност, знање и школски успех“. *Зборник института за педагошка истраживања*, 36/2004: 85–97.
- Монтесори, М. (2003). *Упијајући ум*. Београд: ДН Центар.
- Радош, М. К. (1996). *Психологија музике*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Томић, Д. (1974). *Васпитање игром*. Београд: Савез за физичку културу Југославије.

Biljana Mandic, Ph.D.

**A SLIGHTLY DIFFERENT VIEW ON COUNTING
RHYMES/ RHYTHMIC GAMES**

Summary

Working with students of specialist postgraduate studies at Preschool Teachers' Training College in Kikinda has initiated a fresh analysis of the methodical approach for certain parts of teaching materials, more precisely, developing rhythmical abilities. Even though it was thought that there are no elements for a major upgrade from the basic level of studies within this area, it has been noted that students come to the course Music culture (former Pedagogical-psychological basics of teaching music) with uneven background knowledge and differences in their methodological approaches. During five years of teaching this course to postgraduate students, certain problems occurring during work on rhythm development have been noticed and this paper aims to point to, i.e. remind of different methodological approaches to the implementation of these problems.

Key words: rhythmic education, counting rhyme, music culture.

ПСИХОЛОШКА РАЗМАТРАЊА О РИТМУ У МУЗИЦИ И ПЛЕСУ

САЖЕТАК: Феноменом ритма баве се различите научне дисциплине већ дуги низ година. У кратком осврту на етимологију речи ритам, дефиниције и теорије о постанку ритма, у раду се разматрају психолошки аспекти ритма у музици и плесу. Перцепција ритма у плесу и ритма као импулса покрета се разматра кроз истраживања научника из области психологије и психологије плеса, уметности (плеса), антропологије и теорије музике. Иако одређени закључци из области психологије музике и плеса указују на снажну везу и заједничке карактеристике ритма у плесу и музици, њихову заједничку природну и урођену структуру, наводи се да је метод реализације тих елемената тешко здвојити. Као закључак, намеће се мишљење да би се, поред других структурних елемената неопходних за разумевање стања при реализацији процеса у људској психи, и перцепција ритма као феномена могла значајније истражити у оквиру експерименталних истраживања. Плесни психолози као најпоузданију методу, на основу које би се прецизно и свеобухватно могло разумети шта се догађа са људским организмом, истичу магнетну резонанцу (МР). Међутим, за сада у клиничком истраживању не постоји решење и могућност постављања плесача (особе која се активно покреће у ритму или плеше) у такав процес истраживања.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: ритам, перцепција, ритам у плесу, покрет.

1. Појам, дефиниције и теорије о појму ритам

Чувени музиколог и историчар плеса Курт Сакс, постављајући питање шта је ритам, указује да је одговор за сада само – реч: реч без опште-прихваћеног значења (Sachs, 1953: 12). Иако је од Саксове констатације протекло више од шездесет година, још увек се овом проблему приступа са много опреза. Проблем услед кога се по свему судећи не може приступити универзалном детерминисању овог појма произилази из комплексне реалности садржане скупом вишеструких варијабли (Fraisse, 1999). Иако је фасцинација ритмом присутна од најранијих времена (уочавање, проучавање и дискутовање о феномену и појави ритма бележи се још код древних филозофа, попут Платона, Аристотела, Пита-

* gordana.roganovic021@gmail.com

горе и Конфучија), коначна и прецизна дефиниција за сада још увек не постоји. Захваљујући чувеним мислиоцима и њиховом доприносу у етимолошком одређењу речи, ритам ($\rhoυθμός$ – ритам и $\rhoεω$ – проток) се „означава у смислу посебног начина протока“ (Fraisie, 1999). Већина истраживача цитира Платона као идејног творца и означитеља овог термина у смислу кретања тела (Исто). Коначно, Платон је у „Законима“ дошао и до коначне дефиниције, рекавши да ритам представља особину или структуру „доследног покрета/ кретања“ (ordered movement) (Creston, 1964:V; Goodridge, 1999: 43).

О ритму се може говорити са филозофског (метафизичког), естетског, музичкопсихолошког и педагошког аспеката (Rojko, 2012: 112). Ритам нас окружује у свим аспектима. Присутан је у сваком тренутку, у свакодневном животу сваке људске цивилизације још од њеног постанка. У психологији музике/ музичкој психологији феноменом ритма су се међу првима бавили психолози у другој половини 19. века, попут Mach-а и Vierdordt-а (Fraisie, 1999). На овом пољу су се у досадашњој научној пракси појавиле и неке од теорија које „претендују на то да објасне феномен ритма и његове могуће изворе“ (Rojko, 2012: 112). Узимајући у обзир шири контекст ритма, и подразумевајући под ритмом „све оно што улази у временску димензију музике“, према Лундину (Lundin), теорије ритма се могу сврстати у три групе: инстинктивне, физиолошке, моторне (У: Rojko, 2012: 112–113).

Постоји и мишљење да се све теорије ритма могу сврстати заправо у две групе. Једна говори о теоретичарима који ритам посматрају као питање инстинкта, док други научници ритам објашњавају различитим телесним (физиолошким) процесима ритамског карактера (Davies у: Rojko, 2012: 113). Један од најзначајнијих представника инстинктивних теорија ритма, Карл Сишор (Carl Saeshore) издваја два основна фактора у перцепцији ритма. Према његовом мишљењу први се односи на инстинктивну тенденцију за груписањем слушних импресија, док се друга манифестује као способност да се она изведе с обзиром на трајање и на односе напетости (Saeshore, 1938: 138).

Говорећи о субјективном ритму, Сишор их доводи у везу са серијом слушних подражаја у којима су елементи међусобно једнаки по трајању и интензитету, те да се заправо ради о „тенденцији груписања“. Као пример је указао на једнолично куцање сата где се откуцаји групишу тако да могу бити схваћени као одређена мера, и да откуцаје пројектујемо као „субјективни нагласак“ (Saeshore: 138; Rojko, 2012: 113). У објективном

ритму је то груписање пак израженије и знатније, попут оних у музици или поезији (Исто), јер се „ритам говора, поезије, игре и музике (...) стапају у једном и заједничком праритму“ (Дворниковић [1939], 2000: 354).

Физиолошка теорија ритма пак полази од претпоставке да се ритамске реакције заснивају на „периодичности физиолошких процеса у организму попут дисања, куцања срца или периодичне нервне активности“ (Roјко, 2012: 115). Одреднице о ритмичкој пулсацији, према поменутој теорији, преносе се и на вредновање скале музичког карактера на основу параметара проистеклих из квалитета и манифестација ритамских законитости и процеса у људском организму. Стога се у односу на темпо/брзину у којој се те периодичности одвијају, музички ток испод брзине пулса манифестује као тром и лењ, док се онај који се одвија изнад брзине људског пулса, карактерише као брз (Исто: 113). У средњој вредности, уколико темпо извођења одговара нормалном пулсу реч је о „правом“ темпу (Исто: 113). Потребно је додати заступљеност мишљења о томе да се ритамске реакције заснивају и на периодичностима нервних прањњења, јер се путем „спољне симулације ка неком унутрашњем механизму доживљавају као ритам“ (Исто: 116).

У студијама посвећеним овој тематици прибегава се експериментима са фотостимулацијом (*photic-drive*) као једном од метода које обрађују феномен синхронизације можданих таласа са спољним дешавањима у одређеним периодима.¹ На основу тога, поменута теорија се повезује са претпоставком о аналогном механизму у подручју слуха (Mc Dougall у Roјко, 2012: 116). Међутим, како ритам представља феномен много већи од пуке периодичности, уз претпоставку да репетитивни надражаји могу изазвати мождане таласе (услед чињенице да брзина и периодичност имају удела у деловању нервних система), закључује се да основно ритамско реаговање не значи перцепцију једноставне правилности, већ формирање перцептивних јединица (Davies, 1978: 196 у: Roјко, 2012: 116).

Према моторичкој теорији, перцепција ритма представља реакцију на сопствену ритмичку активност. Ритам разумемо, схватамо и реагујемо на њега „због тога што је наш мишићни апарат способан извежбати да се ритмички реагује“ (Roјко, 2012: 116). У прилог оваквој теорији, наводе се чињенице да човек реагује на музику мускуларно, чак и када то није видљиво.² Са друге стране, Davies, критикујући теорије о

¹ На основу принципа фотостимулације сматра се да се понављајући – репетитивни бљескови светла могу синхронизовати са налетима нервних прањњења у мозгу (Roјко, 2012: 116).

² Овакву тезу пропагира Ruckimck на основу експеримента који је спровео, указујући да је свесност ритма била праћена покретима мишића (Roјко, 2012:116).

„вољним телесним покретима“ или „великој важности која се приписује покретима“, сматра да се ствари постављају на погрешан начин. Наиме, иронично коментаришући чињеницу да мишићни покрет бива праћен ритамским доживљајем, он указује на то да би неоправдано било проглашавати га узроком тог доживљаја, јер је заиста тешко замислити да неко тапка ногама ритам који није перцепирао“ (Davies, 1978, 196 у: Rojko, 2012: 116).

Са друге стране, у теорији о музици и науци о музичкој педагогији, забележена су различита размишљања о појавности ритма као феномена. Иако се дефиниције у неколико међусобно и разликују, сви теоретичари процес музичке организације виде искључиво кроз ритмичку парадигму. Музички обрасци су најчешће засновани на структурама на основу којих слушатељи могу антиципирати наредни покрет и даљи ток, међутим, догађа се да подразумевана путања слушаоца одступи од предвиђене или очекиване путање (Pfordresher, 2003: 431).

Сагледавајући одлике ритма, бројни теоретичари су износили своја разматрања о функцији ритма у музици.³ Оно у чему се слаже већина теоретичара и што карактерише ритам јесте сукцесија. У основи се сматра да „ритам постоји уколико на основу онога што опажамо, можемо предвидети шта ће уследити“, те да карактеристика предвидљивости издваја ритам од аритмије (Fraissee, 1982: 151). У оквиру „организације трајања у редоследу покрета“, као једног од многих одређења ритма, налази се неколико елемената. Но, попут различитих теорија и дефиниција о ритму, у литератури о теорији музике се могу уочити и различита мишљења која се односе на структурне одлике ритма. На основу тога се указује да елементи који у ширем значењу чине ритам јесу трајање тона, временски

³ Битон (Ph. Biton) сматра да „музикални ритам представља организација звучних покрета“ (Creston, 1964: V).

Ритам је оно својство и квалитет путем којег су каденце у свакој врсти кретања регулисане и одређене (Исто).

Maurice Emmanuel указује да је „ритам у музици организација трајања“ (У: Creston, 1964: V).

Маргарет Глин (Margaret H. Glyn) каже да „природа ритма може бити дефинисана као периодични квалитет – правилан или неправилан – свих покрета“ (Исто: V).

Пол Крестон, синтетичући различите податке и дефиниције о ритму, указује на то да „ритам у музици представља организацију трајања у одређеном покрету“ (Creston, 1964: 1).

Јосеф Шилингер (Joseph Schillinger) указује на то да је „темпорални проток мелодије примерно ствар ритма“ (У: Toussaint, 2013: 2).

Хејсти (С. Nasty) даје универзалну дефиницију музике као ритмизације звука (Исто: 2).

интервали између тонова и интензитет (Roјко, 2012: 117). Са друге стране, према другој групи теоретичара, постоји више елемената који би чинили ритам, укључујући метар, темпо, акценат и образац (Creston, 1964: 1).

2. Перцепција ритма

Осећај за ритам или перцепција ритма постиже се на основу ритмичке акције, односно „перцептивне способности ка реакцији на измерене временске интервале или тонове“ (Seashore, 1938:139). Наслављајући да говори о перцепцији ритма, Сишор (Seashore) указује на то да у тај процес мора бити укључено целокупно људско тело, јер осећај за ритам укључује пет основних способности (Saeshore, 1938:139). У прва два се сврстава осећај за време (*sense of time*) и интензитет (*sense of intensity*), као два атрибута звука који представљају „чулни медиј ритма“ (Исто: 139). Затим, указује се на слушно (*auditory imagery*) и моторичко излагање (*motor imagery*), као способностима приказивања и преношења слушног искуства и моторичког становишта. Моторичким импулсом (*motor impulse for rhythm*), као инстинктивном тенденцијом првенствено несвесном и најчешће природним својством, Saeshore заокружује тезу о пет најважнијих фактора у перцепцији ритма сматрајући их неопходним за смисао и осећај за ритам (Исто: 139). Према његовом мишљењу, реакција на ритам код људи се, пре свега, манифестује као уређено својство (Исто).

У размишљањима о перцепцији ритма, Paul Fraisse указује на то да она заправо зависи од брзине/ темпа, јер се организација сукцесије у перцептивне обрасце/ целине у великом делу одређује Гешталтском законитошћу (Fraisse, 1982:151). Ритмички ток се у људској перцепцији, као карактеристика сукцесије, може доживети као опажајни или спознајни, односно као имагинарни (Исто: 149). Наиме, кроз лагане и веома споре ритмичке кретње ритам не можемо процењивати директно и јасно (смена дана и ноћи, сезонске промене или фреквенције светлости), услед чега се њихова појава узастопности и понављања доживљава нејасно и непрецизно. За разлику од тога, темпа која у музици спознајемо и репродукујемо у вези су са одређеним периодичностима, попут оних из људског организма – откуцаја срца или покрета корака (Parncutt у: Guedes, 2005: 16), доживљавамо опажајући их објективније и јасније.

Уопштено говорећи, каже се да ритам постоји уколико на основу опажања можемо предвидети или унапред закључити шта ће уследити (Fraisse, 1982: 150). У случајевима где је понављање истог стимулуса изохроно (куцање казальке на сату, људски пулс, марширање), или где

образац импулса у свом току има аналогну структуру, попут валцера или других типова плеса, ми можемо предвидети и антиципирати шта ће уследити (Исто). У традиционалним облицима извођења, попут тужбалица и вокалних облика са мешовитом ритмичком структуром (2/4+7/8; 5/8+8/8), где се импровизација одражава на њеном текстуалном или музичком плану (Големовић, 1997: 59), питање је у којој мери се може заправо предвидети даљи модел ритмичко-музичког тока. И у другим жанровима са високим степеном импровизације и „другостепеном значају музичке пратње“ (Јанковић, 1936: 293), између свирача и играча у традиционалним играма (тешкото) у ситуацији када свирачи „подешавају свирање према игрању“, ни на који начин се не може предвидети интензитет или структура покрета:

„Нарочито је тупанџија сав претворен у жељу да погоди сваку мисао играчеву. Он лови знаке које му коловођа даје рупцем, погледом, каткад покретом једног прста на руци. По тим знацима он тумачи расположење играча, па ударањем у тупан убрзава или успорава пратњу чиме се опет играч све више преноси у играчко расположење. Плима осећања код њега све више расте, све више га обузима, док га на крају не доведе до потпуне разиграности... (Јанковић, 1936: 293).

Ритам као темпорално, просторно и динамичко искуство (Laban у: Maletić, 1987: 95), у типу игара са израженом импровизаторском вештином и умећем у игрању коловође/играча, према мишљењу Љубице Јанковић, сагледава се као „највиши ступањ до кога се у пластичном смислу попела народна кореографска уметност“ (Исто).

3. Перцепција ритма у игри/ плесу

Плес⁴ се као специфична уметничка форма заснива на покретању људског тела у целости. Попут осталих комплексних сензомоторних активности (музичког извођења, марширања, спорта, група које укључују физички напор), игра/ плес, као изузетно комплексна творевина, захтева вишеструко деловање. Психолози указују на то да је тај процес у спрези са „просторним обрасцима и ритмом“, и у синхронизацији са спољашњим стимулусима према целокупној координацији тела (Brown, Martinez, Parsons: 2006). Једно од основних својстава игре заправо се односи на организацију покрета тела у просторни клише (Исто: 1157).

⁴ Општи назив за игру уз музику и певање у старословенском језику јесте плес; одатле и назив за радњу плесати, и радну именицу плесац (Бојанин, 2005: 320; Младеновић, 1973).

Плес је базиран на ритму и немогуће би било дистанцирати улогу тела и покрета од перцепције и продукције музичког ритма. Иако ритмички/ ритмизовани покрет представља саставни део радњи и у оквиру радног процеса (копање земље, куцање ексера и. сл.), спортских активности, попут оних у атлетици (бацање диска или кугле, прескакање препона, трчање на дугим или кратким стазама), или било ком другом спорту, најважније својство игре/ плеса којим се издваја од горе наведених активности односи се управо на синхронизованост ритмизованих покрета у односу на музичку пратњу. Као међусобни импулс плеса и музике, представљајући њихов међусобни стимуланс, ритам може бити кохезија која ова два феномена држи на окупу (Maletić, 1986: 32).

Како на нашем поднебљу постоје и жанрови игара извођених без музичке или ритмичке пратње, у неком колу⁵ приликом извођења чује се само топот корака и звекет накита у ритму корака и покрета играча. Интересантно је рећи да у том случају један играч, најчешће је то виђен и добар играч, извикујући њима познате плесне формуле, диригује присутним играчима. На основу његових команди, играчи препознавајући шта се крије иза те наредбе, изигравају тражени играчки образац. Даљи ток игре и низ комбинација играчких образаца искључиво су део стваралачког импулса и креативног тренутка тог играча, услед чега се такво извођење сматра уникатним, јединственим и непоновљивим искуством у традиционалној пракси (Младеновић, 1973). Дакле, без присуства мелодијске линије, играчи, ослањајући се на сопствени осећај за ритам уз помоћ коловође, играча који командује, нижу различите ритмичко-плесне обрасце.

Parncutt заступа теорију да перцепција пулса заправо потиче још из пренаталног периода указујући да је фетус повезан са откуцајима срца и корака с обзиром на то да су они „звучнији у односу на друге спољашње звуке“ (у: Guedess, 2005: 16). Занимљива теорија о перцепцији првих ритмичких импулса у етнокоролошкој дисциплини позната је под називом „нирвански плес“. Наиме, холандски лекар Мирло (Joost A. M. Meerloo), на основу искустава и праксе размишљајући о првобитним ритмичким импулсима, види корене спонтаног дечјег плеса у догађајима пре рођења. Према његовом тумачењу, ембрион у мајчиној утроби, поред откуцаја властитог срца, осећа истовремено и откуцаје мајчиног срца. Дете се „развија и гиба у звучном свету тог синкопираног ритма, што Мирло назива нирванским плесом (у: Maletić, 1986: 12). Дојенче изражава

⁵ Немо коло, глуво или глухо коло, мутавски, без ичег ... (у: Младеновић: 1973).

потребу за контактом са мајчиним телом, као извором хране, сигурности и топлине, при чему, Мирло означава да се осећајем пријатности ствара поновно извођење „ритмичких следова покрета реминисценцијама на ту етапу развоја“ (Maletić, 1986: 12).

Плесанье се заснива на синхронизацији покрета тела или делова тела у временски ограниченим тренуцима. Ограничење о којем је реч односи се на ритмичку пулсацију (*music beat*). У теоријским разматрањима о појавности ритма у плесној уметности, истиче се размишљање кореографа Дорис Хемфри (Doris Humphrey) о три типа ритма као саставног дела процеса у току плесања: моторичког ритма (*motor rhythm*), ритма удисања – дисања (*breath rhythm*) и емоционалног ритма (*emotional rhythm*) (у: Guedes, 2007). Размишљања Хемфријеве настала су кроз дугогодишњу плесну праксу и богато професионално кореографско и плесно искуство. Кроз поменути три типа ритма, можда се најјасније сагледава проблематика неодређености концепта ритма (Guedes, 2007).

Моторички ритам или пулс ритам („*beat*“ *rhythm*) у спрези је са моторичким механизмом. Према њеном мишљењу, он је и најважнији за плесаче јер свест о акценту и енергија пунктираног ритма проистичу једино из промене тежишта у плесу. Примера ради, чин корачања (шетња) као кључни образац падања и опоравка захваљујући гравитацији, представља фундаменталан процес ка осећају/ перцепцији ритма. Ритам дисања стимулише осећај фразирања – у квалитативном смислу он је у потпуној супротности са моторичким ритмом, услед недостатка израженог акцента. Наиме, посматрајући или проживљавајући процес удисања, задржавања и издисаја као парадигме идеје дисања, она сматра да се истом хронологијом може вршити и трансфер ка другим деловима тела – коленима, рукама или чак целом телу. На крају, плес као процес протока драмских стања, може садржавати и емоционални ритам. Он може бити део моторичког или ритма дисања, или пак секвенце покрета. Како Хемфријева указује, емоционални ритам има и карактеристику нестабилности услед немогућности људских бића да одрже попуно стабилан интензитет и ритам (у: Guedes, 2007). Емоције по природи ствари варирају, па је тако и аспект променљивости и варирања емоционалног ритма погодан у сврху варијабилности драмске парадигме ритмичког шаблона (Исто).

Однос између ритма и покрета коцептуално се могу одвојити на ритам и правременост (*timing*), а ритам и време могу бити посматрани као покретачи или мотивација покрета (Clarke у: Guedess, 2005: 13). Према Кларку (Clarke) први од поменутих односа првенствено пред-

ставља питање моторичке контроле: временска информација може бити посматрана или као уплив у моторички систем који на тај начин производи неку врсту темпорално-структурисаног понашања, или се временски простор може сматрати последицом унутрашњих карактеристика моторичког система и самог тела (Clarke у: Guedes, 2005: 13). Најснажнији и најочигледнији доказ о ритму као покретачу, изворишту или мотивацији покрета, Кларк види у стародревном односу музике и плеса (Исто: 14).⁶

4. Покрет као последица ритма

Схватање и репродуковање музичког темпа представља карактеристику периодичних дешавања у људском организму, попут откуцаја срца или корака – на основу чега се сматра да перцепција и репродукција музичког ритма представљају универзалну карактеристику (Parncutt у: Guedes, 2005: 14). Према Фрејсу (Fraiss), оптималан интервал моторичке синхронизације се креће између 500 и 800 ms, на основу чега закључује да постоји фрапантна сличност између ових интервала са неким људским телесним функцијама и активностима, попут откуцаја срца или ходања, и спонтаног и преференцијалног темпа (Fraisse, 1982: 157–158). Спонтани темпо или персонални – ментални темпо остварује пулсацију приликом спонтано изведених изохроних секвенци и она представља индивидуалну одлику. Преференцијални темпо одговара брзини тока звука дефинисаног као нормалан – ни превише спор, ни превише брз (Guedes, 2005: 14–15).

Развијајући идеју о покрету у плесу као музичком квалитету и последици музичког ритма, у циљу свеобухватнијег разумевања процеса природне и спонтане реакције телесног покрета и плеса на музику, Guedes указује на снажну афективну (емоционалну) конотацију. Прихватајући термин ритмичко искуство⁷ у карактерисању плурисензуалне перцепције ритма (Исто: 15), он издваја две основне димензије.

Прва је базирана на задовољству пробуђеном повратком нечега што је предвиђено ритмичком или периодичном структуром и способношћу ритма да кроз спознају трајања изазове покрет/ кретање и способност праћења у пендуларном маниру, попут љуљања (Исто: 15). Такво кретање је већ само по себи, како каже Guedes, „извор задовољства“ кроз лагано развијање задовољства које расте у хармоничном односу између перцептивног и моторичког процеса (Исто). Интензитет емоције (узбу-

⁶ О томе више у: Дворниковић [1939], 2000: 351–354.

⁷ Према Фрејсу, термин искуство ритма (experience of rhythm) јесте кованица С. А. Ruckmick-a (Guedes, 2005: 15).

ђење) расте уколико се препуштамо моторичком уводу и извођењу интензивнијих покрета, попут оних у плесу (Исто).

Друга димензија овог ритмичког искуства је друштвеног карактера услед људске способности у реализацији периодичних временских образаца кроз лежерно спроведене и радне активности, доприносећи јачању „ритмичког афективног карактера“ (Guedes, 2005: 15–16). Оваква теза иде у прилог теоријским разматрањима научника из прве и друге половине 20. века. Наиме, о плесу као феномену говорили су и социолози, филозофи, музиколози, и кореолози, доводећи порекло плеса у везу са афективним стањем (Martin) и последицом вишка енергије и реакцијом на појачано весеље (Sachs), сматрајући да је плес начинио човека друштвеним бићем на дугом путу развоја људске цивилизације (Grosse у: Васић, 1992: 9). Уколико се карактеру ритма приступи са становишта Parncutt-a, уочиће се да музички пулс има тенденцију варирања између два екстрема – стриктне и *rubato* пулсације (Guedes, 2005: 16). Стриктан ритам подстицајан је за физички покрет и плес у генералном смислу, и схваћен као правилан ритам, што Parncutt то повезује са звуком корака. За разлику од тога, *rubato* ритам је, према његовом мишљењу, погоднији за исказивање емоција и у вези са звуком откуцаја срца, где брзина откуцаја срца варира услед промена емотивних стања и брзине удисања услед чега је, како се наводи, *rubato* ритам погоднији за романтичарске музичке стилове (Исто).

5. Ритам у плесу

У својој првобитној форми „унутрашњи ритмички покрети прелазе у спољне, телесно-изражајне: игру, гест, мимику (Дворниковић [1939], 2000: 354). Када је реч о музичко-ритмичким одлкама и феномену наших народних игара, Дворниковић указује на то да се „ритмика покрета и музике још налазе у непосредној узајамној условљености“, те да се „психички изражен систем покрета у нама назива познатом мутном речју темпераменат“ (Исто: 353).

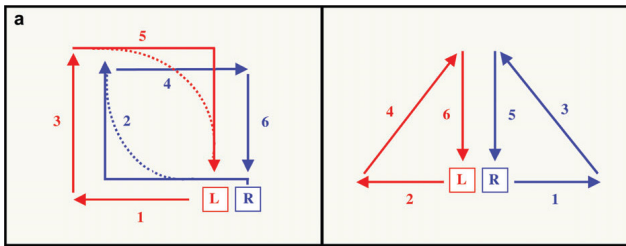
Почетак и крај покрета дефинишу се утрошеном количином времена и простора. Психолошки аспекти ритма су у одређеним ситуацијама јасно видљиви, како би се рекло – голим оком. Са друге стране, унутрашњи ритмови су мање приступачни, теже их је уочити и препознати (Goodridge, 1999: 26), те њихово посматрање и изучавање захтева употребу одговарајуће техничке опреме.

Истражујући неуролошке основе људског плеса методом пози-

тронске емисионе томографије (ПЕТ), група научника покушала је да идентификује његове системске нивое организације у људском мозгу. Истражујући аспекте забаве, метра и шаблонизирани покрете, установили су да покрет у равномерном, метричком ритму у односу на неправилну ритмичку структуру укључује десни путамен кроз добровољну контролу метричког кретања (Brown, Martinez, Parsons, 2005: 1157).⁸



Сл. 1. Илустрација испитаника у задатку (у: Brown, Martinez, Parsons, 2005: 1159)



Сл. 2. Графички приказ обрасца који су испитаници примењивали у истраживању (у: Brown, Martinez, Parsons, 2005: 1159)

У тежњи да се установе системски нивои процене неуролошке основе комплексног сензомоторног процеса у плесу, учили су да кружни покрет ноге током плеса, контролишући мишићну контракцију

⁸ Истраживање је спроведено са аматерима плесачима аргентинског танга. На фотографији (сл. 1) приказан је начин на који је истраживање спроведено. У задатку испитаници су изводили минималне, бипедалне плесне кораке на нагнутој површини, у поређењу са аудитивним, моторичким и ритмичким задацима (Brown, Martinez, Parsons, 2005: 1159).

активира средњи superior parietal lobule.⁹ У том смислу се одражава на проприоцептивни и соматосензорни удео у просторној спознаји плеса (Исто).

Аутори закључују да, иако истраживања указују на то да се велики део можданих области активира у основним сензомоторним активностима, овакав метод може приказати само приближно преклапање локације неуролошке активности (Brown, Martinez, Parsons, 2005: 1165). Како се даље наводи, ови подаци ипак не откривају процес и улогу у учењу организације различитих основних или комплекснијих неуролошких механизма. Они верују да би учење и рафинирање неусиљених комплекса задатака довело до промена у функционалном и ефективном повезивању, односно реорганизовању и прерасподели процеса (Исто).

Један од најистакнутијих балетских кореографа, теоретичара и педагога 20. века Рудолф Лабан (Rudolf Laban), дефинише основне ритмове кроз суоднос напор–опоравак (exertion–recuperation). Однос се испољава и изражава кроз просторни (*spatial*) и ефорт (*effort*) образац (Guedes, 2005: 40–41). Наиме, идентификујући општи квалитет покрета кроз четири елемента простор, тежиште, време (ритам) и проток (напетост) и могућност различите поставке (става) током покрета (кретања), Лабан је термином ефорт¹⁰ објединио, по њему, најважније, основне структуре у плесној култури.¹¹ Лабаново виђење ритма као темпоралног, просторног и динамичког искуства представљено је кроз поларитет простор–ритам, тежиште–ритам и време–ритам (Maletić, 1987: 95–96).

Лабанов ученик Irmgard Bartenieff, развијајући Лабанове теоријске идеје о плесу, антропологији и физикалној терапији, не посматра ритам у покрету само као спознају акцената и нагласака насталу услед

⁹ Superior parietal lobule је део мозга који је задужен за просторну оријентацију. Такође, у њему се дешавају процеси који омогућавају уочавање визуелних и чулних процеса (Parietal Area: (<http://brainmind.com/Area5.html>).

¹⁰ Позицију (став) четири елемента садржаних у покрету (простор, тежиште, време и проток), Лабан је првобитно назвао antrieb (antrieb: погон; од словенице *an* (у) *trieb* (погон, вожња, акција). У енглеском језику преводом термина antrieb у израз effort у плесној терминологији, кроз једну реч се подразумевају општи квалитети става у покрету (прев. Г. Р.) (Guedes, 2005: 40–41).

¹¹ Примера ради, у одређеним покретима/ кретањима плеса сваки ефорт елемент окарактерисан као припадајућа особина, може стајати у супротности са једним или два супротна квалитета: тежиште (ослонац) може бити лако или снажно; време (темпо) може бити уздржано или нагло; проток (flow) напетости (tension) може бити слободан или ограничен (Guedes, 2005: 39–40). Такође, он дефинише унутрашња стања (*inner states*) или непотпуне ефорте (*incomplete efforts*) као комбинацију два ефорт елемента (Исто).

промене у покрету, већ и као интеракцију између ефорт квалитета са просторним елементом (Исто).

„Како је однос времена и свих осталих јединица темпа представљен опажањем у простору, покретима тела у простору, покретима звукова у простору и покретима линија и боја у простору, тако могу бити и у вези са временском јединицом како би производеле видљиве и звучне форме времена у плесу, музици и уместности, попут оних у функционалним активностима.“ (прев. Г. Р.) (Исто).

6. Уместо закључка

Иако је чињеница да на наш организам на различите начине и у различитој мери утиче свакодневна смена дана и ноћи или циклус сезонских промена годишњих доба у односу на наше унутрашње телесне активности ка спољним приликама, евидентно је да на те процесе ми не можемо да утичемо, не можемо да их контролишемо. Догађа се да на њих потпуно различито реагујемо. Да би се у потпуности разумело шта се са људским организмом дешава док плеше, посматра плес или учи да плеше, према мишљењу неких психолога, један од најпоузданијих начина био би да се истраживање спроведе путем магнетне резонанце (МР). Како се из претходног дела текста види, посматрача плеса није тешко поставити у стање мировања док се врши снимање МР. Међутим, оваква метода за сада у клиничком истраживању није применљива у условима активног плесања (Lovatt). Услед тога се и не могу у потпуности сагледати процеси у људском организму док јединка учи да плеше и савлађује једноставне покрете, односно изводи комплексније покрете и комбинације покрета.

Према досадашњим разматрањима може се закључити да се ритам у плесу односи на различите аспекте у организацији кретања/ покрета у просторно-темпоралном подручју (Guedes, 2005: 45). У студијама које су се бавиле односом музике и плеса указује се на то да музика и плес деле одређене заједничке основне карактеристике ритма, структуре и функције толико природно и урођено, да је „веома тешко издвојити метод реализације тих елемената“ (Исто). На основу тога се закључује да одређени плесни ритмови могу изродити квалитете који су сродни музичком ритму (Исто). Посматрајући плес у склопу музике, један од поменутих квалитета односио би се и на преклапање две временске структуре, визуелне/ просторне и акустичне. Примера ради, дисање или фразирање слични су услед природе њихове ритмичке реализације дубоко усађене у карактеристикама људског тела (Исто). Guedes закључује да упркос

тешкоћама у процесу анализе њихове међусобне интеракције, постоје снажни аргументи који говоре у прилог тврдњи да и музика и плес деле „сличан лексикон у темпоралним, структурном и функционалном смислу“ (Guedes, 2005: 47).

ЛИТЕРАТУРА

- Бојанин, С. (2005) *Забаве и светковине у средњовековној Србији од краја XII до краја XV века*. Београд: Историјски институт. Посебна издања књига 49.
- Brown, S., Martinez, J, Parsons, L. (2005). „The neural Basis of Human Dance“. *Cerebral Cortex*. (1157–1167).
- Vasić, O. (1992). *Igračka tradicija Podrinja. Narodna muzička i igračka tradicija Podrinja*. Sarajevo: Književna zajednica Drugari.
- Goodridge, J. (1999). *Rhythm and Timing of Movement Performance*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Golemović, D. (1997). „Narodno pevanje između improvizacije i postojanosti“. *Etnomuzikološki ogledi*. Beograd: Biblioteka XX vek.
- Guedes, C. (2005). *Mapping Movement to Musical Rhythm: A Study In Interactive Dance*. Submitted in partial fulfillments for the degree of Doctor of Philosophy in Steinhardt School of Education. New York University.
- Guedes, C. (2007). *Translating dance movement into musical rhythm in real time: New possibilities for Computer – Mediated collaboration in interactive Dance Performance*. Proc. International Computer Music Conference 2007.
- Дворниковић, В. ([1939] 2000). *Карактерологија Југословена*. Београд: Просвета.
- Јанковић, Љ. (1936). „Психолошки моменти у нашим народним играма“. *Српски књижевни гласник*, св. 1. Београд.
- Lovatt, P. “Psychology of dance” (p.j.lovatte@herts.ac.uk)
- Lovatt, P. (2011) „Dance confidence, age and gender“. *Personality and Individual Differences* 50. (668–672)
- Maletić, A. (1986). *Knjiga o plesu*. Zagreb. Kulturno-prosvjetni sabor Hrvatske. Biblioteka Povijest plesa.
- Maletic, V. (1987). *Body–Space–Expression. The Development of Rudolf Laban’s Movement and Dance Concepts*. Mouton de Gruyter. Berlin, New York, Amsterdam.
- Maletic, V. (2005). *Dance Dynamics, Effort and Phrasing*. Columbus, Ohio: Workbook and DVD Companion.
- Patel, D. A. (2006). “Musical Rhythm, Linguistic Rhythm, and Human Evolution” *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*. Vol. 24, No. 1. University of California Press.
- Pfordresher, Q. P. (2003). „The Role of Melodic and Rhythmic Accents in Musical Structure“ *Music Perception*. Vol. 20, No. 4. (431–464).
- Rojko, P. (2012). *Psihološke osnove intonacije i ritma*. Zagreb: Muzička akademija Zagreb.

- Sears, H. C. (1902). "A Contribution to the Psychology of Rhythm". *The American Journal of Psychology*. Vol. 13, No. 1, pp. 28–61.
- Fraisse, P. (1999). "Rhythm and Tempo". *The Psychology of Music*. Second edition. Academic Press Inc.
- Fracile, N. (2003) "The 'Aksak' Rhythm, a Distinctive Feature of the Balkan Folklore". *Studia Musicologic Academiae Scientiarum Hungaricae* 44, No. 1 and 2. Budapest. (197–210).
- Creston, Paul (1964) *Principles of Rhythm*. Belwin Mills Publishing Corporation. Melville New York. Manufactured in the United States of America.
- Toussaint, Godfried T. (2013) *The Geometry of Musical Rhythm: What Makes a "Good" Rhythm Good?* Chapman and Hall/CRC.
- Trotter, T. H. Yorke. (1910) "Rhythm" *The Musical Times* Vol. 51. No. 812. Musical Times Publications Ltd.

