

БРОЈ



Висока школа струковних  
студија за образовање  
васпитача у Кикинди

2

# ЗБОРНИК

В Ш С С О В



2015



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

# **ЗБОРНИК ВШССОВ**

година X број 2.

Кикинда, 2015.



**САДРЖАЈ**  
**СТУДИЈЕ И ЧЛАНЦИ**

<i>Др Јасмина Арсенијевић</i> МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА ИНТЕРАКТИВНЕ НАСТАВЕ .....	9
<i>Др Тамара Грујић</i> РЕФЛЕКСИ ВУКОВОГ НАРОДНОГ ПЕСНИШТВА У ПОЕЗИЈИ ЗА ДЕЦУ ЈОВАНА ЈОВАНОВИЋА ЗМАЈА .....	21
<i>Др Соња Хорњак</i> КРИТЕРИЈУМИ ЗА ИЗБОР ФИЛМОВА У НАСТАВИ ШПАНСКОГ ЈЕЗИКА.....	35
<i>Др Љиљана Крнета, мр Ангела Месарош Живков, Атина Важић</i> ИНТЕГРИСАЊЕ ИНФОРМАТИЧКИХ ТЕХНОЛОГИЈА У МЕТОДИКУ ФИЗИЧКОГ И ЗДРАВСТВЕНОГ ВАСПИТАЊА ПРЕЗЕНТОВАЊЕМ ЕРГОНОМСКИХ ПРЕПОРУКА ЗА ПРАВИЛНУ УПОТРЕБУ РАЧУНАРА.....	45
<i>Мр Мирослава Којић, Јасмина Антић, Весна Нушић</i> ТИМСКИ РАД ПРОФЕСОРА МЕТОДИКЕ ЛИКОВНОГ ВАСПИТАЊА, ВАСПИТАЧА И ПЕДАГОГА У РЕАЛИЗАЦИЈИ УСМЕРЕНИХ ЛИКОВНИХ АКТИВНОСТИ У ВРТИЋУ .....	57
<i>Сандра Остојић, мастер, Невена Милановић</i> ЗНАЧАЈ СЕНЗОПЕРЦЕПТИВНОГ РАЗВОЈА ЗА ЦЕЛОКУПАН РАСТ И РАЗВОЈ ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА .....	71
<i>Весна Мајсторовић</i> ПРИПРЕМА ДЕЦЕ СА ТЕШКОЋАМА У РАЗВОЈУ ЗА ПОЛАЗАК У ШКОЛУ У ОКВИРУ РЕДОВНОГ ВРТИЋА .....	85
<i>Валентина Ђекић, мастер</i> УМЕТНОСТ КОМУНИЦИРАЊА БЕБА СА ОДРАСЛИМА.....	101



## ИСТРАЖИВАЊА

- Др Даница Васиљевић Продановић, др Ирена Стојковић*  
ПРОЦЕНА ЕФИКАСНОСТИ ПРИПРЕМНОГ ПРЕДШКОЛСКОГ  
ПРОГРАМА ЗА ДЕЦУ СА ПРОБЛЕМИМА У ПОНАШАЊУ..... 115
- Дијана Дујмовић, спец.*  
РИМОВАЊЕ РЕЧИ И ГРАЂЕЊЕ СТИХОВА КАО ГОВОРНО  
СТВАРАЛАШТВО ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА ..... 131
- Катарина Крстић, спец.*  
УЛОГА РОДИТЕЉА У ПРИПРЕМИ ДЕЦЕ  
ЗА ПИСАЊЕ И ЧИТАЊЕ..... 159
- Магдалена Ивковић, мастер*  
УЧИТЕЉИ И МОТИВИСАЊЕ УЧЕНИКА ЗА ЧИТАЊЕ КЊИГА..... 169
- Весна Субашић*  
ШКОЛСКИ НЕУСПЕХ СА АСПЕКТА НАСТАВНИКА  
ОСНОВНИХ ШКОЛА..... 169
- Дејан Видука, мастер, Владимир Варађанин, мастер, Биљана Видука, мастер,  
Дубравка Варађанин*  
АНАЛИЗА ПРИМЕНЕ ИНФОРМАЦИОНИХ ТЕХНОЛОГИЈА И  
ИЗАЗОВИ ИМПЛЕМЕНТАЦИЈЕ У ОБРАЗОВАЊУ СРБИЈЕ..... 195
- Андреа Молнар*  
МИШЉЕЊЕ ВАСПИТАЧА О СОЦИЈАЛИЗАЦИЈИ ДЕЦЕ СА  
ОШТЕЋЕЊЕМ ВИДА У РЕДОВНИМ ВРТИЋИМА..... 209
- Ања Гверо*  
МИШЉЕЊЕ ВАСПИТАЧА О ЗНАЧАЈУ ПЕДАГОШКОГ АСИСТЕНТА  
КАО ЧЛАНА ИНКЛУЗИВНОГ ТИМА..... 221

## ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

- Јелена Ђорђевић, мастер*  
ВАЖНОСТ И ПРИМЕНА КОЛОКАЦИЈА У СРПСКОМ ЈЕЗИКУ ..... 235
- Упутство за сараднике*..... 241

# CONTENTS

## ARTICLES AND STUDIES

<i>Jasmina Arsenijevic, Ph.D.</i> METHODOLOGICAL FRAMEWORK OF RESEARCH OF INTERACTIVE TEACHING .....	9
<i>Tamara Grujic, Ph.D.</i> REFLECTIONS OF VUK'S FOLK LITERATURE IN POETRY FOR CHILDREN JOVAN JOVANOVIC ZMAJ'S.....	21
<i>Sonja Hornjak, Ph.D.</i> CRITERIA FOR FILM SELECTION IN SPANISH LANGUAGE TEACHING .....	35
<i>Ljiljana Krneta, Ph.D., Angela Mesaros Zivkov, M.Sc., Atina Vazic</i> INTEGRATING COMPUTER TECHNOLOGY IN THE METHODOLOGY OF PHYSICAL AND HEALTH EDUCATION BY PRESENTING ERGONOMIC RECOMMENDATIONS FOR ADEQUATE USE OF PERSONAL COMPUTERS .....	45
<i>Miroslava Kojic, M.Sc., Jasmina Antic, Vesna Nusic</i> TEAM WORK OF ART EDUCATION METHODOLOGY TEACHERS, PRESCHOOL TEACHERS AND PEDAGOGUES IN REALIZING GUIDED ART ACTIVITIES IN KINDERGARTEN.....	57
<i>Sandra Ostojic, M.A., Nevena Milanovic</i> THE IMPORTANCE OF SENSORY-RECEPTIVE DEVELOPMENT FOR THE OVERALL GROWTH AND DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN .....	71
<i>Vesna Majstorovic</i> PREPARING CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DIFFICULTIES FOR SCHOOL WITHIN REGULAR KINDERGARTEN.....	85
<i>Valentina Djekic, M.A.</i> THE ART OF BABIES' COMMUNICATION WITH ADULTS.....	101

## RESEARCH

*Danica Vasiljevic Prodanovic, Ph.D., Irena Stojkovic, Ph.D.*

THE EFFECTIVENESS OF THE SCHOOL READINESS PROGRAM  
WITH SUPPORT FOR CHILDREN WITH BEHAVIOR PROBLEMS . 115

*Dijana Dujmovic, Specialist*

RHYMING WORDS AND CONSTRUCTION OF VERSES AS THE  
SPEECH CREATION OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE..... 131

*Katarina Krstic, Specialist*

THE ROLE OF PARENTS IN PREPARING CHILDREN  
FOR READING AND WRITING..... 159

*Magdalena Ivkovic. M.A.*

TEACHERS AND MOTIVATING PUPILS TO READ BOOKS .....169

*Vesna Subasic*

ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS' VIEW ON  
ACADEMIC FAILURE..... 181

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

ANALYSIS OF THE APPLICATION OF INFORMATION  
TECHNOLOGIES AND THE CHALLENGES OF THEIR  
IMPLEMENTATION INTO EDUCATION IN SERBIA..... 195

*Andrea Molnar*

KINDERGARTEN TEACHERS' OPINIONS ON SOCIALIZATION  
OF VISUALLY IMPAIRED CHILDREN IN REGULAR  
KINDERGARTENS ..... 209

*Anja Gvero*

KINDERGARTEN TEACHERS' OPINIONS ON THE  
IMPORTANCE OF ASSISTANT PEDAGOGUE AS A  
MEMBER OF AN INCLUSIVE TEAM..... 221

## REVIEWS AND ANALYSES

*Jelena Djordjevic, M.A.*

THE IMPORTANCE AND USE OF COLLOCATIONS  
IN SERBIAN LANGUAGE..... 235

*Instructions for submitting a journal* ..... 241

## **СТУДИЈЕ И ЧЛАНЦИ**



## МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА ИНТЕРАКТИВНЕ НАСТАВЕ<sup>1</sup>

**САЖЕТАК:** Једна од основних обележја конструктивистичког прекрета који доноси нова образовна парадигма јесте оснаживање онога који учи, његових искустава, знања и склоности; поучавање које полази од развоја иницијативе, независности, истраживачког духа, сарадљивости и критичког мишљења. Један од основних инструмената за реализацију ових циљева је примена стратегије кооперативног, интерактивног поучавања које студента поставља у центар образовног процеса и подстиче активни трансфер и примену знања и идеја у практичне сврхе.

Са порастом интересовања и практиковања ове стратегије, расте и број истраживања о његовој ефективности, ипак шароликост студија и различитост у приступима не доносе чврст консензус око резултата. Овај рад приказује предлог методологије истраживања заступљености и ефективности интерактивне наставе са становишта перцепција студената и наставника, као могућ допринос развоју методологије истраживања овог феномена.

Инструмент приказан у овом раду је сачињен од четири целине, које поред социодемографских Карактеристика испитаника, истражују следеће варијабле: мотиве учења, примену интерактивних метода у настави, перцепцију студената и наставника о овом моделу рада и ефективности истих. Након кратког приказа досадашњих студија о овом феномену, у раду је дат приказ питања која формирају ове целине и дат је предлог анализе резултата на основу упоређивања одређених варијабли.

**КЉУЧНЕ РЕЧИ:** интерактивна настава, истраживање, методологија, ефективност, образовање.

### 1. Увод

Нова парадигма образовања претпоставља да студенти током процеса образовања покажу и развију иницијативу, креативност, радозналост, кооперативност и критичко мишљење. Ипак, оно што је код (интер)активног учења вероватно најзначајније, јесте развој одговорности онога који учи за сопствено учење и развој (Bonwell & Eison, 1991; Michel, et al 2009; Yoder & Hochevar, 2005). Интерактивно учење резултује

\* minapane@open.telekom.rs

<sup>1</sup> Рад је презентован на Четвртој међународној научностручној конференцији – Методички дани 2015. „Компетенције васпитача за друштво знања“, 30. 05. 2015. године, на Високој школи струковних студија за образовање васпитача у Кикинди.

континуираним променама у размишљању, емоцијама и понашању које настају на основу искуства и праксе остварене у овој друштвеној интеракцији (Арсенијевић, Андевски, 2010). Интеракција у образовном процесу манифестује се преко кооперативног учења, рада у паровима, тимског рада, експеримента, пројекти браинсторминг метода, симулације, игре улога, дебата, студија случаја, квизова, реферисања извештаја и других сарадничких модела који се примењују у настави (Bonwell & Eison, 1991; Cook & Hazelwood, 2002; Hackathorn, et al., 2010; Michel et al., 2009; Peck, et al., 2006; Sarason & Banbury, 2004).

## **2. Истраживања о интерактивној настави**

У литератури постоји изражен консензус теоретичара да интерактивно учење омогућава дубље нивое мишљења и разумевања градива од стране оних који уче (McGlynn, 2005; Peck, Ali, Matchock, & Levine, 2006). Са перспективе иновација, активно подучавање мења ритам наставе и представља креативан начин да се повећа укљученост, мотивација, посвећеност и пажња студената и оствари примењивост наставе (Benek-Rivera & Mathews, 2004; Bonwell & Eison, 1991; Guthrie & Cox, 2001; Stewart-Wingfield & Black, 2005). Са когнитивне перспективе, студенти који уче методом експеримента, могу активирати више нивое мишљења као што је анализа, синтеза и евалуација (Anderson & Krathwohl, 2001; Bonwell & Eison, 1991; Hackathorn, et al., 2010). Они су бољи у разумевању феномена из реалног живота и њиховом маневрисању у сопствене сврхе, у размишљању о појмовима на нов и комплексан начин; бољи су у присећању и меморисању информација (Donovan, Bransford, & Pellegrino, 1999; Driscoll, 2002; Rubin & Hebert, 1998; Serva & Fuller, 2004).

Популаризација нове парадигме образовања увелико истиче значај и повећава интересовање за и примену интерактивних метода подучавања. Са порастом интересовања и практиковања ове стратегије, расте и број истраживања о његовој ефикасности, ипак шароликост студија и различитост у приступима не доносе чврст консензус око резултата.

Истраживања о интерактивној настави последњих десетак година има све више, а велики део њих се односи на испитивање ефикасности стратегија интерактивног учења. Неке од ових студија односе се на употребу медија и електронских ресурса на настави (Серва & Фуллер, 2004), преко квизова (Crone, 2001) и демонстрација (Zaitsev, 2010), све догрупних пројеката (Kreiner, 2009). Неки су оријентисани преваходно

на активно, не интерактивно учење, па тако рецимо Форест (Forrest, 2005) приказује ефективност путовања на терен хокејске утакмице, указујући студентима на психолошке феномене као што су конформизам или међугрупна пристрасност. Други истраживачи, превасходно практичари, истраживали су утицај креирања игара на настави које се базирају на телевизијским шоу програмима (Benek-Rivera & Mathews, 2004, Cook & Hazelwood, 2002; Saranson & Vanbury, 2004) на повећање мотивације и укључености студената у наставу.

Иако је теоријски консензус о ефективности интеракције у учењу постинут, практична истраживања дају различите, измешане резултате (Michel et al., 2009). Ово је можда случај јер је већина раних радова о ефективности интерактивних метода подучавања квалитативне природе (Berger, 2002), анегдотског карактера (Forrest, 2009) или се базирају на резултатима евалуације (Serva & Fuller, 2004). Веома је мало истраживања о конкретним когнитивним резултатима.

Овај рад, стога, приказује предлог методологије истраживања заступљености и ефективности интерактивне наставе, као могућ допринос развоју методологије истраживања овог феномена и намењен је практичарима и истраживачима у области образовања, али и лидерима образовних установа. Предност ове методологије је у свеобухватности коју пружа, испитујући различите аспекте учења и подучавања који су повезани са интерактивном наставом, као и обезбеђивању информација о заступљености и ефективности интерактивних метода. Истраживање се базира на перцепцији студената, коначних корисника услуге образовања (и тако меродавних у процени његове сврсисходности), и наставника (стране која пружа исту услугу и има увид у когнитивне резултате интерактивне наставе).

У раду је дат приказ ајтема која формирају ове целине и дат је предлог анализе резултата на основу упоређивања одређених варијабли.

### **3. Приказ инструмента истраживања интерактивне наставе**

Инструмент приказан у овом раду је сачињен од четири целине, које поред социодемографских карактеристика испитаника, истражују следеће варијабле: мотиве учења, примену интерактивних метода у настави, перцепцију студената и наставника о овом моделу рада и ефективности истих.

Инструмент је намењен студентима и наставницима, те паралелно испитивање омогућава објективније резултате, елиминишући



потенцијални ефекат социјалне пожељности одговора. Инструмент је затвореног типа са категоријалним или нумерисаним одговорима (Ликертова скала), уз извесне могућности дописивања отворених одговора. Питања се постављају паралелно студентима и наставницима. У раду је дат пример питања из инструмента намењеног студентима. Након кратког упознавања респондента са појмом интерактивног подучавања и прибављања информација о њиховим социодемографским карактеристикама (старост, година студија/стаж, успех на студијама, пол, област образовања) инструмент је сачињен од четири сегмента питања.

У инструменту су покривене следеће методе интерактивног подучавања: игре улога, презентација, дебата, тимски рад, метод решавања проблема и анализа случаја, као методе које се најчешће спомињу у литератури и највише везују за интерактивност у наставној пракси.

Први сегмент инструмента односи се на независну варијаблу мотивације за учење и обухвата једно полуотворено питање са опцијом нумеричког одговарања за свако од понуђених одговора.

Учим јер ...

- волим да учим и откривам нове ствари.
- ћу моћи да нађем добар посао.
- не желим да професори имају лоше мишљење о мени.
- моји родитељи то очекују од мене.
- сматрам да су садржај и материја коју учимо веома занимљиви.
- желим да будем боља/и од осталих студената.
- желим добре оцене.
- сматрам да су наставне методе и активности веома релаксирајуће и мотивишуће.
- друго (молимо вас упишите други разлог због кога учите):

Други сегмент истраживања испитује заступљеност метода интерактивне наставе. Њега чини питање са нумеричким одговарањем за сваки од понуђених одговора.

На факултету на коме студирам, наставни процес превасходно укључује следеће наставне методе:

- фронталну наставу – екс катедра

- тимски рад студената
- метод експеримента
- групне дебате
- бреинсторминг метод
- метод решавања проблема
- анализе случаја
- игре улога
- групне презентације
- друге интерактивности (молимо наведите које):

Трећи сегмент питања односи се на процену студената и наставника о најзаступљенијим методама интерактивне наставе понаособ, како би се стекао дубљи увид у њихове појединачне ефикасности и како би се исте могле поредити. Свака тврдња оцењује се одговорима од 1 до 5.

На факултету на коме студирам...

- искусила/о сам да је метод игре улога веома занимљив.
- ситуације које се анализирају игром улога често су оне из реалног живота и рада.
- игра улога омогућава ми да успешно научим градиво.
- припрема презентација ми је веома поучна.
- држање презентација пред студентима и професорима доприноси мојим комуникационим вештинама.
- учешће у презентацијама ми помаже да успешно научим градиво.
- сматрам да су дебате корисне за вежбање аргументације.
- учешће у дебати ми помаже да јасније разумем садржај који се обрађује.
- дебате ми помажу да успешно научим градиво.
- искусила/о сам да је тимски рад добар начин за решавање проблема.
- заједнички рад са другим студентима у тимовима је за мене инспиративан.
- тимски рад омогућава ми да успешно научим градиво.
- сматрам да је метод решавања проблема сврсисходан начин за примену теоријског знања у практичне сврхе.
- искусила/о сам да метод решавања проблема може бити забаван.
- решавање проблема на настави помаже ми да успешно

научим градиво.

- студије случаја (анализе случаја) ми помажу да дубље разумем садржај наставе.
- примери који се обрађују у студијама случаја често су добро повезани са реалним животом и радом.
- метод студија случаја ми помаже да успешно научим градиво.

За сваку методу пружено је по три врсте питања: ефективност методе за дубље разумевање садржаја односно атрактивност и сврсисходност метода, примењивост методе у практичне сврхе и ефективност методе за успешно учење предвиђеног градива.

Последњи, петisetпитања односи се на сврсисходност интерактивне наставе у целини, а не по појединачним методама, и истражује општи утисак студената и наставника о оваквом начину подучавања.

Уколико је на факултету на коме студирам заступљена интерактивна настава,

- сматрам да је припрема која је студентима потребна за учешће на интерактивној настави сувише захтевна.
- приликом интерактивне наставе, наставник/ци даје/у објашњење о циљевима активности и начину рада.
- сматрам да ми интерактивне наставне методе омогућавају да се укључим у дискусије и да изразим своје мишљење.
- интерактивне наставне методе дају ми добре повратне информације о томе како напредујем у учењу и разумевању.
- интерактивне наставне методе омогућају ми да разумем како се теоријска знања могу применити у решавању конкретних проблема из моје професије.
- сматрам да је интерактивна настава сувише конфузна и слабо организована.
- више волим наставу у којој највећим делом професор прича и објашњава.
- сматрам да су интерактивне наставне методе корисне за стицање вештина потребних у мојој будућој професији.
- интерактивни начин на који се анализира садржај наставе помаже ми да успешно савладам предвиђено градиво.

Први, шести и седми ајтем конципирани су као контролна питања, у којима је потребно рекодирати одговоре како би се добили исправни подаци о општем утиску сврсисходности интерактивне наставе.

#### 4. Перспективе анализе података

Резултати ефективности интерактивне наставе се превасходно могу анализирати из светла социодемографских карактеристика испитаника. Област образовања, пол, старост; за студенте успех на студијама, су независне променљиве на основу којих се могу класификовати резултати. Сазнање обезбеђено овим инструментом може бити корелација успеха студената и њихов став о ефективности интерактивних метода, као и корелација старости наставника и њиховог става о ефективности интерактивне наставе; разлике у перспективама студената (и наставника) у односу на област образовања или на пол. Резултати могу понудити информације о примењивости интерактивне наставе код одређених социодемографских група студената и наставника, односно о томе како одређене социодемографске карактеристике испитаника обликују њихову перцепцију ефективности интерактивне наставе. Ради поузданости података истраживања, потребно је имати довољно велике групе испитаника за сваку од социодемографских група и имати уједначен број респондената у свакој групи како би се добили статистички валидни подаци.

Мотиви учења су следећа призма посматрања. Различити покретачи учења могу различито утицати на склоност студената према овом систему наставног процеса, а резултати могу бити смернице за планирање стратегија интерактивних метода и усклађивању планирања и примене интерактивних метода за различите групе студената (редовни, ванредни студенти, студенти који се образују на даљину и друге групе, који потенцијално имају различите мотиве учења; као и субгрупе студената које се могу формирати у односу на мотиве учења).

Трећи сегмент упитника испитује заступљеност интерактивне наставе, те се резултати могу посматрати на глобалном нивоу (заступљеност екс катедра приступа – просечна оцена и заступљеност интерактивног приступа – просечна оцена) али и на нивоу заступљености појединачних метода интерактивне наставе (просечна оцена само за питања о појединим методама: игра улога, тимски рад, дискусија, дебата итд.). Обзиром да је заступљеност интерактивних метода неопходан услов за истраживање њихових ефективности, овај сегмент треба да буде

прекретница која ће указивати на сврсисходност даље анализе података. Резултати виши од просечне оцене 3,5 на скали од 1 до 5 су прихватљиви и указују на минималну заступљеност интеракције у наставној пракси.

Четврти сегмент инструмента омогућава увид у перцепцију испитаника на ефективност појединачних интерактивних метода. Упо ређивањем просечне оцене за свака три питања која образују једну методу, обезбеђује долажење до информација о рангираности ефективности метода по мишљењу испитаника. На довољно великом и репрезентативном узорку (узимајући у обзир одговоре наставника и студената), може се доћи до сазнања о ефективности појединих метода и смерница за побољшавање квалитета у смислу структуре наставе.

Довођење различитих независних варијабли у корелацију са ефективношћу интерактивних метода може се вршити на општем нивоу, узимајући у обзир резултате петог сегмента истраживања (општа процена ефективности интерактивне наставе), и на посебном нивоу, омогућавајући дубљу анализу и узимајући у обзир резултате четвртог сегмента инструмента истраживања тј. ефективност појединих метода (просечна оцена за тимски рад, бреинсторминг, презентације, игра улога итд.). На тај начин, на пример, може се утврдити постоји ли разлика у перцепцији опште ефективности интерактивне наставе респондента у односу на њихову област образовања, али исто тако и утврдити разлике у њиховој перцепцији у односу на поједине методе. Тако би информације добијене укрштањем само ових варијабли могле бити од користи приликом планирања и примене интерактивних метода за различите студијске програме (у зависности од области образовања), али и за креирање стратегија стручног усавршавања наставника за примену интерактивних метода у зависности од њихове области образовања.

Паралелно истраживање ставова студената и наставника треба да омогући већу објективност података и стога је потребно узимати у обзир обе перспективе (рачунајући општу просечну оцену). Ипак, увек су занимљиве и разлике које се могу добити одвајањем перспектива различитих интересних група. Стога једна од занимљивих информација може бити анализа разлика у одговорима наставника и студената о ефективности интерактивне наставе (четврти и пети сегмент истраживања). Док студенти са једне стране, примера ради, могу фаворизовати игре улога, наставници могу сматрати да је метод презентације далеко ефективнији.

Не треба занемарити ни потенцијал појединачних питања из инструмента. За усавршавање наставне праксе од значаја могу бити

информације о ставовима студената о захтевности за припрему реализације појединих метода, њихове организованости, о потенцијалу метода за укључивање студената и сл. Ове информације могу бити релевантне како лидерима образовних установа у циљу спровођења мера усавршавања наставе, тако и практичарима који их могу користити за унапређивање праксе, али и онима који организују различите обуке за унапређивање наставе.

## 5. Правци даљег истраживања

Методологија истраживања примене и ефикасности интерактивне наставе, развијена је на основу спровођења пилот истраживања међу студентима Високе школе струковних студија за образовање васпитача у Кикинди у периоду од фебруара до маја 2015. године. Инструмент је модификован у складу са искуством добијеним овим пробним истраживањем и затим приказан у овој студији.

Даљи рад на унапређењу ове методологије саветује се у смислу спровођења приказаног инструмента истраживања на довољно широком и репрезентативном, али и разноликом узорку (једнаке групе испитаника оптималне величине); као и спровођење адекватних статистичких мултиваријатних анализа над добијеним резултатима, како би се утврдила поузданост и валидност истраживања.

### ЛИТЕРАТУРА

- Anderson, L.W., & Krathwohl, D.R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assisting: A Revision of Bloom's Taxonomy of Education Objectives*. New York: Longman.
- Арсенијевић, Ј., Андевски, М. (2010). *Менаџмент образовања за друштво које учи*. Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди и Филозофски факултет у Новом Саду, Нови Сад.
- Benek-Rivera, J., & Mathews, V.E. (2004). "Active Learning with Jeopardy: Students ask the questions". *Journal of Management Education*, 28, 104–118.
- Berger, B. (2002). "Applying Active Learning at the Graduate Level: Merger Issues at Newco". *Public Relations Review*, 28, 191–200.
- Bonwell, C.C., & Eison, J.A. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. Washington, DC: The George Washington University, School of Education and Human Development.
- Cook, E.D., & Hazelwood, A.C. (2002). An Active Learning Strategy for the Classroom – "Who wants to win... some Mini Chips Ahoy?" *Journal of Accounting Education*, 20, 297–306.
- Crone, J. A. (2001). "Attaining More and Greater Depth of Discussing in the Undergraduate Classroom: The seminar and seminar paper". *Teaching of Sociology*, 29(2), 229–236.

- Donovan, M.S., Bransford, J.D., & Pellegrino, J.W. (1999). *How People Learn: Bridging Research and Practice*. Washington, DC: National Academy Press.
- Driscoll, M. P. (2002). *How People Learn (and What Technology Might Have to do With It)*. Syracuse, NY: ERIC Clearinghouse on Information and Technology.
- Forrest, K. D. (2005). "Experiential Learning in the Introductory Class: The Role of Minor League Hockey in Teaching Social Psychology". *College Student Journal*, 39, 794–797.
- Guthrie, J. T., & Cox, K. (2001). "Classroom Conditions for Motivation and Engagement in Reading". *Educational Psychology Review*, 13(3), 283–302.
- Hackathorn, J., Solomon, E.D., Tennial, R.E., Garczynski, A.M., Blankmeyer, K., Gebhardt, K. & Kreiner, D. S. (2009). "Problem-based Group Activities for Teaching Sensation and Perception". *Teaching of Psychology*, 36(4), 253–256.
- McGlynn, A. P. (2005). "Teaching Millennials, our Newest Cultural Cohort". *Educational Digest*, 12–16.
- Michel, N., Cater III, J. J., & Varela, O. (2009). "Active Versus Passive Teaching Styles: An Empirical Study of Student Outcomes". *Human Resource Development Quarterly*, 20(4), 397–418.
- Peck, A. C., Ali, R. S., Matchock, R. L., & Levine, M. E. (2006). "Introductory Psychology Topics and Student Performance: Where's the Challenge?". *Teaching of Psychology*, 33(3), 167–170.
- Rubin, L., & Hebert, C. (1998). "Model for Active Learning: Collaborative Peer Teaching". *College Teaching*, 46, 26–30.
- Sarason, Y., & Banbury, C. (2004). "Active Learning Facilitated by using a Game-show Format or Who Doesn't Want to be a Millionaire?". *Journal of Management Education*, 28, 509–519.
- Serva, M. A., & Fuller, M. A. (2004). "Aligning What we do and What We Measure in Business Schools: Incorporating Active Learning and Effective Media Use in the Assessment of Instruction". *Journal of Management Education*, 28, 19–38.
- Stewart-Wingfield, S., & Black, G.S. (2005). "Active Versus Passive Course Designs: The Impact on Student Outcomes". *Journal of Education for Business*, 81, 119–125.
- Yoder, J. D., & Hochevar, C. M. (2005). "Encouraging Active Learning can Improve Students' Performance on Examinations". *Teaching of Psychology*, 32(2), 91–95.
- Zaitsev, D. V. (2010). "The Focus of the Attention is on the Handicapped Student". *Russian Education and Society*, 52(2), 57–67.

**Jasmina Arsenijevic, Ph.D.**

## **METHODOLOGICAL FRAMEWORK OF RESEARCH OF INTERACTIVE TEACHING**

### *Summary*

One of the basic characteristics of the constructivist shift which brings new educational paradigm is to empower a learner, his experience, knowledge and inclinations; to teach through developing initiative, independence, exploratory spirit, cooperation and critical thinking. One of the main instruments for realization of these goals is the implementation of a strategy of cooperative, interactive teaching that places learner at the center of the learning process and encourages the active transfer and application of knowledge and ideas into practice.

With the growing interest for this strategy as well as with its growing implementation, raise a number of studies on its effectiveness. However, diversity of studies and their approaches do not provide a strong consensus about the results. This paper presents a proposal of research methodology of presence and effectiveness of interactive teaching from students' and teachers' perception, as a possible contribution to the development of research methodology of this phenomenon.

The instrument shown in this paper is composed of four parts, which in addition to sociodemographic features of respondents, explore the following variables: learning motives, application of interactive teaching methods, students' and teachers' perceptions about this model of work and its effectiveness. After a brief overview of previous studies on this phenomenon, in this paper are presented issues that form these parts of instruments, and is given a proposal of analysis of a results, based on the comparison of certain variables.

*Key words:* interactive teaching, research, methodology, effectiveness, education.





## РЕФЛЕКСИ ВУКОВОГ НАРОДНОГ ПЕСНИШТВА У ПОЕЗИЈИ ЗА ДЕЦУ ЈОВАНА ЈОВАНОВИЋА ЗМАЈА

САЖЕТАК: У раду се разматра однос Змајеве поезије за децу и Вукових збирки, јер је Змај, стварајући за најмлађе читаоце, користио теме, жанрове, стил и стих из усмене књижевности и фолклора. Указано је на то како је песник користио постојећу грађу из Вукових збирки, како ју је прилагодио себи и свом стилу и како ју је модернизовао и приближио младом читаоцу. Анализирају се различити традиционални обрасци присутни у Змајевој поезији за децу и прати се њихово инкорпорирање и прилагођавање, како детету, тако и поезији српског романтизма. Показано је да песник уводи дете у свет писане речи посредством лудистичких жанрова, који већином потичу из усмене књижевности, или имају утемељење у усменој књижевности.

У раду је истражено колико се усмено стваралаштво рефлектује у Змајевој поезији за децу, у домену тематике, стила, стиха, жанрова и опште слике света; утврђена је функција тих рефлекса, њихов утицај на обликовање, естетске домете и значења ове поезије; испитано је како се Змајев однос према усменом стваралаштву и традиционалној култури уопште рефлектује у Змајевом песништву за децу. Значајан домен истраживања јесте и укупан Змајев однос према усменој књижевности и традиционалној култури.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: Змај, усмена књижевност, традиција, књижевност за децу.

У поезији за децу Јована Јовановића Змаја укруптају се елементи усмене књижевности и елементи романтичарске поетике, грађанског доба у којем је Змај стварао. Препознавши вредности усмене књижевности, Змај је писао искрено, стекавши славу као песник за децу<sup>1</sup>, али и као песник за одрасле.<sup>2</sup>

---

\* tamaragrujic77@gmail.com

<sup>1</sup> Змајево песништво за децу било је предмет многобројних истраживања, од његових савременика до данас: Недић, б. г. 63–85; Костић, 1984; Поповић, 1963: 71–95; Шевић, 1911; Богдановић, 1949; Тахмишчић, 1963; Ковачек, 1969: 7–15; Цуцић, 1978: 42–49; Марковић, 1969: 28–31; Гордић, 1972: 602–639; Данојлић, 2004: 97–112; Радикић, 2003; Грујић, 2010.

<sup>2</sup> О Змајевим *Снохватицама* се највише писало и полемисало, а „књижевна критика је оценила да су *Снохватице* Змајево најзначајније дело које је настало под утицајем српске усмене књижевности“ (Грујић, 2010: 36) и припада „позно романтичарском нивоу фолклоризације у српској књижевности“ (Матицки, 1999: 95).

Тања Поповић (2012: 21) наводи да је Змај песничка решења проналазио у фолклорној лирици, у „Вуковој збирци 'женскијех пјесама'“ и да је до краја остао веран неким почетним импулсима, а понајвише фолклорној лирици, у позним збиркама, *Снохватице* и *Девесиље*.

Јован Јовановић Змај је прави „народни песник“ (Скерлић, 1964: 144), који је, попут народног певача, забележио сваки тренутак у човековом животу. „Змај је један од ретких песника српских који су се највише приближили књижевном идеалу свога времена: на основу народне поезије створити уметничку поезију“ (Скерлић, 2006: 262). Змајев песнички опус је саздан на елементима традиционалне симболике, црпљен из лирске и епске народне традиције и показује да усмена књижевност може да буде непресушни извор креативног стваралаштва.

Од најранијег периода Змај је васпитаван у националном духу који наставља да негује и касније што се испољава у његовој поезији и узорима. Васа Стајић (1933) наводи да је Змај веома озбиљно приступио народној поезији и фолклору – зашао је дубље у народни живот и од Ђорђа Марковића Кодера; са одушевљењем је читао зборнике народних песама, а Вуков *Рјечник* знао је скоро напамет; Матици српској 1896. године предао је 3000 речи, за Српску краљевску академију припремио је збирку од 10000 речи. Змај се интересовао за народне обичаје и фолклор уопште, а највише за народну песму.<sup>3</sup>

„У Змајевом детињству могу се тражити корени његовог интересовања за српску народну књижевност, нарочито за српску народну песму. Змај се није посебно бавио овом облашћу, нити стекао више образовање, али је својим радом успео да проникне у саму њену суштину и почне да пише у духу народног песништва.“ (Грујић, 2010: 26).

Године 1862. Змај пише о Вуковој четвртој књизи народних песама, али и о значају народних песама у српској култури: „Ништа вредније и ваљаније од тога немамо.“ (Јовановић-Змај, 1969: 401). Српске народне песме Змај посматра као један мали свет – „у њему је прошлост, садашњост и будућност српска“ (Јовановић-Змај, 1969: 405).

„Он је народну песму тако срећно подражавао да неке његове песме чине утисак потпуно народних, и као такве су продрле у народ.“ (Скерлић, 2006: 262). Такве Змајеве песме које се „преносе усменим путем, певањем, анонимизирани су и подлежу променама“ (Клеут, 2001: 12) доживеле су

<sup>3</sup> О Змајевој раној вези са усменом књижевношћу исцрпно пише Владан Недић (1969: 7–19).

Василије Радкић (2003) наводи разлоге Змајевог интересовања за народно песништво, које се јавило још у детињству посредством тетка-Мике из Сентомаша, која му је причала бајке о вилама, змајевима, сунчевој мајци, змији младожењи. „Ради бољег увида у Змајеву поетику аутор посеже и за епистоларном грађом, не би ли верно дочарао време у којем песник ствара, његова размишљања и ставове. Овај сегмент његовог истраживања од велике је важности, јер се у песничким исказима осликавају и аутопоетични и биографски детаљи.“ (Грујић, 2010: 26).

и највећу популарност. Марија Клеут издваја четири песме које су „радо певане и често преписиване“: *Зора руди*<sup>4</sup>, *Селим бег*, *Делија девојка* и *Дед и унук* (Клеут, 1983: 480). Ово „улажење Змајеве поезије у народ (...) показује три ствари: прво, колико је Змај био народни песник; друго, докле су све његове песме, широм нашега народа, допирале; и треће, како су се и колико у народу мењале“ (Ђорђевић, 1939: 182).

Змај је један од првих песника код нас који је уочио значај усмене књижевности у стваралаштву за децу, јер деца су „подмладак племена, посебно пријемчив за његова најранија и најдубља духовна искуства“ (Данојлић, 2004: 11) и увођење у традиционалну културу.

Змајев стваралачки пут до дечјег света водио је преко усмене књижевности, јер Змај је „знао како да се обрати детету и како да задржи његову пажњу“ (Грујић, 2010: 46) и „већину својих дјечјих пјесама испјевао (је) опонашајући дух и ритам народних дјечјих пјесама и игара“ (Вуковић, 1996: 83). Змај је успео да проникне у природу дечјег света и да на темељима усмене књижевности изгради поетику стварања за најмлађе.

Змајева поезија за децу заснована је на рефлексима Вукових збирки, првенствено „женских песама“ и предлошку из усмене књижевности. У песмама за децу Змај доследно спроводи свој песнички принцип – поука наспрам забаве – те су и жанрови које преузима из усмене књижевности у тој функцији. Најзаступљенији фолклорни облици су, пре свега, такозвани „мали облици“ (Бошковић-Стули, 1971: 54)<sup>5</sup>, односно лудистички жанрови, којима песник остварује најприснију комуникацију са својим слушаоцима и читаоцима: загонетке – даштања, допуњалке, питалице, брзалице, срицалице, разбрајалице, ређалице, успаванке, ташунаљке, цупаљке, песме о првим зубима, проходалице, басме. „Малим облицима“ припадају и пословице, које већ насловом Вукове збирке упућују на „(раз)говорни контекст малих усмених облика“ (Сувајџић, 2014: 544). У лудистичким жанровима Змај је остварио најближу везу са усменом књижевношћу, при том, ослушкујући потребе и интересовања савременог детета.

---

4 О варијанти Змајеве песме *Зора руди* више видети у Грујић, 2012: 115–124.

5 Називају се још „малим формама“, „малим фолклорним формама“, „говорним играма“ и „говорним изразима“.

Први је ове жанрове уочио Вук Стефановић Караџић, именујући их: „пјесме које се пјевају дјеци кад се успављују“, као и „кад се дјеца цуцајући на кољена забављају“ (Караџић, 1969: 142–144).<sup>6</sup> „Вукове збирке народних песама показују да је Вук, као сакупљач народних умотворина, био уметник који је из народног стваралаштва одабрао оно што траје лепотом“ (Поповић, 1968: 110), а Змај је лепоту из усмене књижевности пренео у писану књижевност и књижевност за децу, створивши поезију на којој се васпитавају нараштаји.

Змај у потпуности преузима Вуков поступак грађења загонетке, чак је код Змаја и формулативно питање „Да што ми ти да што“<sup>7</sup> у функцији именовања жанра – даштања. Змајева загонетка је блиска народној по одсуству апстрактних појмова „јер загонетање на различите начине увек означава човека или материјализоване ствари које га окружују“ (Самарџија, 1995: 12). У великом броју правих загонетки, Змај развија алегоријску причу у поступку загонетања, с акцентом на поучном карактеру. У њима је „остварена изузетна метафоричност“ (Радикић, 2003: 58), типична за усмену загонетку, коју је Змај прилагодио дечјем узрасту, те деца лако препознају одгонетку, јер су им појмови веома блиски.<sup>8</sup>

Змај гради загонетку попут народног певача: на принципу елиминисања – негације, где се тражи аналогна веза, али уз директно одрицање везе: *Има перје, а не лети; /Има ноге, а не иде; /А траже га стари, млади, /Сви који су мира ради.* (7, 189).<sup>9</sup> Одгонетка је кревет (онај

<sup>6</sup> Вук је бележио песме које су се певале о деци, али и које су деца сама певала. Није бавио њиховим карактеристикама, као ни њиховом класификацијом, али их је уврстио у „различите женске пјесме“, издвојивши следеће врсте: успаванке – као најбројније, цупалке, дечје игре и бројалице (набрајалице), шаљиве, зоо и социјалне песме.

<sup>7</sup> Вук Караџић наводи: „у Сријему и у Бачкој кажу: Да што ми ти да што“ (Караџић, 1933: 441).

<sup>8</sup> Змај је написао 54 загонетке: прву загонетку објавио је 1866. године у *Пријатељу српске младежи*, бр. 8 – загонетка под редним бројем 1 (7, 186); другу загонетку објавио је 1871. године у *Жижи*, бр. 3 – загонетка под редним бројем 1 (10, 460); трећу 1874. године у *Јавору*, бр. 12 – загонетка под редним бројем 2 (10, 460). У *Невену* је Змај објавио 51 загонетку (7, 196–202), у периоду од 1880. до 1900. године. Прве три Змајеве загонетке разликују се по стиху од осталих. Прва загонетка испевана је у једнаестерцу, друга у симетричном дванаестерцу и тринаестерцу, трећа у асиметричном десетерцу, док су остале претежно испеване у симетричном осмерцу.

<sup>9</sup> Змајеве песме у овом раду наводе се према издању: *Сабрана дела Змаја Јована Јовановића*, I–XVI, приредио Јаша М. Продановић, Београд, 1933–1937, а због избегавања понављања, после навођења, првим бројем означава се број књиге у оквиру Змајевих *Сабраних дела*, а другим – број странице на којој је песма објављена.

старински са перином), док народни певач на исти начин загонета о детету у колевци: *Ноге има а не иде, главу има а не мисли, језик има а не збори.* (Караџић, 1933: 460).

Загонетајући о светлу, Змај загонетку модернизује и чини је пријемчивијом децјем уху: *Пуна соба црна теста, –/Дође црвен црвак /Све поједе с места.* (7, 195). Народни певач на сличан начин загонета о лубеници и семенкама: *Пуна црква ђака, ни од куда врата.* (Караџић, 1933: 466).

Сложенији облик Змајеве загонетке заснива се на набрајању обележја или типичних функција које се директно односе на одгонетку: *Најпре ме коњма газе, /Затим ме, јаох, сатру, /П' онда ме водом даве, /затим ме трпим ватру. /И ножем ме јоште секу, –/Тако се са мном ради, /– Ал' ја ипак цео народ /Спасавам од глади.* (7, 191) – жито – брашно – хлеб.<sup>10</sup> Највећи број Змајевих загонетки има структуру овог типа, а Змај на овакав начин загонета о пужу (7, 186), дрвету (7, 189), грудви снега (7, 190), свећи (7, 192), млеку (7, 194), концу (7, 199) и другим појмовима који су блиску детету.

Према сложености облика усмене загонетке, Снежана Самарџија издваја шест типова, који се уочавају и у Змајевим загонеткама, уз минимална одступања. Змајеве словне загонетке, по стиху, обрасцу и форми, подсећају на усмену загонетку. Змај преузима форму усмене загонетке и загонета о појмовима о којима загонета и народни певач. Змајеве загонетке су дате без одгонетки и подстичу на размишљање. У појединим сегментима Змај је загонетку осавременио вербалним играма, које се тичу различитих асоцијација и веза, као и анаграмским поступцима, а који су у функцији игре, забаве, али и поуке. Има веома вредних, с правим лирским интензитетом, духовитих, са живим ритмом. Змај је загонетке писао најчешће у симетричном осмерцу – типичан стих усмене књижевности. Има најзад и сличне функције – захватања у свакодневицу и њена претварања у чудо, онеобичавања, новог откривања. Као жанр загонетка одговара самој суштини писања за децу – његовом естетском и сазнајно-васпитном двојству.

Загонетка – даштања представљају један од најуспелијих жанрова које је Змај писао по узору на Вукове загонетке. Змај је овим жанром успео да помири забавну и васпитну функцију, развијајући децју машту, као и смисао за превођење метафоричних слика у свет реалности. Успелост Змајевих загонетки може се тражити и у самој њеној структури, јер загонетка припада жанру, који због своје једноставне форме, не дозвољава

<sup>10</sup> Исту структуру загонетке налазимо и код Вука: *У главу ми попухују /а у ребра покуцују, /репом јади одушују – дудук или свирала* (Караџић, 1933: 472).

велика одступања и промене. Руководећи се овим начелом, Змај је створио загонетке којима деца могу да провере своје знање, и да се, у исто време, и забаве.

Змај се обраћа детету најранијег узраста, преузимајући успаванку из усмене књижевности. Змај је написао четири успаванке по узору на усмену књижевност.<sup>11</sup> Најближа усменој је успаванка *Како сестра пева кад малог брацу љуља* (5, 31).

Успаванке које је забележио Вук Караџић у народу препознајемо и у Змајевим стиховима за децу. Змајева успаванка, као и народна, у функцији је успављивања детета и прати ритам љуљања колевке.

Змајеве успаванке обилују „смиреном сликовитошћу“, без звуковних ефеката, те се и у овом сегменту Змај приближио народној успаванци. Остао је доследан жанру народне успаванке, иако је уносио елементе грађанског песништва. Мајка је представљена као стуб и ослонац породице, неко ко брине о детету, бди над колевком и размишља о његовој срећи и будућности. Међутим, уз мајку се, у Змајевим песмама за децу, појављује и отац, којег у усменом стваралаштву намењеном млађем узрасту уопште нема.

У успаванкама Змај преузима форму народне успаванке, стилске поступке и стих (симетрични осмерац и епски десетерац) из усмене књижевности. Иако у појединим сегментима Змај одступа од обрасца усмене књижевности, његове успаванке су изузетно вредна лирска песничка остварења, којима се приказује интимна породична атмосфера као и велика мајчинска љубав и брига.

Змај је написао две ташунаљке по узору на усмену књижевност. Обе су истог наслова *Таши, таши* (6, 91) и (6, 347), у истој форми и стиху. Змајеве ташунаљке су кратке песме које се заснивају на ритму и мелодичности и у којима се смењују шестерац и седмерац. У таквим песмама све је подређено игри детата, док је смисао у другом плану.

Змај није одступао од народног обрасца, јер он представља својеврсну формулу, „ташунаљка као и успаванка у суштини чува у себи и елементе архаичног жанра бајалице“ (Радикић, 2003: 63).

Ташунаљке су у функцији постизања одређеног напретка, најчешће дететовог здравља, среће: *Таши, таши, танана, /Ево једна грана, /А на грани јабука /Као молована. /Долетеће птичица, /Љуљуће се грана, /Отпануће јабука, – /Дигнуће је Ана. –* мотив јабуке, нарочито плод –

<sup>11</sup> *Како сестра пева кад малог брацу љуља* (5, 31), *Ево ти* (5, 59), *Мати сину код колевке* (1, 112) и *Тихо ноћи моје сунце спава* (1, 93). Прве две песме–успаванке налазе се у Змајевим песмама за децу, док је друге две песме Змај уврстио у *Булиће*.



румена, црвена јабука – распрострањен је мотив у усменој књижевности, „јер јабука је незамењиво знамење живота, здравља, плодности, напретка, среће, добрих намера и жеља; по народном веровању, јабука има вишеструка благотворна и лековита дејства“ (*Јабука, Српски митолошки речник*, 1998: 219).

По узору на народну цупалку *Кад се дјеца цуцајући на коњену забављају: Цуцу, цуцу на коњу...* (Карацић, 1969: 144), Змај пише цупалку *Мати пева детету цупкајући га на крилу* (12, 178).<sup>12</sup> Насловом Змај описује начин извођења, а сменом шестерца и седмерца, женске и дактилске риме, постиже ритам цупкања детета на колону. Први део Змајеве цупалке исти је као и у народној песми и своди се на игру речима, док је други део песме Змај усмерио ка жељи да дете учини први корак, те се песма приближава проходалици.

У наслову Змајеве песме *Обећање лудом радовање* (5, 82) крије се изрека коју наводи и Вук Карацић: *Обећање је лудому радост* (Карацић, 1987: 214). На мотиву дечје басме о дететовом обраћању пужу да пусти рогове: *Пусти пужу рогове...*, Змај гради песму, чија је порука дата у наслову. Реч је о обманутом и превареном пужу, који, слично животињи у басни, сублимира људско искуство: *Сви ми кашто варамо се /Чекајући обећање. /Верујући лепим реч'ма. /Ал' пуж знаде понајвећма, /Да је обећање /Лудом радовање.* Змај се даље поиграва и варира стихове народне басме: *(...) Ако пусти рогове, /Да ће добит волове. (...) Пушта своје рогове, /Чека своје волове. (...) Ал' волова, ал' волова /Ни од корова! Колико год изгледало да се Змај у овој песми удаљава од усмене књижевности, он се мајсторски служи њеним мотивима, стихом и изразима. С једне стране, на конкретном примеру објашњава народни израз који је предочен већ у наслову, а с друге, показује колико се усмене творевине преносе кроз генерације, које се васпитавају и одрастају на њеним вредностима: *Још прамдеди ваши /Кад су били мали, /Још су они сиромашку /Пужу обећали. Ако пусти рогове, /Да ће добит волове (...) Тако теку век за веком, /Пуж једнако чека чеком...* Овим стиховима Змај истиче место усмене књижевности у одрастању сваког детета, као и једну од њених главних особина – традиционалност.*

<sup>12</sup> *Цуцу, роде на роде! /Ујак бере јагоде, /Јагоде су румене /Као чедо у мене; /Јагоде су слатке, /Јеле би и патке, /Па су већем зинуле /Не би л' коју скинуле. /Ујак патке отера, /Пуна кола дотера. /Чедо моје скаче: /"Ево ме, ујаче!"*



Пословицу *Пријатељ се у невољи познаје као злато у ватри* (Караџић, 1987: 239)<sup>13</sup>, Змај развија у песми *Пријатељ много вреди* (5, 202), указујући, још насловом, на велику вредност пријатељства. Из сваке строфе проистиче поента о пријатељству, која се може формулисати у види пословице.

Змај насловом песме упућује на пословицу *Учини добро, не кај се* (6, 350), док Вук Караџић наводи и други део ове пословице *Учини добро, не кај се, учини зло, надај се* (Караџић, 1987: 297).

Мотив басне о чавки која се кити туђим перјем (*Чавка и туђе перје*, Врчевић 1909: 42), Змај приказује у песми *Туђе перје* (5, 222), где већ насловом песник упућује на поенту песме, задржавајући се на моменту прерушавања: *Накити се перјем /Паунским и сврачим /Накити се лудо, /На додолски начин*. Песник користи метафорични израз да би дочарао како изгледа то прерушавање, позивајући се на додолу, која се према народном обреду кити разноврсним гранчицама. Стихови упућују и на пословицу *Начинио се као додола*, за коју Вук Караџић каже: *Кад се ко много накити цвијећем* (Караџић, 1987: 187).<sup>14</sup> Причу о чавки која се кити туђим перјем Змај своди на пословицу *Туђим се перјем кити*, коју, у виду поуке, формулише у последњој строфи: *Поука се сама /Каже из овога: /Ман' се перја туђа /Ако немаш свога*. Змај на конкретном примеру предочава детету да не треба да жели нешто што је туђе. Уз помоћ народног искуства песник развија код детета мисао о сопственом идентитету, као и прихватању себе са свим врлинама и манама.

У песми *Пура-Моца* (5, 151) јасно се истиче изрека „занат је златан“, као поента песме. О важности заната говори пословица *Занат је у невољи храна* (Караџић, 1987: 105), али и народна новела *Све, све, али занат* (Караџић, 1928:10). О важности заната Змај говори и у песми *Повратак* (12, 159), са јасном поруком: *Занат је златан, – носим га дома – /Нисам сиром! И песма Гашиа* (12, 231) промовише исте животне вредности: *Тешко сваком који не зна /Рада ни заната, /Гладовање, јадовање /Нераду је плата*.

<sup>13</sup> Исто значење има и пословица *Држ' се нова пута, стара пријатеља* (Караџић, 1987: 95).

<sup>14</sup> Твртко Чубелић за ову пословицу наводи да се у њој могу наћи прастара, претхришћанска схватања: „*Начинио се као додола*, тј. преобукао се, или се приказује потпуно друкчијим, слично као што чини дјевојка *дода* или *додола*, која се сва покрила лишћем, да је не препознају – према обичају велике старине.“ (Чубелић, 1957: 17).

Песма *Обележја* (7, 143)<sup>15</sup> грађена је на принципу пословичног израза *По гласу птица, а по шапама се лав познаје* (Караџић, 1987: 231). Састоји се од низања одређених познатих обележја. Змај преузима форму пословице, коју прилагођава свом поетском изразу, стварајући песму која својом необичношћу привлачи децу пажњу.

Змај уз помоћ пословица упућује дете на праве, традиционалне вредности, а инспирацију проналази у свакодневним, обичним стварима, којима прилази спонтано, приказујући дете у најразличитијим животним ситуацијама.

На пословицама су се васпитавале генерације, али „и даљи нараштаји у њој налазе наук (...) Пословице као ни један други књижевни род народне творачке снаге постају колективни израз колективног схватања живота и свега што је с њим у вези. Нигде није заједница иступала униформније него у грађењу и прихватању пословичког морала, схватања и форме.“ (Лалевић, 1955: 452).

Пословице не дозвољавају велика одступања од традиционалног облика, јер би жанр изгубио на смислу и својој лепоти. Змај у песмама за децу на два начина употребљава облик народне пословице: директно – наводећи конкретне пословице, и индиректно – остављајући детету могућност да оно, на основу теме песме, само дође до поенте која може да се формулише у виду пословице. У оба случаја, пословице су у функцији поенте песме. Песме у којима се налазе пословични изрази и размишљања о животу, у виду поенте, намењене су деци нешто старијег узраста.

Пословичним изразима Змај директно делује на млади нараштај и као „национални песник“ доприноси народној будућности. „Поучност се креће од благог савета до огољене дидактике и моралисања. Преко директних наравоученија или посредованих порука, Змајеве песме дају деци одговоре практично на сва питања од значаја за њихов развој – од савета како се понашати у разним приликама, како сачувати здравље, како решити разне животне дилеме и сл., до установљења једног брeвијара моралних норми по којима се треба владати.“ (Радикић, 2003: 131).

Указујући на значај и поштовање традиционалних норми, Змај уводи дете и у обредно-обичајну праксу. Песмом *Уочи Божића* (5, 23) Змај показује на који начин се прославља Божић у грађанској породици. У песмама *Малој деци на Божић* (5, 175) и *Добро ће бити да чујете и ово* (5, 335) и поред богате божићне трпезе песник упозорава да се не треба прејести: *Ал' ко не зна мере, /Већ сувише гута, /Тога чека сутра /Бољетица*

<sup>15</sup> *По свом перју птица /По чистоти домаћица, /По укусу со, /По рогов'ма во, /По топлоти лето, /По лајању пseto, /По говору луда – /Познају се свуда.*

љута (5, 175), *Ваља знати шта је доста /Ко год не зна шта је мера, /Тај сам себе у зло тера...* (5, 335). У овим стиховима уочава се нови дух у односу на народну песму и традиционална веровања, јер Божић дозвољава да се једе и пије у изобиљу.<sup>16</sup>

Почетак песме *Добро ће бити да чујете и ово* (5, 335 /У Божића три ножића: /Једним сече кобасицу, /Другим сече печеницу, /Трећим сече чесницу), Змај директно преузима из божићне народне песме *На Божић* (Караџић, 1969: 89).<sup>17</sup> Змај не наставља песму у духу божићне народне песме, већ прекором да не треба претеривати у храни. Змај даје лекарски савет да се и на празник остане умерен у јелу и пићу, што директно противречи древној обредној пракси, која је позивала на ритуално претеривање и у једном и у другом.

У Змајевим песмама за децу које представљају рефлекс обредних и обичајних песама, јасно се уочава песниково сагледавање и прихватање традиције, којој Змај приступа као лекар, Европљанин, човек модерног доба. Оваквим песмама песник упознаје дете са породичном и националном традицијом. Ове песме су прилагођене детету и обично садрже и васпитну и хумористичну црту и представљају добар увод у дечје упознавање и разумевање народних обредних и обичајних песама и традиције уопште.