Интернет адресе:

<http://brainmind.com/Area5.html>.

p.j.lovatte@herts.ac.uk

Gordana Roganovic, M.A.

PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF RHYTHM IN MUSIC AND DANCE

Summary

Different scientific disciplines have been researching and analyzing rhythm for many years now. In a short overview of the etymology of the word *rhythm*, the definition and theory of the origin of rhythm, the author analyzes the psychological aspects of rhythm in music and dance. The perception of rhythm in dance and of rhythm as the impulse of movement is analyzed through the researches of scientists working in the field of psychology and the psychology of dancing, art (dance), anthropology and the theory of music. Even though certain conclusions from psychology of music and dance point to a strong relationship and shared characteristics of rhythm in dance and in music, as well as their shared natural and inborn structure, it is said that the method of actualizing these elements is difficult to single out. As a conclusion, the opinion imposes itself that the perception of rhythm as a phenomenon could be further researched within experimental researches together with other structural elements necessary for understanding the conditions underlying the processes in the human psyche. Dance psychologists lay emphasis on magnetic resonance imaging (MRI) as the most reliable method which could enable scientists to precisely and concisely understand the processes happening in the human organism. Still, for now there are no solutions or possibilities of including a dancer (a person actively moving to a rhythm or dancing) in such a clinical research.

Key words: rhythm, perception, rhythm in dancing, movement.

ФОРМИРАЊЕ ДЕЧЈЕГ ХОРА ПОВОДОМ „МЕТОДИЧКИХ ДАНА“

САЖЕТАК: Дечја песма *Методички дани* компонована је 2006. године поводом обнављања стручнонаучног скупа васпитача „Методички дани“ у Кикинди, при тадашњој Вишој школи за образовање васпитача. Идеја о настанку песме настала је као потреба за химничким тоном у уметничком делу програма приликом отварања свечаног скупа са жељом да песма испуни звучни простор амфитеатра приликом сваког следећег сусрета васпитача крајем маја месеца. Хор предшколске деце ВШОВ Кикинда, формиран исте године, премијерно је извео ову песму слављеничког карактера и наишао на леп, топао пријем. Ведро и певна песма једноставне структуре и логичних хармонских решења, потпуно је прилагођена предшколском узрасту са одговарајућим амбитусом, поетским текстом и у одговарајућем тоналитету. Од тада, поздравну песму *Методички дани* певају сви студенти на вежбама, као и генерације предшколаца које присуствују свечаном чину отварања скупа.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: деца, дечји хор, песма, стваралаштво.

Формирање хора

Уметничка интересовања младих, а пре свега, деце предшколског узраста, заслужују да буду предмет брижљивог, свакодневног неговања и проучавања. Како на естетско васпитање најмлађих утичу сви облици уметности, а поготово музика као најдоступнија и најприроднија у предшколском узрасту, сматрамо да се и уметничка интересовања могу васпитавати. Из тог разлога је Виша школа за образовање васпитача у Кикинди основала хор деце предшколског узраста 2006. године на иницијативу предавача музике Мирјане Балаћ, проф. и Слободана Балаћа, спец. Формирање хора био је наставак богате и разноврсне музичке праксе у оквиру предмета Методика музичког васпитања.

Мисија оснивања хора базирала се на релацији студенти–деца предшколског узраста, повезани у живој интерактивној сарадњи. Анимирајући децу предшколске установе „Драгољуб Удицки“ у Кикинди да се одазову хорској активности организованој у просторијама ВШОВ, град је добио нов уметнички квалитет, родитељима је пружена могућност развијања и богаћења музичког живота свог детета.

* marijanabalac@gmail.com

Препознавање такве потребе потврдило се у великим одзиву заинтересоване деце на радост потврђених позитивних очекивања музичких педагога запослених у школи. Провери музичких способности приступило је много девојчица и дечака узраста од три до шест година. Свака провера природних предиспозиција у музичкој школи или музичком забавишту представља низ поступака које музички педагог треба да спроведе како би уочио поседовање музичког слуха и степен музичких способности за бављење музиком. Провера слуха, осећај за ритам, вокално тачно и течно интерпретирање, музичка меморија, пажња и концентрација као и мотивисаност и заинтересованост деце за певање (Кршић-Секулић, 2007), били су кључни елемент за пријем деце у хор. Посебна пажња посвећена је успостављању комуникације у виду релаксирајућег разговора неопходног како би се дете опустило, отворило и спонтано реаговало на понуђене задатке. Овакав поступак анализе и посматрања дечјих способности понављан је на хорским пробама и након првих слушних провера, знајући да је стидљивијој деци потребно више времена да се искажу.

Након пријемног испита, родитељи су попунили пријаву за пријем у дечји хор ВШОВ, организоване су хорске пробе два пута недељно у трајању од 45 минута, а цела активност је била бесплатна.

На пробама су се изводили сви облици музичких активности (певање, слушање, свирање дечјих Орфових инструмената, музичке драматизације, бројалице и игре с певањем). Пробе хора су се одржавале у музичком кабинету који је био добро опремљен за рад са децом предшколског узраста. Свакој проби су, поред диригента, присуствовала и по два студента смера Васпитач деце предшколског узраста, која су најпре хоспитовала, а касније су и учествовала у раду. Смењивали су се недељно како би све групе студената биле обухваћене. Вредно су певали и учили са децом, при чему су стицали драгоцену практичну искуства. То је била одлична увертира за реализацију предмета Методичке активности музичког васпитања, који је предвиђен у последњој години школовања, а реализује се у предшколској установи. Студенти су имали прилике да сагледају све узрасне групе са којима су радили, да учествују у одабиру песама, учењу бројалица, слушању уметничке, дечје, филмске, вокалне и инструменталне музике и игрању музичких игара. Радили су са децом почетне вежбе дисања, распевавање, изједначавање хорског звука, динамичке нијансе, праћење знакова диригента, посвећивали велику пажњу сарадњи са осталим члановима хора. У доброј интерактивној сарадњи

деце и студената испуњени су едукативни циљеви и задаци и задовољене естетске рецепције. Оснивање хора и активно учешће студената у њему директно је побољшало сарадњу и комуникацију предавача и студената. Ова добра пракса била је тема многих живих дискусија на предавањима и вежбама о личним запажањима, поређењима, очекивањима и резултатима у раду хора. Рађале су се нове идеје, формирали естетски укуси и унапређивао васпитни процес. Са хором, расла је и Школа.

Чланови хора

Приликом провере музичких предиспозиција за бављење музиком, конкретно за хорско певање, веома се водило рачуна о заинтересованости и жељи детета. Посебно је обрађена пажња на општи развој, стабилност и трајност пажње, брзину реаговања, сналажљивост, однос према музици и испољавање љубави према певању (Радичева 1997: 107). Музичко-слушне представе још нису у довољној мери развијене у том узрасту, интонирање није сасвим чисто и способност репродуковања не прати слушање и емотивно доживљавање музике (Радичева 1997:108). Дечаци су били стидљивији, можда зато што их је било бројчано мање, па им је требало више времена да искажу своје потенцијале. О сваком детету створена је слика тренутног стања, док се права слика о могућностима и способностима детета развијала током неформалног дружења на свакој хорској проби. Родитељски састанци и разговор са родитељима о деци и њиховом мишљењу, свакако је значајно помогао диригенту у одабиру програма, интересовањима и бољој сарадњи.

Ево и списка првоуписаних девојчица и дечака чији су смех и песма испуњавали простор Школе у поподневним сатима: Петровић Јелена, Ковачевић Мила, Везмар Марија Маша, Вујошевић Миона, Јерковић Драгана, Француски Матија, Крстин Катарина, Крстин Марина, Драгин Мила, Максимовић Александар, Ивковић Јована, Попаживанов Стефан, Рогљачин Никола, Бореновић Антонио, Бајић Теодора, Симић Стефан, Сараволац Станислава, Маројка Ива, Француски Наталија, Шипка Мина, Ђурковић Страхина, Средић Нина, Кирић Нина, Ковачевић Сања, Стојиљковић Александра, Шибул Никита, Рацков Мина, Маринков Снежана, Балаћ Славен, Томашев Марина, Катаи Марта, Томашев Марина, Лукач Дуња, Кресоја Огњен, Пајић Предраг, Биро Александра, Коцкар Ивана, Игњатовић Ивана, Умићевић Наташа, Миланков Милица, Божо Симона, Јаничек Тибор, Секулић Теодора, Салкаи Андреј, Блажић Јована, Племић Ивана, Рокача Никола, Секулин Бојана, Молнар Владимир, Кљајић Оливера, Херцеган Драган.

Већина ове деце је по препоруци диригента наставила музичко образовање у Основној музичкој школи у Кикинди. Неки су се определили за аматерско бављење музиком у АДЗНМ „Гусле“, а многи од њих су наставили да певају у школском хору. Тиме је остварен циљ сваког педагога да усмери дете у правцу за који поседује надареност и да са радошћу прати његов даљи успешан развојни пут.

Анализа песме

Песма *Методички дани* је једногласна песма за децу предшколског узраста, написана у Це-дуру, у 4-4 такту јасне структуре и грађе са основним хармонским решењима, певљива је и лако се учи. Садржи инструментални увод од 4 такта који се понавља (прима и секунда волта). Написана је у другој октави и започиње субдоминантом Це-дура, а завршава на тоници.

У уводу се најављују управо они елементи по којима је песма препознатљива, силазни скок мале терце и велика триола. Састављена од две строфе у којима се последња два стиха понављају као рефрен, песма је крајње једноставна и пријемчива за млађу и средњу групу деце предшколског узраста. У времену када је песма настала, у хору су доминирале девојчице које су са лакоћом изводиле тонове дурског хексакорда у првој октави (с¹ - а¹), колики је опсег композиције.

Мелодија почиње поступним силазним низом од трећег до првог ступња у једнаким легато изведеним осминама и претходно добро припремљеној триоли силазним кретањем од трећег до првог ступња у Це-дуру.



Двотакти по којима је конципирана мелодија, смењују се на јасан и логичан начин. У другом такту две половине на првом ступњу подржавају мелопоетски текст. Веза првог са другим двотактом, који наступа након скока на субдоминанту, био је посебан задатак приликом упевавања и вокалних припрема за ову песму. Узлазни низ од четвртог до шестог ступња у лаганим осминама, чини почетак другог двотакта који завршава издржавањима две половине на петом ступњу.



Мелодијски поновљени почетак другог двотакта потписан је другачијим текстом са специфичним завршетком,



скоком са петог на трећи ступањ.



Посебно је обрађена пунктирана фигура на крају тог двотакта која се претаче у завршни последњи двотакт, налик на први којим композиција почиње са другачијим текстом. Наиме, све вокализе за распевавање су биле примерене захтевима песме и појединачни скокови и ритмичке фигуре били су већ раније слушно познати деци, а самим тим и прихватљиви за извођење. Употреба велике триоле оправдана је тросложним акцентованим силазним слоговима на поетски текст „... (ме)-то-ди-чки“



где се метричка подела подударна са дикцијом и лако се репродукује на тај начин, а претходно везана осмина ноте на другој доби потпуно одговара првом слогу речи „ме“.

Приликом првог тумачења поетског текста он је јасно и разговетно изговорен, а непознате речи су објашњене (да не би било погрешно интерпретирано, на пример „моторички“ или „метеорички“ и сл.). Ритмизовано је поновљен више пута по стиховима, а деца су понављала. Корелација са Методиком развоја говора, овде је дошла до пуног изражаја. У дискусији са студентима посебно је обрађена тема о значају јасног и разговетног изговарања поетског текста приликом учења нове песме, објашњењу страних и непознатих речи, о правилном изговору и дикцији.

Текст песме је једноставан, носи јасну поруку и има улогу да представи манифестацију „...ово су Методички дани“ и жели свим посетиоцима добродошлицу: „радујемо се што нисмо сами“, како је скуп међународног карактера: „дошли су нам гости са свих страна“, који посећују васпитачи, научни радници, педагози, психолози: „пријатељи

деце са свих страна“. На крају следи позив да „Методички дани“ трају и даље „у част прошлих и будућих дана“. Аутор текста и мелодије песме *Методички дани* је диригент хора Мирјана Балаћ, проф.

МЕТОДИЌКИ ДАНИ

Мирјана Балаћ

O - vo su me - to - di - čki da - ni, ra - du - je - mo se što ni - smo sa - mi.

Do - šli su nam go - sti sa svih stra - na po - vo - dom me - to - di - čkih da - na.

Методички дани

Ово су „Методички дани“,
радујемо се што нисмо сами,
дошли су нам гости са свих страна,
поводом „Методичких дана“.

Баш је лепо када се скупе,
пријатељи деце са свих страна,
Кикинда их негује и чува,
у част прошлих и будућих дана.

Песма је осмишљена као кантилена у умереном темпу *Moderato*, са динамиком која је препоручена у нијансирању од *mp* до *mf*. Клавирска сарадња је неопходна да помогне деци у одржавању интонације, стабилности ритмичког извођења и нужности звучне хармонске подлоге. Извођена је на следећи начин: инструментални увод, прва строфа, инструментални увод, друга строфа, инструментал.

Закључак

Премијерно извођење ове песме наишло је на фантастичан одјек код присутне публике у препуном амфитеатру Школе. Деца су била мотивисана, песму су одлично отпевала, изражајно, са пуно емоција, а добар пријем код публике охрабрио их је да и други део програма изведу надахнуто и предано. Песму *Методички дани* студенти су певали и свирали на вежбама вокално-инструменталне наставе. За сваки следећи сусрет на „Методичким данима“, крајем маја месеца, овом песмом је отворан свечани скуп, а песмом су поздрављани сви присутни. Песма оживи сваки пут кроз дечје гласове, ношена лепом идејом са јасном поруком која треба да настави своју мисију.

ЛИТЕРАТУРА

- Кршић-Секулић, В. (2007). *Корелација наставе солфеђа са инструменталном наставом*. Књажевац: АД „Нота“.
- Максић, С. (2006). *Подстицање креативности у школи*. Београд: Институт за педагошка истраживања, Чигоја штампа.
- Мирковић Радош, К. (1983). *Психологија музичких способности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Мирковић Радош, К. (1997). *Психологија музичких способности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Мисаиловић, М. (1991). *Дете и позоришна уметност*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Радичева, Д. (1997). *Увод у методiku наставе солфеђа*. Нови Сад: Универзитет у Новом Саду Академија уметности.

Mirjana Balac, B.A.

**CONSTITUTING A CHILDREN'S CHOIR FOR
THE SCIENTIFIC CONFERENCE "METHODICAL DAYS"**

Summary

Children's song "Methodical days" was composed in 2006 on the occasion of renewing the traditional scientific preschool teachers' conference Methodical Days organized by the former two year post-secondary school of preschool teacher training. The idea for the song emerged from the obvious need for a hymnal tone in the artistic part of the opening ceremony of the conference and the desire for music to fill in the space of the lecture hall on every future conference as well. The children's choir of the College was formed that very year and its premiere performance of this miniature, celebratory song was warmly welcomed. A joyous and melodic song of simple structure and logical harmonic solutions is fully adjusted to the preschool age, has a suitable ambitus, poetic text and tonality. From then on, the opening song of the conference is sung by both students in practice classes and the newer generations of preschoolers who participate in the opening ceremony of the conference every year.

Key words: children, children's choir, song, creativity.

МОДЕЛИ САРАДЊЕ ВАСПИТАЧА И ДЕФЕКТОЛОГА У ОКВИРУ СИСТЕМА ПРЕДШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

САЖЕТАК: Спровођење инклузивних принципа у пракси на нивоу предшколског образовања и васпитања у одређеној мери захтева прилагођавање установа, активности и приступа у раду, потребама деце са тешкоћама у развоју. У том контексту, постављају се значајни професионални изазови пред све стручњаке ангажоване у раду са овом децом, а нарочито васпитаче (који треба да укључе ову децу у рад редовних група вртића) и дефектологе (који треба да пруже додатну подршку овој деци, њиховим васпитачима и родитељима).

Циљ рада представља приказ модела сарадње васпитача и дефектолога/специјалних едукатора, који се могу применити у оквиру предшколског васпитања и образовања. На основу анализе и интерпретације доступне литературе у оквиру ове тематике, дат је опис различитих образаца професионалне интеракције ових стручњака, заснован на трендовима присутним у пракси развијених земаља.

Практични приступи у овој области рада обухватају континуум могућности: модел сарадничког консултовања, рад у оквиру трансдисциплинарних тимова, више варијанти модела директних услуга, стратегију тимског подучавања, модел интегративно-инклузивних активности, као и бројне прелазне варијанте и комбиновање наведених приступа, у зависности од потреба конкретног детета и групе, као и личних преференција укључених стручњака.

Описани модели могу послужити као полазиште за организовање ефикаснијег и продуктивнијег професионалног односа васпитача и дефектолога и у нашој средини, што је једна од основа постојања квалитетне инклузивне праксе на нивоу предшколског васпитно-образовног система.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: модели сарадње, васпитачи, дефектолози, предшколско васпитање и образовање.

1. Увод

Савремени трендови на пољу образовања деце са тешкоћама у развоју усмерени су на максимално укључивање ове деце у васпитно-образовни процес заједно са децом типичног развоја. Имплементација инклузивних принципа на нивоу предшколског васпитања и образовања

* maja.flower@yahoo.com

намеће потребу за увођењем промена по питању радних оба-веза, задужења, одговорности и професионалних улога уопште свих актера укључених у рад са децом на раном узрасту – васпитача, дефектолога (специјалних едукатора), психолога, педагога и др. Пред васпитаче, који су у складу са својим професионалним опредељењем образовани за рад са децом типичног развоја на раном узрасту и до поласка у школу, постављају се изазови у виду прилагођавања приступа и метода рада деци са тешкоћама у развоју, вођења нових облика документације, сарадње са стручњацима из других дисциплина, професионалног усавршавања у циљу унапређења инклузивне праксе. Рад дефектолога са децом са тешкоћама у развоју на раном узрасту раније је био у највећој мери директан и усмерен на процену, планирање и примену третмана и евалуацију напредовања детета. У оквиру инклузивног система предшколског образовања, улога ових стручњака мења се и проширује у правцу сарадње са другим стручњацима, размене искустава, процене потреба породице, координисања различитих услуга за дете и породицу, заступања детета и породице, обуке сарадника и родитеља и саветодавни рад. У контексту наведеног, сарадња између васпитача и дефектолога (као чланова ширег тима задуженог за конкретно дете са тешкоћама у развоју) може бити ефикасан начин за успешно организовање инклузивне праксе на предшколском нивоу.

У истраживањима се показало да сарадња, консултовање и узајамно поштовање између „редовног“ и „специјалног“ васпитача и терапеута представљају важне компоненте успешних инклузивних програма (Kontos, File, 1993, према Odom, Diamond, 1998). Вештине неопходне за колаборативан тимски рад стручњака различитих професија подразумевају слушање и вештине комуникације, вештине преговарања, вештине пружања повратне информације и вештине решавања конфликта и постизања консензуса (King et al., 2008), док неке од препрека за сарадњу између чланова тима стручњака укључених у рано васпитање и образовање детета са тешкоћама у развоју обухватају лошу комуникацију, мањак међусобног поштовања, недовољно времена за заједничко планирање и разлике у професионалној филозофији/ ставовима (Lieber et al., 1997, према Odom, Wolery, 2003).

Када је у питању перцепција васпитача по питању потребне подршке за рад са децом са тешкоћама, они између осталог наводе, да су им потребна знања и вештине о прилагођавању и коришћењу материјала и посебне опреме за ову децу, процени њиховог развоја, прилагођавању

плана и програма рада и његовој имплементацији, дефинисању васпитно-образовних циљева за дете са тешкоћама, додатно време и учесталија сарадња са стручњацима (дефектолозима, лекарима, физиотерапевтима, психолозима и др.), колегама и родитељима (Skočić-Mihić, 2011). Већина њих сматра да им је потребна подршка у изради индивидуалног образовног плана за дете са тешкоћама у развоју, као и практична и саветодавна помоћ различитих стручњака (психолога, педагога, дефектолога) за непосредни рад са дететом, истичући неопходност што чешће сарадње са овим стручњацима, по могућству свакодневно (Станчић, Станисављевић-Петровић, 2013). Ограничено време за заједничко планирање и консултовање васпитача и специјализованих стручњака наводи се као једна од највећих препрека предшколском инклузивном образовању (Stoiber et al., 1998, према Skočić-Mihić, 2011).

2. Обрасци сарадње и улоге стручњака

Примена ране интервенције и инклузивног образовања на предшколском нивоу у развијеним земљама сеже деценијама уназад, те би богато искуство ових земаља у имплементацији различитих модела раног васпитања и образовања деце са тешкоћама у развоју могло послужити као водич у организовању што квалитетније праксе у нашој земљи, у оквиру постојећих законодавних оквира. У том светлу, биће наведено више различитих приступа, који представљају континуум могућности за реализовање инклузивног васпитно-образовног процеса на предшколском узрасту и који подразумевају различите обрасце сарадње и тимског рада стручњака различитих дисциплина.¹

У студији Одома и сарадника (Odom et al., 1999) описано је неколико форми спровођења инклузије на предшколском узрасту, на основу сумирања искустава више инклузивних програма примењиваних у Сједињеним Америчким Државама. Идентификована су два основна и најзаступљенија модела пружања услуга, у којима специјализовани стручњаци (специјални едукатори, логопеди, окупациони и физиотерапеути) посећују инклузивне предшколске установе. У оквиру „патујућег модела директних услуга“ (*Itinerant-Direct Service model*), специјализовани стручњаци раде директно са децом са тешкоћама у развоју и одговорни су за спровођење појединачних третмана и додатних услуга

¹ Како се у иностраној литератури углавном користи израз специјални едукатор за означавање стручњака у области образовања и рехабилитације деце са тешкоћама у развоју, у овом раду термини дефектолог и специјални едукатор користе се као синоними.

(планирања, процене, организације додатне подршке итд.). Специјализовани стручњак обично ради са дететом издвојено од групе његових вршњака на остваривању специфичних развојних и едукативних циљева за то дете, док васпитач и друго особље вртића не сnose одговорност за остваривање тих циљева. Други приступ представља „путујући консултативно-сараднички модел подучавања“ (*Itinerant Teaching-Collaborative/ Consultative model*) који се разликује од модела директног пружања услуга у томе што специјализовани стручњаци раде са васпитачем унутар учионице на организовању активности и обезбеђивању искустава тако да подстичу усвајање циљева индивидуалног образовног плана (ИОП) детета са тешкоћама у развоју. Специјализовани стручњак обично има највећу одговорност за развијање индивидуалног образовног плана детета (заједно са другим члановима тима за ИОП и члановима породице), а васпитач настоји да кроз активности у групи ради на остваривању циљева ИОП-а код тог детета. Илустративан је пример једног од програма описаног у овом раду, где путујући стручњак посећује групу најмање једном недељно, при чему понекад ради директно са дететом, помаже му да се уклопи у рад групе, а у другим приликама моделује активност васпитача, разговара са васпитачем о догађајима током протекле недеље и дискутује о плановима за наредну недељу. Ови састанци се углавном одвијају током времена за спавање деце, или на крају или почетку радног дана. Поред наведена два доминантна модела, описана је и стратегија тимског подучавања (*Team teaching model*), у оквиру које васпитач и специјални едукатор (дефектолог) подучавају у истој учионици/ радној соби. Иако специфичне улоге и одговорности ових наставника могу варирати, у већини програма, они деле улогу главног васпитача и контролу над васпитно-образовним процесом све деце, а уколико су у установи запослени и асистенти, оба ова стручњака (васпитач и специјални едукатор) усмеравају њихов рад. Једна од варијанти организације предшколског образовања деце са тешкоћама у развоју јесте и модел интегративно-инклузивних активности (*Integrative-Inclusive Activities*), који подразумева да деца са тешкоћама похађају исте вртиће као њихови вршњаци типичног развоја, али у оквиру специјалних одељења/ васпитних група. Обе групе деце налазе се у истом објекту и током дела дана и неких активности две групе се спајају тако да сва деца учествују у интегративно-инклузивним активностима, остварујући међусобну интеракцију и стичући заједничка искуства (Odom et al., 1999).

У истраживањима описаним у студији Хунта и сарадника (Hunt et al., 2004), колаборативни однос васпитача и специјализованих стручњака у оквиру тимског подучавања показао се као једна од најважнијих компоненти образовног напредовања и унапређења интеракције са вршњацима код деце са тежим облицима ометености у предшколским инклузивним програмима. Неке од карактеристика примењеног тимског приступа су: васпитач и специјални едукатор деле одговорност за подучавање све деце и сарађују у планирању и примени свих образовних активности; асистент у настави такође подржава сву децу; чланови тима деле знање, искуство и вештине; организују се редовни састанци свих чланова тима (специјализованих стручњака, родитеља, асистената) на којима се разматра напредовање детета и по потреби коригује план пружања подршке; родитељи имају главну улогу у процесу доношења одлука у вези са њиховим дететом.

Кинг са сарадницима (King et al., 2009) препоручује трансдисциплинарни приступ за организовање услуга ране интервенције који подразумева пружање координисаних, интегрисаних услуга усмерених на породицу детета са тешкоћама у развоју, како би се задовољиле комплексне потребе како самог детета, тако и његове породице. Трансдисциплинарни приступ подразумева дељење улога међу дисциплинама и превазилажење граница између појединих струка, тако да постоји максимални ниво комуникације, интеракције и сарадње између чланова тима (Davies, 2007, према King et al., 2009). Три су основна и јединствена операционална обележја трансдисциплинарног приступа и она се односе на процену детета, однос између чланова тима и улоге ових чланова. Прва карактеристика је да стручњаци из више дисциплина процењују дете истовремено, комбинујући непосредну интеракцију са дететом и опсервацију, уз присуство родитеља, користећи стандардизоване инструменте и неформалне методе. Након процене следи дискусија о утисцима и прикупљеним подацима и извештавање о резултатима и налазима процене. Друга важна компонента је интензивна и трајна интеракција између чланова тима који припадају различитим дисциплинама, у оквиру које размењују информације, знања и вештине и међусобно сарађују током рада. Треће дефинишуће обележје трансдисциплинарног приступа је „ослобађање улога“ (*role release*), што је уједно и кључна и најзахтевнија компонента у развоју трансдисциплинарног тима. Под овим се подразумева да чланови тима међусобно деле експертизу, вреднују перспективу, знања и вештине стручњака

из других дисциплина и примењују стратегије ових дисциплина у одређеној мери у свом раду, уз подршку и надзор компетентнијих чланова тима за ту област. Уз ова основна обележја, трансдисциплинарни модели подразумевају да постоји добра координисаност у плановима интервенције свих особа које раде са дететом, да се уважавају жеље, циљеви и потребе породице, да постоји јасна артикулација улога и одговорности чланова тима, детаљно и редовно документовање планова третмана/ активности и задужења појединих чланова тима по том питању (King et al., 2009).

Значај сарадње различитих стручњака ангажованих у оквиру спровођења инклузивног предшколског образовања истиче се и у домену процене деце са тешкоћама у развоју, како почетне (при укључивању у рад), тако и процене његовог напредовања. Процена у раној интервенцији односи се на систематско прикупљање информација о детету, породици и окружењу, како би се оне користиле у доношењу одлука по питању идентификације сметњи, планирања програма, надгледања његовог спровођења и касније евалуације. Неке од препорука односе се на неопходност међусобне сарадње стручњака различитих профила укључених у рад са дететом са тешкоћама у развоју. Наводи се да стручњаци треба да обједине информације прикупљене из различитих извора (од родитеља, других стручњака, асистената) и да о њима заједнички дискутују у циљу постизања сагласности по питању одлука које се тичу програма рада са дететом и начина његовог похађања предшколске установе. Од нарочите је важности да извештаји о извршеној процени буду формулисани тако да буду од користи за планирање васпитно-образовног процеса и третмана. Они треба да буду разумљиви за родитеље и све укључене стручњаке (васпитаче, различите специјализоване стручњаке) и написани тако да могу послужити за планирање циљева у оквиру програма за конкретно дете (Sandall et al., 2000).

Сумирајући теоријске одреднице различитих аутора и налазе више истраживања, Детмер и сарадници (Dettmer et al., 2005) препоручују примену модела сарадничког консултовања (*collaborative consultation model*) у раду са децом са тешкоћама у развоју која похађају редовне програме предшколског образовања и васпитања. Према поставкама овог модела, консултант и консултована особа су једнаки партнери са различитом експертизом, те се њихове улоге смењују. Они заједнички идентификују проблеме у раду, планирају стратегије интервенције, примењују те стратегије у непосредном раду са дететом и деле

одговорност за реализовање постављених циљева за дете. Ефикасну примену овог приступа могу ометати неусклађени распореди васпитача и дефектолога и непостојање довољно времена за сарадњу.

У студији Кроса и сарадника (Cross et al., 2004) описано је неколико различитих приступа организовању специјализоване подршке и третмана за децу са тешкоћама у развоју, укључене у инклузивну васпитну групу: (1) терапија индивидуализована у оквиру рутине, (2) консултативна терапија, (3) „pull-out“ терапија, (4) један на један терапија и (5) заједничко пружање терапијских услуга (котретман). Индивидуализована терапија унутар дневних рутине спроводи се током текућих активности целе групе деце, тако што дете са тешкоћама у развоју учествује у истој или сличној активности као друга деца, у оквиру својих могућности. На пример, терапеут/ дефектолог током времена намењеног за ужину ради са дететом са тешкоћама у развоју на унапређењу вештине самосталног хранења. Примена консултативног приступа у третману подразумева да терапеут/ дефектолог ради са дететом директно само приликом процене детета и демонстрације извођења третмана (активности учења, вежби), а васпитач касније интегрише те активности у дневне рутине. Овај мод се често препоручује за спровођење у комбинацији са директним приступом спровођења третмана од стране специјализованог стручњака. Третман за дете може бити реализован и ван радне собе у којој се налази група деце (тзв. „pull-out“ модел), обично када је потребан већи интензитет третмана, што се може постићи једино у ситуацији индивидуалног рада са дететом, изоловано од дистракције групе друге деце или због потребе за дужим временом рада на појединим вештинама. Када се примењује „pull-out“ терапија, васпитачи обично добијају информације писменим или усменим путем, или кроз демонстрацију како треба да примењују исте стратегије унутар курикулума и дневних рутине. У оквиру „један на један“ приступа, терапеут/ дефектолог одваја дете са тешкоћама у развоју са стране у истој учионици и ради са њима на циљевима који углавном нису повезани са текућом активношћу друге деце у радној соби. Стручњаци који преферирају овај тип рада наводе да на овај начин дете добија директну, индивидуалну интервенцију, уз постојање додатне мотивације овог детета за рад због присуства друге деце, која се могу по жељи придружити и бити позитиван модел детету са тешкоћама у развоју приликом рада на развијању различитих вештина и способности. Удружено пружање терапеутских услуга или котреман (co-treatment) обично се примењује када дете има интензивне потребе и имало би користи

симултаног рада у оквиру два типа третмана, што захтева укљученост више од једног терапеута.

Сваки од ових приступа има одређене предности, али и недостатке. Модели који подразумевају издвајање детета са тешкоћама у развоју из вршњачке групе у циљу рада на специфичним вештинама које нису предвиђене општим програмом рада, а релевантне су за то дете (нпр. гестовни говор, контрола импулсивности, поједине моторне вештине), обезбедиће ефикасније усвајање и брже напредовање детета по питању тих вештина, уз неминовно изостајање са дела групних активности које се одвијају истовремено. Супротно, боравак и учешће у групним активностима, у складу са развојним могућностима овог детета, обезбедиће прилике за његову интеракцију са вршњацима и подстицати социјализацију, при чему би дете у том периоду могло бити ускраћено за специјализовани рад који је њему потребан како би имало оптималну корист од тих активности (нпр. поједностављење материјала за рад, краћа и једноставнија упутства, физичка помоћ у извршавању задатака/ активности). Стога је потребно имати у виду потребе и најбољи интерес сваког појединачног детета са тешкоћама у развоју, те у складу са тим одабрати модел спровођења специјализованих третмана, или комбинацију различитих приступа.

3. Могућности предвиђене законодавним оквиром у нашој средини

Важећа законска решења у Републици Србији прописују да, када год је то могуће, деца са тешкоћама у развоју предшколског узраста треба да похађају редовне васпитне групе, уз обезбеђивање додатне подршке у васпитно-образовном процесу, у складу са њиховим потребама (Правилник о додатној образовној, здравственој и социјалној подршци детету и ученику, 2010). Ближе одређење конкретних мера пружања додатне образовне подршке овој деци, са аспекта уже стручног приступа тешкоћама у развоју, дато је у оквиру „Стручног упутства о начину пружања додатне подршке у образовању“ из 2012. године. У контексту овог документа, додатна подршка у образовању представља „скуп стручних послова дефектолога и логопеда којима се подржава и унапређује развој и учење деце, ученика и одраслих са сметњама у развоју а који стичу образовање и васпитање у установама које нису истовремено и установе у којој је запослен дефектолог и логопед“ (стр. 1). Подршка деци обухвата процену и стимулацију сензорно-перцептивних функција, базичних и виших моторичких функција, когнитивних способности, вербалне и невербалне комуникације, социјалних, концептуалних и

практичних адаптивних вештина, као и подршку при коришћењу опреме и асистивне технологије. Поред деце са сметњама у развоју, корисници додатне подршке су и њихови васпитачи, породице и установе које ова деца похађају. Додатна подршка породици подразумева саветодавни рад са члановима породице детета и обуку родитеља, односно старатеља за увежбавање и примену стечених вештина у свакодневним животним ситуацијама. Подршка установи усмерена је на процену функционалности простора предшколске установе и помоћ при изради плана прилагођавања простора деци са сметњама у развоју. Нагласак на интердисциплинарној сарадњи стручњака видљив је у оквиру сегмента који се односи на подршку васпитачима „...при избору и прилагођавању метода, специјализованих материјала, учила, избору и коришћењу асистивних технологија, изради индивидуалног образовног плана, затим, 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 запослених у школи за образовање ученика са сметњама у развоју који пружају додатну подршку у току радног дана са дететом...“ (стр. 2). У оквиру истог упутства наводи се и да праћење и евалуацију напредовања детета, као и одлуке о потреби даљом подршком треба заједнички да доносе Стручни тим за инклузивно образовање школе која пружа додатну подршку и Стручни тим за инклузивно образовање и тим за пружање додатне подршке детету са сметњама у развоју установе која тражи подршку (коју дете похађа).

Закључна разматрања

Сумирајући карактеристике свих описаних модела предшколске инклузије, уочава се да њихов заједнички именитељ представља чврста и континуирана сарадња између васпитача и дефектолога. Иако се различити приступи могу у великој мери разликовати у погледу времена које дете проводи у групи, начина његовог учествовања и врсте третмана у које је укључено, заједнички рад и консултовање ова два стручњака, као чланова ширег инклузивног тима, истиче се као важна основа организовања што квалитетнијег инклузивног образовања и васпитања у оквиру предшколског система. Свако дете са тешкоћама у развоју карактерише јединствен склоп развојних способности, особина личности и породичних околности, те се не може говорити о унифицираном приступу у организовању инклузивне праксе у раду са овом популацијом, већ потребе сваког појединачног детета и породице треба да буду основа

за процес доношења одлука о планирању и спровођењу конкретних активности са тим дететом. Како је рани развој од изузетног значаја за каснија школска постигнућа и социјализацију деце са тешкоћама у развоју, потребно је пажљиво организовати и ускладити рад различитих особа (васпитача, различитих специјализованих стручњака, асистената, родитеља) у свим окружењима у којима дете борави, на остваривању предвиђених развојних циљева. Овакав приступ могао би резултирати бољим напредовањем детета, већом прихваћеношћу у групи вршњака, мањим стресом и већим задовољством код особа ангажованих у раду са овом децом и инклузивним групама у оквиру предшколског образовања.