Преко жанрова усмене књижевности Змај комуницира са дететом, почев од најранијег периода, преко успаванки, ташунаљки, цупаљки, а касније загонетки и пословица. Тим песмама песник уводи дете у свет одраслих и учи га општеприхваћеном систему вредности. Посредством обредних и обичајних песама, оно стиче сазнања о начину прослављања верских празника, о понашању у одређеним пригодним приликама, као и о могућности укључивања у колективно и породично славље. Јасна је и песникова тежња да се дете заинтересује за фолклорно наслеђе. Овим песмама Змај навикава малог читаоца да живи у складу са традицијом и да се интересује за њене вредности.

У песништву за децу Змај је стваралачки користио Вукове „женске пјесме“ и мале усмене облике, и поједина дела настала у овом сложеном цитатном дијалогу досежу највиши ниво његовог уметничког и поетског израза. Рефлекси Вукових збирки и усменог наслеђа у Змајевим песмама делују подстицајно на малог читаоца, јер је Змај из усмене књижевности

<sup>16</sup> „О Божићу се опити и побљувати није никакве срамоте („Ако сам се отила, Божић ми је дошао“); (Караџић, 1957: 10). Више видети у: Чајкановић, 1994: 246–247; 254–255.

<sup>17</sup> Песма бр. 195. У *Божића три ножића: /једним реже заоблицу, /другим реже кобасицу, /трећим реже чесницу.*

углавном користио оно што је примерено различитом децјем узрасту и интересовањима.

Јован Јовановић Змај знао је да се прилагоди деци свих узраста и да до данас остане најпознатији и најкомуникативнији песник за децу у српској књижевности, који је с разлогом понео лепо, старински епитет „прави народни песник“.

Најзначајније и најпознатије Змајеве песме за децу настале су из непролазног фолклорног наслеђа, јасно артикулисане поетике и Вуковог усменог дискурса, те је, можда и зато, Змајево песништво за децу још увек живо и естетски упечатљиво. Змај је оправдао „историјски значај Вукове народне поетике: њоме је Вук, и у естетичком смислу, спојио два раздобља књижевне историје српског народа: усмено и писано, патријархално и модерно, народско и грађанско“ (Поповић, 1968: 144).

Успевши да помири Вуково „херојско доба“ и урбано, грађанско окружење ком је припадао, Змај је поетску снагу црпео из традиције и Вукових збирки народне поезије и тиме наставио живот усменог песништва и у новој романтичарској књижевности.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Богдановић, М. (1949). *Дечја поезија Змајева*. Београд: Просвета.
- Бошковић-Стули, М. (1971). „Усмена књижевност у склопу повијести хрватске књижевности“, у: *Усмена књижевност*, (приредила Маја Бошковић-Стули). Загреб: Школска књига, 31–58.
- Вуковић, Н. (1996). *Увод у књижевност за децу*. Подгорица: Унирекс.
- Врчевић, В. (1909). *Народне басне, скупио по Боки, Црној Гори, Далмацији, а највише по Херцеговини, Вук витез Врчевић*, накладом Драгутина Претнера, у Дубровнику.
- Гордић, С. (1972). „Карактер и функција песничке слике у поезији Јована Јовановића Змаја“. *Књижевна историја*, IV/16, Београд, 602–639.
- Грујић, Т. (2010). *Змајево песништво за децу и усменокњижевна традиција*. Нови Сад: Змајеве дечје игре.
- Грујић, Т. (2012). „Змајева песма *Зора руди* између традиционалног и модерно“. *Зборник Матице српске за славистику*. Нови Сад, 2012, бр. 81, 115–124.
- Данојлић, М. (2004). „Змај“, у: *Наивна песма*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 97–112.
- Ђорђевић, Т. Р. (1939). „Једна Змајева песма у народу“. *Белешке о нашој народној поезији*, Београд: Државна штампарија Краљевине Југославије, 181–182.
- Јовановић-Змај, Ј. (1969). *Проза, Одабрана дела*, у редакцији Младена Лесковца, књига VIII, (приредио Божидар Ковачек). Нови Сад: Матица српска.
- Караџић, В. С. (1928). *Српске народне приповетке*, (за штампу спремио Миливоје М. Башић). Београд: Државна штампарија Краљевине Срба, Хрвата и Словенаца.

- Караџић, В. С. (1933). *Српске народне пословице и друге различне као оне у обичај узете ријечи и заговетке*, скупио их и на свијет издао Вук Стефановић Караџић. Београд: Издање и штампа Државне штампарије Краљевине Југославије.
- Караџић, В. С. (1957). *Живот и обичаји народа српског*. Београд: Српска књижевна задруга, коло L, књига 340.
- Караџић, В. С. (1969). *Српске народне пјесме, Књига прва у којој су различне женске пјесме*. Београд: Полит.
- Караџић, В. С. (1987). *Српске народне пословице*, (приредио Мирослав Пантић). Београд: просвета – Полит.
- Ковачек, Б. (1969). „О Змајевој поезији за децу“, у: Јован Јовановић Змај, *Дечје песме, Одабрана дела*, у редакцији Мледена Лесковца, књига VI, (приредио Божидар Ковачек). Нови Сад: Матица српска, 7–15.
- Костић, Л. (1984). *Књига о Змају*, (Лазо Костић, *О Јовану Јовановићу Змају (Змајови), његову певању, мишљењу и писању, и његову добу*, Сомбор, 1902), (приредио Драгиша Живковић). Београд: Просвета.
- Клеут, М. (1983). „Змајеве песме у рукописним песмарицама“. *Зборник Матице српске за књижевност и језик*, књига XXXI/3. Нови Сад, 479–488.
- Клеут, М. (2000). „Јован Јовановић Змај“, у: Јован Јовановић Змај, *Песме*, (приредила Марија Клеут). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, предговор, 7–19.
- Лалевић, М. С. (1955). „Језик и стил пословица Вукове збирке“. *Стварање, Цетиње*, год. X, бр. 7–8, 549–552.
- Марковић, С. Ж. (1969). „Јован Јовановић Змај и поезија за децу“. *Умјетност и дијете: двомјесечник за естетски одгој, дјечје стваралаштво и друштвене проблеме младих*. Загреб: Савез друштава „Наша дјеца“ Хрватске, год. I, бр. 1, 28–31.
- Матицки, М. (1999). „Три фолклоризације у српском песништву“, у: *Песник Растко Петровић*. Зборник радова. Београд: Институт за књижевност и уметност, 95–112.
- Недић, В. (1969). „Змајеве *Снохватице*“, у: Јован Јовановић Змај, *Снохватице – Девесиље, Одабрана дела*, у редакцији Мледена Лесковца, књига II, (приредио Владан Недић). Нови Сад: Матица српска, 7–19.
- Недић, Љ. б. г. „Змај“, у: *Целокупна дела*, књига, I. Београд: Издавачко предузеће „Народна просвета“, 63–85.
- Поповић, Б. (1963). „Шта је велики песник?“, у: *Огледи и чланци из књижевности*. Нови Сад: Матица српска – Београд: Српска књижевна задруга, 71–95.
- Поповић, М. (1968). *Историја српске књижевности. Романтизам I*. Београд: Полит.
- Поповић, Т. (2012). „Јован Јовановић Змај – класик српске грађанске културе“, у: *Јован Јовановић Змај*, (приредила Тања Поповић). Антологијска едиција „Десет векова српске књижевности“, књига 36. Нови Сад: Издавачки центар Матице српске, 17–33.
- Радикић, В. (2003). *Змајево песништво за децу*. Нови Сад: Змајеве дечје игре.

- Сабрана дела Јована Јовановића Змаја I–XVI, (приредио Јаша М. Продановић), (1933–1937). Београд: Издавачко и књижарско предузеће Геца Кон.
- Самарџија, С. (1995). „Структура и функција усмене загонетке“, у: *Српске народне загонетке, Антологија*, (приредила Снежана Самарџија). Београд: Гутенбергова галаксија, 5–48.
- Скерлић, Ј. (1964). „Јован Јовановић Змај“, у: *Писци и књиге II*. Београд: Просвета, 138–150.
- Скерлић, Ј. (2006). *Историја нове српске књижевности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Српски митолошки речник* (1998). Ш. Кулишић, П. Ж. Петровић, Никола Пантелић, *Српски митолошки речник*. Београд: Етнографски институт САНУ, Интерпринт.
- Сувајџић, Б. (2014). „Горски вијенац и народна поезија – на врелу гномских исказа“. *Научни састанак слависта у Вукове дане: „Његош у своме времену и данас“*. Београд, 43/2: 543–552.
- Стајић, В. (1933). *Јован Јовановић Змај*. Нови Сад – Скопље: Издање књижаре „Славија“.
- Тахмишчић, Х. (1963). *У лепом кругу*. Крушевац: Багдала.
- Цуцић, С. (1978). „Змај и дечја књижевност“, у: *Огледи из књижевности за децу*. Зрењанин: Градска библиотека „Жарко Зрењанин“, 42–49.
- Чајкановић, В. (1994). *Студије из српске религије и фолклора 1910-1924, Сабрана дела из српске религије и митологија*, књига I, (приредио Војислав Ђурић). Београд: Српска књижевна задруга, БИГЗ, Просвета, Партенон М. А. М.
- Чубелић, Т. (1957). *Народне пословице и загонетке*. Загреб: Школска књига.
- Шевић, М. (1911). *Дечја књижевност српска*. Нови Сад: Електрична штампарија учитељскога Д. Д. „Натошевић“.

**Tamara Grujic, Ph.D.**

**REFLECTIONS OF VUK'S FOLK LITERATURE IN POETRY  
FOR CHILDREN JOVAN JOVANOVIĆ ZMAJ'S**

*Summary*

This paper discusses the relationship between Zmaj's poetry for children and Vuk's collections, because Zmaj, when creating for the youngest readers, was using themes, genres, style and verse from the oral literature and folklore. It was pointed out that the poet used the existing material from Vuk's collections, how he adjusted it to himself and to his style and how he modernized it and brought it closer to the young reader. It analyzes the various traditional patterns present in Zmaj's poetry for children and their incorporation and adaptation to a child as well to the poetry of Serbian Romanticism is monitored. It is shown that the poet introduces the child to the world of the written word through playful genres and most of them derive from oral literature, or have a grounding in oral literature.

This paper investigated how much oral creative work is reflected in Zmaj's poetry for children, in the domain of subject matter, style, verse, genres and general picture of the world; the function of these reflections is determined, their impact on the form, aesthetic achievements and meaning of this poetry; it is examined how Zmaj's attitude toward oral literature creations and traditional culture in general is reflected in Zmaj's poetry for children. Significant research domain is also Zmaj's overall attitude towards oral literature and traditional culture.

*Key words:* Zmaj, oral literature, tradition, literature for children.



## КРИТЕРИЈУМИ ЗА ИЗБОР ФИЛМОВА У НАСТАВИ ШПАНСКОГ ЈЕЗИКА

**САЖЕТАК:** С обзиром на то да се филм користи у циљу унапређивања наставе шпанског језика, у раду се анализирају критеријуми за адекватан избор филма на часу. Примена филма у настави није толико заступљена у Србији, те наставницима може бити од помоћи детаљна анализа критеријума за селекцију филмова, односно филмских сцена, попут дидактичког циља часа, трајања филмске сцене, карактеристика филма или карактеристика ученика. У пракси се посебно истиче упитник за мерење сложености филма, који на систематичан начин обухвата све поменуте критеријуме. Будући да је примена филма иновативност у настави и да не постоји приручник на овим просторима, рад настоји да допринесе проширењу научног и практичног сазнања из ове области и пружи помоћ и подстакне наставнике за организацију часа шпанског језика са филмом.

**КЉУЧНЕ РЕЧИ:** филм, селекција, критеријуми, настава шпанског језика.

### 1. Увод

У свету је заступљена примена филма на часу шпанског као страног језика, с обзиром на бројне предности које поседује за наставу/ учење шпанског као страног језика, као и на доступност захваљујући новим технологијама. На првом месту, филм истовремено преноси визуелну и звучну поруку (Amenós Pons, 1998: 17). Комбинација звука и слике тј. вербалне и невербалне комуникације је веома значајна за усвајање страног језика (Brandimonte, 2003: 871). Такође, филм представља аутентичан језички материјал (Amenós Pons, 1996: 50), и пружа разноврстан језички инпут (Stempleski и Tomalin, 2001: 1), као и контекстуализоване ситуације (Martos Eliche, 2002: 54–55).

Применом филма и пропратним активностима развијају се све компоненте комуникативне компетенције ученика – лингвистичка, социолингвистичка и прагматска (Ortí Teruel и García Collado, 2012: 71), као и све четири језичке вештине (усмено и писмено изражавање, вештине слушања и читања) (Zamora Pinel, 2001: 32). Поред усавршавања комуникативне компетенције ученика, рад са филмом на часу доприноси и повећању мотивације ученика (Stempleski и Tomalin, 2001: 1).

---

\* sonjahornjak@live.com



Међутим, да би примена филма на часу била ефикасна, организација часа мора бити планска и добро конципирана. На првом месту, потребно је изабрати одговарајуће сцене за приказивање. Следећи корак је осмислити пропратне активности. Гледање филма нема дидактичку вредност, уколико се не изаберу репрезентативне сцене и гледање не поткрепи адекватним активностима. У свету се озбиљно приступа овој теми. У бројним студијама и чланцима, аутори детаљно проучавају и развијају ову тему.

С обзиром на то да код нас овој теми није посвећено довољно пажње, предмет рада је анализа принципа селекције филмских сцена у настави шпанског као страног језика. Циљ рада је проширење научног и практичног сазнања и указивање на могућности селекције различитих сцена у постизању ефикасне наставе.

### **1. Филм као главно или допунско средство у настави?**

Пре почетка организације рада са филмом наставник доноси одлуку у којој мери ће се применити филм, односно да ли ће бити допунско средство или средство на којем се заснива цео час. Анализа бројних садржаја филма може бити основа за целокупан час. Међутим, ако наставник само жели да илуструје одређени садржај, филм ће применити као допунско средство. (Amenós Pons, 1999: 770).

Такође, одлука да ли ће филм користити као главно или допунско средство зависи и од дидактичких циљева које наставник жели да постигне, циљне групе којој је намењен филм и времена којим располаже (Amenós Pons, 1999: 770).

Пре доласка на час, потребно је наставник да одреди у којој мери ће применити филм на часу и у складу са тим, детаљно да организује пропратне активности и ток часа.

### **2. Одабир филмске сцене**

Селекција филмске сцене подразумева бројне критеријуме у циљу постизања ефикасних резултата. На првом месту, потребно је утврдити трајање филмске сцене. С обзиром да филм у целини траје минимум сат и по времена, на часу од четрдесет и пет минута није могуће одгледати цео филм. При том, гледање комплетног филма није пожељно, јер ученици не могу да уоче све детаље, нити постоји простор за пропратне активности без којих час нема дидактичку сврху. Ученици гледањем целокупног филма постају уморни и презасићени информацијама (Brandimonte 2003: 876).

Бројни аутори предлажу приказивање одабраних фрагмената филма, односно појединачних сцена (Brandimonte 2003: 876). С обзиром да сцене трају по неколико минута, ученику се представљају кључни граматички или социокултурни садржаји, који ће касније бити анализирани и протумачени. Сцена би требало да помогне да се анализира одређена наставна тема (Cortés Bueno, 2005: 23). Неопходно је да одабране сцене буду репрезентативне и релеванте за оно што се жели представити од садржаја на часу (Amenós Pons, 1996: 52). Аменос Понс (1996: 52) истиче да се на овај начин ученицима могу приближити филмови који су сложени и тешки за разумевање због лингвистичких или културолошких аспеката.

Предност рада са краћим филмским фрагментима је у томе што се они могу приказати неколико пута на једном часу. Уколико ученици нису нешто разумели или уколико наставник жели да истакне одређени детаљ, може више пута поновити одређену сцену.

### 3. Трајање филмске сцене

Веома је значајан критеријум трајања филмске сцене. Различити аутори предлажу различиту дужину филмске сцене. Корпас Вињалс (Corpas Viñals, 2000: 787) препоручује трајање филмских сцена од пет до десет минута. Бустос Хисберт (Bustos Gisbert, 1997: 95) такође предлаже гледање не дуже од десет минута. Самора Пинел (Zamora Pinel, 2001: 33) предлаже трајање не дуже од пет минута, осим у случају садржаја из културе који може да траје и до тридесет минута. Стемплески и Томалин (Stempleski и Tomalin, 2001: 7) сматрају да би филмска сцена требало да траје од два до пет минута, уз напомену да се сцена обавезно прикаже три пута. Циљ првог приказивања је разумевање опште поруке, другог разумевање детаља, а циљ трећег приказивања је покретање дискусије међу ученицима (Stempleski и Tomalin, 2001: 7).

На основу става поменутих аутора, закључује се да фрагмент не би требало да траје дуже од десет минута. Аменос Понс (1998: 22) истиче да примена краћих сегмената доприноси настави, уколико се жели интензивније искористити садржај и детаљно приступити питањима о употреби језика.

### 4. Дидактички циљ часа

Филмови су неисрцпан извор материјала, при чему било која сцена може да представи граматички, фонетски, функционални, социокултурни

или историјски садржај (Zamora Pinel, 2001: 36), захваљујући чему могу да се развијају језичке или социокултурне компетенције ученика, или да се вежбају рецептивне и продуктивне језичке вештине. Од дидактичког циља часа зависи који ће се садржаји приказати.

Граматички и социокултурни садржаји које наставник жели да обради на часу не морају директно да буду приказани на филму. Филмска сцена може само да наговести одређени граматички или социокултурни садржај, а касније да се тај садржај прошири адекватним пропратним активностима. Стога, изоловане филмске сцене представљају добар изговор за различите активности које се не односе директно на садржај филма (Amenós Pons, 1996: 52). Поменуто може бити корисно за активности које се односе на историјски или социокултурни контекст, регистре говора, дијалекте и идиолекте.

Сцена може да садржи дијалог у којем је присутан одређени граматички аспект (попут императива, прошлог времена), лексички (вокабулар који се односи на неки празник или храну), функционални (дијалог при куповини, упознавању) или социокултурни (навике, обичаји). Након одгледаног материјала, присутан језички или културни елемент може да се прошири преко пропратних активности, при чему се усавршава језичка или социокултурна компетенција ученика.

Такође, филм може да се употреби за било који тип часа, било да се ради о представљању и обради новог градива, или понављању већ наученог.

При одабиру садржаја, треба имати у виду карактеристике групе као што су интересовања, ниво знања, потребе и узраст (Amenós Pons, 1998: 22; Corpas Viñals, 2000: 786; Brandimonte, 2003: 874). Приказана сцена не би требало да буде превише тешка за разумевање у лингвистичком смислу. Такође, требало би да обрађује теме примерене узрасту и интересовањима како не би демотивисала ученике. Стога, Brandimonte (2003: 874) истиче да је потребно прилагодити језичке и ванјезичке теме, како би ученици уједно разумели поруку у језичком и значењском смислу.

## 5. Карактеристике филма

За успешан рад са филмовима, треба имати у виду и карактеристике филмског материјала који се користи. Љориан (Llorián, 1996: 12) сматра да филм треба да поседује жив дијалог и кратке реченице, да камера буде фокусирана на глумца који прича, да број глумаца буде пропорционалан броју ученика, да не буде превелик како не би дошло до

забуне. Захваљујући поменутиим критеријумима пажња се усредсређује на вештине разумевања како би ученик што лакше разумео поруку.

Биедма Торесилјас и Торес Санћес (Biedma Torrecillas и Torres Sánchez, 1994: 539) дају значај временском критеријуму. Филмови не би требало да буду старији од двадесет година, будући да се говорни језик брзо мења. Значајно је представити ученику актуелан језик како би уочио како изгледа актуелна комуникација и како би ученик био оспособљен да се снађе у комуникативном чину на шпанском говорном подручју.

Чан и Ереро (Chan и Herrero, 2010: 12) додају критеријум по којем филм треба да има недвосмислену радњу и блиску везу између говора и радње, као и јасан заплет, ради лакшег разумевања. Исте ауторке, Чан и Ереро (2010: 12), сматрају да наставници треба да избегавају вербалну густину тј. мало приче, а много дешавања, ситуације у којима сви причају у исто време, језик карактеристичан за одређену епоху, као и технички језик, дијалекте и регионални говор, говор детета или странца, чиме се отежава разумевање. Уколико се отежа разумевање, ученици ће изгубити мотивацију, што ће лоше утицати на рад.

## **6. Упитник за мерење сложености филмске сцене**

Како би наставницима олакшао процес селекције филмског материјала, Аменос Понс (1999: 777–779) осмислио је упитник за мерење степена сложености фрагмента филма. Упитник се састоји од двадесет пет питања затвореног типа, на која је потребно дати потврдне или одричне одговоре. Уколико је више потврдних одговора, материјал је адекватан, а уколико преовлађују одрични одговори, материјал није адекватан за рад на часу.

Пре свега, потребно је да наставник утврди ниво знања ученика. Упитник садржи питања о радњи, структури и заплету, ликовима, језику, интеграцији речи, звука и слике, као и на техничку подршку (Amenós Pons, 1999: 777–779). Први део упитника поставља питања да ли је радња линеарна, разумљива, кохерентна и да ли је редослед сцена логичан, као и да ли прича или ситуација која се описује одговара моделу који ученик може да препозна (Amenós Pons, 1999: 777–779).

Други сегмент питања односи се на то да ли су ликови јасно представљени, разумљиви гледаоцу који потиче из друге културе, као и да ли постоји склад између глуме сваког јунака са информацијом која је пружена гледаоцу у различитим тренуцима (Amenós Pons, 1999: 777–779).

Питањима која се односе на језик жели да се види дали преовлађују разговори између малог броја ликова и да ли у једном тренутку говори само један лик. Испитује се и присуство жаргона или дијалекта, као и да ли се глумци јасно изражавају и користе комплетне реченице без много празнина (Amenós Pons, 1999: 777–779).

Наредни сегмент питања односи се то на да ли сцене помажу разумевању онога што се дешава, да ли сцена поседује вербални репертоар и да ли гледалац може да разуме радњу, а да не разуме конверзацију ликова (Amenós Pons, 1999: 777–779).

Што се тиче техничке подршке, постављају се питања у вези са преводом и квалитетом звука. Веома је значајно да постоје услови да се сцена понови више пута, као и да сала буде акустична и да је квалитетан апарат за репродукцију снимка (Amenós Pons, 1999: 777–779).

Исцрпан и детаљан упитник може пружити огромну помоћ наставницима у процесу избора филмског материјала, који представља први корак за успешну реализацију часа.

## 7. Приручници

При одабиру филма, наставник може самостално да донесе одлуку или да консултује ученике шта би волели да гледају (Amenós Pons, 1999: 770). Такође, може да примени већ припремљене приручнике који постоје на европском тржишту последњих десет година. На овај начин, наставник користи готове активности без потребе да посвети време изради и селекцији филмских сцена. Једини проблем представља чињеница да се ови приручници ретко могу наћи у Србији.

У сваком приручнику аутори експлицитно наводе критеријуме који су били примењени при изради приручника. Тако на пример, аутори приручника *Clases de cine. Actividades para la visualización de películas en español* (Aixalá, Álvarez и сар., 2009: 4) водили су се критеријумима као што су културни диверзитет, актуелне теме, разноликост жанрова, лингвистички ниво и приступ. За разлику од њих, аутори приручника *Vamos al cine, artículos y actividades para el trabajo con películas en la clase de español* (Bembibre и Cámara, 2013: 8) изабрали су следеће критеријуме: разноликост хиспанског света, лингвистички и културни плуралитет шпанског језика, различите интересне сфере ученика, година премијере и теме блиске ученицима (Bembibre и Cámara, 2013: 8).

Као што се уочава, дидактички критеријуми за избор филмских сцена могу бити разни, од приказивања културног диверзитета и одре-

ђених лингвистичких садржаја, па све до актуелних тема и тема за које су ученици заинтересовани.

## 8. Закључак

На основу анализе литературе може се закључити да филм поседује бројне предности које могу допринети ефикасној настави шпанског као страног језика. У процесу примене филма на часу, значајно је организовати и конципирати час у односу на дидактички циљ који се жели постићи. Планска концепција часа подразумева одабир садржаја који се жели представити, као и адекватне активности. Један од значајних критеријума је и дужина трајања филмске сцене. Препоручује се трајање до неколико минута како би ученици могли да уоче садржаје које наставник жели да представи и како би сцена могла да се понови неколико пута. Потребно је добро размотрити изабрани материјал, и при томе, водити рачуна о карактеристикама ученика. Уколико наставник нема времена да осмисли час и активности, може да се послужи готовим производом у виду приручника.

При селекцији филмског материјала, најважније питање је циљ часа, односно шта се жели постићи и на који начин (Amenós Pons 1999: 770). Кључна питања која Гомес Вилћес (Gómez Vilches, 1990: 248) наводи као смернице наставнику јесу дужина сцене, публика којој се обраћа, начин интегрисања филма у наставни програм и циљ употребе у настави.

Развој технологије омогућује приступ различитим филмовима у сваком тренутку, аспект који се може искористити и за организацију часа шпанског језика. Може се очекивати да овај рад подстакне наставнике шпанског језика да раде са филмом и да им приближи овај концепт, као и да укаже на потребу на посвећивање пажње овом начину раду, с обзиром на то да може да побошља наставни процес и унапреди компетенције ученика.

## ЛИТЕРАТУРА

- Aixalá, E., Álvarez, G. et al. (2009). *Clase de cine*. Actividades para la visualización de películas en español. Madrid: Difusión.
- Amenós Pons, J. (1996). *Cine, lengua y cultura*. Frecuencia L, revista de didáctica Español como Lengua Extranjera, 3, 50–52.
- Amenós Pons, J. (1998). *Usos orales de la lengua en los diálogos de cine*. Frecuencia L, revista de didáctica Español como Lengua Extranjera, 9, 17–23.
- Amenós Pons, J. (1999). *Largometrajes en el aula de ELE*. Algunos criterios de selección y explotación. In M. F. Figueroa et al. (eds.), *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Actas del X Congreso Internacional de ASELE (pp. 769–783). Universidad de Cádiz.

- Bembibre, C. Cámara, N. (2013). *Vamos al cine*. Madrid: Edinumen.
- Biedma Torrecillas, A. y Torres Sánchez, M. A. (1994). *El estímulo cinematográfico: desarrollo de destrezas comunicativas y valor cultural*. In J. Sánchez Lobato y I. Santos Gargallo (eds.), *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Actas del IV Congreso Internacional de ASELE (pp. 537–552). Universidad Complutense de Madrid.
- Bustos Gisbert, J. M. (1997, septiembre). *Aplicaciones del vídeo a la enseñanza de español como lengua extranjera*. In I. Alonso Belmonte (ed.), *Nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza de E/LE*. Segunda etapa Carabela, 42, Monográfico (pp. 93–105). Madrid: SGEL.
- Brandimonte, G. (2003). *El soporte audiovisual en la clase de E/LE: el cine y la televisión*. In H. Perdiguero y A. Álvarez (eds.), *Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera*. Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE (pp. 870–881). Universidad de Burgos.
- Cortés Bueno, E. (2005, mayo). *Introducción al cine: otra forma de aprender español*. Frecuencia L, revista de didáctica, español lengua extranjera, 28, 23–28.
- Chan, D. & Herrero, C. (2010). *Using Film to Teach Languages*. Cornerhouse. <[http://www.cornerhouse.org/wp186content/uploads/old\\_site//media/Learn/General%20docs/TeachersToolkit\\_Jun2010.pdf](http://www.cornerhouse.org/wp186content/uploads/old_site//media/Learn/General%20docs/TeachersToolkit_Jun2010.pdf)>3.10.2015.
- Gómez Vilches, J. (1990). *La explotación de películas en el aula de español para extranjeros*. In S. Peydra Montesó y A. Garrido Moraga (eds.), *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*. Actas del II Congreso Internacional de ASELE (pp. 247–253). Universidad de Málaga.
- Llorián, S. (1996, julio). *Con vídeo, ... ¡de cine!* Frecuencia L, revista de didáctica Español como Lengua Extranjera, 2, 12–14.
- Martos Eliche, F. (2002). *El cine en el aula de E/LE*. Un enfoque pedagógico por tareas. In J. G. Asencio y J. Sánchez Lobato (eds.), *Forma 3, Recursos y técnicas* (pp. 53–167). Madrid: SGEL.
- Ortí Teruel, R. y García Collado, M. A. (2012). *La mezcla de géneros en el cine actual*. Propuesta didáctica de La Comunidad. In Actas del Congreso Iberoamericano de las lenguas en la Educación. Las lenguas en la educación: cine, literatura, redes sociales y nuevas tecnologías (pp. 71–80). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Stempleski, S. & Tomalin, B. (2001). *Film*. Oxford: Oxford University Press.
- Zamora Pinel, F. (2001). *Aplicación del cine a la clase de E/LE*. Cuadernos Cervantes de la lengua española, 33, 32–36.



**Sonja Hornjak, Ph.D.**

## **CRITERIA FOR FILM SELECTION IN SPANISH LANGUAGE TEACHING**

### *Summary*

Considering the fact that film has been used in order to improve Spanish language teaching, in this paper, the author analyzes the criteria for choosing films adequate for class. In Serbia, the use of film in teaching is not so common, so a detailed analysis of criteria for film or film scenes selection, such as the didactic aim of the class, duration of film scenes, film characteristics or students' characteristics, can be useful for teachers. The questionnaire for evaluating a film's difficulty which systematically covers all of the criteria mentioned particularly stands out in practice. Due to the fact that using film in teaching is an innovative approach and that manuals do not exist in our country, the paper strives to contribute to the broadening of scientific and practical knowledge in this field and to help and encourage teachers to introduce film into Spanish classes.

*Key words:* film, selection, criteria, Spanish language teaching.





**Др Љиљана Крнета\***  
**мр Ангела Месарош Живков**  
**Атина Важић**  
Висока школа струковних студија  
за образовање васпитача, Кикинда

UDC 37.016:796  
Стручни чланак  
Рад примљен: 20. VI 2016.

## **ИНТЕГРИСАЊЕ ИНФОРМАТИЧКИХ ТЕХНОЛОГИЈА У МЕТОДИКУ ФИЗИЧКОГ И ЗДРАВСТВЕНОГ ВАСПИТАЊА ПРЕЗЕНТОВАЊЕМ ЕРГОНОМСКИХ ПРЕПОРУКА ЗА ПРАВИЛНУ УПОТРЕБУ РАЧУНАРА**

**САЖЕТАК:** Васпитно-образовни рад у ери информатичких технологија има посебну улогу у развоју свести деце и родитеља о важности физичке и здравствене културе кроз превентивни утицај васпитача у његовој свакодневној пракси. Полазећи од чињенице интегралног развоја деце и њихових социјалних и индивидуалних разлика, општа доступност информатичких технологија у контексту стила живота и одрастања, захтева нове методичке приступе како у институционалном тако и у породичном окружењу. При одређивању циљева физичког и здравственог васпитања, педагошки ауторитети морају узети у обзир нове околности одрастања генерација младих – интернет генерација и искористити могућност брзе и масовне комуникације ради утицаја на родитеље, спортске клубове, медицинске ауторитете, јавност и друге друштвене факторе, и наравно, на младу популацију.

У раду су представљени примери интегрисања информатичких технологија у васпитно-образовни рад кроз усмерене активности методике физичког васпитања. Ергономске препоруке за правилну употребу рачунара послужиле су као корисна тема за пример интегрисања и едуковања. Савети из медицинске праксе, приказивање ергономских правила и других превентивних мера могу се представити и у радионичком приступу едуковања деце, родитеља и васпитача.

**КЉУЧНЕ РЕЧИ:** информатичке технологије, интегрисање, методика физичког васпитања, здравствена култура, ергономија, примери активности и радионица.

---

\* ljiljanakrnet@gmail.com

## 1. Увод

Данас информатичке технологије доминирају у свим животним сферама и могу утицати на општи развој деце предшколског узраста. Овај период развоја карактерише слабо развијена заштитна функција организма, а један од проблема телесног раста и развоја јесте све већа хипокинезија, као и једнострано и статичко оптерећење организма, што за последицу има лоше држање и деформитете различитих ступњева (Сабо, 2013: 33).

Дуго седење за рачунаром ради учења или забаве, повећава овај ризик, зато васпитачи и родитељи морају да знају правила употребе нових технологија, и како њихово непоштовање може да има штетне последице по дечји развој и здравље. Здравствена култура се развија кроз породично и институционално васпитање, те у том смислу можемо говорити о здравственој култури појединца, која подразумева вођење здравог живота, здраву исхрану, бављење физичким и другим активностима, али и превентивну бригу породице и друштва као одређујућих фактора шире безбедносне културе (Стајић, Мијалковић, Станаревић, 2006). Узимајући у обзир да породица не може сама да носи терет сложених цивилизацијских околности, друштво кроз васпитно-образовни систем и медије мора да брине о здрављу својих грађана и намеће културне обрасце бриге „од малих ногу“. Зато сматрамо да стручњаци различитих профила (медицинских, педагошких, спортских, техничких и других струка) имају одговорност да сагледају све аспекте примене и утицаја информатичких технологија на децу, и о томе информишу и едукују родитеље/ старатеље/ просветну и ширу јавност.

Ергономија је наука која проучава психо-физичке аспекте у односу човека и машина, уређаја и предмета у раду, њихове употребе у свакодневном животу, и покушава да изнађе најпогоднија решења у овој интеракцији. Ергономска решења и правила односе се и на правилно седење за столом на коме се налази рачунар, прављење пауза у раду, правилно коришћење тастатуре, миша и монитора, али и других помоћних уређаја. Посебна област ергономије бави се дизајнирањем услова за рад и укључује анатомију, физиологију, психологију и друге гране медицине, у циљу ублажавања проблема стреса којем су изложени зглобови, мишићи, нерви, лигаменти, кости, слух и вид, а услед напетости при дугом и честом раду за рачунаром.

У раду је представљен пример интегрисања информатичких технологија у васпитно-образовни рад кроз класичне усмерене активности и

пример радионичког едуковања родитеља и деце. Циљ ових активности и радионица је презентовање ергономских препорука и богаћење физичке и здравствене културе деце и родитеља.

## 2. Примери интегрисања информатичких технологија у методику физичког васпитања приказивањем ергономских правила употребе рачунара

Ергономске стандарде коришћења рачунара можемо поделити у више група правила: повећање удобности (правилно седење), подешавање опреме и простора (правилно куцање, држање миша, џојстика, удаљеност од монитора и регулисање светлости), правилна техника рада (куцања, кликања, притискања), правилно распоређено време, контрола буке, вибрација и друго. У том смислу, услови које треба обезбедити за децу слична су као и за одрасле:

*Столица и сто* морају бити прилагођени висини детета. Столица мора бити анатомски обликована и имати прикладан, подесив ослонац за леђа. Уколико дете седи на столици и за столом који су намењени одраслима и његове ноге висе изнад пода, морали бисмо да поставимо подметаче, односно ослонце за ноге.

*Приликом коришћења миша или џојстика* потребно је обезбедити да цела подлактица буде наслоњена на сто или наслон столице, да „не виси у ваздуху“. Лактови морају бити у висини тастатуре, руке савијене у лакту под углом око 90 степени, шаке и руке испружене и паралелне са прстима. Миш мора да буде мањи, прикладнији за руку детета и смештен ближе тастатури, тако да оба лакта буду све време на истој удаљености.

*Тастатура* може бити специјална, за децу. Оне имају тастере прилагођене дечјим прстима и шаца са недовољно развијеном моториком у/и ситним мишићима. Тастатура би требало да буде спуштена (у равни стола), а не уздигнута на пластичне ослонце или неки предмет.

*Положај очију* детета у односу на монитор је такав да очи детета треба да буду у нивоу или благо испод врха монитора. Деца не треба да гледају на горе, јер уколико је дететова глава нагнута уназад у дужем временском интервалу то може довести до болова у врату, главобоље, поремећаја циркулације и центра за равнотежу. Монитор би требало да буде тачно испред детета, а не са стране и не треба дозвољавати детету приближавање екрану. Неке од последица прекомерног гледања у екран рачунара су синдром рачунарског вида („CVS“, енгл. *Computer Vision Syndrome*): жмиркање, црвенило, осећај сувоће у очима, свраб,

„шкиљење“, главобоље и неуролошки проблеми изазвани осетљивошћу на брзе промене слике, боје и светла (тзв. фотосензитивна осетљивост), проблеми изазвани кумулативним ефектом зрачења рачунара и других уређаја.

Дете не сме да седи за рачунаром у дугом временском интервалу, а уколико се то дешава обавезно мора правити паузе на сваких 15 до 30 минута. Неке од могућих последица неадекватног коришћења рачунара на физички развој су и различити мишићно-скелетни поремећаји: такозвана „повреда узрокована учесталим понављањем“ („RSI“, енгл. *Repetitive Strain Injury*), гојазност, упала зглобова шаке, кривљења кичме, утицај на крвне судове, кожане алергије или преосетљивост на материјале од којих је сачињена опрема (подметачи за миша) и други ризици.

### 2.1. Пример активности за методичку физичког васпитања

Приказивањем ергономских правила употребе 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. Интернет можемо искористити као извор информација у припреми презентације, а саме информатичке технологије као средство презентовања порука.

Тема усмерене активности *Упознавање деце предшколског узраста са ергономским аспектима правилне употребе рачунара* (Крнета, Мутлак, 2016).

Циљеви активности, *васпитни*: развијање одговорности према здрављу, развој fine моторике код детета, развој самоконтроле и позитивног односа према телу и друго; *образовни*: стицање елементарних знања о ергономији као науци (прилагођено узрасту деце), важности спорта, здравља и правилног држања тела.

*Облици рада*: фронтални, индивидуални и групни.

*Методе рада*: причање, разговор, показивање, демонстрације.

*Радно-игровне*: рачунар, пројектор, простирке.

Пре реализовања ове активности, васпитач обавља консултације са стручњацима из области медицине и спорта о приступу ергономским мерама предострожности и ангажује стручне сараднике или друге васпитаче за асистенцију.

У *уводном делу* активности упознајемо децу са информатичким технологијама помоћу којих ћемо им приказати фотографије и видео записе о разним спортским активностима. Методом разговора децу

уводимо у тему, питања су унапред припремљена, а касније спонтана. Васпитач започиње причу о правилном седењу и пита децу да ли знају како изгледа правилно држање тела и када седимо за рачунаром кичма треба да нам је права, а не искривљена. Васпитач приказује слике и фотографије и на пригодан, шалвив начин имитира особе које неправилно седе (слика 1). Сlike можемо наћи на Интернету.



Слика 1. Схема правилног седења за рачунаром и дечака који лежи крај рачунара

Могућа питања у уводном делу: питамо децу да ли они користе рачунаре, да ли им родитељи кажу колико дуго могу да седе и забављују се на овај начин; шта највише раде на рачунару, да ли знају колико треба да се удаље од монитора (екрана). На основу одговора васпитач поставља друга питања и подстиче на даљи разговор. Деци путем информатичке технологије пуштамо кратак филм, преузет са Интернета, који приказује дечака како неправилно седи, а потом како је научио да то исправно ради

(<https://www.youtube.com/watch?v=Whhf55No15U> <https://www.youtube.com/watch?v=3Ha4QZ941Mw>)

У главном делу активности васпитач (и онај ко асистира) показују сваком детету како да правилно седи за рачунаром и који је оптималан размак за очи од монитора. Такође, васпитач наглашава да деца праве паузе, устану, прошетају по соби, да се истежу и ураде пригодне вежбе. Потом, васпитач дели децу у две групе да у свакој групи буде једнак број деце (уколико је могуће). Једна група седе за класичан сто, а друга за сто са рачунаром. Столицу поставља даље од рачунара и тражи од деце да је поставе онако како је правилно. Потом, групи која седи за рачунаром задаје задатак да цртају у Paint-у и надзире правилну употребу информатичке технологије и објашњава називе делова рачунара (миш, тастатура, монитор) и њихову правилну употребу. Васпитач може на Интернету да потражи и пригодне бојанке (Kea Coloring Book Website). Деца која седе за класичном поставком стола такође цртају, а тема је како замишљају правилно седење за рачунаром и како изгледају деца која то не чине и не раде вежбе. Објаснити деци да спречавање неугодних болова узрокованих дуготрајним радом и седењем за рачунаром, неактивношћу уопште, најбоље спречавамо физичком активношћу, кретањем, вежбањем, вожњом бицикла и другим спортским активностима.

### *Завршни део активности*

#### Модел Б

Завршни део активности реализоваће се у соби на простиркама или физкултурној сали. Потребно је радити вежбе истезања више пута прилагођене предшколском узрасту. После вежби истезања седамо на простирке (струњаче) и кажемо деци да морамо да одморимо очи тако што ћемо урадити и неке вежбице за њих: поклопити их са обе шаке и очима једном урадити, погледати горе–доле, лево–десно. Модел Б има варијанту кутака, а модел А центре интересовања.

#### Модел А

*Ликовни центар:* деца имају задатак да нацртају себе како правилно седе за рачунаром.

*Драмски центар:* игром улога и имитације деца глуме (имитирају) правилно и неправилно седење за рачунаром, родитеље који им показују правила, а васпитаче како им показују вежбе.

*Стоно-манипулативни центар:* задатак да седе правилно и играју друштвене игре које ће допринети развоју ситних мишића прстију шаке и развоју fine моторике: пазле на класичан начин и виртуалне пазле

(„Evryday Jigsaw“) или класичан лево и виртуелни лево програм („Lego digital designer“), прављење колажа од папира (или у програму „Photo collage maker“).

*Информатички центар* (ако вртић има рачунаре у собама): у рачунарском програму за цртање Paint-у електронским алатима или попуњавање површина слике изабране у бојанки (бојанка преузета са интернета: Kea Coloring Book Website).

*Музички кутак*: сви на крају играју игру „музичке столице“.

Циљ ове активности је правилно седење за рачунаром. Битно је да у свим центрима деца правилно седе на столицу односно за столом. Периоде седења можемо прекидати пригодним вежбама: „Устани и стој право као војник“, „Устани полако као да имаш књигу на глави“. У овој активности уводимо децу у свет рачунара и физичку и здравствену културу кроз шире корелације са другим областима васпитно-образовног рада: развој говора, ликовну и музичку културу, развој почетних математичких појмова (у стоно-манипулативном центру и ликовном центру деца боје и спајају различите геометријске облике).

У физкултурној сали, уз коришћење реквизита, можемо урадити неколико вежби ходања: док једна група деце држи штапове, друга група деце хода између штапова и подиже високо колена; путовање возом, деца праве воз „ту-ту...ту-ту! иде, иде железница и вуче вагоне, да донесе доброј деци лутке и бомбоне!“ Васпитач може да настави разговор на тему здравственог васпитања, да ли је добро јести много бомбона и слаткише, да ли перу зубе после тога и друге теме.

### 3. Рад са родитељима

Сарадња са породицом може се одвијати кроз више облика класичне и савремене, електронске комуникације.

Класична сарадња одвија се кроз непосредну комуникацију васпитача и родитеља: индивидуални разговори у пригодним ситуацијама када васпитач директно одговара на питања и решава недоумице које родитељ има у вези са информатичким технологијама. Детаљно их упућује у њихову употребу, даје савете, препоруке и слично.

Учешће родитеља у раду са децом је облик сарадње који се од стране педагошких ауторитета сматра најзначајнијим. Родитељи могу да учествују као реализатори активности, као сарадници васпитача у реализацији активности, и/или сарадници детета. На тај начин родитељи стичу лично искуство и увид у рад деце и њиховог коришћења



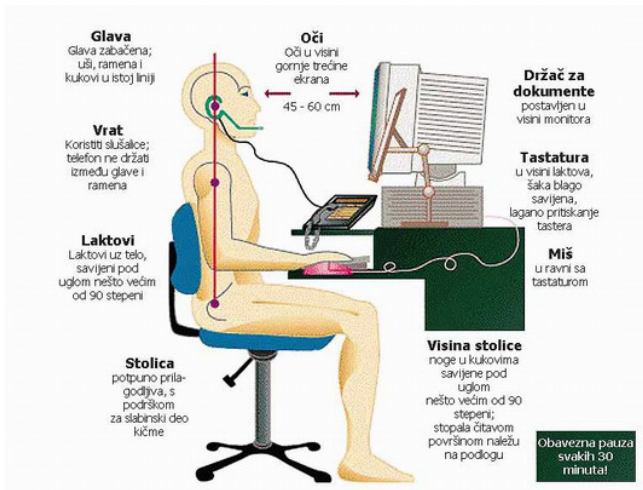
информатичких технологија у вртићу. Исти увид могу имати и у свом породичном окружењу, што је очекивано, одговорно понашање родитеља.

Родитељски састанци имају циљ упознавање родитеља са радом у вртићу у вези са употребом информатичких технологија и упућивање у садржаје који ће бити реализовани на том нивоу. Родитељски састанци могу бити погодан тренутак за обављање анонимних анкета где ће васпитач добити повратну информацију о предзнању родитеља о употреби информатичких технологија, о њиховим очекивањима и жељама када је рад васпитача у питању. Све ово може послужити за увод у теме и садржаје радионичког облика сарадње. Такође, васпитач може родитељима доставити пригодан материјал едукативног карактера и интернет адресе виртуелног дидактичког материјала.

Радионице служе за едуковање родитеља о информатичким технологијама у васпитно-образовном раду и могућности њихове примене за подстицање свих аспеката дечјег развоја. Такође се може вршити кратка едукација родитеља о безбедности деце приликом коришћења рачунара. Васпитач може позвати стручног сарадника из области рачунарских наука, медицинских, спортских, психолошко-педагошких служби и друге профиле стручњака.

Савремена сарадња са породицом може се одвијати кроз више облика посредне, брзе, електронске комуникације путем сервиса на Интернету – друштвених мрежа, електронске поште, информисањем и упућивањем на корисне сајтове за родитеље и децу.

У раду са родитељима можемо припремити презентацију у којој су представљени графички прикази (слика 2) или фотографије правилног држања тела и кичме приликом седења за рачунаром. Исто то можемо демонстрирати са једним дететом и родитељом: „Када седимо кичма треба да нам је права, а не искривљена“. Ове прилоге имамо на Интернету.



Слика 2. Сликовна схема преузета са Интернета

Физијатри саветују да при раду деце на компјутеру треба да постоји одређено држање тела и да постоје паузе у раду у трајању од 20 до 30 минута, са стајањем и истезањем, јер то помаже ослобађање притиска у мишићима. Осим тога, педијатри саветују да рад на компјутеру треба временски ограничити на максимално време – један сат дневно. Остатак дана дете треба да проведе у другим активностима, пре свега, спорту и игри на отвореном простору, чистом ваздуху, парку, али и у оним активностима које подстичу креативност детета – писање, цртање, музика, плес, глума. Ако временски услови дозвољавају можемо децу извести на свеж ваздух и урадити неколико игара за правилно дисање: дување у маслачак, прављење балона од сапунице, дување у ветрењачу од папира и друге игре.

Превентивне поруке о очувању здравља и околине, личне безбедности (и безбедности уређаја) васпитачи и родитељи могу слати у свим тренуцима васпитно-образовног рада и породичног васпитања. Тактички, где то има смисла, да деца буду опрезна, али не и несигурна, у употреби информатичких технологија, у игри, спорту и другим активностима. Економске поруке о штедњи и уздржавању од честе куповине бројних иновација, такође су пожељне. Богато тржиште видео игрица и пратеће опреме има за циљ стицање профита власника дигиталних технологија и медија. Оно што је важно за наше здравље је бесплатно: излети, боравак у природи и пригодне физичке активности.

Услед дугог боравка у затвореном простору, рад срца у мировању је успорен, смањено је снабдевање кисеоником свих ткива, што доводи до пада имунитета и склоности инфекцијама.

Поред видео игрица акције и авантуре, разне игрице симулације спорта на рачунару веома су популарне. Деца могу и сама да пожелe да се баве одређеним спортом, после неке одигране игрице. Уколико родитељ примети да дете игра неку игрицу симулације спорта, може га одвести у спортски центар и показати му како изгледа тренирање овог спорта у стварности, те га може уписати у спортски клуб. Тако се дете учи здравом животу, стиче навике, развија се самопоштовање и на крају деца стварају реалну слику о свету, наспрам виртуелне.

#### 4. Закључак

Мултимедијалне и интерактивне карактеристике информатичких технологија већ су препознате у мотивационом педагошком контексту, а њихова помоћна улога у остварењу хабилитационих и едукативних циљева физичког и здравственог васпитања деце у предшколској установи или болничким условима, може се оставарити едуковањем генерација технолошки компетентних васпитача. Професионална одговорност васпитача мери се сталним усавршавањем на пољу праћења развоја и употребе иновативних решења, али и иницијативе за стални рад са породицом у смислу њихове информисаности и укључивања кроз разноврсне облике радионичке сарадње. Ова интеракција уродиће квалитетом кроз нови приступ сложеним процесима васпитања и образовања за очување здравља кроз физичку активност и превентивну безбедност.

Сарадња стручних сарадника из области медицинских, спортских, педагошких и информатичких наука унапредиће педагошку културу свих друштвених чиниоца. Развој информатичких технологија диктира ергономске приступе култури живљења услед „седећег стила живота“ у виртуелном свету учења, забаве и пословања путем Интернета.

Технолошке компетенције подразумевају стално усавршавање васпитача у употреби информатичких технологија, припрему деце за свет рачунара и унапређење педагошке културе родитеља. Ангажовање стручних сарадника, који ће кроз радионички рад приступити овом комплексном процесу, потреба је сваке предшколске установе. Међусобна сарадња неће остати без резултата, а динамика оваквих догађаја пожељна је минимално два пута годишње.

## ЛИТЕРАТУРА

- Анђелковић, Н. (2008). *Дете и рачунар у породици и дечијем вртићу*. Београд: Беокњига, ЦНТИ, Савез информатичара Војводине.
- Антонијевић, Ж. (2001). *Телесни развој детета и здравствено васпитање*. Београд: Заједница ВШОВ.
- Братић, М. (2013). *Физичка активност-стање, тренд, потреба и препоруке*. Зборник радова треће међународне конференције: „Спортске науке и здравље“. Бања Лука: Паневропски универзитет АПЕРИОН.
- Грандић, Р. (2006). *Прилози породичној педагогији*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Крнета, Љ., Јеринкић, В. (2014). *Ергономски аспекти – правилно седење за рачунаром*. Кикинда: ВШССОВ (завршни рад).
- Крнета, Љ., Мутлак, С. (2016). *Упознавање предшколске деце са ергономским аспектима правилне употребе рачунара*. Кикинда: ВШССОВ (завршни рад).
- Марковић, А. М. (1996). *Телесни развој детета и здравствено васпитање*. Шабац: Виша школа за образовање васпитача.
- Порча, С., Јусић, С. (2013). *Конзумирање медија као алтернатива спортским и физичким активностима*. Зборник радова треће међународне конференције: „Спортске науке и здравље“. Бања Лука: Паневропски универзитет АПЕРИОН.
- Перић Д., Цветковић Н. (2003). *Буди прав бићеш здрав*. Младеновац: Космајгурист.
- Савић, К. (1994). *Дечја хабилитација и рехабилитација*. Нови Сад: VISIO MUNDI ACADEMIC PRESS.
- Сабо, Е. (2013). *Методика физичког васпитања предшколске деце (Теорија и пракса)*. Нови Сад: Самостално издање аутора.
- Сумрак, В. (2011). *Антропологија дечјег узраста*. Београд: Чигоја штама.
- Стајић, С. Љ., Мијалковић, С., Станаревић, С. (2006). *Безбедносна култура младих – како живети безбедно*. Београд: Издавачка кућа „Драганић“.
- Чикош, Д., Кнежевић, Д., Урошев, П., (2006). *Деца у свету рачунара*. Бачка Паланка: Предшколска установа „Младост“.

## Интернет извори:

- <http://www.decjaradost.rs/roditelji.php>  
<https://www.youtube.com/watch?v=Whhf55No15U>  
<https://www.youtube.com/watch?v=3Ha4QZ941Mw>

**Ljiljana Krneta, Ph.D.**  
**Angela Mesaros Zivkov, M.Sc.**  
**Atina Vazic**

**INTEGRATING COMPUTER TECHNOLOGY IN THE METHODOLOGY  
OF PHYSICAL  
AND HEALTH EDUCATION BY PRESENTING ERGONOMIC  
RECOMMENDATIONS  
FOR ADEQUATE USE OF PERSONAL COMPUTERS**

*Summary*

Education in the era of information technology has an especially important role in developing both children's and parents' awareness on the importance of physical and health culture as a preventive influence of preschool teachers in their everyday practice. Starting from the fact of the integral development of children and their social and individual characteristics, the overall availability of computer technologies within the context of living and growing-up asks for new methodological approaches in both institutional and family surroundings. When setting the goals of physical and health education, pedagogic authorities need to take into consideration the new circumstances in which the young generations – the internet generations, are growing up, and use the possibility for fast and mass communication to influence the parents, sport clubs, medical authorities, the public and other social factors, as well as, of course, the young population.

In this paper, the author presents examples of integrating information technologies into education through guided activities for methodology of physical education. Ergonomic recommendations for adequate use of personal computers have served as a good topic for an example of integration and education. Advice from medical practice, presentation of ergonomic rules and other preventive measures can also be represented in a workshop-type approach to educating children, parents and preschool teachers.

*Key words:* information technologies, integration, methodology of physical education, health culture, ergonomics, examples of activities and workshops.

**Мр Мирослава Којић\***  
Висока школа струковних студија  
за образовање васпитача, Кикинда

**Јасмина Антић**  
**Весна Нушић**

Предшколска установа „Наше дете“, Врање

UDC 37.036-053.2:73/76  
Стручни чланак  
Рад примљен: 15. III 2016.

## **ТИМСКИ РАД ПРОФЕСОРА МЕТОДИКЕ ЛИКОВНОГ ВАСПИТАЊА, ВАСПИТАЧА И ПЕДАГОГА У РЕАЛИЗАЦИЈИ УСМЕРЕНИХ ЛИКОВНИХ АКТИВНОСТИ У ВРТИЋУ<sup>1</sup>**

**САЖЕТАК:** Основни циљ рада је указивање на значај тимског рада у реализацији усмерених активности методике ликовног васпитања у вртићу савременим методичким приступом (Модел Којић, 2013). У теоријском делу ауторке разматрају савремени методички приступ у ликовним активностима предшколске деце, а централни део рада чини практична примена овог приступа у вртићима Предшколске установе „Наше дете“ у Врању. Тимским радом васпитач, педагог и професор методике ликовног васпитања усмеравају децу предшколског узраста да вербалном асоцијацијом дођу до јединственог ликовног решења на задате теме. Након ликовне експресије деца, уз подршку васпитача, анализирају своје цртеже.

**КЉУЧНЕ РЕЧИ:** савремени методички приступ у ликовним активностима, предшколска деца, вербална асоцијација.

### **1. Увод**

Ликовни израз предшколске деце у дугогодишњој пракси познатог ликовног педагога методике ликовног васпитања деце предшколског израза мр Мирославе Којић допринео је да овај стручњак дође до одређених закључака. Основни закључци су следећи:

- Ликовни израз деце је биолошка категорија коју одрасли треба само да подстичу;
- Деца имају непогрешив осећај за компоновање боја, облика линија, тона, форме, ритма...;
- Дечја ликовна синтакса на овом узрасту је најсличнија делима највећих ликовних уметника;

---

\* kojicmb@gmail.com

<sup>1</sup> Рад је настао применим акредитованог семинара „Холистичко васпитање и образовање деце у активностима развоја говора и ликовних активности“, број 569/2014.

– Децу на овом узрасту по правилу не треба подучавати већ им треба дати слободу у ликовном решењу и априори ликовно решење одрасли треба да квалификују као врло успешно. Свака покуда детета на овом узрасту инхибира дечји ликовни израз и лоше се рефлектује на развој његове личности;

– Савремени методички приступ у ликовним активностима подстиче и развија говор, пажњу, мишљење, памћење, графомотофику и др.

У исто време код детета на овом узрасту развија ликовни укус, доприноси развоју самопоуздања код детета, ослобађа дете од стреса да јавно наступа и др. У стваралачком процесу ликовних активности и игара најбоље се упознаје дете, његове развојне могућности и потребе, индивидуалне склоности, жеље, интересовања... Тако се отварају врата његовог унутрашњег света и откривају путеви и начини којима треба ићи даље у развоју и васпитању. Потребно је посматрати децу у ликовним активностима и игри: ослушкивати како дишу, какав им је положај тела, какав им је израз лица, уживају ли у процесу рада или се досађују, шта им представља тешкоћу, шта их омета да се стваралачки испоље...

Истраживање је значајно у предшколском узрасту, јер дете може самостално да открива нове садржаје и тиме стиче самопоуздање и активно упознаје свет око себе. Богати су садржаји које дете може да истражи и открије, почев од упознавања непосредног окружења до схватања односа између себе и других. (<http://www.belizeka.rs/sr/page/program>).

Но, вратили би смо се на део који се односи на формирање ликовног укуса. Поставили бисмо питање да ли осећај за боје и за лепо која деца на овом узрасту испољавају треба преусмеравати. Ову природну предност детета треба искористити како би његов осећај за уметност уопште кад одрасте био добро избалансиран.

Управо уметничко подручје пружа посебне могућности за успостављање оптималног баланса између интуитивне и интелектуалне спознаје као надопуњујућих начина људског разумевања живота те развоја естетског сензибилитета према одгонетавању уметничких и природних феномена (Мендеш, Хицела, Пивац, 2012: 119).

Вишевековним проучавањем дечјег ликовног израза дошло се до закључка да постоје одређени развојни стадијуми у ликовном развоју деце.

Прва фаза је стадијум шарања који траје од друге до четврте године. Потом, постоји предсхематска фаза која траје од четврте до седме године, схематска фаза траје од девете до дванаесте године, а



псеудонатуралистичка од дванаесте до четрнаесте године (Карлаварис, 1986: према Левенфилду).

Карлаварис и сар. (1986: према Ликуе) наводи четири фазе:

- случајни реализам – до треће године,
- неуспели реализма – до пете године,
- интелектуални реализам – до осме године и
- визуелни реализам до десете године.

Али, већина компетентних ликовних аутора говори о четири фазе ликовног развоја:

- стадијум шарања – до четврте године,
- стадијум схеме, од четврте до шесте године,
- стадијум развијене схеме или интелектуалног реализма (идеопластични цртеж) и
- стадијум облика и појава, визуелног реализма (физиопластични цртеж, после девете године (Карлаварис, 1986: 39).

Развој креативности путем ликовних активности, како научна истраживања стално доказују, доприносе раним бављењем ликовним активностима и уметничким образовањем уопште побољшавају и друге аспекте сазнања, па тако на пример: ликовне активности подстичу фокусирање, односно усмеравање пажње, па учестало бављење ликовношћу делује на бољу концентрацију и у другим активностима; ликовне активности подстичу опуштање целог организма и лучење хормона среће, што резултира квалитетнијим живљењем; употреба различитих ликовних материјала, решавање проблема које доноси ликовни процес, експериментисање и тражење нових знања доприноси развоју дивергентног мишљења, а самим тиме и креативности. (<https://www.google.rs/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=LIKOVNI+IZRAZ+DJETETA+HRCAK>).

## **2. Примена савременог методичког приступа у методици ликовног васпитања деце предшколског узраста (Модел Којић, 2013)**

Ауторке рада проверавају савремени методички приступ и програм подршке у иницирању и развијању ликовног израза и ликовне креативности код деце предшколског узраста (Којић, Марков, 2013; Којић, Карлаварис, 2016). Овакав приступ подразумева проналажење најадекватнијег начина и широког дијапазона могућности да се код сваког детета подстакне „заробљени“ ликовни израз и креативност. Уопште потреба за ликовним изражавањем код деце предшколског узраста је једна од основних потреба, па самим тим представља и важан фактор



у њиховом развоју. Професори ликовног васпитања који су ментори студентима – будућим васпитачима у вежбаоницама Предшколске установе „Драгољуб Удицки“ у Кикинди увидели су да стереотипни, традиционални методички приступ не пружа могућност за оптимални развој ликовне креативности која је на основу њиховог професионалног искуства на предшколском узрасту готово увек присутна. Ликовно изражавање на предшколском узрасту повезано је са когнитивним развојем, па га због тога треба искористити као могућност за подстицање и оптималан развој когнитивних способности деце. Савремена методика ликовног васпитања заснива се на целовитости, односно интеграцији свега онога што деца истражују и доживљавају и супротна је фрагментацији којима их одрасли уче. Савремени методички приступ у реализацији усмерених ликовних активности настајао је из четири деценије дуге праксе професора методике ликовног васпитања деце предшколског узраста у Предшколске установе „Драгољуб Удицки“ у Кикинди.

У овом раду ауторке су савремени методички приступ примениле у раду са децом предшколског узраста приликом реализације усмерених ликовних активности у Предшколској установи „Наше дете“ у Врању, у групи деце узраста 3 до 5,5 година.

Тема рада је „Вербалне асоцијације у функцији развоја креативности, ликовног изражавања и развоја говора код деце предшколског узраста“.

Један од приоритетних задатака васпитача је да раде на подстицању и развоју дечје креативности.

Поставља се питање да ли васпитачи увек раде онако како је за развој дечје креативности најбоље и оптимално; да ли подстичу креативност или постављају конкретне задатке; да ли је испричана прича пре ликовне активности унапред постављен задатак за дете, или му пружа неограничену слободу истраживања, размишљања и креативности која је увек у вези са његовим искуственим знањем; да ли развој ликовних вештина и креативности треба ипак да буде слобода дечјег израза; на који начин се могу избећи ове замке; како омогућити детету да своје импресије слободно и спонтано пренесе на папир; како деци задати тему а не задатак.

Креативност деце предшколског узраста може се подстицати вербалним асоцијацијама на одређену тему или задатак. Вербална асоцијација није прича која ће децу увести у тему са тачно одређеним следом догађаја, већ је само подстрек, импулс детету да замисли, сети

се свог искуства и то пренесе на папир. Вербална асоцијација која се преноси детету требало би да буде инспиративно изречена.

У уводном делу усмерене активности (асоцијативни подстицај) васпитач вербалном асоцијацијом на задату тему мотивише децу да у стваралачкој фази (главни део активности) изразе своју ликовну експресију ликовном синтаксом. Професорка Којић је током вишедеценијског рада са децом предшколског узраста увидела да је њихова ликовна синтакса специфична и непогрешива у изразу. У стваралачком делу (главни део) деца индивидуално, у пару или у мањим групама, цртају подстакнута вербалном асоцијацијом. Васпитач има функцију да подржи ликовни израз говорним невербалним упутствима. У завршном делу активности прави се изложба свих цртежа и деца их, уз подршку васпитача, педагога или ликовног педагога, анализирају.

Анализа радова је много лакша и једноставнија. Деца лакше износе своја размишљања о апстрактним појмовима. Дечји искази су различити као и њихови цртежи. У цртежима нема стереотипа, јер свако црта своју импресију, своје искуство. На цртежима се примећује колорит, слобода у ликовном изражавању и дечја машта и креативност.

Код деце се јача самопоуздање и самопоштовање. Богати се фонд речи. Деца спонтано иступају пред групом. Развија се креативност, машта и асоцијативно мишљење.

Васпитач јача своје професионалне компетенције. Има могућност да дечје портфолије допуни дечјим радом и исказом. Лакше и једноставније може да прати напредовање деце.

Пре извођења усмерене ликовне активности васпитач је припремио ликовни материјал за различите ликовне технике и поставио на шесет столова (темпера боје, туш са дрвцима, оловке у боји, фломастере и воштане боје). Два је спојио и на њима је припремио боје према упутству добијеном на обуци „Холистичко васпитање и образовање деце у развоју говора и ликовним активностима“.

Фотографије број 1; 2; 3 – Радни столови припремљени за ликовну активност по моделу Којић



Слика бр. 1



Слика бр. 2



Слика бр. 3

*2.1. Пример усмерене ликовне активности на тему „Дрво“ реализоване на активности ликовног васпитања у Предшколској установи „Наше дете“, у вртићу „Дечја радост“ у Врању*

Уводни део – Вербална асоцијација на тему: „Дрво“.

Деце седе у кругу или полукругу, васпитач и деца држе се за руке. Васпитач најављује тему и технику рада ликовне активности: „Децо, данас ћете цртати техником фломастера, или и сликати техником темпера бојама на тему „Дрво“. Потом васпитач, драмским говором, асоцира на могуће визуелне претставе дрвета у простору, на његов облик и карактер: усамљено дрво доле на ливади, високо на брду; дрво само на обали мора; дрво само испред оgrade; дрво само иза оgrade; мало дрво, са малим гранама, малом крошњом и малим хладом испод крошње; високо дрво са великом, широком и до неба високом крошњом, испод њега дугачка и широка сенка; у крошњи дрвета ветар игра своју игру с гранама – повија их лево–десно, горе–доле, љуља их дан и ноћ, а лишће лети и пада на све стране, са лишћем падају јабуке, кестење, крушке, шљиве...

У главном делу деца цртају подстакнута вербалном асоцијацијом. Васпитач им даје подршку, али им не сугерише у смислу да нешто треба „доцртати“, „нацртати“, „допунити“ и сл. Васпитач може детету да пружи подршку тако што ће му тихо, опуштено и смирујуће рећи део или целу вербалну асоцијацију уз покрете примерене теми. У овом делу васпитач фотографише делове активности.

Фотографије број 4; 5; 6; 7; 8; 9 – Ликовни радови деце



Слика бр. 4



Слика бр. 5



Слика бр. 6



Слика бр. 7



Слика бр. 8



Слика бр. 9

У завршном делу деца уз подршку васпитача анализирају своје радове. Васпитач њихове вербалне исказе и дијалог са њима снима диктафоном.

Дечји искази на тему „Дрво“:

Ј. М., 5 год. – „Дрво се љуља на Власини. Фију... фи!“

О. М., 4 год. – „Јабукe су велике, па се дрво мало сагнуло. Мора да дође неко да их убере пошто су тешке.“

Т. М., 4 год. – „Дрво је велико. Не могу да дохватим гране. Ако се попнем на тобоган можда могу.“

2.2. Пример усмерене активности на тему „Ветар“ реализоване на активности ликовног васпитања у Предшколској установи „Наше дете“, у вртићу „Дечја радост“ у Врању

Васпитач каже: „Децо, данас ћете сликати на тему: Ветар. Радићете групни рад, техником темпера боја.“

Уводни део – вербална асоцијација на тему „Ветар“:

Ветар кривудавих, коврцавих путања, ветар као стрела строгих правих путања, дува, дува и не престаје да дува. Ветар, љубичаст, наранџаст, црвен... од полена и латица цвећа, дува високо са планина, низ реку уз долину, врти се у круг и подиже висико, виоко до неба. Док се окреће и врти, кида лишће са грана, латице и полен са цвећа, мути воду у реци, подиже и врти, врти, носи и премешта са једног на други крај долине. Врти и премешта с планине у долину, с реке у долину, с долине у планину.

Фотографије бр. 10; 11 – Примери групних дечјих радова



Слика бр. 10



Слика бр. 11

Уз подршку васпитача, у завршном делу, деца анализирају своје радове. Васпитач њихове вербалне исказе и дијалог са њима снима диктафоном.

Дечји искази на тему „Ветар“ – групни рад:

С. К., 3 год. – „Ветар дува у гране. Сломи их.“

Д. Р., 5 год. – „Ветар дува у небо. Јури облаке.“

Д. М., 4 год. – „Ветар дува у кућицу. Удара у димњак.“

Н. К., 4 год. – „Ветар дува цветиће. Свиђа ми се то. Кад буде лето, он милује“



*2.3. Пример усмерене активности на тему „Ограде око куће“ реализоване на активности ликовног васпитања у Предшколској установи „Наше дете“, у вртићу „Дечја радост“*

Васпитач каже: „Децо, данас ћете цртати на тему: Ограде око куће. Радићете техником воштани пастел и фломастер.“

Уводни део – вербална асоцијација на тему „Ограде око куће“.

Ограде око куће: ниска, висока, уска, широка, кратка, дугачка,... испред куће, уз кућу, до куће, поред куће, од куће, иза куће. Ограде од дрвећа, цвећа, жбунова, прућа. Дрвене ограде – тараба. Ограде од цигле – зид. Гвоздене – жичане ограде. Ограде око куће.

Фотографије 12; 13; 14 – Примери дечјих радова



Слика бр. 12



Слика бр. 13



Слика бр. 14

У завршном делу уз подршку васпитача, деца анализирају своје радове. Васпитач снима њихове вербалне исказе и дијалог са њима.

Дечји искази на тему „Ограде око куће“:

Т. Д., 5 год. – Цветићи се не газе. Не може ту да се уђе. Зато се и зове ограда.

О. М., 4 год. – Најбоље су ограде од дрвећа. Оне су јаке. Не могу да се сломе. Само могу да се исеку.

*2.4. Пример усмерене активности на тему „Љубав“ реализоване на активности ликовног васпитања у Предшколској установи „Наше дете“, у вртићу „Дечја радост“ у Врању*

Васпитач каже: „Децо, данас ћете сликати на тему: Љубав. Радићете техником темпера боје“

Уводни део – вербална асоцијација на тему „Љубав“.

Љубав топла црвена, ружичаста; љубав нежна плава као различак;

љубав твоја; љубав моја; љубав у срцу твојем и у срцу мом; љубав у твојим и љубав мојим рукама; љубав када те загрлим; љубав када ме загрлиш; љубав те чини радосним а понекад тужним; љубав је лепа у боји и додиру; љубав грли и воли. Љубав!

Фотографије 15;16;17 – Примери дечјих радова



Слика бр. 15



Слика бр. 16



Слика бр. 17

Након анализе радова са децом, васпитач бележи исказе.

Дечји искази на тему „Љубав“:

С. К., 3 год. – „ако се воли. Да се грли и мази. Дечаџи, мама, тата, бака и деда. Велика је љубав.“

Ђ. Р., 5 год. – „Иза завесе је љубав. Од Страхиње сам је сакрио. Он не сме да зна да волим Лазу!“

С. И., 3 год. – „Мала љубав! Сакрика се љубав у плаву боју. Цео папир за Дуњу.“

*2.5. Пример усмерене активности на тему „Зима“ реализоване на активности ликовног васпитања у Предшколској установи „Наше дете“, у вртићу „Дечја радост“ у Врању.*

Васпитач каже: „Децо, данас ћете цртати на тему: Зима. Радићете техником темпера боје.“

Уводни део – вербална асоцијација на тему „Зима“:

Пахуље кристалне, мале, меке, беле, лагане, лете, падају с неба, са ветром подижу у вис, врте се у круг и онда падају на на крошње јелки, на голе гране дрвећа, на димњаке и на кровове кућа. Све буде бело после њихове игре. Снешко Белић, велик, пун снега, бео сам у мраку. Пахуље меке, беле.

Фотографије 18; 19; 20 – Примери дечјих радова



Слика бр. 18



Слика бр. 19



Слика бр. 20

Дечји искази на тему „Зима“:

О. М., 4 год. – „Пахуље слете на дрво. Гранама је тада тешко. Не могу да се љуљају.“

Д. Р., 5 год. – „Пахуље када падну на земљу све побеле околу. Онда је много лепо.“

Ј. Д., 5 год. – „Пада снег. Ветар дува снег. Пахуље онда морају да падну на планину.“

Ђ. Ђ., 4 год. – „Пахуље су меке и одмах се истопе. Кад падну на капу ту мало и остану.“

Н. Н., 3 год. – „Тата ме вози на санкама. Ја се тада смејем.“

Ђ. Р., 5 год. – „Од пахуља буде снег. Мој брат прави велику грудву и онда се грудвамо.“

2.6. Пример усмерене активности на тему „Сунце“ реализоване на активности ликовног васпитања у Предшколској установи „Наше дете“, у вртићу „Дечја радост“ у Врању.

Васпитач каже: „Децо, данас ћете цртати на тему: Сунце. Радићете групни рад техником темпера боје“

Уводни део – вербална асоцијација на тему „Сунце“:

Сунце велико. Сунце жарко. Сунце топло. Сунце изнад облака. Сунце у облаку. Сунце иза облака. Сунце испред облака. Сунце изнад брега. Сунце на брегу. Сунце иза брега. Сунце на ливади. Сунце изнад мора. Сунце у мору. Сунце изнад крошњи. Сунце у кошњама. Сунце велико! Сунце жарко! Сунце топло!



Фотографија 21 – Пример групног рада деце.



Слика бр. 21

Након анализе радова са децом, васпитач бележи исказе.

Дечји искази на тему „Сунце“:

Ћ. Р., 5 год. – „Облаци грле Сунце. Сунце се сакрије кад се умори.“

Ђ. Ђ., 4 год. – „Сунце је дрвету дало нешто жуто па и оно сада греје. Топло је.“

Н. М., 3 год. – „Сунце греје цвет.“

### 3. Закључак

Савремени методички приступ у релализацији ликовних активности (по Моделу Којић, 2013) пружа широк дијапазон могућности за ликовни израз деце у погледу: ликовних решења, анализе сопственог цртежа, комуникативне подршке вршњацима посебно у завршном делу активности, развоја детета као целокупне личности и др. Овај Модел васпитачима пружа прилику да подстичу децу на оригинална и необична ликовна решења, а такође да на егзактан начин прате напредовање деце путем ликовног израза. Пружање избора деци у погледу: ликовних техника, рада у малим групама, рада у пару и индивидуално исказивање, предности су савременог методичког приступа по Моделу Којић и др.

Овај Модел сузбија све стереотипе по питању ликовног израза деце, јер између осталог дешаблонизује ликовни рукопис детета који традиционални метод развија. Експериментисање, долажење до хармоничних ликовних синтакси су суштина савременог методичког приступа (Којић, Марков, 2013).

## ЛИТЕРАТУРА

- Карлаварис, Б., Келбли, Ј., Станојевић, М. (1986). *Методика ликовног васпитања предшколске деце*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Којић, М. Марков, З. (2013). „Подстицање ликовне креативности код предшколске деце савременим методичким приступом“. *Настава и васпитање*, вол. 62 (1), 52–69.
- Којић, М., Карлаварис, Б. (2016). *Методика ликовног васпитања*. (у штампи).
- Мендеш, Б., Хицела, И., Пивац, Д. (2012). „Умјетнички потицаји кроз процес одгоја и образовања“. *Магистра Иадертина*, 7(1), 111–122.

Електронски извори:

Вртић “Белизека” Београд [хтп://www.белизека.рс/ср/паге/програм](http://www.белизека.рс/ср/паге/програм) преузето 14. 12. 2015.

Веб стр. Хрчак Загреб [хтпс://www.гоогле.рс/вебхп?соурцеид=цхроме-инст-ант&ион=1&еспв=2&ие=УТФ-8#q=ЛИКОВНИ+ИЗРАЗ+ДЈЕТЕТА+ХРЦАК](https://www.гоогле.рс/вебхп?соурцеид=цхроме-инст-ант&ион=1&еспв=2&ие=УТФ-8#q=ЛИКОВНИ+ИЗРАЗ+ДЈЕТЕТА+ХРЦАК) преузето 15. 12. 2015.

**Miroslava Kojic, M.Sc.**  
**Jasmina Antic**  
**Vesna Nusic**

### **TEAM WORK OF ART EDUCATION METHODOLOGY TEACHERS, PRESCHOOL TEACHERS AND PEDAGOGUES IN REALIZING GUIDED ART ACTIVITIES IN KINDERGARTEN**

#### *Summary*

The primary goal of this paper is to point out the importance of team work in realizing guided art activities of methodology of art education in kindergarten by the use of contemporary methodological approach (Model Kojic, 2013). In the theoretical part, the authors analyze the modern methodological approach to art activities of preschoolers, and the central part of the paper offers insight into the practical application of this approach in the kindergarten of Preschool Institution “Our child“ in Vranje. Through team work, the preschool teacher, pedagogue and one teacher of art education methodology guide preschool children towards using verbal association to figure out a unique visual solution to the given topic. After having artistically expressed themselves, children analyze their drawings with the support of their kindergarten teacher.

*Key words:* modern methodological approach in art activities, preschool children, verbal association.



## **ЗНАЧАЈ СЕНЗОПЕРЦЕПТИВНОГ РАЗВОЈА ЗА ЦЕЛОКУПАН РАСТ И РАЗВОЈ ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА**

**САЖЕТАК:** Феномен сензоперцептивног развоја деце представља веома оскудно истражен феномен. У прошлости одређени аутори наглашавали су значај опажања и развоја чулних искустава, али се конкретизација активности везивала углавном за период од 24–36 месеца. Потреба да се ова област додатно истражи и угради у васпитно-образовни рад, произилази из чињенице да све више имамо деце која пате од различитих потешкоћа које су изазване ниским степеном развоја одређеног чула или перцепције. Уколико би васпитачи и родитељи од раног узраста богатали адекватним средствима простор у којем дете борави као и средства којима дете манипулише, превентивно би деловали на појаву нежељених ефеката. Перцепција је функција која се учи и у њеном развоју се може отићи даље уколико постоји низ свесних и намерних утицаја повољних по њен развој.

**КЉУЧНЕ РЕЧИ:** сензоперцептивни развој, чула, перцепција.

### **1. Увод**

Како живимо у времену експанзије научно-технолошких и техничких достигнућа, деци су све више доступна различита и разноврсна средства која прате њихово одрастање и сазревање. Суочавајући се са поражавајућом чињеницом да све више деце има различите последице због неограниченог конзумирања садржаја који им нису прилагођени, а на свест свих родитеља готово је немогуће утицати, васпитачи морају кроз васпитно-образовни рад спровести низ свесних, намерних утицаја и деловања у циљу позитивних тенденција на развој деце. У пракси се често догађа да деца која се прерано оспособе за коришћење различитих техничких „справа“ (мобилни телефони, таблети, рачунари, цојстици и сл.) имају касније одређене потешкоће и проблеме у учењу. Деца коришћењем тих средстава у раном узрасту развију потпуно другу групу мишића, тачније позицију шаке и палца од оне која се развија правилним развојем fine моторике. Та деца касније имају велики проблем у фази описмењавања што имплицира и друге проблеме у учењу

---

\* sandra.ostojic23@gmail.com

и одрастању. Прекомерно гледање цртаних филмова са различитим садржајима (агресивни, обојени научном фантастиком, визуелно и вербално неприлагођени и др.) могу на дете да оставе последице у виду: поремећаја пажње, анксиозности, фрустрације, а могу штетно утицати и на развој моралне свести детета, носећи са собом ставове и уверења која су у противречности са општеприхваћеним друштвено-моралним вредностима.

## 2. Сензомоторни развој и његов значај

Сензомоторни развој представља основу целокупног развоја деце предшколског узраста и дефинише се као организација чула која има за исход њихову употребу у свакодневном животу. Основа сензоперцептивног развоја детета предшколског узраста заснива се на процесу опажања. Опажање је сложена психичка функција која оспособљава организам да уз помоћ чулних органа прима, прерађује и организује чулне утиске и стиче сазнања о стањима и променама у нашој околини (Каменов, 1987: 12).

Познато је да дете има потребу да истражује свет око себе, да увиђа ствари и предмете из своје непосредне околине. Тачно је да свако дете користи своја чула, али уколико је простор оскудно структуриран, па дете нема могућности увиђања и манипулисања, неће моћи да развија и користи своја чула у оној мери у којој би користило да је у богато структурираној средини. Каменов такође, истиче и значај момента када дете постаје свесно својих чула, али и могућности које им чула пружају. Када дете постане свесно себе и света око себе и када почне ментално да усваја утиске које му чула прибављају, може напредовати у свом развоју (Каменов, 1987: 14). Перцепција је функција која се учи, па с правом можемо закључити да се у овом пољу дечјег развоја може утицати на његов прогрес, уколико породично окружење и предшколска установа нуде детету велики број предмета, средстава и играчака кроз које ће оно стећи услове да васпитава и развија своја чула.

Истражујући поље сензомоторног развоја деце предшколског узраста, сусрећемо се са појмом сензорно васпитање. Постоје различите перцепције овог појма, али свим тим поимањима је заједничко да васпитачи и родитељи могу да играју кључну улогу у сензорном васпитању деце. Они у том смислу могу реализовати и обезбедити деци низ активности и дидактичких средстава која ће подстицати децу да унапређују и развијају своја чула. Уколико је породична средина из материјалних или неких

других разлога оскудно структурирана, предшколска установа може бити место које ће у извесној мери пружити детету сва она искуства и активности које му могу омогућити оптималан раст и развој. Дакле, запослени у предшколским установама, васпитачи, својом активношћу могу обезбедити да деца добију сва она искуства која се могу прибавити коришћењем сопствених чула. За богаћење дечјих чулних искустава неопходно је обезбедити што више предмета и играчака од различитог материјала: тканина, дрво, пластика, метал, хартија; различитог облика, различите величине, различите тежине, различитог звука (Ивић, 1986: 247).

Богаћење сензоперцептивног искуства деце сложен је, континуиран и дуготрајан процес. Важно је да педагошки радник има основна сазнања о дечјем телу, његовим законитостима, унутрашњим процесима као и чулима које дете поседује. Такође је важно да васпитач стекне знања, односно идеје о томе на који начин се правилно подстиче развој одређеног чула. Дете треба да учи спонтано, кроз игру, оно треба да истражује, посматра, манипулише, а васпитач треба да му омогући таква искуства. Обиље чулних утисака је покретач чулне интелигенције. Када се дете ослободи и када усвоји радње одређеним предметима, оно ће развијати чулну интелигенцију, која ће му помоћи касније да користи и манипулише сличним предметима. Овакво размишљање нас наводи на закључак да ће дете коришћењем и манипулацијом великог броја предмета имати богатија искуства и обиље сазнања, а то је предуслов за развој сазнајних функција детета.

Пијаже наглашава да физичко сазнање подразумева откривање особина и ствари као што су: боја, облик, текстура, тежина и слично, али и наговештава чињеницу да су те ствари онакве какве јесу и да у њима нема логичке нужности. На подручју сензомоторних или опажајних регулација посебно је значајан феномен константности опажаја које он доводи у везу са процесима развоја мишљења (Piaget, 1985: 82). Са друге стране, сматра да логичко сазнање треба да повезује односе који не припадају стварима, него активностима и акцијама одређеног субјекта на њима. Логичко сазнање односи се на логичко-математичко сазнање и просторно-временско сазнање. Ако кажемо да је основа сензомоторног развоја, заправо опажање помоћу чула, онда је потребно и да одрасли имају одређена сазнања о чулима и њиховом развоју.

### 3. Врсте чула и њихов значај

Додир је осећај и веома је значајан за раст и развој сваког појединца. Додир је осећај који се први развија код новорођенчета. У раном детињству он представља главни „алат“ у спознавању света који нас окружује. Дете код којег је изостала присутност тактилног подражаја, врло често заостаје у расту и когнитивном развоју. Такође, примећено је да таква деца чешће оболевају од инфективних болести.

Осетљивост површине тела на додир и притисак назива се тактилна осетљивост. Код деце предшколског узраста ова осетљивост није довољно развијена. Деца од 2. до 4. године знатно лакше препознају предмет уочавајући његов облик уколико су претходно имала прилике да га опипају. У предшколском узрасту тактилна перцепција је у предности у односу на визуелну. Код деце млађег предшколског узраста, тактилна перцепција не мора нужно да буде допуњена визуелном, међутим, визуелној перцепцији неопходна је помоћ тактилне. Чуло додира развија се у оквиру сензомоторних активности. То су практичне животне, радне и игралике активности које укључују: узимање предмета, њихово остављање, отварање, затварање, пуњење, прањење, замотавање, одмотавање, савијање, одвијање, трешење, ударање, мућкање, качење, закопчавање, везивање, слагање, ређање, низање, сечење итд. Кроз све ове активности деца стичу знања и искуства о различитим материјалима, њиховим својствима: папир, дрво, текстил, вуна, камен, пластика, брашно, земља, итд. Текстура, тежина, облик и величина предмета се, такође спознају кроз сензомоторне активности.

Почетак комуникације настаје онда када звук дође у свест детета. Звукови из околине изазивају различите осећаје. Аудитивна перцепција је процес који детету омогућава да чује, перципира, препозна, разликује, освести и меморише одређене аудитивне доживљаје. Подстицање и развијање аудитивне перцепције започиње од дететовог рођења. Дете чује звук и доживљава га још од најраније доби. Оно слуша и распознаје гласове мајке, који га умирују и веселе. На јаке и продорне звукове дете често заплаче, те тако показује страх. Развијање навике за аудитивно опажање у околини и стално излагање гласовима и звуковима од великог је значаја у раду са децом која имају тешкоће у говору. Из тог разлога важно је радити на подстицању ових перцепција. Одабир вежби треба да буде примерен, од једноставнијих до сложенијих, према постигнућима детета. Аудитивна перцепција је нерашчлањив и врло важан сегмент у развијању говорних способности сваког детета. Слухом перципирамо спољне звучне надражаје различите по интензитету, висини и трајању.

Звукови могу да изазову пријатност, али и супротан осећај. Они могу да плаше дете, али могу да подстакну и друге осећаје. Главно обележје квалитетног предшколског образовања је управо развој умећа слушања. Док деца слушају различите звукове, имају прилику да изврше селекцију тога што чују, те да тако и побољшају своју пажњу и фокус. Слушање музике која потиче из разних крајева света изузетно је важно у овом узрасту, јер на тај начин деца стичу могућност препознавања различитих ритмова. Упознавање детета са инструментима и основама музицирања пружа му многобројне могућности, јер се деца могу изразити на један, потпуно нови (невербални) начин, док им музика уједно помаже да се ослободе нервозе, стреса и анксиозности. Музика стимулише и стварање синапси у подручју мозга, што је јако важно, јер су оне одговорне за обављање одређених математичких радњи.

Визуелна перцепција омогућава детету да разуме оно што види, односно да уочи и препозна различите елементе као што су величина, облик, просторни односи и друго. На сазревање визуелног система значајно утиче стимулација непосредног окружења. Добро развијена визуелна перцепција је основа за читање и писање, али и за многе друге способности.

Визуелна перцепција подразумева:

1) перцепцију облика – способност препознавања, именовања, памћења објеката, узорака и симбола, способност уочавања константности основног облика (2Д или 3Д) без обзира на мењање величине и боје;

2) визуелну дискриминацију – способност уочавања сличности и разлике у облику, боји, узорку, величини, положају, оријентацији;

3) визуелну меморију – способност визуелног присећања слике објекта, облика, симбола или покрета, јасно перципирање виђеног и задржавање визуелне информације;

4) секвенционирање (секвенционална меморија) – део визуелног декодирања који утиче на могућност репродуковања следа;

5) координацију око–рука – саставни је део многих визуелно-перцептивних и перцептивно-моторичких способности.

Како дете расте, тако се повећавају и захтеви средине, али и жеља детета да истражује и испробава различите ствари. Важно је подржати дете и подстицати га да истражује и да учи како би развило визуелну перцепцију, пажњу и памћење. Да би дете разумело оно што му причате, да би научило пажљиво да слуша, да би разумело питање и да би дало одговарајући одговор, као и да би могло правилно да користи граматичке



категорије, потребан је правилан развој визуелне перцепције. Она сазрева и пре рођења, али се многи битни процеси одвијају и у даљем развоју детета. На сазревање визуелног система значајно утиче стимулација непосредног окружења. Све што примимо путем чула вида, наш мозак региструје као информацију коју интерпретира (тако настаје разумевање). Визуелна перцепција омогућава детету да разуме оно што види, односно да препозна и да разуме различите елементе, као што су величина, облик, просторни односи и др. Код неке деце се визуелна перцепција развија у складу са узрастом, док је са друге стране, некој деци потребан подстицај како би до максимума развила те способности и допринеле што бољем језичном разумевању и изражавању.

Детету су при поласку у школу неопходне вештине визуелне перцепције као што су: уочавање различитих облика и разумевање перципираног (дете је препознало јабуку као облик, а затим је повезало са појмом јабука), уочавање односа део–целина (дете ће прво уочити да се тело састоји од главе, руку, ногу, а да би поласком у школу имало свест о томе да је слово део целине, односно део речи), уочавање појмова исто, слично и различито (битно је код разликовања сличних графема), визуомоторна координација, као и пажња и памћење, који су у основи свих ових вештина. Важно је да у току развоја ових вештина не дође до некаквих одступања, јер се деца у школи сусрећу са захтевним визуелним задацима. Један од таквих задатака јесте и читање. Код деце, код које није развијена способност визуелне перцепције, врло често се јављају тешкоће у учењу.

Чуло мириса, које је најстарије од свих чула, може се утврдити већ неколико сати по рођењу детета. Да би нам нешто замирисало, оно мора да буде испарљиво и у покрету. Када мирис доспе у одређено подручје у носу, он изазива живчану струју, која путује до мозга, и ту се мирис препознаје. Захваљујући бројним истраживањима која се односе на развој и способности нерођене бебе, данас се поуздано зна да је чуло мириса добро развијено још пре рођења. Када се роди, беба одмах своју мајку препознаје по њеном мирису. Ипак, чуло мириса треба подстицати и развијати, јер је чуло мириса, које је материјалне природе, изузетно важно. Путем чула мириса смо у некој врсти телесног контакта с особом или супстанцом која „мирише“. Ти природни сигнали надражују олфакторне (мирисне) неуроне. Они шаљу сигнале у хипоталамус, који је одговоран за хормоналну равнотежу, те тако делују на наше осећаје и расположење.

Густативна перцепција обухвата препознавање, диференцијацију

и меморисање укуса. Чуло укуса је код новорођенчета боље развијено него чуло вида и слуха. Тек рођено дете разликује укус слатког и киселог, што се познаје по његовом изразу лица. Оно радо прима течности слатког укуса, слабије киселог, љутог или горког укуса. Чуло укуса је у одојчета толико добро развијено, да примети најмање разлике, па често одбије храну због промењеног укуса.

Ситуација како је ми видимо јесте да искуство које представља нешто више од штурих пролазних ефеката, мора обухватити учење, тј. промену понашања које се протеже у времену (Klark, A. M. i Klark, A.D.B, 1987: 23). Ако се детету омогући непосредна веза са светом, прилика за истраживањем и упознавањем свега што га окружује, његова чула ће се максимално увежбати и интегрисати.

#### **4. „Активности које подстичу сензомоторни развој предшколске деце“ – Примери добре праксе**

Како би се унапредио сензомоторни развој деце предшколског узраста неопходно је осмислити низ дидактичких средстава и активности које ће подстицати развоје горе наведених чула. Те активности би имале циљ да подстакну дете да развија и унапређује своја чула. Важно је нагласити да ове активности имају позитиван ефекат ако се реализују континуирано и током целе године. Како би се испоштовао наведени циљ пожељно би било направити план и програм, скицу овог типа активности на почетку радне године. Активности би требало испланирати за 44 радне недеље, а пожељно је да буду заступљене најмање три дана у недељи. Планирање ових активности знатно се разликује од планирања усмерених активности, јер оне захтевају да дете стално буде у зони наредног развоја. Уколико су активности прелаке, дете ће брзо изгубити интересовање и неће унапредити своја чула. Ит тог разлога је важно и у панирању ових активности узети у обзир чињеницу да се у датом тренутку сензомоторне способности разликују од појединца до појединца.

Неко дете ће веома лако нанизати ситне перле на канап, док ће друго дете ту радњу обављати јако дуго. Активности овог типа разликују се у зависности од узраста и тренутних сензомоторних способности индивидуа које чине једну вршњачку групу. Тешко је прецизно одредити које активности ће одговарати и бити прилагођене одређеном узрасту, јер су пређашња искуства деце потпуно различита. Ова констатација не везује се само за породично окружење. Стечена искуства која деца стекну кроз јаслени период зависе и од начина рада медицинских сестара

и заступљености сензоперцептивних активности у том узрасту. Оно што је свакако кључно је да ове активности и њихово планирање треба започети у млађем узрасту. У млађим узрастима важно је деци давати једноставније задатке у којима ће се подстицати једно конкретно чуло.

Примери: деци од три године дати да на канап нижу картонске кругове; да предмете различите величине изваде из посуде са водом; да пронађу одговарајући предмет и поставе га на место ком припада; да од ситног зрневља направе неки једноставан облик и сл. О подстицању једног чула, односно перцепцији може се само условно говорити, јер све горе наведене активности за исход имају развој тактилне и хаптичке перцепције, а деца да би извела те радње користе чуло вида и самим тим развијају и визуелну перцепцију.

У средњем узрасту одличне су активности које захтевају две радње, односно коришћење једног, а потом и другог чула. То су на пример активности у којима дете треба да пронађе одређен предмет, а затим да га уметне или закачи на одговарајуће место; активности које изискују да затворених очију пронађе пар исте тканине у гомили разноврсних материјала; активности у којима одређени светлосни ефекат означава одређену појаву коју дете треба да опонаша, понови, запамти и репродукује.

На млађим узрастима значајне су активности које подстичу развој адутивне перцепције. Веома добре су игре препознавања звукова из непосредне околине, не само због сазнајног аспекта развоја, већ и због чињенице да деца кроз овакве активности могу превазићи стечене страхове на одређене звукове и појаве. То су најчешће звукови: камиона, грмљавине, фена за косу, воза, авиона и сл... Такозваном психотерапијском техником „присила понављања“ деца се у пријатној вршњачкој средини кроз групне активности могу суочавати са овим звуковима и касније превазилазити и страх од њих.

Ефикасне су и игре које захтевају да дете препозна одређене познате укусе. Када је дете млађе, васпитач треба да се труди да дете усвоји појмове: топло–хладно, горко–слатко, слатко–слано, љуто и сл.

Уколико деца имају прво затворене очи, а потом и неки вид повеза преко очију, дете се на млађем узрасту ослобађа од најчешћег развојног страха–страха од мрака. Када говоримо о старијем предшколском узрасту и развоју сензоперцептивних способности, могућности за реализацију активности су огромне и разноврсне. На узрасту од пет година ове активности су најзначајније за целокупан развој детета. Те активности

захтевају сложене психичке радње и активирање два чула истовремено. Све оне активности сецкања, лепљења, одлепљивања, цепања, кидања, уметања, могу се реализовати на много начина. Међутим, некада то само по себи није довољно. На узрасту од пет године од деце треба захтевати сложеније радње. На пример: да одређене симболе поређају, препознају сродне, класификују у парове и уметну у одговарајући скуп; да од зрневља направе сложеније облике, слике и сл. и да их залепе; да могу кашиком или цедиљком за чај из воде да изваде ситне предмете и распореде их у одговарајуће посуде.

Слика 1.



Слика 2.



Ефикасне су и оне активности које захтевају од детета да манипулише вуницом, да је савија и од ње прави облик, а затим да је лепи. Док дете не савлада ову радњу, може се деци давати унапред одређен облик који треба да попуни различитим материјалом или средством. Дете тада процењује, пресипа, мери, окреће упознаје се са величинама, облицима и сл. То су активности у којима дете треба да попуни неки задати простор колаж папиром, песком, вуницом, зрневљем, тканином и сл.

Слика 3.



Слика 4.



Касније током шесте године дете се оспособљава да само осмисли облик и испуни га. На узрасту од пет и по и шест година важно је деци давати комплексне задатке који ће захтевати моторичке способности, али и развој унутрашњих мисаоних и логичких процеса. Није довољно да дете само унапреди моторичку способност. Важно је да активности које васпитачи осмисле за децу не буду једностране. Сама моторичка способност неће имати позитиван ефекат на дете уколико се не очекује од детета да развије процесе опажања, мишљења, логичког закључивања и др. У овом периоду деца треба да поседују знања о великом броју материјала и техника и њиховој функционалности. Како би активности овог типа објединиле, а себи у пракси олакшале реализацију ових активности, ауторке овог рада осмислиле су како на једном месту направити непресушан извор могућности и покушаја као основног предуслова за сензоперцептивни развој.

Слика 5.



Сензомоторни зид је савремено дидактичко средство које су осмислила и направила два васпитача и две медицинске сестре, уз подршку и помоћ деце, родитеља, стручних сарадника, директора Предшколске установе „Сунце“ у Горњем Милановцу и локалне самоуправе.

Зид је дугачак 11 метара, а његова висина је око 120 центиметара. Састоји се од 130 табли, од којих су 60 фиксиране за зид. Табле су димензија 50 x 35 центиметара и на зиду су сложене према одређеном плану у три реда: према намени, према узрасту и према циљу. Када кажемо намени, мислимо на чињеницу да су табле сложене на зиду према својој функцији, тако да су у једном делу зида табле које подстичу развој тактилне палпације, затим средства и играчке визуелне, аудитивне, олифактивне



перцепције, као и табле које подстичу развој више чула истовремено. Када говоримо о узрасту деце, наше средство је прилагођено узрасту деце од годину дана до поласка у школу. Табле које су постављене најниже прилагођене су узрасту и висини деце јасленог узраста. Табле које су постављене у средини прилагођене су деци млађег васпитног узраста, а табле које су позициониране у трећем реду прилагођене су деци старијег васпитног узраста.

На таблама се налазе дидактичка средства, предмети, игровна средства, која деци свих узраста омогућавају да кроз игру унапређују и васпитавају своја чула. Табле које се налазе на зиду су мобилне и могу се скидати са зида, те и мењати новим, уколико деца појеле игру са другим таблама. Поред зида налазе се „покретне радионице“, на којима се налази велики број табли на којима се деца могу играти, уколико не желе на зиду.

„Сензомоторни зид“ је јединствен јер пружа низ могућности у раду са децом предшколског узраста и као такав, он, поред своје основне намене, подстиче физички развој деце, когнитивни развој деце, социоемоционални аспект развоја, али и развој комуникације и стваралаштва. Затим, табле на којима деца опонашају, али и на којима се сусрећу са ономотопејом животиња, са звуцима природе и непосредног окружења, јесу искуства која помажу деци да такозваном психотерапијском техником присила понављања превазиђу страхове од: грмљавине, грома, камиона, фена, усисивача и томе слично. Када је реч о когнитивном развоју, велики број плоча омогућава деци да стекну знања о: бојама, облицима, годишњим добима, просторним и математичким релацијама, бројевима, словима, скуповима и др.

Слика 6.



Слика 7.



Када говоримо о комуникацијском аспекту дечјег развоја, наше дидактичко средство деци нуди могућност да кроз серије слика препричају приче или интерпретирају своје доживљаје. Деца се емоционално могу развијати кроз табле са огледалима, осећањима и др. Овакве табле им помажу да препознају своја и туђа осећања, као и да, на одређеном узрасту, о њима јасно и говоре. Ако говоримо о стваралаштву, наша „велика играчка за малу децу“ има свој креативни кутак, који садржи: велики број ликовних техника, активности у којима деца могу ткати, низати, бојити, сликати, цртати, сећи, цепкати, лепити и сл. Поред ових активности, деца кроз учење и игру на „сензомоторном зиду“ имају могућност вежбања својих чула. Они на овом дидактичком средству, такође остварују свој циљ и то кроз могућност већег броја покушаја, што потврђује нашу претпоставку да се чула вежбају и да се у њиховом раду може постићи више, уколико деца имају већи број могућности.

Слика 8.



Слика 9.



Једна од највећих предности „сензомоторног зида“ је олакшана адаптација деце на вртић. Постоји велики број предности овог пројекта, а једна од њих је: мултифункционално дидактичко средство. Поред зида налази се и кутак за родитеље. То је место на којем родитељи проводе време док чекају своју децу. У кутку за родитеље налазе се посебна дидактичка средства и проблемске ситуације које су њима намењене.

## 5. Закључак

Суочени са наведеним проблемима, али и могућностима које имају васпитачи у 21. веку, надамо се да ће се свест о значају сензоперцептивног развоја подићи на виши ниво. Било би значајно када би се ова врста

активности проткала у васпитно-образовни процес, јер рано откривање одређене сметње или потешкоће омогућава ефикаснија деловања, али и дужи проток времена у циљу њиховог отклањања. Највећа вредност ових активности огледа се управо у њиховој коорелацији са свим аспектима развоја, али и са свим областима предшколског васпитања. Наиме, да би се подстицао развој, примера ради, тактилне перцепције, активност може бити у области когнитивног развоја, из области почетних математичких појмова и сл. Управо из тог разлога се сензоперцептивни развој може само условно посматрати и проучавати као јединствен феномен. Његова примена је разнолика, разноврсна и у коорелацији са другим областима васпитања и образовања у целини. Сензоперцептивни развој предшколског детета, који своју историју вуче још из доба средњовековног васпитања и образовања, као такав требао би се конституисати у савремену педагогију, добити једну сасвим нову димензију научне заснованости. Шанса за остварење ове замисли огледа се у већем ангажовању предшколских педагога и психолога за емпиријска истраживања у области сензомоторног развоја деце предшколског узраста.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Ивић, И. (1986). *Васпитање деце раног узраста*. Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Каменов, Е. (1986). *Интелектуално васпитање кроз игру*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Каменов, Е. (1991). *Игре опажања*. Београд: Нова просвета.
- Klark, A. M., Klark, A.D.B. (1987). *Rano iskustvo*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pijaget, J., Inhelder, B. (1986). *Intelektualni razvoj deteta*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.



**Sandra Ostojic, M.A.  
Nevena Milanovic**

**THE IMPORTANCE OF SENSORY-RECEPTIVE DEVELOPMENT FOR  
THE OVERALL GORWTH AND DEVELOPMENT OF PRESCHOOL  
CHILDREN**

*Summary*

Children's sensory-receptive development represents a quite poorly explored phenomenon. Certain authors had put emphasis on the importance of perception and development of sense experiences in the person's past, but the concrete activities were mostly related to the period from 24 to 36 months. The need to explore this area further and implement it into the educational work stems from the fact that there are more and more children suffering from different difficulties caused by underdevelopment of a particular sense or perception in general. If teachers and parents enriched the child's environment with adequate resources a child manipulates from the early days they would prevent adverse effects. Perception is a function which is learned and within its development one can go further if there is a series of conscious and intentional effects beneficial for its development.

*Key words:* sensory-receptive development, senses, perception.

## **ПРИПРЕМА ДЕЦЕ СА ТЕШКОЋАМА У РАЗВОЈУ ЗА ПОЛАЗАК У ШКОЛУ У ОКВИРУ РЕДОВНОГ ВРТИЋА<sup>1</sup>**

**САЖЕТАК:** Припрема деце за полазак у школу врло је комплексан процес када говоримо о деци опште популације. Припрема деце са сметњама у развоју, по мишљењу и на основу искуства ауторке, представља поред комплексности и професионални изазов за васпитаче и стручни тим. Ауторка полази од тезе да су деца са сметњама у развоју и поред исте дијагнозе, значајно различита у погледу биопсихосоцијалног статуса. Због тога заговара идеју да о детету које има тешкоће у развоју васпитач треба да има што више информација о његовим способностима, навикама, интересовањима и потребама. Први корак у припреми детета за полазак у вртић је остваривање комуникације (вербалне/ невербалне) у којој ће дете васпитача доживети као блиску особу која задовољава његове потребе.

Ауторка ће дати примере деце са тешкоћама у развоју које је уз подршку тима припремала за полазак у школу. Поред препрека на које је наишла у подучавању деце, тежиште рада је усмерено ка професионалном изазову и хуманости васпитача за којег и мали корак у напретку детета представља значајан успех. Индивидуални приступ деци од стране стручњака инклузивног тима и организовање индивидуализованог васпитно-образовног процеса у вртићу, након успостављања комуникације са дететом следећи су корак у припреми деце за полазак у школу. У овом раду припрема за школу биће фокусирана на аспект подршке васпитача деци уз прилагођавање облика и метода рада.

**КЉУЧНЕ РЕЧИ:** васпитно-образовна подршка, предшколска деца, васпитач.

### **1. Увод**

Припрема за полазак у школу веома је значајан задатак у раду са децом предшколског узраста и представља једну од основних концепција савременог система васпитања и образовања. Основна функција припреме деце за школу је да ублажи дисконтинуитет између предшколског и школског система васпитања и образовања, као и да убрза

\* vesna.majstorovic963@gmail.com

<sup>1</sup> Рад је презентован на Четвртој међународној научностручној конференцији – Методички дани 2015. „Компетенције васпитача за друштво знања“, 30. 05. 2015. године, на Високој школи струковних студија за образовање васпитача у Кикинди.

процес адаптације детета у новим условима. Каменов (1997) наводи да се већина стручњака слаже у ставу да је припремање за школу дугорочан процес који треба обављати плански и систематски како би се остварили адекватни резултати. До почетка школске 2006/07. године у Србији није постојала законска регулатива која би обавезивала предшколске установе на припрему деце за полазак у школу. Савремене расправе о наставним системима указале су на неопходност припреме за полазак у школу деце предшколског узраста, па је почев од новембра 2006. године овај сегмент постао законски обавезујући.

Полазак у вртић или школу представља посебан проблем за децу са сметњама и тешкоћама у развоју као и за њихове родитеље. Карактеристике ове деце представљају препреке квалитетном прилагођавању захтевима и очекивањима традиционалним вртићима и школама када је реч о учењу и понашању. Деца се тешко прилагођавају режиму дана у вртићу, односно распореду часова, тешко подносе дуги боравак у вртићу или школи. Боравак у истом простору их замара, брзо се засите, постаје им досадно пре него типичним вршњацима, потребно им је више кретања. Ово намеће потребу организовања и спровођења посебних припремних програма за полазак у школу деце са сметњама и тешкоћама у развоју како би им се помогло у прилагођавању вртићу односно школи. Дугогодишње искуство васпитача који годинама раде са децом довело ме је до следећих закључака:

- Децу са сметњама и тешкоћама треба што раније уписати у вртић, јер једна школска година није довољна да се припреме за полазак у школу;
- Припрема деце са сметњама и тешкоћама у развоју почиње много раније од законом прописаних норми;
- Сарадња са породицом уз двосмерно поверење јесте услов квалитетне припреме детета са сметњама и тешкоћама у развоју за полазак у школу;
- Вршњачка подршка код ове деце подстиче њихов напредак у учењу;
- Педагошки профил и индивидуални образовни план<sup>2</sup> за децу са сметњама у развоју треба израдити што је могуће пре, јер у пракси се често догађа да се због различитих разлога са овим одуговлачи.

---

<sup>2</sup> Овакав васпитно-образовани приступ већ дуги низ година се практикује у вртићима Предшколске установе „Драгољуб Удицки“ у Кикинди, у којима сам до сада радила.

## **2. Припрема деце за полазак у школу**

Полазак у школу један је од преломних, а понекад и трауматичних догађаја у животу детета. Дете треба да се адаптира на школски колектив, да прихвати ауторитет учитеља, одговори на захтеве и очекивања родитеља и усвоји другачији распоред дневних активности. Због тога, чак и напросечно интелигентна деца без икаквих психофизичких сметњи, могу имати проблема са адаптацијом на школску средину. У теорији животних криза, Влајковић (1990) полазак детета у школу третира као нормативни догађај који изазива развојну кризу. Међутим, у случају детета са хиперкинетским синдромом, сасвим је могуће да овај догађај доживи као акцидентан, са свим последицама које паранормативна криза може изазвати.

Каменов (1997; 2006) спремност детета за полазак у школу дели на општу и специјалну: општа спремност се схвата као сложена карактеристика личности детета у којој долазе до изражаја његове могућности, потребе и мотиви, постигнути ниво психофизичког развоја (телесног, социоемоционалног, когнитивног и развоја комуникације и стваралаштва) од којих зависи активно прилагођавање детета новим условима живота и рада какви га чекају у школи.

Према Шаин и сар. (2001) фактори који одређују спремност детета за полазак у школу су: физичка и моторичка зрелост (узраст, телесна и моторичка развијеност); интелектуална зрелост (извесни степен развијености пажње, памћења и различитих облика мишљења), говорна способност (овладаност гласовном структуром правилног говора, комуникативна функција говора у интеракцији са другима), социјална зрелост (релативна самосталност при задовољавању својих потреба, оспособљеност за живот у друштву деце и одраслих), емоционална зрелост (извесна емоционална стабилност и контрола емоција), мотивација за учење (интересовање и радозналост за школско учење), и искуство (у смислу реалних информација о школи и њеним захтевима које она поставља детету).

Породица је први и најважнији васпитач и учитељ детета. Родитељи нису увек сматрани активним партнерима у васпитно-образовном, рехабилитационом и инклузивном процесу своје деце. Претпостављало се да њима више одговара пасивна улога, да буду посматрачи процеса усмереног на њихово дете и слушају реч стручњака уместо да учествују у разговорима. Улога породице била је да подржава и спроводи оно што говоре стручњаци.

Последњих година дошло је до промена захваљујући новим схватањима и начинима размишљања по којима се већи значај даје процесу у коме сви партнери равноправно учествују (Андрејевић, 2008). Родитељи морају да открију шта различити стручњаци раде и шта да очекују уколико ће ефикасно сарађивати. То значи да их упознају, поштују и цене и имају поверења у њих. Идеално је, ако родитељи изграде представу о стручњацима као факторима који желе да им помогну, да имају разумевања, да су поуздани, да пружају подршку и да опште с њима с поштовањем (Дејвис, 1996: 35–36).

### *2.1. Комуникација са породицом*

Васпитачи (Daniels, Stafford, 2001) знају да је разговор са члановима породица ефикасан начин за добијање додатних података о деци. Развијање позитивног и односа поверења између људи који раде у установи и породице доприносе томе да породица осети да добија подршку и оснажује се у доношењу одлука. Да би се неговали ти односи, васпитачима су потребни извесни квалитети и вештине, а они се развијају током времена, упорним вежбањем. Квалитети васпитача који су потребни за постављање темеља ефикасних односа са родитељима су:

1. *Поштовање* – Родитељи су најважнији учитељи своје деце, они заслужују посебну пажњу и уважавање професионалаца. Професионалци могу да изразе своје бриге везане за теме о којима је тешко говорити, а које се односе на дете. На пример, родитељи који имају проблема, са дечјим понашањем можда ће у почетку оклевати да говоре о својим осећањима беса, фрустрираности и мржњи. Професионалац који је спреман да прихвати осећања родитеља постаје добродошао извор подршке.

2. *Став* у коме нема просуђивања – Овај став захтева позитивно и отворено размишљање о породицама, без обзира на то какви су њихови лични квалитети. Када васпитачи задрже став у коме нема просуђивања, они подстичу породице на преиспитивање својих одлука, а не притискају их да прихвате мишљење васпитача. Родитељ може да се повуче уколико васпитач покаже неодобравање у односу на начин којим се родитељ понаша према детету.

3. *Саосећање* – Саосећање према породици показује се осетљивошћу на њену ситуацију и показивањем разумевања те ситуације. Васпитачи могу да одреде да ли успешно показују саосећање тако што ће посматрати како породица на њих реагује. Оне породице које без нелагодности са васпитачима разговарају о личним стварима

осећају саосећање васпитача. Чланови породица које су мање отворени у изражавању својих брига обично не осећају да је васпитач уложио напор да са њима саосећа.

## 2.2. Вештина комуникације

Када васпитачи схвате који су квалитети неопходни за развијање партнерског односа са породицама, могу да почну да раде на усавршавању својих вештина комуникације, примењујући следеће технике:

1. *Активно слушање* – Васпитач слуша чланове породице, поштује њихова становишта и нуди подршку. На тај начин васпитач може да разуме како чланови породице гледају на себе, своје дете и околности у којима живе.

2. *Постављање питања* – Васпитач поставља питања да би добио информације, продубио разговор, добио објашњења. Он одржава равнотежу између отворених питања и питања на која се одговара са „да“ или „не“ и тиме добија различите врсте информација. Отворена питања подстичу на слободан ток разговора. На пример, питања као што су: „Шта представља изазов за ваше дете?“ или „Шта ваше дете чини срећним?“ позивају на даљи разговор. Затворена питања подстичу на кратке одговоре: „Имате ли још деце?“, „Да ли ваше дете зна да вози бицикл?“ Васпитач би требало да обрати пажњу на стил који у разговору има одређена породица и на њен ритам одговарања. Прилагођавајући питања породичном стилу, васпитач изражава своје поштовање у односу на ту породицу.

3. *Рефлектовање и објашњавање* – Васпитач даје коментаре на основу којих родитељи „као у огледалу“ схватају да их је овај чуо и разумео. Васпитач преформулише оно што је речено и подвлачи поенте, да би било јасно да су се међусобно разумели.