ЛИТЕРАТУРА

- Правилник о додатној образовној, здравственој и социјалној подршци детету и ученику, Службени гласник РС*, бр. 63/2010.
- Станчић, М., & Станисављевић-Петровић, З. (2013). „Мишљење васпитача о користима од инклузије и начинима њеног остваривања“. *Специјална едукација и рехабилитација*, 12(3), 353–369.
- Cross, A. F., Traub, E. K., Hutter-Pishgahi, L., & Shelton, G. (2004). „Elements of successful inclusion for children with significant disabilities“. *Topics in Early Childhood Special Education*, 24(3), 169–183.
- Dettmer, P., Thurston, L. P., & Dyck, N. J. (2005). *Consultation, Collaboration, and Teamwork for Students with Special Needs, 5/E*. Pearson/Allyn and Bacon.
- 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.
- King, G., Batorowicz, B., & Shepherd, T. A. (2008). „Expertise in research-informed clinical decision making: Working effectively with families of children with little or no functional speech“. *Evidence-Based Communication Assessment and Intervention*, 2(2), 106–116.
- King, G., Strachan, D., Tucker, M., Duwyn, B., Desserud, S., & Shillington, M. (2009). „The application of a transdisciplinary model for early intervention services“. *Infants & Young Children*, 22(3), 211–223.
- 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.
- Odom, S. L., & Wolery, M. (2003). „A Unified Theory of Practice in Early Intervention/Early Childhood Special Education Evidence-Based Practices“. *The Journal of Special Education*, 37(3), 164–173.
- Odom, S. L., Horn, E. M., Marquart, J. M., Hanson, M. J., Wolfberg, P., Beckman, P., Sandall, S. (1999). „On the Forms of Inclusion Organizational Context and Individualized Service Models“. *Journal of Early Intervention*, 22(3), 185–199.

- Sandall, S., McLean, M. E., & Smith, B. J. (2000). *DEC recommended practices in early intervention/early childhood special education*. Sopris West, 4093 Specialty Pl., Longmont, CO 80504.
- Skočić-Mihić, S. (2011). „Spremnost odgajatelja i faktori podrške za uspješno uključivanje djece s teškoćama u rani i predškolski odgoj i obrazovanje“. *Unpublished Doctoral dissertation*. University of Zagreb, Faculty of Education and Rehabilitation Sciences, Croatia.

Marija Cvijetic, M.A.

MODELS OF COOPERATION OF PRESCHOOL TEACHERS AND SPECIAL EDUCATORS WITHIN THE INCLUSIVE SYSTEM OF PRESCHOOL EDUCATION

Summary

The implementation of inclusive principles into practice at the level of preschool education asks for certain adjustments of the institutions, activities and working approach to the needs of children with disabilities. In this context, significant professional challenges are placed in front of all professionals involved in working with these children, especially the regular preschool teachers (who are supposed to include these children in the activities of regular kindergarten groups) and special educators (who are expected to provide additional support to these children, their teachers and parents).

The aim of this paper is to offer a review of different models of cooperation of preschool teachers and special educators that can be applied within the framework of preschool education. Through analysis and interpretation of the available literature about this topic, a description of various forms of professional interaction between these experts is given, based on current trends in developed countries.

Practical approaches in this area of work include a continuum of possibilities: a model of cooperative consultation, work within transdisciplinary teams, many versions of direct services, team teaching strategy, model of integrative-inclusive activities, as well as a number of intermediate variants and combinations of the above approaches, depending on the needs of a particular child and group, as well as personal preferences of the experts involved.

These models can serve as a starting point for organizing an efficient and productive professional relationship between preschool teachers and special educators in our country, as one of the foundations of quality inclusive practices at the level of preschool education.

Key words: models of cooperation, preschool teachers, special educators, preschool education.

ЗНАЧАЈ ЛИКОВНИХ АКТИВНОСТИ И РАЗВОЈА ГОВОРА – КОНТИНУИТЕТ ИЗМЕЂУ ВРТИЋА И ШКОЛЕ

САЖЕТАК: У раду се разматра питање ликовне креативности детета предшколског узраста и покушај васпитача да педагошком подршком подстакне дете да исказује своју ликовну и говорну креативност. Девојчица маштовитом причом подстиче ликовност која, према процени ликовног педагога, представља висок ниво ликовне креативности у коме фигурална композиција и детаљи доминирају. Поред васпитача, детету подршку даје и породица. Њена изнадпросечна ликовна и говорна креативност доприноси јачању партнерских односа између вртића и родитеља.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: ликовно креативно дете, ликовне активности, развој говора.

1. Увод

Цивилизација почиње, управо, са првим потребама човека да створи писмо и унапреди дотадашњи начин комуникације. Говор је својствен само човеку и свакако је најизразитији комуникативни облик међу људима. Говор је средство помоћу којег се успостављају социјални контакти. Говором мишљење добија свој коначан облик. На бази говора развијају се апстрактно мишљење, наука, уметност, као и моралне вредности човека. Захваљујући говору човек има могућности да изрази своје потребе, мисли и да их саопшти другима. Али, исто тако недостатак говорне комуникације могуће је компензовати ликовним изразом.

Током своје професионалне каријере имали смо прилику да се уверимо колико је значајна корелација између развоја говора и осталих области. Утисак је да развој говора представља централну активност око које се поларизују све активности. Развој говора, уз ликовне активности, прожима све усмерене активности без могућности да се значај ових области минимизира. Због тога сматрамо да добре основе из активности ликовног васпитања и развоја говора представљају релевантан фактор за сваког васпитача. Свака евентуална несавршеност у осталим методикама

* jelenafatovicnikolic@gmail.com

може да се компензује овим активностима. Уз помоћ ових области васпитач може да открије проблеме детета предшколског узраста и примени одређене терапеутске третмане.

Добро вербално и невербално изражавање васпитача јесу професионална предност којом је могуће компензовати евентуалну дечју недовољну развијеност у овим областима. Неадекватан приступ предшколском детету на овом подручју може да остави несагледиве последице. Ово се односи и на децу која су ликовно и говорно изнадпросечно креативна. Васпитач треба индивидуално да ради са њима и да са стручном службом креира обогаћене програме који ће овакву децу подстицати.

2. Значај ликовних активности у вртићу и наставе ликовне културе у основној школи

Налази истраживања ауторке Копас-Вукашиновић (2005) показују да ликовна креативност деце предшколског узраста поласком у школу статистички значајно опада. Ауторка ово види као проблем који захтева потребу за утврђивање мера како би се оваква ситуација решила. Којић и Марков (2013) наводе да је у области методике ликовног васпитања, од њеног настанка до данас, велика пажња посвећивана ликовној креативности као већ постојећем феномену коју поседује појединац.

Ликовна креативност је углавном спутавана традиционалним приступом који није могао да прати савремене педагошке токове који су настали као последица мењања друштва. Традиционални методички приступ инхибирао је ликовну креативност детета доводећи целокупан развој појединца у кризу.

Савремени методички приступ у методици ликовног васпитања подразумева уважавање различитости сваког детета и прилагођава је био психосоцијалним захтевима детета. Овакав приступ се у пракси показао као врло приступачан и за децу са сметњама у развоју. 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 у ликовни израз.

Савремени методички приступ приликом реализације ликовног васпитања 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 ликовног васпитања. 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 искуства детета. Деца врло рано почињу да мисле, али нису способна да формулишу своје мисли у реченице, јер 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 дете не зна да прикрије нешто што одрастао не би смео да сазна већ, напротив, жели нешто да му 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 и Марков (2013) корелацију ликовних активности и развоја говора виде као окосницу за остале активности у реализацији васпитно-образовног рада.

Најновији наставни програми за предмет Ликовна култура у вишим разредима основне школе, садрже и вреднују креативност ученика и наставника. Овакви циљеви захтевају од ликовних педагога да процењују креативност ученичких продуката који настају у току реализације школског програма. Постојеће упутство за оцењивање и предвиђени образовни стандарди за крај основног образовања и васпитања подржавају вредновање креативности, али нису довољни да се процењивање успешно спроведе. Анализа наставничких есеја, о томе шта је за њих креативно у цртежу, резултирала је листом показатеља креативног ликовног израза ученика овог узраста. Дефинисани показатељи препоручују се другим наставницима ликовне културе као смернице у разумевању ученичких радова и као подстицај за преиспитивање сопствених критеријума креативности (Максић, Анђелковић, 2011: 19).

Савремено друштво високо вреднује креативност, а образовању се приговара да не ради довољно на остваривању овог вредног циља. Мишљења наставника о испољавању и развоју креативности имају значајан утицај на то у којој мери ће они препознати значај креативности и бити спремни да је подрже у свом раду. Утврђено је да наставници описују креативност преко креативних активности, оригиналности, интелектуалних способности, мотивације и особина личности. Већина наставника сматра да школа може у великој мери да допринесе развоју

креативности ученика. Простор за подстицање креативности наставници виде првенствено на нивоу часа, а потом и на нивоу образовног система и друштва у целини. Закључено је да наставници најчешће опажају креативност ученика преко њихових активности и карактеристика личности, док улогу школе у развоју креативности виде у домену сопственог деловања у учионици (Бодрожа, Максић, Павловић, 2013: 108).

3. Приказ случаја ликовно-креативног детета путем стрипа

Овај приказ случаја је настао као продукт васпитно-образовног рада у периоду од школске 2011/12. до 2013/2014. године.

Девојчица Л. Г., рођена 2008. године, полази у целодневни боравак од септембра 2011. године када је имала 3 године и 3 месеца, са својом сестром старијом годину и по дана, од које се Л. Г. није физички одвајала због организације живота и васпитно-образовног рада у простору тог вртића. У породици ових двеју девојчица планирано је много деце. Родитељи су увек посвећивали пажњу васпитању и образовању своје деце. Важна им је била комуникација и свакодневни разговори са васпитачима о свему што се тичало њихових девојчица у вртићу (социјализација, емотивне реакције, комуникација на релацији дете–дете, дете–васпитач, когнитивни развој, развој стваралаштва, опште напредовање...). Комуникација родитељ–васпитач је била изузетно добра, увек пријатна, на обострано задовољство. Адаптација Л. Г. је била изузетно лака, док је њеној сестри било потребно око две недеље да се навикне на боравак у вртићу и престане помало да плаче на растанку од родитеља. Девојчица Л. Г. није плакала. Увек је била весела и проналазила је играчке и активности којима би се дуго занимала одмах по уласку у вртић. Често је певала, плесала имитирајући балерине, уживајући у покретима. Њени покрети били су увек грациозни и одмерени. Инсистирала је на облачењу сукњица и хаљиница, чему се родитељи нису противили, већ су јој угађали. Предложила сам родитељима да је упишу на балет, јер је девојчица Л. Г. између 3. и 4. године непрестано плесала и тражила пуштање музике, на шта су и родитељи рекли да су приметили потребу девојчице за покретом и Л. Г. је кренула са сестром у балетску школу. Родитељи ветеринари, код деце су од рођења развијали велику љубав према животињама, посебно према псима.

Девојчица Л. Г. је одувек показивала велико интересовање за ликовне активности и од свих понуђених увек би бирала цртање, вајање, сецкање папира, креирање честитки и др. кад год је сама одлучивала о

избору активности. Осетила сам њену изразито јаку потребу да се ликовно изражава и увек сам јој допуштала да се, ако то жели, осами, ради далеко дуже од друге деце започети цртеж или слику, да понесе кући, доврши започето и сл. Када је желела или добила задатак да нешто нацрта и ако јој се тема посебно допала или је добила добру идеју, сва би устрептала, брзо би узимала оловку или фломастере и почињала би да оставља траг на папиру брзим покретима, не водећи рачуна о прецизности (прелази преко друге линије). То ми је указивало на лакоћу којом ради. Никада је због тога нисам критиковала. На узрасту од 4,5 година имала је оригиналне идеје и ликовни приказ који је био неуобичајен по много чему – људски ликови су имали специфичан, само њој својствен израз, углавном са једним отвореним оком, а другим затвореним, или се друго није видело јер је лик представљен из профила. На њеним цртежима и сликама се осећао покрет људских фигура и кретање (баш као што је и сама имала потребу за кретањем тј. плесањем). Јасно се видела емоција на сваком лицу. Често су уста приказивана у говору (отворена). Приметила сам неуобичајено добру меморију, јер би се девојчица Л. Г. сетила стихова који су обрађивани у претходној школској години, који нису често понављани и којих се ни једно друго дете није сетило. Из дана у дан девојчица ме је све више одушевљавала својим способностима, могућностима, идејама и ликовним изразом. Одлучила сам да са девојчицом Л. Г., кад год се за то укаже прилика, радим индивидуално ликовне активности, или да јој бар обезбедим услове у којима ће она моћи да се осами (за шта је све чешће показивала потребу) и машта, ствара...

Вртић у који је девојчица Л. Г. ишла био је специфичан по томе што су на малом простору боравиле две групе деце, узраста од 3–6 година, те је све морало да буде добро организовано и у функцији што бољег реализовања васпитно-образовног процеса. Тако су васпитачи стварајући ведру климу и добру атмосферу, блиске односе, испуњене љубављу, са децом, сарадничке односе са родитељима, врло брзо претворили адаптирани објекат приземља једне зграде у топлу кућицу радости и веселја, у којој су се сви осећали пријатно. Деца су радо и вољно долазила у вртић, била су слободна и отворена за комуникацију са васпитачима и другом децом, нису желела да иду кући, често молила родитеље да дођу што касније по њих, јер им је време након одмора омогућавало опуштен део дана када је стваралачки процес био омиљена активност у слободном избору деце. Посебно ми је било интересантно и драго када родитељи дођу по девојчицу Л. Г. и њену сестру, а оне трче, узимају своје блокове

препуне радова и дуго, дуго седе у гардероби објашњавајући им шта су нацртале, показујући један по један цртеж, и заједно са родитељима анализирају, коментаришу, они им постављају питања о цртежима. Понекад су желеле да понесу кући да доврше неки рад. Милина је гледати и слушати срећну децу и посвећене родитеље, посебно оца како пажљиво слуша, пита, коментарише.

У међувремену, сестра девојчице Л. Г. пребачена је у други објект, јер у нашем није било могуће формирати групу деце за припремно предшколски програм и родила се трећа сестра. Следеће школске 2013/2014. године, када је сестра девојчице Л. Г. кренула у школу, Л. Г. сам, након обављеног разговора са родитељима, прикључила својој групи предшколаца (која је сада бројала 16-оро деце издвојене у малој соби у којој једва успеју да стану 4 стола и 16 столица), како би пратила припремно предшколски програм, јер су се родитељи одлучили на њен ранији полазак у школу, закључивши (на основу рада са њом код куће и рада у вртићу, ослушкујући је) да је она изнад просека свог узраста, да је интелектуално, али и емотивно способна да прати наставу, што су и тестови код психолога касније потврдили.

Убрзо затим, стигао је позив за учешће на ликовном конкурс у школској 2013/2014. години. Када смо добили обавештење о ликовном конкурс у на тему „Да имам супер моћ“, који је организовала Предшколска установа у Зрењанину, често смо у васпитној групи разговарали о томе шта би ко (у)радио да има посебне несвакидашње моћи, какве би то моћи и способности биле, маштали би говорећи о томе, замишљали, фантазирали... Циљ ми је био да деца покушају да што више преформулишу своје мисли и идеје у речи и реченице, као и да радо маштају, замишљају и што више мисле о томе. Говорила су деца која су желела да искажу своје идеје вербално, а ја сам их мотивисала причама о несвакидашњим феноменима: „Замисли да имаш крила, мека и лагана од перја, да можеш да летиш, као птица, високо високо, све до хладног и мрачног свемира, да можеш да летиш као авион, тихо, нечујно међу меким облацима, да можеш да се претвориш у било шта или било кога – да ли би то био „страшни лав“ или неки херој који изгледа посебно, носи одело флуоросцентних боја, има крила од паперја, има моћи као... (деца набрајају), да можеш да одеш било где – где би отишао (деца говоре); шта би радио (деца причају); како би изгледао (деца описују); замисли да можеш да (у)радиш све што желиш – шта би то било (деца говоре), како би се осећао(ла) да можеш да помажеш другима (деца говоре), коме би и како помагао, шта би то добро учинио...

Питала сам их и како би се они осећали да могу нешто од оног невероватног да (у)раде. Те приче су трајале неколико дана, увек у неформалним разговорима. Девочица Л. Г. само је викнула у једном необавезном разговору: „Имам идеју!“ Сва је заблистала од одушевљења сопственом идејом и мени је то значило да цртање на задату тему мора да почне истог момента, јер су и друга деца показивала нестрпљивост и жељу да своје маштарије ставе на папир, након толико приче, маштања и фантазирања. Закључила сам, пратећи дечје реакције, да је било довољно приче која је претходила цртању. Ова група деце имала је одлично развијене говорне способности, па сам са њима могла да радим припреме за ликовне активности и тако да и они сами исказују своје мисли и осећања, односно да своје идеје о ликовним решењима вербализују након мојих вербалних асоцијација. Да деца нису била таква, да нису волела ни показивала жељу да се изражавају вербално, радила бих са њима другачије: ја бих причала, а они би били пасивни слушаоци који би стварали слике у својим главама, без вербалног одговора на моје приче, а потом их уобличавали у ликовни рад, слику, цртеж, колаж...

У свом раду, веома често сам пратила децу која би нас повела у говорно-језичку или ликовну активности према њиховом рађању идеја, иако је друго било планирано, ток активности би био преусмерен у правцу њихове нове, оригиналне, креативне идеје која је морала истог момента да буде забележена и сачувана.

Тако смо за време сејања семена и разговора о значају сунца за раст и развој биљке, дошли до питања које је једном дечаку пало на памет, а које је повело групу у измишљање фантастичне приче: „Хеј! Па, чему онда служи Месец?!“. Друго дете је дало одмах одговор: „Да нам помогне да заспимо!“, треће је додало: „Да нас прати док идемо“, четврто: „Да нас умори“, и тако одговор за одговором повео је децу у фантазију која је донела најнеобичнију причу, касније и слике које прате текст и награду на Бијеналу дечјег уметничког стваралаштва 2014. у Панчеву – док је земља за сејање семена била свуда по столовима, нека семена непосејана, али то смо довршили касније, након записивања сваке речи необичног текста. И у овом случају је претходила вербализација пре ликовног израза, изазвана дечјим маштањима, замишљањима, слободне вербализације најнеобичнијих мисли. Вербализација је била само понегде усмеравана мојим потпитањима која би дала могућност да се још више фантазије дода. Касније су деца тражила да им читам забележене реченице како би имала могућност да сваку (или неколико њих) претворе у слике (које су

цртали сви истовремено), а на крају бирали сви заједно оне које су им се највише допадале и правили од њих причу у стрипу.

Девојчица Ј. Г. је тога дана радила далеко дуже од друге деце. Питала ме је да ли ће бити добро да издели папир формата блок бр. 5 на пуно малих делова, јер не могу све слике које је замислила да јој стану, толико много има да нацрта. Посаветовала сам је да ради онако како је замислила. Цртала је графитном оловком јер је конкурс био на тему цртежа и дозвољене технике оне које подразумевају цртање, а не сликање. С обзиром на склоности девојчице Ј. Г. ка цртању пуно детаља, графитна оловка ми се чинила као идеално решење у њеном случају, јер је тако било могуће уочити пуно детаља на цртежу. Друга деца су такође започињала цртеж графитном оловком, али у наредним фазама рада користила су и друге материјале (дрвене оловке у боји, суви пастел, воштане боје и др.). Прилазила сам и гледала шта и како црта и нисам је ништа питала. Увидела сам да управо настаје нови фантастичан ликовни рад и осећала да ће бити посебно издвојен од стране стручњака. Маштовитост девојчице Ј. Г. је кроз овај ликовни рад дошла до изражаја више него икада. Цртала је брзим покретима, била је у свом раду као да се налази у неком другом свету у који ју је повело маштање и фантазија. Није волела да говори док црта, евентуално би одговорила на питање шта ће нацртати, тј. како је замислила своје ликовно остварење, али не више од тога. Када је активност већине деце била при крају, девојчица Ј. Г. је и даље седела и цртала не говорећи ништа, не примећујући друге око себе. Питала сам је да ли жели да остане да настави свој рад, климнула је главом и тако је све до ручка цртала, сама, издвојена у другој соби. Рекла је да јој тако највише одговара и да жели да буде сама и да јој нико не смета. Када је дошло време ручка, пристала је да руча, али је питала да ли може да настави да црта себе као супер хероја док чека маму. На брзину је завршила са оброком, узела је свој цртеж и наставила. Са усхићењем је показала мами свој цртеж, а мама је тражила објашњење сваке сличице. Девојчица је објашњавала, а ја сам напослетку додала са осмехом: „То нам је, сигурна сам, ново ремек-дело!“ Мајка је била одушевљена радом, који није био довршен, а девојчица и ја смо се договориле да ујутру дође што раније у вртић да настави да црта. Нисам јој предложила да доврши код куће, она то сада није ни тражила, јер сам увидела посебност настајања новог ликовног остварења и желела сам да испратим сваки корак. Када је нацртала сличицу по сличицу стрипа испричала ми је детаљно, управним говором текст сваке слике, а ја сам

записала њене речи онако како их је изговарала. Приметила сам да девојчица Л. Г. као супер херој, након спашавања једне особе, спашава оболеле или рањене животиње, и то повезала са занимањем њених родитеља, који су ветеринари, препознавши њену љубав и бригу према животињама. На свакој сличици стрипа препознала сам емоцију, осећао се покрет, запазила сам необичне детаље, увидела да дете као супер херој на свакој сличици све до детаља има једнаку одећу, дужину косе, лик. Нарочито ме је изненадила необичност начина дететове помоћи рањеним животињама – све се решавало лако – брисањем крпиче или стављањем фластера. Неке животиње личе на митске, имају рог или крила, иако у природи нису такве. Види се да дете осећа простор и способно је да то прикаже на својим сликама. У тренутку настајања овог рада девојчица Л. Г. имала је 5 година и десет месеци.

У овом периоду девојчица Л. Г. показивала је много веће интересовање за цртање, док су јој сликарске технике, руковање четкицом и бојом као и бојење уљаним или сувим пастелами, задавале муку. Бојом није радо радила. Чак и траг остављен фломастером је био брз, непотпун, прелазила би линије делова тела бојом којом би бојила одећу и сл., док јој је цртање било лако и једноставно. Увидела сам то и пуштала је да ради онако како јој одговара и оно што јој прија, а у цртању је уживала.

На 1. ликовном конкурс у – цртеж, у Зрењанину, под називом „Да имам супер моћ“, рад девојчице Л. Г. је издвојен. Осим награђених радова, стручни жири издвојио је још један рад који је заслужио специјалну награду, и то због изузетне креативности, домишљатости и ликовности. Добитница специјалне награде била је девојчица Л. Г. из Предшколске установе „Дечја радост“ у Панчеву.

На Међународном ликовном конкурс у Скопљу „13. новембри“ рад девојчице Л. Г. на тему „Свакодневни живот“ донео јој је прву награду. То је прва награда коју је освојила са 5 година.

Ленкини родитељи обратили су ми се у октобру 2014. године, иако је дете напустило предшколску установу и кренуло у школу, са молбом да је мотивишем и радим индивидуално са њом за ликовни конкурс у Јапану (The 18th Kanagawa Biennial World Children's Art), за који сам, на фејсбук страници вртића у ком сам радила – вртић „Звончица“ – дала обавештење и позив свим родитељима и деци моје бивше групе предшколаца да се укључе и шаљу своје радове. Размишљала сам, с обзиром на то да је тема за конкурс била слободна, чиме би дете најбоље могло да буде мотивисано за стварање, и врло брзо сам дошла до одговора – урадила сам вербалну

асоцијацију са девојчицом Л. Г. на тему за коју сам сматрала да је за њу најприкладнија. Причала сам јој измишљену причу о њеним родитељима који су се једном давно срели, погледали и заљубили. Све око њих изгледало је чаробно, као у бајци, њима је било лепо, а када су се ухватили за руке десила се магија! Из те фантастичне, лепршаве, искрене љубави родила им се прва беба, старија сестра девојчице Л. Г., лепа, нежна, меких обрашчића, ручица, ножица и прстића, која је спавала и сањала најлепше снове у мамином и татином наручју. Али, када је беба порасла почела је пуно и често да плаче, јако, гласно, са пуно суза, неутешно, све је бацала око себе, била је несрећна и незадовољна иако је имала сву љубав и бригу родитеља. Мама и тата су се чудили, нису знали шта јој је, никако нису разумели због чега је несрећна. Нису знали шта да раде, шта треба да учине да је усреће. Онда је мама успела да разуме да она жели брата или сестру и родила јој је сестру – девојчицу Л. Г. И тако даље иде прича о рађању још двоје деце и о њиховом свакодневном животу, где сам се трудила да описујем уобичајене активности и дешавања: одлазак у вртић, школу, на посао, вожњу аутом, путовање, заједничке игре деце, њихова могућа осећања и сл. Радећи сатима са девојчицом Л. Г. индивидуално, у свом стану, уз пријатну тиху музику, приметила сам новину – девојчица је уживала у коришћењу боја (дрвене боје и суви пастел), чак ми је и говорила каква идејна решења има о коришћењу боја – шта ће којом бојом обојити, зашто ће комбиновати контрасне боје или зашто ће узети неку боју за бојење одређене површине, што до тада није практиковала. Раније сам имала утисак да јој употреба боја представља проблем. Схватила сам да је девојчица Л. Г. сазрела, да се мења и напредује, као и да желим да је пратим кроз ликовни израз. Сетила сам се да је позив на један ликовни конкурс, који је школа добила, учитељица девојчице Л. Г. послала кући као домаћи задатак да деца ураде рад на одређену тему.¹

4. Асоцијативни подстицај – прича детета на основу које је настао стрип: Тема: „Да сам ја супер херој“

Зазвонио ми је телефон. Звала ме је једна девојчица која је тражила да јој скинем врата, јер је била закључана у кући. Није имала никог другог да позове (има само мене), а пошто не зна да ли су мајстори болесни или имају посла, па не могу да дођу, она је мене звала. Дошла сам код ње, скинула сам њена врата и кренула даље.

Онда сам стигла код једног болесног пингвина, на Северни пол.

¹ То нам само потврђује чињеницу да се у школи мало важности придаје ликовним активностима, што и истраживања неких стручњака показују.

Рекла сам: „Добар дан, да ли је ту болесни пингвин?“ Нашла сам га међу пуно пингвина. Било ми је јако хладно и позвала сам ипак хитну помоћ. Хитна помоћ је дошла и видели смо да пингвин има богиње.

После ме је позвао један ванземаљац, јер је његова планета била много врућа. Помогла сам му да се његова планета охлади и он је био срећан.

Отишла сам, затим, код делфина, али сам га ипак позвала, јер је море дубоко. Питала сам: „Ко је овде болестан?“, јер нисам одмах видела да има богиње, биле су му мале. Нисам имала ни лупу, ни чиме да га прегледам, али сам ипак успела да му помогнем и излечим га.

Позвао ме је један лав, овако: „Ххххххх...“, јер он има такав глас. Он ми је рекао: „Ја плујем ватру, просуо сам неки напиток на себе, а он је био за моју лутку која је хтела да пије воде, а то у ствари није била вода. Мало сам погрешило!“ Крпицама сам обрисала те грозне тачкице које су пале од дима.

После тога ме је позвала једна куца којој се исто то десило, само на њеној коски, па сам ја исто обрисала крпицом и све је било у реду.

Онда ме је позвао једнорог Пегаз, који је тражио да му помогнем да хода, због тога што се он залетео, а пала је једна маст која се провукла њему кроз ноге. Ја сам му помогла да се одлепи. Подигла сам га, али он није могао да маше крилима јер су му се залепила, већ само овако да их држи (подиже руке изнад главе, показује, објашњава).

Онда ме је позвао орао који је повредио крило. Није могао да лети, али ја сам га ухватила и залепила му фластер.

Затим ме је позвала фока, која се зове Ар-Ар. Питала сам је: „Шта ти се десило?“, а она је рекла: „Повредила сам се и молим те ми помози!“ Ја сам рекла: „Хоћу, изволи фластер!“

После фоке ме је позвала змија, која је исто просула напиток и зато је добила рог, али је рог требао за једног једнорога, па сам ја змији расекла рог, али то њу није болело, јер сам ја пажљиво расекла.

Позвао ме је онда кит, који је рекао: „Неко је шарао по мени!“ Ја сам га питала: „Ко је шарао по теби?“ – „Не знам, али ипак ћемо обрисати!“

Позвала ме је једна маца, која је рекла: „Мени се покварила кућица!“ Ја сам јој наместила кућицу селотејпом.

Затим ме је позвао лептир, ком је израстао реп, а то је требало за једну малу бебу диносауруса.

Онда ме је позвала овца која је хтела да ми каже: „Бе-бе, мени су нестале уши!“ Наместила сам јој уши тако што сам нашла нешто што ће да јој помогне.

Видела сам после корњачу, која је рекла: „Мени су се створила крила. Добила сам напитака када сам била болесна и када сам почела да га пијем случајно се просуо на мене.“ Ја сам рекла: „Расећи ћу ти крила ножем.“ Пазила сам, исто као и код змије, да не расечем њен оклоп.

Онда ме је позвало магаренце, које је рекло: „И-а, и-а! Мени треба помоћ, не знам где треба да идем, молим те, помози ми!“ Ја сам му рекла: „Наравно да ћу да ти помогнем.“ Магаренце ме је питало: „Који је прави пут да стигнем до једног села, да однесем неког пића, мало хлеба...?“ Ја сам му рекла: „Овај пут у средини је прави, тамо иди и стићи ћеш до села – право, право.“

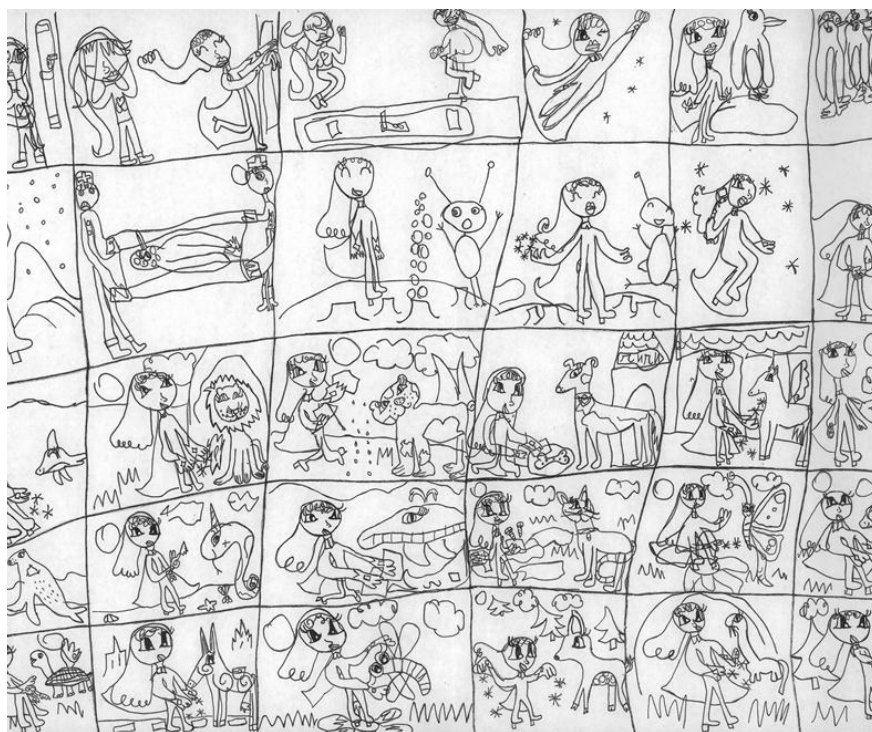
Наишла сам на вилинкоњица, који је рекао: „Добро је што си наишла на мене, молим те 'искрсти' ми крила!“ – „Ево, 'искрстићу' ти крила.“ – „Хвала“, рекао ми је вилинкоњица.

Кренула сам даље и наишла на једно лане, које ми је рекло: „Слушај, ја не знам где ми је мама, можеш ли ми помоћи да пронађем маму, молим те?! Када ми будеш помогла, можеш да идеш даље.“ – „Важи“, рекла сам и показала му пут до маме.

Онда ме је позвао један мали диносаурус, који је нашао леденице и узео их је, али је био један магнет, а те леденице нису биле праве, већ су биле играчке и залепиле су се за њега. Он је рекао: „Молим те, помози ми!“ – „Хоћу, хоћу и скинућу ти!“ па сам имала моћ да скинем те леденице.

И, на крају ме је позвала лисица која је имала белег због тога што је просула неки напитака који је хтела да попије и онда сам јој ја залепила фластер. Лисица је рекла: „Хвала ти!“

И, то је срећан крај моје приче кад сам била СУПЕР ХЕРОЈ и имала СУПЕР МОЋ...



Слика бр. 1 Ликовна експресија – стрип

5. Закључак

Позив васпитача је врло одговоран и неопходно је имати слуха за праћење развоја и напредовања деце. Како уочавамо стагнацију код деце, тако постоји могућност да рекогнирамо и њихове изнадпросечне резултате. Управо случај ликовно креативног детета подстиче васпитача да му посвети посебну пажњу, јер индивидуални образовни план не предвиђа да са оваквом децом може да се ради по овом акту на предшколском узрасту. Пример ове девојчице доказује да подршка васпитача и породице доприноси ликовној креативности детета, а све у циљу дечјег целокупног развоја.

ЛИТЕРАТУРА

- Бодрожа, Б., Максић, С., Павловић, Ј. (2013). „Испољвање и подстицање креативности у основној школи из перспективне наставника“. *Зборник Института за педагошка истраживања*. Вол. 45 (1): 108–130.
- Максић, С., Анђелковић, С. (2011). „Процењивање креативности у настави ликовне културе“. *Иновације у настави – часопис за савремену наставу*. Вол. 24 (2): 19–28.
- Којић, М., Марков, З. (2013). „Подстицање ликовне креативности код предшколске деце савременим методичким приступом“. *Настава и васпитање*. Вол. 62 (1): 52–69.
- Копас-Вукашиновић, Е. (2005). „Осујеђење креативности у ликовном изразу првака“. *Зборник Института за педагошка истраживања*. Вол. 37 (2): 88–98.

Jelena Fatovic Nikolic

THE IMPORTANCE OF ART ACTIVITIES AND SPEECH DEVELOPMENT – CONTINUITY BETWEEN KINDERGARTEN AND SCHOOL

Summary

This paper deals with the subject of artistic creativity of a preschool child and the kindergarten teacher's attempt to provide the child with pedagogical support and encourage her to express her artistic and speech creativity. The young girl's fanciful story encourages artistic creation which, according to her art pedagogue, confirms a high level of artistic creativity dominated by figural composition and details. Besides the teacher, the family also provides support to the child. Her above-average artistic and speech creativity contribute to the strengthening of partnership between the kindergarten and the parents.

Key words: artistically creative child, art activities, speech development.

Владимир Варађанин, мастер*

Висока школа струковних студија
за образовање васпитача, Кикинда

Биљана Видука, мастер

Висока техничка школа
струковних студија, Зрењанин

Дејан Видука, мастер

Технички факултет,
Универзитет Сингидунум, Београд

UDC 005:796

Прегледни чланак

Рад примљен: 03. XI 2015.

ЗНАЧАЈ ПРЕДУЗЕТНИШТВА И ПРЕДУЗЕТНИЧКОГ ОБРАЗОВАЊА У СПОРТУ

САЖЕТАК: Модерна организација наставе на свим високошколским установама незамислива је без иновација. У складу са тим, у раду се указује на потребу за другачијим приступом у раду са студентима у настави физичког васпитања и спорта. У најширем смислу, рад илуструје значај предузетничког учења на високошколским институцијама у области спорта и физичког васпитања. Другачији концепт и нова знања неминовно ће мењати начин комуникације и размишљања нових генерација. Овакав приступ апострофира потреба за мотивацијом студената да се из њима својственијег виртуелног света суоче са потребама реалног тржишта и самозапошљавања по окончању студија.