4. *Редефинисање* – Васпитач тражи од родитеља да на ситуацију гледају на нови начин и да истраже другачије методе решавања проблема. На пример, ако родитељи кажу да се њихово дете понаша проблематично, васпитач може да им помогне да схвате да није дете проблематично, него једноставно није у стању да уради оно што се од њега тражи (Daniels, Stafford, 2001).

### **3. Инклузивно васпитање и образовање и припрема деце са сметњама у развоју за полазак у школу**

Уважавајући чињеницу да је за предшколску децу вртић, поред породице, најприроднији амбијент за подстицање свих аспеката развоја, савремена образовна интервенција каква је инклузија одређује профил вртића по мери детета. Унапређивање калитета рада у смислу постојања флексибилног курикулума, увођење разноврсних метода подршке, дидактичког материјала и организације рада у групи, прилагођавање физичке средине, карактеришу потребе деце као основни оријентир за адаптацију. Основни критеријум за избор и примену програма који се примењују јесу потребе деце и развијеност њихових способности.

Када говоримо о деци са сметњама и тешкоћама у развоју, важно је нагласити да са њиховом припремом за школу треба започети што раније. И, као што се ефекти ране интервенције (Андрејевић, 2005: 7), заснивају на доброј сарадњи између служби ране интервенције, мултидисциплинарних тимова, служби социјалне заштите и образовања који добро сарађују и деле одговорност, тако и припрема детета са сметњама и тешкоћама за полазак у школу треба да буде заснована на доброј сарадњи између инклузивног тима (координатор васпитач) и породице. Родитеље првенствено треба упознати са правом детета на индивидуални образовни план (ИОП).

Значајну улогу у адаптацији деце са сметњама и тешкоћама у развоју на вртичку средину, учење, подстицање социоемоционалног развоја, припрему за школу и др. имају и деца типичног развоја – вршњачка подршка. Према ауторки Станковић-Ђорђевић (2014: 73), целокупно васпитање и образовање, сва усвојена животна искуства представљају припрему за школу. Година пред полазак у школу – пролеће и лето, представљају финиш тих припрема. Овај период требало би искористити да дете очврсне, усклади своје покрете, развије машту и радозналост, ослободи се повучености и стидљивости, обогати речник и сазнања из природне и животне околине – без притисака, уз пуну толеранцију и разумевање.

Одрасли не би требало да забораве да је игра још увек, на овом узрасту, водећа активност. Дете које је на било који начин ометено у психофизичком развоју, у опасности је да у већем или мањем степену заостане у образовању (Шекспир, 1973: 83). Циљ образовања деце са посебним потребама је омогућавање оптималног развоја и свођење на минимум негативних последица њихове развојне сметње. Из



првобитне оријентације на утврђивање врсте и тежине хендикепа, као основе за образовање у специјалним школама, прешло се на утврђивање посебних образовних потреба произашлих из узајамног деловања личних, породичних и ширих срединских фактора (Хрњица, 1997: 55). Постоји значајан раскорак између образовних постигнућа и образовних могућности деце са тешкоћама и сметњама у развоју. Овај раскорак може да се премостити додатним интервентним програмима, ментално-хигијенским радом са децом и њиховим породицама, изградом специјализованих учила, прилагођених уџбеника и сл. Методичке интервенције које се препоручују у раду одраслих са децом са развојним сметњама су:

- Поједноставити излагања, давати упутства полагаано и јасно;
- Планирати активности тако да буду што разноврсније и занимљивије;
- Обратити више пажње на дете, охрабривати га и кад је успешно и кад заостаје у раду; захтеве треба износити са симпатијом, али без попуштања;
- Детету у групи треба дозволити да ради, уз опуштену атмосферу и игровне ситуације (Хрњица, 1997: 160).

Детету са посебним потребама не треба давати превише задатака, не треба му јавно указивати на грешке (о њима се говори, али насамо), док су похвале обавезно јавне, задаци се постављају кратким реченицама и понављају док дете не схвати упутство. Одрасли морају да знају да код ове деце, као уосталом и код деце редовне популације, постоји флукуација у ефикасности. Постоје „добри“ и „лоши“ дани. Код ове деце чешће се јавља замор, дете је успешније у раду, ако је под надзором; постоји неусклађеност успеха у појединим активностима. Посебне вежбе или медицински третман додатно отежавају припрему за школу – честа одсуствовања из вртића, додатна ангажовања и детета и родитеља, побољевања и сл. (Станковић-Ђорђевић, 2014: 74). Оно што је најважније јесте да дете пре поласка у школу, осим што треба да поседује одређено знање, треба да прихвати неуспех без јаким неприлагођених реакција и треба да има добру мотивацију за учење и сазнавање.

Чињеница је да деца са развојним сметњама похађају редовне вртиће, што у великој мери олакшава родитељима припрему за школу и ствара предуслове успешне инклузије детета. Васпитачи прихватају децу са посебним потребама, али услед недовољне обучености, постоји опасност да буду претерано попустљиви према овој деци или да их не

укључе довољно у групне активности. Најпожељнији психолошки став јесте став емпатије. Опажање и разумевање детета даје бољи резултат од осећања која изазива симпатија. Прихватање је порука коју упућујемо детету да његова ситуација није безнадежна и да је бар неко на његовој страни иако се не понаша на жељени начин и не постиже жељени успех (Хрњица, 1997: 142, према Гилфорду).

Прихватање може да се изрази и невербалним гестовима: изразом лица, гласом, давањем времена за одговор. То је детету знак да смо спремни да му помогнемо у сваком тренутку. Детету са развојним сметњама не треба дозволити да ради шта хоће. Извесна благост може користити, али одрасли треба да буду чврсти у својим захтевима, уколико су у складу са дететовим могућностима.

Листа могућих интервенција (Станковић-Ђорђевић, 2014: 75, према Хрњици):

- Планско игнорисање – нека понашања детета су провокативна – бизарни покрети, гестови, речи и треба их игнорисати;
  - Давање сигнала – неприхватљиво понашање може да се сузбије гестовима, изразом лица или вербалном забраном;
  - Блискост и контрола додиром – лоше понашање, хиперактивност, узнемиреност, узбуђење, може да се ублажи физичком близином;
  - Укључивање детета у неку за њега интересантну активност;
  - Изражавање емпатије и интересовања за дете ублажава анксиозност и подстицаје за неприлагођено понашање;
  - Пружити помоћ детету пре него што криза понашања наступи;
  - Ублажити напетост детета кроз шалу која није увредљива;
  - Тумачити за дете неразумљиву ситуацију – како би дете схватило зашто се осећа збуњено, љубоморно или агресивно;
  - Промена групе може довести до позитивних промена;
  - Реструктурирање активности – прилагођавање активности детету;
  - Директан захтев за сарадњу, коректност, љубазност;
  - Ограничити простор и средства за игру као и осталој деци; деци са развојним сметњама не треба давати посебне привилегије;
  - Агресивно дете искључити на извесно време из групе, када нема другог решења;
  - Повремено забранити неку активност ако нема другог решења.
- Родитељ у припреми детета за школу има индиректну улогу. Родитељ није активни едукатор – његова улога је да храбри и подржава

дете, да у кући ствара атмосферу која потпомаже дететов раст и развој, неоптерећену стресовима, опуштену, богату сазнајним подстицајима.

Инклузивно васпитање и образовање је донело низ промена у васпитно-образовни процес и омогућило је деци са сметњама у развоју да буду део редовног васпитно-образовног система. Правилник о ближим упутствима за утврђивање права на индивидуални образовни план, његову примену и вредновање (*Службени гласник РС*, број 76/10, од 22. октобра 2010) уређује која деца имају право на ИОП. Због тога се у овом делу не бих посебно бавила дефинисањем основних појмова инклузије, јер су они познати свим просветним радницима који су запослени од предшколских установа, закључно са средњим школама, већ бих се фокусирао на овај Правилник који, према мом мишљењу, има највећу тежину ако се примени у пракси, јер деца са сметњама и тешкоћама у развоју коју сам подучавала и давала им социјалну, емоционалну и сваку врсту подршке, имала су различита интересовања и потребе, наравно и потенцијале. Своја знања и искуства нисам могла да применим аналогно ни онда када се радило о деци са истом дијагнозом, јер и поред исте дијагнозе деца су захтевала другачији приступ, па због тога сматрам да родитељима треба указати на значај ИОП-а у вртићу и неопходност њиховог укључивања у процес праћења дечјег развоја, рехабилитације, усмерених активности у вртићу и др.

У члану 2. Право на индивидуални образовни план, наводи се следеће:

Право на ИОП има дете и ученик који има потребу за додатном подршком у образовању и васпитању због тешкоћа у приступању, укључивању, учествовању или напредовању у васпитно-образовном или образовно-васпитном раду, ако те тешкоће утичу на остваривање општих исхода образовања и васпитања, а нарочито ако дете, односно ученик:

1. има тешкоће у учењу (због специфичних сметњи учења, или проблема у понашању и емоционалном развоју);
2. има сметње у развоју или инвалидитет (телесне, моторичке, чулне, интелектуалне или вишеструке сметње);
3. потиче, односно живи у социјално нестимулативној средини (социјално, економски, културно, језички сиромашној средини или дуготрајно борави у здравственој, односно социјалној установи);
4. из других разлога остварује право на подршку у образовању.

Право на прилагођен и обогаћен начин образовања по ИОП-у има и ученик са изузетним способностима који стиче основно и средње образовање и васпитање.

Уколико родитељ из било којих разлога и поред указивања на предност овог документа не жели да његово дете буде обухваћено ИОП-ом, дужност предшколске установе је да овом детету пружи индивидуалну подршку и да за то дете изради Педагошки профил.

Чланом 3. овог Правилника<sup>3</sup> регулише се израда Педагошког профила детета.

Припрему деце са сметњама и тешкоћама у развоју усмерила бих ка овим законским прописима, јер они подразумевају укључивање инклузивног тима у подршку детета и пружање оптималних услова за напредак ове деце. Свако одуговлачење што се тиче подршке детету, на основу мог искуства из праксе, доводи до губљења времена у развоју детета.

---

<sup>3</sup> Наведени члан гласи: Васпитач, наставник, односно стручни сарадник прати развој и напредовање детета, односно ученика у току учења и развоја вештина за учење, социјалног развоја, развоја комуникације и самосталности. Ако у поступку праћења напредовања детета, односно ученика, васпитач, односно наставник или стручни сарадник, утврди да дете, односно ученик не остварује очекиване исходе образовања и васпитања или су резултати које ученик остварује значајно изнад нивоа општих и посебних стандарда, приступа се прикупљању података, ради формирања неопходне документације за пружање одговарајуће подршке у образовању и васпитању. Васпитач, наставник, односно стручни сарадник поред већ датих података о детету, односно ученику, прикупља податке из различитих извора (од родитеља, односно старатеља детета или ученика, стручњака ван образовне установе који добро познаје дете, односно ученика, од вршњака и самог детета, односно ученика, на начин на који је то могуће), при чему се користе различите технике (систематско посматрање активности детета, односно ученика у различитим ситуацијама, тестирање, као и интервјуисање и попуњавање упитника од стране ученика и других који познају дете, односно ученика). Медицински налази су, по потреби, саставни део документације. На основу прикупљених података и документације из ст. 2 и 3. овог члана стручни сарадник координира израду и у сарадњи са васпитачем, односно наставником израђује педагошки профил детета, односно ученика. Педагошки профил садржи опис образовне ситуације детета, односно ученика и основ је за планирање индивидуализованог начина рада са дететом, односно учеником.

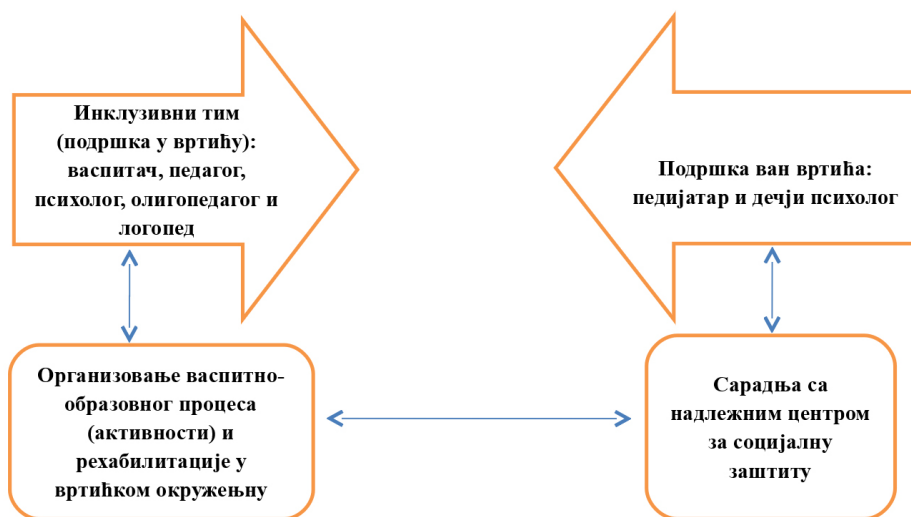


Схема број 1. Везе између стручних тимова приликом праћења и документовања развоја и напредовања деце

У овом делу бих истакла и значај праћења развоја деце. Адекватно спознавање иницијалног стања може након дуже интервенције стручног тима да укаже на то да ли је дошло до побољшања након пружене рехабилитације, прилагођеног подучавања, лечења итд.

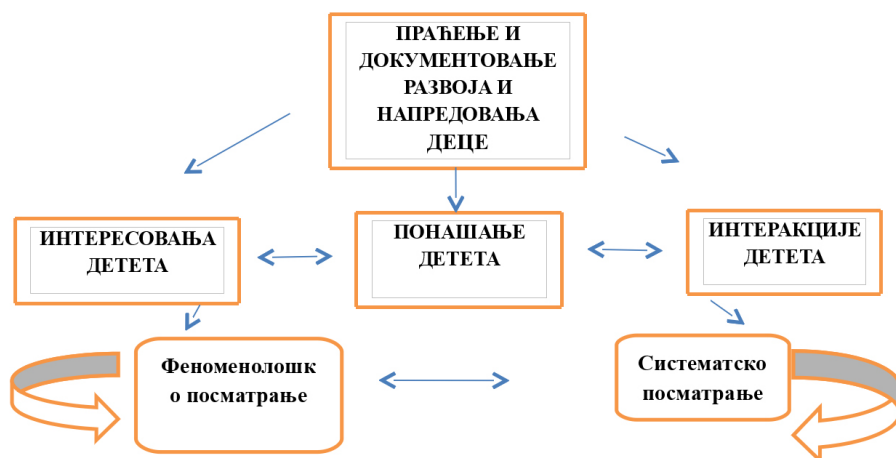


Схема број 2. Приказ праћења и документовања развоја и напредовања деце

#### 4. Улога васпитача у припреми деце са сметњама у развоју за полазак у школу

У припремну групу за полазак у школу у ПУ „Драгољуб Удицки“ у Кикинди, било је уписано дете мушког пола које је имало успорен психомотрони развој. Стручна служба је покушала да оствари сарадњу са родитељима и да предложи ИОП за дете. Међутим, родитељи нису дали сагласност за израду овог документа. Дете је прво било у једној васпитно-образовној групи и васпитачица није могла, уз сва настајања, да оствари невербалну комуникацију са дететом, јер није знао да говори. У другој васпитно-образовној групи проф. Мирослава Којић реализовала је вежбе из усмерених ликовних активности (савременим методичким приступом). У другој групи ово дете се све више прикључивало групи деце у коју није било уписано. Након консултација са стручном службом донета је одлука да дете остане у другој групи. Након доласка детета у групу ова група је добила подршку од стране васпитача инклузивног модула – волонтера. Са дететом је успостављена комуникација путем слика, а затим је дете почело да изговара прве слоге и по неку реч у реченици. Дете је преко рачунара, а уз помоћ радњи цртаних јунака (Пепа прасе), васпитачима давало поруке шта Пепа прасе ради и схватили смо да дете користи рачунар.

Табела бр. 1. Педагошке ситуације у васпитно-образовном процесу

активности	Опис педагошко-психолошких ситуација током другог полугодишта школске 2014/15. године
Долазак детета са тешкоћама у развоју у вртић	Радује се доласку у вртић и без икаквих проблема се одваја од родитеља било да га у вртић доводе преподне или послеподне. Дете скакуће удара ногама у глутеусе и лепрша као лептир. Одлази до рачунара и непогрешиво на Интернету проналази омиљене јунаке цртаних филмова, посматрајући васпитачицу и васпитача инклузивног модула. Овим путем започиње комуникација на релацији дете–васпитачи и обрнуто.
Хигијенске навике и брига о себи	Физиолошке потребе врши у тоалету уз помоћ васпитача. Воли да дуго пере руке сапуном. Свлачи се и облачи уз помоћ родитеља или васпитача. Не воли да учествује у распремању играчака.

Доручак, ручак и ужина	Самостално једе и прихвата већи избор хране. На почетку школске године је и поред хронолошког узраста од 6 година и даље био дојен. Прихватањем разноврсније хране (у полудневном боравку) приликом ужине дете је престало са навиком дојења.
Језичке активности	Воли да учествује у рецитовању песмица у групи вршњака. Они уједначеним ритмом прате дечака док рецитују. Он изговара други или трећи слог сваке друге или треће речи. Док рецитују он скакуће, видно је узбуђен и делује задовољно.
Музичке активности	Воли музику. Учествује у певању и у плесним активностима са вршњацима који му дају подршку.
Ликовне активности	Интересовање за ликовне активности је иницирала проф. Којић – савременим методичким приступом и дечак је почео да шкраба да би после неколико месеци превазишао ову фазу.
Игре улога	Децу посматра и учи од њих имитирајући. У игри користи различите предмете и играчке. Игра је имитативна, ретко кад се појаве елементи симболичке игре.
Манипулативне активности	Воли да гњечи тесто и пластелин. Не може да слаже лево коцке, да сече маказама, ређа боцкалице и слично.
Моторичке активности	Дечак самостално хода, трчи, скаче. Пење се и силази низ степенице придружујући ноге и придржавајући се уз гелендер. Хода на широкој основи и прескаче ниске препреке. Самостално користи справе у дворишту вртића или сали за вежбање (тобогане, пењалице), уз сталан надзор васпитача. Лопту котрља по поду у жељеном правцу, шутира „из места“, баца са обе руке. Користи оловку и бави се ситним предметима, гњечи пластелин.
Усмерене активности	Показује интересовање за усмерене активности без обзира на њихову тему и све дуже одржава пажњу у њима.

## 5. Закључак

Припрема детета са сметњама у развоју је комплексан задатак који подразумева низ акција које се дешавају на релацији породица и предшколска установа уз дефектолошку, психолошку или медицинску подршку која се пружа ван вртића. Важна карика у овом, могли бисмо да кажемо систему, јесте свакако васпитач. Његово праћење дететовог напредовања, регресије или назадовања може да укаже целом инклузивном тиму да је неопходно мењати стратегију подучавања, рехабилитације или лечења детета. Васпитач током подучавања ове деце може да се прилагоди индивидуалним потребама и интересовањима детета, те тако може да оствари комуникацију са дететом, што унапређује учење овог детета у оквиру његових могућности.

Дете са сметњама и тешкоћама које је описано у раду је требало да од школске 2015/16. године пође у први разред специјалне школе. Уз залагање стручног тима Предшколске установе „Драгољуб Удицки“ у Кикинди, дете ће још једну годину бити у редовној групи вртића, јер налази стручњака су на успорен развој детета утицали и средински фактор, односно неадекватна породична средина. И сада се враћамо на причу са почетка рада у којој износим своје препоруке да деца са сметњама и тешкоћама треба што раније да буду укључена у редовне групе, а да у процес подучавања деце треба укључити вршњаке и родитеље. Такође не треба занемарити праћење развоја и напредовања деце са сметњама у развоју и квалитетну педагошку документацију из које може да се види реално стање (Павловић-Бренеселовић, Крњаја, Матовић, 2012).

### ЛИТЕРАТУРА:

- Андрејевић, Д. (2005). *Рана интервенција у Европи*. Београд: Задужбина Андрејевић.
- Vlajković, J. (1990). *Životne krize i njihovo prevazilaženje*. Београд: Nolit.
- Daniels, E., Stafford, K. (2001). *Integracija dece sa posebnim potrebama*. Београд: Centar za interaktivnu pedagogiju.
- Dejvis, H. (1996). *Саветовање родитеља хронично оболеле или деце ометене у развоју*. Београд: Институт за ментално здравље. Основе програма предшколског васпитања и образовања деце узраста од три до седам година. Београд: Просветни преглед.
- Каменов, Е. (1997). *Методика васпитно-образовног рада III*. Београд: Заједница виших школа Србије.
- Каменов, Е. (2006). *Васпитно-образовни рад у припремној групи дечијег вртића*. Нови Сад: Драгон.



- Марков, Н. (2014). „Педагошка документација, посматрање и праћење развоја деце у вртићу“, у: Грујић, Т. (уред.): *Зборник радова – Методички дани* (555–567). Кикинда: ВШССОВ.
- Павловић-Бренеселовић, Д., Крњаја, Ж., Матовић, Н. (2012). „Педагошка документација – перспектива васпитача“. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 44,(2), 349–367.
- Правилник о ближим упутствима за утврђивање права на индивидуални образовни план, његову примену и вредновање (*Службени гласник РС*, број 76/10) од 22. октобра 2010. године.
- Хрњица, С. (1997). *Дете са развојним сметњама у основној школи*. Београд: Учитељски факултет.
- Хрњица и сар. (2004). *Школа по мери детета – приручник за рад са ученицима редовне школе ометеним у развоју*. Београд: Институт за психологију филозофског факултета “Save the Children” УК Канцеларија у Београду.
- Станковић-Ђорђевић, М. (2004). *Сва наша деца*. Пирот: ВШССОВ.
- Шаин, М., Попић, С., Ђоковић, Н., Божић, Д., Галић, Б. (2001). *Како припремамо дијете за полазак у школу. Приручник за васпитаче и родитеље*. Приједор: Дјечји вртић „Радост“.
- Шекспир, Р. (1975). *Психологија ометених у развоју*. Београд: Нолит.

**Vesna Majstorovic**

**PREPARING CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL  
DIFFICULTIES FOR SCHOOL WITHIN REGULAR  
KINDERGARTEN**

*Summary*

Preparing a child for school is a very complex process when speaking of children in the general population. Preparing children with developmental difficulties represents a complex task and a professional challenge to the preschool teacher and the preschool team of experts, believes the author of this paper, based on her personal experience. The author starts from the thesis that regardless of the diagnosis mutual to all the children with developmental difficulties, there are considerable differences between these children's biopsychosocial status. This is why the author advocates for the idea that the preschool teacher needs to have as many information on this child's abilities, habits, interests and needs as possible. The first step in preparing the child for kindergarten is the establishing of communication (verbal or nonverbal) in which the child will see his teacher as a close person who satisfies his needs.

The author gives examples of children with developmental difficulties which she has, with the support of the expert team, prepared for school. Regardless of the obstacles she faced while teaching these children, her main priority was the professional challenge and humanism of the preschool teacher who sees even a small progress of the child as a big success. Individual approach to children by the experts in the inclusive team and the organization of individualized educational processes in kindergarten are, after establishing communication with the child, the next step in preparing the child for school. In this paper, the process of preparing a child for school shall focus on the aspect of teacher's support to children ensured through adapting and adjusting the forms and methods of teaching.

*Key words:* educational support, preschool children, preschool teacher.

## **УМЕТНОСТ КОМУНИЦИРАЊА БЕБА СА ОДРАСЛИМА**

**САЖЕТАК:** Невербална комуникација је процес који се одвија путем слања и примања, углавном визуелних порука, без изговорених речи. Бебе невербалну комуникацију уче кроз социјално-емоционалне контакте, чиме доживљавају додир, притисак, покрет, лице, пре него речи, главним органом комуникације.

У раду се разматрају најзначајнији невербални сигнали које беба упућује одраслим особама успостављајући комуникациону интеракцију, како би себи омогућила преживљавање.

Резултат приказа и прегледа релевантне литературе указује на то да бебе од рођења до краја прве године, па чак и пре рођења, док су фетуси, невербално комуницирају, не знају да користе вербалну комуникацију. Према мишљењу аутора/ки невербална комуникација је урођена комуникативна способност, о чему сведоче и истраживања невербалних сигнала код слепих и глувих беба. Како беба буде расла и полако из стадијума одојчета, након годину дана прешла у детињство, она ће постепено учити како вербално да комуницира, све мање ће се ослањати на невербалне сигнале, али их током живота никада неће изгубити и пред родитеље ће постављати нове комуникационе захтеве.

**КЉУЧНЕ РЕЧИ:** беба, невербална комуникација, фетус.

### **1. Увод**

Комуникација међу људским бићима најчешће се остварује говором, којим они преносе мисли и осећања. Поред вербалне комуникације поменуте поруке се могу саопштавати и невербално – погледом, плачем, додиром, гестом и покретом.

Невербална комуникација представља нормалну фазу у развоју комуникационе компетенције између бебе и најпре мајке, а касније и осталих чланова породице и друштвене заједнице.

Беба невербално комуницирање започиње са мајком још док је у њеној утроби. Потом наставља са невербалном комуникацијом и након рођења упућујући невербалне сигнале, а врхунац достиже између 16–20 месеца старости (Морис, 2005а; 2005б; 2008; Перепатић, 1999). Након тог периода употреба невербалне сигнализације постепено се смањује и замењује се говором. Невербалну комуникацију беба остварује покретима

\* vanja.mladjaja@gmail.com

тела, упућивањем значајних погледа, фацијалном експресијом, осмехом, испуштањем гласова, плачем. Са појавом говора дете наставља паралелно да употребљава и сигнале невербалне комуникације.

Уколико постоји патолошки проблем којим је дете онемогућено да нормално стиче способности говора (одложен почетак говора, оштећење слуха...) може доћи до појачане употребе геста и специјалног развоја невербалне комуникације (Морис, 2005а; 2005б; 2008).

Исто тако у неким патолошким стањима може изостати развој неких елемената невербалне комуникације, као код слепих беба које услед недостатка вида нису у стању да се споразумевају „говором очију“ већ развијају посебан речник покрета и реагују на додир (Перепатић, 1999).

## **2. Фетусна невербална комуникација**

Фетус плутајући у утерусу мајке добија прве утиске да је живо биће, а ти утисци јесу интимног телесног контакта. Нервни систем у тој фази развоја, основне информације добија управо преко додира, притиска и покрета. Током овог периода раста беба је изложена притисцима ритмичког дисања мајчиних плућа и нежном правилном љуљању при мајчином ходу.

Пред крај трудноће, у последња три месеца, беба је способна и да чује. У 26. недељи трудноће беба може и да види. Да је беба способна да чује и види у наведеном периоду трудноће потврдили су бројни изведени експерименти, где се уз помоћ прецизних инструмената могло забележити реаговање бебе (Бразелтон и Крамер, 2002; Морис, 2005а; 2005б, 2008). На изненадни звук беба би реаговала трзајем, а на јаку светлост уперену у мајчин стомак беба би померала главу у супротном смеру (Бразелтон и Крамер, 2002; Смиљанић, 1991). Исто тако беба чује и откуцаје мајчиног срца, што ће касније бити и основни звучни сигнали који ће моћи да умире узнемирену бебу, када је мајка положи на своје груди. Ово су у почетку једини трагови на које беба у мајчиној утроби реагује и који ће јој до момента рођења бити једина утеха, сигурност и пасивност. (Бразелтон и Крамер, 2002; Морис, 2005а; 2005б).

Најочигледнија замена утерусне удобности је загрљај мајчиних руку. Ускоро се загрљају додају и други елементи који подсећају на материцу: љуљање бебе које има умирујуће дејство, а када то није довољно, на сцену ступа шетање и ношење бебе, цупкање горе–доле.

Све ове комуникационе способности мајке и одраслих који се

брину о беби, као и многе друге које ће током раста и развоја бебе у наредних годину дана применити, и на каснијим узрастима током живота детета, мајке, односно одрасли, раде несвесно. За разлику од њих бебе свесно користе урођене сигнале невербалне комуникације, врло вешто одашиљући их, у борби за свој опстанак.

### **3. Најзначајнији невербални сигнали након рођења бебе**

Одмах по рођењу, плач је први сигнал који беба упућује. Према мишљењу Д. Мориса (2005а; 2005б, 2008), беби најпре смета јако осветљење болничких порођајних сала, потом бука медицинског особља које присуствује порођају и помаже мајци да се породи, потом, ту је и традиционални плесак бебе (доктор обично плесне бебу) не би ли је охрабрио да заплаче, што је уједно и облик почетка дисања бебе. Потом се нижу и друге медицинске активности пресецање и подвезивање пупчане врпце, испитивање бебе, мерење, купање и облачење. Све ово умањило би бебин страх и панику када би ове процедуре биле мекше, и беба би лакше прихватила шок доласка у нову средину. Истраживања су показала да када је при порођају пригушено светло, када нема галама болничког особља, када је сам процес порођаја лаган и када беба након порођаја има телесни додир са мајком, беба далако мање буде успаничена, већ смирено и тихо лежи на мајчиним рукама одмарајући се након свог путовања.

Већ на самом почетку бебиног живота у новој средини може се запазити неколико сигнала невербалне комуникације које беба упућује својој околини, комуницирајући са њом. Плач је међу првима, али не јавља се он само као последица бебиног страха и панике, он остаје комуникационо средство и касније, само је разлика у потребама, уз трајно задржавање овог средства као израза страха. Плач је бебин позив у помоћ и то је најважнији сигнал у одсуству вербалне комуникације, посебно у првих 12 месеци по рођењу.

Према резултатима истраживања (Морис, 2005а; 2005б; 2008, Дарвин, 2009) дошло се до седам главних узрока плакања. То су бол, нелагодност, глад, усамљеност, пренадраженост, недостатак стимулације и фрустрација. Од круцијалног значаја је да родитељи бебин плач никада не схвате олако, као неки облик бебиног самоизражавања или надирања осећања. То је увек молба за помоћ и тако га треба и прихватити. И обично када се отклони неки од могућих узрока беба се умири, али ако је дуго плакала треба знати да је створила емотивни набој и да ће процедура умирења бебе бити нешто дужа.

Плач се због нелагодности јавља кад се беба упишкила или укачила. Ако је гладна плакаће, али ће се умирити чим почне да сиса. Ако се беба осећа усамљено, плакаће све док је неко не узме и са њом не оствари блиски физички контакт. Када су бебе дуго саме осећају се несигурно и тада често непркидно плачу (Морис, 2005а; 2005б; 2005в, 2008). Пренадраживање настаје када прејаком светлошћу, звуком или превише наших стимулуса у игри са бебом упутимо беби и беба обично да би се одбранила реагује плачем (Бразелтон и Спероу, 2008; Бразелтон и Крамер, 2002; Морис, 2005а; 2005б; 2008). Када је беби досадно она такође плаче, што је посебно карактеристично за другу половину прве године. Фрустрација као узрок плакања јавља се код старијих беба када открију да им неспретност и беспомоћност онемогућавају да остваре своје потребе.

Установљено је и да сваки од ових седам врста бебиног плача другачији и да их мајка скоро непогрешиво разликује. Посебно је карактеристичан плач настао услед бола. Он је јак, продоран, оштар и изазива јаче реакције код родитеља. Исто тако је важно да родитељи ако желе да умире бебу морају да буду смирени, јер бебе имају изузетну осетљивост на расположење својих родитеља, њихов говор тела и то своје стање преносе на бебу, што може бити такође један од узрока бебине узрујаности и плача (Морис, 2005а; 2005б; 2008; Пиз, 2009а).

Друго средство за остварење комуникације јесу очи, беба отвореним очима успоставља визуелну комуникацију.

Бебе имају веће очи и зенице у односу на величину сопственог чела и одраслих људи. Ово има посебан значај, јер беба је тако допадљивија, што повећава изгледе да беба буде пажена и негована с љубављу. Саме зенице које су раширене код бебе стимулишу одрасле на емоционалну реакцију према њој (Морис, 2005а, 2005б, 2008, Пиз и Пиз, 2009а).

Када бебе губе равнотежу рефлексно реагују, Мороовим рефлексом. Ово је заостатак из далеке прошлости који се појављивао када су бебе биле у опасности. Тада би се рефлексно руке и ноге шириле у полукруг и бебе би се качиле о нешто (грану) како би избегле опасност. Ово је за тадашње родитеље био визуелни сигнал да нешто није у реду и да им је беба у опасности. Данас, бебе исто чине. Истраживањима је потврђено да при губљењу равнотеже (када им се подлога извуче) бебе практикују овај рефлекс и уз то панично плачу, обавештавајући своје родитеље да су се изненада осетили небезбедно и физички несигурно (Бразелтон и Крамер, 2002; Морис, 2005а; 2005б; 2008; Смиљанић, 1991).

И овај рефлекс брзо ишчезава већ после шест недеља, код неке деце се задржи и до три, четири месеца, а изузетно до шест месеци. И коначно постоји још један рефлекс, а то је рефлекс трзања који је нешто другачији и он не слаби, већ остаје током читавог живота, па чак временом постаје и изразитији. Беба овим рефлексом као и одрасле особе реагују при изненадном јаком звуку, као примитивни облик одбране (Бразелтон и Крамер, 2002; Морис, 2005; Смиљанић, Толичич, 1983).

Када је у питању слух, беба реагује на мајчин глас тако што се умири, као што уопште позитивно реагује и на благе тонове, док при јаком звуку и буци може да осећа бол и панику. Дакле, новорођена беба може да разликује јачину и висину, а то показује у зависности од висине и јачине звукова следећим променама: смиривањем мишићних активности или пуне реакције препаднутости, трептања, плакања, хватања даха и чак престанка сисања. Такође, утврђено је да беба 10 минута након рођења може да локализује одакле долази звук и то манифестује тако што окреће главу у правцу звука (Бразелтон и Крамер, 2002; Костић, 2006; Морис, 2005а, 2005б, 2008).

Бебе и чулом мириса могу да реагују и то тако што реагују на мирис мајке и оштре мирисе хемикалија. Бебе су у стању да по мирису препознају мајку већ после 55 сати, ако нису одвајане од мајке и вештачки храњене након порођаја. Бебе су у овом погледу веома селективне и тачно мирисом могу да препознају груди мајке, што показује колико је беба спремна да се заштити од глади (Бразелтон и Крамер, 2002; Морис, 2005а; 2005; 2008).

Бебе имају развијено и чуло укуса, такође да би себе заштитиле од глади. Експериментима је установљено да бебе разликују слано, кисело, горко и слатко. На све укусе осим на слатко реагују згађавањем, мрштећи се, окрећући главу и правећи гримасе, а понекада ако је неки од тих укуса јак могу реаговати и љутитим плачем. На слатко реагују рефлексом сисања (Бразелтон и Крамер, 2002; Морис 2005а, 2005б, 2008).

Познато је да бебе немају развијене жлезде (знојне) за терморегулацију и да самим тим не могу да регулишу своју температуру када им је хладно, као и када им је топло. Тек када дете напуни две године ове жлезде функционишу као код одраслих. Бебе осећају да им је терморегулација поремећена, али не могу ништа да предузму. Када су прегрејане, праћаканњем могу да одбаце покриваче, али када им је хладно не могу да се покрију саме, па родитељи ако на време не одреагују беба може и да се смрзне (Морис 2005а, 2005б, 2008).



Бебе су врло сензибилне и путем додира умеју да читају говор тела. Када се бебе осете усамљене, посебно када су из неког разлога остављене саме више него што би то волеле, оне могу да створе замену за матерински контакт и додир. Тако деца жељна физичког контакта са родитељима, посебно мајкама, уживају у блискости објекта „крпене мајке“, то може бити ћебенце, луткица, плишана играчка, јастучић и наравно варалица, у народу познатија под називом лажа. Бебе поменуто објекте најчешће приносе устима и кроз орални контакт доживљавају сензацију дојења или одсутне мајке. Тако да родитељима коришћење објекта везивања са детиње стране (мазе) може бити и показатељ да им је дете у стресној ситуацији, посебно ако деца своје мазе користе неуобичајено често, мазећи се и додиром контактирајући са њима (Морис, 2005а, 2005б, 2008; Пиз и Пиз, 2007; Перепатић, 1999).

И сисање је у суштини додир. Истраживања су показала да бебе могу да сисају још у стомаку, при чему сисају своје прстиће на шакама, понекад тако јако да могу као последицу да добију и пликове по шакама. Сисање код бебе покреће додир брадавице мајчине дојке по образу бебе, понекад ту функцију може да учини и додир прста одраслог по образу бебе. Када беба започне сисање затвара очи и препушта се доживљају додира и укуса при храњењу. Касније, око трећег месеца беба повремено отвара очи при сисању, али то наизменично чини, мало ужива у сисању, застане, па пружа себи визуелно задовољство посматрања мајчиног лица. Убрзо, беба је у стању истовремено да пружи себи оба задовољства, и да сиса и да гледа. Код дојења бебе су устању да још једним невербалним сигналом искажу свој страх од гушења. Неискусне мајке тај бебин сигнал тумаче као да беба не жели да сиса, међутим, беба се буни јер јој врло често при подоју нос не буде слободан, па одбијањем дојке или окретањем главе и тражењем бољег положаја оне штите себе од гушења. (Бразелтон и Крамер, 2002; Бразелтон и Спероу, 2008; Морис, 2005а, 2005б, 2008).

Примећено је да бебе не воле да спавају саме. Вемо често се дешава да бебе током ноћи често вриште и плачу и то је заправо њихов позив у помоћ против самоће. Бебе које мајке држе у рукама или их ставе поред себе у кревет не буде се тако често, јер су им мајке биле приступачне за љубав и пажњу. Ово може да буде обострана корист и за бебе и за мајке, бебе имају тако жељену сигурност, а мајке мање пате од постнаталне депресије или је уопште и немају (Морис, 2005а, 2005б, 2008).

Везано за исхрану, односно ситост, беба јасно невербалним сигнаlima показује да је сита. Први начин је да језиком избаци храну

из уста, а други да окрене главу од извора хране, па чак понеке бебе имају и трећи сигнал да уста чврсто држе затвореним, али ово је обично карактеристично за старију одојчад (Морис, 2005а, 2005б, 2008).

Још је један невербални сигнал интересантан и мало познат као појавни облик код бебе. То је јецање бебе, које треба разликовати од плача бебе. Под јецањем бебе подразумева се продуковање суза које теку низ лице и њихова сврха је вишеструка, али у основи њихове продукције је подстицање родитеља да обришу бебино лице. Истраживањима је запажено да су неке бебе у стању да продукују сузе већ након пет дана од рођења, мада је то нека уобичајена појава тек након три до четири недеље од рођења, док неким бебама су потребни и месеци да би се појавило јецање (четири до пет месеци). Код људи, па самим тим и код беба, постоје две врсте суза, свакодневне и сузе произведене у великим количинама током емоционалних излива. Оне имају двојаку функцију: прве имају у себи бактерицидни ензим и штите око од инфекције, а друге су сасвим другачијег хемијског састава и обично у себи садрже хемикалије стреса, које организам на тај начин избацује из тела. Тако да бебе јецају и проливају сузе: најпре као визуелни сигнал родитељима да им очисте лице, потом као продукт који их ослобађа стреса, а може бити и израз беспомоћности и негативних емоција, и коначно због њихове бактерицидне функције у сврху заштите здравља ока (Морис, 2005а, 2005б, 2008; Дарвин, 2009).

Беба користи и невербалне сигнале када је уморна и поспана, најчешће трља своје очи или благо дрема умирујући се и затварајући своје очи (Бразелтон и Крамер, 2002; Морис, 2005а; 2005б; 2005в, 2008).

Када је у питању игра, бебе воле да се играју и партнера за игру привлаче на различите начине од упућивања осмеха, до додира које упућују рукама или изражавањем одређене експресије лица. Међутим, беби игра може и да досади, посебно када се физички игра, ако игра постане јака или предуга. Уместо сигнала задовољства беба ће упућивати паничне сигнале, путем израза лица и гласова а коначно и плачем (Бразелтон и Крамер, 2002; Морис, 2005а, 2005б, 2008).

Осмех је још један у низу невербалних сигнала које беба одашиље. Постоје три стадијума осмехивања код бебе: први је рефлексно осмехивање, други је општи осмех и трећи је селективни осмех. Рефлексни осмех се јавља на мајчин глас, при голицању бебе или због гасова који су настали приликом храњења бебе. Овим осмехом беба као да показује „наговештај изненађености“. Општи осмех се појављује у узрасту од око четири недеље. За разлику од рефлексног осмеха, општи осмех је зрео

осмех и постаје прави осмех, траје дуже, праћен је изражајним трептањем очију. Најчешћи узрок овог осмеха је појављивање лица одрасле особе испред бебиног, глас родитеља. Беба се на овај начин радује и невербално комуницира са својом социјалном околином, јасно упућујући да је заинтересована за њу. Овим осмехом беба заправо привлачи одрасле да се играју са њом и да јој посвете пажњу. Трећа врста осмеха, јесте специфични или селективни осмех, који може да се појави у било ком узрасту између четвртог и седмог месеца. Највећа вероватноћа је да ће се појавити између петог и шестог месеца. Ово је потпуно формиран осмех и за разлику од неселективног или општег осмеха, овај се селективно упућује само познатим лицима са којима је беба остварила блиске односе (Бразелтон и Крамер, 2002; Костић, 2006; 2008; Смиљанић, 1991; Морис, 2008). Беба сада поменути врсту осмеха користи још у једну нову сврху, она њиме заправо поздравља своје родитеље овим невербалним сигналом (Морис, 2008).

Осмех је урођени фацијални израз што показују истраживања на слепим бебама (Ђекић, 2010: 145) која никада нису видела осмех, али се ипак осмехују када напуне четири месеца. Беба која упућује осмех веома јој је важно да примети посебно визуелно повратну реакцију родитеља на тај њен осмех да би она наставила и даље да га примењује. Јер, примећено је да код слепих беба, пошто не могу визуелно да приме повратну информацију, да временом код њих осмех све ређе буде присутан на лицу (Перепатић, 1999; Пиз и Пиз, 2009б, Морис, 2005а, 2005б, 2008). Међутим, постоји доста успешан начин који доводи до осмеха и код слабовидих и слепих беба. Најпоузданији начин за изазивање осмеха јесте непосредан телесни додир са бебом и миловање. Уколико родитељи са својом слепом бебом остваре контакт додиром од самог рођења бебе, осмех се може јавити чак и раније него код беба које виде (Перепатић, 1999). Из тог разлога је важно да се родитељи осмехују и тепају својој беби, али да је и додирују, када она осмехом невербално показује жељу за емоционалном и социјалном топлином.

Поред наведених невербалних сигнала, постоје још неки сигнали беба, којима оне снажно привлаче одрасле: (Морис, 2005а: 153)

1. „увећана глава у односу на тело,
2. велико, истакнуто, набубрело чело,
3. велике очи усађене ниско на лицу,
4. округласти, истакнути образи,
5. кратки тзешки удови и непрестани покрети,
6. општа буцматост и округластост тела, и сл.“

Уз све до сада набројане невербалне сигнале беба полако током прве године живота спрема се и за вербалну комуникацију, која ће уследити доста касније и која ће је током живота чинити другачијом од осталих сисара, путем посебних знакова – речи. Овај развој код људских јединки тече у неколико ступњева. На првом ступњу бебе једва да праве неку буку, изузев тихог мрмљајућег звука. Беба тада (прва два до три месеца) гура језик кроз полуотворена уста и прави мехуриће ритмичким затварањем и отварањем уста. Беба устима изводи покрете вокализације, али не производи звучне сигнале. Касније на узрасту од око три месеца, беба почиње да брбља, затим испушта самогласнике и тиме започиње фазу гукања. Потом на узрасту од три до шест месеци, брбљање постаје све чешће и самогласницима додаје сугласнике, стварајући разне врсте ба, ка, та, ма, па и друге слоге. Поједини слогови се комбинују и постају звукови као мамам, татам, бубу, па врло често родитељи у овом периоду помисле да су идентификовани, иако ће та идентификација уследити много касније. Интеракција у овом периоду постаје све чешћа и све неопходнија беби, па она почиње своју вокализацију да користи и да би привукла одрасле (Бразелтон и Спероу, 2008; Морис, 2005а, 2005б, 2008, Бабић, 1996).

Ако се родитељи обраћају беби у овом периоду, она ће застати са својом вокализацијом и брбљањем да би ослушнула њихов глас. Она је сада у стању и да варира по питању јачине, висине и брзине свог брбљања (Морис, 2005а, 2005б, 2008). Са девет месеци беба (али свега 3 %) може смисаоно да изговори речи „мама“ и „тата“, идентификујући родитеље и то обично чини када су они присутни. 10 % беба то учини са десет месеци, 50 % на узрасту од дванаест месеци, а чак 90% са осамнаест месеци. Са годину дана бебе овладају са неколико речи, али ће им требати још годину дана пре него што буду могле да спајају речи спонтано у просте реченице. Истраживања показује да је веома важно да родитељи причају са својим бебама, јер то стимулише развој говора код њих. Наиме, примећено је да код глувонемих беба након шестог месеца вокализација нагло опада, јер не могу да чују своје родитеље како би наставиле да је развијају. Дакле, комплетан развој бебе у погледу вербалне комуникације је урођен, док касније он постаје ствар и социјалне средине у којој дете живи (Рот, 2005; Морис, 2005а, 2005б, 2008; Ивић, 1987). Веома често родитељи имитирају своје бебе у комуникацијској интеракцији са њима, но како нема идентификације у том периоду, не оставља лоше последице по даљи развој говора код деце. Да нема идентификације потврдиле су бројне

студије, које су установиле да деца широм света без обзира на културу, језик и било коју другу припадност, пуштају исте брбљајуће звуке. Тек на крају прве године, када бебе почну да изговарају праве речи, појављују се језичке разлике. Дакле, бебе су програмиране да говоре, а не да уче да говоре. Кад из бебства пређу у фазу детињства, учење говора добија на значају, али и на тим касним ступњевима више се постиже говорењем него систематским учењем (Рот, 2004; Морис, 2005а, 2005б, 2008; Ивић, 1987).

### Закључак

Наведене карактеристике бебе и њена способност за невербално комуницирање је од суштинског значаја за преживљавање, јер беба управо тако осигурава да њени родитељи желе да се брину о њој, аутоматски и безусловно, чак и онда када се на њих свале свакодневни проблеми, умор и безвољност. Из тог разлога је важно да родитељи или одрасли који се брину о беби знају шта беба невербалном комуникацијом жели да им саопшти, дакле, важно је да разумеју невербалне знаке. Такође, важно је и да јој се поред невербалног упућивања знакова и вербалнио обраћају, јер беба ће, иако не разуме њихов говор, постепено га усвајати, тумачећи га најпре уз помоћ невербалних знакова који га прате и његове ритмичности и мелодичности, а када буде довољно когнитивно сазрела, моћи ће да им се и вербално обрати.

### ЛИТЕРАТУРА

- Бабић, М. (1996). *Развојна психологија 1. – Психологија предшколског детета*. Сарајево: Педагошка академија.
- Бразелтон, Б. Т., Спероу Џ. Д. (2008). *Прекретнице: од рођења до треће године живота: емоционални и бихевиорални развој вашег детета*. Београд: Младинска књига.
- Бразелтон, Б. Т., Крамер, Б. Г. (2002). *Драма раног везивања*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Ђекић, В. (2010). *Дете између љубљви и страха: грешке родитеља и друштвене средине у васпитању*. Земун: Публик практикум.
- Ивић, И. (1987). *Човек као анимал симболикум*. Београд: Нолит.
- Костић, А. (2006). *Говорлица-значања фацијалних понашања*. Ниш: Филозофски факултет.
- Морис, Д. (2005а). *Разумевање бебе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Морис, Д. (2005б). *Интимно понашање*. Ниш: Зограф.
- Морис, Д. (2005в). *Откривање човека водич кроз говор тела*. Ниш: Зограф.
- Морис, Д. (2008). *Беба: невероватна прича о прве две године живота*. Земун: Филип Вишњић.

- Перепатић, Ј. (1999). *Слепо и слабовидо дете у породици*. Нови Сад: Тампограф.
- Пиз, А., Пиз, Б. (2009а). *Дефинитивни водич кроз говор тела*. Београд: Моно и Мањана.
- Пиз, А., Пиз, Б. (2009б). *Зашто мушкарци лажу, а жене плачу*. Београд: Моно и Мањана.
- Пиз, А., Пиз, Б. (2007). *Зашто мушкарци не слушају а жене не тумаче мапе*. Београд: Моно и Мањана.
- Рот, Н. (2004). *Знакови и значења*. Београд: Плато.
- Смиљанић, В. (1991). *Развојна психологија*. Београд: Друштво психолога Србије.
- Смиљанић, В. Толичич, И. (1983). *Дечја психологија*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

**Valentina Djekic, M.A.**

## THE ART OF BABIES' COMMUNICATION WITH ADULTS

### *Summary*

Nonverbal communication is a process that takes place through the sending and receiving of mostly visual messages, without the use of spoken words. Babies learn to communicate nonverbally through social-emotional contacts, within which they perceive touch, pressure, movement, face, rather than words, as their main organs of communication.

This paper discusses the most important nonverbal signals which a baby sends to adults establishing in this way a communication interaction, to ensure its survival.

The results of the presentation and review of relevant literature suggest that babies from birth to the end of the first year, and even before birth, as fetuses, communicate nonverbally, and do not know how to use verbal communication. According to the authors, nonverbal communication is an inherent communicative ability, as evidenced by the research of nonverbal signals used by blind and deaf babies. As the baby grows and slowly passes from the stage of an infant into childhood after about a year, she will gradually learn how to communicate verbally. The baby will rely on nonverbal cues less and less even though she will never lose them completely and will start putting new communication demands before her parents.

*Key words:* baby, nonverbal communication, fetus.





# ИСТРАЖИВАЊА



**Danica Vasiljevic-Prodanovic, Ph.D.\***  
Faculty of Special Education and Rehabilitation,  
University of Belgrade

**Irena Stojkovic, Ph.D.**  
Faculty of Special Education and Rehabilitation,  
University of Belgrade

UDC 316.624-053.6

316.45-053.6

Original scientific article

Article received on May 21<sup>st</sup>, 2016

## **THE EFFECTIVENESS OF THE SCHOOL READINESS PROGRAM WITH SUPPORT FOR CHILDREN WITH BEHAVIOR PROBLEMS**

*Summary:* Research has shown that preschool children with behavior problems have difficulties in mastering preschool programs and poorer relationships with teachers which may affect their academic achievement later in school. The subject of this study is experimental program “School Readiness Program with Support for Children with Behavior Problems” applied in kindergartens and designed to meet the needs of children with behavior problems and improve their biopsychosocial competence. The study was conducted in two phases on a sample of 44 preschool children with behavior problems. The main goal of the study was to examine the impact of the program on indicators of biopsychosocial competences of children with behavior problems. The secondary goal was to determine the potential effects of the program on the academic achievement of those children. The results indicated a significant difference between initial and final scores on indicators of biopsychosocial competence for children with behavior problems who attended the program. In addition, regression analysis for experimental group has shown that system of predictors has a statistically significant effect on children’s school success at the end of first grade.

*Key words:* Preschool children, Behavior problems, School readiness.

### **1. Introduction**

Children’s school readiness is one of the basic concepts of modern education system. Experts agree in their opinion that preparing children for school is a long-term process that should be done systematically and methodically in order to achieve its goals (Kamenov, 1997). One of the main functions of this process is to alleviate the discontinuity between preschool and school system of education, as well as to accelerate children’s adaptation to school settings. Child that is well prepared for the start of primary school will feel more secure and more confident about the changes that are about to happen in his life.

---

\* vp.danica@gmail.com

Despite the intuitive meaning of the concept, there was no consensus among authors on what constitutes readiness in the child. Performance at an early age is highly diverse among children, what is best described in Meisels' statement: "one child's readiness may be another child's long-ago-accomplishment or another child's yet-to-be-achieved success" (Meisels, 1998, p.5). Due to differences among children it is very difficult to establish a unique indicator of school readiness (Kagan, Moore, & Bradekamp, 1995). In the narrow sense, school readiness could be defined as children's ability to participate in and learn from academic experiences. Factors that are particularly important for school performance and adaptation include child's learning-related skills, self-regulation and social competence (McClelland, Acock, & Morrison, 2006). In addition, many authors emphasize that children's school and later life success depends not only on children's cognitive skills, but also on their physical and mental health, and emotional response (Hair, Halle, Terry-Humen, Lavelle, & Calkins, 2006).

According to broader understanding, school readiness is a multidimensional concept, not only dependent upon the child's personal qualities, but also dependent upon the social contexts - family and school environment, as well as larger community (Hair et al., 2006). Different studies find numerous sociocultural, school, family and individual factors that are associated with school success. For example, Graziano et al. research shows that beside emotion regulation, it is also the quality of the student-teacher relationship that "uniquely predicted academic outcomes even after accounting for IQ" (Graziano, Reavis, Keane, & Calkin, 2007, p.3). National Education Goals Panel, organization formed in the USA in 1990, adopted three components of school readiness: children's readiness for school, schools' readiness to receive children, and family support and community services that contribute to children's school readiness. Five dimensions of children's readiness for school were identified: physical health, social/emotional development, approaches to learning, language, and cognitive development (Kagan et al., 1995).

Although a majority of children exhibit prosocial behavior and positive approaches to learning as they are ending kindergarten and preparing for first grade (West, Denton, & Reaney, 2001), significant number of children are not ready to meet the demands of formal schooling (Palermo, Hanish, Lynn Martin, Fabes, & Reiser, 2007). Transition from kindergarten to elementary school brings particular challenge to children who exhibit behavior problems. Recent research has emphasized that children's early externalizing behavior problems, including aggression, defiance, inattention, hyperactivity, and impulsivity, have

significant implications for children's school readiness and their subsequent transitions into the early school years (McClelland et al., 2006; Webster-Stratton, Reid, & Stoolmiller, 2008; Graziano, Slavec, Hart, Garcia, & Pelham Jr., 2014). Children with such traits have difficulties to stay long in school, to attend full-day classes, or other forms of afternoon staying in school. They quickly become satiated and start to get bored. They have need for more movement, and cannot sit still for as long as their peers. Their restlessness during classes interferes with teachers, other children and themselves.

Minor, short-term changes of behavior in early years are common in children and may be considered a developmental phase. However, a significant number of children exhibit disruptive behavior later in school age. As a result problems may arise in mastering the curriculum, adjustment to school settings, rejection by peers, neglect by parents, as well as more severe forms of behavior disorders leading to delinquency later in life (Vasiljević, 2005). Research has shown continuity in problem behavior from childhood to adolescence and linkage between childhood physical aggression and adolescent offending among boys (Broidy, et al., 2003). Other authors suggest that hyperactivity and lack of attention may constitute predisposing factors for the development of antisocial behavior. According to Holmes et al., statistics show that 70 to 90 % of adult violent offenders manifested very aggressive behavior in early childhood (Holmes, Slaughter, & Kashani, 2001).

Early childhood behavior problems may also indicate the existence of behavior disorders, like Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD), or Conduct Disorder (CD), that may affect a child's school readiness and performance. ADHD symptoms are known to show different patterns during child development, with hyperactivity and impulsivity decreasing across childhood and inattention increasing or remaining stable (Larsson, Dilshad, Lichtenstein, & Barker, 2011). In the majority of cases ADHD symptoms are identified by school teachers, more often than by parents or physicians (Sax & Kautz, 2003). Diagnosing ADHD at school age means that precious time is lost for early interventions that could potentially minimize academic and social-emotional impairment associated with ADHD symptomology (Arnett, MacDonald, & Pennington, 2013).

The quality of the relationship between child and teacher has a significant influence on child's school readiness. There is evidence that closer and warmer teacher-child relationship will result in fewer behavior problems and better academic performance of a child (Palermo et al., 2007). Jurković

confirmed the importance of the teacher's role in the prevention of behavior disorders and emphasized children's social competences as an important factor for suppression of such behavior in preschool children (Jurković, 2009). Research suggests that teachers' inconsistent reactions to children's aggressive behavior may generate more aggression. Consequently, preschool classrooms may become chaotic, as other children could imitate an aggressive model of behavior producing chain reaction (Goldstein, Arnold, Rosenberg, Stowe, & Ortiz, 2001). As opposed to that, teachers' skills in classroom management significantly contribute to maintaining positive emotional climate of the preschool classroom. Therefore, improving the way teachers manage children's behavior and structure the emotional climate in their classrooms, could lead to emotional, behavioral, and pre-academic development of children (Raver, Jones, Li-Grining, Metzger, Champion, & Sardin, 2008).