Циљ рада јесте да укаже на значај и утицај образовања на развој предузетништва у спорту као и да укаже на његову актуелну и будућу функцију и потребу за његовом имплементацијом у систем високог образовања. Због специфичности програмских садржаја, свим студентима који су упознати са појмовима који са собом носи предузетништво, пружају се нове могућности практичне примене стеченог знања у реалним условима професионалног рада. Из наведеног разлога је важно да високообразовне установе и у овој области буду оријентисане ка процесу развоја предузетничких вештина.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: предузетништво, спорт, предузетничко образовање, спортско предузетништво.

1. Увод

Предузетништво се углавном у свакодневном животу повезују са приватним бизнисом, али ови појмови су знатно шири. Предузетништво представља посебан начин размишљања, веже се за приватну иницијативу и акцију, и није карактеристика само бизниса. Може се рећи да је предузетништво способност да се ради више и ефикасније од кон-

* varadjaninv@yahoo.com

курената или способност креирања, одржавања и развоја успешне и исплативе организације. Предузетништво је делатност усмерена ка остваривању профита на тржишту, заснована на сталним променама и спремности да се преузме ризик. Развој предузетништва има доприносе не само у економском смислу него и у социјалном, јер осим што креира нова радна места, конкурентност и раст, такође доприноси сопственом остваривању и постизању социјалних циљева. Предузетник у спорту је особа која организује, делује и преузима ризик за све пословне подухвате везане за спорт. Постоји много спортских предузетника у свету, као што су Џорџ Штајнбрeнер (George Steinbrenner) – New York Yankees¹ или Марк Кјубан (Mark Cuban) – Dallas Mavericks.² Они представљају инспирацију ученицима како би пожелели да остваре сопствену спортску агенцију или компанију. Најчешћи облик спортског предузетништва идентификујемо као спортске продавнице, спортске клубове и организације, клубове здравља, спортске туроператоре... Поставља се питање, да ли студент спорта или студент студијског програма који се наслања на област спорта може да постане спортски предузетник.

Још 1985. године, Питер Дракер (Peter Drucker) закључује да је предузетништво дисциплина која може да се учи, што каснијих година потврђују и други теоретичари предузетничког образовања. Као резултат тога, предузетништво је почело да се изучава у оквирима појединих студијских програма где се студенти уче вештинама и знањима потребним за самостално покретање бизниса. Предузетништво је своју употребну вредност нашло у многим областима, па тако и у спорту. Како спорт спада у стручна знања слична специјалним знањима, која се стичу у средњим стручним школама, потребно је да студенти слушају одређене програме из области економије као што су менаџмент и предузетништво. Важно је напоменути да ова два програма морамо посматрати одвојено. Менаџмент се више бави организацијом, а предузетништво учи студенте да самостално покрећу и развијају своје компаније везане за спорт и самим тим, у условима економске кризе каква влада последњих година у свету, себи обезбеде запослење.

Сврха високог образовања је стварање могућности и конкретних знања за самосталан наставак живота. Одговорност универзитета укључује подстицање иновација и дистрибуцију талената у циљу

¹ Више о Џорџу Штајнбрeнеру виде ти на сајту: https://en.wikipedia.org/wiki/George_Steinbrenner

² Више о Марку Кубану виденти на сајту: https://en.wikipedia.org/wiki/Mark_Cuban

економског оснаживања како државе тако и њих самих. Неки стручњаци мисле да институције високог образовања имају одговорност за оспособљавање појединаца неопходним знањем и вештинама потребним за стварање младих предузетника.

У земљама у развоју као што је Србија, главни фактор је смањење стопе незапослености, а једна од могућности је стварање предузетничких тежњи код студената. Ово се посебно односи на спорт. Спорт је привредна грана која у условима економске кризе више испашта од осталих због специфичних знања које студенти стичу на факултетима и високим школама. Криза запошљавања у спорту је веома озбиљан изазов код нас и ствара се велики број високообразованих сручњака који тешко долазе до посла. У том случају оправдано се поставља питање да ли треба школовати толико студената или је потребно пронаћи алтернативу и тим студентима понудити она знања која ће им олакшати долазак до посла.

2. Предузетништво у спорту

Према Резолуцији која је усвојена на 77. Међународној конференцији рада, 1990. године, samozапослени су радници који раде за сопствени рачун, власници који раде и сви зависни радници у вези са њима, стално запослени и надничари, шегрти–приправници и неплаћени породични радници, као и чланови произвођачких задруга. Комбинујући ове две најчешће цитиране дефиниције, можемо констатовати да се за предузетника везују одлике као што су: креативност, иновативност, што имплицира и способност реализовања профитабилне активности, која обезбеђује одрживо запошљавање како предузетнику тако и радницима које запошљава.

У Србији је Законом о спорту (*Службени гласник РС*, бр. 24/2011, 99/2011) донекле регулисана и улога предузетника у спорту. Према члану 13. Закона о спорту, врхунски спортиста може да се професионално бави спортским активностима и делатностима у индивидуалним спортовима и као самостални професионални спортиста, односно предузетник. Одредбама чланова 95, 96. и 97. Закона о спорту (*Службени гласник РС*, бр. 24/2011, 99/2011) предузетник који се бави стручним радом у области спорта регулисан је: начин обављања делатности, одговарајућа спортска звања, начин и услови посредовања приликом преласка спортисте из једне у другу спортску организацију, као и облик оснивања привредног друштва предузетника). Такође се Правилником о ближим условима за обављање спортских активности и делатности (*Службени гласник РС*,

бр. 17/2013) чланом 4. наводи да спортске организације које се такмиче у одређеном рангу такмичења морају имати ангажованог најмање једног спортског менаџера за оперативно извршне послове (спортски директор, генерални секретар, секретар и сл.), тачније лица којима су неопходна предузетничка знања.

Предузетништво и спорт су у последњих десетак година постала важна подручја пословања. Такође, дисциплине везане за спорт студирају се у комбинацијама са различитим наукама као што су економија, психологија, маркетинг, социологија, информатика, филозофија, медицина, право и сл. Међутим, из перспективе предузетништва, мало се зна или се мали број студијских програма бави овом проблематиком. Предузетништво је важно за спорт као стална иновација у послу како би се задовољили променљиви захтеви потрошача. Оно такође може помоћи у развоју организације и знатно утицати на повећање броја нових производа и услуга, а самим тим довести и до већег запошљавања. Предузетништво је важно, јер подстиче активности које треба да олакшају социоекономске промене. Важност предузетништва не може се пренаглашавати у националном развоју, искорењавању сиромаштва и запошљавању. Нажалост, још увек нема довољно високошколских установа које су препознале ове потребе и прилагодиле своје планове и програме овим захтевима.

3. Утицај образовања на развој предузетништва у спорту

Према Јовану Шурбатовићу³ знање је предуслов да би се постао добар предузетник. Без знања не постоји успех у послу којим се бавимо и зато је оно највреднији ресурс у данашњим условима пословања. Како бисмо имали неопходно знање за развој предузетништва, у великој мери, одговоран је и систем образовања. Предузетничко образовање је целоживотни процес који почиње од основне школе и протеже се кроз све следеће нивое образовања, укључујући и образовање одраслих.

Стручно тело Европске комисије развило је дефиницију предузетничког образовања које указује да предузетничко образовање не треба да се меша са општим пословима и економским студијама. Његов циљ је да промовише креативност, иновацију и самозапошљавање и може да укључује следеће елементе:

³ Шурбатовић Јован, извод са предавања из предмета Предузетништво у спорту – Предавање бр. 1, Висока спортска и здравствена школа у Београду, стр. 5 <http://www.vss.edu.rs/nastavnici/jsurbatovic/upload/II%20PREDUZETNI%20C5%A0TVO%20U%20SPORTU.pdf>, 20. 10. 2015.

- развој личних атрибута и вештина који чине основу предузетничког духа и понашања (креативност, смисао за иницијативу, ризиковање, самосталност, самопоуздање, лидерство, тимски дух, итд.);
- подизање свести ученика/ студената о самозапошљавању и предузетништву као могућим опцијама за каријеру;
- рад на конкретним предузетничким пројектима и активностима;
- обезбеђивање посебних пословних вештина и знања о томе како основати предузеће и успешно га водити.

Предузетништво можемо посматрати са два аспекта:

- бити предузетник који се бави пословном делатношћу;
- понашати се на предузетнички начин и имати извесна предузетничка знања, вештине и ставове, али не и бавити се пословном делатношћу.

Према Извештају Светског економског форума, одржаног у Швајцарској априла 2009. године, предузетничко образовање садржи три компоненте:

- Лични развој – предузетничко образовање треба да гради самопоуздање, мотивише напредак, јача предузетнички дух, негује жељу за успехом и инспирише на акцију;
- Пословни развој – техничка, финансијска писменост и вештине за бављење самозапошљавањем и предузетништвом које могу довести до сопственог унапређења;
- Развој предузетничких вештина – предузетничко образовање би требало да обучи за социјалне вештине, умрежавање, креативно решавање проблема, тражење прилика, продавање, интервјуисање, презентације, лидерство групе, сарадња са заједницом, бављење бирократијом, локалне културне норме и како оне утичу на пословање.

ETF (*European Training Foundation*) агенција Европске комисије дефинисала је предузетничко учење на следећи начин: „Сви видови образовања и обуке, како формални тако и неформални, укључујући учење на радном месту, који доприносе предузетничком духу и делатности са или без комерцијалног циља.“⁴ Овде је предузетништво препознато као базична вештина у процесу перманентног (доживотног)

4 ИПА програм Европске уније за више корисника, Предузетничко учење, према Gribben, A. (ETF); *Entrepreneurship Learning: Challenges and Opportunities* (Torino, April, 2006).

образовања (концепт: LLL – *Life Long Learning*), због чега се образовање за предузетништво промовише и практично реализује у образовном систему земаља ЕУ на свим нивоима формалног (од основног школства до универзитетског нивоа) и неформалног образовања. Поред многобројних студија, истраживања и анализа и даље не постоји усаглашено мишљење зашто поједини људи бирају самозапошљавање, а неки желе да раде за друге. Као факторе који утичу на предузетничко понашање наводе се обично: личне карактеристике, околности животног пута и фактори окружења.

Други фокус испитивања је ниво образовања предузетника. Иако стручна литература тврди да су предузетници мање образовани од осталих, новије студије сугеришу да је управо супротно и да предузетници теже да су боље образовани од просека популације. У Србији је последњих година приметна експанзија нових образовних профила, програма и институција, што је од изузетног значаја за подизање квалитета знања и образовања. Оно се рефлектовало и на спорт чиме су се створиле могућности избора школа, посебних програма и нових занимања. Самим тиме изучавају се нове дисциплине као што су менаџмент у спорту, предузетништво у спорту, маркетинг у спорту, финансијски менаџмент у спорту, менаџмент спортских догађаја, менаџмент спортских објеката и сл. (Шурбатовић, 5–6).

Спортски радници у свом раду данас наилазе на најразличитије проблеме који нису директно везани за спорт којим се баве. У решавању тих проблема неопходна су одговарајућа знања и вештине. Спорт је делатност која је мултидисциплинарана, те је потребно имати знања из области руковођења, финансија, организовања, преговарања, социјалне заштите, културе... (Докманац, 2009). Спорт је одавно постао сфера озбиљног бизниса који подразумева и друге пословне аспекте као што је спортска рекреација, спортски туризам, спортски маркетинг, организација спортских догађаја, управљање и руковођење спортским објектима, као и управљање и руковођење спортским организацијама. Област образовања која детаљније изучава ову област, тачније студијски програми на високошколским установама који се баве изучавањем пословних аспеката у спорту, најчешће носе назив „Менаџмент у спорту“. Овакви програми имају за циљ да се садашњим и будућим спортским радницима обезбеде неопходна знања и вештине да би успешно могли да се баве предузетништвом у спорту. Програми су најчешће засновани на стицању оних знања и вештина чији су исходи засновани на учењу:

- управљање и руковођење спортским објектима;
- управљање и руковођење спортским организацијама и професионалним клубовима;
- организација спортских догађаја;
- бизнис у спорту;
- пословање спортских организација;
- маркетинг у спорту;
- управљање рекреационим центрима и фитнес центрима.

4. Примена предузетничког образовања у Србији

Изучавање предузетништва у Србији је веома скромно кад је у питању основно и средње образовање. Изучавање предузетништва и предузетничког начина размишљања није интегрисано у систем основног и средњег образовања. Анализом Министарства просвете и спорта у Влади Републике Србије 2005. године, утврђено је да поред добрих иницијатива на националном, регионалном и локалном нивоу, свеобухватни план за темељну и адекватну имплементацију предузетништва у образовање у Србији ипак не постоји. У складу са тим, спроведено је неколико пројеката:

1. „Програм реформе средњег стручног образовања“ Европске агенције за реконструкцију;
2. ГТЗ пројекат за стручно образовање;
3. Омладински предузетнички програм – пројекат спроведен од стране норвешке непрофитне организације и НВО Грађанске иницијативе;
4. Junior Achivment Young Enterprise – амерички програм спроведен од стране Европског покрета у Србији.

Све поменуте пројекте подржало је Министарство просвете и спорта Републике Србије, али је евидентно да се ради само о пилот пројектима без системског приступа и стратегије на нивоу образовног система. Министарство просвете и спорта Републике Србије 2005. године припремило је концепт за увођење предузетништва у образовни систем, чији су циљеви:

1. Увођење образовања из области предузетништва у формални образовни систем на свим нивоима, од основних школа до универзитета и програма образовања одраслих;

2. Допринос економском развоју и samozapoшљавању у Србији кроз изградњу предузетничког става и вештина, међу школском популацијом и код одраслих који су напустили школовање, који су незапослени или су технолошки вишак.

Дугорочни циљеви концепта:

1. Образовање из области предузетништва уведено је у национални и/ или регионални наставни програм на основношколском, средњешколском и универзитетском нивоу;
2. Изабрани су наставници за предмет Предузетништво на основу специфичних критеријума: предузетничких склоности и педагошког приступа;
3. Наставни програм из предмета Предузетништво примењује методу „учења путем рада“ као пројектни рад, пословна симулација и виртуелне компаније, стварање студентских мини предузећа и продаја стварних производа/ услуга у заштићеном окружењу итд.;
4. Веза и сарадња између образовних институција и предузетничких/ локалних компанија основаних и даље промовисаних, достижући концепирање и унапређење предузетничког наставног програма/ курсева, и представљање најбоље праксе и постојећих примера током наставе;
5. Конституисање националног тела које подржава предузетничко образовање и делује као промотер, сакупљач најбоље праксе и ширења иновација међу образовним институцијама, и служи као веза између предузетништва и образовања.⁵

Закон о основама система образовања и васпитања Републике Србије, усвојен у јесен 2009. године, препознаје важност увођења предузетничког учења. У члану 5. у којем се наводе општи исходи образовања и васпитања у Србији, као један од исхода наводи се и способност ученика да „покрећу и спремно прихватају промене, преузимају одговорност и имају предузетнички приступ и јасну оријентацију ка остваривању циљева и постизању успеха“. Национална стратегија за младе 2008–2014. садржи принципе предузетничког учења у неколико прокламованих циљева Стратегије. Национална стратегија за младе 2015–2025. такође дефинише механизме за стицање предузетничких знања и вештина и финансијске писмености у оквиру образовања.

У Стратегији за младе се наводи: „Недовољно се развијају предузетничке вештине код младих, као и њихово укључивање у програме

⁵ Имплементација овог концепта до данас није заживела.

самозапошљавања, што је резултат непостојања адекватних образовних програма у средњим школама (изузев увођења наставних садржаја у пилот одељењима) који би подстицали развијање предузетништва код младих. Стога је неопходно креирати посебне програме за младе којима би се подстицало омладинско предузетништво. Међутим, ипак би се могло закључити да су млади заинтересовани за развијање сопственог пословања. Посебним програмима, националним и локалним, такође треба подстицати иновативност код младих и пружати подршку оним пројектима који на дугорочно одржив начин подстичу запошљавање и локални економски развој.“

Стратегија развоја конкурентних и иновативних малих и средњих предузећа усвојена је 2008. године. Други стуб Стратегије посвећен је развоју људских ресурса за конкурентан МСП (мала и средња предузећа) сектор. Иницијативу за увођење предузетничког учења у систем образовања и обуке у Србији иницирало је Министарство економије и регионалног развоја 2009. године у оквиру пројекта „Увођење доживотног предузетничког учења“, који је финансиран средствима ЕУ. Циљ пројекта је био изградња националног партнерства за промоцију предузетничког учења и израда Стратегије. Формирана је радна група пројекта коју је чинило десет партнера из приватног и јавног сектора и то: Министарство економије и регионалног развоја, Министарство просвете, Министарство омладине и спорта, Универзитет у Београду, Завод за унапређење образовања и васпитања, Национална агенција за регионални развој, Национална служба за запошљавање, Привредна комора Србије, Унија послодаваца Србије, Београдска отворена школа, Центар за квалитетно образовање и Грађанска иницијатива. Током 2009. године одржане су три радионице са стручњацима Европске фондације за стручно образовање и обуку и SEECCEL (*South East European Centre for Entrepreneurial Learning*) на којима је разрађивана структура и облик националног партнерства и структура Стратегије за доживотно предузетничко учење. Радна група је израдила нацрте Меморандума о разумевању између Министарстава економије и просвете и Протокол о сарадњи свих партнера, као и радну верзију Стратегије. Како би се процес наставио и након завршетка пројекта, било је неопходно да оба Министарства потпишу Меморандум, а затим да сви партнери потпишу Протокол. Иницијатива за увођење предузетничког учења, на жалост, остала је на томе.

Министарство просвете и науке 2012. године иницирало је процес израде Стратегије развоја образовања у Републици Србији до

2020. године. Стратегија обухвата питања предшколског образовања и васпитања, бави се основним и средњошколским образовањем, високим образовањем, обуком наставника, образовањем одраслих и неформалним образовањем, целоживотним учењем и повезивањем са тржиштем рада. Једна од замерки јесте да Стратегија не препознаје довољно значај предузетничког образовања на свим нивоима и у свим секторима образовања. Стратегија би значајно подстакла развој предузетничког образовања, када би оно било у тексту Стратегије представљено као хоризонтална тема, која се прожима кроз све нивое и облике образовања.

Искуства високошколске едукације за менаџмент и предузетништво су веома скромна и релативно новијег датума. Веома је мали број приватних и државних факултета, углавном факултети економске, бизнис или менаџмент оријентације, који се баве овом проблематиком и који својим студентима пружају прилику да нешто више сазнају о предузетништву. У мањини су и факултети на којима предузетништво има статус посебног предмета, а у већини факултети где се одређени сегменти предузетништва изучавају у оквиру других предмета. Анализирајући списак акредитованих високошколских институција које образују кадар из области спорта (основне академске и струковне студије) можемо видети колико ових институција образује кадар и које од предмета имају и које студенте спремају за тржиште.

Анализиране су следеће високошколске институције:

- Факултет спорта и физичког васпитања – Универзитет у Београду, Београд;
- Факултет спорта и физичког васпитања – Универзитет у Новом Саду, Нови Сад;
- Факултет спорта и физичког васпитања – Универзитет у Нишу, Ниш;
- Факултет за спорт и физичко васпитање – Универзитет у Приштини, Лепосавић;
- Државни универзитет у Новом Пазару – Интегрисани универзитет у Новом Пазару;
- Факултет за спорт и туризам (ТИМС) – ЕДУКОНС Универзитет, Нови Сад;
- Факултет за менаџмент у спорту – АЛФА Универзитет, Београд;
- Висока струковна школа – Спортска академија, Београд;
- Висока школа струковних студија за образовање васпитача и тренера, Суботица;

- Висока струковна школа – Академија фудбала Београд;
- Висока спортска и здравствена школа струковних студија, Београд.

Само се на две од наведених институција реализује предмет Предузетништво у спорту, и то на Факултету за менаџмент у спорту – АЛФА Универзитета у Београду и на Високој спортској и здравственој школи струковних студија у Београду.

У свим овим институција, осим на Факултету спорта и физичког васпитања Универзитета у Београду, у програмима су присутни предмети из области менаџмента и економије. На основу анализе, види се да су програми наших образовних институција застарели, што потврђује и податак да много младих високообразованих стручњака на бироу за запошљавање чека посао у струци. Овај податак има и своје покриће у пракси, наиме, велики број факултета образује настави кадар, што значи да ако се један стручњак из ове области запосли у школи да ће ту дочекати и пензију, а самим тим заузети место млађима у том периоду. Са друге стране, поред наставног кадра неке школе образују и тренере и менаџере, а како је ситуација у спорту код нас веома лоша, приморани су да траже послове у другим струкама или да самостално започињу свој посао, у чему би им много помогло предузетничко оспособљавање које на већини школа и факултета није заступљено.

5. Закључна разматрања

У најширем смислу рад илуструје значај предузетничког учења на виошколским институцијама. Наши универзитети и високе школе стварају високообразоване стручњаке и професионалаце, који се баве истраживањем и учењем, што значи да их спремају за развој академске каријере, а не за реално тржиште. Универзитети су компаније оријентисане ка процесу развоја предузетничких вештина или би то требало да буду. Они су у овом смислу недовољно искоришћени и треба порадити на томе да се наши планови и програми прилагоде реалним потребама тржишта. Поред тога, потребно је развити односе са оним организацијама на којима би студенти стицали драгоцену праксу, која ће им бити преко потребна на старту своје професионалне каријере. Овом приликом требало би издвојити неке приватне универзитете и високе школе, које своје програме релативно лако мењају и прилагођавају потребама тржишта и моделима које преузимају из светских искустава. Добијени ефекти могу у великој мери помоћи студентима као и економији земље у

којој ови стручњаци буду функционисали, било то као власници својих послова или као битни чланови у тиму неке друге спортске организације или предузећа. Такође је од велике важности стручност предавача и професора наставних предмета у области предузетништва. Теоријска знања су неопходна, али нису довољна да студент буде спреман за тржиште. Да би се знање употпунило, на студенте се морају преносити и практична искуства. То би значило да предавачи и професори морају и сами да поседују практична знања и искуства. Овакав или сличан модел се примењује у медицини где се од професора захтева да паралелно ради и на факултету и у некој медицинској установи.

На основу ових запажања, требало би размотрити следеће препоруке:

1. Универзитети би требало да успоставе спортске центре за професионални развој;
2. Универзитет и високе школе требало би да образују предузетнике у спорту;
3. Универзитет и високе школе требало би да направе партнерске односе са другим организацијама у обостраном интересу како би студенти могли да реализују праксу и тиме стичу драгоцену искуства, како за себе тако и за привреднике за које ће сутра радити.

ЛИТЕРАТУРА

- Висока спортска и здравствена школа струковних студија, Београд <<http://www.vss.edu.rs>> 06. 03. 2014.
- Висока школа струковних студија за образовање васпитача и тренера, Суботица, <<http://www.vsovsu.rs>> 06.03.2014.
- Висока школа-Академија фудбала Београд, <<http://www.akademijafudbala.com>> 06. 03. 2014.
- Докманац, М. (2009). *Модел функционисања спорта на нивоу локалне самоуправе*. Нови Сад: Покрајински секретаријат за спорт и омладину.
- Државни универзитет у Новом Пазару – Интегрисани универзитет <<http://www.np.ac.rs>>
- Drucker Peter, nd, Society of Austria, “Innovation and Entrepreneurship in a Global Economy” <<http://druckersociety.at/repository/scientific/Pearl.pdf>> 27. 09. 2015.
- European Training Foundation* <<http://www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/home>>
- Закон о спорту 2011. (*Службени гласник РС*, бр. 24/2011 и 99/2011), Београд, Службени гласник Републике Србије
- Шурбатовић Јован, извод са предавања из предмета Предузетништво у спорту, Висока спортска и здравствена школа у Београду, Предавање бр. 1, стр. 5 <<http://www.vss.edu.rs/nastavnici/jsurbatovic/upload/II%20PREDUZETNI%20C5%A0TVO%20U%20SPORTU.pdf>>, 20. 10. 2015.

- Комисија за акредитацију и проверу квалитета 2014. *Водич кроз акредитоване студијске програме на високошколским установама у Републици Србији* <<http://www.kapk.org>> 06. 03. 2014.
- Национална стратегија за младе 2008–2014 (*Службени гласник РС*, бр. 55/05, 71/05 – исправка и 101/07) <<http://www.mos.gov.rs/mladisuzakon/index.php/2013-07-15-16-05-19/2013-07-19-14-36-37/nacionalna-strategija-za-mlade>> 08.10.2015.
- Национална стратегија за младе 2015–2025 (*Службени гласник РС*, бр. 55/05, 71/05 – исправка, 101/07, 65/08, 16/11, 68/12 – УС, 72/12, 7/14 – УС и 44/14) <<http://www.mos.gov.rs/mladisuzakon/index.php/2013-07-15-16-05-19/2013-07-19-14-36-37/nacionalna-strategija-za-mlade>> 08. 10. 2015.
- Правилник о ближим условима за обављање спортских активност и спортских делатности, (*Службени гласник РС*, бр. 17/2013)
- Спортска академија, Београд <<http://www.sportsacademy.edu.rs>> 06. 03. 2014
- Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године, (*Службени гласник РС*, бр. 107/2012).
- Факултет за менаџмент у спорту – АЛФА Универзитет, Београд <<http://www.alfa.edu.rs>> 06. 03. 2014.
- Факултет за спорт и туризам (ТИМС)-ЕДУЦОНС Универзитет, Нови Сад. <<http://www.tims.edu.rs>> 06. 03. 2014.
- Факултет за спорт и физичко васпитање, Лепосавић <<http://www.dif.pr.ac.rs>> 06. 03. 2014.
- Факултет спорта и физичког васпитања, Београд <<http://www.dif.bg.ac.rs>> 06. 03. 2014.
- Факултет спорта и физичког васпитања, Ниш <<http://www.fsfv.ni.ac.rs>> 06. 03. 2014.
- Факултет спорта и физичког васпитања, Нови Сад <<http://www.fsfns.rs>> 06. 03. 2014.
- Центар за предузетничко учење Југоисточне Европе, Предузетничко учење, ИПА програм Европске уније за више корисника <<http://www.seecel.hr/UserDocsImages/Documents/Documents%20Section/SEECEL%20-%20Entrepreneurial%20Learning%20ISCED%20Level%2020-%20RS.pdf>> 25. 10. 2015.

Vladimir Varadjanin, M.A.
Biljana Viduka, M.A.
Dejan Viduka, M.A.

THE IMPORTANCE OF ENTREPRENEURSHIP AND ENTREPRENURIAL EDUCATION IN SPORTS

Summary

Modern organization of the teaching process in all the institutions of higher education cannot even begin to exist without innovation. Having this in mind, the author of this paper emphasizes the need for a changed approach to teaching Physical Education and Sports to undergraduate students. A different concept and new knowledge will undoubtedly change the modes of communication and thinking of the new generations. This kind of an approach stems from the need to motivate students to face the real market needs and self-employment possibilities after their graduation.

This paper aims to point to the significance and influence of education on the development of entrepreneurship in sports and the need to implement it into the system of higher education. Because the contents of every study program are specific, all the students familiar with the terms related to entrepreneurship are given new possibilities of practical implications of the acquired knowledge in actual work of the profession. This is why it is important for institutions of higher education to become oriented towards the process of the development of entrepreneurship skills in this field of education.

Key words: entrepreneurship, sports, entrepreneurship education, sports entrepreneurship.

МОТИВИ И МОТИВАЦИЈА УЧЕНИКА У ШКОЛСКОМ ФИЗИЧКОМ ВАСПИТАЊУ

САЖЕТАК: Савремена педагошка становишта о васпитању и образовном раду и процесу физичког васпитања блиско су повезана с мотивацијом ученика. Ово је један од најважнијих фактора у процесу физичког васпитања који доприноси да физичко васпитање не посматрамо као пуку „вештину“ и помаже побољшању образовног процеса без страха да ће прећи у „сврсисходност“.

Уколико желимо боље резултате у области физичког васпитања, потребно је више од материјалних услова, добрих наставника и одговарајућег програма, треба нам добар став ученика према образовном процесу. Ефекти физичког вежбања су заиста бољи ако постоји мотивација која ће водити ученике ка остварењу одређеног циља.

Мотивисати ученике у процесу физичког вежбања и различитим спортским активностима значи образовати, побољшати и развити различите методе које ће помоћи ученицима да активно учествују у процесу наставе. Ако ученици активно учествују у процесу наставе, постаће заговорници унапређења физичког васпитања у нашем друштву.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: мотивација, ресурси спољне мотивације у процесу школске наставе физичког, унутрашња мотивација у школском физичком васпитању.

1. Увод

Настава школског физичког васпитања је као наставни предмет у савременој школи нашла своје право мјесто, мјесто које јој припада на основу научних поставки о њеној улози и вриједностима за појединца и друштвену заједницу. Она представља програмиран, динамичан процес који је усмјерен ка развоју младог нараштаја и, у садејству са осталим наставним предметима у школи, доприноси формирању интегралне личности ученика.

Разрадом дефиниције циљева физичког васпитања, у основној и средњој школи, примјећујемо да је задовољење потреба за кретањем (основна школа) и задовољење биопсихосоцијалних потреба у области физичке културе (средња школа) заједничко и за основну и средњу

* draganprodanovic@yahoo.com

школу, а као посљедица тога је увећање моторичких и функционалних способности. Дакле, задовољење потреба за кретањем, примјерених индивидуалним могућностима учесника јесте основ циља физичког васпитања и у основној, и у средњој школи.

Поред постојања потребе за кретањем постоји и потреба за развојем (васпитањем), здравствене културе ученика неопходне ради очувања и јачања здравља (основна школа), односно и потребе правилног схватања односа према физичкој култури и потребе за примјеном вриједности физичке културе и изван школе, у култури живљења уопште. У том контексту размишља и Звонаревић (1976), који каже: „Међутим, само постојање потребе неће покренути човјека на активности. Да би постали покретачи активности потребе се морају одразити у људској глави, морају добити свој психолошки облик...“ (Звонаревић, 1976: 228).

2. Подстицаји у физичком васпитању

Поред органских или хомеостатичких мотива, који представљају природну основу мотива у физичком васпитању, постоје и сложенији нехомеостатички (научени) мотиви.

Адекватно подјели мотивационих извора у школском учењу на унутрашње и спољашње, тако и мотивационе изворе у настави физичког васпитања и ваннаставним активностима (спортским секцијама), можемо подијелити на спољашње и унутрашње.

Од спољашњих мотивационих извора у настави физичког васпитања, и у школском учењу уопште, оцјена заузима важно мјесто у мотивацији ученика.

2.1. Оцјена ђака – спољашњи мотивациони извор у настави физичког васпитања.

У литератури се школска оцјена често наводи као постигнуће и то под условом ако се изводи као скор, збир или акумулација успјешних рјешења ученика. Тек тада је њено извођење блиско полазиштима теорије мотивације постигнућа, али ако је наставник извео субјективно као казну или као одраз разних околности, тада оцјена није постигнуће.

Оцјена, поред осталог, представља мјерило колико је ученик савладао (дату материју) програмске садржаје, колико зна или колико је оспособљен, а не шта не зна. Дисциплиновање и кажњавање ученика оцјеном доводи до демотивације ученика.

Оцјена у настави школског физичког васпитања треба да пред-

ставља мјеру, тј. ниво заинтересованости и залагања, степен напредовања у усвајању предвиђених моторичких кретњи, радњи, ниво физичког раста и развоја, постуралног статуса и физичких и функционалних способности. Не смијемо заборавити и ниво ученикових когнитивних и афективних способности.

Многа истраживања су доказала да доживљавање успјеха повећава мотивацију, а доживљавање неуспјеха доводи, углавном, до слабљења (код неких и јачања), мотивације. То посебно треба имати на уму при оцјењивању ученика у настави физичког васпитања, што значи да у формирању оцјене на прво мјесто треба ставити залагање ученика, односно његов радни напор како бисмо га подстакли на даље континуирано учешће у раду.

У настави школског физичког васпитања вредновање резултата рада и оцјењивање је континуиран процес који траје из часа у час праћењем учешћа (рада) ученика, уз обавезно кориговање и исправљање и умањење грешака у раду ученика, указивање на могућности ефикаснијег извођења вјежбања и оцјењивање (укључујући и описно), скоро на сваком часу, оних ученика који савладају вјежбовни задатак. Таквим начином рада ученици се подстичу и тако добијена оцјена представља мотивациони извор у настави школског физичког васпитања.

Да би оцјена у потпуности дјеловала подстицајно, она мора бити саопштена ученику, односно мора бити јавна и истовремено треба бити праћена извјесним објашњењима и допунама наставника, у смислу коментара о томе гдје ученик гријеши, и шта је још потребно да увјежба да би добио бољу оцјену.

2.2. Похвала, признање

Похвала и признање као вербална стимулација у настави физичког васпитања представља снажно мотивационо средство. Оне се по правилу износе јавно и доприносе учениковом самопоуздању и позитивној слици о себи. Похвала и признање као подстицај морају бити реални, без преувеличавања и без умањивања. На примјер, ученика који је прије осталих савладао вјежбовни задатак, наставник похваљује и тражи од њега да тај, успјешно савладани задатак, демонстрира пред осталим ученицима на часу, што мотивационо дјелује не само на тог ученика него и на остале ученике.

2.3. Плакета, пехар, диплома

Плакета, пехар, диплома, као мотивациона средства, додјељују се јавно и свечано. У настави физичког васпитања додјељују се за постигнути резултат, односно високо заузето мјесто у рангу такмичара, односно екипа. Ученик истрајава на активностима које воде ка освајању дипломе, плакете и пехара, а то истрајавање је најпоузданији знак мотивисаности.

Поред општих мотива који се базирају на потребама за физичком активношћу, и потреба за остварењем успјеха – доказивањем кроз такмичење, представља базу значајном мотиву.

2.4. Такмичење (компетиција) и сарадња (кооперација)

Такмичење (надметање), у настави школског физичког васпитања и у ваннаставним активностима – секцијама, може се разматрати у посебном мотивационом значењу. Мотивациона снага такмичења (сарадње) значајна је за све ученике, али је истовремено и комплексна. Комплексност се односи на тешкоће којих наставници морају бити свјесни. Такмичење у одјељењу не смије да се одвија по сваку цијену, јер ниједан ученик нема исте или сличне способности, а нарочито ученици не би требало да се такмиче с обзиром на школски успјех, да не би доживјели промашаје, искушења, преиспитивања и тешкоће. Такмичење може да постане и фактор који изазива анксиозност ученика.

Такмичење мора познавати и примјењивати правила, не смије допустити употребу недозвољених средстава, не смије доводити у опасност другарство и не смије слабити сарадњу међу такмичарима.

Такмичење у области физичког васпитања је пожељно и препоставља се да води ка мотивацији ученика. Из тих и других разлога, реализација малих олимпијских игара у школама има снажно мотивационо дејство на ученике у настави физичког васпитања и ваннаставним активностима – секцијама. Исто тако, постојање и функционисање школског спортског друштва, чије програмске активности реализују ученици (ученици – такмичари, ученици – судије, ученици – записничари, представници ученика у дисциплинској комисији...), под организацијом и савјетодавним надзором наставника физичког васпитања, представља велики подстицај ка мотивацији ученика у физичком васпитању.

2.5. Школски лист, школски пано

Објављивање постигнутог успјеха на спортском плану у школском листу или пану, доводи до јављања осјећаја идентификације (соци-

јализације и персонализације) ученика да припадају школи као простору за властиту афирмацију. У том случају школа бива доживљена као медиј који помаже и подржава ученике, и та тежња за афирмацијом у школском листу или паноу јесте у позитивној корелацији са мотивацијом у школском физичком васпитању.

2.6. Материјална награда

У данашњем материјализованом свијету и духовно осиромашеном друштву какво је наше, реално је очекивати да новчана или нека друга материјална награда има снажно мотивационо дејство. У школском физичком васпитању новчана награда не би требало да буде доминантан установљени подстицај, али зато нека друга материјална награда може бити снажно мотивационо средство и подстицај у физичком васпитању (лопта, тренерка, патике итд.), посебно у такмичењу.