Although research has shown that preschool programs, in general, have lasting positive effects on children's cognitive and social development, there are "too many key areas in which public policy and practice are not well aligned with the knowledge base" (Pianta, Barnett, Burchinal, & Thornburg, 2009, p.49).

Such conclusion may also apply to preschool education in Serbia. To the beginning of school year 2006/07 there were no legislation that would oblige kindergartens to implement school readiness programs for children. Such activities were carried out randomly and disorderedly, without sound plans, depending on the capacities of institutions, but mainly relying on individual initiative. Thanks to research findings and efforts of professionals in the field, legislators have recognized that the effectiveness of educational system is strongly dependent on children's school readiness. Starting from November 2006, school readiness programs for preschool children in Serbia are compulsory.

Teachers in many preschools have long ago realized the importance of paying special attention to children that exhibit behavior problems. Accordingly, school readiness programs should be adapted to meet the needs of those children. One such educational approach has been practiced for many years in kindergartens. Experimental program applied in kindergartens "Vera Gucunja", named School Readiness Program with Support for Children with Behavior Problems (SRP-BP) has been designed by experts in the field of special education, pedagogy, art education, and psychology. The program is based on several theoretical models. First, research has demonstrated that

children's early behavior problems affect their school readiness and academic achievement (Webster-Stratton et al., 2008; McClelland et al., 2006). Second, children with behavior and emotional problems easily come in conflicting relationships with teachers, causing other children to imitate their model of behavior (Goldstein et al., 2001). Therefore, closer teacher–child relationships in kindergarten contribute to fewer behavior problems (Pianta, Steinberg, Rollins, 1995; Palermo et al., 2007). Finally, teachers' skills in classroom management contribute to maintaining positive emotional climate. Improving those skills through training programs leads to better classroom management as one mechanism to reduce children's behavior problems (Raver et al., 2008).

For the purpose of this study, children's school readiness is determined as a level of their biopsychosocial competence, defined by four dimensions: motor skills, cognitive efficacy, social maturity and emotional maturity.

The subject of the study relates to the effects of SRP-BP on children who exhibit behavior problems. We tried to determine whether planned and directed pedagogical approach may diminish impact of children's behavior problems on their biopsychosocial competence and improve their academic achievement. The research problem comes directly from educational practice, knowing that preschool children who exhibit behavior problems have significant difficulties in mastering preschool programs, which may subsequently affect their academic achievement. The research problem can be extended to a set of questions:

How to organize educational process in preschool and provide a quality program to prepare children for school?

What are recommendations for teachers who have children with behavior problems in their groups?

Which educational model should provide required support to children with behavior problems to actively participate in preparatory programs for school?

The main goal of the study was to examine the impact of SRP-BP on indicators of biopsychosocial competence of children who exhibit behavior problems. The secondary goal was to determine potential effects of the program on academic achievement of children who exhibit behavior problems. In addition, one of the goals of the study was to present the elements of the program.

In the study, we started from two hypotheses:



1. Preschool children with behavior problems receiving additional support will show better overall scores on indicators of their motor skills, cognitive efficacy, social maturity and emotional maturity, compared to children with behavior problems attending regular school readiness program.

2. Academic achievement of children with behavior problems receiving additional support will be better at the end of first grade compared to children with behavior problems assigned to control group.

## **2. Description of SRP-BP**

SRP-BP consists of a series of recommendations teachers have to apply in practice in order to mitigate the undesirable behavior of children. To achieve the objectives of the program teachers have discretion to modify the original version and make notes about their observations and suggestions. Program is designed to be implemented in group work setting. The following guidelines represent the essence of the program:

### *2.1. Accommodation:*

- Teacher is trying to provide calm and steady working environment.
- During guided activities teacher places the child with behavioral problems (child with BP) beside children who are calm, tolerant, patient and willing to cooperate.
- Teacher encourages the child with BP to associate with other children and encourages other children to cooperate with him.
- During guided activities, the child with BP sits at the table nearest to the teacher's table, so the teacher may observe him.
- To avoid any distraction, only the objects needed for guided activity are placed on the table.
- Teacher asks the children to always leave their stuff (workbooks, worksheets, pens, etc.) at a specified place, and not to change seats at the table without permission. (The reason for this recommendation is that children exhibiting ADHD symptoms often overreact to changes in their environment. They feel better in structured and predictable environment.).

## *2.2. Communication:*

– Teacher enters the child’s visual field and makes contact, either by looking them in the eyes, either by positioning himself shoulder-to-shoulder, either by touch, or with few words and calm tone of voice that will not disrupt communication.

– Having achieved communication following the child’s feelings, the teacher gently, by the principle of alternation, takes “leadership” and sets the desired request or task with a high chance that the child will accept it.

– Teacher is trying to gain the child’s confidence with a positive attitude. He is using words to show the child that he is a partner. For example: “Let’s see what we have to do.”

## *2.3. Instructions:*

– Teacher gives the child with BP brief and clear instructions, and asks him to repeat the task. Instructions should be simple and given one at a time. Too many requests may be confusing for the child.

– If the child did not understand the task, the teacher approaches him again after addressing other children, and gives him additional explanations. Verbal instructions could be supplemented with visual applications.

– Teacher gives the child with BP more time to accomplish the task and encourages him to persevere to the end.

– Requests are given gradually, from easier to more difficult, adjusted to the child’s pace of progress.

– Teacher approaches the child with BP quietly and approvingly. The child has to feel there will be no reproach if he does not do what is required.

– Teacher is waiting for the child to complete an activity that has begun, and sometimes joins the child.

– Teacher is frequently addressing the child with BP in order to maintain his attention.

– Teacher exercises the child’s attention by focusing on an activity, and helps the child with explanations, descriptions, animations and his own participation. For each activity that the child is not interested in, it is possible to invent a story or give some association which will make it more interesting and easier to perform.

#### *2.4. Rules of conduct*

– Teacher establishes rules of conduct that are simple and clear. The child has to know what is expected of him, and what is inappropriate. Teacher sets a maximum of five rules.

– Teacher regularly reminds the child with BP to the rules of behavior, but in a discreet manner, in the context of informing other children with these rules.

– Teacher is expected to implement rules consistently and retain his educational style.

– Teacher tries to ignore mildly inappropriate behavior if it is not distracting activities.

– Rules with convenient applications are placed on the wall.

– If there is need for discussing the child's behavior, this is done in private with the child's parents and not in the presence of other children.

#### *2.5. Basic principles*

– After a well-performed task and desired behaviors teacher always praises the child with BP in front of other children, other teachers and parents.

– Teacher encourages the child with BP to react to a certain situation or behavior in the same way.

– Teacher regularly includes the child with BP in events, performances and parties, and cheer on the child verbally, by making gestures, clapping, and the like, depending on the situation. This kind of approval helps the child to create a positive image of himself and to develop self-esteem.

– Teacher shows that he has confidence in the ability of the child to act independently. That way the child develops a sense of personal dignity, pride and independence.

– Teacher helps the child with BP to build self-esteem, and not to feel inferior to other children, especially in cases when the child is aware that he is different from others.

– Teacher encourages children to talk about their feelings, carefully listens to them and responds clearly to their questions.

- Teacher gradually contributes to the change of child’s conduct in the process of transforming into behavior guided by reason and positive emotions.
- Teacher encourages other children to accept the child with BP and to help him in different situations. This process is implemented through verbal instructions, pointing to the consequences of impulsive and reckless behavior.
- Teacher evaluates each child’s individual needs, weaknesses and strengths. He regularly re-assesses child’s progress, and monitors whether the child is satiated due to years spent in kindergarten.
- Teacher regularly reports to parents and pedagogical-psychological service about the child’s behavior and achievements.

The implementation of SRP-BP required additional effort and patience of teachers. However, faced with the dilemma of whether to invest huge effort to help the child with BP or constantly face interruptions of activities, teachers chose the first option. The task of a teacher was to supervise and direct the child’s behavior. During free activities teacher directed the child with BP towards children who were tolerant and prone to forgive. Such children are usually calm and more socially mature than their peers. They often act protectively towards children who have a problem. They do not make problems related to play and gladly share their things with others. This way teachers were trying to prevent conflict situations that have occurred relatively often due to impulsive behavior of children with BP. For example: Teacher was observing children and occasionally praising the child with BP for being friendly with their peers. If there was a group of children who did not want to accept the child with BP for any reason, the teacher tried to anticipate every conflict situation in order to avoid unwanted impulsive reactions.

During free activities, teacher was giving brief verbal instructions related to friendship, empathy, tolerance, and prosocial behavior. He was also explaining to children what negative consequences of aggressive behavior are. Teacher’s goal was not to persuade children to socialize, but instead he monitored children’s actions in order to prevent possible conflicts by reacting promptly.

Implementation of SRP-BP required teacher’s patience and creativity. The program, whose conceptual authors were experts in the field of special education, pedagogy, art education, and psychology, had a clear concept and strategy. However, it was not possible to anticipate every situation. Therefore, teachers had to adapt to the situation individually or in consultation with the team. Although the main ideas were retained, the program guidelines were not

rigid, which allowed teachers to apply their professional knowledge as well as their creativity.

### 3. Method

#### 3.1. Participants

This study took place in Belgrade. Written consent was obtained from parents for all participating children. The study included 44 subjects – 32 boys and 12 girls. Average age of the sample at the beginning of the study was 6 years 3 months.

Participants were chosen based on a modified questionnaire for behavioral assessment of preschool children consisting of 11 items (Ćordić, Bojanin, 1992). Questionnaire defines behavior of children in various situations focusing on lack of attention, disrupting children's games and activities, teasing kids, temper tantrums, asking questions without cause, etc. Questionnaires were completed by kindergarten teachers who had in their groups children whose abilities to maintain attention were not in accordance with the age, who often interrupted activities, fidgetted, asked unnecessary questions, moved around the classroom, often went to the toilet, reacted impulsively, etc.

#### 3.2. Measurement

Independent (predictor) variable in the study was *Type of the program* (SRP-BP vs. regular SRP). Four dimensions of biopsychosocial competence of children were used in the study: motor skills, cognitive efficacy, social maturity, and emotional maturity.

Motor skills were evaluated with Test for the assessment of coordination of the upper and lower extremities in the rhythm (Ćordić, Bojanin, 1992);

Cognitive efficacy: *Curiosity* – defined as children's breadth of interest and engagement in the field of those interests; *Organisation of attention* - ability to focus attention on the object of interest; *Self-criticism* – reality of attitudes towards child's own abilities and acceptability of his own behavior;

Social maturity: *Acceptance of work obligations* – interest and willingness to work; *Willingness to cooperate* – willingness to work jointly in various activities; *Fairness* – ability to treat other children with kindness and respect.

Emotional maturity: *Self-control* – the ability of the child to respond calmly in conflict situations; *Emotional sensitivity* – emotional reactions in

typical preschool situations; *Emotional adjustment* – ability to adapt one’s needs and desires in accordance to the needs and desires of others.

Indicators of cognitive efficacy, social maturity and emotional maturity were assessed by using Behavior Integration Scale (Hrnjica, 1984).

Control variables: Gender, Age, and Regularity of attendance.

### 3.3. Procedure

The study has been conducted in two phases. Parallel group study design was used to test research hypotheses, as a common method to compare effects of two different programs. In the first phase, using randomized controlled trial design, participants were assigned to SRP-BP (experimental group) versus control group attending regular School Readiness Program. Initial measurements were carried out at the beginning of October 2012, and the final measurements at the end of May 2013. Testing the difference between initial and final measurements for the two groups was conducted using  $\chi^2$  test.

In the second phase of the study for the purpose of this study, children’s descriptive gradings at the end of school year 2013/14 were quantified by teachers on a five-point grading scale (from 1 to 5). Relations between school success and defined dimensions of biopsychosocial competence (motor skills, cognitive efficacy, social maturity, and emotional maturity) were tested using regression analysis.

## 4. Results

In order to determine whether there is a statistically significant difference in indicators of biopsychosocial competence between experimental and control group of children that exhibit behavior problems,  $\chi^2$  test was used. The results are presented in Table 1.

Table 1. Differences between initial and final measurement

Group	Experimental (E)		Control (C)	
	$\chi^2$	p	$\chi^2$	p
Fine motor skills	37,136	,002	21,632	,249
Organization of psychomotor	31,715	,000	25,684	,000
Curiosity	23,787	,000	23,105	,001
Organisation of attention	13,340	,002	12,833	,011

Speech and language status	48,231	,000	32,176	,000
Self-criticism	38,924	,000	46,990	,000
Acceptance of work obligations	30,179	,000	12,974	,002
Readiness to cooperate	8,250	,013	7,672	,104
Fairness	54,214	,000	8,433	,077
Social acceptance	23,467	,001	13,933	,000
Self-control	6,190	,048	8,556	,003
Emotional sensitivity	15,752	,003	17,650	,001
Emotional adjustment	5,721	,221	5,369	,251

To examine the influence of the defined system of predictors to school success, multiple linear regression was conducted for each group separately.

Analysis of the influence of predictor system to school success for experimental group (Table 2) has shown that the whole system has a statistically significant effect on the criterion variable. System of predictor variables accounts for 65,8% variability in the criterion variable. High coefficient of multiple correlation has statistically significant level of  $p=0,015$ .

Table 2. Regression analysis for experimental group E

Variable	Beta	t	p	r	$r_p$
Cognitive efficacy	,367	1,911	,077	,029	,455
Ability to organize verbal production	,867	4,569	,000	,538	,774
Fine motor skills	-,572	-2,075	,057	-,040	-,485
Organization of psychomotor ability	-,544	-2,138	,051	-,017	-,496
Acceptance of work obligations	,076	,425	,677	-,003	,113
Social maturity	,351	1,819	,090	,182	,437
Emotional maturity	-,414	-2,301	,037	-,206	-,524
R= 0,811      R <sup>2</sup> =0,658      F = 3,850      p = 0,015					

R – coefficient of multiple correlation

R<sup>2</sup> – coefficient of determination

F – test

Beta – regression coefficient

t – test

p – statistical significance

r – Pearson's correlation coefficient

$r_p$  – partial correlation coefficient



When we analyze the contribution of each individual predictor to the influence of whole system to success in school, it can be seen that the most significant are: *Ability to organize verbal production* with the significance level of  $p=0,01$ , *Emotional maturity* and *Organization of psychomotor ability* with the significance level of  $p=0,05$ . *Ability to organize verbal production* also has a high positive regression coefficient, high positive correlation coefficient, and especially high partial correlation with success in school. This indicates that this predictor has a strong positive effect on school performance. Participants with good skills of organizing verbal production in experimental group had better success in school. On the other hand, the negative regression coefficients and partial correlation coefficients of two other predictors indicate inverse correlation with success in school. Participants with lower values of these predictors had better success in school.

Table 3. Regression analysis for control group C

Variable	Beta	t	p	r	$r_p$
Cognitive efficacy	-,147	-,532	,603	-,231	-,141
Ability to organize verbal production	,162	,653	,524	,081	,172
Fine motor skills	,171	,571	,577	,226	,151
Organization of psychomotor ability	,166	,499	,625	-,032	,132
Acceptance of work obligations	-,507	-1,151	,269	-,080	-,294
Social maturity	-,442	-1,144	,272	-,113	-,292
Emotional maturity	,275	,905	,381	,164	,235
R= 0,465      R <sup>2</sup> =0,216      F = 0,551      p = 0,782					

Analysis of the influence of predictor system to school success for control group (Table 3) has shown that the system of predictors has no statistically significant effect on the criterion variable. System of predictors accounts for 21,6% variability in the criterion variable, and the *F*-value is not statistically significant. Accordingly, a review of values of individual parameters shows that none of the predictor variables has a statistically significant effect on school performance in the analyzed group of participants.

## **5. Discussion, Conclusion and Suggestions**

The goals of the study were to estimate the effects of the program on indicators of biopsychosocial competence of children with behavior problems, and assess the impact of the program on children's academic performance. In the first phase, results indicated a significant difference between initial and final scores on indicators of biopsychosocial competence of children with behavior problems who attended the program. This finding translates to better school readiness of children who attended the program with additional support.

Results of the second phase of the study indicate significant differences in academic achievement between the experimental group who attended school readiness program with additional support and children from the control group assigned to regular school readiness program. Based on this, we could conclude that additional support within the program, aimed at children that exhibit behavior problems, may contribute to better school performance of these children.

Some methodological limitations of this study which hinder the generalization of results refer to the sample size and the possible differences of criteria among school teachers who quantified descriptive grades of students. Also, we were not able to examine the influence of other factors that could affect pre-academic achievements of children (e.g. involvement of parents in their children's learning at home). To analyse the long-term effects of the program it would be advisable for other researchers to address those questions.

In addition to the aforementioned effects of the program it is important to emphasize that the application of program could bring other benefits to children: building a sense of belonging to the group; helping children create a positive image of themselves and develop self-esteem; expressing confidence in the children's abilities to act independently, acquire a sense of personal dignity, pride and independence; encouraging children to reveal their feelings through talking, etc.

The findings of the study suggest that investing in the development of preschool programs that provide additional support for children who exhibit behavior problems may prove beneficial. One of the main advantages of this approach is its comprehensiveness. These types of programs target all children, regardless of their behavior patterns. One of the goals of the study was to present the elements of the SRP-BP program which could serve as a model for improving the practice of working with preschool children who exhibit behavior problems and as an idea for the development of similar programs.

## REFERENCES

- Arnett, A., MacDonald, B., & Pennington, B. (2013). "Cognitive and behavioral indicators of ADHD symptoms prior to school age". *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(12), 1284m–1294. doi: 10.1111/jcpp12104
- Broidy, L., Nagin, D., Tremblay, R., Bates, J., Brame, B., Dodge, K.,...Vitaro, F. (2003) "Developmental trajectories of childhood disruptive behaviors and adolescent delinquency: A six-site, cross-national study". *Developmental Psychology*, 39(2), 222–245. doi: 10.1037/0012-1649.39.2.222
- Ćordić, A., Bojanin, S. (1992). *Opšta defektološka dijagnostika*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Goldstein, N., Arnold, D., Rosenberg, J., Stowe, J., & Ortiz, C. (2001). "Contagion of aggression in day care classrooms as a function of peer and teacher responses". *Journal of Educational Psychology*, 39(4), 708–719, doi: 10.1037//0022-0663.93.4.708
- Graziano, P., Reavis, R., Keane, S., & Calkins, S. (2007). "The role of emotion regulation in children's early academic success". *Journal of School Psychology*, 45, 3–19, doi: 10.1016/j.sp.2006.09.002
- Graziano, P., Slavec, J., Hart, K., Garcia, A., & Pelham Jr, W. (2014). "Improving School Readiness in Preschoolers with Behavior Problems: Results from a Summer Treatment Program". *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 36(4), 555–569. doi: 10.1007/s10862-014-9418-1
- Hair, E., Halle, T., Terry-Humen, E., Lavelle, B., & Calkins, J. (2006). "Children's school readiness in the ECLS-K: Predictions to academic, health, and social outcomes in first grade". *Early Childhood Research Quarterly*, 21(4), 431–454. doi: 10.1016/j.ecresq.2006.09.005
- Holmes, S., Slaughter, J., Kashani, J. (2001). "Risk factors in childhood that lead to the development of conduct disorder and antisocial personality disorder". *Child Psychiatry and Human Development*, 31(3), 183–193.
- Jurković, J. (2009). „Uloga vaspitača u razvoju socijalnih kompetencija i prevencija poremećaja ponašanja djece predškolske dobi“. *Norma*, 14(3), 323–330.
- Kagan, S. L., Moore, E., & Bradekamp, S. (1995). *Reconsidering children's early development and learning: Toward common views and vocabulary*. Washington, DC: National Education Goals Panel, Retrieved on 15<sup>th</sup> September 2014 from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED391576.pdf>
- Kamenov, E. (1997). *Metodika vaspitno-obrazovnog rada III*. Beograd: Zajednica viših škola Srbije.
- Larsson, H., Dilshad, R., Lichtenstein, P., & Barker, E. (2011). "Developmental trajectories of DSM-IV symptoms of attention-deficit/hyperactivity disorder: genetic effects, family risk and associated psychopathology". *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(9), 954–963. doi: 10.1111/j.1469-7610.2011.02379.x

- McClelland, M., Acock, A., & Morrison, F. (2006). "The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school". *Early Childhood Research Quarterly*, 21(4), 471–490. doi: 10.1016/j.ecresq.2006.09.003
- Meisels, S. (1998). *Assessing Readiness*. CIERA Report /online/ Retrieved on 22<sup>nd</sup> September 2014 from <http://www.ciera.org/library/reports/inquiry-3/3-002/3-002.pdf>
- Palermo, F., Hanish, L., Lynn Martin, C., Fabes, R., & Reiser, M. (2007). "Preschoolers' academic readiness: What role does the teacher–child relationship play?". *Early Childhood Research Quarterly*, 22(4), 407–422. doi: 10.1016/j.ecresq.2007.04.002
- Pianta, R., Steinberg, M., & Rollins, K. (1995). "The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment". *Development and Psychopathology*, 7(2), 283–294, doi: 10.1017/S0954579400006519
- Pianta, R., Barnett, S., Burchinal, M., & Thornburg, K. (2009). "The effects of preschool education: What we know, how public policy is or is not aligned with the evidence base, and what we need to know". *Psychological Science in the Public Interest*, 10(2), 49–88, doi: 10.1177/1529100610381908
- Raver, C., Jones, S., Li-Grining, C., Metzger, M., Champion, K., & Sardin, L. (2008). "Improving preschool classroom processes: Preliminary findings from a randomized trial implemented in Head Start settings". *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 10–26, doi: 10.1016/j.ecresq.2007.09.001
- Sax, L., & Kautz, K. (2003). "Who First Suggests the Diagnosis of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder?". *Annals of Family Medicine*, 1(3), 171–174. doi: 10.1370/afm.3
- Vasiljević, D. (2005). „Procena problema u ponašanju dece predškolskog uzrasta“. *Nastava i vaspitanje*, 54(4–5), 428–435.
- Webster-Stratton, C., Reid, J., & Stoolmiller, M. (2008). "Preventing conduct problems and improving school readiness: evaluation of the incredible years teacher and child training programs in highrisk schools". *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49 (5), 471–488. doi: 10.1111/j.1469-7610.2007.01861.x
- West, J., Denton, K., & Reaney, L. (2001). *The Kindergarten Year: Findings from the Early Childhood Longitudinal Study, kindergarten class of 1998–1999* /online/. Retrieved on 15<sup>th</sup> September 2014 from <http://nces.ed.gov/pubs2001/2001023.pdf>

## РИМОВАЊЕ РЕЧИ И ГРАЂЕЊЕ СТИХОВА КАО ГОВОРНО СТВАРАЛАШТВО ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА<sup>1</sup>

**САЖЕТАК:** У раду се приказује говорно стваралаштво деце предшколског узраста, како га подстицати као облик рада на развоју говора деце, како развијати спонтане и намерне дечје језичке творевине и заступљеност игара римовања речи и грађења стихова у васпитно-образовном раду васпитача.

Циљ рада и истраживања односи се на утврђивање утицаја васпитача на развој говорног стваралаштва деце предшколског узраста применом језичких игара римовања речи и грађења стихова.

Рад изучава да ли језичке компетенције зависе од развоја говорног стваралаштва деце предшколског узраста, а путем истраживања се дошло до података о примени језичких игара у раду васпитача на развоју говорног стваралаштва деце предшколског узраста.

**КЉУЧНЕ РЕЧИ:** дете, говорно стваралаштво, језичке игре, римовање речи и грађење стихова.

### 1. Увод

Дете предшколског узраста има потребу, а и право, да буде оно што јесте, да се развија и расте. Оно је вредност само по себи, чинилац сопственог развоја, активно, интерактивно и креативно биће. Дете је мали истраживач који сопствено искуство претвара у занимацију и своју свест употребљава на јединствен и стваралачки начин, а све то путем игре, која је прва манифестација облика учења, а при том и најприроднији пут његовог развоја. Кроз игру, дете открива свет око себе, стиче знања, развија, прерађује и присваја искуства, постаје свесно тих искустава и ствара свој свет. (Марковић и сар, 2013).

Игра има посебан значај за развој дечјег говора. Дете почиње веома рано да се игра гласовима и звуцима. Потом, у игри именује предмете, радње, вербализује налоге, имитира, своју акцију прати гласовним

\* dujmovicdijana@gmail.com

<sup>1</sup> Рад представља експозе специјалистичког рада који је одбрањен 15. јула 2016. године на Високој школи струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, пред комисијом у саставу: др Миланка Маљковић, проф. (ментор), др Тамара Грујић, проф. и др Весна Срдић, проф.

реаговањем. У групној игри, сарадња међу актерима остварује се управо путем говора, а говор тада постаје неопходан услов игре. Улоге у игри доприносе усвајању начина говора и садржаја говора личности-модела. Дечја игра и говор, међусобно су условљени, јер се говор активира и развија путем игре, а под утицајем говора игра се развија и преображава. Дакле, реч прати игру, а игра прати реч. (Матић, 1989).

У језичким играма, дете проналази вид уживања у сопственој креативности, а када се одлучи играти језиком, не треба га спутавати, ни прекидати. Један од најважнијих циљева таквих игара, осим развијања језика као средства изражавања, је и социјализација детета у заједници у којој се налази, живи и развија. (Пети-Стантић и Велички, 2009).

Какве су говорне компетенције деце предшколског узраста? Да ли су оне задовољавајуће? Данашња деца сиромашна су маштом и тешко се изражавају. Живи се у модерном добу, добу масовне комуникације, у којем је све више заступљена комуникација путем медија (телевизија, рачунари). Деца су изложена мноштву речи, података, прича, али упркос томе и даље су чести говорни поремећаји и уочљиви су недостаци у говорном изражавању. (Пети-Стантић и Велички, 2009).

Подстицање развоја говора код деце, васпитач не може свести у временски ограничене активности, већ треба да настоји да спроводи непрестану комуникацију са децом и ван планираних активности. Васпитач мора посебно да води рачуна о свом усавршавању, о квалитетном садржају свог говора, да би био добар говорни узор деци. Децу треба да научи да износе сопствена искуства, да квалитетно изразе своја мишљења, да комуницирају у друштву, у својој васпитно-образовној групи, али и ван ње. Да би се развиле говорне компетенције код деце, најпре се мора створити позитивна атмосфера у групи, створити прилике да деца говоре, разговарају и да се договарају. Подстичући дете на вербално изражавање, развија се сигурност и слобода изражавања, ствара се осећај припадности и прихваћености, што је веома важно за даљи развој детета.

Дете пре доласка у вртић, говори користећи се језичким материјалом који је сачинило на основу говора одраслих из своје околине. Оно ће путем вербалне интеракције у новој средини, вртићу, открити већи број језичких правила. Може ли се утицати на замену старих облика новим, примењујући игре римовања речи и грађења стихова?

Говор као оригинално и особено средство изражавања преноси осећања и расположење, па га сходно томе треба неговати. Говор живи у заједништву, музикалан је, има боју, ритмичку структуру, у њему

се уочавају нијансе гласа и нагласка. (Велички и Катаринчић, 2011). Наведени елементи говора на децу делују упечатљивије него садржај изговореног, па деца имају добар разлог да трагају за римама и стиховима у говору. Да ли управо то трагање помаже развој језичких компетенција деце предшколског узраста?

Применом језичких игара у раду са децом, може се позитивно утицати на богатство децјег речника, на проширивање речничког фонда, богатити децја машта и

## **2. Дечје стваралаштво**

Постоји више врста децјег стваралаштва – ликовно, физичко-ритмичко, музичко, говорно и друго. Под стваралаштвом се подразумева процес у којем дете проналази путеве новог, открива и изражава сопствену слику света на другачији, себи својствен начин. Оно уводи новину у постојећи и познат свет путем ликовних техника, ритмичких покрета, музике, језичких и других средстава. (Миларић, 1969).

Дечје стваралаштво одликује неспутана маштовитост и спонтаност. Машта се постепено развија из простих облика ка сложенијим, а сваки период детињства карактерише посебна форма стваралаштва. (Виготски, 2005). Мали стваралац пролази кроз разне фазе стваралачког поступка и ствара своје мало ремек-дело. Покретљивост маште и способност језичког уобличавања, зависиће од тога колико се децјем виђењу света поклања пажња. Дете треба третирати као биће које ради и ствара, осећа и расуђује на себи својствен начин, без спутавања идеја, мисли и креација. Оно ће самом себи створити свет, а при том биће мисаоно максимално ангажовано. (Миларић, 1969).

### *2.1. Дечје говорно стваралаштво*

Говорно стваралаштво се манифестује спонтаним јављањем у току игре гласовима, речима, исказима, а може имати и образовни циљ, нпр. богаћење речника применом стихова и песама, и пружање могућности детету да приступи језичким варијацијама и приликама, да открије и упозна, а потом се и служи, речима које у свом окружењу није чуло, а самим тим ни користило.

Дечје говорно стваралаштво може се подстицати, развијати и неговати применом језичких и драмско-језичких игара, а такође и путем језичко-музичког стваралаштва. Дечје истраживачке склоности, децје стваралаштво и стваралачке покушаје треба уважити, подржати и неговати. (Марковић и сар, 2013).



Играјући се гласовима, слоговима, речима, значењем речи, дете, спонтано или намерно, измишља нове речи следећи своју логику. У току процеса стварања, дете користи сопствено искуство којим је условљен развитак вербалног стваралаштва. Свако дете поседује стваралачке потенцијале, а у различитим врстама игара они долазе до изражаја јер је игра у блиској вези са стваралаштвом. Учење језика је стваралачки процес јер деца полазе од онога што су чула и слично томе могу створити нове речи и исказе. (Ивановић, 1997).

Спонтано или подстакнуто, игра детету омогућава да неприсилно, самоиницијативно и радосно уђе у свет песме или приче, да активно учествује у сопственом креирању, да се осећа сигурно и уважено. У том свету доминирају машта и потреба за маштањем, дечји снови, емоције и скривене жеље.

Организоване говорне игре подстичу код детета правилан развој гласова, речи и реченица, богате дечји речник и развијају говорно стваралаштво. Дете се може истовремено играти играчкама и речима изражавајући своје емоције, доживљаје и искуства. Дете уме да се забавља измишљеним речима, што указује на то да језик у дечјој игри постаје средство за обликовање и предмет играња. (Маљковић, 2005).

Путем игре, а најчешће применом језичке (говорне) игре, деца богате свој речник, новим речима, нпр. слушајући стихове или рецитирајући их. Користећи стихове и стиховане текстове, васпитач на ненаметљив начин богати дечји речник уводећи нове појмове. Нонсенсни начин изражавања је најпогоднији за подстицање и развијање говорног стваралаштва. (Матић, 1980).

Дечје говорно стваралаштво је засновано на имагинацији. Игре имагинације помажу детету да испољи своје тежње, интересовања, своје замисли. Оно у игри стиче нове способности и задржава их. Дете може на оригиналан начин, вођено стваралачком фантазијом, да користи гласове и слоге, измишља стихове, да мења песме и приче, а све то помоћу стваралачког импулса. Управо из тих разлога, потребно је неговати дечје језичко стваралаштво, односно безусловно уважавати особености дечјег запажања и подржати их. (Миларић, 1969). У активностима у вртићу, дете треба да буде активни учесник, а полази се од онога што има у свом искуству. (Марковић и сар, 2013).

У зависности од узрасне групе, може се организовано неговати језичко стваралаштво деце. У млађој групи, говорна стваралачка игра мора бити усклађена са спонтаном дечјом игром. На овом узрасту, важно

је подстицати подражавање гласова из природе (ономатопеја), понављање слогова комбинујући их са необичним гласовним и реченичним конструкцијама. У средњој узрасној групи потребно је подражавати и неговати стварање необичних гласовних група, оживљавање разних предмета звуцима, увести примену синонима, хомонима, аугментатива, деминутива, паронима, и повезати ритмичке и мелодијске облике са говором детета. У старијој узрасној групи јављају се нови спонтани стваралачки облици, а неки од њих су и спонтано грађење стихова, римовање. На овом узрасту, потребно је подстицати осмишљавање стваралачког говорног израза, грађење стихова додавањем речи у већ конструисану песму. Говорно стваралаштво детета треба да се богати поређењем, хиперболом, градацијом, а такође се могу организовати активности примењујући литерарне облике као што су стихови. У припремно-предшколској узрасној групи, децу треба подстицати на говорне игре римовања речи и стварања стихова, као и краћих песмица. Стихови се могу користити за естетски и емоционални развој детета, за богаћење речника и развијање реченице. (Матић, 1980).

Да би се подстакли разноврсни облици дечјег говорног стваралаштва, могу се планирати и реализовати говорне игре римовања речи и грађења стихова. Деца радо прихватају риму јер рима садржи звучност и ритмичност. Игре римовања речи и грађења стихова се могу играти свуда и увек, у току слободне и усмерене активности, а овакве игре посебно пријају деци, јер задовољавају њихову потребу за смехом и подстичу добро расположење.

Деца узраста три године имају своје омиљене песме, уживају у римама и рецитацијама. С обзиром да су у овом периоду темељне језичке структуре усвојене, потребно је проширити их и продубити. Деца узраста 3–4 године воле риме које немају смисла и комбинују те игре са звуковима. С обзиром да говоре водећи се логиком и могу причати граматички исправно, потребно је даље проширивати речник. (Lawtence, 2003). Деца узраста 4–5 година имају спонтане стваралачко-градиличке језичке тежње па је потребно организовати игре стваралачког типа као нпр. повезивање мелодијских и ритмичких облика са говорним изразом детета. Деца узраста 5–6 година воле спонтане стваралачке игре, нпр. спонтано грађење стихова и римовање, стога треба да се уче правилном изражавању, рецитовању, да граде стихове додавањем речи у конструисану песму. Деца узраста 6–7 година могу да стварају песме, ако су довољно подстакнута на то и ако то стваралаштво васпитач уважава. (Матић, 1980).

У стварању и измишљању рима, стихова и песама, васпитач може да има различите улоге и приступе, нпр. да започне један стих, да каже пола стиха који деца треба да допуне римујући, да користи литерарне текстове, да организује групно стварање стихова, да подстакне стварање бесмислица и изокретаљки, а све то користећи се различитим мотивационим средствима. (Марковић и сар, 2013).

### **3. Говорне игре римовања речи и грађења стихова кроз примену појединих метода васпитно-образовног рада**

Полазећи од метода рада у васпитно-образовном програму, користећи корелације са разним областима (ликовно, музичко, физичко...), могу се планирати, организовати и реализовати разне активности римовања речи и стварања стихова, потом и песмица, а све то као посебан вид говорног стваралаштва деце предшколског узраста.

У игри римовања речи и грађења стихова истичу се две врсте: покретне говорне игре римовања речи и игре грађења стихова деце на основу познатих текстова дечје књижевности.

У говорним играма римовања речи, битно је пре свега, да деца схвате шта је то „слично“, шта се то „слаже“. Могу се најпре пронаћи слична имена, нпр. Марко–Ж арко, Лара–Тара, Вања–Сања–Тања, а на основу таквих примера предлажу се неке друге речи. Покретне говорне игре римовања речи захтевају покрете и коришћење разних реквизита – лопте, палице, јастуци... а могу се користити и делови тела за плескање, скакање, лупкање... У покретним говорним играма до изражаја долази тзв. синкретизам који представља спој речи, мелодије и покрета усклађених ритмом кроз понављање. (Матић, 1982).

Метода разговора може се користити у циљу богаћења дечјег речника. Примера ради, могу се именовати делови тела и њихове функције. Најпре се деци објасни игра, како ће се играти, за шта се користе руке, ноге, глава и други делови тела, а затим почиње римовање. За сваку риму користи се споменути део тела или део тела на који се односи рима. (Матић, 1982).

Методом демонстрације, деца приказују покретима тела, пантомимом, мимиком, говором тела, садржај песме. Играјући се, она спонтано изводе разне сценске пантомимичке покрете, нпр. облачења, брања цвећа, имитирају кретање животиња, природне појаве...

Помоћу чула слуха и говорних органа, дете усваја говор. Дечје руке, као и руке одраслих, стално су активне, било да се манипулише

нечим, да се опипава, да се раставља или саставља нешто, чак и када се говори. Рукама се ближе одређује оно о чему се говори, а управо се у томе проналази међусобна повезаност руку и говора. Покрет рукама, гест, пантомима, чине говор изражајнијим и упечатљивијим. (Велички и Катаринчић, 2011).

Уз одговарајуће казивање стихованих текстова, примењујући методу илустрације, деца се показују одговарајуће слике, предмети, средства... помоћу којих се ближе одређују дешавања у песми. Цео поступак претвара се у игру, а овај метод је веома погодан и за подстицање дечје маште и фантазије у стварању самосталних дечјих стихова. (Матић, 1980)

Методом асоцијације и компарације испитује се и богати речник детета, доприноси се развоју говорног стваралаштва, деца се подстичу на стварање нових појмова. (Матић, 1980).

Текстови који су деца већ познати могу допринети грађењу стихова и стварању рима. Дете ће с уживањем стварати и смишљати нове речи, слагати их у парове. Говорно стваралаштво деце у грађењу рима и стихова биће успешније ако се користе стиховани и прозни текстови из дечје књижевности. Пажљивим одабиром одговарајућих текстова и њиховом применом кроз методу игре, споводећи васпитно-образовни рад на игровни начин, може се врло успешно подстицати дечје говорно стваралаштво. (Матић, 1982).

#### **4. Стиховани и прозни текстови као подстицај за грађење рима и дечјих стихова**

Текстови који садрже прозу и стихове погодни су за рад на развоју говора детета. Овакве текстове одликује садржај који омогућава сликовито представљање кроз покрете, кретање, певање. Текстови нису једнолични и лако се комбинују са музичким и физичким васпитањем, погодни су за корелацију са другим областима рада. За подстицај говорног стваралаштва деце путем римовања и стиховања, могу се користити и комбиновани текстови познатих прича и песама. У осмишљену и складну целину треба повезати њихове садржаје и пропратити неке делове нпр. ономатопејом. Овакве комбинације текстова васпитач може користити приликом увежбавања гласовних супрасегмената, у вежбама паузирања и темпа говорења, прозног и стихованог ритма у говорењу. (Матић, 1982).

Користећи се стихованим текстовима као подстицајем за стварање рима и грађење стихова, мора се водити рачуна о узрасту детета и одабиру

песма јер сваки узраст има одређене карактеристике, а свака песма другачији садржај. Васпитач има задатак да одабере оне текстове који су прикладни за игру јер се не могу сви садржаји и све теме користити за говорно стваралаштво. У току игара римовања речи и грађења стихова, користећи се стихованим текстом као подстицајем, треба да се помаже деци потпитањима, адекватним апликацијама, подсећати их на садржај песме, на дешавање у њој, наглашавати речи које се лако римују и слично томе. (Матић, 1982).

У игри грађења стихова на основу познатих текстова, могу се користити и прозни текстови. Сваки узраст захтева другачији подстицај и начин рада. Са млађим узрастом користи се више апликација, играчака и других средстава за рад сликовито дочаравајући садржај текста, истовремено подстичући децу на извршење задатка наводећи примере. За средњи узраст се могу такође користити апликације и друга средства за спровођење васпитно-образовног рада, али задатак треба да је тежи. Старији узраст деце може слагати речи које се римују и стварати тзв. леонске стихове, (рима унутар једног стиха). У току подстицања користе се гестови и покрети којима се сугерише деци шта би могла да кажу, наводе се на присећање нечег. (Матић, 1982).

## 5. Римовање и стихотворство

Дете се први пут среће са стиховима у оквиру породице, а потом у вртићу. За млађи узраст деце погодни су краћи, једноставнији и реалистички стихови. За средњи узраст детета погодни су разноврсни стихови, стиховане бајке и басне. Старијем и најстаријем узрасту погодују лирске и епске песме богате мисаоно и емоционално. (Маљковић, 2005).

Дете предшколског узраста путем стихова богати свој говор и речник, вежба изговарање појединих гласова, развија способности запажања, мишљења и пажње. Оно радо слуша стихове због њихове ритмичности и мелодичности, ствара слике и представе о ономе што је чуло, развија се интересовање за репродукцијом без присиле. Речи у стиховима могу се ускладити са одговарајућим покретима јер стихови дете мотивишу на вербалну игру уз извођење разних покрета. (Чуковски, 1986).

Приликом одабира стихова, мора се водити рачуна да су стихови одговарајући, да су примерени узрасту детета, да су актуелни у односу на годишње доба, појаве, празнике..., да се њима испуњавају васпитно-образовни циљеви и задаци, да приказују неки интересантан догађај и

да се лако могу усвојити, да имају особину понављања и да подстичу на језичке игре, да утичу на емоционални и когнитивни развој детета. (Матић, 1980).

Добра песма за децу треба да садржи искуства која деци још нису позната, да открије оно што још није откривено. Песма мора имати додира са животом и стеченим искуством деце, да пружи могућност деци да је лако схвате и разумеју. Добра песма садржи мелодиозност и треба да буде култивисана, а не само празна игра речи. Она мора бити богатог речника, изненађујућих спојева, племените песничке грађе, за децу разумљива, конкретна, логичка и прецизна. Добра песма треба да каже деци оно што деца нису умела до тад да кажу онако како то песма уме. (Радовић, 1995).

Дечја поезија треба да унесе у дечји свет радост и ведрину, да изазове најлепша осећања својим лепршавим ритмом, да развије слике у дечјој машти и прошири круг дечјег сазнања. Дечја поезија треба да храни дечју машту, да развија слободу стварања, да допринесе развоју мисаоног и осећајног света малог слушаоца. (Петровић, 2011).

Нонсенсни стихови погодују развоју говора деце. Они су деци веома занимљиви, а могу послужити као одличан подстицај за мисаоне и вербалне активности детета. Применом нонсенсних стихова утиче се на богаћење дечјег речника, на развој реченице, на самостално осмишљавање сличних стихова и изокреталица. Битно је да деца схвате нонсенсне текстове да би и сама умела да стварају сличне. (Матић, 1982).

### *5.1. Риме и стихови кроз НТЦ систем учења*

НТЦ<sup>2</sup> систем учења представља акредитовани програм за рад са децом на развоју креативног и функционалног мишљења и ефикасног учења који су конципирани стручњаци Менсе из неколико држава у којима се и примењује и Савеза учитеља Србије. (Радовић, 2012).

Асоцијативне мапе дефинисане су као графички прикази меморијских техника. Те технике помажу у бољем запамћивању лекција или рецитација, а све то помоћу слика, цртежа, боја и симбола. (Радовић, 2012).

Говор детета може се подстицати путем тзв. загонетних питања. Она се смишљају ради интензивног размишљања детета, повезивања и доношења закључка, тј. решења. (Радовић, 2012).

---

<sup>2</sup> НТЦ – Никола Тесла центар – је Одсек за даровите при Савезу учитеља Србије, а постоји од 2001. године и у Менси Србије.

## 6. Истраживање

Испитивање је извршено на пригодном узорку који чини 30 васпитача из Предшколске установе „Наша радост“ у Суботици и 30 васпитача из Предшколске установе „Драгољуб Удицки“ у Кикинди. Већину узорка чине припаднице женског пола, 95 %. Истраживањем су обухваћени васпитачи старости од 27 до 49 година, што значи да је просечна старост 38 година.

Радни стаж васпитача креће се у распону од годину дана до 23 године, што значи да је просечан радни стаж 12 година. 58,33 % испитаника поседује високу стручну спрему, а 41,67 % испитаника вишу стручну спрему.

У току истраживања заступљена је дескриптивна метода којом се желело описати истраживање, спровођење истраживања и добијени резултати истраживања.

За потребе овог истраживања састављена је одговарајућа скала процене. Инструмент који је кориштен за остварење циља истраживања и који је примењен у току истраживања је дескриптивна скала процене.

Дескриптивна скала процене намењена је васпитачима, анонимна јер ради постизања што већег степена искрености васпитача при одговарању на постављене тврдње. Дескриптивном скалом процене испитана је примена језичких игара римовања речи и грађења стихова у васпитно-образовном раду васпитача са децом предшколског узраста на развоју дечјег говорног стваралаштва. Дескриптивна скала процене састоји се од 15 тврдњи, подељених на пет делова, на основу којих је истражена присутност језичких игара римовања речи и грађења стихова у васпитно-образовном раду васпитача са децом предшколског узраста. Сваки део одговара једној постављеној хипотези и претпоставци. Први део тврдњи односи се на примену језичких игара римовања речи и грађења стихова у циљу проширивања дечјег речничког фонда, други на примену истих игара у циљу богаћења дечјег речника. Трећи део представља тврдње за испитивање примене језичких игара римовања речи и грађења стихова у циљу подстицања деце на римовање и стиховање, а четврти део у циљу подстицања на импровизацију стихованих текстова. Пети и последњи део инструмента истраживања односи се на утврђивање примене језичких игара римовања речи и грађења стихова у циљу подржавања стварања рима и стихова нонсенсног карактера.

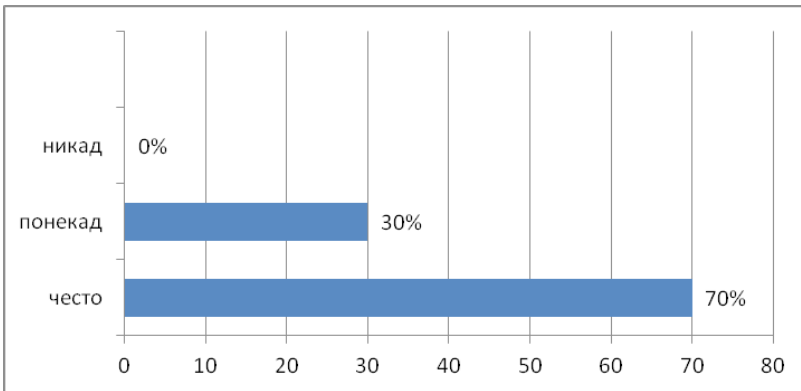


### 6.1. Приказ резултата истраживања

Испитаници (N=60) који су учествовали у овом истраживању имају одређено искуство у васпитно-образовном раду са децом предшколског узраста. Тренутно су запослени у државним предшколским установама и обављају функцију васпитача, а просечан радни стаж је 12 година.

Тврдња 1 – Подстичем децу да граде нове речи са циљем проширивања дечјег речничког фонда применом језичких игара римовања речи и грађења стихова.

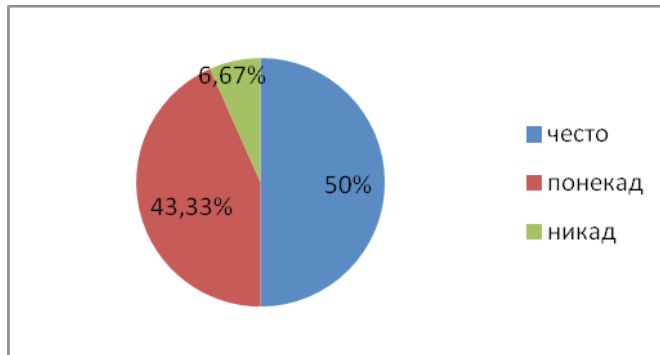
Питање је постављено с циљем утврђивања мере, као показатеља, колико се васпитачи баве проширивањем дечјег речничког фонда применом језичких игара римовања речи и грађења стихова. Дечје поруке често се карактеришу непотпуним реченицама, присутна је употреба вишезначних речи, а дете још много тога треба да научи. Васпитач треба да омогући и пружи детету искуства у комуницирању која ће му помоћи стицање нових знања и да тежи обогаћивању дечјег речника понудом нових речи и израза, оних који нису чинили саставни део дечјег речничког фонда. На ово питање, 70 % васпитача одговорило је да често користи језичке игре римовања речи и грађења стихова у проширивању дечјег речничког фонда, 30 % да понекад примењује овакав поступак рада, а ниједан испитаник се није одлучио за одговор никад. Добијени резултати представљени су Графиконом број 1.



Графикон број 1 – Подстицање деце на грађење нових речи са циљем проширивања дечјег речничког фонда применом језичких игара римовања речи и грађења стихова

Тврдња 2 – Подстичем децу да изражавају неки догађај кроз језичке игре римовања речи и грађења стихова са циљем проширивања дечјег речничког фонда.

Једна од многобројних улога васпитача јесте да подстакне дете на разговор. Васпитач треба да пружи изузетну ситуацију за разговор, а да се све одвија кроз игру. У игри се разговор може моделовати на најједноставнији начин са циљем размене реченица, уз уважавање детета које бива увучено у игру разговарања, а сам говор везује се за задовољство, одвија се кроз забаву и у добром расположењу. На ово питање, 50 % васпитача одговорило је да често подстиче децу да изражавају неки догађај кроз језичке игре римовања речи и грађења стихова са циљем проширивања дечјег речничког фонда, док је 43,33 % одговорило да овакав поступак рада примењује понекад. 6,67 % анкетираних васпитача одговорило је да никад не подстиче децу да изражавају неки догађај кроз језичке игре римовања речи и грађења стихова са циљем проширивања дечјег речничког фонда. Резултати су приказани Графиконом број 2.

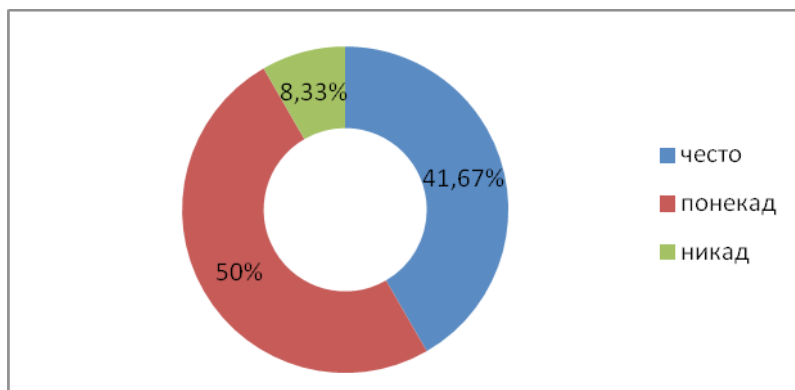


Графикон број 2 – Подстицање деце на изражавање неког догађаја кроз језичке игре римовања речи и грађења стихова са циљем проширивања дечјег речничког фонда

Тврдња 3 – Подстичем децу да траже речи које се римују у обрађеним стихованим текстовима путем језичких игара римовања речи и грађења стихова са циљем проширивања дечјег речничког фонда.

У језичким играма дете комбинује и трансформише речи, развија специфични систем поступака и играња речима доводећи их у међусобну везу руководећи се начелима сазвучја и значења. Стварају се језичке целине, језичке слике и дечје песништво у којем дете открива ритам, другачије спојеве речи и мелодију језика. 41,67 % васпитача одговорило је да често подстиче децу да траже речи које се римују у обрађеним стихованим текстовима путем језичких игара римовања речи

и грађења стихова са циљем проширивања дечјег речничког фонда. 50% васпитача одговорило је да то чини понекад, а 8,33 % васпитача да никад не подстиче децу да траже речи које се римују у обрађеним стихованим текстовима путем језичких игара римовања речи и грађења стихова са циљем проширивања дечјег речничког фонда. Добијени резултати представљени су приказом на Графикону број 3.

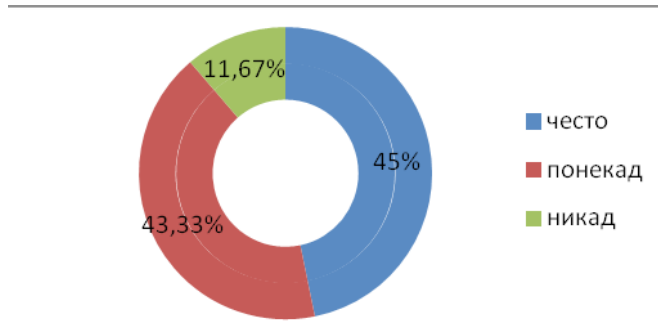


Графикон број 3 – Подстицање деце на тражење речи које се римују у обрађеним стихованим текстовима путем језичких игара римовања речи и грађења стихова са циљем проширивања дечјег речничког фонда

Тврдња 4 – Користим језичке игре римовања речи и грађења стихова подстичући децу да изражавају свој доживљај стихованог текста вербалним исказима ради богаћења дечјег речника.

На ово питање 45 % васпитача одговорило је да често користи језичке игре римовања речи и грађења стихова подстичући децу да изражавају свој доживљај стихованог текста вербалним исказима ради богаћења дечјег речника, а 43,33 % да понекад користи овај поступак у васпитно-образовном раду са децом предшколског узраста. 11,67 % васпитача одговорило је да никад не користи језичке игре римовања речи и грађења стихова за подстицање деце да изражавају свој доживљај стихованог текста вербалним исказима ради богаћења дечјег речника, а питање је постављено ради сазнања колико васпитачи применом језичких игара римовања речи и грађења стихова подстичу децу жељу за комуникацијом посредством изражавања свог доживљаја стихованог текста вербалним исказима, јер дете треба да има активну улогу у стицању говора и мора бити у сталном контакту са језиком, да конструише правила

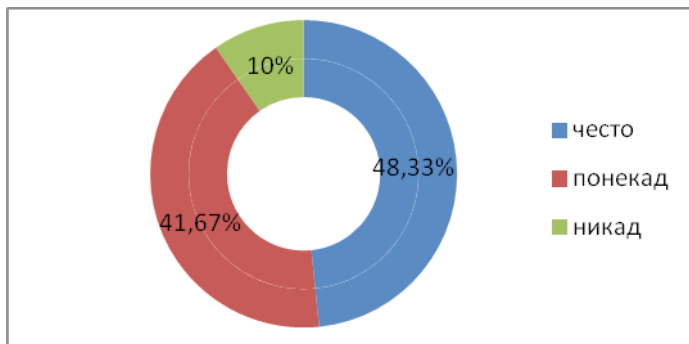
језичке структурирације, да има могућности да изрази различите врсте садржаја, да то жели и да ужива у томе. Графиконом број 4 приказани су добијени резултати.



Графикон број 4 – Подстицање деце на изражавање свог доживљаја стихованог текста вербалним исказима ради богаћења дечјег речника применом језичких игара римовања речи и грађења стихова

Тврдња 5 – Користим језичке игре римовања речи и грађења стихова подстичући децу да спонтано, самостално и слободно стварају риме и граде стихове ради богаћења дечјег речника.

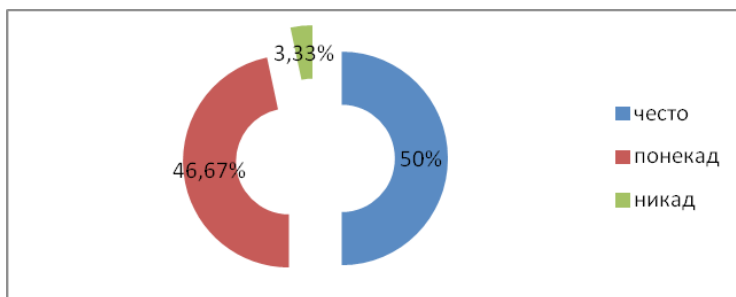
Овим питањем желело се доћи до сазнања да ли васпитачи користе језичке игре римовања речи и грађења стихова, јер дете у њима може да истражује скривене могућности језика играјући се њиме. Игра језиком од посебне је важности, јер у игри језик постаје медијум дечје маште и стварности. Дете претвара језик у предмет играња, а своју пажњу усмерава на својства и аспекте језика. Играјући се оно мора да реши специфичне когнитивне задатке које образује сама игра. 48,33 % васпитача одговорило је да често користи језичке игре римовања речи и грађења стихова подстичући децу да спонтано, самостално и слободно стварају риме и граде стихове и на тај начин богате свој речник, 41,67 % да то чини понекад, а 10 % да никад не користи овакав начин рада са циљем богаћења дечјег речника. Добијени резултати приказани су на Графикону број 5.



Графикон број 5 – Подстицање деце на спонтано, самостално и слободно стварање рима и грађење стихова ради богаћења дечјег речника применом језичких игара римовања речи и грађења стихова

Тврдња 6 – Користим језичке игре римовања речи и грађења стихова подстичући децу да се слободно вербално изражавају ради богаћења дечјег речника.