У реализацији прољећног и јесењег кроса ученика нека материјална награда би имала свој подстицај, посебно у ситуацији и реалности све мањег броја учесника који своје неуцешће правдају разним разлозима. Увођењем материјалне награде претпоставка је да би број учесника био већи. Овдје се мора бити опрезан и ту материјалну награду установити за сваки крос, јер када би након извјесног времена била уклоњена, било би мање учесника у активности него што је било прије увођења. „Ако је особа укључена у неку активност из разлога унутрашње мотивације и ако она почне бити везана за вањску награду (материјалну награду), за обављање активности, степен унутрашње мотивације опада.“ (Деси, 1971).

2.7. Наставник као подстицај, рекач или аниматор

Ученици су осјетљиви на поједине особине наставника у толикој мјери да те особине могу утицати, позитивно или негативно, не само на однос ученика према наставнику, већ и према предмету који тај наставник предаје. Највећи број подстицаја у школи долази од наставника и разумљиво је што се и мотивација ученика формира у правцу таквих подстицаја.

Наставник физичког васпитања својим изгледом, односом према ученицима, односом према настави, својим ставом, животним и васпитним стилем и филозофијом, треба да буде континуирани подстицај и мотивација ученика у физичком васпитању. У програмирању и у реализацији програмских садржаја, наставник физичког васпитања мора да

користи различита средства и васпитне стилове у мотивисању ученика.

Нпр. „рад по (у) хомогеним групама“ (наставников стил), увелико ће подстаћи ученике на већи степен залагања на обучавању или усавршавању (елемената) технике неке спортске игре.

Наставник у свом раду је дужан да запажа позитивне тенденције ученика и са такве основе могу се даље подстицати и продубљивати, проширивати, развијати и будити нова интересовања и мотиви. На наставнику је исто тако задатак у трансформацији подстицаја. Активности које су у прво вријеме биле потхрањиване спољашњим инсентивима или формалним правилима, треба да постану интересантне за ученике, да постану део њихове личности.

Чињеница је да наставник коме се ученици диве утиче на интересовања ученика и умјесто мотивације која је везана за наставника, треба остварити мотивацију за наставни предмет, односно за физичко васпитање.

2.8. Тјелесна вјежба као средство вањског подстицаја

Коријени тјелесног кретања – вјежбања, полазе од почетка саме људске цивилизације и настанак је органски диригован реалним потребама човјека као биолошке врсте. Физичка (тјелесна), вјежба и тјелесно (физичко), кретање – вјежбање човјека, појединца у одређеним условима простора и времена као осмишљени чин праксе, представља природну детерминанту са једне, и друштвено-историјску тековину, са друге стране.

Тјелесне вјеббе као форме кретања тијела и тјелесно вјежбање као процес који се тим формама изражава, највећим дијелом у пракси физичке културе користе фонд природних врста кретања људског тијела: ходања, трчања, скакања, бацања, пузања, ношења, дизања, вишења, борења итд.

Друштвено-историјска тековина огледа се у тјелесном кретању – вјежбању као изразу човјековог „генеричког бића“, тј. његове моћи да сагледава суштине природних феномена и да их користи по свом властитом, свјесном, вољном и слободном опредјељењу.

„И кроз тјелесно кретање – вјежбање човјека може се сагледавати његов пут преласка из царства нужности у царство слободе.“ (Матић, 1979). Тјелесно кретање – вјежбање, као чињеница објективне стварности уз сву комплексност од рођења може се одредити као „појединачни људски чин којим се механичке промјене властитог тијела као стварност

по себи у конкретној људској пракси претварају у вриједности за неког“ (Магић, 1979).

Тјелесна вјежба као средство наставе физичког васпитања у склопу програмираних активности, поред моторичке компоненте утицаја на ученике треба да задовољи и емоционалну (афективну), односно подстицајну компоненту. Дакле, није довољно да ученици познају само техничку страну тјелесног кретања – вјежбања, већ их је потребно подстицати на дубље упознавање суштине физичког васпитања кроз развијање интересовања у оквиру унутрашњег односа ученика према знању о тјелесном вјежбању.

Тјелесна вјежба, односно тјелесно вјежбање ће бити подстицај мотивацији ученика под условом да ученик прије свега сазна сврху онога што ради. На примјер, ученик може неку вјежбу сматрати бесмисленом, јер му њено извођење слабо иде. Он ту вјежбу ипак изводи безвољно, понављајући из чисте захтијеване дисциплине. Таквим безвољним радом, вјежбањем, ученик само формално задовољава наметнутој обавези, а да код тог утицај тјелесних вјежби на организам не задовољава. Да је тај ученик знао да та вјежба дјелује нпр. на јачање раменог појаса, он би у жељи да добије што шири рамена, ову вјежбу вјежбао са пуно воље и залагања, и што је још вриједније, он ће је као такву упамтити и код куће својевољно, условно речено, понављати.

Кратка мотивација, у смислу образложења сврхе вјежбања, учинила би вјежбу садржајно вриједнијом од исте немотивисане вјежбе. Исто тако неки добро састављени комплекс вјежби обликовања губи своју анатомско-физиолошку вриједност управо због тога што ученици примају тај логично повезани низ одређених вјежби као задатак извршења без понављања утицајне моћи тих вјежби на раст и развитак појединца тј. ученици не познају њен прави смисао и сврху.

Мотивација ученика је унутрашњи позив који покреће напријед и који даје дубљи смисао, наоко механичком извршењу покрета или кретања уопште, уноси у вјежбање унутрашњу снагу и полет и претвара обично мишићно стезање и гibaње костију у свјесно вјежбање, тј. физиолошко дјеловање вјежби које је повезано са непрекидним хемијским промјенама у организму.

3. Унутрашња мотивација у физичком васпитању

Из самог одређења појма унутрашње (интринсичке) мотивације, која представља стање у коме је ученик активан ради саме активности прије него што су те активности средство за постизање циља, може се рећи да и у настави школског физичког васпитања унутрашња мотивација представља стање у коме је ученик активан ради саме активности, дакле из љубави према тој активности, а не да би постигао бољу оцјену, стекао повољан утисак код наставника, изборио учешће у репрезентацији школе итд.

У настави физичког васпитања и секцијама треба препознати и више цијенити непосредно интересовање – унутрашњу мотивацију тј. интересовање за сазнавање без обзира на корист или материјалне потребе које ће дјелатношћу бити задовољене.

У развоју унутрашње мотивације ученика у школском учењу, а тиме и у физичком васпитању, поред школе и наставних програма, треба посебно издвојити улогу наставника. Наставник физичког васпитања својим изгледом, односом, ставом, стилем, треба да код ученика изазове осјећај поштовања, дивљења и идентификације и да својом планском активношћу, планирањем и програмирањем наставних садржаја физичког васпитања и својом креативношћу у реализацији наставних садржаја буде непрекидни извор подстицаја активности ученика ка унутрашњој мотивацији, те истовремено посредник (медијатор) у трансформисању вањских подстицаја у унутрашње мотивисане активности ученика.

Унутрашње мотивисани ученици у физичком васпитању су у предности над спољашње мотивисаним ученицима и њиховим активностима које су праћене много јачим осјећањем унутрашњег задовољства.

Сваки од набројаних спољашњих фактора мотивације може бити подстицај ка унутрашњој мотивацији ученика под одређеним условима и кроз одређено вријеме, што, углавном, представља задатак наставника физичког васпитања да својом осмишљеном дјелатношћу непрекидно подстиче, трансформише, усавршава и развија активности које воде ка унутрашњој мотивацији. Моћни начини мотивације дјецe, спортиста и људи су: развијање, васпитање јаке воље, миротворство, навијање, помагање и одлучност с добрим опредељењем и намјерама.

ЛИТЕРАТУРА

- Банек, М., Крати, Б. (1974). *Психологија и врхунски спорт*. Београд: Савез за физичку културу Југославије.
- Deci, E.L. (1971). *Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation*. New York: Journal of Personality and Social Psychology.
- Ђорђевић, Ј. (1975). *Опита педагогија – интелектуално васпитање*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Ђорђевић, Ј. (1981). *Савремена настава*. Београд: Научна књига.
- Еванс, Ф. (1978). *Мотивација*. Београд: Нолит.
- Звонаревић, М. (1962). *Примјена психологије у образовању одраслих*. Загреб: Савез народних свеучилишта.
- Звонаревић, М. (1976). *Социјална психологија*. Загреб: Школска књига.
- Илић, Д. (2012). „Везе између наставног плана и програма физичког васпитања и јасноће оцјењивања ђака“. Бијељина–Бањалука: Савјетовање наставника физичког васпитања Републике Српске за школску 2012/13.
- Квашчев, Р. (1980). *Подстицање и спутавање стваралачког понашања личности*. Сарајево: Свјетлост.
- Квашчев, Р. (1980). *Способности за учење и личност*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Матић, М. (1978). *Час телесног вежбања*. Београд: Партизан.
- Палекчовић, М. (1985). *Унутрашња мотивација и школско учење*. Сарајево: Свјетлост.
- Ракић, Б. (1976). *Процеси и динамизми васпитног дјеловања*. Сарајево: Свјетлост.
- Ракић, Б. (1977). *Мотивација и школско учење*. Сарајево: Свјетлост.
- Савић, Ј. (1994). *Интринсичка мотивација*. Београд: Рад.
- Smalley, G. (1984). *The Key to Your Child's Heart*. Dallas–London–Vancouver–Melbourne: Proven Word, Word Publishing.
- Стојаковић, П. (2001). *Психологија*. Српско Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Сузић, Н. (1998). *Како мотивисати ученике*. Српско Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства РС.
- Чалија, М., Бјековић, Г. (2002). *Стручно-методске основе праћења, мјерења, вредновања и оцјењивања у физичком васпитању*. Пале: Факултет физичке културе.

Dragan Prodanovic, M.Sc.

**MOTIVES AND MOTIVATION OF PUPILS
IN ELEMENTARY PHYSICAL EDUCATION**

Summary

Contemporary pedagogical approaches to upbringing and the educational process and the process of physical education are closely related to the motivation of students. That is one of the most important factors in the process of physical education, which makes physical education something more than a “Skill“ and helps improve the process of education, without fear of it becoming an “expediency“.

In order to achieve better results in physical education we need more than material conditions, good teachers and proper teaching programs, we need a positive students’ attitude towards the educational process. The effects of physical exercises are truly better if there is motivation that leads the students to the achievement of a certain goal.

To motivate students in the process of physical training and in different sport activities means to educate, to improve and develop different methods that will help students actively participate in the teaching process. If the students actively participate in the teaching process, they will become advocates of the improvement of physical education in our society.

Key words: motivation, extrinsic motivation resources in the process of elementary physical education, intrinsic motivation in elementary physical education.

ИСТРАЖИВАЊА

Мр Ангела Месарош Живков*
Висока школа струковних студија
за образовање васпитача, Кикинда
Данијела Павлица, спец.

UDC 796.012.1/2-053.2
Оригинални научни рад
Рад примљен: 12. XII 2015.

СПОРТ КАО РАЗВОЈНА ПОТРЕБА ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

САЖЕТАК: Бављење спортом подстиче виталне функције свих органа и целог организма како одраслих, тако и деце – једном речју омогућује здрав живот. Осим што се спортом постиже физичка спретност, подстиче се и развој позитивних, моралних особина личности. Моторичке способности деце развијају се свакодневним кретањем и вежбањем, посебно организованим вежбањем у предшколским установама и спортским клубовима.

На узорку деце предшколског узраста спроведено је истраживање путем моторичких тестова који показују разлику у моторичким способностима између деце која се баве спортом и оне деце која се не баве спортом. Узорак истраживања чини 15-оро деце, која се баве спортом и то у следећим клубовима: Џудо клуб „Партизан“, који се налази у Кикинди и 32 детета која се не баве спортом, а похађају вртиће „Лептирић“ и „Мики“ у Кикинди. Истраживање утпотпуњују и анкете са родитељима и тренерима и то у вртићима „Лептирић“, „Полетарац“, „Бубамара“ у Руском Селу и вртић „Невен“ у Мокрину, и клубовима: Џудо клуб „Партизан“, Фудбалски клуб „Мали вукови“, Спортски центар „Језеро“.

Обрада података моторичких тестова вршена је у програму „SPSS 17.0“, путем табела и графикона у којима су израчунати следећи параметри: аритметичка средина, стандардна девијација, минимум, максимум, скјунис и куртизис. Обрада података доказује постављену хипотезу истраживања, а то да су моторичке способности развијеније код деце која се баве спортом у односу на децу која се не баве спортом.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: спорт, предшколски узраст, моторичке способности.

1. Увод

С обзиром на релативно веома брзе промене услова живота савременог човека, које изискују од организма одређену отпорност и способност прилагођавања, веома је важно што пре почети са организованим физичким васпитањем које представља један од основних чинилаца у развоју тих квалитета. Што дуже траје процес развијања отпорности организма и способности прилагођавања, тим ће и резултати

* angelamesaros.zivkov@gmail.com

бити већи. Рана стимулација у вези са овим не може се никад и ни са чим надокнадити.

Предшколски период је период када је дете достигло степен развоја који омогућује да се почне са систематским физичким васпитањем. Систематско физичко васпитање у предшколском узрасту је веома важно за читав каснији живот. Од посебног је значаја физичко васпитање деце предшколског узраста за њихову припрему за школу, даљи живот, нарочито ако се дете определило за спорт.

Спорт подразумева организовану физичку активност која се усмерава у складу са одговарајућим правилима, која зависе од врсте спорта. Физичка активност деце сматра се пожељном због навика које се стичу у детињству и остају трајне. Навика кретања остаје сачувана за читав живот. Доба раста и развоја, а посебно пубертет, изванредно је погодно за организам да прихвати подражаје којима физичка активност утиче на развој функционалних способности. Недостатак моторичке активности, односно ограничена физичка активност, веома неповољно утиче на раст и развој организма, угрожава нормално функционисање важних органа и систем организма, здравље и нормалан развој деце.

Спорт је несумњиво нераздвојни део васпитања. Озбиљан значај физичке делатности у васпитању деце, познат је одавно. Спорт доприноси хомогеничком физичком развоју детета, припрема га за напор у физиолошком погледу, помаже у одржавању пропорције између физичког и психичког оптерећења, учествује у изграђивању његове воље и карактера, олакшава друштвено прилагођавање. Да би се дете бавило спортом целог свог живота треба да стекне одговарајуће навике и наклоности још у детињству.

1.1. Физичка активност као основа за бављење спортом

Физичка активност представља трансформациони процес у коме се човек, као систем, доводи из једног стања у друго. Трансформационим процесима је потребно управљати, а за што бољу ефикасност неопходно је познавање елемената система и њихових међусобних релација (Бала, 2007).

Ако се детињство одреди као период од прве године живота до предоласцентне фазе развоја, може се утврдити да највећи број деце има тежњу да се креће, да тежи истраживачком понашању. У предшколском периоду облици физичких кретања, и касније вежбања, у највећој мери имају карактер игре, „организоване“ игре, са свим својствима и после-

дицама које игра има у животу и развоју деце. Ако дете није спремно да изводи неке покрете, вежбе, тј. није постигло степен зрелости за његовим овладавањем и учењем, никакве мотивационе технике или методе учења неће много помоћи. Спремност је синоним са могућношћу да дете буде укључено у неки облик физичког вежбања и да, са више или мање успеха, овлада одговарајућим техничким елементима вежбе.

Процес физичког вежбања није ништа друго до специфичан трансформациони процес у коме се ефекти постижу специфичним средствима – физичким вежбама. Вежбе које се спроводе са децом предшколског узраста могу се поделити на: вежбе за развој кретних навика и вежбе за развој појединих мишићних група.

Утицај адекватне физичке активности на развој детета је благотворан. Непосредни физиолошки ефекти физичког васпитања су побољшање циркулације, убрзавање размене материје у организму, ефикаснија елиминација непотребних супстанци из организма, то све заједно доводи до значајног побољшања функционисања организма у целини. Ипак, најважнији су дугорочни позитивни ефекти активности који се, пре свега, огледају у правилнијем развоју костију и мишића, јачање одбрамбене способности организма, али и у формирању и сазревању дететове личности.

У предшколском периоду се ствара база за манифестовање и развој потенцијалних вредности и карактеристика и способности деце, те тада треба примењивати разне спортске и спортско-рекреативне активности, односно физичко васпитање које треба да створи базичне способности и карактеристике пожељне у већини спортова и свакодневном животу деце, омладине, а касније и одраслих. Када деца заврше рад у тако конципираним и организованим физичким вежбама, она ће се сама, или уз помоћ родитеља, или стручњака за неку спортску дисциплину, укључити у одговарајући спортски клуб где ће имати специфичан тренажни процес који треба да се надовеже на основу која се стекла у ранијем вежбању и васпитању.

С обзиром на то да се спорт развио из игре као најстаријег вида васпитања, спорт је задржао неке њене карактеристике, али су оне временом у спорту интензивирание и све снажније наглашаване. Тако се борба, такмичење, резултат и друго у спорту, за разлику од игре, често постављају као најважнији циљеви. Васпитни значај спорта састоји се у томе што дете постаје боље, јаче, способније, здравије, брже сазрева, потпуније је самоспознавање и адекватније је самоостваривање.

За највећи број позитивних ефеката физичке активност код деце довољан је рекреативан спорт. Наравно, редовност и континуитет су неопходни предуслови да би се развила навика, а касније и спортска дисциплина детета. Ако дете испољи интересовање за спорт које превазилази рекреативни ниво, треба га усмерити ка одређеном спорту. Правовремено усмеравање деце ка одређеном спорту једини је пут ка врхунским резултатима у каснијем, односно зрелом добу врхунског спортисте. Када се врши усмеравање деце ка неком спорту морају се поштовати законитости дечјег свестраног биолошког, психолошког и социјалног развоја, зато што је најважнији правилан развој детета и његове личности, а не само резултати и успеси.

Децу треба мотивасати да се укључе у неку спортску активност, али то треба да буде њихов избор, а не нека врста родитељске присиле. Родитељи често греше када децу од малена форсирају да се баве одређеним спортом и желе само врхунске резултате. Дете мора само да одлучи који спорт жели да тренира. Најчешћа грешка је да родитељ намеће избор спорта који је можда остао нека његова неостварена амбиција или спорта којим се он некада бавио. Родитељ треба да схвати да је то спорт његовог детета, а не његов, и да притисак на дете може имати само негативне последице. Исто тако, дете које има потребу да се опроба у различитим спортовима, не треба га у томе спутавати. На основу већег искуства лакше ће пронаћи и оно што му највише одговара.

Велика спортска такмичења и успеси спортиста код деце буде жељу за бављење спортом, а код родитеља амбиције да једног дана и њихово дете донесе кући медаљу којом ће се они поносити. Актуелни шампиони и њихов статус у друштву често и утиче на избор спорта којим ће се многа деца бавити. На жалост то и није увек најбоље решење за дете, па услед велика разочарења. Како се данас тренира искључиво у клубовима, што подразумева материјалне издатке, родитељи често не дозвољавају деци да престану са тренирањем када оно то више не жели. Поред свих позитивних страна спорта, спортска активност која не одговара детету, може да угрози његово здравље. Некада је дете превише мало или недовољно моторички спремно, а некада просто није талентовано, па не може да испуни захтеве који се пред њега постављају. Поред физичког напора који може да доведе до неправилног раста и развоја, психички стрес коме је дете изложено оставља последице. Није лако поднети пораз и одговорност за неуспех екипе, али ни успех и обавезе који он носи.

1.2. Правилно усмеравање деце предшколског узраста на спорт

Физичка активност је најбоља превенција за настанак различитих обољења, као што су болести срца и крвних судова, остеопороза, дијабетес, анксиозност, депресија и друго. Зато је важно да спорт у старту постане саставни део дечјег живота, тим пре што се показало да се ова, једном стечена навика, одржава и у одраслом добу. Препоручује се да деца у спортским активностима проведу најмање 60 минута у току дана. Гледање телевизије, рад на компјутеру и друге активности које подразумевају седење, не би требало да буду заступљене више од два сата дневно. Родитељи, дакле, треба да имају свест о потреби да се деца баве спортом, али на прави начин.

Неопходно је адекватно осмислити и дозирати спортске активности, тако да деци буде задовољство, забава и опуштање, а не додатно оптерећење, извор незадовољства и фрустрација. Уколико родитељ жели да од спорта добије најбоље резултате требало би да се придржава савета тренера, доктора. Психофизичко сазревање деце је индивидуално, тако да универзално време за почетак бављења спортом није могуће одредити. Искуство лекара говори да је, генерално гледано, најбоље да дете почне да се бави спортом у узрасту од око седме године, практично у исто време када крене у школу. Бављење неким забавним спортом детету може у великој мери помоћи да преброди све нелагодности које може донети тако велика промена каква је полазак у школу.

Свако присиљавање деце да се баве спортом је контрапродуктивно и ствара отпор и одбојност. Требало би им објаснити да је спорт добра прилика за игру, забаву и стицање нових пријатеља, али их треба пустити да самостално одлуче да ли и чиме желе да се баве. Родитељ треба да их усмери, а уколико дете ипак нема довољно интересовања за спорт, прво треба проценити разлоге. Уколико су деца само стидљива, уплашена или имају неке друге разлоге, треба најпре бити стрпљив и упоран у отклањању таквих узрочника. Важно је да спорт одговара дететовим способностима и интересовањима. Неадекватан избор доводи дете у неравноправан положај, повећава могућност повређивања, доприноси губитку интересовања за спорт, а може да буде и извор великог незадовољства. Код деце, редовно бављење спортским активностима доприноси: смањењу ризика од гојазности, побољшавању кардиоваскуларних функција, адекватном расту и развоју костију, мишића, лигамената и тетива, побољшавању равнотеже и координације покрета, смањењу хроничне мишићне напетости, као честом узроку гла-

вобоље и бола у леђима, побољшавају квалитет сна и здравих навика у смислу спавања, развијању самопоуздања и формирању карактера, заштити од бројних порока савременог друштва

2. Методологија истраживања

2.1 Проблем, предмет и циљ истраживања

Проблем истраживања јесте да се утврди да ли постоје разлике између бављења спортом код деце која живе у граду и у селу, какво је мишљење родитеља о бављењу спортом своје деце као и мишљење тренера о укључивању деце предшколског узраста у спортске активности.

Предмет истраживања јесу моторичке способности: брзина, координација, агилност, снага, прецизност.

Циљ истраживања јесте провера и доказивање теоријских претпоставки између деце која живе у граду и деце која живе на селу о бављењу спортом.

2.2. Хипотеза истраживања

Деца која живе у граду су више укључена у спортске активности у односу на децу која живе на селу и деца која се баве редовним физичким активностима постижу боље резултате у моторичким тестовима.

2.3. Узорак испитаника

Популација, узета као узорак овог истраживања су деца предшколског узраста од 3–6 година Предшколске установе „Драгољуб Удицки“ у Кикинди, у вртићима градске средине „Лептирић“ и „Мики“, а трећу групу чине деца која похађају спортску школицу. Прву групу чине деца млађег предшколског узраста, од 3–4 године у вртићу „Лептирић“; другу групу чине деца средњег узраста од 4–5 година у вртићу „Мики“. Трећу групу чине деца старијег узраста од 5–6 година, која похађају Спортску школу „Партизан“. Укупан број деце која су учествовала у истраживачком раду је 47 (прва група 16, друга група 16 и трећа група 16). Укупан број девојчица је 21 и дечака 26. Просечна старост деце у првој групи је 3,5, у другој 4,5, а у трећој 5,5 година.

Другу групу испитаника чине родитељи деце предшколског узраста у вртићима градске средине „Лептирић“, „Полетарац“, и вртићима сеоске средине „Бубамара“ у Руском Селу и „Невен“ у Мокрину, као и тренери у следећим клубовима градске средине: Џудо клуб „Партизан“, Фудбалски клуб „Мали вукови“, Пливачки клуб у Спортском центру „Језеро“.

2.4. Узорак варијабли

Код све три групе деце примењени су тестови за процену базичних моторичких способности и то следећи:

- Експлозивна снага – скок у даљ из места
- Агилност – чунасто трчање 4x5 метара
- Координација – полигон унатрашке
- Прецизност – гађање хоризонталног циља лоптицом
- Репетитивна снага – подизање трупа
- Брзина – дизање и ношење

Поред тестова за процену моторичких способности, примењене су и анкете за родитеље и тренере, које су садржале питања усмерена на ставове о бављењу спортом у предшколском узрасту

3. Обрада и анализа података истраживања

У Табели број 1 приказана су питања за родитеље и тренере.

Табела бр. 1

ПИТАЊА ЗА РОДИТЕЉЕ	ПИТАЊА ЗА ТРЕНЕРЕ
Да ли се ваше дете бави неком физичком активношћу, тј. да ли се бави неким спортом?	Тренер сте ког спорта?
Којим?	Који је, по вашем мишљењу, најпогоднији период за почетак бављења спортом?
Како се зове клуб у ком ваше дете тренира?	Колико предшколске деце тренира овај спорт?
Колико недељно се ваше дете бави спортом?	Да ли деца стичу позитивне особине у овом спорту?
Да ли ви подстичете ваше дете да се бави спортом?	На развој којих моторичких способности утиче бављење овим спортом?
Шта за вас представља спорт?	Којем делу тренинга поклањате највише пажње?
Колико је спорт битан, по вашем мишљењу, за развој детета?	Шта за вас представља спорт?
	Колико је спорт битан, по вашем мишљењу, за развој детета?

Приликом састављања упитника водило се рачуна како би се дошло до одређених података, да ли је дете укључено у неку физичку активност тј. спорт, који је то спорт, колико пута недељно дете тренира, како се зове клуб у ком дете тренира, и два питања која су везана за родитеље и тренере, њихово мишљење шта за њих представља спорт, и колико је спорт битан за развој предшколског детета. Питања су формулисана јасно, усмерено и једноставно. Узимајући у обзир обе вредности анкетирања, може се рећи да се дошло до одређених података о томе колико је спорт битан за развој детета, који је најпогоднији узраст за почетак бављења спортом, и колико пута недељно дете тренира. Може се закључити да су деца која живе у граду више укључена у физичку активност и активно се баве неким спортом, док су деца која живе на селу мање активна у клубовима, више су активна кроз игру.

У Табели бр. 2 приказани су резултати анкете за тренере о ставу који је период најбољи за укључивање деце предшколског узраста у спортске клубове. Може се закључити да је то период од 6 година.

Табела бр. 2

<i>Најпогоднији период за почетак бављења спортом</i>			
Назив спортског клуба	< 6 година	6 година	>6 година
Џудо клуб „Партизан“		X	
Фудбалски клуб „Мали вукови“		X	
Пливачки клуб		X	

У Табели бр. 3 приказани су резултати анкета тренера и родитеља о ставу да ли је спорт битан за развој детета. Закључује се да сви анкетирани имају позитивна став о томе.

Табела бр. 3

<i>Спорт битан за развој детета</i>		
	Битан	Небитан
Џудо клуб „Партизан“	X	
Фудбалски клуб „Мали вукови“	X	
Спортски центар „Језеро“	X	
„Лептирић“	X	
„Полетарац“	X	
„Бубамара“	X	
„Невен“	X	

Табела бр. 4 приказује недељно ангажовање деце која се баве спортским активностима. Може се закључити да су деца у највећем броју два пута недељно ангажована.

Табела бр. 4

<i>Колико пута недељно се дете бави спортом?</i>			
Назив дечјег вртића	< 2 пута недељно	2 пута недељно	> 2 пута недељно
„Лептирић“		X	
„Полетарац“		X	
„Бубамара“		X	
„Невен“		X	

У Табели бр. 5 приказани су резултати мерења базичних моторичких тестова код деце која се баве и која се не баве спортом из три групе узорка испитаника.

Табела бр. 5

Тест	Група	N	Mean	S t d . Dev.	Min.	Max.	Skewness	Kurtosis
Скок у даљ из места	Не тренирају	32	1.02	.36	0.30	1.30	.574	.914
	Тренирају	15	1.03	.21	0.60	2.00	-.287	-.478
Чунасто трчање 4x5м	Не тренирају	32	9.57	2.14	6.59	15.79	1.068	.944
	Тренирају	15	11.26	2.75	7.94	17.50	1.069	.70
Полигон натрашке	Не тренирају	32	19.55	9.86	6.76	52.39	1.351	.414
	Тренирају	15	18.02	5.55	9.03	28.00	.223	-.746
Гађање хоризонталног циља лоптицом	Не тренирају	32	1.05	2.53	.00	5.00	.882	-.333
	Тренирају	15	1.26	1.79	.00	9.00	1.172	-.190
Подизање трупа за 60"	Не тренирају	32	4.25	4.60	1.00	16.00	1.463	1.108
	Тренирају	15	7.20	5.69	1.00	17.00	.762	-.867
Дизање и ношење	Не тренирају	32	7.52	2.05	5.71	12.05	1.140	.093
	Тренирају	15	5.41	1.37	3.22	10.46	1.609	4.628

На основу добијених резултата аритметичке средине у Табели бр. 5 може се видети да је узорак деце који се бави спортом постигао бољи резултат у следећим тестираним варијаблама: скок у даљ из места, гађање хоризонталног циља лоптицом, подизање трупа за 60`` и дизање и ношење, док су испитаници који се не баве спортом били бољи у тесту чунасто трчање.

4. Закључак

Данас физичко васпитање, као компонента васпитања личности, даје пуни допринос спорту, као што и спорт без обзира на врсту и аспект с ког се посматра, доприноси физичком васпитању. Савремени спорт је сложена људска делатност. Он је средство образовања деце и омладине, форма коришћења слободног времена.

Бављење спортом доприноси физичком развоју, спречава наста-нак телесних деформитета. Такође, социјализује децу и припрема их за живот. Деца уче да комуницирају, да контролишу бес и агресивност, да деле срећу и тугу због пораза. Отпорнији су на фрустрације, лакше подносе глад, бол, хладноћу, врућину.

Резултати добијени овим истраживањем показују да је моторика код деце која се баве спортом врло развијена и да су ова деца много напреднија и способнија од деце која се не баве спортом. Можемо кон-статовати да физичким вежбањем можемо утицати на даљи развој мото ричких способности. У развоју моторике код деце до изражаја долази гипкост, поготово код девојчица, јер су оне у овом узрасту гип-кије од дечака. Такође, из резултата истраживања се може видети да су способности деце која се баве спортом и која се не баве спортом разли-чите. Уз свакодневне тренинге, тренери раде са децом и активности физи-чког васпитања, пошто се у предшколским установама оне не изводе сва-кодневно, што доводи до бољих резултата моторичких способности. Деца која се не баве спортом немају ни једну физичку активност, што доводи до опуштања мишића и немогућности да се неке вежбе ураде.

Највећи проблем данашњице је незаинтересованост деце за било какву физичку активност, па чак и за играње са вршњацима на улици, јер им пажњу одвлаче компјутерске игрице и разне емисије на ТВ-у. Овакав начин живота има и своје последице, које су видљиве из добијених резултата овог истраживања.

Проучавањем ове области, теоријски и практично, долази се до тога да је постављена хипотеза истраживања потврђена: деца која се баве спортом су успешнија у извођењу постављених варијабли. Истраживање је довело до статистичких разлика између деце која се баве спортом и оне која се не баве спортом, а то доказује да се бављењем спортом може утицати на развој моторичких способности. Ово истраживање омогућује и доприноси унапређивању теорије и праксе у сфери физичког васпитања. И показало се да долази до промена у организму у предшколском периоду, као и то да се разлике у резултатима не односе само на спремност деце, већ и на генетски фактор и средину која утиче на њихов раст и развој.

ЛИТЕРАТУРА

- Бала, Г., Стојановић, М., (2007). *Мерење и дефинисање моторичких способности деце*. Нови Сад: Факултет спорта и физичког васпитања.
- Берар, М. (2002). *Моторичке способности предшколског детета*. Кикинда: Висока школа струковних студија за образовање васпитача.
- Богосављевић, М., (1986). *Методика физичког васпитања деце предшколског узраста*. Кикинда: Педагошка академија „Зора Крцалић-Зага“ и Издавачко одељење „Став“ Центар за културу.
- Група аутора (2005). *Дечји спорт од праксе до академске области*. Београд: Факултет спорта и физичког васпитања.
- Копривица, В. (2002). *Основе спортског тренинга*. Београд: Издање аутора.
- Крагујевић, Г. (1983). *Методика наставе физичког васпитања*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Лазаревић, Љ. (2000). *Психолошке основе физичке културе*. Београд: Виша школа за спортске тренере.
- Месарош Живков, А. (2008). *Трансформациони моторички и морфолошки ефекти наставе рукомета код девојчица узраста од 9–11 година*. Кикинда: Народна библиотека „Јован Поповић“.
- Месарош Живков, А., Марков, З., Пакашки, О. (2009). *Покрет у функцији развоја предшколског детета*. Кикинда: Висока школа струковних студија за образовање васпитача Кикинда.
- Стефановић, В. (1981). *Увод у истраживачки рад у физичкој култури са статистиком*. Београд.

**Angela Mesaros Zivkov, M.Sc.
Danijela Pavlica, Specialist**

SPORT AS A DEVELOPMENTAL NEED OF PRESCHOOL CHILDREN

Summary

Sports practice assists the functioning of all vital organs and the whole body, both in adults and in children – in a word, it ensures a healthy life. In addition to enabling individuals to achieve sport skills, it also encourages the development of positive, moral personality. Children develop motor skills by daily movement and exercise, through physical exercises organized in kindergartens and sports clubs.

Our research was conducted through motor tests and the research sample consisted of preschool children. The results obtained confirm the difference in viability between basic motor skills of children involved in sports and those not involved in sports. The sample consisted of 15 children engaged in sport activities in Judo club “Partizan“ from Kikinda and 32 children not involved in sports, all of whom attend kindergartens “Leptirić“ and “Miki“, also located in Kikinda. The survey questionnaire was completed by parents and coaches in the following kindergartens: “Leptirić“, “Poletarac“, Bubamara“ from Rusko Selo and “Neven“ from Mokrin, and sports clubs: Judo club “Partizan“, Football school “Mladi vukovi“ and Sports center “Jezero“.

Data analysis of motor tests was performed in „SPSS 17.0“, through tables and charts used to calculate the following parameters: arithmetic mean, standard deviation, minimum, maximum, skewness and kurtosis. Data analysis proved our hypothesis, namely that basic motor skills are better developed in children participating in sports.

Key words: sports, preschool, motor skills.

Милкица Јарић, спец.*

Предшколска установа „Драгољуб Удицки“,
Кикинда

UDC 796.012.1/2-053.4

Оригинални научни рад
Рад примљен: 14. XII 2015.

ПОСТУРАЛНИ СТАТУС ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКЕ УСТАНОВЕ „ДРАГОЉУБ УДИЦКИ“У КИКИНДИ

САЖЕТАК: У раду је кориштена дескриптивна метода, емпиријског карактера приликом процене постуралног статуса деце узраста од 7 година, која похађају Предшколску установу „Драгољуб Удицки“ у Кикинди. У првом делу рада су коришћена досадашња истраживања, теорије многобројних аутора који су се бавили истраживањем постуралног статуса деце. У теоријском делу рада навођене су теоријске основе које се односе на методику физичког и здравственог васпитања деце предшколског узраста. Затим, део о анатомским карактеристикама тела предшколског детета, скелетном систему, мишићима, процени и оцењивању постуралног статуса, о биолошким карактеристикама деце развоја и карактеристикама раста и развоја. Затим, део који се односи на кинезитерапију, значај кинезитерапије, о деформитетима кичменог стуба, деформитетима ногу, стопала. Наведене су мере превенције деформитета и лошег држања и њихов значај за целокупан развој детета.

У истраживачком делу представљено је истраживање постуралног статуса деце узраста од 6 до 7 година, методом по аутору Наполеону Воланском. Процена и мерење постуралног статуса извршено је на узорку од 152 деце у три вртића у граду и три вртића у селима, Предшколске установе у Кикинди, посматрањем и мерењем појединих сегмената тела и посматрањем тела у целини из фронталне и сагиталне равни. За мерење смо користили: медицински висак, лењир и дермограф.