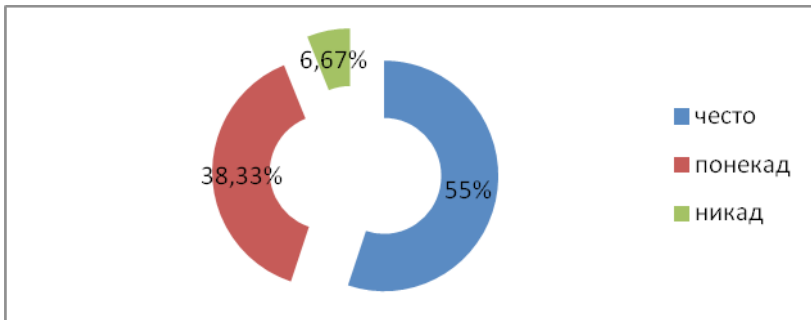
Овим питањем се желело указати на важност способности баратања речима, њихову примену у исказу и вештом коришћењу у говору. Додавањем наставака, суфикса или префикса, могу се начинити нове речи сличне по звучности, а речи могу добити и сасвим супротно значење. 50 % васпитача одговорило је да често користи језичке игре римовања речи и грађења стихова подстичући децу да се слободно вербално изражавају ради богаћења дечјег речника, 46,6 7% да то чини понекад, а 3,33 % да никад не користи овакве језичке игре у подстицању деце на слободно вербално изражавање. Графикон број 6 представља приказ добијених резултата.



Графикон број 6 – Подстицање деце на слободно вербално изражавање ради богаћења дечјег речника применом језичких игара римовања речи и грађења стихова

Тврдња 7 – Језичким играма римовања речи и грађења стихова мотивишем децу да траже речи које се римују у стихованим текстовима.

Интерпретацијом песме деца откривају како настају речи, како настају њихови облици, како одређени делови речи функционишу. С обзиром на то да је песма блиска деци због своје мелодичности, постављено је ово питање. 55 % васпитача одговорило је да често језичким играма римовања речи и грађења стихова мотивише децу да траже речи које се римују у обрађеним стихованим текстовима, 38,33 % да то ради понекад, а 6,67 % да никад не мотивише децу да траже речи које се римују у обрађеним стихованим текстовима. Добијени резултати представљени су на Графикону број 7.

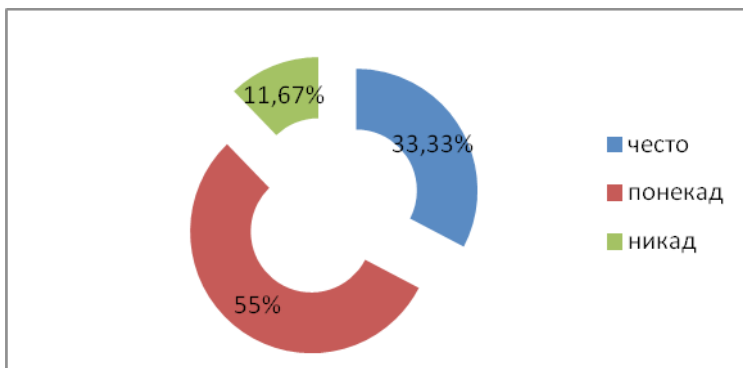


Графикон број 7 – Мотивација деце на трагање за речима које се римују у обрађеним стихованим текстовима применом језичких игара римовања речи и грађења стихова

Тврдња 8 – Језичким играма римовања речи и грађења стихова мотивишем децу да римују речи и граде стихове у току слободних активности.

Кроз организован и планиран васпитно-образовни рад са децом предшколског узраста активира се и развија говорна активност детета. Да би се сазнало да ли деца у току слободних активности постају мотивисана да римују речи и граде стихове, постављено је претходно питање. 33,33 % васпитача одговорило је да често мотивише децу језичким играма римовања речи и грађења стихова да римују речи и граде стихове у току слободних активности, 55 % да то чини понекад, а 11,67 % да никад то не ради.

Добијени резултати представљени су на Графикону број 8.

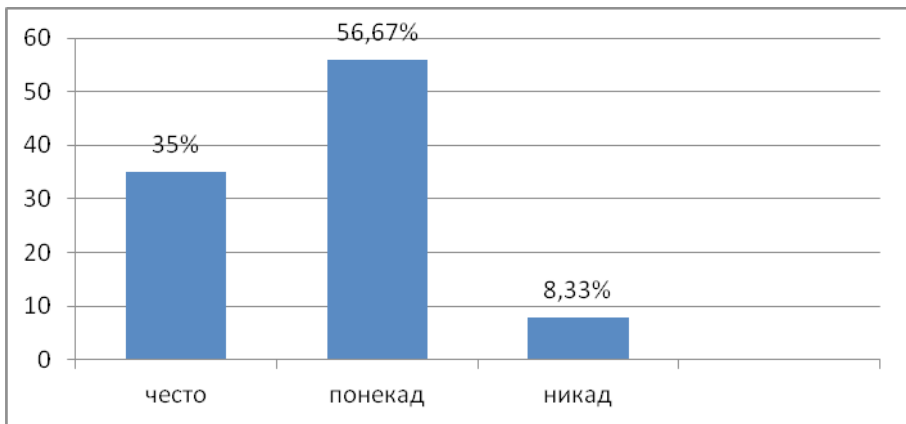


Графикон број 8 – Мотивација деце за римовањем речи и грађењем стихова у току слободних активности применом језичких игара римовања речи и грађења стихова

Тврдња 9 – Језичким играма римовања речи и грађења стихова мотивишем децу да измишљају нови стиховани текст мењајући обрађени стиховани текст.

Сталним контактом и сталним подстицањем детета језичким играма римовања речи и грађења стихова могу се поспешити комуникативне способности детета, да се подстакне да оно само говори слично као у обрађеном тексту неке песме, да објашњава појмове и ствара нове и сличне, да осмисли што више нових ситуација из обрађеног текста, да га мења и допуњује новим речима и исказима. Овим питањем се желело утврдити да ли васпитачи мотивишу децу да осмишљавају сопствене стиховане текстове мењајући, при том, обрађени стиховани текст. 35 % васпитача одговорило је да често то чини, 56,67 % да понекад мотивишу децу да осмишљавају сопствене стиховане текстове мењајући, при том, обрађени стиховани текст, а 8,33 % да то никад не ради. Резултати добијени овим питањем, приказани су на Графикону број 9.

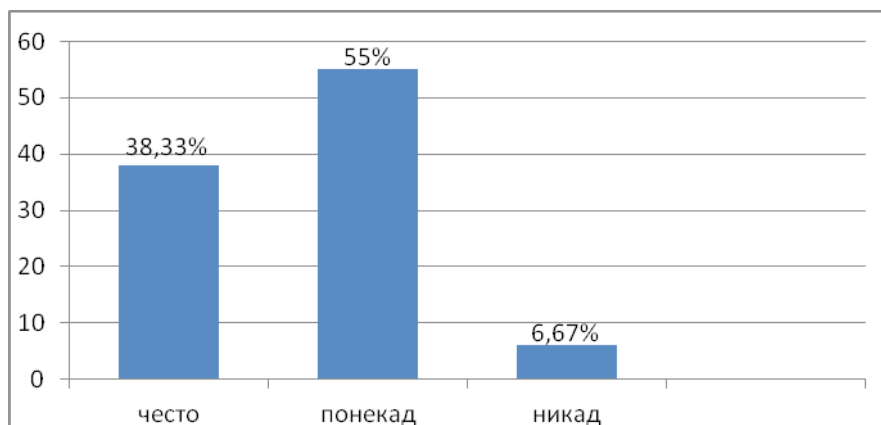




Графикон број 9 – Мотивација деце за измишљањем нових стихованих текстова мењајући обрађени стиховани текст применом језичких игара римовања речи и грађења стихова

Тврдња 10 – Језичким играма римовања речи и грађења стихова подстичем децу да уносе сопствене говорне импровизације у стиховани текст.

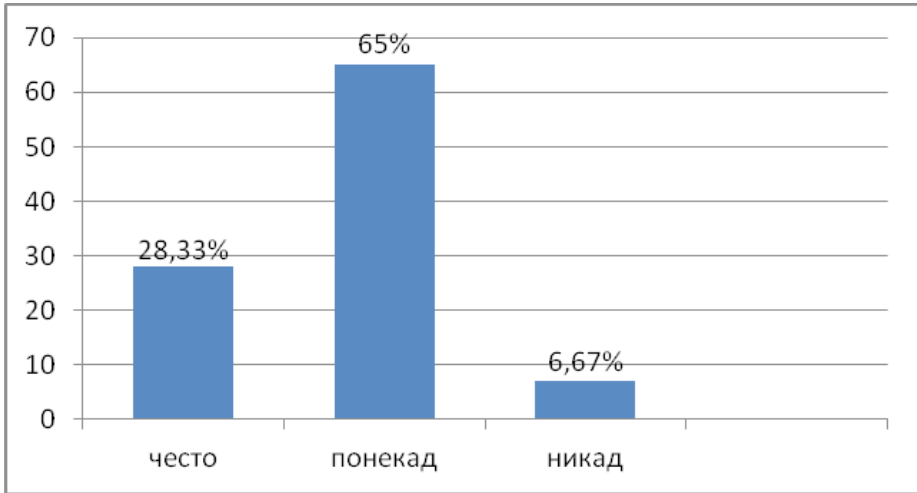
У свом васпитно-образовном раду са децом предшколског узраста на развоју говора, васпитач може реализовати многе садржаје помоћу којих ће деца да истражују, да формирају своја искуства и проверавају своје тврдње, да буду вербално и мисаоно ангажована у језичком стваралаштву. Васпитач деци може понудити стиховани текст веселог карактера, прожет хумором и позитивношћу са задатком да деца унесу сопствене говорне импровизације у дати текст. Вредност оваквог рада огледа се у активном учешћу детета у стварању, а претходно наведено питање постављено је васпитачима да би се сазнало да ли подстичу децу да кроз језичке игре римовања речи и грађења стихова уносе сопствене говорне импровизације у стиховани текст. 38,33 % васпитача одговорило је да често језичким играма римовања речи и грађења стихова подстиче децу да уносе сопствене говорне импровизације у стиховани текст, 55 % васпитача то примењује понекад, док је 6,67 % васпитача одговорило да никад не примењује овакав начин рада. Приказ на Графикону број 10 представља добијене резултате.



Графикон број 10 – Подстицање деце на уношење сопствених говорних импровизација у стиховани текст применом језичких игара римовања речи и грађења стихова

Тврдња 11 – Језичким играма римовања речи и грађења стихова подстичем децу да трагају за сопственим римама и уносе их у обрађени текст.

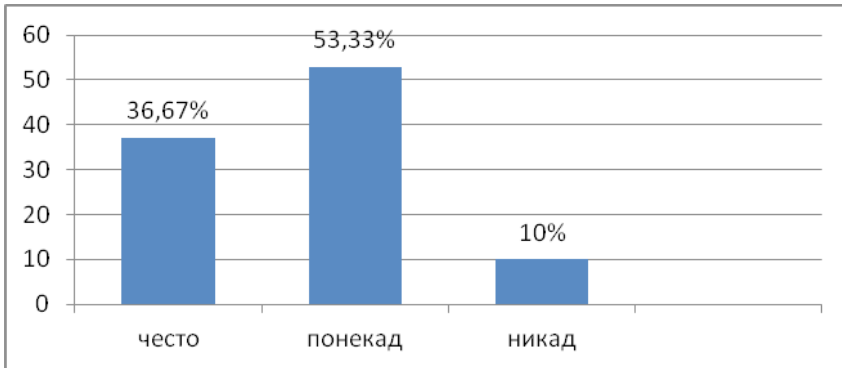
Васпитач треба да негује сарадничке односе са децом у групи, да створи позитивну и подстицајну атмосферу за рад, да култивише дечју игру, дечје творевине и говорне изразе, да омогућава деци развијање различитих функција говора. Приметно је да деца уживају у понављању необичних вокалних комбинација, да уживају у игри гласовима и слоговима. Ову појаву треба прихватити као развојну потребу, подржати и подстицати све вербалне облике дететовог изражавања и комуницирања. Језичке игре римовања речи и грађења стихова погодне су за откривање рима, па је сходно томе постављено претходно наведено питање. 38,33 % васпитача одговорило је да често језичким играма римовања речи и грађења стихова подстиче децу да трагају за сопственим римама и уносе их у обрађени текст, а 55 % да их понекад користи. 6,67 % васпитача одговорило је да никад не подстиче децу језичким играма римовања речи и грађења стихова да трагају за сопственим римама и уносе их у обрађени текст. Резултати су приказани на Графикону број 11.



Графикон број 11 – Подстицање деце на трагање за сопственим римама и уношењем истих у обрађени текст применом језичких игара римовања речи и грађења стихова

Тврдња 12 – Језичким играма римовања речи и грађења стихова подстичем децу да импровизују стиховани текст мењајући ликове и догађаје у стихованом тексту.

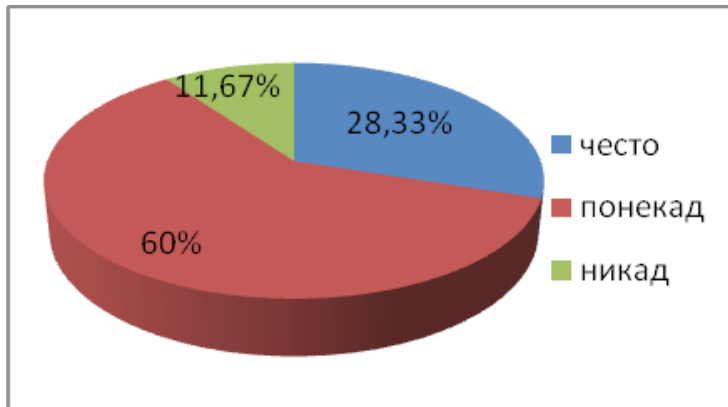
Ово питање постављено је да би се дошло до сазнања колико васпитачи применом језичких игара римовања речи и грађења стихова подстичу децу да импровизују стиховане текстове мењајући, при том, ликове и догађаје у обрађеном стихованом тексту, колико је подстакнута дечја машта и креативност. 36,67 % васпитача одговорило је да често подстиче децу да импровизују стиховани текст мењајући ликове и догађаје у стихованом тексту применом језичких игара римовања речи и грађења стихова, 53,33 % да то ради понекад, а 10 % да никад не подстиче децу на импровизацију применом језичких игара римовања речи и грађења стихова. Добијени резултати приказани су на Графикону број 12.



Графикон број 12 – Подстицање деце на импровизацију стихованог текста мењајући ликове и догађаје у стихованом тексту применом језичких игара римовања речи и грађења стихова

Тврдња 13 – Практикујем језичке игре римовања речи и грађења стихова у активностима у току којих деца измишљају нови стиховани текст нонсенсног садржаја по узору на обрађени стиховани текст.

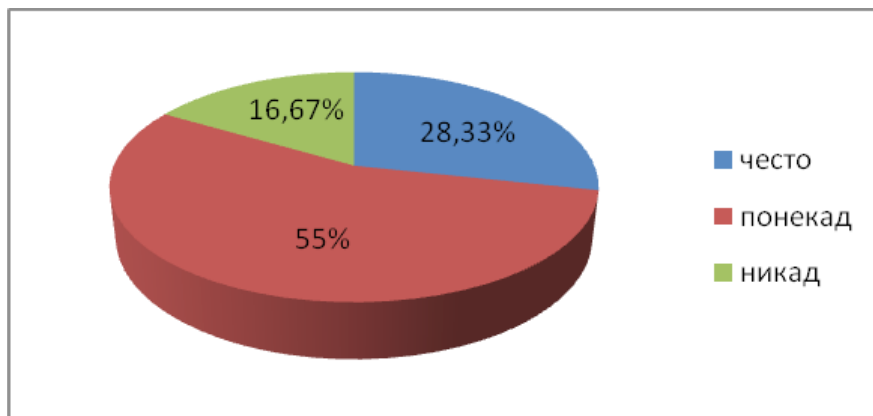
Познати стихови деци могу послужити за даље стварање. Дете не треба прекидати док ствара, нити га ућуткивати и спутавати. Стихови нонсенсног карактера привлачни су деци због своје неуобичајености, ведрине и хумора и дете се лако може укључити у стварање шaljивих стихова. Васпитач може започети игру наводећи неку реч или неки стих, а деца да наставе, да се надовежу својим речима и стиховима. Риме и стихови се могу градити и наизменично, најпре васпитач каже реч или стих, а потом деца. Овим питањем покушало се утврдити колико васпитачи практикују језичке игре римовања речи и грађења стихова у активностима у којима деца имају задатак да измисле нови стиховани текст нонсенсног садржаја по узору на обрађени стиховани текст. 28,33 % васпитача одговорило је да често практикује овакав вид рада са децом, 60 % да то чини понекад, а 11,67 % да никад то не чини. Добијени резултати приказани су на Графикону број 13.



Графикон број 13 – Практиковање језичких игара римовања речи и грађења стихова у активностима у току којих деца измишљају нови стиховани текст нонсенсног садржаја по узору на обрађени стиховани текст

Тврдња 14 – Практикујем језичке игре римовања речи и грађења стихова у активностима у току којих деца, након обраде стихованог текста нонсенсног садржаја, причају на нонсенсни начин.

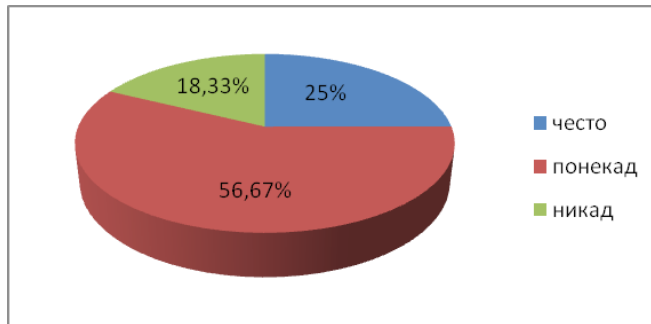
За развој дечје језичке и комуникативне способности битно је упознати дете с неуобичајеним и непознатим речима и фразама, с изразима које не чује у свакодневном говору. Путем нонсенсне књижевности дете има могућност да чује, истражи и одгонетне непознате речи и структуре, а садржај песме може обогатити његов појмовни и језички капацитет. Овим питањем се желело сазнати практикују ли васпитачи језичке игре римовања речи и грађења стихова у активностима у току којих деца, након обраде стихованог текста нонсенсног садржаја, причају на нонсенсни начин. 28,33 % васпитача одговорило је да често примењује игре овог типа, 55 % да то чине понекад, а 16,67 % да их никад не практикују. Резултати су представљени на Графикону број 14.



Графикон број 14 – Практиковање језичких игара римовања речи и грађења стихова у активностима у току којих деца, након обраде стихованог текста нонсенсног садржаја, причају на нонсенсни начин

Тврдња 15 – Практикујем језичке игре римовања речи и грађења стихова у активностима у току којих деца претварају реалне стиховане текстове у нонсенсни облик.

Полазну основу овог питања чини стваралаштво које се формира и настаје под утицајем маште. Машта је често присутна у дечјем свету, у дечјој игри и исказима. Деца често маштају, а на тај начин успостављају активније везе са стварношћу јер су машта и стварност међусобно повезане, свако маштање има своје корене у реалности. Стихови нонсенсног карактера пуни су маште и фантазије и могу бити веома подстицајни за дете. Овим питањем желело се сазнати да ли васпитачи језичким играма римовања речи и грађења стихова подстичу децу на претварање реалних стихова у стихове нонсенсног карактера. На питање је 25 % васпитача одговорило да често практикује овакав начин рада са децом, 56,67 % да понекад то чини, а 18,33 % да никад не практикује овакав вид рада са децом предшколског узраста. На Графикону број 15 могу се видети добијени резултати.



Графикон број 15 – Практиковање језичких игара римовања речи и грађења стихова у активностима у току којих деца претварају реалне стиховане текстове у нонсенсни облик

## 7. Закључна разматрања

Водећи се чињеницама да се у току предшколског периода јављају и владају песничке форме у облику уланчавања речи, може се закључити да дете предшколског узраста самоиницијативно и вођено интуицијом проналази песничка средства градећи свој свет рима и стихова изражавајући своја емоционална стања, потребе и жеље.

Активности у којима се употребљавају језичке игре римовања речи и грађења стихова резултирају дечјим песништвом, а њиховом применом дете се оспособљава за песничку употребу језика. Дете бива перцептивно и мисаоно активирани, па се сходно томе може закључити да језичке игре утичу на целокупни развој дечјих сазнајних потенцијала.

Спроведено истраживање пружило је увид колико се језичке игре римовања речи и грађења стихова примењују у васпитно-образовном раду васпитача са децом предшколског узраста. Такође се дошло до података да се језичке игре римовања речи и грађења стихова често примењују са циљем проширивања дечјег речничког фонда и богаћења дечјег речника, што је веома охрабрујуће. Анкетирани васпитачи повремено језичким играма римовања речи и грађења стихова мотивишу децу да траже риме и граде стихове, да мењају обрађени стиховани текст и уносе сопствене говорне импровизације, и практикују овај вид језичких игара у обради стихова нонсенсног карактера.

Може се рећи да су полазне хипотезе на којима се темељи истраживање потврђене. Васпитачи примењују језичке игре римовања речи и грађења стихова за проширивање речничког фонда деце предшколског

узраста и за богаћење дечјег речника, подстичу децу на римовање и стихотворство и на импровизацију стихованих текстова, а такође подржавају и стварање рима и стихова нонсенсног садржаја. Међутим, оно што би било пожељно побољшати у васпитно-образовном раду васпитача је чешћа употреба стихова нонсенсног карактера, а не занемарује се ни чешћа примена језичких игара римовања речи и грађења стихова у мотивисању деце на учесталије импровизације, измишљање стихова и проналажење рима, јер песничке творевине деце преносе емоцију која је преплавилa дете у тренутку настанка рима и стиха и претворила се у реч. Дете језик користи као материјал за обликовање, а захваљујући необичном склопу речи кроз риме оживљава се слика из маште, претаче се у звук, у мелодију, у песму.

Полазну тачку за језичко стваралаштво деце предшколског узраста, за стварање рима и стихова, представља поезија. Деца воле и разумеју поезију и кроз поезију могу бити мотивисана за стварање стихова ослањајући се, при том, на сопствена искуства. Основа за песничко стваралаштво може се градити кроз раст дечјег искуства, продубљивањем и надограђивањем. Дете искуство стиче активним учешћем у свету који га окружује, посматрањем и делањем у њему, зато је веома битно омогућити детету разноврсне ситуације. Битно је утицати и на емоционални развој детета, јер се стваралаштво одликује присуством емоција. Подстичући емоционални развој детета може се обогатити дечји свет утисцима и створити одређено расположење.

Васпитач у свом васпитно-образовном раду са децом предшколског узраста треба да направи одабир песама разнолике тематике, да што изражајније представи деци стихове, да након интерпретације води разговор о песми, да стимулише и подстиче децу на песничко стваралаштво. Давањем сопственог примера, васпитач може помоћи деци да савладају први корак у песничком стваралаштву, да користи већ састављене стихове, да их мења и допуњује, да измишља нове стихове по узору на већ постојеће и заинтересује децу да траже риме и стихове.

Теме дечјег песничког стваралаштва треба да буду блиске деци, да не оптерећују дете и не буду тешке и захтевне, да буду испуњене хумором, позитивношћу, да подстакну радост код детета и да дете песму може емоционално да доживи. Улога васпитача у подстицању дечјег песничког стваралаштва не завршава се тренутком настанка дечје песме већ се преображава у прихватање, култивисање и даље подстицање дечјег песништва, у даље стварање услова за нова искуства,



за ново стваралаштво, за нове риме и стихове. Лепота дечјег говорног стваралаштва, римовања и стиховања показатељ је радости живљења, узбуђења и веселе природе детета.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Britton, L. (2000). *Монтесори учење кроз игру за децу од 2 до 6 година. Приручник за родитеље*. Загреб: HENA COM.
- Велички, В. и Катаринчић, И. (2011). *Стихови у покрету*. Загреб: АЛФА.
- Виготски, С. Л. (2005). *Дечја машта и стваралаштво*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Витез, Г. (1983). *Огледалце*. Загреб: Младинска књига.
- Група аутора. (1998). *Говор у предшколској установи, 2. издање*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Ивановић, Р. (1997). *Говорне радионице за рад са децом од три до седам година*. Београд: КИЗ „Алтера“.
- Lawrence, L. (2003). *Монтесори читање и писање. Како помоћи детету да научи читати и писати. Приручник за родитеље и одгојитеље за децу од 3 до 7 година*. Загреб: HENACOM.
- Маљковић, М. (2005). *Методички приручник за развој говора деце предшколског узраста*. Кикинда: Савез педагошких друштава Војводине.
- Маринковић, С. (2015). *Где зека тије воду?* Београд: Креативни центар.
- Марјановић, А., Ивановић, Р., Јанковић, С., Гашић-Павишић, С. (1990). *Дечје језичке игре*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Марковић, М., Шаин, М., Ковачевић, И., Коруга, Д., Ивановић, Р., Бељански-Ристић, Љ., Крсмановић, М., Гајић, З., Пековић, Д. (2013). *Корак по корак 2*. Београд: Креативни центар.
- Матић, Р. (1980). *Рад на развоју говора деце предшколског и млађег основношколског узраста*. Београд: ИШПРО „Привредно-финансијски водич“.
- Матић, Р. (1982). *Методе и облици рада на развоју говора деце од рођења до поласка у школу*. Београд: ИШПРО „Привредно-финансијски водич“.
- Матић, Р. (1989). *Игре и активности деце до поласка у школу*. Београд: „Нова просвета“.
- Миларић, В. (1969). *Дечје језичко стваралаштво*. Нови Сад: Културни центар.
- Пети-Стантић, А. и Велички, В. (2009). *Језичке игре за велике имале, 2. издање*. Загреб: АЛФА.
- Петровић, Т. (2011). *Увод у књижевност за децу*. Нови Сад: Змајеве дечје игре.
- Радовић, Д. (1995). *Антологија српске поезије за децу*. Београд: Српска књижевна задруга.
- Рајовић, Р. (2012). *Како успешно развијати IQ детета*. Нови Сад: Smart production.
- Ршумовић, Љ. (2011). „Смешна прашума“. Мали Крцко. Земун: „Публикум практикум“. Број 37, стр. 18.

Чуковски, К. (1986). *Од друге до неће*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Шаин, М., Марковић, М., Ковачевић, И., Даневски, Д., Пађан, М. (2012). *Корак по корак 1*. Београд: Креативни центар.

**Dijana Dujmovic, Specialist**

## **RHYMING WORDS AND CONSTRUCTION OF VERSES AS THE SPEECH CREATION OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE**

### *Summary*

This paper presents the verbal creation of preschool children, how to encourage it as a form of work on the development of speech in children, how to develop spontaneous and intentional children's linguistic creations and representation games rhyming words and verses in the construction of the educational work of teachers.

The aim and the research are related to the determination of the influence of teachers on the development of speech creativity of preschool children using the language games of rhyming words and construction of verses.

The work examines whether linguistic competence depends on the development of speech creation of preschool children, and through the research the data from the use of language in the work of teachers in the development of speech creation of preschool children has been reached.

*Key words:* child, speech creativity, language games, rhyming words and construction of verses.



## **УЛОГА РОДИТЕЉА У ПРИПРЕМИ ДЕЦЕ ЗА ПИСАЊЕ И ЧИТАЊЕ**

**САЖЕТАК:** Припремни предшколски програм има значајну улогу у васпитању и образовању деце. Оно треба да буде припрема за што лакше укључивање детета у школу, стварање основа за даље образовање. Основни циљ истраживања је испитивање мишљења родитеља о почетном читању и писању, активности у којима учествују са дететом, а од којих зависи читање и писање, као и мишљење о временском периоду увођења детета у свет писане речи.

Резултати до који смо дошли показују да постоји статистички значајна разлика у мишљењу родитеља о њиховој улози у почетном читању и писању, с обзиром на образовни ниво испитаника. Мишљење родитеља о томе да ли дете пре поласка у школу треба да научи да пише и чита, није статистички значајно условљено полом родитеља.

**КЉУЧНЕ РЕЧИ:** родитељи, дете, почетно писање и читање, школа, припрема.

### **1. Увод**

Припремни предшколски програм, као део обавезног образовања које се остварује у оквиру предшколског васпитања и образовања, подразумеваширок спектар активности са децом, у циљу њихове припреме за полазак у школу. Указујући на значај остваривања континуитета између дечјег вртића и школе, Емил Каменов истиче потребу да организоване васпитно-образовне активности морају бити усклађене са узрасним карактеристикама деце. Он даље истиче да припрема деце за полазак у школу не подразумева једнострано деловање предшколске установе на дете, већ и припрему школе коју ће похађати будући ученици. Из тог разлога је врло важно да се на активности деце у предшколској установи тематски надовезују наставне активности које се организују са ученицима првог разреда основне школе. То подразумева континуирану сарадњу вртића и школе и усклађивање њихових програма.

У оквиру посебне припреме за полазак у први разред, Емина Копас-Вукашиновић конкретизује садржаје и активности који се реализују са децом у циљу њихове припреме за наставу почетног писања. Ауторка посебно истиче значај стручног усавршавања васпитача ради

---

\* katarina.krstic87@gmail.com

успешније реализације Од поласка детета у вртић па до одласка у школу, задатак васпитача је да утиче на развој говора и да уводи детет у процес писања и читања. У години пред полазак у школу, уочено је како дете нагло напредује и вешто прихвата све што чује. Током активности којима васпитач уводи дете у свет писане речи, важно је напоменути да не треба да инсистира на класичном усвајању слова.

## 2. Теоријски приступ

Децу треба подстицати да говоре и то разговором са њима. Вештини комуникације се дете најбоље учи у кругу породице. Прилика за разговор је много: у кући, у парку, шетњи, куповини... У вођењу дијалога са дететом, родитељ може да открије како је дете провело дан без њега, са ким се дружило, шта је видело, шта му се свидело, о томе шта воли, а шта не... У разговору са дететом треба говорити јасно, без тепања, разговетно, подстицати га да се лепо изражава, да поставља питања, изрази своја осећања.

До поласка у школу дете треба да научи: да правилно изговара све гласове; да говори јасно и разговетно; да има довољно богат речник (2500–3 000 речи); да уме добро да се споразумева са другима; да уме да саслуша друге.

Дете на овом узрасту може да одговори на следеће образовне захтеве:

- читање: треба наставити са читањем деци; кренути са провером разумевања прочитаног (кроз цртање, сликање, драмску игру, вајање); децу треба водити у школу или градску библиотеку.
- писање: писање, односно цртање веома је важан начин причања приче; деца стварају причу слажући цртеж до цртежа; нека деца почињу да пишу кратким реченицама, мада при том греше.
  - правопис: деца пишу онако како изговарају, гутају слова.
  - рукопис: исправно држе оловку; слова су већа и неуреднија него што су била када су имали пет година (Вуд, 2008).

### 2.1. Развијеност говора

Развој говора је основа за развијање дечјег мишљења и један од битних услова људске комуникације, преношење искустава и учења. Пре поласка у школу, дете мора бити способно да изрази своје мисли и потребе као и да разуме говор других (Оштарчевић, 2008). Разговарање се заснива

на следећим вештинама: вештина слушања, говорење по реду, узимање у обзир искуства, навика, интереса и потреба саговорника, уздржавање од доминације у разговору, не прекидати саговорника...

Добар изговор подразумева правилно опажање гласова помоћу слуха, нарочито карактеристичних особина гласова од којих зависи значење речи. Дете треба учити да слуша, да помоћу слуха уочава дистинктивне карактеристике фонема матерњег језика.

У току школовања деца уз помоћ учитеља треба да развију металингвистичку свесност која утиче на развој две способности: дететове анализе језичког знања у структуриране категорије и његове способности контроле мисаоних операција. Доласком у школу деца располажу богатим речником да могу да разумеју поруке учитеља. У једноставном фонду речи код деце најобимнији је пасивни речник, јер су у њему све речи, које дете препознаје и разуме, али их не користи (Брковић, 2011).

## 2.2. Зрелост психомоторике

Психомоторичка зрелост односи се на усклађивање одређене врсте покрета са подацима које дете прима путем чулних органа из своје околине. Такође се односи на успостављену латерализацију – леворукост, деснорукост – амбидекстрија. Психомоторне вештине су читање и писање.

## 2.3. Вежбе моторне координације

Резање реса од папира, ивица кружних облика, сложених облика, састављање и игре са ситним предметима, бојење до ивица, кружење бојицом око предмета, спајање цртица, тачкица, неке су од активности које треба примењивати у свакодневном раду са дететом. Закопчавање дугмића, везивање пертли, пресавијање папира, слагање ствари, још неке су активности које се могу спроводити у кругу породице. Од детета се може тражити да препозна први и последњи глас у речи, сто представља игре римовања. Родитељ такође може да тражи од детета да исприча причу и да је запише пред њим. Важно је охрабрити покушаје детета да напише писмо; вежбати причање и препричавање и тражити од детета да преприча причу служећи се сликама, прича по сликама. Деца воле да слушају приче из детињства својих родитеља или оног који прича причу.

Када су моторичке вежбе у питању, важно је истаћи мишљење Марије Монтесори која наводи три елемента битна за успешно писање.

Први, рука, слободна да држи оловку, стиче се радом са различитим предметима током вежби; други, лака рука потребна за кретање при писању слова, стиче се вежбама са таблама и материјалима за опипавање и трећи, рука вођена мозгом која се на прецизан начин стиче вежбама у којима дете прстима додирује различите геометријске облике (Монтесори, 2006).

Предчитачке вештине су: слушање дечјих прича и песмица, дечје разумевање оног што му се прича и чита, упознавање детета са карактеристикама текста, уочавање чињенице о томе да се говор састоји од реченица, реченице од појединих речи а речи од гласова, уочавање риме, гласовна синтеза (састављање речи од појединих гласова), гласовна анализа (растављање речи на поједине гласове).

Веома су важне игре којима се подстиче говорна комуникација, самим тим и изговор гласова. Ове вежбе можемо реализовати кроз игровне активности у вртићу. Слушање пара је игра у којој учествује најмање двоје деце. Једно дете пита, друго одговара. Друго дете треба пажљиво да слуша без прекидања, а потом говори васпитачу и осталој деци шта је чуло, одговара на постављена питања (Маљковић, 2011).

#### *2.4. Игра и развој комуникативних способности*

Најомиљенија дечја игра је игра улога. Истовремено ове маштовите игре су за дете идеална прилика да учи, дружи се, замишља, представља, комбинује, глуми, увежбава многе способности које ће му бити потребне у школи. Деца најчешће знају да организују игру сама, са браћом и сестрама, са родитељима. Добро је да се у игру укључе и вршњаци (деца из комшилуга, познаници...).

Игра је најбоља могућност за разговор са дететом, јер нема активности у којој су дете и родитељ толико блиски. Треба подстаћи дете да прича о томе шта прави, да прича о облицима, бојама, величини и тежини ствари, да их описује и анализира. Нарочито су погодне конструктивне игре где ће дете причати о томе шта ради, како ће то изгледати. Добра прилика за заједничко маштање је да са родитељем осмисли причу о ономе што је направило. Резултати дететове игре и мисаоне активности у оквиру ње испољавају се у различитим областима; у говору, цртању, глуми...

Међу психолошким теоријама налазе се и оне које повезују игру са развојем мишљења. То су когнитивне теорије игре, чији су представници Пијаже, Виготски и други.

Виготски је сматрао да је дечја игра практична машта, с тога и пут ка дечјем осмишљавању емоција и вредновање свог друштвеног искуства, начин сазнања. За Виготског је игра етапа у развоју сазнајних процеса (Пијаже, Инхелдер: 1978: 113).

Деца раних узраста, разноврсним игровним активностима желе да овладају својим окружењем, а тиме и инструментима сопственог развоја. У периоду од треће године до поласка у школу оно свесно и срећно осваја свет око себе, „упија“ многобројне утиске из своје околине који га подстичу на активност (Монтесори, 2003). Према Монтесори то је „блажено доба игре – доба истинског стварања“.

Деца у игри, без молби, са осмехом подносе све оно што би, под другим условима, пролила читаве потоке суза, истиче Жан Жак Русо. Ово сазнање је посебно значајно за наставу почетног читања и писања, која треба да створи чврсте темеље за образовање појединца, јер књига је незаменљиво добро у животу савременог човека. Не знати писати и читати, значи бити далеко од духовног благостања које пружа писана реч, бити интелектуално, социјално, културно и технолошки хендикепиран.

### 2.5. Улога игре у предбукварском периоду

Многи научници сматрају да је игра специфичан начин учења предшколског детета. Игра потпомаже и усмерава дечји развој, индиректно васпитава и образује, а развијени потенцијали отварају просторе за нове игре. Улога родитеља, васпитача и учитеља у игри детета подразумева усмеравање његових индивидуалних способности. Припрема за обраду слова, или предбукварски период, представља први од три периода у настави почетног читања и писања, од чије успешне реализације умногоме зависи квалитет учења читања и писања.

Визуелне, акустичке, вежбе артикулације, вежбе дисања, аналитичко-синтетичке вежбе, лексичко-синтаксичке, моторичке и остале врсте вежби, део су онога што треба реализовати у овом периоду. Све ове врсте вежби треба реализовати тако да буду разноврсне, занимљиве и привлачне деци, како би се на тај начин свесним залагањем припремили за успешну обраду слова која следи.

## 3. Методологија истраживања

Предмет истраживања је доћи до података о мишљењу родитеља о њиховој улози и значају у увођењу деце у свет писане речи. Проблем истраживања јесте одредити у чему се огледа улога и значај родитеља



у почетном писању и читању. Циљ истраживања је утврдити мишљење родитеља о њиховој улози и значају у почетном писању и читању.

Задаци истраживања: испитати мишљење испитаника, о њиховој улози у почетном писању и читању; утврдити мишљење родитеља о томе да ли пре поласка у школу дете треба да научи да чита и пише.

### 3.1. Интерпретација и анализа резултата истраживања

У истраживању се пошло од претпоставке да родитељи имају важну улогу и значај у почетном читању и писању. Да би се проверила општа хипотеза, потребно је на основу прикупљених података утврдити садржаје и активности којима родитељи уводе дете у свет писане речи, који родитељ је више укључен у припрему, мишљење родитеља о значају почетног читања и писања.

#### 3.1.1. Мишљење родитеља о њиховој улози у почетном писању и читању

Овим задатком хтели смо да испитамо да ли постоји статистички значајна разлика у мишљењу родитеља о њиховој улози у почетном читању и писању у зависности од стручне спреме родитеља.

Хипотеза: Постоји статистички значајна разлика у мишљењу родитеља о њиховој улози у почетном читању и писању собзиром на образовни ниво испитаника.

Табела 1: Игре и активности од којих зависи читање и писање

Облик активности:	Образовни ниво родитеља				Укупно:
	висока	виша	средња	основна	
	f %	f %	f %	f %	f %
Причање прича, бајки	5	3	3	2	13
	5,00	3,00	3,00	2,00	13,00
Приче по сликама	3	4	3	2	12
	3,00	4,00	3,00	2,00	12,00
Графомоторичке вежбе	2	2	2	2	8
	2,00	2,00	2,00	2,00	8,00

Пребројавање свега у окружењу	6	44,00	15	2	27
	6,00		15,00	2,00	27,00
Писање слова, цифара и бројева	2	7	14	17	40
	2,00	7,00	14,00	17,00	40,00
Укупно:	18	20	37	25	100
	18,00	20,00	37,00	25,00	100,00

$$\chi^2 = 2,86 \quad C = 0,17 \quad df = 4$$

Добијени резултати указују да је  $\chi^2 = 22,8$  са граничним вредностима 21,026 за степен слободе  $df = 12$  и на нивоу значајности 0,05 закључујемо, да игре и активности од којих зависи читање писање, а које родитељи најчешће користе у активностима са децом, јесу статистички значајно условљене образовањем родитеља, јер је израчунати  $\chi^2$  већи од наведене граничне вредности. Коефицијент контингенције  $C = 0,92$  нам говори да постоји јака веза између променљивих (Табела 1).

### 3.1.2. Мишљење родитеља о томе да ли пре поласка у школу дете треба да научи да чита и пише

Наиме, постоји много дилема у вези са тим како најбоље помоћи детету у најранијој фази школовања, како да савлада препреке и да се снађе у обавезама које га очекују. Неки родитељи уче дете да пише, неки да броји, а неки предност дају учитељима сматрајући да је довољно да дете буде само здраво.

Хипотеза: Постоји статистички значајна разлика у мишљењу родитеља о писању и читању пре поласка у школу, собзиром на пол.

Табела 2: Читање и писање пре поласка у школу

Почетно читање и писање	Пол		Укупно:
	Мушки	Женски	
	f %	f %	f %
да	22	36	58
	22,00	36,00	58,00
не	13	29	42
	13,00	29,00	42,00
Укупно:	35	65	100
	35,00	65,00	100,00

$$\chi^2 = 0,53 \quad C = 0,07 \quad df = 1$$

Из табеле можемо уочити да је израчунати  $\chi^2 = 0,53$  са граничним  $\chi^2$  вредностима 3,842 и 6,635 за број степени слободe  $df = 1$ , на оба нивоа значајности 0,05 и 0,01 и закључујемо да мишљење родитеља о њиховој улози у учењу слова и писању пре поласка у школу, није статистички значајно условљено полом родитеља, јер је израчунати  $\chi^2$  мањи од наведених граничних вредности. Коефицијент контингенције је  $C=0,07$  и  $C_{\max} = 0,82$ . С обзиром да је у нашем случају вредност коефицијента контингенције  $C=0,07$  знатно нижа од максималне вредности коефицијента  $C_{\max} = 0,82$  значи да је слагање између посматраних појава релативно слабо (Табела 2).

#### 4. Закључна разматрања

У истраживању је учињен покушај емпиријског сазнања о улози родитеља у почетном читању и писању. На развој детета најјаче утиче породица и њени су утицаји трајни. Од родитеља дете највише учи тако што се угледа на њих и подражава их. Они су први, а и најважнији извор сазнања. Дете слуша шта родитељи причају, имитира њихове покрете, интересује се за оно што је њима занимљиво, понавља што је чуло од њих.

Наше хипотезе истраживања показале су да:

- Мишљење родитеља о њиховој улози у учењу слова и читању јесте статистички значајно условљено школском спремом родитеља;
- Мишљење родитеља о учењу слова и читању пре поласка у школу, није статистички значајно условљено полом родитеља.

Налази до којих смо дошли указују на то да:

– Постоји статистички значајна разлика у мишљењу родитеља о њиховој улози у почетном читању и писању, с обзиром на образовни ниво испитаника;

– Мишљење родитеља о томе да ли дете пре поласка у школу треба да научи да пише и чита, није статистички значајно условљено полом родитеља.

Улога родитеља у припреми детета за описмењавање је непроцењива. Вештине које претходе учењу читања називају се предчитачким вештинама. Читање је сложена активност која зависи од неколико способности и вештина које се поступно развијају. Да би дете научило да чита оно мора сваки глас у речи да преведе у знак – слово. Родитељи, а врло често и учитељи, сматрају да је то једини процес који дете мора да савлада. То је учење које се спроводи у школи и није га потребно спроводити раније.

Да би дете могло без проблема да научи да чита, потребно је да у предшколском периоду усвоји низ такозваних предчитачких вештина. Међу њима је најважнија вештина гласовног рашчлањавања речи (гласовна анализа), тј. способност да дете „у глави“ чује, запамти и повезује гласове од којих се реч састоји.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Ботуровић, М. (2001). *Методика развоја говора: уџбеник за студенте виших школа за образовање васпитача и васпитаче*. Шабац: Виша школа за образовање васпитача.
- Брковић, А. (2011). *Развојна психологија*. Чачак: Регионални центар за професионални развој запослених у образовању, Светлост.
- Вуд, Ч. (2008). *Укорак са развојем: како расту деца од 4 до 14 година. Приручник за родитеље и наставнике*. Београд: Креативни центар.
- Копас-Вукашиновић, Е. и Станковић, Е. (2006). „Улога игре у развоју деце предшколског и млађег школског узраста“. Зборник Института за педагошка истраживања, бр. 1, Београд.
- Копас-Вукашиновић, Е. и Станковић, И. (2009). „Припрема деце за полазак у школу“. Зборник Института за педагошка истраживања. Београд.
- Маљковић, М. (2011). „Неки нови погледи на припрему предшколске деце за почетно читање и писање“. Нови Сад. *Педагошка стварност*, LVII, 7–8.
- Монтесори, М. (2006). *Упијајући ум*. Београд: Беокињига.
- Оштарчевић, Ј. (2008). *Приручник за упис дјеце у први разред*. Загреб: АЗОО.
- Пијаже, Ж. и Инхелдер, Б. (1978). *Интелектуални развој детета*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

**Katarina Krstic, Specialist**

**THE ROLE OF PARENTS IN PREPARING CHILDREN  
FOR READING AND WRITING**

*Summary*

Preparatory preschool curriculum plays an important role in the upbringing and education of children. It is supposed to be a preparation for a smooth transition of a child to school and to create a foundation for further education. The main goal of this research was to explore the parents' opinions on early reading and writing, the activities they take part in with their children in order to enhance future reading and writing, as well as their opinions on the time most suitable for introducing a child into the world of written language.

The results we obtained show that there exists a statistically important difference between parents' opinions on the role they play in early reading and writing in relation to the respondents' level of education. The parents' opinion on whether a child should learn to read and write before starting school is not statistically significantly conditioned by the parents' gender.

*Key words:* parents, child, early reading and writing, school, preparation.

## УЧИТЕЉИ И МОТИВИСАЊЕ УЧЕНИКА ЗА ЧИТАЊЕ КЊИГА

САЖЕТАК: Циљ спроведеног истраживања био је да испита на који начин учитељи најчешће мотивишу ученике за читање књига, те у којој мери познају и прате развој својих ученика као читалаца. Узорак је чинило 45 учитеља од првог до четвртог разреда из 15 градских и сеоских школа широм Србије. Истраживање је спроведено током школске 2014/2015. године, а одговори учитеља су прикупљени помоћу анкетног упитника конструисаног посебно за потребе овог истраживања.

Резултати истраживања показују да већина учитеља мотивише ученике за читање књига и ван наставе, и то најчешће показивањем и кратким представљањем књига; учитељи углавном немају одељењску библиотеку у учионици; већина учитеља не врши испитивања читалачких интересовања и навика ученика, нити ове податке користи у даљем раду. Тиме је потврђена полазна претпоставка да већина учитеља настоји да заинтересује ученике за читање књига разноврсним мотивационим поступцима, праћеним предлозима конкретних наслова, али овај рад најчешће нема карактер планског, систематског деловања на развој књижевне културе ученика.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: учитељи, ученици млађих разреда, мотивисање за читање књига, одељењска библиотека, праћење развоја ученика као читалаца.

### 1. Увод

Утицај породице на развој свести о потреби и значају читања је огроман. Наиме, уколико родитељи често своје време проводе читајући, велика је вероватноћа да ће то чинити и њихова деца, јер је лични пример најснажнији стимуланс. Међутим, са поласком детета у школу ништа мање важну улогу на развој културе читања има школа. Речено је утолико важније уколико имамо на уму да је читалачки образац одраслих умногоне одређен навикама читања које је појединац изградио током основне школе (Halsted (Халстед), 1998, према Пурић, 2012: 213).

Како би учитељи заинтересовали своје ученике за читање, неопходно је да се ослоне на њихова читалачка интересовања, како на оно што већина ученика воли да чита, тако и на оно што сваки појединачни ученик воли да чита. Осим тога, важно је да учине доступним материјал

\* magdalenaivkovic@gmail.com

за читање, да у учионици створе литерарно подстицајно окружење, да омогуће ученицима да читају у школи, да им пружи ваљане узоре у читању, те да различитим мотивационим поступцима подстакну код ученика читалачку радозналост (Clary (Клери), 1991: 343–344, према Al-Nafisah & Al-Shorman (Ал-Нафисах и Ал-Шорман), 2011: 2). Начини мотивисања могу бити бројни<sup>1</sup>, али често је довољно да учитељ само препоручи књигу и истакне нарочито занимљиве догађаје и ликове или прочита посебно примамљив одломак из текста, па да ученике заинтересује за његово читање (Вучковић, према Јовановић, 2002: 67). Уз то, учитељи треба да искористе сваку прилику да са ученицима разговарају о важности читања и вредним књигама за децу. Као повод за такав разговор могу, на пример, послужити следеће теме: „Препоручујемо да прочитате, Моја омиљена књига, Запазио сам у књижари књигу, Причали су ми да је добра књига, Библиотекар саветује да прочитамо, У новинама, на телевизији или на радију говорено је о књизи... и сл.“ (Маринковић, 1994: 173). Најзад, веома је важно да „одрасли, а нарочито учитељи (...) показују отворено одушевљење и уживање у току читања књига како би ученици пожелели да и сами читају“ (Цветановић и Радојичић, 2012: 240–241).

Да бисмо идентификовали поступке које учитељи предузимају како би пробудили радозналост ученика за читање књига, одлучили смо да спроведемо емпиријско истраживање. Заправо, ово истраживање је део једног ширег истраживања чији је предмет било сагледавање мишљења учитеља о избору лектуре и идентификовање мотивационих поступака којима учитељи настоје да подстакну код својих ученика жељу за читањем.

## 2. Методолошка утемељеност истраживања

У овом раду представићемо, дакле, онај део добијених резултата који је имао за циљ да испита на који начин учитељи најчешће мотивишу ученике за читање књига, те у којој мери познају и прате развој својих ученика као читалаца. У складу са овако постављеним циљем истраживања формулисали смо следеће задатке:

1. Утврдити да ли и на који начин учитељи подстичу радозналост ученика за читање књига код куће, у слободно време.
2. Испитати колико су одељењске библиотеке присутне у данашњим школама и на који начин учитељи бирају књиге за ове библиотеке.

---

<sup>1</sup> О мотивационим поступцима више у: Росандић, 1978: 42; Росандић, 1988: 401; Николић, 2006: 261; Мркаљ, 2008: 55; Милатовић, 2011: 278; Росандић, 1976: 104, према Цветановић и Радојичић, 2012: 239.

3. Проверити у којој мери учитељи систематски прате развој читалачких интересовања и навика својих ученика.

У истраживању смо пошли од претпоставке да већина учитеља настоји да заинтересује ученике за читање књига разноврсним мотивационим поступцима, праћеним предлозима конкретних наслова, али овај рад најчешће нема карактер планског, систематског деловања на развој књижевне културе ученика. Посебне хипотезе су биле: 1. већина учитеља мотивише ученике за читање књига и ван наставе, и то најчешће кроз препоруку и разговор са ученицима о прочитаним књигама; 2. учитељи углавном немају одељењску библиотеку у учионици; 3. већина учитеља не врши испитивања читалачких интересовања и навика ученика, нити ове податке користи у даљем раду.

Истраживањем је обухваћено 45 учитеља из 15 градских и сеоских школа са подручја Београда, Јагодине, Крушевца, Пожаревца, Бора и Гњилана. Одговоре учитеља прикупили смо помоћу анкетног упитника сачињеног посебно за потребе овог истраживања. Анкета је била анонимна, а истраживање је спроведено током школске 2014/2015. године.

### **3. Дискусија резултата истраживања**

#### *3.1. Мотивисање ученика за читање књига*

Један од главних циљева наставе књижевности на млађем школском узрасту јесте да код ученика развије културу и навике читања. Другим речима, да ученицима књигу приближи толико да је они почну сматрати „нечим што се не може одвојити од њихова живота“ (Азар, 1970: 8). При том, основни проблем са којим се сваки учитељ сусреће јесте како ученике мотивисати да започну да читају. Ако успемо да пробудимо у деци бар зрнце радозналости за читање, а при том им понудимо праву књигу, која их интересује, разумеју је и одговара им, они ће наставити да читају без икакве наше даље интервенције. Остваривање овог циља захтева од учитеља да изнађе различите, увек нове и изазовне поступке којима би ученике заинтересовао за читање. Један од важних задатака овог истраживања био је управо да утврдимо да ли и на који начин учитељи подстичу радозналост ученика за читање књига. Стога смо их најпре питали да ли подстичу ученике да и код куће, у слободно време, читају књиге које нису предвиђене наставним програмом. Од укупно 45 учитеља њих 43 (95,6 %) одговорило је потврдно, док су 2 учитеља (4,4 %) одговорила одрично.



Од оних учитеља који су изјавили да подстичу радозналост ученика за читање књига и ван наставе, затражили смо укратко да објасне на који начин то најчешће чине. У жељи да учитељи дају што аутентичнији одговор, питање је било отвореног типа. И заиста, учитељи су дали врло разноврсне одговоре. Није их било лако груписати у шире категорије, а уосталом нисмо ни желели да одговоре учитеља превише уопштимо како не бисмо изгубили разноликост предложених мотивационих поступака. Као што смо и претпоставили, велики број учитеља – њих 14 или 31,1 % укупног узорка – настоји да заинтересује своје ученике за читање путем препоруке и разговора о прочитаним књигама. При том, један број ових учитеља износи ученицима своју препоруку и мишљење о прочитаној књизи (*Кажем [а лажем] да сам баш јуче завршила читање те књиге [а у ствари сам је прочитала одавно] и убеђујем их да је дивна – 5*). Други, пак, допуштају ученицима да *препоручују једни другима књиге* које су прочитали, размењују утиске и мишљења о овим књигама, а каткад и саме књиге (9). За разговор о прочитаним књигама користе часове одељењске заједнице или организују повремено (најчешће једном месечно) посебне часове под називом „Препоручио бих другу да прочита“, „Књига месеца“, „Писац месеца“ и сл.

Ипак, највећи број учитеља (њих 15 или 33,3 % укупног узорка) изјавио је да радозналост ученика за читање књига код куће, у слободно време, настоји да подстакне показивањем и кратким представљањем књига. То представљање књига учитељи реализују било сажетим препричавањем садржаја књиге (у целини или препричавањем посебно интересантних делова – 6), било читањем одабраних одломака (6), било *истицањем необичних догађаја, несвакидашњих ликова* и разних других занимљивих информација из конкретних дела које могу да пробуде *маишту и интересовање* ученика (3). У сва три случаја, дакле, ови учитељи као подстицај користе сам текст. Један од учитеља из ове категорије такође истиче да ученике настоји да заинтересује за читање *причањем радње из неке књиге* и њеним повезивањем *са неком ситуацијом у одељењу*. Уз то, једна учитељица користи занимљивости из живота писца како би код деце пробудила жељу за упознавањем са новом књигом.

Осим тога, један део учитеља (6) организује различите активности како би код ученика пробудио радозналост за читање књига и ван наставе. Ево неких акција које учитељи из ове категорије практикују са својим ученицима: организују сусрете са писцима за децу, тако што их доводе на час или праве интервјуе са њима (3); организују радионице (нпр. са

темом „Библиотека под отвореним небом“ и читалачке вечери на којима ученици читају одломке из својих омиљених књига (1); одржавају састанке Клуба читалаца (1); заједно са ђацима посећују Сајам књига (1) и сл.