У завршном делу рада наведен је значај и мере превенције деформитета постуралног статуса деце предшколског узраста. Сви добијени резултати указују на то да физичка активност није довољно заступљена на предшколском узрасту и да је потребна већа заступљеност корективне гимнастике.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: деца предшколског узраста, постурални статус, метода по Воланском, деформитети, превенција.

* milkicajaric02@gmil.com

Рад представља експозе специјалистичког рада који је одбрањен 08. јула 2015. године на Високој школи струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, пред комисијом у саставу: др Зоран Мијић, проф. (ментор), мр Ангела Месарош Живков (коментор) и др Јелена Мићевић Карановић, проф.

1. Увод

Научна истраживања која се баве постанком и развојем људског друштва, потврђују да су различите форме физичке културе, као део опште културе и друштвене праксе, биле присутне у свим фазама друштвеног развоја, све до данас.

У различитим формама, видовима и садржајима, физичка култура је присутна и у животу савременог човека у све већој мери. Наиме урбани развој, тј. начин живота који доводи до хипокинезије, подстиче активнији однос науке према овом подручју људске делатности. Данас готово и да нема науке и научне области у којој се у већем или мањем обиму не изучавају појаве и збивања у физичкој култури. Истовремено све више се проширују захтеви које друштво поставља пред физичку културу. Она би требало бити масовна и хумана, да сваком појединцу пружи могућност за испољавање потенцијалних склоности и способности, да јача и унапређује његово здравље, виталност, негује здрав стил живота и друге хумане вредности. (Берковић, 1986).

Физичко васпитање је од посебног значаја у тзв. раном детињству, тј. у предшколском периоду, када је организам у највећој мери подложен, како негативним тако и позитивним утицајима. Позитивни утицаји у виду телесног вежбања, незаменљиви су и одлучујући у даљем развоју детета и формирању човека. Логично је да се у овом периоду посвети највећа пажња утицајима физичког вежбања, што захтева највећу стручност у раду. Дакле, најквалитетније физичко васпитање треба да је управо у предшколском периоду човековог развоја и раном школском. Из овог разлога васпитач предшколске деце мора имати стручно образовање из области физичке културе, а посебно када је реч о теорији методике физичког васпитања. Теорија мора да омогући боље разумевање општих законитости развоја човека под утицајем телесног вежбања. (Берковић 1986).

Међутим, пракса не може без теорије. На овај начин теорија указује пракси куда и како се развија. Физичка култура је у уској вези са једним бројем природних наука, које се у основи баве изучавањем биолошких својстава човека. То су, пре свега, базичне науке: анатомија, физиологија, морфологија, биохемија и примењене науке медицина и хигијена.

Психофизички развој детета се одвија у целини, а посебно као развој појединих функција које пролазе кроз одређене фазе. Овај развој, са једне стране, зависи од опште законитости, а са друге, од учења, односно вежбања и здравог начина живота. За свако вежбање потребна је извесна зрелост, која одређује темпо учења.

Све чешће увиђамо да је разлог лошег постуралног статуса, односно лошег држања тела хипокинезија деце предшколског узраста. На узрасту пред полазак у школу, темпо развоја се убрзава што је додатни разлог честог погоршања лошег држања ако дете не вежба, не креће се и не бави спортом. Нервни систем се даље усавршава. Јавља се способност самоконтроле и потчињавања својих жеља општим захтевима. Покрети детета доста су координирани и тачни, разликује брзину, правац, ритам кретања, и влада њима. Упражњавање вежби треба усложити и примењивати корективну гимнастику са циљем превенције постуралних деформитета. Такмичење је веома омиљено код деце овог узраста. Осећање групне припадности и међусобне сарадње у вежбању и игри је снажно. Овај узраст је погодан за примену тзв. елементарних игара које садрже елементе спортских игара. Све игре треба упростити децем узрасту, карактеристикама и способностима. У овом узрасту се развија смисао за лепо, складно, ритмично и спретно. (Берковић, 1986).

Неопходно је да се, уз помоћ основног средства кинезитерапије и физичког васпитања, као и помоћних средстава, избегну све негативне појаве које доводе до деформитета, а са деформитетима и нарушавању здравља детета. Кинезитерапија представља примену покрета у смислу ублажавања насталих промена локомоторног апарата. Покрет се јавља као основно средство физичког васпитања. Овај појам датира још од Хипократа (460–377. год. пре нове ере), који је сматрао да је главно средство терапије медицинска гимнастика и препоручује вежбу као основно средство рехабилитације. Медицинска гимнастика доживљава процват после великих ратова. Данас се кинезитерапија користи у рехабилитацији као један од најефикаснијих терапијских метода. Њена улога је незамењива у ублажавању патолошких стања локомоторног апарата, код неуролошких, ортопедских, плућних обољења, обољења срца итд... Покрет представља обједињену акцију локомоторног апарата и нервног система. Локомоторни апарат представљају мишићи, кости и зглобови. У педагошкој пракси (физичко васпитање и спорт) од пресудног су значаја за мишиће као активни део локомоције човека, од чије способности контракције, еластичности и надражаја зависи покрет. (Берковић, 1986).

Садржај рада у оквиру активности деце пред полазак у школу, обухвата развој свих мишићних група тела, одговорних за нормалан постурални развој детета.

Циљ овог рада је објашњење узрока и последица постуралних поремећаја деце предшколског узраста 6 до 7 година, и како на њих превентивно деловати, свакодневно кроз методичку физичког васпитања и корективном гимнастиком на што ранијем узрасту. (Берковић, 1986).

2. Узрасне карактеристике деце 6–7 година

У периоду од рођења до поласка у школу, родитељи имају водећу улогу у развоју детета. После родитеља, васпитачи такође имају веома велику и важну улогу када је развој детета у свим његовим аспектима у питању.

Чиниоци од којих зависи телесни развој су: наслеђе, околина, активност, а наслеђе је један од најбитнијих чинилаца.

Телесна тежина и висина се разликују код девојчица у односу на дечаке. Дечаци су на рођењу нешто тежи и виши од девојчица, у периоду до 11–12. године. Током развоја кости расту, хрскавичави делови окоштавају, а коштаном ткивом постаје гушће. Нервни систем се нагло развија у пренаталном периоду до шесте године. Мозак новорођенчета је четири пута лакши од мозга одраслих. До шесте године мозак достиже 90 % своје коначне тежине. (Џиновић-Којић, 2002).

Навике које се развијају у оквиру породичне средине, као и у вртићима, до седме године, у каснијем периоду тешко се могу изменити тј. све што волимо или не волимо научили смо у том периоду. Васпитачи као и родитељи имају једну врсту одговорности када је у питању: васпитање, образовање, физички и психички развој детета. Заједничким напорима и посвећеношћу дужност им је да усмеравају децу на прави пут. Васпитачи и родитељи су ти који треба да су у интеракцији, треба да сарађују и да имају потпуно поверење међу собом. (Џиновић-Којић, 2002).

Предшколски узраст карактерише значајан физички развој детета, тело интензивно расте и развија се, како у висину тако и у ширину. Годишњи прираштај висине је од 6–8 цм, а масе тела 1–1,5 кг. Упоредо са интензивним растом костију долази и до окоштавања, нарочито дугих костију, а и кичменог стуба.

Кости су у овом периоду чвршће и отпорније на спољашње услове живота, те овај период треба искористити и за одговарајућа средства, ојачати мускулатуру детета и правилно држање тела, како би се она одржала. Деца овог узраста са 7 година крећу у школу и очекује их велики број обавеза, при том, доста времена проведеног уз књигу што изискује

седење, и значајно тешка торба коју деца свакодневно носе у школу. Овај период је врло осетљив за дете, јер је погодан за стварање разних деформитета, првенствено кичменог стуба и стопала, услед дугог седења, стајања и уопште недовољне активности деце. (Џиновић-Којић, 2002).

Основни проблем у овом периоду јесте то да кости интензивније расту и развијају се, мишићи нису у стању да прате овај развој, зато треба интензивирати њихов развој.

Што се тиче грудног коша, пластичан је и прилагодљив као и мускулатура, те се правим избором вежби, боравком у природи, као и вежбама дисања може утицати на његов развој, што игра значајну улогу за нормално функционисање органа грудног коша.

Једна од важних карактеристика овог периода јесте да је дете практично неуморно, тачније врло брзо се одмори, јер је промер крвних судова у односу на срце знатно већи, што омогућава добру снабдевеност тела крвљу тј. кисеоником.

Један од основних задатака које треба испунити у овом периоду јесте обезбедити детету правилан раст и развој, развој свих психофизичких способности и свих потенцијала детета. Све ово се може лако остварити правилним физичким вежбањем, правилним избором вежби, боравком деце у природи, вежбама дисања и другим активностима у оквиру занимања деце. (Џиновић-Којић, 2002).

Разлози због којих долази до постуралних поремећаја могу се тражити у недовољној оспособљености стручног кадра за планирање, реализацију и праћење превентивног вежбања. Недовољно познавање биомоторичког статуса деце и прилагођавање вежбању, њихов убрзан развој доводи до несклада између морфолошког развоја, функционалних карактеристика и биомоторичких способности, те се са превентивног прелази на корективни рад. (Џиновић-Којић, 2002).

2.1. Физичке активности и њихов значај за предшколско дете

Физичко васпитање представља веома битан и сложен процес, који захтева планско и врло студиозно изучавање многих компоненти развоја.

Физичка активност је један од најбитнијих фактора здравља код деце предшколског узраста и почиње непосредно после рођења у виду вежби стимулације. У предшколским групама деца стичу нове хигијенске навике, нова знања, васпитање, социјализују се, осамостаљују, али се баве у значајној мери и физичким активностима које побољшавају и

одржавају добро здравље. Деца која похађају вртић имају организовану физичку активност свакодневно у јутарњим часовима. Постоје и усмерене активности које се одвијају по узрасним групама. Најмлађи узраст има физичке активности једанпут недељно, средња има два пута недељно од другог полугодишта, старија и најстарија група имају три пута недељно. Вежбају се мишићи свих група, по 15 минута у виду разних игара, често уз музичку пратњу.

Многа научна истраживања, код нас и у свету, показала су да повећан интензитет вежбања позитивно утиче на физички развој и развој физичких способности, а да при томе не утиче негативно на друге аспекте развоја. Између здравља и вежбања постоји директна повезаност, вежбање утиче на здравље и обрнуто.

У основи физичких активности стоји покрет као основна елементарна радња, а његово извођење је способност или кретање. У предшколском периоду минимална количина кретања је на највишем нивоу у односу на све друге периоде живота. Физичко вежбање благотворно и повољно утиче на раст и развој, јачање здравља.

3. Држање тела – постурални статус

У одржавању нормалног постуралног усправног става тела учествују активне и пасивне силе земљине теже. Активне силе органи-зма представљају мишићи, а пасивне кости и зглобови.

Правилно држање тела подразумева правилне односе свих сегмената тела, што је услов за његово правилно функционисање. Већина сматара да од држања тела у највећој мери зависи и здравље појединца. Пластичност организма деце у овом узрасту отвара могућност бројних, како позитивних тако и негативних утицаја. Његов утицај углавном про-изилази из осетљивости организма, са једне стране и негативних утицаја са друге, као последице савременог начина живота. Сви ови негативни утицаји и могу довести до разних деформитета уколико се не уоче на време. Из наведених разлога, један од најважнијих циљева физичког васпитања и представља – формирање правилног држања тела. (Ради-сављевић, 2001).

У пракси се користе најчешће две методе процене држања тела: соматоскопска и метода по аутору Наполеону Воланском. Стручној оспо-собљености васпитача у установама одговара више прва метода, јер се ради о посматрању тела детета са удаљености од 2–3 м. На овај начин добија се визуелна слика држања, конституције и међусобног односа појединих делова тела.

Усправан став се одражава ако вертикална оса пролази кроз тежиште читавог тела, кроз најважније зглобове. У класичној поставци, тежишта човечијег тела треба да спајају средину уха са средином раменог зглоба, кроз зглоб кука, кроз колени зглоб на споју његове предње и средње трећине и да се завршава на око 3–4 цм испред осовине скочног зглоба.

Оцена држања стопала израчунава се по Томсеновој методи индекс стопала (%), а добија се тако што се на плантограму споје најистуренији делови пете и метатарзуса на унутрашњој страни стопала (дуж АБ). Затим се нађе средина пете и повуче (Мајерова линија), линија од средине пете до спољашње ивице трећег прста. Од Мајерове линије до најужег дела уздужног свода повуче се нормала и измери њена вредност. Из темена нормале спусти се нормала на дуж (АБ) и измери њена вредност (б) (Радисављевић, 2001).

Индекс се добија : $I = a/b \times 100 = \%$

4. Оцењивање постуралног статуса по аутору Наполеону Воланском

Метода оцењивања држања тела по Наполеону Воланском указује на одступање појединих параметара. Оцењивање начина држања тела почиње посматрањем особе у целини, са одстојања од 2–3 м, како би се добила слика његовог држања тела, конституције и и односа појединих делова тела. Посматрање се врши са бочне стране – сагиталне равни и са задње, односно предње стране – фронталне равни. Дете које се посматра треба да је босо и скинуто до испод кукова, како би се видео седални урез. Затим се приступа мерењу појединих физиолошких кривина. Добијени резултати се користе за утврђивање опште оцене држања тела и утврђивање евентуалних деформитета. За мерење су потребни: висак, лењир, дермограф – оловка за кожу.

Сабирањем ових параметара, добија се збир негативних бодова.

- изврсно: 0 бодова
- врло добро: 1–4 бода
- добро: 5–8 бодова
- слабо: 9–12 бодова
- врло лоше: 13–16 бодова

Оцена држања појединих делова тела оцењује се оценом 0, 1, 2.

Оцена држања тела:

- 0 бодова – нема деформитета
- 1 бод – незнатно одступање
- 2 бода – изразито одступање

Параметри на основу којих се формира оцена држања тела:

- D1 – држање главе – ODG
- D2 – држање рамена – ODR
- D3 – држање груди – ODGR
- D4 – држање лопатица – ODLA
- D5 – држање кичме – ODK
- D6 – држање трбуха – ODTR
- D7 – држање ногу – ODN
- D8 – држање стопала – ODS.

Оцена држања главе:

- 0 – спуштена окомица са базе носне кости треба да пада на горњу половину грудне кости и иста окомица пада на доњу половину грудне кости;
- 1 – окомица пада на доњу половину грудне кости;
- 2 – окомица пада испред грудне кости.

Оцена држања рамена:

- 0 – централна тачка држања зглобова рамена пројекцијом на врат пада на задњу силуету половину силуете врата;
- 1 – иста тачка пада на предњу силуету врата;
- 2 – иста тачка пада на силуету адамове јабучице.

Оцена држања рамена:

- 0 – грудни кош је хармонично звонасто испупчен;
- 1 – грудни кош је пљоснат;
- 2 – деформисаност (кокошије груди).

Оцена држања лопатица:

- 0 – лопатица читавом дужином налаже на грудни кош;
- 1 – лопатице су издвојене за један прст;
- 2 – лопатице су издвојене за два прста.

Оцена држања кичменог стуба:

- 0 – физиолошка кривина нормална и у сагиталној равни и у нормалној равни;
- 1 – девијација првог степена: кифоза, сколиоза, лордоза;
- 2 – комбинација девијација или појединачно, али на нивоу другог степена.

Оцена држања трбуха:

- 0 – трбух увучен иза окомице, спуштен испод процеса кифу-деуса у сагиталној равни;
- 1 – трбух испупчен испред спуштене окомице;
- 2 – висећи трбух, млитави мишићи.

Оцена држања ногу:

- 0 - нема деформитета;
- 1 – X и O ноге првог степена искривљеност са конвекситетом ка споља и ка унутра подколеница;
- 2 – X и O ноге јаче изражен деформитет.

Оцена држања стопала:

- 0 – газна површина стопала само на једниј трећини попречне линије. Оцењује се мерењем отиска;
- 1 – газна површина захвата и другу површину;
- 2 – газна површина захвата и трећу трећину површине стопала.

4.1. Посматрање тела фронтално

У овом положају посматрају се: целокупна мускулатура, развијеност, симетричност и облик грудног коша при нормалном, а затим, при дубоком удаху. Треба обратити пажњу на положај главе, рамена, врата и карлице, ногу и стопала.

Посматрање са задње стране: Особа нам је окренута леђима са мало размакнути и паралелним стопалима. Прво обележавамо вратне завршетке кичменог стуба целом дужином, а затим унутрашњу ивицу лопатица и доњи угао. Помоћу виска који је фиксиран за седми вратни пршљен, одређујемо стање кичменог стуба. Код нормалног става висак треба да иде од седмог вратног пршљена кроз седални урез, до половине размака између два стопала. Уколико постоје бочна искривљења у леву и десну страну у односу на висак, ради се о сколиотичном лошем држању. Мери се растојање од врпце виска па до најудаљенијих делова искривљења кичме. (Радосављевић, 2001).

4.2. Посматрање тела сагитално

Налазимо се са бочне стране детета које меримо, висак примичемо са задње стране према кичменом стубу. Кад висак дотакне неки део тела потпуно га умиримо и лењиром меримо одстојање од виска до појединих делова тела на местима где постоје физиолошке кривине. Нормално је да одступања буду 3,4–4,5 цм, уколико су она већа, ради се о одступању од нормале. Ако је слабинска кривина јаче изражена ради се о лордотичном лошем држању, а ако је вратна кривина јаче изражена ради се о сколиотичном лошем држању. (Радисављевић, 2001).

5. Методологија истраживања

5.1. Досадашња истраживања

Истраживања на тему постурални статус деце предшколског узраста нису многобројна, иако услед хипокинезије, која код деце проузрокују савремене технологије, пасивност и неправилно седење, доводе до деформитета постуре тела, попут: сколиозе, лордозе, кифозе... Последњих година, како је овај проблем на глобалном нивоу, научници се све више баве овом проблематиком.

На бази досадашњег истраживања, утврђено је да физичко васпитање у предшколским установама не даје одговарајуће резултате, нити задовољава потребе за кретањем, физичком активношћу деце и реалним потребама друштва.

Истраживања показују, иако је један од задатака физичког васпитања јачање свих група мишића одговорних за правилно држање тела, све већи број деце са поласком у школу изложен је негативним утицајима, услед чега долази до деформитета кичменог стуба.

5.2. Метод рада

У раду је коришћена метода дескриптивна и емпиријска, јер се на задовољавајући начин могу применити практична и теоријска сазнања, из методике физичког васпитања у превенцији постуралних поремећаја деце предшколског узраста.

5.3. Проблем, предмет и циљ истраживања

Проблем истраживања је да се утврди да ли постоји разлика између девојчица и дечака у постуралном статусу деце предшколског узраста од 6 до 7 година у вртићима града и села.

Предмет истраживања чини посматрање и мерење сегмената тела постуралног статуса по аутору Наполеону Воланском.

Циљ истраживања је да се испита, установи стање постуралног статуса дечака и девојчица у зависности од средине и открити ране деформитете деце предшколског узраста деце од 6–7 година, по методи аутора Наполеона Воланског.

5.4. Задаци истраживања

На основу проблема, предмета и циља истраживања, постављају се следећи задаци:

1. Утврђивање природе и врсте деформитета мерених сегмената тела деце предшколског узраста;
2. Утврђивање заступљености разлике у деформитетима код девојчица и дечака;
3. Утврђивање ефеката бављења спортом деце предшколског узраста на превенцију и корекцију деформитета;
4. Утврђивање заступљености телесних деформитета у групама деце вртићима села и града.

5.5. Хипотезе истраживања

На основу задатака истраживања постављене су следеће хипотезе рада:

1. Постоје у свим испитаним групама деформитети појединих сегмената тела због хипокинезије деце;
2. Постоји разлика у заступљености појединих деформитета код девојчица и дечака;
3. Постоји значајна разлика између групе деце која се бави физичком активношћу и неким видом спорта и групе деце која је неактивна и не бави се спортом;
4. Постоји разлика у појави телесних деформитета деце градске средине у односу на децу сеоске средине.

5.6. Опис истраживања

Истраживање је вршено на узорку испитаника од 152 деце предшколског узраста од 6 до 7 година (девојчица 74 и 78 дечака) са територије општине Кикинда. У узорку је посматрано и мерено 152 деце, од тога 80-оро деце из вртића у граду: „Плави чуперак“, „Наша радост“, „Пчелица“ и 72-је деце из вртића у селима: „Шиља“, „Ластавица“ и „Јеленко“.

За процену постуралног статуса коришћена је метода Наполеона Воланског.

За процену статуса тестирани су следећи сегменти тела: држање главе (ODG), држање рамена (ODR), развијеност грудног коша (ODGR), држање лопатица (ODLA), одступање кичменог стуба (ODK) у фронталној равни, држање трбуха (ODTR), облик ногу (ODN) и свод стопала (ODS).

Инспекција испитаника је извршена у периоду април–мај 2015. године, која се односила на децу предшколског узраста. Основни метод

тестирања и метода прегледа, према аутору Наполеону Воланском, омогућила је процену постуралног статуса деце. На тај начин прикупљени су подаци за 152 детета, што представља узорак 30 % од 500 предшколаца, полазника у школу. Испитаницима су ранжирани сегменти тела, збир оцена свих процењиваних параметара.

Оцена држања тела – 0 – нема деформитета (добро), 1 – незнатно одступање (лоше), 2 – изразито одступање (јако лоше).

1. Држање главе (ODR) – 0 – спуштена окомица са базе носне кости, 1 – на доњу половину грудне кости пада окомица, 2 – испред грудне кости пада окомица;
2. Држање рамена (ODR) – 0 – окомица пада на задњу половину врата, 1 – иста окомица пада на предњу силуету врата, 2 – иста окомица пада на силуету Адамове јабучице;
3. Држање грудног коша (ODGR) – 0 – хармонично звонасто испупчен, 1 – пљоснат, 2 – деформисаност (кокошије груди);
4. Држање лопатица (ODLA) – 0 – целом дужином належу на грудни кош, 1 – издвојене за један прст, 2 – издвојене за два прста;
5. Држање кичме (ODK) – 0 – у сагиталној и нормалној равни физиолошке кривине нормалне, 1 – девијација првог степена, 2 – комбинација девијација или појединих деформитета на нивоу другог степена;
6. Држање трбуха (ODTR) – 0 – трбух увучен иза окомице спуштен иза процесуса кифудеуса у сагиталној равни, 1 – испупчен испред спуштене окомице, 2 – viseћи трбух, млитави мишићи;
7. Држање ногу (ODN) – 0 – нормалан положај ногу, ноге су равне, колена и стопала се благо додирују, 1 – у пределу зглобова колена или стопала дошло је до одступања. Конвекситет споља или ка унутра колена и потколеница, 2 – други степен деформитета X и O ноге. Веће одступање, са већим конвекситетом;
8. Држање стопала (ODS) – 0 – газна површина стопала на једној трећини попречне линије. Унутрашњи лук стопала је добар, 1 – захвата и другу површину, 2 – захвата и трећу трећину површине стопала.

Када саберемо свих осам анализираних сегмената тела, добијемо општу оцену држања тела, према Воланском.

5.7. Узорак испитаника

Укупан број испитаника који су посматрани и мерени јесте 152 деце, узраста од 6 до 7 година, од тога 74 девојчица и 78 дечака. У сеоским вртићима „Шиља“, „Ластавица“ и „Јеленко“, посматрано је и мерено 72 детета, док је из градских вртића било 80 деце – 37 девојчица и 43 дечака. Од укупног броја испитаника, 45 деце (25 %) бави се спортом, док се 107 деце (75 %) не бави спортом.

5.8 Узорак варијабли

Зависна варијабла: Постурални статус деце узраста 6–7 година.

Независне варијабле:

- Социодемографски чиниоци: физичка активност деце, узраст деце, пол деце, генетске предиспозиције;
- Интеракцијски чиниоци: сарадња васпитач–дете, сарадња васпитач–стручни сарадник, укљученост васпитача у процену постуралног статуса деце 6–7 година.

6. Обрада и анализа података

6.1 Утврђивање опште оцене држања тела по Воланском

У Табели број 1 приказани су параметри по којима ће се сврставати деца према општој оцени постуралног статуса.

Табела 1

Изврсно држање тела	0	бодова
Врло добро држање тела	1–4	бодова
Добро држање тела	5–8	бодова
Слабо држање тела	9–12	бодова
Врло лоше	13–16	бодова

6.2. Процена стања постуралног статуса девојчица од 7 година

У Табели број 2 приказани су резултати анализираних сегмената тела и оцењени 0, 1 и 2 код укупног броја девојчица.

Табела 2 – девојчице

девојчице	укупно	0–нема деформитета добро		1–незнатно одступање лоше		2–изразито одступање јако лоше	
ODG	74	63	85,1%	5	6,8%	6	8,1%
ODR	74	60	81,1%	8	10,8%	6	8,1%
ODGR	74	73	98,6%	1	1,4%	0	0%
ODLA	74	57	77%	12	16,2%	5	6,8%
ODK	74	54	73%	16	21,6%	4	5,4%
ODTR	74	62	83,8%	11	14,9%	1	1,3%
ODN	74	70	94,6%	4	5,4%	0	0%
ODS	74	60	81,1%	10	13,5%	4	5,4%

У Табели број 2 приказани су добијени резултати по сегментима тела, анализирани су појединачно и у табели приказани збирно и процентуално за девојчице. Примећујемо да поједини сегменти тела посматрани и мерени имају одступања од нормале, код девојчица на укупан број од 74 девојчице, најлошије стање је стање кичменог стуба, 73 % девојчица има физиолошки нормалну кичму, девијацију првог степена (кифоза, лордоза, сколиоза) има 21,6 % девојчица, док 5,4 % девојчица има изразито лоше држање, оцењено оценом 2 (јако лоше).

На другом месту је држање рамена (ODLA), од укупног броја девојчица, 77 % има нормално држање лопатица, спуштена и повијена рамена оцењено са 1 – незнатно одступање има 16,2 % девојчица (окомица пада на предњу силуету врата). Док 6,8 % девојчица има изразито одступање, оцена 2, где иста окомица пада на силуету Адамове јабучице или јако лоше.

На трећем месту је држање рамена, које је исто тако забрињавајуће, где испитивани сегменти указују на лоше држање тела, првенствено сколиозу и кифозу. Од укупног броја, 74 девојчице (81,1 %) нема деформитет и оцењене су 0 – добро држање, 10,8 % девојчица оцењено 1 – незнатно одступање, лопатице издвојене за један прст (лоше држање), док је 8,1 % девојчица које имају оцену 2 – изразито одступање (јако лоше), код њих су лопатице издвојене за два прста.

6.3. Процена стања постуралног статуса дечака узраста 7 година

У Табели број 3 приказани су резултати анализираних сегмената тела и оцењени 0, 1 и 2 код укупног броја дечака.

Табела 3 – дечаки

дечаки	укупно	0–нема деформитета добро		1–незнатно одступање лоше		2–изразито одступање јако лоше	
		број	процент	број	процент	број	процент
ODG	78	66	84,6%	6	7,7%	6	7,7%
ODR	78	67	85,9%	6	7,7%	5	6,4%
ODGR	78	74	94,9%	3	3,8%	1	1,3%
ODLA	78	60	76,9%	14	17,9%	4	5,2%
ODK	78	64	82%	12	15,4%	2	2,6%
ODTR	78	66	84,6%	11	14,1%	1	1,3%
ODN	78	72	92,3%	6	7,7%	0	
ODS	78	61	78,2%	8	10,3%	9	11,5%

У Табели број 3 приказани су резултати у којима јасно можемо видети резултате анализираних сегмената тела дечака. На укупан број дечака 78, најлошији резултати су у држању лопатица. Од 78 дечака, 69,2 % имају нормалне лопатице, односно налазе се у целом дужином на грудни кош и имају оцену 0. Незнатно одступање, оцењено оценом 1 – има 24,4 % дечака, њихове лопатице имају одступање, односно издвојене су за један прст (незнатно одступање – лоше) имају 6,4 % дечака, избачене лопатице за два прста (изразито одступање – јако лоше), и налазе се у другом стадијуму деформитета лопатица и имају изразито јако лоше држање.

Следећи деформитет који предњачи су стопала, од 78. дечака, 78,2 % дечака има газну површину стопала на једној трећини и попречне линије, што се сматра добро и оцењено је оценом 0. Код 10,3 % дечака стопало захвата другу површину, оцењено оценом 1 (незнатно одступање – лоше). Док 11,5 % дечака има изразито одступање, јако лоше. Јако лош резултат је још неповољнији, што код дечака изразито одступање (јако лоше) је веће од лошег одступања који захвата и другу површину стопала.

На трећем месту је држање кичме (ODK) у сагиталној и нормалној равни физиолошке кривине су нормалне, 78,2 % дечака. Од тога, 15,4 % дечака има незнатно одступање (лоше) оцена 1, девијацију првог степена (кифоза, лордоза, сколиоза) 2,6 % односно, 2 дечака имају оцену 2, комбинацију девијација или појединачну деформацију на нивоу другог степена – јако лоше. У чему су бољи од укупног броја девојчица, јер је код девојчица у врло малом броју заступљено (лоше држање) 1. степен деформитета, док 2. степен деформитета (јако лоше) предњачи код девојчица.

7. Дискусија

Хипотеза 1 – Постоје у свим испитаним групама деформитети појединих сегмената тела због хипокинезије деце.

У свим испитаним групама постоје деформитети појединих анализираних сегмената тела услед смањене физичке активности деце, односно хипокинезије, што потврђује тачност прве хипотезе.

Хипотеза 2 – Постоји разлика у заступљености појединих деформитета код девојчица и дечака.

Постоје разлике деформитета код дечака у односу на девојчице. Код девојчица је изражен деформитет кичменог стуба, лопатица и рамена, док је код дечака од телесних деформитета изражен деформитет лопатица, стопала и кичменог стуба. Ово делимично потврђује тачност друге хипотезе, јер се деформитети кичме и лопатица поклапају код дечака и девојчица, док се трећи издвојени деформитет разликује.

Хипотеза 3 – Постоји значајна разлика између групе деце која се бави физичком активношћу и неким видом спорта и групе деце која су неактивна и не бави се спортом.

Постоји значајна разлика између деце која су физички активнија и баве се спортом у односу на децу која се не баве спортом. Мишићи су чвршћи како леђни тако и трбушни код деце која се баве спортом и која су физички активнија. Ово потврђује трећу хипотезу.

Хипотеза 4 – Постоји разлика у појави телесних деформитета деце градске средине у односу на децу сеоске средине.

Постоји разлика у појави деформитета међу децом у зависности од средине у којој живе. Деца у селу су ускраћена за многе спортове, а нарочито у зимском периоду. Деца која живе у градским средина, и дечаци и девојчице, имају мање деформитета од деце која живе у селу. Деца у селу немају редовне прегледе педијатра као што то имају деца у градској средини. Урбанији начин живота свакако даје могућност деци из градске средине да се опробају у разним видовима спорта, што деци у селима није омогућено. Овим је потврђена четврта хипотеза.

8. Закључна разматрања

Правилно држање тела представља веома важан домен здравља сваког појединца, а посебно деце. Уколико се деформитет на време открије, могуће га је на време отклонити, или бар у извесној мери ублажити. Важно је да родитељи, васпитачи, учитељи и тренери обраћају пажњу и у потпуности схвате смисао и значај правилног држања тела у целини, као и појединих његових сегмената. Они такође морају да знају

да препознају основна одступања од нормалног држања тела, како би могли на време да делују.

Бројна истраживања постуралног статуса, било којом методом, говоре у прилог томе да је из године у годину све већи број деце са лошим држањем. Најчешћи разлози због којих настају деформитети су смањена физичка активност – хипокинезија, неправилна исхрана, обеситас (гојазност) начин – навике живљења у породици (неумерено коришћење компјутера, неограничено гледање телевизије), генетика.

Поред недовољне упућености родитеља, површно урађених систематских прегледа једном годишње, занемаривања знакова који указују на почетни ниво деформитета, недовољна телесна активност је главни разлог неправилног развоја коштаног-мишићног система. Посебан значај код настанка деформитета има превентива, односно вежбе – корективна гимнастика. Савремени начин живота који су човеку омогућили лагоднији начин живота, у коме техника обавља велики део посла уместо човека, са друге стране, чини га неактивним и утиче негативно на његово здравље. Деца проводе доста времена у пасивном, седећем положају, испред компјутера, пратећи наставу у школи, замењујући игру у парку и спортским теренима са виртуелним светом компјутера.

На основу досадашњег истраживања, може се закључити да активно и правовремено бављење спортом превентивно делује код појаве разних деформитета и болести. Јачањем мускулатуре долази до корекције, односно излечења одређеног телесног деформитета. До 25. године живота када се заврши раст и развој, уколико телесни деформитет није коригован и излечен, остаје као трајан проблем и прелази у структурални, нарушавајући све више здравље човека, што доводи до неправилног окоштавања. У том стадијуму је готово немогуће било шта урадити сем смањења симптома свакодневним вежбањем за јачање мускулатуре. Најбољи период за излечење јесте до завршетка пубертета, док је дете још у развоју.

Васпитачи могу да утичу на превенцију телесних деформитета свакодневним корективним вежбањем у оквиру васпитно-образовног рада кроз методичку физичког и здравственог васпитања. Деци од раног детињства треба приближити значај вежбања и правилног држања тела и указати на значај здравог стила живота: исхране, хигијене и физичке активности, коју треба правилно и свакодневно током целог живота упражњавати. Потребно је прилагодити вежбе и здравствено васпитање узрасту како би деца на што бољи начин усвојила правила за здрав живот у хармонији ума и тела.

За правилан развој и превенцију деформитета постуралног статуса најбитније је што раније почети са бављењем спортом. Деца би требало да се од раног детињства баве спортом и да стичу навику за кретањем, спортом, активностима, да би постура тела бити права, здрава, према аутору Воланском.

Физичка активност и бављење спортом има велики утицај на физички, и пре свега интелектуални развој деце, јер само дете које има здраву постуру тела и психофизички је здраво. То му свакако омогућава предуслов за срећан и здрав живот.

ЛИТЕРАТУРА

- Берковић, Ј. (1986). *Методика физичког васпитања*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Бошковић, М. (1977). *Анатомија човека*. Београд–Загреб: Медицинска књига.
- Џиновић-Којић, Д. (2002). *Физичко васпитање предшколског детета*. Београд: Виша школа за образовање васпитача.
- Ђурковић, З. (1995). *Методика физичког васпитања*. Београд: Виша школа за образовање васпитача.
- Каменов, Е. (1995). *Модел основа програма васпитно-образовног рада са предшколском децом*. Нови Сад: Виша школа за образовање васпитача.
- Карпов, С. А., Бирјучков, А. Н., Шлемин, А. М. (1969). *Правилно и лепо држање тела*. Београд: Завод за издавање уџбеника.
- Котуровић, Јб. (1983). *Корективна гимнастика*. Београд: Спортска књига.
- Перић, Д., Цветковић, Н. (2003). *Буди прав бићеш здрав*. Београд: Библиотека града Београда.
- Радисављевић, М. (2001). *Корективна гимнастика са основама кинезитерапије*. Београд: Факултет спорта и физичког васпитања.
- Улић, Д. (1997). *Основе кинезитерапије*. Нови Сад: Самостално ауторско издање.

Milkica Jaric, Specialist

POSTURAL STATUS OF PRESCHOOL CHILDREN FROM THE PRESCHOOL INSTITUTION “DRAGOLJUB UDICKI” IN KIKINDA

Summary

In this paper, the author used the descriptive method to explain the empirical character of evaluating postural status of seven-year-old children attending the Preschool Institution “Dragoljub Udicki” in Kikinda. In the first part of the paper the author uses previous researches, theories of numerous authors who had researched the postural status of children. The theoretical part of the paper is a review of different theories of the methodology of physical and health education of preschool children. The next part deals with the anatomical features of the body of the preschool child, the skeletal system, muscles, the process of assessing and evaluating postural status, biological characteristics of child development, and the characteristics of growth and development. The third part is related to kinesitherapy, the importance of kinesitherapy, spinal deformities, deformities of legs and feet. The author suggests preventive measures against deformities and poor posture and their importance for the overall development of the child.

In the research part of the paper the author presents the research of postural status of children aged 6 to 7 done by the method of professor Napoleon Wolanski. The assessment and measuring of the postural status was carried out on a sample of 152 children, in six kindergartens (3 in the city and 3 in the nearby villages) of Preschool Institution in Kikinda, by observing and measuring certain body segments and observing body as a whole from the frontal and the sagittal plane. Plumb line, ruler and skin pencil were used in measuring.

In the final part, the author emphasizes the importance of preventive measures against deformities of postural status of preschool children. All the results obtained imply that preschool children are not physically active enough and that there is a need for greater practice of corrective gymnastics.

Key words: preschool children, postural status, the Wolanski method, deformities, prevention.

ПЕРЦЕПЦИЈА НЕВЕРБАЛНЕ КОМУНИКАЦИЈЕ НА РЕЛАЦИЈИ ВАСПИТАЧ–ДЕТЕ У ВАСПИТНОМ ПРОЦЕСУ

САЖЕТАК: У васпитно-образовном раду са децом предшколског узраста неопходно је поседовати основна знања из области невербалне комуникације. Компетентност васпитача у пољу невербалне комуникације је од изузетног значаја. Што су деца млађег узраста њихова комуникација је више заснована на упућивању и тумачењу невербалних сигнала и они су у том пољу изузетно вешти.

У раду се покушало сагледати каква је невербална перцепција васпитног особља вртића у васпитно-образовном процесу са децом. Ако се зна да у васпитно-образовном процесу невербална порука може заменити вербалну (климање главе уместо „да“, или може дати и већу снагу вербалној поруци (смешак при изражавању), лако је закључити од коликог је значаја испитивање нивоа и квалитета перцепције невербалне комуникације у односу васпитач–дете.

Резултати указују на то да се невербалној комуникацији не придаје довољно пажње. Међутим, васпитачи поседују добар ниво опажања невербалних знакова. Васпитачи знају да сигнали које шаљемо невербално говоре о нашем ставу, разумевању, емпатији и етици, да на основу ових знакова можемо препознати и тумачити карактер детета, његова емотивна стања, као и спремност за заједничку сарадњу и задовољавање природних потреба (Масло-вљева хијерархија) деце раног и предшколског узраста.

На основу резултата намеће се потреба за едукацијом, не само кроз акредитивне семинаре за васпитаче и медицинске сестре, већ и кроз све видове едукативног рада како би се усавршиле компетенције запослених и тиме унапредио васпитно-образовни рад са децом.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: опажање/ перцепција, невербална комуникација, дете, васпитач.

1. Увод

Невербална комуникација има велики утицај на суд који особе доносе једне о другима. Тај утицај може чак и надмашити онај који имају комуницирани вербални садржаји. Сигнали које невербално шаљемо говоре о нашем ставу, разумевању, емпатији и етици. На основу ових

* vanja.mladja@gmail.com

знакова можемо препознати и тумачити карактер особе, њена емотивна стања, као и спремност за сарадњу. Људска бића свакодневно опажају, перципирају ове знакове.

Перцепција је психолошка функција која омогућује организму да прими путем чула и обради податке о стању и променама у средини (према: *Педагошка енциклопедија*, 1989).

Током опажања ситуације или објекта обично је ангажовано више чула, с тим да једно, има основну информациону улогу. Опажање прати афективни тон, чији квалитет, пријатност или непријатност, зависи од тога колико је опажено повољно или неповољно за посматрача. Пренето на план друштвене перцепције могло би се рећи да је то процес комбиновања, интегрисања и тумачења информација о другима како би се о њима добила јаснија слика. Перцепција других људи зависи од стварних карактеристика субјеката и од карактеристика посматрача тзв. променљивих величина посматрача. На пример, посматрач може имати перцептивне предрасуде или стереотипе које га могу довести до грешке у судовима; тенденције да се људи оцењују на основу група којима припадају и сл. (Рот, 2008).

Уско повезана са перцепцијом способности, јесте невербална комуникација. Невербална комуникација је врста спонтане или намерне комуникације, којом се особе без речи – гестовима, начином дизања тела, изразом лица, погледом или бојом гласа, изражавају, размењују намере, емоције, жеље, ставове и расположења. Њена основна улога је тражење, успостављање, одржавање, усмеравање или пак прекидање социјалне интеракције. Без коришћења невербалних знакова комуникације међу људима, комуникациона интеракција била би много сиромашнија. Многа стања појединаца не би била испољена и регистрована, многи садржаји би остали несаопштени или би били саопштени знатно непотпуније (Рот, 2004; Морис, 2005а; Морис 2005б; Андевски, 2008; Костић, 2008).

Људско тело, према истраживањима (А. Пиз и Б. Пиз, 2009; Морис, 2008) може произвести преко 700.000 покрета. Од тога разликујемо око 60 најчешће коришћених дискретних сигнала у говору тела. Препознавање сигнала невербалне комуникације значајно утиче на комуникацију са околином. Важно је обратити пажњу на то да се у различитим срединама различито тумачи говор тела.

Деца су емоционална бића која емоционално комуницирају, она користе невербалну комуникацију да би околини појаснила своја осећања, и што су млађа, све чешће то раде. Посматрајући невербалне

сигнале које дете упућује лако је препознати како се дете осећа и о чему размишља. Али и деца имају изванредну способност да препознају осећања одраслих путем њиховог понашања. Према мишљењу аутора Кембела (2008), када дете жели да установи да ли га родитељи воле оно тај доказ тражи путем гледања у очи (да ли га родитељи и колико гледају у очи), физичког додира (врста физичког додира, учесталост – мажење, додиривање рамена, разбарушеност косе, љубљење, приликом облачења и сл.), усредсређеношћу пажње (потпуна, неподељена пажња која се поклања детету).

Исто тако говор тела, има и своје границе и специфичности у односу на количину информација које може да пренесе или пружи. Невербални сигнали нису комплетна и завршена порука, па како бисмо били апсолутно сигурни у оно што невербални сигнали емитују, неопходно је потражити потврду и у другим сигнаlima (на пример, ускладити значење говора тела са вербалном комуникацијом).

У васпитно-образовном раду васпитачи морају поседовати и компетенције из области невербалне комуникације. Комуникација деце млађег узраста претежно је заснована на упућивању и тумачењу невербалних сигнала, а како одрастају постепено овладавају говором, док невербални сигнали чине битан елемент комуникације и никада не ишчезавају. Код деце испољавање и перцепција остају углавном на несвесном нивоу, али оно што се губи јесте свест о присуству невербалне комуникације у свакодневном животу. Уколико нисмо довољно компетентни веома често се дешава да и не приметимо сигнале које нам друга особа, посебно дете, упућује, а још мање смо свесни сопственог говора тела, којим шаљемо сигнале околини, посебно деци, која су у раном и предшколском периоду прави експерти за тумачење и слање невербалних знакова.

Полазећи од претпоставке да у зависности од развијености способности перцепције за невербалну комуникацију кроз коју се најчешће изражавају различите емоције, узајамни ставови, презентују личне особине, подржава и допуњује вербална комуникација, зависи и сама интеракција, узрокујући одређени квалитет педагошке комуникације.

2. Методологија истраживања

2.1. Предмет и проблем истраживања

Предмет овог истраживања јесте перцепција невербалне комуникације васпитног особља у ПУ „Сунцокрети“ у Владимирцима у васпитно-образовном процесу. Идеја за ово истраживање потекла је од жеље да се провере перцептивне способности васпитача у васпитном раду са децом.

2.2. Циљеви и задаци истраживања

Општи циљ истраживања је испитивање перцепције невербалне комуникације, као социјалног фактора и психолошког феномена.

Задатак истраживања јесте да се утврди каква је перцепција невербалне комуникације од стране васпитача и медицинских сестара у ПУ „Сунцокрети“ у Владимирцима.

2.3. Мерни инструменти¹

Инструмент је у виду упитника који се састоји од 18 тврдњи и скале одговора Ликертовог типа.

У овом истраживању подаци су обрађени дескриптивном методом, при чему су коришћени дескриптивни статистички показатељи као што су фреквенције и проценти.

2.4. Узорак испитаника и варијабле истраживања

У истраживању је учествовало 24 испитаника. Узорак су чинили васпитачи и медицинска сестра запослени у ПУ „Сунцокрети“ у Владимирцима. Истраживање је реализовано путем хотимичног (намерног) узорка запослених.

2.5. Варијабле истраживања

Независне варијабле

- образовни ниво испитаника
- старост испитаника
- дужина радног стажа

¹ За ово истраживање коришћен је као основа мерни инструмент из одбрањеног Дипломског рада „Перцепција невербалне комуникације запослених у радној организацији“ (2009) Браниславе Драгић, на Филозофском факултету у Новом Саду. Сам инструмент је прилично модификован и прилагођен потребама нашег истраживања.

Зависна варијабла

– Невербална комуникација, операционализована кроз ставке на упитнику.

3. Анализа резултата истраживања

У Табелама бр. 1, 2, 3 (прилог) бројчано и процентуално је приказана заступљеност тврдњи, тј. на основу самопроцене добијен је степен слагања васпитача са понуђеним тврдњама које се односе на перцепцију невербалне комуникације у комуникационом односу васпитач–дете.

Испитаници су на тврдњу 1. *У комуникацији са децом обраћам пажњу на невербалну комуникацију* одговорили са слажем се и потпуно се слажем у 87,5 %, тј. њих 21, није се сложило са тврдњом њих 4,17 % (1), а оних који се нису определили ни за једну опцију је било 8,33 % (2).

Посматрано са аспекта степена стручне спреме, дужине радног стажа и старосних година испитаника, за прву тврдњу се определило највише испитаника који имају високу стручну спрему (100 %), дужину радног стажа преко 5 година (100 %) и старији од 26 година (100 %).

2. *Први утисак је најважнији јесте тврдња где се* 29,17 % (7) испитаника сложило и 33,33 % (8) није сложило са тврдњом, док њих чак 37,50 % (9) изјаснило се као неутрално.

Посматрано са аспекта степена стручне спреме, дужине радног стажа и старосних година испитаника, за другу тврдњу се определило највише испитаника који имају високу стручну спрему (45,45 %), дужину радног стажа до 5 година (37,50 %) и млађи од 30 година, посебно старости 20 до 25 година (50 %).

3. *Повероваћу пре речима детета уколико приметим да гестови и речи нису усклађени* јесте тврдња са којом је сагласно 11 испитаника (45,83 %), 1 испитаник/ ца тј. (4,17 %) је неодређен, док преосталих 12 васпитачица (50 %), изјаснило се да уколико примети да гестови и речи нису усклађени у разговору са дететом, неће поверовати речима детета.

Посматрано са аспекта степена стручне спреме, дужине радног стажа и старосних година испитаника, за трећу тврдњу се определило највише испитаника који имају високу стручну спрему (54,54 %), дужину радног стажа до 5 година (50 %) и млађи од 26 година (40 %).

4. *Невербална комуникација је значајна у социјализацијском, васпитном и образовном раду са децом* јесте тврдња где 3 васпитачице (12,50 %) је неодређено, 1 васпитачица (4,17 %) негира тврдњу, док тврдњу сматра тачном 20 испитаника тј. 83,34 % испитаних.

Посматрано са аспекта степена стручне спреме, дужине радног стажа и старосних година испитаника, четврту тврдњу сматрају тачном 10 испитаника који имају високу и 10 испитаника који имају вишу стручну спрему (90,90 %), (таб. бр. 2), дужину радног стажа преко 10 година (100 %) и старији од 26 година, посебно старости преко 41 године (100 %).

5. *Невербална комуникација утиче на успех у социјализацијском, васпитном и образовном раду са децом* јесте следећа тврдња којом се заправо желела потврдити претходна тврдња и практично сагледати значај невербалне комуникације: 20 испитаника (83,34 %) се слаже да невербална комуникација утиче на успешност поменутих процеса, њих 3 тј. 12,50 % је неопредељено, као што је то било и у погледу сагледавања значаја невербалне комуникације за наведене процесе и као и у предходној тврдњи 1 васпитачица, односно 4, 17 % од укупног броја испитаних остаје при томе да обраћање пажње на невербалну комуникацију којом деца опште нема утицаја на успех у наведеним процесима.

Посматрано са аспекта степена стручне спреме, дужине радног стажа и старосних година испитаника, за пету тврдњу се определио подједнак број, по 10 испитаника који имају високу и вишу стручну спрему (90,90 %), (Таб. бр. 2), дужину радног стажа преко 10 година (100 %) и старији од 26 година, посебно старости преко 41 године (100 %).

6. *Саговорника (дете) слушаим целим телом* јесте тврдња где се у потпуности са исказаним у поменутој тврдњи сложило 20 васпитачица тј. (83,34 %), 4 васпитачице (16,67 %) су неопредељене, док нема васпитачица које не прихватају ову тврдњу.

Посматрано са аспекта степена стручне спреме, дужине радног стажа и старосних година испитаника, за шесту тврдњу се определио подједнак број, по 10 испитаника који имају високу и вишу стручну спрему (90,90 %), (Таб. бр. 2), дужину радног стажа преко 5 година (100 %) и старији од 25 година (100 %).

7. *У комуникацији са децом је контакт очима веома важан* тврдња је са којом се слаже 23 васпитача, односно у процентима изражено 95,83,% испитаника од укупног броја, што је у складу са ставовима социјалних психолога и бројних комуниколога који контакт очима сматрају најснажнијим средством комуникације, после речи и свакако најважнијим средством невербалне комуникације, док је 1 васпитачица тј. 4,17,% неопредељена. Ни у овој тврдњи није било васпитачица које су се негативно изјасниле.

Степен стручне спреме, дужина радног стажа и старосне године испитаника, за седму тврдњу немају значаја.

8. *Када треба да упознам ново дете од важности ми је ког ће пола бити* јесте тврдња где се 22 васпитачице тј. 91,67 % изјасниле да им није важно ког пола ће бити дете када је у питању упознавање са њим, 1 васпитачица (4,17 %) је неопредељена, док 1 (4,17 %) сматра важним ког ће пола бити дете када треба да га упозна. Резултат указује на то да полност и стереотипи немају утицаја.

Степен стручне спреме, дужина радног стажа и старосне године испитаника, за осму тврдњу немају утицаја.

9. *Одређеним гестом који се користи у нашој земљи којим се показује срдачност могу да увредим неко дете – страног држављанина* јесте тврдња где је чак 11 васпитачица тј. (45,83 %) било неопредељено, њих 6 тј. 25 % се слаже да постоје културолошке разлике у гестикулацији међу различитим културама, 7 васпитачица тј. 29,17 % се не слаже са тврдњом, тј. мисле да не постоји могућност да исказивањем одређеног геста који важи за нашу културу могу повредити дете које не припада нашој култури.

Посматрано са аспекта степена стручне спреме, за девету тврдњу највише потврдних одговора је дало испитаника са вишом стручном спремом (30,77 %).

Дужина радног стажа и старосне године немају утицаја, иако постоје безначајна колебања код испитаника.

10. *Невербална комуникација са децом је 75 % комуникације уопште* је тврдња са којом је сагласно 9 васпитачица тј. 37,50 %, 9 васпитачица тј. 37,50 % је неопредељено, а њих 6 (25 %) се не слаже.

Посматрано са аспекта степена стручне спреме, за десету тврдњу у највећем броју (30,77 %), нису се определили испитаници који имају вишу стручну спрему (таб. бр. 2), док дужина радног стажа и старосне године имају утицаја, те старији испитаници и са дужином радним стажом више сматрају невербалну комуникацију значајном.

11. *Говор тела детета је искренији од речи* јесте тврдња са којом се сложило 15 тј. 62,50 % испитаника, од укупног броја испитаних, 6 испитаника, што процентуално износи 25,00 % је неопредељено, док се 3 испитаника тј. 12,5% не слажу да је говор тела детета искренији од речи.

Посматрано са аспекта степена стручне спреме, за једанаесту тврдњу се определило највише испитаника који имају високу стручну спрему (72,73 %), мада нема значајнијег заостатка ни када су у питању испитаници са нижом стручном спремом (53,85 %). Док са повећањем дужине радног стажа и старосних година расте и проценат којим су потврдно исказали мишљење.

12. *Саосећање са дететом подразумева читање вербалних и невербалних порука детета* јесте тврдња коју потврђује 21 васпитачица тј. 87,50 %, 2 испитаника (8,33 %) су неопредељена, док 1 испитаник (4, 17 %) се не слаже са тврдњом.

Посматрано са аспекта степена стручне спреме, за ову тврдњу се определило највише испитаника који имају високу стручну спрему (90,90 %), али нема значајније разлике ни када је у питању виша стручна спрема (84,62 %). Што се тиче дужине радног стажа и старосних година, са повећањем дужине радног стажа и старости испитаника расте и проценат слагања са тврдњом.

13. *У комуникацији са децом је лакше рећи нешто што није истина него прикрити гестове које нас одају* јесте тврдња где се 14 (58,33 %) васпитачица сложило са тврдњом, 7 васпитачица (29,16 %) сматра да није лакше рећи нешто што није истина него прикрити гестове који нас одају, 3 васпитачице (12,50 %) су неопредељене.

Посматрано са аспекта степена стручне спреме, за тринаесту тврдњу се определило највише испитаника који имају високу стручну спрему (81,82 %). Дужина радног стажа и старосних година утичу на ову тврдњу, тако што са повећањем дужине и старости расте и проценат којим су исказали мишљење да је у комуникацији са децом лакше рећи нешто што није истина, него прикрити гестове који нас одају.

14. *Успех васпитно-образовног рада са децом је у блиској вези са пословним манирима* за ову тврдњу 16 васпитачица (66,67 %) се изјаснило да се слаже са исказаним, 5 васпитачица (20,83 %) је неопредељено, 3 васпитачице (12,50 %) се не слажу са мишљењем да успех васпитно-образовног рада са децом јесте у блиској вези са пословним манирима.

Посматрано са аспекта степена стручне спреме, дужине радног стажа и старосних година испитаника, за четрнаесту тврдњу се определило највише испитаника који имају високу стручну спрему (81,82 %), дужи радни стаж и године старости.

15. *У социјализацијске, васпитне и образовне вештине спада и познавање невербалне комуникације* са овом тврдњом 21 васпитачица (87,50 %) се сложила, док њих 3 (12,50 %) се изјаснило да је неопредељено, а негативних одговора није било.

Посматрано са аспекта степена стручне спреме, за петнаесту тврдњу се определило највише испитаника који имају високу стручну спрему (90,90 %), мада нема значајнијих разлика ни када је у питању виша стручна спрема (84,61 %). Са повећањем дужине радног стажа и година старости расте проценат испитаника којим су исказали мишљење да су сагласни са тврдњом.

16. Човек усредсређујући се на вербалну комуникацију деце, мање пажње обраћа на невербалне знаке комуникације јесте тврдња са којом се 10 испитаника (41,67 %) није сложило, 10 васпитачица (41,67 %) се слаже, док се 4 васпитачице (16,67 %) нису определиле ни за једну понуђену опцију.

Посматрано са аспекта степена стручне спреме, за ову тврдњу се определило највише испитаника који имају високу стручну спрему (63,64 %). Дужина радног стажа и старост испитаника немају никаквог утицаја.

17. Изрази лица деце чине основу одржавања наше комуникације јесте тврдња са којом се 18 васпитачица (75,00 %) сложило, 4 васпитачице (16,67 %) се не слажу са тврдњом, док су 2 васпитачице (8,33 %) неопредељене.

Посматрано са аспекта степена стручне спреме, за ову тврдњу се определило највише испитаника који имају високу стручну спрему (90,90 %), дужи радни стаж и године старости.

18. Без обзира какав је ток разговора са дететом, увек треба посматрати целокупну слику невербалне експресије, а не гестове појединачно са овом тврдњом сложио се 21 (87,50 %) испитаник, 2 васпитачице (8,33 %) су неопредељене, док се само 1 (4,17 %) не слаже са тврдњом.

Посматрано са аспекта степена стручне спреме, за осамнаесту тврдњу се определило највише испитаника који имају високу стручну спрему (100 %), док дужина радног стажа и године старости немају утицаја.

ТАБЕЛАРНИ ПРИКАЗ РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА

1. Уопште се не слажем
2. Не слажем се
3. Неопредељена сам
4. Слажем се
5. Потпуно се слажем

Табела број 1. Перцепција невербалне комуникације

Р. бр.	Тврђња	1		2		3		4		5		Сума (1+2)		Сума (4+5)		Тотал	
		Н	%	Н	%	Н	%	Н	%	Н	%	Н	%	Н	%	Н	%
1	У комуникацији са децом обраћам пажњу на невербалну комуникацију			1	4,17	2	8,33	10	41,67	11	45,83	1	4,17	21	87,5	24	100
2	Први утисак ми је најважнији	5	20,83	3	12,5	9	37,50	5	25	2	8,33	8	33,33	7	29,17	24	100
3	Поверовању пре речима детета уколико приметим да гестови и речи нису усклађени	2	8,33	10	41,67	1	4,17	10	41,67	1	4,17	12	50	11	45,83	24	100
4	Невербална комуникација је значајна у социјализацијском, васпитном и образовном раду са децом			1	4,17	3	12,50	9	37,50	11	45,83	1	4,17	20	83,34	24	100
5	Невербална комуникација утиче на успех у социјализацијском, васпитном и образовном раду са децом			1	4,17	3	12,50	13	54,17	7	29,17	1	4,17	20	83,33	24	100
6	Саговорника (дете) слушам целим телом					4	16,67	7	29,17	13	54,17	/	/	20	83,34	24	100
7	У комуникацији са децом је контакт очима веома важан					2	8,33	6	25	16	66,67	/	/	22	91,67	24	100
8	Када треба да упознам ново дете од важности ми је ког ће пола бити	15	62,50	7	29,17	1	4,17	1	4,17			22	91,67	1	4,17	24	100
9	Одређеним гестом који се користи у нашој земљи којим се показује срдечност могу да увредим неко дете – страног држављанина	4	16,67	3	12,5	11	45,83	6	25			7	29,17	6	25	24	100
10	Невербална комуникација са децом је 75% комуникације уопште			6	25	6	25	10	41,67	2	8,33	6	25	12	50	24	100
11	Говор тела детета је искренији од речи			2	8,33	8	33,33	11	45,83	3	12,5	2	8,33	14	58,33	24	100

12	Саосећање са дететом подразумева читање вербалних и невербалних порука детета			1	4,17	4	16,67	5	20,83	14	58,33	1	4,17	19	79,17	24	100
13	У комуникацији са децом је лакше рећи нешто што није истина него прикрити гестове које нас одају	2	8,33	5	20,83	4	16,67	10	41,67	4	16,67	7	29,16	14	58,33	24	100
14	Успех васпитно-образовног рада са децом је у блиској вези са пословним манирима			3	12,5	6	25	11	45,83	4	16,67	3	12,5	15	62,5	24	100
15	У социјализацијске, васпитне и образовне вештине спада и познавање невербалне комуникације					4	16,67	12	50	8	33,33	/	/	20	83,33	24	100
16	Човек усредсређујући се на вербалну комуникацију деце мање пажње обраћа на невербалне знаке комуникације	3	12,5	7	29,17	5	20,83	8	33,33	1	4,17	10	41,67	9	37,5	24	100
17	Изрази лица деце чине основу одржавања наше комуникације			5	20,83	2	8,33	10	41,67	7	29,17	5	20,83	17	70,84	24	100
18	Без обзира какав је ток разговора са дететом увек треба посматрати целокупну слику невербалне експресије, а не гестове појединачно			1	4,17	2	8,33	12	50	9	37,50	1	4,17	21	87,50	24	100

Табела број 2. Сумирани резултати перцепције невербалне комуникације по стручној спреми

Р. бр.	Тврдња	Сума 1+2 Висока стручна спрема		нисам сигуран Висока стручна спрема		Сума 4+5 Висока стручна спрема		Сума 1+2 Виша стручна спрема		нисам сигуран Виша стручна спрема		Сума 4+5 Виша стручна спрема	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	У комуникацији са децом обраћам пажњу на невербалну комуникацију					11	100	1	7,70	2	15,38	10	76,92
2	Први утисак ми је најважнији	3	27,27	3	27,27	5	45,45	5	38,46	6	46,15	2	15,38
3	Повероваћу пре речима детета уколико приметим да гестови и речи нису усклађени	5	45,45			6	54,54	7	53,85	1	7,70	5	38,46
4	Невербална комуникација је значајна у социјализацијском, васпитном и образовном раду са децом			1	9,10	10	90,90	1	7,70	2	15,38	10	76,92
5	Невербална комуникација утиче на успех у социјализацијском, васпитном и образовном раду са децом			1	9,10	10	90,90	1	7,70	2	15,38	10	76,92
6	Саговорника (дете) слушам целим телом			1	9,10	10	90,90			3	23,08	10	76,92

7	У комуникацији са децом је контакт очима веома важан			1	9,10	10	90,90					13	100
8	Када треба да упознам ново дете од важности ми је ког ће пола бити	9	81,82	1	9,10	1	9,10	13	100				
9	Одређеним гестом који се користи у нашој земљи којим се показује срдечност могу да увредим неко дете – страног држављанина	5	45,45	4	36,36	2	18,18	3	23,08	6	46,15	4	30,77
10	Невербална комуникација са децом је 75% комуникације уопште	2	18,18	4	36,36	5	45,45	4	30,77	5	38,46	4	30,77
11	Говор тела детета је искренији од речи			3	27,27	8	72,73	3	23,08	3	23,08	7	53,85
12	Саосећање са дететом подразумева читање вербалних и невербалних порука детета			1	9,10	10	90,90	1	7,70	1	7,70	11	84,62
13	У комуникацији са децом је лакше рећи нешто што није истина него прикрити гестове које нас одају	2	18,18			9	81,82	5	38,46	3	23,08	5	38,46
14	Успех васпитно-образовног рада са децом је у блиској вези са пословним манирима			2	18,18	9	81,82	3	23,08	3	23,08	7	53,85
15	У социјализацијске, васпитне и образовне вештине спада и познавање невербалне комуникације			1	9,10	10	90,90			2	15,38	11	84,61
16	Човек усресређујући се на вербалну комуникацију деце мање пажње обраћа на невербалне знаке комуникације	3	27,27	1	9,10	7	63,64	7	53,85	3	32,08	3	23,08
17	Изрази лица деце чине основу одржавања наше комуникације	1	9,10			10	90,90	3	23,08	2	15,38	8	61,54
18	Без обзира какав је ток разговора са дететом увек треба посматрати целокупну слику невербалне експресије, а не гестове појединачно					11	100	1	7,70	2	15,38	10	76,92

Табела број 3. Сумирани резултати перцепције невербалне комуникације распоређени по годинама радног стажа и старосним годинама испитаника

ред. бр.	Тврдње	Радни стаж	Сума 1+2	%	Нисам сигуран	%	Сума 4+5	%	Стар. год.	Сума 1+2	%	Нисам сигуран	%	Сума 4+5	%
1	У комуникацији са децом обраћам пажњу на невербалну комуникацију	до-5			2	25	6	75	20-25			2	50	2	50
		5-10	1	16,67			5	83,33	26-30					5	100
		10-20					7	100	31-40	1	10			9	90
		20-30					1	100	41-50					3	100
		30-40					2	100	51-60					2	100
2	Први утисак ми је најважнији	до-5	2	25	3	37,5	3	37,5	20-25	1	25	1	25	2	50
		5-10	2	33,33	2	33,33	2	33,33	26-30	1	20	2	40	2	40
		10-20	4	37,14	2	28,57	1	14,28	31-40	5	50	3	30	2	20
		20-30			1	100			41-50	1	33,33	2	66,67		
		30-40			1	50	1	50	51-60			1	50	1	50

3	Поверовању пре речима детета уколико приметим да гестови и речи нису усклађени	до-5	3	37,5	1	25	4	50	20-25	2	50	1	25	1	25
		5-10	5	83,33			1	16,67	26-30	3	60			2	40
		10-20	3	42,86			4	57,14	31-40	5	50			2	66,67
		20-30					1	100	41-50	1	33,33			2	66,67
		30-40	1	50			1	50	51-60	1	50			1	50
4	Невербална комуникација је значајна у социјализацијском, васпитном и образовном раду са децом	до-5			3	37,5	5	62,5	20-25			3	75	1	25
		5-10	1	16,67			5	83,33	26-30			1	20	4	80
		10-20					7	100	31-40	1	10	1	10	8	80
		20-30					1	100	41-50					3	100
		30-40					2	100	51-60					2	100
5	Невербална комуникација утиче на успех у социјализацијском, васпитном и образовном раду са децом	до-5			1	12,5	7	87,5	20-25			1	25	3	75
		5-10			1	16,67	5	83,33	26-30					5	100
		10-20			1	14,29	6	85,71	31-40			2	20	8	80
		20-30					1	100	41-50					3	100
		30-40			1	50	1	50	51-60			1	50	1	50
6	Саговорника (дете) слушам целим телом	до-5			1	12,5	7	87,5	20-25			1	25	3	75
		5-10					6	100	26-30					5	100
		10-20					7	100	31-40					10	100
		20-30					1	100	41-50					3	100
		30-40					2	100	51-60					2	100
7	У комуникацији са децом је контакт очима веома важан	до-5	8	100					20-25	4	100				
		5-10	5	83,33			1	16,67	26-30	4	80			1	20
		10-20	6	85,71	1	14,29			31-40	9	90	1	10		
		20-30	1	100					41-50	3	100				
		30-40	2	100					51-60	2	100				
8	Када треба да упознам ново дете од важности ми је ког ће пола бити	до-5	1	12,5	6	75	1	12,5	20-25	1	25	3	75		
		5-10	2	33,33			4	66,67	26-30			1	20	4	80
		10-20	4	57,14	2	28,57	1	14,29	31-40	6	60	1	10	3	30
		20-30					1	100	41-50			3	100		
		30-40			1	50	1	50	51-60	1	50	1	50		
9	Одређеним гестом који се користи у нашој земљи којим се показује срдачност могу да увредим неко дете – страног држављанина	до-5	1	12,5	6	75	1	12,5	20-25	1	25	3	75		
		5-10	2	33,33			4	66,67	26-30			1	20	4	80
		10-20	4	57,14	2	28,57	1	14,29	31-40	6	60	1	10	3	30
		20-30					1	100	41-50			3	100		
		30-40			1	50	1	50	51-60	1	50	1	50		

10	Невербална комуникација са децом је 75% комуникације уопште	до-5	3	37,5	4	50	1	3	20-25	2	50	2	50		
		5-10	1	16,67	1	16,66	4	1	26-30	1	20	1	20	3	60
		10-20	1	14,30	3	42,85	3	1	31-40	2	20	4	40	4	40
		20-30					1		41-50			1	33,33	2	66,67
		30-40	1	50	1	50		1	51-60	1	50	1	50		
11	Говор тела детета је искренији од речи	до-5	1	12,5	2	25	5	62,5	20-25			1	25	3	75
		5-10	2	33,33	2	33,33	2	33,33	26-30	2	40	1	20	2	40
		10-20			1	14,29	6	85,71	31-40	1	10	3	30	6	60
		20-30			1	100			41-50			1	33,33	2	66,67
		30-40					2	100	51-60					2	100
12	Саосећање са дететом подразумева читање вербалних и невербалних порука детета	до-5			1	12,5	7	87,50	20-25					4	100
		5-10	1	16,67	1	16,67	4	66,66	26-30			2	40	3	60
		10-20					7	100	31-40	1	10			9	90
		20-30					1	100	41-50					3	100
		30-40					2	100	51-60					2	100
13	У комуникацији са децом је лакше рећи нешто што није истина него прикрити гестове које нас одају	до-5	3	37,5	2	25	3	37,5	20-25	1	25	2	50	1	25
		5-10	1	16,67	1	16,67	4	66,67	26-30	2	40			3	60
		10-20	1	20			4	80	31-40	2	20	1	10	7	70
		20-30					1	100	41-50	2	66,67			1	33,33
		30-40					2	100	51-60					2	100
14	Успех васпитно-образовног рада са децом је у блиској вези са пословним манирима	до-5			2	25	6	75	20-25			1	25	3	75
		5-10	1	16,67			5	83,33	26-30	1	20	1	20	3	60
		10-20	2	28,57	1	14,29	4	57,14	31-40	1	10			9	90
		20-30			1	100			41-50	1	33,33	1	33,33	1	33,33
		30-40			1	50	1	50	51-60			1	50	1	50
15	У социјализацијске, васпитне и образовне вештине спада и познавање невербалне комуникације	до-5			2	25	6	75	20-25			1	25	3	75
		5-10			1	16,67	5	33,33	26-30			1	20	4	80
		10-20					7	100	31-40			1	10	9	90
		20-30					1	100	41-50					3	100
		30-40					2	100	51-60					2	100
16	Човек усредсређујући се на вербалну комуникацију деце мање пажње обраћа на невербалне знаке комуникације	до 5	3	37,5	2	25	3	37,5	20-25	1	25	1	25	2	50
		5-10	2	33,33	2	33,33	2	33,33	26-30	3	60	1	20	1	20
		10-20	3	42,86			4	57,14	31-40	4	40			6	60
		20-30	1	100					41-50	1	16,67	2	66,66		
		30-40	1	50			1	50	51-60	1	50			1	50

17	Изрази лица деце чине основу одржавања наше комуникације	до 5	1	12,5	1	12,5	6	75	20-25			1	25	3	75
		5-10	2	33,33	1	16,67	3	37,5	26-30	2	40	1	20	2	40
		10-20	1	14,29			6	85,	31-40	2	20			8	80
		20-30					1	100	41-50					3	100
		30-40					2	100	51-60					2	100
18	Без обзира какав је ток разговора са дететом увек треба посматрати целокупну слику невербалне експресије, а не гестове појединачно	до 5					8	100	20-25					4	100
		5-10	1	16,67	2	33,33	3	50	26-30		1	20	4	80	
		10-20					7	100	31-40	1	10	1	10	8	80
		20-30					1	100	41-50					3	100
						2	100	51-60					2	100	

4. Дискусија резултата

Према исказаним резултатима, укупно постигнуће показало је да васпитачи имају добар ниво перцепције невербалне комуникације као битног аспекта васпитног рада. Овакав резултат говори о значају невербалне комуникације која представља једну од битних вештина педагошке комуникације која се мора савладати, како би интеракција између васпитача и детета у процесу васпитања била успешна.

Посматрано по редоследу тврдњи у анкети, може се запазити да код тврдњи под редним бројем: 7, 8, 9, 16, 18 дужина радног стажа, и старосне године испитаника немају значаја, док стручна спрема се од значаја показала само у последње две тврдње (16, 18). Такође, стручна спрема се показала као значајна варијабла и у тврдњама под редним бројевима: 1, 14, 15, 17.

Из добијених резултата можемо закључити да су испитаници са четворогодишњим студијским образовањем свеснији да се невербална комуникација користи као средство за изражавање ставова и емоционалних стања и као механизам социјалне интеракције, па јој утолико поклањају више пажње. Захваљујући образовању из области комуникологије и развоја говора, испитаници знају да је невербална комуникација саставни део људског манифестног понашања, било да прати говорну комуникацију или се одиграва без ње.

Када је у питању старост испитаника и дужина радног стажа, од значаја је била у тврдњама под редним бројевима: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 10, 11, 12, 13, 14, 15, и 17. Од наведених тврдњи, најстарији испитаници и испитаници са најдужим радним стажом показали су и највећу сагласност са ставкама: 1, 4, 5, 12, 15, 17.

Овакав резултат може значити да компетенција у одређеној мери зависи од искуства васпитача и дужине рада са децом. Старији испитаници придају посебан значај невербалној комуникацији у социјалним контактима. Захваљујући искуству, они знају да саосећање са дететом подразумева читање вербалних и невербалних порука детета, јер деца што су млађа теже могу вербално да искажу своја осећања, а старија више употребљавају вербалну комуникацију. Међутим, понекад због осећања стида, страха, могу вербално исказивати супротно од онога што заиста осећају, па ће тумачење знакова невербалне комуникације бити од изузетног значаја. Млађи испитаници у поменутиим тврдњама су мање сагласни, што може бити резултат недовољног искуства и дужине рада са децом.