Надаље, 5 учитеља (што чини 11,6 % укупног узорка) настоји ученике да заинтересује за читање *сталним истицањем колико је то важно*:

– *Говорим ученицима да је читање књига занимљиво и вредније него гледање ТВ-а и играње игрица. (...) Говорим ученицима да читањем богате свој речник.*

– *Објашњавам им да на тај начин богате и оплемењују свој фонд речи, да читањем више науче (...); да се читањем правилније изражавају.*

– *Покушавам да развијем љубав према читању и шта њима књиге значе путем разговора.*

– *(...) причајући им о томе колико је важно и лепо отићи у библиотеку, узети књигу, прочитати је и вратити.*

Такође, двоје учитеља каже да у циљу подстицања читалачке жеље код ученика гледа са њима представе, филмове и цртане филмове снимљене на основу дела за која претпостављају да би се деци допала (нпр. Андерсенове или бајке браће Грим, *Алиса у Земљи чуда* итд. – 2). Још један учитељ каже да користи филм у циљу подстицања ученика на читање, али је реч о другачијој врсти филма: *Ученицима емитујем кратак студентски филм који описује две ситуације: 1. Разговор људи који изузетно ретко читају, што је евидентно по њиховом изражавању и поступцима; 2. Разговор начитаних студената у библиотеци. Ученици сами процењују која је опција социјално прихватљивија, најпре естетски посматрано, а касније и у погледу решавања свакодневних ситуација елоквентношћу. Уз то, један учитељ упућује ученике да посећују сајтове библиотека. Дакле, поједини учитељи користе могућности које нуде савремени медији (филм, Интернет и сл.) како би заинтересовали ученике за читање вредних и занимљивих књига погодних за њихов узраст.*

Осим тога, двоје учитеља каже да често организује такмичења у читању и квизове којима уједно мотивише ученике на читање и проверава како су ученици разумели прочитано (нпр. *Моји ученици највише воле укритенице у виду такмичења – квиза (...) унапред им најавим квиз, па они воле да се припреме.*)

Како би заинтересовали децу за читање, неки учитељи сарађују са библиотекама (4). Они организују редовне посете оближњим библи-

отекама (нпр. једном месечно) током којих библиотекари, кроз разговор, *упућују [децу] на неке нове књиге*; такође организују групно учлањење у библиотеку или учествују са ђацима у акцијама које промовишу читање, а које су иницирале саме библиотеке (нпр. акција „Читање је опет у моди“). Уз то, један од испитаника каже да формира одељењску библиотеку у којој ученици *размењују међусобно књиге, прелиставају [их] за време одмора и позајмљују*.

У настојању да мотивише ученике на читање, троје учитеља се ослања на похвале и награде (*Они који имају читалачка интересовања буду награђени, тако да награда делује и на остале који мање читају*), док једна учитељица као подстицај користи оцену (*стимулише их оцена*).

Најзад, шесторо учитеља подстиче ученике да воде дневник читања, свеску (допунске) лектире или неку другу врсту евиденције о прочитаним књигама, где би ученици бележили своје доживљаје и своја размишљања о књигама које су прочитали, лепе мисли и описе/стихове. На пример: *У обавези су да у току сваког месеца прочитају неку књигу по избору и у свеску за лектуру препишу лепе описе*. Како би мотивисали ученике да читају и да изради дневника, односно свезака лектире приступају посвећено, марљиво, учитељи врше редовну проверу урађеног, а повремено и награђују ученике. На тај начин читање ученицима *временом (...) пређе у навику*, објашњава један од ових учитеља.

Уз то, један учитељ као подстицај за читање користи *драмски приказ текста*, а један семинарске радове (најчешће групне). Додајемо још и податак да на питање није одговорило шесторо учитеља, што је 13,3 % укупног узорка.

Видимо да се учитељи истински труде да код својих ђака пробуде жељу за читањем. Но, како подстицаје да читају што више ученици не би протумачили само као празну причу или потребу да вежбају технику читања<sup>2</sup>, веома је важно да мотивациони поступци буду праћени конкретним предлозима, тј. називима књига које треба прочитати. Из тог разлога овим истраживањем желели смо да сазнамо да ли учитељи,

<sup>2</sup> У свом истраживању читалачких интересовања и навика млађих основаца Марковић (2012: 261) установила је да „савете родитеља и учитељица да читају што више, ученици тумаче као потребу да вежбају технику читања, а на ту помисао их, по свој прилици, наводи непостојање конкретног предлога, односно наслова књиге коју би требало да читају. Могуће је претпоставити да због тога што у наставним програмима не постоји већ неколико година домаћа лектира као избор књижевних дела која се читају после наставе, код куће, а која се тумаче на часовима лектире, учитељи не осећају потребу да подстичу ученике на читање књижевних дела намењених овом узрасту и на вођење дневника/свеске лектире“.

када мотивишу ученике, препоручују ученицима и конкретне наслове/писце и које. Одговор није дало 11 учитеља, а њих троје је одговорило, али није навело конкретне предлоге (*било које књиге за децу; зависи од личности ученика и њиховог интересовања; не конкретно наслове, већ су захтеви уопштени да сазнају више о нечему што тренутно радимо у школи, тако да сами истражују*). Уз то, двоје учитеља каже да се ослања на библиотеке: ученике упућује на *предлоге библиотекара*, односно на *књиге које препоручује градска библиотека (објавили су наслове за сваки разред)*. Међу књигама које остали анкетирани учитељи најчешће препоручују ученицима издвајају се две велике групе дела. Једну чине романи који говоре о животу деце, њиховим згодама у породици, школи, са друговима, али и њиховом унутрашњем свету (11): *Доживљаји Тома Сојера (2); Мој дека је био трећиша (1); Чича Томина колиба (1); Аги и Ема (1); Кућа хиљаду маски (1)*; књиге Градимира Стојковића о *Хајдуку (2); Дечаџи Павлове улице (1); Хајди (1); Моја невидљива другарица (1)* итд.

Другу и најбројнију групу чине типичне бајке и романи, односно приче са елементима чудесног и/или фантастичног (21): индијске и белоруске народне бајке (1), али и бајке домаћих и страних писаца – браће Грим (1), Андерсена (2), Гроздане Олујић (4), *разних писаца (2); Књига за Марка (2)*; бајковита проза Иване Нешић (1); *Петар Пан (1); Алиса у Земљи чуда (1); Мали принц (1); Доживљаји мачка Тоше (1); Чаробњак из Оза (1); Продавац осмеха (1)*; серијали књига *Чаробна кућица на дрвету (1)* и *Школа за принцезе (1)* итд. При том, само се неке од ових књига налазе на списку обавезне лектире за млађе разреде (у целини или одломцима).

Додајемо још да се међу вредним писцима које учитељи препоручују својим ученицима налази и Бранко Ћопић (4) који је стварао и дела која бисмо могли сместити у прву, и она која бисмо могли сместити у другу поменуту категорију. Уз то, поједини учитељи предлажу својим ученицима књиге које не припадају типичним врстама књижевности за децу, али их деца добро прихватају. Такве су, на пример, књиге о животињама (*Бели очњак – 1; Зов дивљине – 1; Књига о џунгли – 1*), збирке прича за „мозгање“ Уроша Петровића (*Загонетне приче – 3*), или авантуристички романи разних типова чији су јунаци углавном деца (*серијал Пет пријатеља – 1; Шума Пигмеја – 1; дела Ајрин Торн – 1; историјска проза Слободана Станишића – 1; акциони, шпијунски роман са елементима научне фантастике Анђеоска барка – 1*). У сваком случају, запажамо да у књигама које препоручују наши учитељи – без обзира на то да ли је реч о књигама бајковите или реалистичке оријентације, или

пак о књигама које припадају граничним врстама књижевности за децу – доминира акција, занимљивост наративних елемената, необичност ликова, неизвесност, узбуђење, а све то често је праћено паметном и лепом, али дискретном поуком. На основу тога можемо да закључимо да учитељи добро познају читалачка интересовања својих ученика. Наиме, резултати претходних истраживања показују да се ученици млађих разреда занимају, пре свега, за динамичну фабулу, пуну занимљивих авантура, неизвесности и ишчекивања, а која је уз то често и бајковитог типа (Росандић, 1988: 475; Тодоров, 2006: 19–21, 30–31, 115; Томашевски, 1972: 119, према Илић, Гајић, Маљковић 2007: 130; Марковић, 2012: 258–259, 261; Пурић, 2012: 219–220; Вучковић, 2012: 210; Ивковић, 2015: 50–51, 57).

Такође, на основу одговора учитеља видимо да они ученицима препоручују пре свега романе, али и бајке, односно приче. То изнова потврђује да учитељи начелно добро познају читалачка интересовања својих ученика, јер су претходна истраживања показала да млађи основци више воле да читају прозу, него поезију (Пурић, 2012: 218; Марковић, 2012: 258; Цветановић, 2012: 218; Тодоров, 2006: 115). Међутим, није мали ни број учитеља који ученицима као погодно штиво препоручују збирке песама: њих 16, што представља 35,5 % укупног узорка учитеља. На овој листи нашли су се сви најпознатији, али и савремени српски песници за децу који нису у наставном програму: Ј. Ј. Змај (5), Љ. Ршумовић (5), Д. Максимовић (4), Д. Ерић (3), Д. Радовић (3), М. Данојлић (2), М. Антић (2), Н. Попадић (2), Ј. Петровић (2), Д. Главаш (1), Р. Јовановић (1), Д. Лукић (1), С. Станишића (1)... Један учитељ предлаже својим ђацима *драмске текстове за децу*, али не наводи наслове конкретних књига или писце. Најзад, пажњу привлачи податак да је троје учитеља предложило информативне, односно књиге из којих ученици могу да науче нешто ново: *разне енциклопедије и приручнике, Бонтон за децу*, остварења Николете Новак која имају наглашену поучну црту.

Дакле, видимо да међу књигама које наши учитељи препоручују има и класика, и савремених остварења за децу, како домаћих, тако и страних писаца (како то једна од учитељица каже: *углавном оне [књиге] које сам и сама прочитала или чула да су добре, новијих аутора, али и оне које сам као мала читала*). Међутим, интересантно је да је четворо учитеља изјавило да својим ученицима препоручује текстове народне књижевности: бајке (наше, али и индијске, белоруске,...), басне, народне приче и народне лирске песме (*Град градила бијела вила*). Разумљиво,

поједини учитељи наглашавају да које књиге препоручују ученицима, првенствено зависи од њиховог узраста.

### 3.2. Одељењске библиотеке

Као добро решење за васпитање књижевне културе и укуса ученика могу да послуже разредне (тј. одељењске) библиотеке. Оне би олакшале деци приступ добрим књигама намењеним њиховом узрасту, подстакле радозналост деце за велики свет књижевне уметности, а тиме и развој читалачких навика. Истовремено, омогућиле би учитељима да прате како се њихови ученици развијају у читаоце и каква им је и колика помоћ потребна. Разредне библиотеке такође би подстакле ученике да разговарају о прочитаним књигама: да размењују утиске и мишљења, дају препоруке за читање, па и да размењују и поклањају књиге једни другима. Међутим, видели смо да је само један од анкетираних учитеља истакао да користи одељењску библиотеку као средство којим покушава да заинтересује ученике за читање књига. Додуше, када смо учитеље питали да ли имају у учионици одељењску библиотеку, њих 10 одговорило је потврдно (22,2 %). Највећи број учитеља ипак је одговорио да нема одељењску библиотеку у разреду – њих 35 или 77,8 %.

Оне учитеље који су изјавили да имају одељењску библиотеку питали смо на који начин бирају књиге за ову библиотеку. Највећи број учитеља – њих 7 од 10, што чини 15,6 % укупног узорка – каже да књиге бира заједно са ученицима. На другом месту су учитељи који кажу да избор књига у потпуности препуштају ученицима, јер они тако могу да размењују и једни другима препоручују књиге (2 или 4,4 % укупног узорка), док је само један учитељ изјавио да одељењску библиотеку формира тако што сам бира књиге за које сматра да су вредне и да одговарају интересовањима његових ученика (2,2 % укупног узорка).

### 3.3. Праћење развоја ученика као читалаца

Како би настава књижевности могла да помогне развој читалачке културе ученика, неопходно је упознати књижевни укус, навике и способности, како одељења као целине, тако и сваког ученика појединачно. У том циљу ваљало би на почетку сваке школске године извршити испитивање читалачких преференција и навика ученика. Истовремено, како не долазе сва деца у школу са истим фондом читалачких искустава, добро би било овом приликом испитати и услове у којима су се ученици до тада развијали као читаоци. Ово нарочито важи за прваке,



када учитељ заправо настоји да утврди ниво овладаности вештином читања. Тако добијене резултате треба уредно бележити, те систематски пратити развој читалачке културе ученика. Сазнања добијена оваквим дијагностиковањем помажу да се одабере допунско штиво примерено узрасту и интересовањима конкретних ученика, те указују на ниво помоћи и подстицаја који треба пружити сваком ученику појединачно. Овакво поступање спречиће нас да деци наметнемо неадекватне књиге, које су им стране и за које немају довољно искуства, те могу код њих развити одбојан однос према читању. Но, иако је систематско праћење неопходно како би се могло правилно радити на развоју културе читања ученика, резултати добијени анкетаирањем показују да само занемарљиво мали број учитеља то и поштује у пракси. Наиме, како бисмо установили у којој мери учитељи познају и прате развој својих ученика као читалаца, тражили смо од њих да се изјасне да ли на почетку сваке школске године врше испитивање у циљу упознавања читалачких интересовања и навика својих ученика. Потом смо од оних који су одговорили потврдно захтевали да одговоре и на питање дали податке добијене овим испитивањем користе приликом избора књига које планирају да самоиницијативно обраде са ученицима, приликом избора књига које препоручују ученицима да прочитају код куће, у слободно време, или приликом избора књига за одељењску библиотеку. Ево како су се учитељи изјаснили. Њих 20 од 45 изјавило је да врши поменута испитивања (44,4 %). Од овог броја већина учитеља – њих 12 или 70, 6%, што представља 26,7 % укупног узорка – каже да тако добијене податке користи у даљем раду, док преостали учитељи или не користе податке добијене оваквим дијагностиковањем (5), или нису одговорили на питање (3). Међутим, највећи број учитеља – њих 53,3 % – отворено је признао да поменута испитивања никада не врши. Један учитељ није одговорио на питање.

#### **4. Закључна разматрања**

Добијени резултати показују да готово сви анкетирани учитељи (95,6 %) мотивишу ученике за читање књига у слободно време. При том, користе различите мотивационе поступке, али се ипак најчешће ослањају на текст како би подстакли код ученика читалачку радозналост: показују ученицима књиге и настоје да их заинтересују за њихово читање препречавањем садржаја, читањем одабраних одломака или навођењем занимљивости из тих књига. На основу тога можемо да констатујемо да је прва хипотеза потврђена у делу који тврди да већина учитеља мотивише

ученике за читање књига и ван наставе, а оспорена у делу који тврди да учитељи најчешће користе препоруку и разговор о прочитаним књигама како би пробудили код ученика жељу за читањем.

Као добар подстицај за развој читалачке радозналости ученика може да послужи и одељењска библиотека. Међутим, резултати истраживања потврдили су нашу претпоставку да већина учитеља (њих 77,8 %) нема у учионици одељењску библиотеку. Највећи број оних учитеља који имају одељењску библиотеку књиге за ову библиотеку бира заједно са ученицима.

Најзад, добијени резултати показују да нешто више од половине учитеља не врши испитивања читалачких интересовања и навика својих ученика (53,3 %). Иако већина оних учитеља који систематски прате развој својих ученика као читалаца ове податке користи у даљем раду, то представља тек 26,7 % укупног узорка учитеља. На основу тога можемо да закључимо да је трећа по реду посебна хипотеза, према којој већина учитеља не врши испитивања читалачких интересовања и навика ученика, нити ове податке користи у даљем раду, потврђена.

Укратко, резултати добијени истраживањем потврдили су општу хипотезу према којој већина учитеља настоји да заинтересује ученике за читање књига разноврсним мотивационим поступцима, праћеним предлозима конкретних наслова, али овај рад најчешће нема карактер планског, систематског деловања на развој књижевне културе ученика.

## ЛИТЕРАТУРА

- Al-Nafisah, K. & Al-Shorman, R. A. (2011). Saudi EFL students' reading interests. *Journal of King Saud University – Languages and Translation*. Vol. 23, p. 1–9. <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2210831910000020>> 01. 08. 2014.
- Azar, P. (1970). *Knjige, djeca i odrasli: studija*. Zagreb: Stylos.
- Вучковић, Д. (2012). „Читалачка интересовања ученика петог разреда основне школе“. *Савремена књижевност за децу у науци и настави*. Књ. 15: 195–211.
- Илић, П.; Гајић, О. и Маљковић, М. (2007). *Криза читања: комплексан педагошки, културолошки и општедруштвени проблем*. Нови Сад: Градска библиотека.
- Ивковић, М. (2015). „Допринос проучавању читалачких интересовања ученика“. *Узданица*. 12/2: 45–60.
- Јовановић, З. (2002). *Обрада домаће лектуре у млађим разредима основне школе: теоријски и истраживачки приступ*. Београд: Антуријум.
- Марковић, С. (2012). „Новија истраживања читалачких интересовања и навика ученика разредне наставе“. *Савремена књижевност за децу у науци и настави*. Књ. 15: 249–262.



- Маринковић, С. (1994). *Методика креативне наставе српског језика и књижевности*. Београд: Креативни центар.
- Милатовић, В. (2011). *Методика наставе српског језика и књижевности: у разредној настави*. Београд: Учитељски факултет.
- Мркаљ, З. (2008). *Наставно проучавање народних приповедака и предања*. Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.
- Николић, М. (2006). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Пурић, Д. (2012). „Учитељ и читалачка интересовања ученика млађег школског узраста“. *Савремена књижевност за децу у науци и настави*. Књ. 15: 213–227.
- Rosandić, D. (1978). *Književnost u osnovnoj školi*. Zagreb: Školska knjiga.
- Rosandić, D. (1988). *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Тодоров, Н. (2006). *Ученици и бајке*. Нови Сад: Универзитет и Сомбор: Педагошки факултет.
- Цветановић, З. (2012). *Читанка у разредној настави*. Београд: Учитељски факултет.
- Цветановић, З. В. и Радојчић, Ј. М. (2012). „Заинтересованост ученика за читање басни у млађим разредима основне школе“. *Савремена књижевност за децу у науци и настави*. Књ. 15: 237–247.

**Magdalena Ivkovic, M.A.**

## TEACHERS AND MOTIVATING PUPILS TO READ BOOKS

### *Summary*

The aim of this study was to examine the most common ways in which teachers motivate their pupils to read books, as well as to examine to what extent the teachers are familiar with and to what extent they monitor the development of their pupils as readers. The study included 45 teachers from the first four grades from 15 urban and rural primary schools in Serbia. The study was conducted during the school year 2014/2015 and teachers' responses were collected by using a questionnaire, designed especially for this research.

The results show that the majority of teachers motivate their students to read books in their free time, usually by showing them books and presenting their contents in short; teachers generally don't have a classroom library; most teachers neither conduct a survey of their pupils' reading interests and habits, nor use this data in their further work. This confirms the general hypothesis: the majority of teachers tend to motivate their pupils to read books through a variety of motivational activities, followed by a proposal of specific title(s), but this work often doesn't have the character of a planned, systematic work on the development of pupils' literary culture.

*Key words:* teachers, younger graders, motivating pupils to read books, classroom library, monitoring the development of pupils as readers.

## ШКОЛСКИ НЕУСПЕХ СА АСПЕКТА НАСТАВНИКА ОСНОВНИХ ШКОЛА<sup>1</sup>

**САЖЕТАК:** Школски неуспех се према традиционалним ставовима педагога углавном сматрао последицом неспособности, најчешће интелектуалном, да ученик одговори на захтеве школе. Савремени приступ у погледу овог проблема обухвата вишедимензионалне факторе који доприносе школском неуспеху ученика.

Циљ овог рада је да утврди на који начин наставници доживљавају школски неуспех ученика. Савремена настава је, између осталог, усмерена ка кооперативном учењу којим је уз вршњачку подршку могуће превентирати слаб школски успех код појединих ученика. Досадашња истраживања, која су вршена код нас и у земљама у окружењу, издвојила су најважније чиниоце лошег школског успеха. У намери да утврдимо на који начин наставници основних школа на територији општине Кикинда врше превенцију лошег школског неуспеха ученика, формирали смо узорак од 100 (N=100) испитаника. За потребе овог рада конструисан је посебна упитник који садржи 27 питања којим смо испитивали мишљења наставника о превенцији лошег школског успеха код ученика.

**КЉУЧНЕ РЕЧИ:** наставници, успешан ученик, неуспешан ученик.

### 1. Увод

Успех у школи је једна од претпоставки напредовања у многим доменима, па чак и стицању могућности за рад, самообразовања, формирања личности и постизања задовољавајућег статуса у друштву (Шарановић-Божановић, 1984: 21). Успешан је онај ученик, по дефиницији, који је у одређеном степену овладао знањима, вештинама, ставовима и облицима понашања потребним за даље учење које захтева наставни план и програм. Као најчешћа подела фактора школског успеха наводе се: спољашњи (средински) фактори и унутрашњи или фактори личности (Симић-Вукомановић, Ђукић Дејановић, Ђонових и Боровчанин, 2012:

\* galicvesna@yahoo.com

<sup>1</sup> Рад је настао као резултат истраживања на теми дипломског рада „Улога наставника у превенцији неуспеха ученика у школи“, одбрањеног 26. 09. 2016. године на Филозофском факултету, Универзитета у Новом Саду, на Одсеку за педагогију.

45). Школски неуспех ученика дефинише се као пропуст у развијању и коришћењу његових потенцијала, а неуспешни ученици могу да буду креативни и мотивисани у савладавању школских задатака уз адекватан педагошки приступ наставника.

Новији налази из наше средине показују да већина наставника управо на овакав начин перципира неуспешног ученика и школски неуспех (Малинић, Џиновић и Јакшић, 2015, према: Малинић, 2014).

Николета Милошевић, под термином школски успех подразумева следеће термине: 1. реализација унапред постављеног циља, 2. субјективно осећање које прати исход одређене активности, тј. самоевалуација одређене активности, 3. постигнуће које је у складу са нивоом очекивања појединца, или га превазилази, 4. степен усвојености знања, вештина, навика, психофизичке способности, односно развој личности у целини. Током свог истраживања, изнела је запажање да успех ученика у школи зависи од нивоа IQ. Поред нивоа IQ, успех у школи зависи и од: 1. особина личности, 2. мотивације, 3. очекивања родитеља од детета по питању успеха у школи (Милошевић, 2004: 21–68). Школски неуспех, у складу са модерним схватањем, дефинише се као пропуст у развијању и коришћењу ученичких потенцијала. То значи да неуспешни ученици могу да буду креативни и мотивисани у савладавању школских задатака уз адекватан педагошки приступ наставника (Малинић, Џиновић и Јакшић, 2015: 666).

Будући да неуспех није једино проблем неуспешног ученика, већ проблем школе и друштва у целини, потребно је преусмерити све потенцијале на предупређење ове појаве (Малинић, 2007: 98). Надежда Шарановић-Божановић (1984: 38) узроке неуспеха ученика у школи види у следећем: друштвено-економски односи, породица – (социо-економски статус и породични односи), васпитно-образовни утицаји у оквиру школе и субјективни фактори ученика (способности, особине личности) као јединственог бића које на специфичан начин реагује на околину.

У прегледу досадашњих истраживања направиће се осврт на најзначајније налазе и чиниоце који се односе на успех/ неуспех ученика у школи. Налази истраживања Душице Малинић (2014) издвајају два типа педагошких уверења наставника о школском неуспеху: традиционални и модерни, као и облике путем којих се ова уверења испољавају у наставној пракси. То су стереотипна педагошка уверења наставника о неуспеху, као и ефекти ових уверења на процес учења и образовна постигнућа неуспешних ученика и савремена схватања, у чијем фокусу су педагошка знања и вештине наставника за које се сматра да представљају кључни

фактор квалитетне наставе. Указује се на садржај педагошке стручности наставника, као значајног сегмента његовог професионалног идентитета који је, према проценама самих наставника, најтеже достићи. Посебно се истиче недовољна педагошка припремљеност будућих наставника у њиховом иницијалном образовању. Треба нагласити и значај педагошке стручности наставника као стратешког средства образовног система у борби против отуђивања неуспешних ученика од школе, као и у превенцији прераног напуштања школовања. Због тога се истиче потреба боље педагошке припреме наставника током иницијалног образовања. Резултати истраживања (Малинић, Џиновић и Јакшић, 2015: 675) показују да учитељи изражавају знатно виши степен слагања са тврдњама које се односе на фактор наставне подршке неуспешним ученицима у односу на предметне наставнике. Разлика у корист учитеља може се објаснити специфичностима иницијалног образовања учитеља и другачијем контексту у коме учитељи раде са неуспешним ученицима. Наиме, иницијално образовање у већој мери усмерава учитеље на њихову улогу у превазилажењу неуспеха ученика, обезбеђујући им обухватније и систематичније педагошко-психолошко образовање. С друге стране, организација наставе омогућује учитељима да континуирано прате неуспешне ученике током четворогодишњег периода и да флексибилно прилагођавају планиране активности како би ефикасније индивидуализовали приступ овим ученицима. Ученика треба подстицати на учење, због њиховог личног напредовања и оспособљавања за живот. Ученик не сме бити „страно тело“ у процесу свог образовања, већ се мора интегрисати у тај процес. Мора бити у њега укључен од програмирања преко извођења и проверавања све до вредновања рада. Ученика треба мотивисати за учење тако да превладавају унутрашње побуде, а не спољашњи утицаји.

Налази истраживања (Бенчек и Маренић, 2006) показују да код тешких предмета, на пример математике потреба за високом оценом мотивише ученике за учењем. Очигледно је да то произлази из садашње друштвене стварности и да су психосоцијални мотиви најјачи фактори учења и рада, а то говори и о васпитном аспекту мотивације ученика. Мотивација ученика је друштвено условљена, а мотивисаност зависи о животности наставних садржаја.

## 2. Методолошки приступ

### 2.1. Циљ и основна хипотеза истраживања

Основни циљ истраживања је био да се утврди да ли наставници основних школа запослени на територији општине Кикинда, пружају адекватну васпитно-образовну подршку ученицима у постизању оптималних школских постигнућа као и дали врше превенцију и сузбијају лош школски успех код њих. На основу циљева и задатака истраживања постављена је основна хипотеза која гласи:

1. Наставници пружају подршку ученицима у постизању оптималних школских постигнућа, утичу и превентивно делују на школски неуспех.

### 2.2. Инструменти и процедура

Основни инструмент истраживања је Упитник за наставнике основних школа који је прилагођен овом истраживању. Упитник је састављен од листе пажљиво изабраних и јасно и правилно формулисаних питања, конструисаних у циљу овог истраживања. Упитник има укупно 27 јасно и правилно формулисаних питања. Испитаници имају могућност да одговоре са: да, делимично, не.

### 2.3. Узорак испитаника

Узорак истраживања, чине наставници предметне наставе од 5. до 8. разреда, у шест основних школа на територији општине Кикинда. Истраживањем је било обухваћено 100 наставника основних школа: „Жарко Зрењанин“, „Свети Сава“, „Вук Караџић“, „Фејеш Клара“, „Јован Поповић“ и „Ђура Јакшић“.

Наше истраживање спроведено је током септембра 2016. године. Захтевало је одобрење од стране директора и разговор са педагозима и психолозима основних школа како бисмо указали на значај истраживања и потребу за учешћем што већег броја наставника у њему.

### 2.4. Статистичка обрада података

У оквиру дескриптивне статистичке обраде података коришћене су: фреквенције, проценти и статистичка закључивања, то јест значајност разлика између фреквенција. Резултати су обрађени и квалитативно на основу одговора које су дали анкетирани испитаници – наставници. За проверавање статистичке значајности разлика међу варијаблама примењен је  $\chi^2$  тест и коефицијент контингенције.

### 3. Анализа и интерпретација резултата истраживања

Након анализе података добијених на основу истраживања дошли смо до следећих резултата:

Табела број 1. Основни статистички показатељи резултата процене наставника у превенцији лошег школског успеха ученика

питања	f1	%	f2	%	f3	%	$\chi^2$	df	$\sum f$	%	Cmax	C
1.	32	32	63	63	5	5	50.54	2	100	100	0.81	0.57
2.	32	32	63	63	5	5	50.54	2	100	100	0.81	0.54
3.	32	32	63	63	5	5	50.54	2	100	100	0.81	0.66
4.	32	32	63	63	5	5	50.54	2	100	100	0.81	0.67
5.	32	32	63	63	5	5	50.54	2	100	100	0.81	0.71
6.	32	32	63	63	5	5	50.54	2	100	100	0.81	0.76
7.	32	32	63	63	5	5	50.54	2	100	100	0.81	0.45
8.	32	32	63	63	5	5	50.54	2	100	100	0.81	0.64
9.	32	32	63	63	5	5	50.54	2	100	100	0.81	0.71
10.	32	32	63	63	5	5	50.54	2	100	100	0.81	0.76
11.	32	32	63	63	5	5	50.54	2	100	100	0.81	0.66
12.	32	32	63	63	5	5	50.54	2	100	100	0.81	0.53
13.	32	32	63	63	5	5	50.54	2	100	100	0.81	0.71
14.	32	32	63	63	5	5	50.54	2	100	100	0.81	0.64
15.	32	32	63	63	5	5	50.54	2	100	100	0.81	0.51
16.	32	32	63	63	5	5	50.54	2	100	100	0.81	0.49
17.	32	32	63	63	5	5	50.54	2	100	100	0.81	0.52
18.	32	32	63	63	5	5	50.54	2	100	100	0.81	0.51
19.	32	32	63	63	5	5	50.54	2	100	100	0.81	0.52
20.	32	32	63	63	5	5	50.54	2	100	100	0.81	0.53
21.	32	32	63	63	5	5	50.54	2	100	100	0.81	0.53
22.	32	32	63	63	5	5	50.54	2	100	100	0.81	0.55
23.	32	32	63	63	5	5	50.54	2	100	100	0.81	0.73
24.	32	32	63	63	5	5	50.54	2	100	100	0.81	0.61
25.	32	32	63	63	5	5	50.54	2	100	100	0.81	0.64
26.	32	32	63	63	5	5	50.54	2	100	100	0.81	0.73
27.	32	32	63	63	5	5	50.54	2	100	100	0.81	0.49

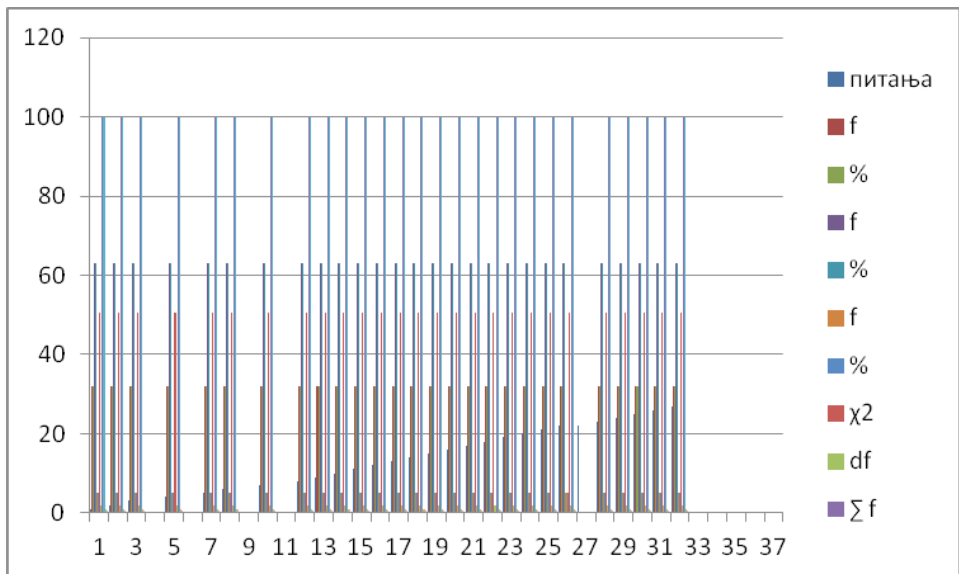


График број 1. Приказ збирних података истраживања

У табели број 1. приказани су збирни резултати истраживања са фреквенцијама, процентима,  $\chi^2$  тестом и коефицијентом контингенције.

Након анализе тврдње број 1. Информисаност наставика о социоекономском статусу ученика констатујемо да је већина наставника у потпуности или делимично упозната са приликама у којима ученици живе. Постоји статистички значајна разлика у одговорима наставника на први ајтем Упознат/а сам са социоекономским статусом ученика, јер је вредност хи-квадрат теста  $50.54 > 5.991$  али и од 9.210. С обзиром да коефицијент контингенције износи  $C = 0.57$ , а да је  $S_{max} = 0.81$  констатујемо да је присутна умерена повезаност између посматраних појава. Констатујемо да је ово питање веома значајно у целокупном друштвеном контексту, јер породични чиниоци који имају кључни утицај на школски успех између осталих јесу и социоекономски аспекти породице (Богуновић и Половина, 2007; Милошевић, 2002). Сматрамо да су резултати нашег истраживања охрабрујући и да испитаници знају да материјални фактори утичу на школска постигнућа, те су у делимично или у потпуности обавештени о социоекономским условима у којима ученици живе.

Након анализе 2. тврдње констатује се да већина наставника школски неуспех доживљава као сопствени. Постоји статистички

значајна разлика у одговорима наставника на други ајтем Слаб успех ученика доживљавам као свој неуспех, јер је вредност хи-квадрат теста  $41.42 > 5.991$  али и од 9.210. С обзиром да коефицијент контингенције износи  $C = 0,54$ , а да је  $S_{max} = 0.81$  констатујемо да је присутна умерена повезаност између посматраних појава.

Анализом тврдње број 3. већина испитаника сматра да су интелектуалне способности ученика одраз његових школских постигнућа и то је у складу са традиционалним схватањем ученичког лошег успеха, а дијаметрално различито од савременог педагошког схватања (Малинић, Џиновић и Јакшић, 2015). Постоји статистички значајна разлика у одговорима наставника на трећи ајтем Слаб школски успех није последица недостатка ученикових интелектуалних способности, јер је вредност хи-квадрат теста  $77.36 > 5.991$  али и од 9.210. С обзиром да коефицијент контингенције износи  $C = 0,66$ , а да је  $S_{max} = 0.81$  констатујемо да је присутна висока повезаност између посматраних појава.

Анализа тврдње број 4. Улажем напор у подучавању ученика са slabим успехом, прилагођавајући наставу њиховим способностима и интересовањима потврђује да се већина испитаника у потпуности или делимично слаже са овом тврдњом. Резултати истраживања су у складу са сличним истраживања где се уочава да прилагођавање стилу подучавања ученика, примени савремених метода и облика рада у реализацији наставе долази до бољих школских постигнућа и превенције лошег школског успеха ученика (Малинић, 2007; Малинић, 2007; Малинић, Џиновић и Јакшић, 2015), а ради прилагођавања учениковим способностима и интересовањима. Постоји статистички значајна разлика у одговорима наставника на четврти ајтем Улажем напор у подучавању ученика са slabим успехом, прилагођавајући наставу њиховим способностима и интересовањима, јер је вредност хи-квадрат теста  $81.50 > 5.991$  али и од 9.210. С обзиром да коефицијент контингенције износи  $C = 0,67$ , а да је  $S_{max} = 0.81$  констатујемо да је присутна висока повезаност између посматраних појава.

Савремене педагошке тенденције усмерене су ка активном учешћу ученика у васпитно-образованом процесу, где ученици не могу више да буду само посматрачи већ и актери наставе који могу једним делом да директно утичу на наставни процес, указујући наставнику на своја интересовања која су повезана са темама. Постављање питања наставнику и дискусија спадају у домен савременог приступа у наставном процесу где су сви учесници активни. Постоји статистички значајна



разлика у одговорима наставника на пети ајтем Савремена настава подразумева активно учење ученика у овом процесу, што подстиче њихово учење, које се одражава на бољи успех, јер је вредност хи-квадрат теста  $107.54 > 5.991$  али и од 9.210. С обзиром да коефицијент контингенције износи  $C = 0.71$ , а да је  $S_{max} = 0.81$  *констатујемо да је присутна висока повезаност између посматраних појава.*

Позитивна социјална атмосфера у разреду доприноси већој психичкој опуштености ученика где он лакше усваја градиво, јер поред наставника има подршку вршњака, а такође је и сам мотивисан да буде подршка другим ученицима. Постоји статистички значајна разлика у одговорима наставника на шести ајтем Подстичем позитивне социјалне интеракције међу ученицима, јер је вредност хи-квадрат теста  $81.50 > 5.991$  али и од 9.210. С обзиром да коефицијент контингенције износи  $C = 0.76$ , а да је  $S_{max} = 0.81$  *констатујемо да је присутна висока повезаност између посматраних појава.*

Недовољна мотивисаност и лоши резултати не спадају само у домен који за последицу има лош школски успех. Недовољна мотивација има негативне последице у готово свим друштвеним областима и представља један од предикторских фактора неуспеха уопште. Постоји статистички значајна разлика у одговорима наставника на седми ајтем Недостатак мотивисаности ученика за учење и савладавање градива је један од могућих чиниоца слабог школског успеха, јер је вредност хи-квадрат теста  $26.06 > 5.991$  али и од 9.210. С обзиром да коефицијент контингенције износи  $C = 0.45$ , а да је  $S_{max} = 0.81$  *констатујемо да је присутна умерена повезаност између посматраних појава.*

Постоји статистички значајна разлика у одговорима васпитача на осми ајтем Примењујем поступке који подстичу и развијају мотивацију за учење код ученика, јер је вредност хи-квадрат теста  $26.06 > 5.991$  али и од 9.210. С обзиром да коефицијент контингенције износи  $C = 0.64$ , а да је  $S_{max} = 0.81$  *констатујемо да је присутна висока повезаност између посматраних појава.*

Похвала углавном има позитиван утицај на ученике, а што су одговори наставника на овај ајтем и потврдили. Постоји статистички значајна разлика у одговорима наставника на девети ајтем Похвале углавном позитивно утичу на ученике и подстичу их на боља школска постигнућа, јер је вредност хи-квадрат теста  $26.06 > 5.991$  али и од 9.210. С обзиром да коефицијент контингенције износи  $C = 0.71$ , а да је  $S_{max} = 0.81$  *констатујемо да је присутна висока повезаност између посматраних*

појава.

Постоји статистички значајна разлика у одговорима наставника на десети ајтем Ученицима дајем заслужене оцене и могу пред разредом да образложим сваку оцену, јер је вредност хи-квадрат теста  $144.50 > 5.991$  али и од 9.210. С обзиром да коефицијент контингенције износи  $C = 0.76$ , а да је  $S_{max} = 0.81$  констатујемо да је присутна висока повезаност између посматраних појава.

Постоји статистички значајна разлика у одговорима наставника на једанаести ајтем Подстичем развој социоемоционалних компетенција код ученика, јер је вредност хи-квадрат теста  $78.50 > 5.991$  али и од 9.210. С обзиром да коефицијент контингенције износи  $C = 0.66$ , а да је  $S_{max} = 0.81$  констатујемо да је присутна висока повезаност између посматраних појава.

Постоји статистички значајна разлика у одговорима наставника на дванаести ајтем Подстичем развој самопоштовања код ученика, јер је вредност хи-квадрат теста  $111.14 > 5.991$  али и од 9.210. С обзиром да коефицијент контингенције износи  $C = 0.53$ , а да је  $S_{max} = 0.81$  констатујемо да је присутна висока повезаност између посматраних појава.

Постоји статистички значајна разлика у одговорима наставника на тринаести ајтем Подстичем развој комуникативних компетенција код ученика, јер је вредност хи-квадрат теста  $102.98 > 5.991$  али и од 9.210. С обзиром да коефицијент контингенције износи  $C = 0.71$ , а да је  $S_{max} = 0.81$  констатујемо да је присутна висока повезаност између посматраних појава.

Постоји статистички значајна разлика у одговорима наставника на четрнести ајтем У настави подстичем партнерски однос са ученицима и између њих, јер ови поступци подстичу позитивну социо-емоционалну климу у разреду, јер је вредност хи-квадрат теста  $78.22 > 5.991$  али и од 9.210. С обзиром да коефицијент контингенције износи  $C = 0.64$ , а да је  $S_{max} = 0.81$  констатујемо да је присутна висока повезаност између посматраних појава.

Постоји статистички значајна разлика у одговорима наставника на петнаести ајтем У настави подстичем кооперативно учење код ученика, јер их оно додатно мотивише на учење и постизање бољег школског успеха, јер је вредност хи-квадрат теста  $36.62 > 5.991$  али и од 9.210. С обзиром да коефицијент контингенције износи  $C = 0.50$ , а да је  $S_{max} = 0.81$  констатујемо да је присутна умерена повезаност између посматраних појава.

Постоји статистички значајна разлика у одговорима наставника на шеснаести ајтем У настави подстичем рад у пару, јер ученици дају једни другима подршку што се рефлектује на њихова школска постигнућа, јер је вредност хи-квадрат теста  $31.94 > 5.991$  али и од 9.210. С обзиром да коефицијент контингенције износи  $C = 0.49$ , а да је  $S_{max} = 0.81$  *констатујемо да је присутна умерена повезаност између посматраних појава.*

Постоји статистички значајна разлика у одговорима наставника на седамнаести ајтем У настави подстичем рад у малим групама – тимски рад, јер се поред стварања позитивне социоемоционалне климе подстичу и здрави такмичарски односи у постизању школског успеха, јер је вредност хи-квадрат теста  $37.94 > 5.991$  али и од 9.210. С обзиром да коефицијент контингенције износи  $C = 0.52$ , а да је  $S_{max} = 0.81$  *констатујемо да је присутна висока повезаност између посматраних појава.*

Постоји статистички значајна разлика у одговорима наставника на осамнаести ајтем Демократски тип наставника са конзстентним правилима понашања на часу доприноси бољем школским постигнућима, јер је вредност хи-квадрат теста  $35.12 > 5.991$  али и од 9.210. С обзиром да коефицијент контингенције износи  $C = 0.52$ , а да је  $S_{max} = 0.81$  *констатујемо да је присутна висока повезаност између посматраних појава.*

Постоји статистички значајна разлика у одговорима наставника на деветнаести ајтем Примењујем демократске поступке у односу са ученицима, јер тиме доприносим њиховим бољим школским постигнућима, јер је вредност хи-квадрат теста  $36.62 > 5.991$  али и од 9.210. С обзиром да коефицијент контингенције износи  $C = 0.52$ , а да је  $S_{max} = 0.81$  *констатујемо да је присутна умерена повезаност између посматраних појава.*

Постоји статистички значајна разлика у одговорима наставника на двадесети ајтем У зависности од индивидуалних способности ученика користим различите методе у подучавању ученика коко бих поспешило/ла њихова школска постигнућа, јер је вредност хи-квадрат теста  $38.00 > 5.991$  али и од 9.210. С обзиром да коефицијент контингенције износи  $C = 0.53$ , а да је  $S_{max} = 0.81$  *констатујемо да је присутна висока повезаност између посматраних појава.*

Постоји статистички значајна разлика у одговорима наставника на двадесетпрви ајтем Остварио/ла сам сарадњу и добар партнерски однос са породицама ученика, јер је вредност хи-квадрат теста  $38.66 > 5.991$  али

и од 9.210. С обзиром да коефицијент контингенције износи  $C = 0.53$ , а да је  $S_{max} = 0.81$  *констатујемо да је присутна висока повезаност између посматраних појава.*

Постоји статистички значајна разлика у одговорима наставника на двадесетдруги ајтем Редовно обавештавам родитеље о стагнацији и регресији ученичких школских постигнућа, јер је вредност хи-квадрат теста  $43.76 > 5.991$  али и од 9.210. С обзиром да коефицијент контингенције износи  $C = 0.53$ , а да је  $S_{max} = 0.81$  *констатујемо да је присутна висока повезаност између посматраних појава.*

Постоји статистички значајна разлика у одговорима наставника на двадесеттрећи ајтем Отворено и искрено разговарам са ученицима чим уочим да су нагло попустили у учењу како бисмо заједно сузбили узроке школског неуспеха, јер је вредност хи-квадрат теста  $115.76 > 5.991$  али и од 9.210. С обзиром да коефицијент контингенције износи  $C = 0.73$ , а да је  $S_{max} = 0.81$  *констатујемо да је присутна врло висока повезаност између посматраних појава.*

Постоји статистички значајна разлика у одговорима наставника на двадесетчетврти ајтем Позивам родитеље на индивидуалне разговоре чим уочим нетипично понашање код ученика, а у циљу превенције слабог успеха, јер је вредност хи-квадрат теста  $60.08 > 5.991$  али и од 9.210. С обзиром да коефицијент контингенције износи  $C = 0.61$ , а да је  $S_{max} = 0.81$  *констатујемо да је присутна висока повезаност између посматраних појава.*

Постоји статистички значајна разлика у одговорима наставника на двадесетпети ајтем Разговарам са колегама наставницима о поступцима које треба применити како бисмо заједно сузбили узроке школског неуспеха, јер је вредност хи-квадрат теста  $71.54 > 5.991$  али и од 9.210. С обзиром да коефицијент контингенције износи  $C = 0.64$ , а да је  $S_{max} = 0.81$  *констатујемо да је присутна висока повезаност између посматраних појава.*

Постоји статистички значајна разлика у одговорима наставника на двадесетшести ајтем Имам добру сарадњу са стрчним тимом, школским педагогом, школским психологом, по питању превенције и сузбијања лошег школског успеха јер је вредност хи-квадрат теста  $120.50 > 5.991$  али и од 9.210. С обзиром да коефицијент контингенције износи  $C = 0.73$ , а да је  $S_{max} = 0.81$  *констатујемо да је присутна веома висока повезаност између посматраних појава.*

Постоји статистички значајна разлика у одговорима наставника

на двадесетседми ајтем Користим савремене технологије у настави како би ученицима приближио/ла наставне садржаје и тиме наставни процес учинио/ла занимљивијим, јер је вредност хи-квадрат теста  $120.50 > 5.991$  али и од 9.210. С обзиром да коефицијент контингенције износи  $C = 0.49$ , а да је  $S_{max} = 0.49$  констатујемо да је присутна умерена повезаност између посматраних појава.

#### 4. Закључна разматрања

Након спроведеног истраживања констатујемо да смо одговорили на основни циљ истраживања и да основну хипотезу потврђујемо.

Ово истраживање је само покушај да се укаже на могућности превенције слабог школског успеха. Добијени резултати упућују потенцијалне истраживаче различитих струка да се баве слабим школским успехом са различитих аспеката. Истраживање је дакле само идеја да се овој значајној проблематици посвети више пажње, јер налази показују да је могућа превенција слабог школског успеха.

Промене у друштву утичу на промене у школи, а промене у школи у најважнијем делу односе се на промену позиције наставника и његове улоге и стила рада у наставном процесу. Опстанак и будућност школе огледа се у њеној образовно-васпитној улози. Да би наставник био васпитач односно да би испунио своју васпитно-образовну улогу, он мора пре свега волети ученике, уважавати њихово мишљење, подстицати их на постизање добрих резултата, али са њима делити и евентуалне неуспехе. Успешност и делотворност наставника као васпитача више зависи од квалитета успостављених односа, а мање од познавања предмета који предаје, мада се и ова компонента не може занемарити. Захваљујући добром стилу рада, наставник може постићи боље резултате у наставном процесу. Ово се не односи само на избор метода рада, него се стил рада огледа и у целокупној индивидуалној педагошкој пракси наставника. У стилу рада наставник изражава своју самосталност, креативност, иницијативност, демократичност или ауторитарност, недоследност, неодговорност. У савременој школи деца треба да заузму централну улогу, а школа треба да постане место на којем се истражује, испитује, заједнички решавају проблеми и води промишљени дијалог. Ученици треба школу да доживљавају као место где се дете развија у когнитивном, емоционалном и друштвеном смислу и где ће дететова мотивација за рад бити на високом нивоу.

## ЛИТЕРАТУРА

- Богуновић, Б. и Половина, Н. (2007). „Образовно материјални контекст породица“. Зборник.
- Benček, A i Marenic, M. (2006). „Motivacija učenika osnovne škole u nastavi matematike“. *Metodički obzori*, 1 (1), 104–117.
- Малинић, Д. (2007). „Како помоћи неуспешном ученику“. Зборник Института за педагошка истраживања, 39(1), 86–98.
- Малинић, Д. (2014). „Педагошки аспекти наставничке професије и неуспех ученика“. *Настава и васпитање*, 63, (4), 687–701.
- Малинић, Д., Џиновић, В. и Јакшић, И. М. (2015). „Наставничке перцепције школског неуспеха: вреди ли се трудити око неуспешних ученика?“. *Настава и васпитање*, 65(4), 663–677.
- Милетић, Ј. (2007). „Кооперативна или сарадничка настава“. *Технологија образовања*, (3), 60–74.
- Милошевић, Н. (2002). „Утицај сарадње породице и школе на социјално понашање и школска постигнућа ученика“. Зборник Института за педагошка истраживања, 34 (2), 193–212.
- Милошевић, Н. (2004). *Вера у сопствене способности и школски успех*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Симић-Вукомановић, И., Ђукић Дејановић, С., Ђоновић, Н. и Боровчанин, М. (2012). „Психо-медицински и социјални чиниоци школског успеха“. *Енграми*, 34 (1), 45–57.
- Шарановић-Божановић, Н. (1984). *Узроци и модели превенције школског неуспеха*. Београд: Просвета.

**Vesna Subasic**

## **ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS' VIEW ON ACADEMIC FAILURE**

### *Summary*

Academic failure has, in accordance to traditional pedagogic views, in most cases been considered a consequence of the lack of student's ability, primarily intellectual, to meet the school demands. Modern approach to this problem takes into consideration the multidimensional factors which all contribute to academic failure of students.

This paper aims to determine how teachers interpret academic success. Contemporary teaching process is, among other things, oriented towards cooperative learning which, together with peer support, enables prevention of poor academic success in some pupils. Researches done so far, both in Serbia and the neighboring countries, have singled out the most significant factors of academic failure. With the intention to determine how elementary school teachers on the territory of the municipality of Kikinda try to prevent academic failure, we have formed a sample of 100 ( $H = 100$ ) respondents. A special questionnaire was constructed for this research and it contained 27 questions used to evaluate the teachers' opinions on prevention of academic failure in their pupils.

*Key words:* teachers, successful student, unsuccessful student.

**Дејан Видука, мастер\***  
Технички факултет,  
Универзитет Сингидунум, Београд

**Владимир Варађанин, мастер**  
Висока школа струковних студија  
за образовање васпитача, Кикинда

**Биљана Видука, мастер**  
Висока техничка школа  
струковних студија, Зрењанин

**Дубравка Варађанин**  
Економско-трговинска школа, Кикинда

UDC 37:004.438.5(497.11)  
Оригинални научни рад  
Рад примљен: 01. XII 2016.

## **АНАЛИЗА ПРИМЕНЕ ИНФОРМАЦИОНИХ ТЕХНОЛОГИЈА И ИЗАЗОВИ ИМПЛЕМЕНТАЦИЈЕ У ОБРАЗОВАЊУ СРБИЈЕ<sup>1</sup>**

**САЖЕТАК:** У раду су приказане могућности примене савремених информационо-комуникационих технологија у образовању и потреба за едукацијом наставника у примени савремених технологија и средстава у настави. Употреба савремених технологија у припреми и реализацији наставног процеса један је од начина превазилажења недостатака традиционалног облика наставе са циљем да индивидуални развој ученика буде далеко ефикаснији. Применом ових технологија стварају се могућност подстицања интеракције ученика и њиховог укључивања у наставни процес. Такође су приказани и резултати истраживања о примени информационо-комуникационих технологија у средњим школама које је спроведено у десет градова Србије, а који указују на то колико наши наставници примењују информационе технологије у настави, и са којим изазовима се срећу у том раду.

**КЉУЧНЕ РЕЧИ:** информационе технологије, иновације, наставни процес, електронско образовање, савремено образовање.

### **1. Увод**

Почетком двадесет првог века информационе технологије постале су незаобилазан елеменат образовања. Велике могућности које ове технологије пружају недовољно су код нас искоришћене. Примена ових технологија у прошлости је била ограничена техничком

\* [dejan@viduka.info](mailto:dejan@viduka.info)

<sup>1</sup> Рад је настао у оквиру пројекта „Е-кабинет“, који реализује удружење „КЕЦ“ из Новог Сада, а подржава га Министарство спољне и унутрашње трговине и телекомуникација Републике Србије (бр. 401-00-225/2013-07/25) и Покрајински секретаријат за образовање, управу и националне заједнице Аутономне покрајине Војводине (бр. 128-451-4202/2013-01).



опремљеношћу школа, али и недовољном обученошћу наставника за њихову примену. Улога наставника у настави која се реализује применом информационо-комуникационих технологија (ИКТ), знатно се разликује од улоге наставника у традиционалној настави. Наставник припрема образовни програм, бирајући садржаје и планирајући активности које треба да подстакну ученике на самосталан рад.

Последњих година појављује се велики број савремених дидактичких медија као и модела наставе засновани на интернет дидактичким ресурсима, доступних ученицима (Остојин, 2012). У дидактици и методици више се не поставља питање да ли ће се примењивати нове технологије у учењу, већ како их осмишљавати и најбоље користити, како би се њихова примена позитивно рефлектовала на циљеве у школској настави. У традиционалној настави доминира фронтални облик рада са израженом предавачком функцијом наставника, што не обезбеђује довољну интеракцију са ученицима. Примена мултимедије и савремених информационих технологија у процесу извођења наставе омогућава постизање значајних побољшања у процесу извођења наставних и ваннаставних активности.

## **2. Традиционална настава**

У традиционалној настави, доминира фронтални облик рада са једносмерном комуникацијом између једног наставника и већег броја ученика, односно примени класичних предавања и класичне литературе у циљу стицања знања (Иванов и сар. 2008). Квалитет рада традиционалне школе не може у довољној мери да задовољи потребе савременог друштва. Модерно друштво захтева од појединца да самостално прикупља информације, да управља са њима, анализира их и претвара у употребљива знања. Недостаци традиционалне наставе се посебно огледају у домену индивидуализације наставе и учења, подизања унутрашње и спољашње мотивације као и реалнијег и објективнијег вредновања знања ученика. Недовољна активност ученика и немогућност напредовања индивидуалним темпом у складу са предзнањима и способностима ученика, представљају недостатке који значајно утичу на мотивацију ученика.

Суштина традиционалне наставе и учења јесте активност наставника, а не ученика. Најзаступљенија метода у традиционалној настави је предавачка метода, која код ученика развија механичко памћење где акценат није на примени знања, вештина и способности.

Један од проблема класичне наставе јесте недовољна интеракција између ученика међусобно, као и ученика и наставника. Тежиште је на двосмерној комуникацији која обезбеђује да ученици боље разумеју наставне садржаје, а наставнику да прилагоди ниво сложености предавања, предзнањима ученика. Оваквим приступом омогућује се реалније вредновање њихових активности у наставном процесу као и знања стечена из тих предавања (Мандић, 2008).

### **3. Савремено образовање**

Савремено образовање има суштинску улогу у друштвеном и индивидуалном развоју. Оно доприноси социјалном, привредном и културном напретку, ширењу вредности, људских и друштвених потенцијала и достигнућа. Опште промене које обликују савремени свет још више истичу значај образовања и његових могућности. Употреба ИКТ-а (информационо комуникационе технологије) у настави, углавном се сводила на појединачне и међусобно независне пројекте. Ова ситуација се последњих година мења, пре свега зато што се образовне установе све више опремају за употребу ИКТ-а, а услови за функционисање Интернет-а у Србији су све бољи (Видука, Видука, 2012). Ови ефекти се огледају у степену и могућности прилагођавања датим ситуацијама и догађајима. Како образовање представља битну област друштвеног деловања, оно се мора прилагођавати променама, развоју и новонасталим потребама.

Од савременог система образовања очекује се обликовање ученика у флексибилног човека, који ће са лакоћом прихватати актуелне промене. Овакве потребе су наметнуле одређене промене у начину организације наставе. Организација наставе уз помоћ рачунара има одређене предности над традиционалном, као што су:

1. процес наставе и учења са целим одељењем може се истовремено индивидуализовати;
2. образовни програми су много квалитетнији, што гарантује виши ниво научености, приступа, примењености и мотивације уз готово неограничене могућности;
3. применом образовних садржаја путем рачунара код ученика се анимира више сазнајних чула;
4. ефикасност учења није више везана за установу, учионицу, кабинет, собу, радни дан или сат;
5. приликом провере знања рачунар нуди разноврсне опције међу којима је и елиминација низа грешака које праве наставници у евалуацији;
6. рачунар се у образовању може користити за низ различитих

делатности као што су веома ефикасно управљање наставним процесом, за обављање административних, персоналних и многих других послова, који се односе на непосредну организацију и реализацију васпитно-образовног рада.