5. Закључна разматрања

Основни циљ овог истраживања био је испитивање перцепције невербалне комуникације код васпитног особља запосленог у предшколској установи, као социјалног и психоошког феномена.

Истраживање је показало да васпитно особље показује задовољавајући ниво перцепције невербалне комуникације и њеног значаја за рад у васпитно-образовном процесу са предшколском децом. Такође, показано је и да се не придаје довољно пажње невербалном комуницирању. Из тог разлога значај оваквог истраживања лежи у хроничном недостатку научних сазнања о комуникацији као основној парадигми међуљудског контакта било које врсте, а нарочито о невербалној комуникацији и о свим њеним аспектима, значењу и утицају.

На основу добијених резултата, намеће се потреба даљег проширивања овог истраживања у корист провере узрока непридавања пажње невербалним сигнаlima.

Теоријски значај овог истраживања огледа се у томе што резултати представљају скромну допуну досадашњим знањима о перцепцији невербалне комуникације код васпитног особља у вртићима. Практична вредност, односно педагошке импликације би могле бити следеће: обезбедити одговарајућу едукацију не само кроз акредитоване семинаре за васпитаче и медицинске сестре у вртићима, већ и кроз све видове едукативног рада како би се усавршиле компетенције запослених и тиме унапредио васпитно-образовни рад са децом.

На крају можемо рећи да, иако је невербална комуникација најстарији и најраспрострањенији вид комуникације, неисцрпна је и инспиративна тема, и као таква и даље је недовољно истражена.

ЛИТЕРАТУРА

- Андевски, М. (2008). *Уметност комуницирања*. Нови Сад: Цеком букс д.о.о.
- Драгић, Б. (2009). *Перцепција невербалне комуникације запослених у радној организацији*. Дипломски рад. Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду.
- Кембел, Р. (2008). *Како стварно волети своје дете*. Београд: Сотериа.
- Костић, А. (2008). *Говор без речи*. Ниш: Филозофски факултет.
- Морис, Д. (2005а). *Откривање човека. Водич кроз говор тела*. Ниш: Зограф.
- Морис, Д. (2005б). *Интимно понашање*. Ниш: Зограф.
- Морис, Д. (2008). *Беба*. Земун: Филип Вишњић.
- Педагошка енциклопедија I и II* (1983), у редакцији: Поткоњак, Н. и Шимлеша, П. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Пиз, А., Пиз, Б. (2009). *Дефинитивни водич кроз говор тела*. Београд: Моно и Мањана.
- Рот, Н. (1985). *Опита психологија*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Рот, Н. (2004). *Знакови и значења*. Београд: Плато.
- Рот, Н. (2008). *Основи социјалне психологије*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Valentina Djekic, M.A.

PERCEPTION OF NONVERBAL COMMUNICATION BETWEEN THE TEACHER AND THE CHILD IN THE PROCESS OF EDUCATION

Summary

In educational work with preschool children teachers need to have basic knowledge of nonverbal communication. Their competence in the field of nonverbal communication is very important. For children of younger ages communication is mostly based on sending and interpreting nonverbal signals and they are extremely skilled in this field.

This paper tries to analyze how the teachers, as the facilitators of the kindergarten educational process, perceive the nonverbal dimension. If we know that in the educational process nonverbal messages can replace the verbal ones (nodding instead of “yes” for example) or make the verbal messages stronger (smiling while talking), it is easy to conclude how important the research of the level and quality of perception of nonverbal communication between the teacher and the child is.

The results indicate that nonverbal communication is not given adequate attention. However, teachers have a good level of perception of nonverbal signs. Educators know that the signals we send nonverbally speak about our attitude, understanding, empathy and ethics, and that based on these clues we can recognize and interpret

a child's character, his emotional states, as well as readiness for cooperation and satisfying natural needs (Maslow's hierarchy) of toddlers and preschoolers.

The results obtained point to the need for further education, not only through accredited seminars for teachers and nurses, but also through all forms of educational work, in order to optimize the employees' competences and thus improve the educational work with children.

Key words: perception, nonverbal communication, child, teacher.

САРАДЊА ПОРОДИЦЕ И ДЕЧЈЕГ ВРТИЋА У ПРИПРЕМИ ДЕТЕТА ЗА ПОЛАЗАК У ШКОЛУ

САЖЕТАК: Предшколско васпитање и образовање поставља темеље читаве будуће личности и од његовог квалитета зависи успешност развоја и учења. Предшколска установа је прва ванпородична социјална средина у коју се укључује дете, која му пружа оптималне услове за развој и учење.

Истраживањем желимо да испитамо да ли су родитељи отворени за сарадњу са васпитачем с обзиром на њихов образовни ниво. Такође, настојимо доћи до сазнања које облике сарадње родитељи највише примењују са васпитачем у вртићу. Припрема детета за полазак у школу је веома важна за свако дете, стога се комплексност и одговорност не могу односити само на васпитаче, него је веома важна и улога родитеља, међусобна сарадња породице и дечјег вртића.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: дете, вртић, породица, сарадња, припрема, школа.

Васпитач усмерава децу у процесу њихових активности, али никад не кварећи радост откривања саопштавањем готових решења. Он износи своје мишљење када одговара на дечја питања.

Е. Каменов

1. Увод

Када детету пружимо љубав, доследност и бригу, која му је неопходна да би расло, потребан му је и простор за развој самопоуздања и осећање сигурности. Дете које се у породици осећа сигурно, у вртићу лако успоставља контакт са децом и васпитачем и отворено исказује своје потребе, ставове и мишљења (Јовичић, 2008).

Предшколско васпитање и образовање поставља темеље читаве будуће личности и од његовог квалитета зависи успешност развоја и учења. Битно је да се у предшколском узрасту у свакодневни рад унесу елементи који доказано стимулишу развој деце, али и вежбе које развијају координацију покрета и моторику. Једнако је важно да се развија и брзина размишљања и закључивања (Рајовић, 2009).

* katarina.krstic87@gmail.com

Предшколска установа је прва ванпородична социјална средина у коју се укључује дете, која му пружа оптималне услове за развој и учење. Предшколска установа није место које се налази потпуно одвојено од породичног живота, које деца посећују у одређеним временским интервалима да би била васпитавана и образована, јер се ови процеси не везују искључиво за установу. (<https://www.scribd.com/doc36942034/Methodika-Vaspitno-obrazovnog-Rada>).

Деца стичу искуства свуда и на разне начине, а њихови најутицајнији учитељи и васпитачи су управо родитељи. Родитељи могу много да учине за развој биолошких потенцијала детета. Посвећеност детету са много љубави и стрпљења од великог су значаја за развој детета.

Континуирана сарадња вртића и породице доприноси развоју детета и унапређењу рада васпитача, као и развоју родитељске улоге. Први корак у планирању сарадње представља упознавање могућности и очекивања породице. Основни принципи сарадње са породицом базирају се на неговању партнерског односа, поштовању личности и улоге родитеља, широкој понуди за укључивање родитеља, уважавање њихових идеја, стрпљивост и заједничку одговорност, професионалном односу према информацијама добијеним од стране родитеља, поштовању приватности породице (Јовановић, 2015).

2. Теоријски приступ

За успешну сарадњу васпитача и родитеља потребно је познавање услова у којима дете живи, као и познавање учесника у васпитању. Другим речима, потребно је познавање детета, његових психолошких карактеристика, потреба, интересовања, способности, познавање родитеља, њихов однос према детету, као и познавање породичне средине и међусобних односа међу члановима у породици у којој дете одраста. Поред наведених услова за успешну сарадњу, од великог значаја је и профил васпитача.

Оно што је важно заправо је образовни ниво, спремност за усавршавање, да је свестрана личност која прати достигнућа у науци и стиче радно искуство. Битна компонента за успешну сарадњу је познавање основних принципа педагошке науке (Јовановић, 2015).

Основни принципи сарадње са породицом се односе на неговање партнерског односа, поштовању личности и улоге родитеља, уважавање њихових идеја и простор за њихово укључивање и сарадњу. (<https://www.scribd.com/doc195946068/Znacaj-Odnosa-Porodice-i-Vrtica>).

Са родитељима је могуће остварити сарадњу на неколико начина.

Индивидуална сарадња може бити остварена на више начина: посета родитеља вртићу, посета васпитача родитељском дому и дописивање између родитеља и васпитача (Јовановић, 2015: 23). Индивидуално информисање је један од најзаступљенијих и најчесталијих облика сарадње. Васпитач се информише директим контактом са родитељима о свим карактеристикама детета које су значајне у раду васпитача. Сваки индивидуални сусрет васпитача и родитеља треба да буде искрен, отворен и као такав може бити од користи и родитељу и васпитачу, а нарочито детету у циљу његовог успешнијег развоја (Јовановић, 2015).

Родитељски састанци, колективно информисање: на њима се говори о плану и програму, актуелностима у вртићу, одржавају се на почетку и на крају школске године, а по потреби и више пута у току године (Јовановић, 2015).

Групни састанци се одвијају у групи родитеља чија деца имају исте или сличне проблеме у раду и понашању. То могу да буду родитељски састанци за родитеље чија су деца талентована, или имају потешкоће у развоју, деца асоцијалног понашања. Овај облик сарадње доприноси успешнијој сарадњи родитеља са васпитачем, такође је отворенија комуникација између самих родитеља. Овакав облик сарадње доприноси максималном ангажовању васпитача и родитеља (Јовановић, 2015).

3. Методологија истраживања

3.1. Предмет истраживања јесте доћи до података о мишљењу родитеља о значају сарадње породице и дечјег вртића у општој припреми детета за полазак у школу.

3.2. Проблем истраживања јесте испитати које облике сарадње родитељи најчешће примењују са васпитачем у припреми детета за полазак у школу.

3.3. Циљ истраживања јесте утврдити мишљење родитеља о значају сарадње породице и дечјег вртића у општој припреми детета за полазак у школу.

3.4. Задаци истраживања:

1. Спремност родитеља да уваже савете васпитача када је реч о припреми детета за полазак у школу;
2. Мишљење родитеља о њиховој улози у припреми детета за школу.

3.5. Узорак истраживања:

Основни статистички скуп – популацију, из ког смо изабрали статистичке јединице за узорак истраживања, чине сви родитељи чија деца похађају припремни – предшколски програм у ПУ „Сунцокрети“ у Владимирцима, 100 испитаника. Подаци о узорку приказани су у следећој табели:

Табела 1: Структура узорка

Школска спрема родитеља	Пол				Укупно:	
	Мушки		Женски			
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
висока	8	8,00	10	10,00	18	18,00
виша	6	6,00	14	14,00	20	20,00
средња	14	14,00	23	23,00	37	37,00
основна	7	7,00	18	18,00	25	25,00
Укупно:	35	35,00	65	65,00	100	100,00

4. Интерпретација и анализа резултата истраживања

Истраживање је настало у циљу унапређења рада васпитача у области сарадње са породицом. Истраживањем желимо да испитамо да ли су родитељи, с обзиром на њихов образовни ниво, отворени за сарадњу са васпитачем. Такође, настојимо доћи до сазнања које облике сарадње родитељи највише примењују са васпитачем у вртићу.

Припрема детета за полазак у школу је веома важна за свако дете, стога се комплексност и одговорност не могу односити само на васпитаче, него је веома важна и улога родитеља, међусобна сарадња породице и децјег вртића.

1. Спремност родитеља да уваже савете васпитача када је реч о припреми детета за полазак у школу

Наш први истраживачки задатак се односио на спремност родитеља да уваже савете васпита када је реч о припреми деце за полазак у школу, у зависности од степена образовања.

Нека деца похађају вртић од најранијег периода. Како је припремни предшколски програм обавезан, у процес васпитања и образовања укључена су сва деца узраста од 6 година, због тога је веома важна сарадња родитеља са васпитачем ради унапређења развоја и напредовања детета. Постоји вероватноћа да је спремност родитеља да уваже савете васпитача, као и облик сарадње родитеља са васпитачем, условљен образовањем родитеља.

Хипотеза: Постоји статистички значајна разлика између степена образовања родитеља и њихове спремности да уваже савете васпитача када је реч о припреми деце за полазак у школу.

Табела 2: Спремност родитеља да уваже савете васпитача и степен образовања

Школска спрема родитеља	Спремност да прихвате савете васпитача						Укупно:	
	да		не		делимично			
	f	%	f	%	f	%	f	%
висока	8	8,00	5	5,00	5	5,00	18	18,00
виша	10	10,00	5	5,00	5	5,00	20	20,00
средња	26	26,00	5	5,00	6	6,00	37	37,00
основна	5	5,00	5	5,00	15	15,00	25	25,00
Укупно:	49	49,00	20	20,00	31	31,00	100	100,00

$$\chi^2 = 19,074 \quad C = 0,40 \quad df = 6$$

Резултати до којих смо дошли показују да је утврђена статистички значајна повезаност између степена образовања родитеља са једне, и њихове спремности да прихвате савет васпитача приликом припреме деце за школу, са друге стране.

Добијени $\chi^2 = 19,074$ са граничним вредностима 12,592 и 16,812 за број степени слободе $df=6$ на оба нивоа значајности 0,05 и 0,01, можемо закључити да је спремност родитеља да уваже савете васпитача статистички значајно условљена школском спремом родитеља, јер је израчунати χ^2 већи од граничних вредности. Наиме, родитељи који имају завршено основно образовање су склонији да делимично прихватају савете васпитача у односу на родитеље са различитим образовањем (Табела 2). Јачину везе између посматраних обележја одредићемо преко

коефицијента контингенције $C=0,40$ говори нам да постоји веза између променљивих.

Табела 3: Облик сарадње са васпитачем и образовни ниво родитеља

Облик сарадње:	Школска спрема родитеља								Укупно:	
	Висока		Виша		Средња		Основна			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
И н д и в и д у а л н и разговор	16	16,00	14	14,00	8	8,00	4	4,00	42	42,00
Групни разговор	3	3,00	3	3,00	10	10,00	4	4,00	20	20,00
Родитељски састанак	4	4,00	10	10,00	6	6,00	18	18,00	38	38,00
Укупно:	23	23,00	27	27,00	24	24,00	26	26,00	100	100,00

$$\chi^2 = 27,46 \quad C = 0,46 \quad df = 6$$

На основу поређења израчунатог $\chi^2 = 27,457$ са граничним вредностима 12,592 и 16,812 за број степени слободе $df = 6$ на оба нивоа значајности 0,05 и 0,01, закључујемо да је облик сарадње родитеља са васпитачем статистички значајно условљен школском спремом родитеља јер је израчунати χ^2 већи од граничних вредности (Табела 3).

Родитељи са завршеним вишим и високим образовањем су склонији индивидуалним разговорима са васпитачем, док се највећи број родитеља са завршеним основним образовањем определио за родитељски састанак као најефикаснији облик сарадње у припреми детета за полазак у школу. Коефицијен контингенције је $C = 0,46$ што нам говори да постоји веза између променљивих.

2. Мишљење родитеља о њиховој улози у припреми детета за школу

Овим задатком смо хтели да испитамо да ли постоји статистички значајна разлика у мишљењу родитеља о њиховој улози у припреми детета за школу у зависности од пола родитеља. На основу добијених резултата, желимо да покажемо како родитељи реагују на питања која им поставља дете с обзиром на пол.

Дете предшколског узраста има много питања која чекају на одговор. Детету не треба давати готове одговоре. Треба му помоћи и показати „пут“ до решења које дете треба да открије сопственим снагама. Погрешно је игнорисати питања која долазе од стране детета. То ће угушити његову природну потребу за сазнањем, учинити га несигурним. У школи се таква деца теже сналазе, уче теже и без разумевања, пасивна су и незаинтересована.

Хипотеза: Постоји статистички значајна разлика у мишљењу родитеља о њиховој улози у припреми детета за полазак у школу, с обзиром на пол.

Табела 4: Реакције родитеља на питања која им поставља дете.

Реакције родитеља на питања детета	Пол				Укупно:	
	Мушки		Женски			
	f	%	f	%	f	%
Трудите се да одмах дате одговор детету	16	16,00	54	54,00	70	70,00
Одлажете разговор јер имате доста обавеза	7	7,00	5	5,00	12	12,00
Говорите му да пита васпитачицу	12	12,00	6	6,00	18	18,00
Укупно:	35	35,00	65	65,00	100	100,00

$$\chi^2 = 15,39 \quad C = 0,37 \quad df = 2$$

Резултати истраживања показују да је $\chi^2 = 15,39$ са граничним вредно-стима 5,991 и 9,210 за број степени слободе $df = 2$ и на оба нивоа значајности 0,05 и 0,01. Из наведеног можемо закључити да реакције родитеља на питања која поставља дете јесу статистички значајно условљене полом родитеља, јер је израчунати χ^2 већи од граничних вредности (Табела 4).

Резултати указују на то да испитаници мушког пола чешће сугеришу деци да одговор потраже код васпитачица, у односу на испитанице женског пола. Израчуната вредност показатеља коефицијент контингенције $C = 0,37$ нам говори да постоји веза између променљивих.

4. Закључна разматрања

На основу резултата истраживања дошли смо до следећих закључака:

Постоји статистички значајна разлика између степена образовања родитеља и спремности да уваже савет васпитача приликом припреме детета за полазак у школу; родитељи са завршеним основним образовањем су склонији да делимично прихватају савете васпитача у односу на родитеље са различитим образовањем. Такође је статистички значајно условљен и облик сарадње са васпитачем и образовањем родитеља, резултати указују на то да су родитељи вишег и високог образовања склонији индивидуалним разговорима са васпитачем, док су се родитељи са основним образовањем определили за родитељски састанак као најефикаснији облик сарадње.

Постоји статистички значајна разлика у мишљењу родитеља о њиховој улози у припреми детета за полазак у школу; родитељи различито реагују на питања која им поставља дете с обзиром на пол. Резултати указују на то да испитаници мушког пола чешће сугеришу деци да одговор потраже код васпитача, у односу на испитанике женског пола.

Деца стичу искуства свуда и на разне начине, а њихови најутицајнији учитељи и васпитачи су управо родитељи. Родитељи могу много да учине за развој биолошких потенцијала детета.

Оно што можемо закључити јесте да је континуирана сарадња вртића и породице веома важна у припреми детета за школу, јер доприноси развоју детета и унапређењу рада васпитача, као и развоју родитељске улоге. Први корак у планирању успешне сарадње представља упознавање могућности и очекивања породице.

ЛИТЕРАТУРА

- Јовичић, Ј. (2008). *Како да припремите дете за вртић*. Београд: Креативни центар.
- Јовановић, М. (2015). *Сарадње породице и децејег вртића, Одабране теме*. Шабац: Висока школа струковних студија за васпитаче.
- Каменов, Е. (1997). *Модел основа програма васпитно-образовног рада са предшколском децом*. Нови Сад: Одсек за педагогију Филозофског факултета; Београд: Темпограф.
- Миливојевић, З., Билбан, К., Кокел, В. Крамбергер, М., Стеинер, Т., Кожух, Б. (2007). *Мала књига за велике родитеље. Приручник за васпитање деце*. Нови Сад: Психополис институт.
- Основе програма предшколског васпитања и образовања деце узраста од три до седам година (1996)*. Београд: Министарство просвете Републике Србије, Просветни преглед.
- Рајовић, Р. (2009). *IQ детета – брига родитеља: предшколски узраст, Део 1*. Нови Сад: Абецеда.
- Шаин, М. и сарадници (2001). *Како припремамо дијете за полазак у школу*. Бања Лука: Центар за предшколско васпитање и образовање.

Web adrese:

<https://www.scribd.com/doc36942034/Methodika-Vaspitno-obrazovnog-Rada> <https://www.scribd.com/doc195946068/Znacaj-Odnosa-Porodice-i-Vrtica>

Katarina Krstic, Specialist

FAMILY AND KINDERGARTEN COOPERATING IN PREPARING A CHILD FOR SCHOOL

Summary

Early childhood education is the foundation for whole future personal development and its quality determines the person's future success in development and learning. Preschool institution is the first social environment outside family to which the child is included and which offers him/ her optimal conditions for learning and development.

This research aims to find out whether the parents' level of education influences the level of their openness to cooperation with the kindergarten teachers. Also, we want to identify the most common forms of cooperation with the kindergarten teacher that the parents chose. Preparation for school is very important for every child, and its complexity and responsibility cannot lie only with teachers because the role of parents is also very important, as well as cooperation between the family and the kindergarten.

Key words: child, kindergarten, family, cooperation, preparation, school.

ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

КЊИЖЕВНОСТ ЗА ДЕЦУ И МЛАДЕ (Поетика и тумачења)

(Виолета Јовановић, Илијана Чутура, *Књижевност за децу и младе: поетика и тумачења*, Факултет педагошких наука, Јагодина, 2013)

Књига *Књижевност за децу и младе – поетика и тумачења* (садржи 185 страна) настала је као коауторски рад двеју професорица са Факултета педагошких наука у Јагодини: Виолете Јовановић (1963) и Илијане Чутуре (1972), а у оквиру пројеката *Динамика структура савременог српског језика и Друштвене кризе и савремена српска књижевност и култура: национални, регионални, европски и глобални оквир*. Као што се и наводи у уводној напомени *Реч унапред*, књигу сачињавају четрнаест одабраних огледа који су резултат самосталног или заједничког истраживања, а скоро сви радови су претходно објављени у разним часописима и зборницима (Јагодина, Чачак, Београд, Врање, Источно Сарајево, Сомбор). У односу на првобитну верзију, радови су незнатно измењени, односно допуњени и обogaћени додатним анализама након накнадног увида у новију литературу. У разуђеном интердисциплинарном приступу (књижевнонаучни, лингвистички, методички) разматрају се, пре свега, разнолика питања везана за две кључне тематске области:

- обликотворни потенцијали наивне перспективе лика или приповедача у тексту и
- обликотворни потенцијали језичких, стилских и симболичких детаља.

Први и други део обухватају прилоге о поезији и прози Добрице Ерића, Александра Ристовића, Тиодора Росића, Драгослава Михаиловића, Бранка Ћопића, као и поетику броја у савременој српској ауторској бајци, неке језичко-стилске карактеристике ауторске бајке и особености паронмазије у савременој српској књижевности за децу. Трећи део, међутим, обухвата методичке интерпретације поетике детаља у *Великој деци* Антонија Исаковића и *Походу на Мјесец* Бранка Ћопића.

Уводни део, наиме, чини анализа поетског сагледавања слике света из различитих перспектива – од дечије и наивне до процеса сазревања и профилисања идентитета саме индивидуе. Кроз такво појединачно формирање свести и духовно сазревање прати се, заправо, колективна етичка и национална свест, као у *Причама старог чаробњака* Тиодора Росића. Разматрајући „лирски роман за дечаке“ *Сан гругжанске летње ноћи* Добрице Ерића, ауторке полазе од модерних приступа проучавању књижевности у оквиру тзв. гендер студија, при чему наглашавају разлику између биолошког и друштвено-културног пола (стр. 15) карактеристичног за идентитет и процес формирања дечака, односно главног јунака. Одређен као „права мушка проза“, овај роман, ипак, није сагледан као дело за децу већ за адолесценте и оне који се присећају свог детињства и младости. Комуникацијске загонетке Ерићеве *Велике песме о једном малом јагњету*, такође, налазе се у фокусу истраживачког интересовања, нарочито њен комуникативни заплет и „граматика статуса“ и традиционалних односа.

Један од водећих огледа у првом делу свакако је онај посвећен наивној песми Александра Ристовића, која је сада први пут врло озбиљно и теоријско аргументовано сагледана и са тзв. дечијег аспекта, који подразумева инфантилизацију и другачије виђење света и живота. Примери за такву анализу уочени су у књигама *Лак као перо* и *Неки дечак*, чије се поетичке одреднице добрим делом заснивају на психологизацији детета и света детињства. У поткрепљивању одређених ставова и чињеница послужили су и цитати многих проучавалаца и стваралаца, као што су: Крамбергер, Николић, Пијановић, Јовановић, Вуковић, Миочиновић, Данојлић, Радовић, Зорић, Потих и други. „Присутством дечијег аспекта – начином обликовања слике света у којој је дете делатни субјект, јунак, сведок и приповедач – књиге *Лак као перо* и *Неки дечак* јесу тематски и приказивањем блиске младом читаоцу, али оне имају и своје „дупло дно“ због чега добро кореспондирају са читалачком публиком свих генерација“ (стр. 39).

Оглед о обоженом свету ауторске бајке Тиодора Росића осветљава, пре свега, народну митологију, религију и трагове фолклора транспоноване на особен и јединствен начин, док конструкција и визура наивне свести у делу Драгослава Михаиловића представља феноменолошко виђење и „аутобиографску белетризацију света детињства“ исказану у његовим првим збиркама приповедака *Фреде, лаку ноћ* и *Ухвати звезду падалицу*.

Други део књиге посвећен је поетици броја у савременој српској ауторској бајци, као и неким њеним језичко-стилским карактеристикама (тзв. поступци умножавања у бајкама Светлане Велмар-Јанковић и Тиодора Росића). Чини се, међутим, да је прилог о неким особеностима парономазије у савременој српској књижевности за децу један од кључних и најрепрезентативнијих, будући да разматра једну од стилских фигура која до сада није на тај начин и у толикој мери објашњена на основу примера из дела појединих песника и прозних писаца (Ћопић, Радовић, Ного, Стојковић, Росић, Г. Олујић, Андрић). Парономазија и њене подврсте у делима поменутих писаца анализиране су са два аспекта: као подтипови парономазије (апофонија, хомојарктон, хомојотелеутон и хомојоптотон) и „са становишта повезаности конкретних парономазијских фигура и тематског, жанровског и других карактера књижевног дела“ (стр. 79). Посебном квалитету тумачења доприносе три врсна огледа о прози Бранка Ћопића, односно о њеним просторно-временским односима, о прилозима и прилошким изразима као средствима наглашавања темпа и елипси у драмском тексту *Дружина јунака*. Утврђено је, поред осталог, да „динамика, акционост и ритам како збивања тако и конверзације, происходе из карактера дечије природе којом је условљена и природа књижевности за децу уопште, иманентних одлика драмског жанра за децу, поетике писца Бранка Ћопића, али и духа времена у коме је драма настала“ (стр. 144).

Трећи и завршни део књиге представљају методичке интерпретације поетике детаља у *Великој деци* Антонија Исаковића, поетског простора и приче *Поход на Мјесец* Бранка Ћопића. Феноменолошка организација уметничког времена и простора кроз бахтиновске моделе хронотопа у свом саставу и структури обједињава различите области и нивое анализа, које су врло интригантне и провокативне за вишеаспектно истраживање. Књигу затварају библиографске белешке, регистар имена и подаци о ауторима. Рецензенти издања су угледни универзитетски професори: Зона Мркаљ, Милош Ковачевић и Драган Бошковић, који наглашавају његов значај и домете, а посебно „успешан спој књижевнотеоријских, методичких, лингвостилистичких и социолингвистичких погледа на одабране књижевноуметничке текстове“.

У овим огледима књижевност за децу и младе разматрана је као слојевита феноменолошка и уметничка целина, али и као недељиви сегмент литературе за одрасле (Ристовић). Унутрашње јединство и интегрално значење дела тумачено је са више аспеката, који у комплементарном при-

ступу дају конкретне и прихватљиве резултате из различитих слојева књижевне структуре. Истраживања Виолете Јовановић и Илијане Чутуре представљају право освежење и допринос у науци о књижевности за децу и младе, а посебно ће добро доћи наставницима, студентима и проучаваоцима ове области. У кораку са достигнућима савремене научно-стручне мисли (теорија, лингвистика, методика), ови огледи показују несумњиву обавештеност и упућеност аутора у сложеност тумачења књижевности за децу и младе, као и њених појединих специфичних детаља. Теоријски засноване анализе поткрепљене су бројним примерима, али и честим цитатима других проучавалаца, писаца и њихових непосредних претходника.

Тумачења Виолете Јовановић и Илијане Чутуре су врло поуздана и утемељена, усаглашена са плурализмом критичких мишљења и методолошких поступака, а истовремено показују да је савремена српска књижевност за децу и младе динамична и разноврсна целина са успостављеним континуитетом и јединственим поетичким системом.

Др Милутин Ђуричковић

УПУТСТВО ЗА САРАДНИКЕ

Зборник ВШССОВ објављује изворне радове из свих области истраживања друштвених и хуманистичких наука. Радови који су већ објављени или понуђени за објављивање у некој другој публикацији не могу бити прихваћени, као ни они који не задовољавају научне критеријуме Уредништва.

У *Зборнику ВШССОВ* публикују се радови обима једног ауторског табака (ауторски табак има 30.000 знакова, укључујући и размак између знака, сажетак, резиме и литературу). Изузетно од овога може се одступити у договору са Уредништвом.

Зборник ВШССОВ садржи рубрике: *Истраживања, Студије и чланци, Оцене и прикази.*

Сви текстови треба да буду куцани фонтом Times New Roman, величина слова 12, проред 1,5.

Текстови писани на српском језику, екавским или ијекавским наречјем, треба да буду писани ћирилицом. Страна имена аутора која се спомињу у тексту треба да буду транскрибована и исписана ћирилицом, а приликом првог помена, треба да буду написана у загради оригиналним језиком и писмом. Презимена аутора у заградама, приликом харвардског начина навођења, такође треба да буду написана на језику и писму на којима је изворник. Поједине речи и изрази могу бити, из научно-стручних потреба, писани на оригиналном језику и писму. Сви цитати на српском језику треба да буду писани ћирилицом.

Рад треба да буде исправан у погледу правописа, граматике и стила. У *Зборнику радова ВШССОВ* се примењује *Правопис српскога језика* Митра Пешикана, Јована Јерковића и Мата Пижурице (Матица српска: Нови Сад 1993) и текстови треба да буду писани у складу с њиме. Рукопис понуђен за штампу (за рубрике *Истраживања, Студије и чланци*) 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). Сажетак и кључне речи могу да се пошаљу на српском језику, пошто Уредништво има могућност да обезбеди превод сажетка на енглески језик.

Заглавље:

1. Титула аутора, име и презиме аутора, установа у којој је аутор запослен и контакт (е-адреса), на почетку рада у левом блоку;
2. Наслов рада – пише се на средини, великим словима (фонт 14) и болдом. Поднаслови се пишу на средини, малим словима и болдом и нумеришу се арапским бројевима. Уколико у поднаслову има више целина, оне се такође означавају арапским бројевима (нпр. 1.1., 1.1.1., итд.).

Сажетак (начин писања: САЖЕТАК:) (фонт 10) би требало да садржи прецизно одређене спознајне и интерпретативне циљеве рада, сажето дефинисане поступке и методе и резултате рада. Сажетак не треба да буде дужи од 900 знакова с размацима (100 до 250 речи) и не би требало да премаши 10% дужине текста рада.

После сажетка следе кључне речи (начин писања: КЉУЧНЕ РЕЧИ:) (фонт 10). У кључним речима, којих не би требало да буде више од десет, треба указати на главне проблеме истраживања.

Извори се цитирају или наводе у тексту, у округлим заградама, на следећи начин: презиме аутора књиге или рада и година издања – нпр. (Радовановић, 1986); ако се жели упутити на одређену страницу – нпр. (Радовановић, 1986: 58); ако има више аутора са истим презименом – (Ивић, П. 1998:89)(Ивић, М.1970:45); ако аутор има више радова из исте године – нпр. (Бугарски, 1996а) (Бугарски, 1996б). У фуснотама дају се само коме-нтари 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 књижевна Зорана Стојановића.

Радовановић, М. (1986). *Социolingвистика*. 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 курсиву (италику), интернет адреса с које је текст преузет, датум преузимања.

Пример: Stephens, James. *Irish Fairy Tales*. <<http://www.surlalune-fairytales.com/books/ireland/jamesstephens.html>> 2. 9. 2010.

Периодична публикација: Име и презиме аутора, наслов текста под наводима, наслов периодичне публикације курсивом (италиком), број и датум публикације (само ако није садржана у интернет адреси), интернет адреса, датум преузимања.

Пример: Опаčić, 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. 2010.

Радове треба доставити Уредништву (tamaragrujic77@gmail.com; tanjavsssov@hotmail.com), у електронској форми и одштапане (идентичне електронској верзији). Уредништво задржава право да прилагођава рад општим правилима уређивања *Зборника* и стандардима српског језика.

Сви радови у *Зборнику ВШССОВ* подлежу рецензирању стручњака из надлежне области.

Сви рукописи приспели на време који се уклапају у предвиђен обим и припремљени су у складу с *Упутством*, биће штампани у *Зборнику ВШССОВ*.

Уредништво *Зборника ВШССОВ*

ЗБОРНИК ВШССОВ

година X, број 1.

Кикинда 2015.

Главни и одговорни уредник

др Тамара Грујић

Уредништво

Проф. др Милица Андевски (Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду), проф. др Радмила Живковић (Факултет за туристички и хотелијерски менаџмент, Универзитет Сингидунум), доц. др Јелена Гајић (Факултет за туристички и хотелијерски менаџмент, Универзитет Сингидунум), проф. др Оља Арсенијевић (Факултет за менаџмент у Сремским Карловцима, Универзитет „Унион – Никола Тесла“ у Београду), др Загорка Марков (Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди), др Јасмина Арсенијевић (Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди), мр Мирослава Којић (Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди), мр Стеван Илић (Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди), Тања Бркљач, мастер (Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди).

Уредништво из иностранства

Проф. др Михај Радан (Западни универзитет, Темишвар, Румунија), проф. др Михаела Радучеа (Западни универзитет, Темишвар, Румунија), проф. др Митја Крајнчан (Педагошки факултет, Универзитет у Љубљани, Словенија), проф. др Марчела Батистић Зорец (Педагошки факултет, Универзитет у Љубљани, Словенија), проф. др Роби Крофлић (Филозофски факултет, Одсек за педагогију и андрагогију, Универзитет у Љубљани, Словенија), проф. др Арјана Миљак (Филозофски факултет, Свеучилиште у Загребу, Хрватска), др Дејан Михајловић (Технолошки институте Монтереј, Сиудад, Мехицо), проф. др Зоран Трпучећ, декан (Факултет за менаџмент ресурса ЦКМ, Свеучилиште „Херцеговина“, Мостар, БиХ), доц. др Жељко Пожега (Економски факултет, Осиек, Хрватска), проф. др Весна Бедековић, декан (Висока школа за менаџмент и туризам, Вировитица, Хрватска), проф. др Габор Боднар (Катедра за музикологију, Филозофски факултет, Универзитет „Етвош Лоранд“, Будимпешта, Мађарска), проф. др Александар Федоров, проректор (Државни педагошки институт „Антон Чехов“, Таганрог, Русија), проф. др Ала Белусова, шеф Катедре за психологију образовања (Факултет за педагогију и практичну психологију, Јужни државни универзитет, Ростов, Русија), проф. др Јон Думитру, шеф Катедре за педагогију (Факултет за социологију и психологију, Западни универзитет, Темишвар, Румунија).

Издавач

Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди
Светосавска 57, 23300 Кикинда
vsov@businter.net
www.vaspitacka.edu.rs

За издавача

Др Зоран Мијић, директор

Превод

Тања Бркљач, мастер

Прелом

„БИС“ Кикинда

Штампа

„БИС“ Кикинда

Лектура

др Тамара Грујић, проф.

Корице

Миомирка Меланк

Фотографија на корицама

Владимир Сретеновић

Тираж

300 примерака

Реализацију *Зборника ВШССОВ* финансијски подржао **Покрајински секретаријат за науку и технолошки развој**

Уредништво не заступа ставове аутора чије текстове објављује.

Сва ауторска права задржана. Забрањено је свако неовлашћено умножавање, фотокопирање или репродукција делова текста.

CIP - Каталогизација у публикацији
Библиотека Матице српске, Нови Сад

371.3(082)

ЗБОРНИК радова Високе школе струковних студија за
образовање васпитача/ главни и одговорни уредник Тамара
Грујић. -2008- . - Кикинда : ВШШССОВ, 2009 - . 24 цм

Два пута годишње. - Наставак публикације : Зборник
радова ВШОВ "Зора Крацић Зага"

ISSN 2217-5725

COBISS.SR-ID 263951879