Увођењем савремених технологија у традиционалном образовном процесу потребно је: уважити индивидуалне разлике, дозволити способнијима и са већим предзнањем да брже напредују. Употреба савремених технологија као што су интерактивна табла, рачунар и пројектор у комбинацији са мултимедијалним материјалом, пружа наставнику могућност да унапређује и спроводи интерактивну наставу. Али ученицима треба скренути пажњу да машина помоћу које уче и раде може добро да обави задатак, само ако је у њу уложен огроман рад њеног оператера (ученика или наставника).

### *3.1. Оспособљавања наставника за примену савремених технологија*

Образовни систем се под утицајем реформи и информационих технологија стално мења и прилагођава захтевима друштва. Школе постају модерније и атрактивније, а наставници се непрестано усавршавају за примену нових технологија. Промене захтевају флексибилност, бољу комуникацију и неизбежну едукацију. Најчешћи разлози неприхватања промена јесу страх од новог и непознатог, измењен начин рада као и обавезе и одговорности које се намећу увођењем промена.

Недостаци класичне наставе могу се уклонити коришћењем нових наставних модела и применом информационих технологија. Предност овог система је да се наставник може више посветити појединим ученицима којима је та помоћ потребна, да напредују темпом који одговара њиховим могућностима. Примена информационих технологија у настави захтева испуњеност одређених услова: оспособљеност наставника, оспособљеност ученика, опремљеност школа опремом, постојање образовног софтвера усаглашеног са наставним плановима и програмима.

Циљ професионалног развоја наставника јесте стално развијање њихових потенцијала ради квалитетнијег обављања посла и унапређења наставе. Систем стручног усавршавања уз рад, конципиран је као надградња формалног образовања, иновирање знања наставника, усавршавање вештина и способности. Овим наше друштво креће ка друштву које учи, зато је потребно развијати код запослених спремност за стручно усавршавање и дошколовање. Стручно образовање треба

да пружи сваком појединцу могућност за остварење социјалне партиципације, унапређење квалитета живота, запошљавање, могућност континуираног развоја.

#### **4. Примена информационих технологија у настави**

Употреба информационих технологија у савременом друштву представља један од основних елемената писмености и културе човека. Последњих година се много говори о примени рачунара у настави. Да би промене у области науке и технологије биле успешне мора се радити на модернизацији образовно-васпитног система. Такође и образовни систем мора се прилагођавати иновацијама што указује на чињеницу да и наставници имају обавезу и одговорност да се прилагоде новонасталим променама (Маринковић, 2011). Нека истраживања су показала да постоје стилови учења који представљају стратегију или регуларна ментална понашања, која индивидуе по навици примењују у процесу учења (Ружић и сар. 2010). Постоје три базична стила учења:

- визуелни (29 % популације преферира учење на основу виђења),
- аудиторни (34 % популације преферира учење на основу слушања)

и

- кинестетички (37 % популације преферира учење на основу активности).

Ова истраживања такође су показала да ученици који су користили електронски вид учења постижу боље резултате на тестовима, него они ученици који су присуствовали традиционалној настави. Овакви резултати постигнути су захваљујући томе што е-учење (електронско учење) веома лако комбинује сва три стила учења. Образовни систем мора се прилагођавати иновацијама, као и наставници који преузимају нове циљеве и задатке. Познавање рада на рачунару у савременом свету представља један од основних елемената писмености и културе човека.

Опремање школа савременом информатичком опремом и информатичко описмењавање представља један од приоритета реформе образовног система. Мултимедијални програми нуде могућност креирања електронских материјала са сликом, текстом, звуком или филмом, што мења досадашњи приступ настави и подстиче интересовање ученика да се укључе у већој мери у наставу. Сваки ученик требало би да изађе из школе као информатички писмена особа. Тада је ученик припремљен за целоживотно учење, да може да пронађе потребне информације за било који задатак. У досадашњем систему рада ученици нису довољно

активни у раду што се рефлектује негативно на њихову мотивацију. Супротно традиционалном приступу, савремена технологија у наставу уводи све мању примену фронталног облика наставе, а улога наставника ће се огледати у давању подршке, саветовања и усмеравања. Рачунари омогућавају нову организацију наставног рада, примерену индивидуалним способностима и интересовањима ученика, затим, осигуравају бржу и ефикаснију апсорпцију знања.

Успешност примене информационих технологија у настави у великој мери зависи од система знања, вештина и способности наставника. То подразумева коришћење рачунарских система, процењивање и манипулацију подацима, коришћење у комуникацији, сарадњи и решавању проблема. Постоји доста предности које информациона технологија доноси увођењем у наставни процес. То су, пре свега, квалитетнији образовни програми, ученик стиче квалитетнију представу о појмовима и чињеницама, повећава се брзина савладавања садржаја и информација о битним појмовима. Такође, код ученика се развија апстрактно мишљење и индивидуално напредовање у стицању и проширивању знања.

## **5. Израда едукационих материјала**

Електронски материјали за едукацију најважнији су елемент образовања уз примену информационих технологија. Образовни материјали за едукацију у електронском облику током времена доживели су велики развој. У почетку су имали једноставну форму и састојали су се претежно од текстуалних материјала са великим бројем фотографија. Код класичног образовања, они представљају само подршку наставном процесу у коме је наставник у главној улози. Они су истовремено контролори тока наставног процеса и сваког полазника воде кроз процес обуке и усмеравају га ка жељеном циљу. Креирање оваквог материјала за наставу, врши се тако што се прво утврде циљ и исход за одређену наставну јединицу.

Циљ: оспособљавање ученика за рад у одређеној области у зависности од наставне јединице.

Исход: ученик уме самостално и практично да примени стечена знања на часу.

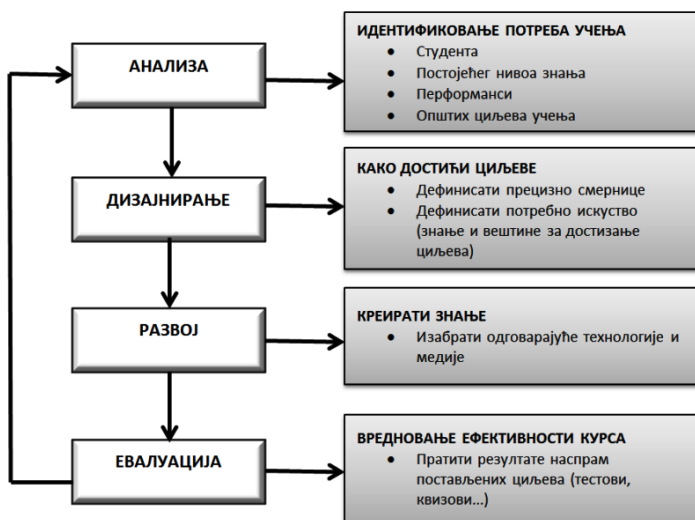
Улога овог материјала је веома комплексна, а утицај на квалитет и резултат образовања је пресудан (Савић и сар. 2006). Приликом конверзије наставног материјала који се користи у традиционалној настави у електронски облик, неопходно је сагледати све предности и

мане доступног материјала у односу на задате циљеве. Нови образовни материјал треба да омогући нелинеарно кретање кроз садржај, што се решава употребом хипервеза. На овај начин сваки ученик упознаје градиво на начин који највише одговара његовим предзнањима. Према структурним карактеристикама, образовни материјали се могу класификовати на следећи начин (Новаковић, 2013):

Табела 1: Класификација образовног материјала

Medij	Broadcast (једносмерна) апликација		Комуникациона (двосмерна) апликација	
	Синхрона	Асинхрона	Синхрона	Асинхрона
„Лице у лице”	Предавања	Записана предавања	Семинари, туторијали, лабораторије, часови	/
Текст	/	Књиге, лекције, додатни материјали	/	Писма, факсови, дописно учење
Аудио	Радио	Аудио касете	Телефонски туторијали, аудио конференцинг	/
Видео	Телевизија	Видео касете	Видео конференцинг	/
Дигитални	Web-cast, PowerPoint	Web sajтови, web striming, DVD, CD, pdf dokumenti, baze podataka	Web konferencing, chat	e-mail, online дискусионни форуми

Процес припреме и развоја електронског материјала за потребе образовања представља циклус од четири фазе: анализа, дизајнирање, развој и евалуација.



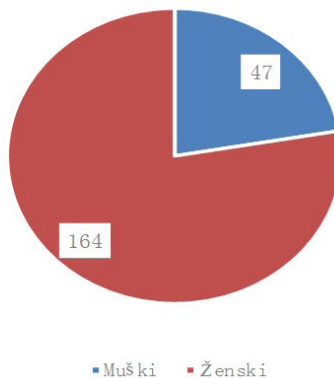
Слика 1. Процес припреме и развоја е-материјала

У циљу стандардизације израде едукационих материјала препоручује се коришћење одговарајућих аутоматизованих дидактичких форми. Употреба форми обезбеђује потребан ниво усклађености различитих приступа у начину излагања наставне грађе. Исто тако је јако битно обратити пажњу на изворе из којих се сакупља материјал за израду наставне грађе.

Изворе можемо поделити на online и offline, што се односи: на штампани материјал или материјал у дигиталном облику на неком од преносивих медија, као што су DVD/CD, USB или неки други вид меморија или на Интернет изворе који се деле на: портале, институционалне репозиторијуме и самосталне изворе дигиталних материјала. Један од поузданих извора јесу дигиталне библиотеке, које у себи садрже колекције докумената, информација и других артефаката, који систематски унапређују начине прикупљања, чувања и организације информација.

## **6. Анализа стања и ставови просветних радника у средњим школама**

Током 2013. и 2014. године вршено је анкетирање запослених наставника у средњим школама на територији Србије. У анкети је учествовало 211 наставника из десет места Србије (Ветерник, Бач, Футог, Кикинда, Зрењанин, Нови Сад, Горњи Милановац, Чачак, Сурдулица и Нови Пазар). Оно што је претходило анкетирању испитаника јесте предавање на тему примена ИКТ како би се испитаници упознали са могућностима примене најразличитијих хардверских и софтверских решења у наставном процесу.



Графикон 1. Структура испитаника по полу

Полна структура у колективима у којима је вршено анкетање приближно је уједначена. Међутим, резултати анкете указују на чињеницу да је актуелна тема о примени ИКТ-а у образовном процесу изазвала пажњу највише код особа женског пола. Из графикана 1. може се видети да је 164 (77 %) испитаника било женског пола док је 47 (23 %) анкетираних мушког пола.

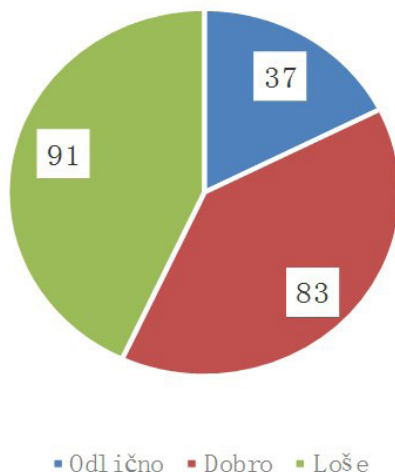


Графикон 2. Старосна структура испитаника

Из графикана 2. може се видети да су анкетиране особе припадници најразличитије старосне структуре, али и да највећи број припада старосној категорији између 41 и 50 година. Просветни радници су по природи свог занимања и образовања представници друштвене елите. Њихово богато радно искуство у традиционалној настави не представља препреку, напротив, они су флексибилни и спремни да прихвате позитивне промене. Они разумеју да је промена неизбежна и верују у своје способности да се прилагоде и усавршавају своје вештине без обзира на године старости. Са друге стране, проценат чланова колектива до 30 година старости је изузетно низак као и оних од 31 до 40 година, којих има скоро индентично као и испитаника од 51 до 60 година. Чињеница да је млађа кадровска структура недовољно заступљена у просвети, не може се позитивно окарактерисати, јер је управо млађој популацији примена информационих технологија много ближа у односу на старије генерације.



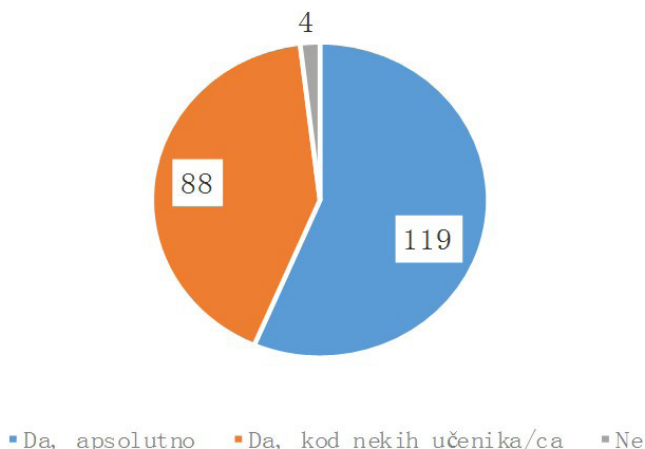
### Како оцењујете доступност потребне опреме за реализацију наставе у школама?



Графикон 3. Оцена доступности опреме за реализацију наставе

Наставна средства имају улогу да на што ефикаснији начин модернизују методе, поступке и облике наставе. Њиховом употребом стварају се могућности за прилагођавање наставе стеченим знањима ученика, њиховим способностима и интересовањима. Њиховом употребом развиће се и нове стручне способности наставника и обезбедиће се интеракција ученика са приказаним садржајима. То је начин за лагани прелазак са фронталног облика наставе на сарадничко учење, односно активнију улогу ученика. Међутим, чињеница је да у школама не постоје техничке могућности да се реализује настава уз примену мултимедије као интеграција софтверских и техничких димензија. У свим школама у којима је извршено анкетирање постоје информатички кабинети, али то је само једна просторија у којој није могуће држати наставу свим ђацима. Недостатак адекватних наставничких кабинета и одговарајуће опреме за реализацију оваквих облика наставе потврђује и чињеница да је на постављено питање: „Како оцењујете доступност опреме за реализацију наставе у школама?“, 91 испитаник (43 %) сматра да је у школама слабо доступна ИКТ-а за реализацију наставног процеса, 83 испитаника (39 %) сматра да је доступност добра, док 37 испитаника (18 %) сматра да је доступност одлична.

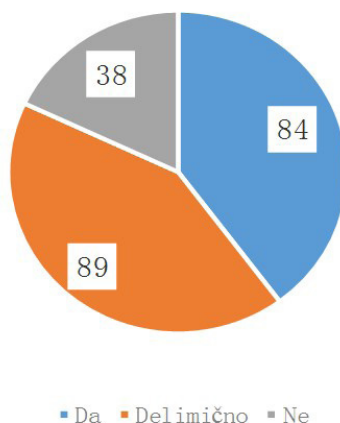
Сматрате ли да коришћење ИКТ доприноси бољем и бржем савладавању градива од стране ученика/ца?



Графикон 4. Улога ИКТ-а у савладавању градива

Као носиоци информација употребом ИКТ-а у образовном процесу најчешће се наводе слика, звук, видео запис, анимација и текст. У класификацији најприхватљивијих наставних средстава, према начину перцепције стварности као саставни део ИКТ-а, сврставају се и аудио-визуелна средства. Њихов значај је у томе да се активирањем одређених чула директно упућује на ствари и појаве што ће ученицима омогућити пре свега трајније памћење, активније учење у процесу прихватања нових знања и препознавање и употребу онога што је запамћено. Овакви облици наставе створиће простор наставницима да могу више да се оријентишу на поједине групе ученика како би им помогли да напредују темпом у складу са њиховим могућностима. Ипак, испитаници се не слажу једногласно да ће употреба ових технологија допринети бољем и бржем савладавању градива код ученика. На питање: „Сматрате ли да коришћење ИКТ-а доприноси бољем и бржем савладавању градива од стране ученика?“, 119 испитаника (56 %) апсолутно се слаже, 88 (42 %) је мишљења да само код неких ученика употреба ових технологија доприноси бољем и бржем савладавању градива, док 4 испитаника (2 %) мисли да њихова употреба неће допринети бољем и бржем савладавању градива код ученика.

## Да ли Ви користите ИКТ у припреми наставе?



Графикон 5. Коришћење ИКТ-а у припреми наставе

У људској је природи да постоји страх од промена. Ићи у правцу непознатог и неизвесног може да буде непријатно за сваког човека. Међутим, најчешће је узалудно борити се против тога, јер се ради о околностима на које се не можете утицати, а по најмање мењати. Зато је најбезболније прихватити чињеницу да је до промена дошло, и њима се прилагодити. Усвајање информационих технологија и специфичност захтева које се намеће савременом друштву условили су потребу за прилагођавањем образовног система иновацијама, а самим тим и наставника који преузимају нове и одговорне улоге и задатке. На питање: „Да ли користите ИКТ у припреми наставе?“, само 84 испитаника (40 %) користи ове технологије у припреми наставе, док је 89 испитаника (42 %) одговорило да је делимично употребљава. Ови показатељи су охрабрујући, јер индиректно имплицирају повећано разумевање важности употребе ИКТ-а у наставном процесу. Међутим, 38 испитаника (18 %) сматра да се употребом ових технологија неће побољшати њихове наставне способности, па их зато и не користе.

## 7. Закључна разматрања

Упознавање наставног особља са новим информационом технологијама и обука како би се успешно користила у образовном процесу јесте први корак у прихватању промена, где се непознато и неизвесно претвара у познате исходе како би се лакше прихватило. Да бисмо могли друге да научимо морамо прво себе обучити. Резултати истраживања су са једне стране показали да се у највећем проценту у припреми наставе само делимично користи информатичка опрема, док са друге, реализација часа употребом ових технологија није могућа јер је она недоступна у школама, према мишљењима највећег броја испитаника.

Очигледно је да наше школе нису довољно добро опремљене оваквом технологијом како би се наставни процес могао реализовати њиховом применом. Међутим, традиционални облик наставе све брже губи корак са променама које су свуда око нас и велики број испитаника сматра да ће се употребом ИКТ-а апсолутно утицати на побољшање савладавања наставног градива код ученика. Увођење нових технологија у систем образовања проистиче из потреба да се образовне установе прилагоде савременим трендовима, сопственим потребама, потребама корисника, а у складу са потребама и захтевима друштва. Важно је стварање свести код просветних радника о ефикасности употребе ИКТ-а у образовању, могућности повећања квалитета наставе, подизању нивоа оспособљености ученика и олакшању припреме и тока наставе.

### ЛИТЕРАТУРА

- Видука Д., Видука Б. (2012). „Појам и имплементација електронског образовања у Србији“. Научно стручни скуп „Техника и информатика у образовању – ТИО 2012“. Универзитет у Крагујевцу, Технички факултет Чачак, 461–468.
- Иванов С., Станујкић Д., Ђорђевић Б. (2008). „Примена мултимедије у савременом образовању“. Конференција ЈУ ИНФО. <<http://http://yuinformatika.rs/zbornici.php>>12. 03. 2015.
- Ивановић С. (1998). „Савремено образовање и религија“. *Теме – Часопис за друштвени науке*. Год. XXII, бр. 1–2, 129–139.
- Мандић, П. Д. (2008). „Информациона технологија у савременој настави“. *Едусофт*. <[http://www.edu-soft.rs/cms/mestoZaUploadFajlove/rad2\\_.pdf](http://www.edu-soft.rs/cms/mestoZaUploadFajlove/rad2_.pdf)> 07. 02. 2015.
- Маринковић, Т. (2011). „Професионални развој наставника у функцији унапређења наставе применом информационих технологија“. 6. међународни симпозијум „Технологија, информатика и образовање за друштво учења и знања“. Чачак: Технички факултет, 422–427.

- Новаковић, И. (2013). „Репозиторијуми дигиталног образовног материјала“. Факултет техничких наука Чачак, *Техника и информатика*, <<http://www.ftn.kg.ac.rs/download/SIR/SIR%20Ivan%20Novakovic.pdf>> 23. 03. 2015.
- Остојин, О. (2012). „Методички оквири примене информационих технологија у настави“. 4. интернационална конференција „Техника и информатика у образовању“. Чачак: Технички факултет, 270–275.
- Ружић, В., Николић Р., Жиговић, Н. (2010). *Електронски материјали за комбиновани начин учења*. Конференција ЈУ ИНФО <<http://artkey.rs/zbornici.php>> 12. 03. 2015.
- Савић, А., Гавриловић, Ј. (2010). „Савремене информационе технологије у математичком образовању“. Научностручни симпозијум „ИНФОТЕХ 2010“. Јахорина, Босна и Херцеговина, 678–682.
- Савић, А., Деспотовић, М., Раденковић, Б. (2006). *Интеграција процеса у софтверском систему за е-образовање*. Конференција ЈУ ИНФО <<http://artkey.rs/zbornici.php>> 12. 03. 2015.
- Станковић, Д., Стоименов, Ј. (2010). „Хибридни модел наставе уз примену најновијих информационо-комуникационих технологија“ 18. телекомуникациони форум ТЕЛФОР 2010. Београд, 1149–1152.

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

## **ANALYSIS OF THE APPLICATION OF INFORMATION TECHNOLOGIES AND THE CHALLENGES OF THEIR IMPLEMENTATION INTO EDUCATION IN SERBIA**

### *Summary*

The paper describes the possibilities of applying modern information-communication technologies in education and the need for teachers to be educated to use the modern technologies and aids in teaching. The use of modern technologies in preparing and realizing the teaching process is one of the ways to overcome the flaws of the traditional forms of teaching with the aim of making the individual pupils' progress far more efficient. By using these technologies, we can create the possibility of encouraging interaction among pupils and their inclusion into the teaching process. The author of the paper also presents the results obtained in the research into the application of information-communication technologies in high schools which was conducted in ten cities in Serbia. These results show how much our teachers use information technologies in teaching, as well as what challenges they face in this process.

*Key words:* information technologies, innovation, teaching process, electronic education, modern education.

## МИШЉЕЊЕ ВАСПИТАЧА О СОЦИЈАЛИЗАЦИЈИ ДЕЦЕ СА ОШТЕЋЕЊЕМ ВИДА У РЕДОВНИМ ВРТИЋИМА

**САЖЕТАК:** Основни циљ рада је био да се утврди мишљење васпитача о могућностима подршке деце са оштећењем вида. У студији је учествовало 69 испитаника, васпитача запослених у градовима у Србији. Да би се дошло до података који се односе на ово истраживање, формиран је упитник од 18 тврдњи.

Резултати истраживања су показали да већина васпитача има позитивно мишљење у погледу укључивања деце са оштећењем вида у редовне предшколске установе. Већина испитаника прихвата инклузивно образовање и васпитање предшколске деце са сметњама у развоју сматрајући да вршњаци позитивно утичу на социјализацију деце са оштећењем вида.

**КЉУЧНЕ РЕЧИ:** деца са оштећењем вида, подршка васпитача.

### 1. Увод

У истраживању које су спровели Станчић и Станисављевић-Петровић (2013) на територији Ниша, испитивало се мишљење васпитача о користима инклузије. Од укупног броја узорка, 78 васпитача исказало је позитивно мишљење о инклузији, а 57 изразило је супротно мишљење. Што се тиче спремности васпитача да се ангажују у раду са децом са сметњама у развоју, тј. да приме дете са сметњом у своју групу, 81 васпитач се изразио као неспреман за такав ангажман, док је 54 васпитача изразило спремност за ту врсту рада.

Према мишљењу неких аутора социјална интеракција је двосмеран процес који представља типичан пример динамичког остваривања веза између особе и околине. Подразумева размену емоција, искуства, мишљења и знања. Од пресудног је значаја за свеукупни развој, формирање емоција, стицање социјалних вештина и социјалне компетенције (Вучинић, Станимировић, Анђелковић, и Ешкировић, 2013: 242).

Према ауторкама Мићевић-Карановић и Кнежевић (2013) под социјалним развојем подразумевају се психичке и физичке интеракције

---

\*andreamolnar94@gmail.com

две или више особа. Када је у питању дете, оно је у интеракцији са другим особама одмах након рођења. Социјализација детета настаје учењем у социјалној средини. На тај начин се у периоду детињства остварује две врсте ефеката:

- оспособљавање детета за живот и функционисање у друштву;
- развитак детета од биолошке јединке до личности са карактеристикама заједничким за све људе, али и оним које су специфичне само за појединца.

Микас и Роуди (Mikas i Roudi, 2012) сматрају да се социјализацијом деца уводе у одређену културу, стичу ставове, уче различите животне улоге и развијају друштвено прихватљиво понашање. Један од основних задатака социјализације је преношење вредносних система на младе.

Кроз различите облике учења, дете се током најранијег периода прилагођава захтевима социјалне средине у којој одраста: имитацијом, учењем по моделу и идентификацијом. Фактори који утичу на социјални развој детета су: породица, вртић, школа, вршњаци, култура, средства информисања. У породици дете остварује прве интеракције, а његово прво социјално понашање се јавља кад оно показује већи интерес за бића него за предмете (Мићевић-Карановић и Кнежевић, 2013).

Махмутовић (Mahmutović, 2013. према Сузић, 2006) истиче да у социјализацији веома значајну улогу има игра. Познато је да деца кроз игру остварују прве контакте и на тај начин ступају у свет одраслих.

Уз игру, ако је она вођена од стране васпитача или родитеља на правилан начин, дете учи да успоставља здраве социјалне контакте, да се адекватно понаша у одређеним ситуацијама, да избегава конфликте, а уколико и дође до њих, да их реши на одговарајући начин (Махмутовић, 2013).

Подстицање социјалног развоја сваког појединца у вези је са подстицањем развоја његове социјалне компетенције (Mikas i Roudi, 2012).

## **2. Методолошки приступ**

### *2.1. Циљ истраживања*

Основни циљ рада је да се утврди мишљење васпитача о подршци коју они пружају у подстицању и развоју социјализације и интеракције деце са оштећењем вида са вршњацима типичног развоја.

## 2.2. Узорак

Узорак је чинило 69 васпитача запослених у предшколским установама у: Кикинди, Зрењанину, Чоки, Новом Кнежевцу, Новом Саду, Панчеву и Београду.

## 2.3. Прикупљање и обрада података

Истраживање је извршено у две фазе. Прва фаза је спроведена у Предшколској установи „Драгољуб Удицки“ у Кикинди. Друга фаза истраживања је спроведена на Високој школи струковних студија за образовање васпитача у Кикинди. Упитнике су попуњавали студенти који су школске 2015/16. године били уписани на основне студије – дошколовање и који су запослени као васпитачи у предшколским установама. Поред њих, упитнике су попуњавали и студенти који су похађали специјалистичке студије и по струци су струковни васпитачи у предшколским установама. Истраживање је обављено од 26. 03. до 27. 05. 2016. године. И поред пружене могућности, испитаници нису тражили додатна појашњења питања. Од надлежних у Предшколској установи „Драгољуб Удицки“ у Кикинди и ВШССОВ у Кикинди, добијено је одобрење за спровођење истраживања.

За статистичку обраду података коришћен је хи квадрат тест, аритметичка средина, фреквенције и проценти.

## 3. Резултати и дискусија

У табели број 1. и графику број 1. приказани су резултати истраживања.

Табела број 1. Мишљења васпитача о подршци деци са оштећењем вида у редовним вртићима

тврђе	f1	%	f2	%	f3	%	$\Sigma$	AC	$\chi^2$	df
1.	15	22	17	25	37	53	69	1.68	23.174	2
2.	36	52	21	30	12	18	69	2.34	12.783	2
3.	37	53	25	36	7	11	69	2.43	19.826	2
4.	6	8	22	32	41	60	69	1.49	26.696	2
5.	46	67	18	26	5	7	69	2.59	38.174	2
6.	47	68	15	22	5	7	67	2.60	43.104	2
7.	49	71	15	22	5	7	69	2.66	46.261	2
8.	47	68	17	25	5	7	69	2.63	40.696	2
9.	51	74	8	12	10	14	69	2.59	51.217	2
10.	52	75	10	14	7	11	69	2.65	55.047	2



11.	47	68	10	14	12	18	69	2.50	37.652	2
12.	48	70	7	11	13	19	68	2.60	43.265	2
13.	46	67	13	19	10	14	69	2.52	34.696	2
14.	43	62	12	17	14	21	69	2.42	26.174	2
15.	51	74	6	9	12	17	69	2.56	51.913	2
16.	52	75	7	10	10	15	69	2.60	55.043	2
17.	49	71	8	12	12	17	69	2.53	44.435	2
18.	47	68	11	16	11	16	69	2.52	37.565	2

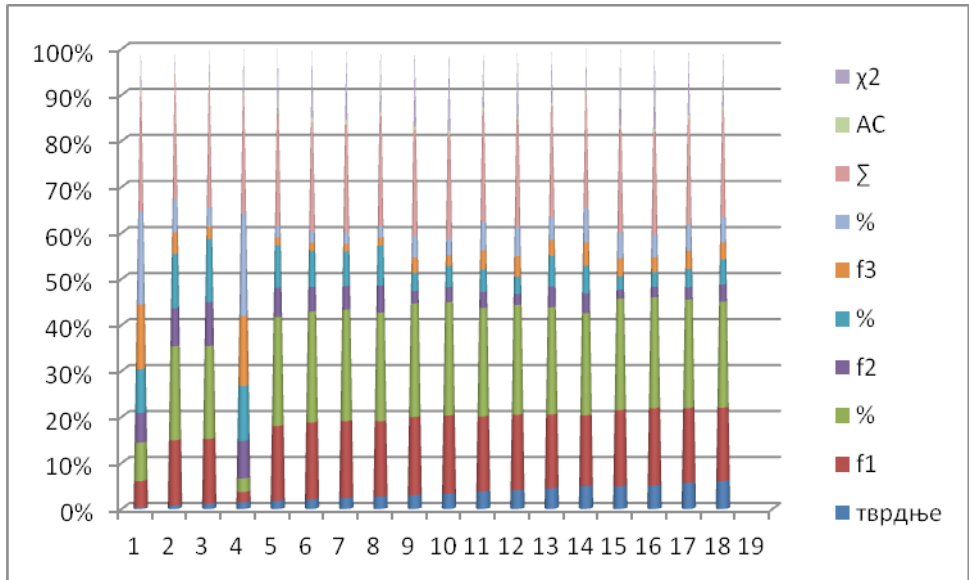


График број 1. Укупни приказ резултата

### *Искуство испитаника у раду са децом са оштећењем вида*

Већина испитаника нема искуства у раду са децом са оштећењем вида 37 (53 %), 15 васпитача (22 %) има искуства, а 17 испитаника (25 %) има делимична искуства у раду са децом са оштећењем вида. Иако већина испитаника није имала искуства у раду са децом са оштећењем вида, ипак сматрају инклузивно образовање корисним и заговорници су инклузије. Постоји значајна разлика у одговорима испитаника на 1. тврдњу, јер је вредност хи квадрат теста  $26.174 > 5.991$  и од  $> 9.210$  са два степена слободе.

### *Прихватање инклузивног васпитања и образовања*

На тврдњу број 2, већина испитаника одговорила је да су заговорници инклузије 36 (52 %), 21 васпитач одговорио је да је делимично за инклузију (30%), а 12 испитаника (18%) одговорило је са не. Испитаници

који нису заговорници инклузије, у коментарима су истакли да процес инклузије може да поремети нормалан ток активности и функционисање групе, и да дете обухваћено инклузивним васпитањем и образовањем може својим потребама да смањи ефикасност васпитно-образовног рада. Резултати добијени у овом питању су слични резултатима које су добили Станчић и Станисављевић-Петровић (2013) у истраживању мишљења васпитача о инклузији. У њиховим резултатима преко 60 % испитаника изразило је позитиван став према инклузији.

*Мишљење о бољем напретку детета са оштећењем вида у редовној групи у односу на развојну групу*

Већина испитаника на основу сопственог искуства или доступне литературе сматра да деца са оштећењем вида боље напредују у редовним групама 37 (53 %), 25 васпитача (36 %) сматра да делимично боље напредују у редовним групама. У коментарима су наводили да постоји потреба за израдом ИОП-а и укључивањем инклузивног тима у подршку деци са оштећењем вида, а 7 испитаника (11 %) сматра да ова деца не напредују боље у редовним вртићима. Постоји значајна разлика у одговорима испитаника на тврдњу број 2, јер је вредност хи квадрат теста  $19.826 > 5.991$  и од  $> 9.210$  са два степена слободе.

*Обученост васпитача за рад са децом са оштећењем вида*

Анализирајући тврдњу број 4, констатујемо да већина васпитача није обучена за рад са децом са оштећењем вида, тј. 41 испитаник (60 %), а да је делимично обучено за рад са овом децом 22 испитаника (32 %). Само 6 (8 %) васпитача имало је додатне обуке које су се бавиле овом проблематиком. Ови резултати су очекивани с обзиром на то да је процес инклузије тек неколико година заступљен у нашем образовно-васпитном систему, па су се првих година акредитоване обуке углавном односиле на општу проблематику инклузије, а не на развојне сметње деце. Постоји значајна разлика у одговорима испитаника на тврдњу број 3, јер је вредност хи квадрат теста  $26.696 > 5.991$  и од  $> 9.210$  са два степена слободе.

*Потреба за стручним усавршавањем васпитача за рад са децом са оштећењем вида*

Већина испитаника дало је позитиван одговор на 5. тврдњу. Укупно 46 испитаника одговорило је са „да“ (46 %), са „делимично“ одговорило је 18 испитаника (26 %), а 5 испитаника дало је негативан одговор на ово питање (7 %). Постоји значајна разлика у одговорима испитаника на тврдњу број 5, јер је вредност хи квадрат теста  $38.174 > 5.991$  и од  $> 9.210$  са два степена слободе.

*Рад детета са оштећењем вида у групи или пару*

На тврдњу број 6, већина испитаника одговорила је да групни рад подстиче развој деце са оштећењем вида, њих укупно 47 (68 %), са „делимично“ одговорило је 15 (22 %) испитаника, а са „не“ 5 (7 %) испитаника. Из овог резултата видимо значај прихватања детета са оштећењем вида од стране вршњака. Резултати истраживања Станчић и Станисављевић-Петровић потврђују овај резултат, где су васпитачи као један од најважнијих фактора успешности инклузије издвојили управо прихватање од стране вршњака. Постоји значајна разлика у одговорима испитаника на тврдњу број 6, јер је вредност хи квадрат теста  $43.104 > 5.991$  и од  $> 9.210$  са два степена слободе.

На тврдњу број 7 која гласи: Сматрам да рад у пару подстиче развој деце са оштећењем вида, већина испитаника одговорила је позитивно 49 (71 %), 15 (22 %) испитаника одговорило је са „делимично“, а 5 (7 %) васпитача сматра да рад у пару не доприноси развоју деце са оштећењем вида. Постоји значајна разлика у одговорима испитаника на тврдњу број 7, јер је вредност хи квадрат теста  $46.261 > 5.991$  и од  $> 9.210$  са два степена слободе.

*Планирање васпитно-образовног рада за дете са оштећењем вида тако да буде укључено у све активности*

На тврдњу број 8, већина испитаника сматра да децу са оштећењем вида треба укључивати у све активности у вртићу, укупно њих 47 (68 %), 17 (25 %) васпитача делимично се слаже са овом тврдњом, док се 5 (7 %) испитаника не слаже са овом тврдњом. Овде се види да већина испитаника схвата значај инклузивног процеса и у складу је са теоријским разматрањима која кажу да инклузивно образовање треба да задовољи потребе сваког детета и да деца са сметњама и њихови типични вршњаци треба заједнички да учествују у програмским садржајима и активностима (Јаблан и сар, 2014, према Вујачић и Ђевић, 2013). Постоји значајна разлика у одговорима испитаника на тврдњу број 8, јер је вредност хи квадрат теста  $40.696 > 5.991$  и од  $> 9.210$  са два степена слободе.

*Организовање посебних игара за дете са оштећењем вида у којима се развијају остала чула*

На тврдњу број 9, већина испитаника одговорила је позитивно 51 (74 %), 8 (12 %) одговорило је са „делимично“, док 10 (14 %) испитаника сматра да за децу са оштећењем вида није потребно организовати и посебне игре. Овај резултат указује на то да су испитаници упознати са значајем на развијању осталих чула код деце са оштећењем вида,

на шта скрећу пажњу многи аутори. Лазор и сар. (2008) истичу значај развијања свих осталих чула како би се компензовао недостатак вида. Постоји значајна разлика у одговорима испитаника на тврдњу број 9, јер је вредност хи квадрат теста  $51.217 > 5.991$  и од  $> 9.210$  са два степена слободе.

#### *Подршка породице и стручног тима*

На тврдњу број 10, 52 испитаника (75 %) одговорило је потврдно, са „делимично“ одговорило је 10 испитаника (14 %), а 7 испитаника (11 %) сматра да није неопходна подршка породице и стручног тима за развој детета са оштећењем вида. Микас и Роуди (2012) назначили су да је емоционална сигурност у породици, још у најранијем детињству, темељ за даљи развој и напредак и да је веома важна подршка родитеља, прихватање и разумевање детета. Већина испитаника има мишљење које је у складу са претходним теоријским разматрањем. С обзиром на то да у изради индивидуалног образовног плана учествују и родитељи и стручни тим, дете би од њих требало да добије потпуну подршку. Постоји значајна разлика у одговорима испитаника на тврдњу број 10, јер је вредност хи квадрат теста  $51.217 > 5.991$  и од  $> 9.210$  са два степена слободе.

#### *Укључивање породице детета са оштећењем вида у активности*

Родитељи детета са неком сметњом пролазе кроз веома тежак период од момента кад сазнају да њихово дете има проблем. Јавља се страх, туга, осећај кривице и низ других непријатних емоција, нарушава се функционалност породице. Родитељи често постају социоемоционално изоловани (Лазор, Марковић и Николић, 2008). Ово разматрање истиче колико је значајно укључити родитеље у активности, јер подршка није потребна само детету. Испитаници су у највећем проценту показали сагласност са овим разматрањем. Чак 47 испитаника (68 %) одговорило је потврдно, 10 испитаника (14 %) одговорило је са „делимично“, а 12 испитаника (18 %) са „не“. Постоји значајна разлика у одговорима испитаника на тврдњу број 11, јер је вредност хи квадрат теста  $37.652 > 5.991$  и од  $> 9.210$  са два степена слободе.

#### *Програмирање васпитно-образовног рада уз подршку стручних сарадника*

Већина испитаника 48 (70 %) има мишљење које је у складу са теоријским разматрањима, а то је да је за ефикасно спровођење инклузивног процеса неопходна сарадња не само са стручним сарадницима, већ са свим учесницима у том процесу. Са „делимично“ одговорило је 7 испитаника (11 %), а са „не“ 13 (19 %). Постоји значајна

разлика у одговорима испитаника на тврдњу број 12, јер је вредност хи квадрат теста  $43.265 > 5.991$  и од  $> 9.210$  са два степена слободе.

#### *Укључивање породица деце типичног развоја*

На питање број 13, које се односило на укључивање породица деце типичног развоја ради сензибилисања позитивног утицаја како би прихватила дете и остварила социјалну интеракцију са децом са оштећењем вида, позитивно је одговорило 46 испитаника (67 %), а да делимично треба укључивати породицу 13 испитаника (19 %). Негативно је одговорило 10 испитаника (14 %). У истраживању које је спровела Мира Оберман-Бабић (Oberman-Babić, 1996) у којем је испитивала разлике у мишљењима родитеља деце са оштећењем вида и родитеља деце типичног развоја према укључивању деце са оштећењем вида у редовне вртиће, дошла је до резултата да родитељи деце типичног развоја имају неадекватне ставове према укључивању деце са оштећењем вида. И у теоријским разматрањима срећемо се са проблемом прихватања од стране родитеља деце типичног развоја. И у овом истраживању, испитаници су потврдили да у већем броју постоји потреба за укључивањем родитеља деце типичног развоја. Постоји значајна разлика у одговорима испитаника на тврдњу број 13, јер је вредност хи квадрат теста  $34.696 > 5.991$  и од  $> 9.210$  са два степена слободе.

#### *Припрема деце типичног развоја за долазак детета са оштећењем вида*

Испитаници су у 62 % случајева, а то је 43 испитаника, одговорили потврдно на питање које се односило на припрему деце типичног развоја за долазак детета са оштећењем вида. Са „делимично“ одговорило је 12 испитаника (17 %), а 14 испитаника (21 %) сматра да није потребна припрема. У коментарима испитаници су наводили да углавном деца прихвате дете са сметњом, али да проблем представљају родитељи који имају негативан став и предрасуде према деци са сметњама у развоју. До сличних резултата дошла је и ауторка Оберман-Бабић (Oberman-Babić, 1996). Постоји значајна разлика у одговорима испитаника на тврдњу број 14, јер је вредност хи квадрат теста  $26.174 > 5.991$  и од  $> 9.210$  са два степена слободе.

#### *Подстицање деце типичног развоја у пружању подршке*

На тврдњу број 15, укупно 51 испитаник (74 %) сматра да децу типичног развоја треба подстицати да пружају подршку деци са оштећењем вида, 6 испитаника (9 %) сматра делимично, а да их не треба подстицати да пружају помоћ 12 испитаника (17 %). Многа истраживања и теоријска разматрања истичу значај прихватања од стране вршњака и

тврде да од тога зависи напредак детета које има сметњу. Постоји значајна разлика у одговорима испитаника на тврдњу број 15, јер је вредност хи квадрат теста  $51.913 > 5.991$  и од  $> 9.210$  са два степена слободе.

*Подстицање самосталности детета са оштећењем вида*

На тврдњу број 16, 52 испитаника (75 %) одговорило је потврдно, 7 испитаника (10 %) сматра делимично, а негативан одговор дало је 10 испитаника (15 %). Поповић (1986) је истакла да је важно да дете са оштећењем вида истраје у решавању задатака, јер уколико одустане после неколико покушаја, дете сматра да је проблем решен, а у ствари његова неспособност још више долази до изражаја. Такође, као проблем појављују се и родитељи који презаштићују своје дете и све раде уместо њега, због чега дете постаје у потпуности зависно од родитеља иако би могло да усвоји основне вештине. На ово питање ниједан испитаник није одговорио одрично, где се види значај подстицања детета да буде самостално колико је то могуће. Постоји значајна разлика у одговорима испитаника на тврдњу број 16, јер је вредност хи квадрат теста  $55.043 > 5.991$  и од  $> 9.210$  са два степена слободе.

*Укључивање детета са оштећењем вида у приредбе и подстицање јавног наступа*

Анализа тврдње број 17 показује да 49 испитаника (71 %) сматра да треба укључивати дете са оштећењем вида у приредбе, делимично сматра 8 испитаника (12 %), а негативно је одговорило 12 испитаника (17 %). Јавни наступи су од велике важности не само за дете са оштећењем вида и његово стицање самопоуздања и осећаја прихваћености, већ и за стварање позитивног става деце и родитеља деце типичног развоја. Већина испитаника увиђа важност укључивања детета са оштећењем вида у активности у којима учествују и њихови вршњаци. Постоји значајна разлика у одговорима испитаника на тврдњу број 17, јер је вредност хи квадрат теста  $44.435 > 5.991$  и од  $> 9.210$  са два степена слободе.

На тврдњу број 18, која се односила на подстицање јавног наступа деце са оштећењем вида, 47 испитаника (68 %) сматра да код деце са оштећењем вида треба подстицати јавни наступ, док се 11 васпитача (16 %) делимично слаже са овом тврдњом, а 11 испитаника (16 %) сматра да код ове деце не треба подстицати јавни наступ. Постоји значајна разлика у одговорима испитаника на тврдњу број 18, јер је вредност хи квадрат теста  $37.565 > 5.991$  и од  $> 9.210$  са два степена слободе.

#### 4. Закључна разматрања

Након истраживања, добили смо резултате у којима видимо да већина васпитача зна како да помогне детету са оштећењем вида, и како да му пружи подршку у социјализацији. Ово потврђује да је остварен основни циљ истраживања којим се потврђује да су васпитачи спремни да деци са оштећењем вида пруже подршку у подстицању и развоју социјализације и интеракције са вршњацима типичног развоја. Наведено је изражено код следећих питања:

- Сматрам да групни рад подстиче развој деце са оштећењем вида;
- Сматрам да рад у пару подстиче развој деце са оштећењем вида;
- За децу са оштећењем вида треба програмирати васпитно-образовни рад тако да могу да буду укључена у све активности деце;
- Сматрам да треба организовати и посебне игре за дете са оштећењем вида, у којима се развијају чуло мириса, додира и слуха, и укључивати целу групу деце у игру;
- Децу типичног развоја треба подстицати и ангажовати да помогну детету са оштећењем вида;
- Дете са оштећењем вида треба увек укључивати у приредбе;
- Треба подстицати јавни наступ код деце са оштећењем вида на нивоу група које се налазе у оквиру објекта.

Већина испитаника показала је да је упозната са значајем вршњачке подршке и колико је деци са оштећењем вида битна за напредовање, као и да је за напредак детета кључна сарадња васпитача са породицом.

Овим резултатима увидели смо да је већина васпитача присталица инклузивног процеса, да је спремна за инклузивни рад и да познаје начине којим би помогли детету са оштећењем вида, иако их већина није похађала стручне скупове о инклузији.

Већина испитаника такође је увидела значај вршњачке подршке, као и сарадње са породицом и стручним сарадницима. Као што је и у теорији разматрано, од пресудног значаја могу бити подршка васпитача, жеља да помогне и учини добро дело. Вештина васпитача да препозна потребу детета и да покуша да му помогне на било који начин, без поседовања средстава за то, може бити значајнија од праксе васпитача који поседује средства, а не уме да пружи адекватну подршку детету. Општи закључак био би да постоји потреба да семинари које похађају просветни радници, а у овом случају васпитачи, буду много конкретнији по питању врсте развојних сметњи и могућности да знања стечена на обукама могу да конкретизују у пракси.



## ЛИТЕРАТУРА

- Вучинић, В., Станимировић, Д., Анђелковић, М. и Ешкировић, Б. (2013). „Социјална интеракција деце са оштећењем вида: Ризични и заштитни фактори“. *Специјална едукација и рехабилитација*, 12 (2), 241–264.
- Јаблан, Б., Станимировић, Д. и Максимовић, Ј. (2014). „Шта тифлолози мисле о инклузивном образовању и колико су о томе информисани?“. *Специјална едукација и рехабилитација*, 13 (1), 51–71.
- Лазор, М., Марковић, С., Николић, С. (2008). *Приручник за рад са децом са сметњама у развоју*. Нови Сад: Новосадски хуманитарни центар.
- Махmutović, А. (2013). „Значај игре у социјализацији дјеце предшколског узраста“. *Методички обзори*, 82 (18), 21–33.
- Микас, Д. и Руди, В. (2012). „Социјализација дјеце с теškoћама у развоју у установама предшколског одгоја“. *Paedatria Croatica*, 56 (1), 207–214.
- Мићевић-Карановић, Ј. и Кнежевић, Ј. (2013). *Развојна психологија за васпитаче*. Кикинда: Висока школа струковних студија за образовање васпитача.
- Oberman-Babić, М. (1996). „Разлике у ставовима родитеља оштећена и неоштећена деца према одгојно-образовној интеграцији ученика оштећена деца“. *Defektologija*, 31(1-2), 1–11.
- Поповић, Д. (1986). *Рани развој и прилагођавање слепих*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Станчић, М., Станисављевић-Петровић, З. (2013). „Мишљење васпитача о користима инклузије и начинима њеног остваривања“. *Специјална едукација и рехабилитација*, 12 (3), 353–369.

**Andrea Molnar**

## KINDERGARTEN TEACHERS' OPINIONS ON SOCIALIZATION OF VISUALLY IMPAIRED CHILDREN IN REGULAR KINDERGARTENS

### *Summary*

The main goal of this paper was to determine kindergarten teachers' opinions on the possibilities for providing support to visually impaired children. The study included 69 respondents, kindergarten teachers employed in different cities in Serbia. In order to obtain data relevant to this research, an 18-item questionnaire was constructed.

The results of the research showed that most teachers have a positive opinion on including visually impaired children into regular preschool institutions. Most respondents accept inclusive education of preschoolers with developmental difficulties and believe that peers have a positive influence on the socialization of visually impaired children.

*Key words:* visually impaired children, teacher support.





## МИШЉЕЊЕ ВАСПИТАЧА О ЗНАЧАЈУ ПЕДАГОШКОГ АСИСТЕНТА КАО ЧЛАНА ИНКЛУЗИВНОГ ТИМА

**САЖЕТАК:** Инклузивно васпитање и образовање предшколске деце захтева додатно ангажовање стручњака различитих профила. Циљ овог истраживања је био да се утврди мишљење васпитача о значају педагошког асистента као члана инклузивног тима. Да бисмо остварили циљ истраживања формиран је узорак од 60 испитаника, васпитача запослених у струци на територији општине Београд и Кикинда.

Резултати истраживања указују да већина испитаника сматра да постоји потреба за запошљавањем педагошких асистената и да је њихова улога у инклузивном тиму веома значајна.

**КЉУЧНЕ РЕЧИ:** васпитачи, инклузивно образовање, педагошки асистенти.

### 1. Теоријска разматрања

Инклузивно образовање је стратегија чији је крајњи циљ унапређивање инклузивног друштва у којем се свој деци и одраслима без обзира на пол, узраст, способности, етничку припадност и потешкоћу омогућава да учествују и дају свој допринос, односно да се образују у складу са својим способностима. Овакво схваћено друштво не подразумева да су сви чланови друштва једнаки, него да сви, без обзира на наведене различитости, имају једнако право и могућност да учествују у друштвеним активностима. У контексту образовања то значи да сви имају једнако право да се образују у складу са својим способностима. Овакво схватање једнакости доприноси смањивању и искорењавању свих облика сегрегације, изолације и дискриминације. Инклузија не подразумева само реформе образовних система већ и низ других мера на друштвеном нивоу. Инклузивно образовање није само циљ већ и средство постизања инклузивног друштва (Вујачић, 2009: 44). За реализацију инклузивне праксе веома су важни ставови друштва према инклузији. Инклузивно образовање у Србији уведено је 2009. године.

---

\* anjagvero@gmail.com

Истраживања која су се бавила испитивањем ставова просветних радника, као главних носилаца инклузије у нашој земљи, још увек су ретка.

Истраживања у иностранству указала су на значај васпитача и учитеља у контексту важности њихових позитивних ставова према инклузији за социоемоционални и академски развој деце (Карић, Михаић и Корда, 2014). Васпитно-образовни рад и рехабилитација деце са сметњама и тешкоћама у развоју имају најбоље ефекте уколико се са дететом тимски ради (стручњаци различитог профила). Андрејевић (2005) наводи да су последње године прошлог века донеле велике промене у односу према деци са посебним потребама. Изолација и сегрегација се потишћују рехабилитацијом којом се путем нових технологија и посебних метода подстиче развој очуваних способности и тако компензује или ублажава недостатак вида, слуха, дела тела или неке функције организма.

Даљи развој инклузивног образовања у нашој земљи треба да буде усмерен ка бољој обучености просветних радника за рад са децом са сметњама у развоју, што би поред стручних знања подразумевало и подизање свести о личној одговорности за успешну реализацију овог процеса (Вујачић, Лазаревић и Ђевић, 2015). Може се закључити да је неопходно брижљиво планирање процеса инклузије, пре свега у смислу осигуравања организационих услова и додатне обуке васпитача, али и обезбеђивања механизма помоћи и подршке васпитачима при изради индивидуалних образовних планова и при непосредном раду са децом са посебним потребама (Станчић и Станисављевић-Петровић, 2013: 353). У светлу инклузије треба разматрати и улогу педагошког асистента у инклузивном процесу, односно учешћу и његовом стручном доприносу у инклузивном тиму.

Ауторке Тодоров и Гверо (2015: 215) у контексту ране интервенције и укључивања деце са сметњама у развоју у васпитно-образовни систем значајно место дају педагошком асистенту, стручњаку који има високо образовање. У схеми број 1. приказано је у којој мери овај стручњак може да повезује све чиниоце васпитно-образовног процеса у предшколској установи са нагласком на компетенције педагошког асистента који је током трогодишњег образовања на високој школи стекао стручност да између осталог индивидуално ради са децом са сметњама у развоју односно са децом из маргиналних група.

Педагошки асистент подучава децу јачајући њихове социоемоционалне компетенције, сензибилише децу типичног развоја и тиме

побољшава квалитет васпитно-образовног процеса и др. Педагошког асистента у земљама у окружењу дефинишу и као стручњака за рад у настави како би директним васпитно-образовним радом са учеником пружао подршку ученику за успешно праћење васпитно-образовног процеса, за успешније савладавање социјално-психолошких препрека, да у сарадњи са наставником процењује и прати напредак детета, помаже у постављању едукацијских циљева, проводи програме у сарадњи са стручњацима, користи посебну опрему потребну за рад и даје подршку курикулуму и школи кроз рад у школском тиму (Изетбеговић и сар., 2013: 27). Мирјана Станковић Ђорђевић (2014: 222) о асистенту у настави – педагошком асистенту говори као о лицу које пружа помоћ и подршку детету са посебним образовним потребама, васпитачу и васпитно-образовној групи у остваривању васпитно-образовног процеса. О увођењу педагошких асистената у наставу разматра се, пре свега, са гледишта увођења и примене инклузивног образовања. Чак се као могући примери асистенције у настави наводе студенти факултета и ученици старијих разреда уз организовање вршњачке подршке – вршњачка асистенција (Јањић, 2010). Неки аутори асистенте сматрају неизоставним сегментом квалитетне реализације инклузивног образовања – образовања за све (Кафеџић и Бјелан, 2011: 139).

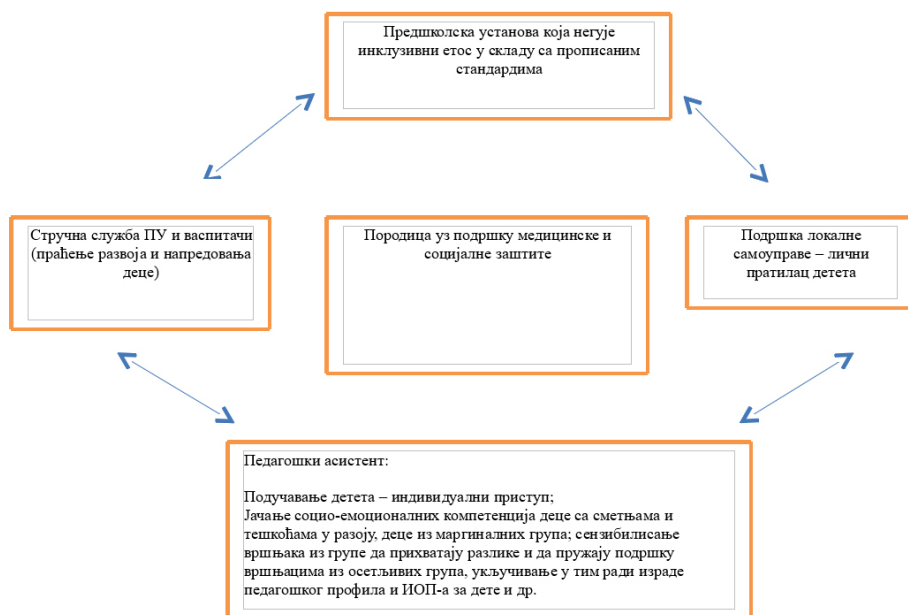


Схема број 1. Струковни васпитач – педагошки асистент (Тодоров и Гверо, 2015)

Табела број 1. Компетенције струковног васпитача – педагошког асистента (Тодоров и Гверо, 2015)

Области деловња	Компетенције	Коментар
Васпитно-образовни рад	Индивидуални васпитно образовни рад са децом са сметњама и тешкоћама у развоју и деце из маргиналних група. Педагошки асистент укључује дете са сметњама и тешкоћама у развоју у све активности у складу са његовим могућностима. Такође, са васпитачима прати и документује развој и напредовање детета у учењу.	Реализација васпитно-образовног рада у контексту вршњачке групе уз сарадњу са васпитачима и стручним сарадницима.
Подстицање сазнајног развоја, јачање социоемоционалних компетенција деце – инклузивни тим	Социјализује децу са сметњама и тешкоћама у развоју, укључује тако што подстиче рад у пару и мањим групама приликом реализације усмерених активности у којима усмерава рад детета са који индивидуално ради. Подстиче и развија код детета са сметњама и тешкоћама у развоју позитивне емоције и усмерава дете да прихвати децу типичног развоја посебно ону која су толерантна и спремна да му пруже подршку у игри. Довољно је да само једно дете из групе прихвати дете са сметњама и тешкоћама у развоју, па да постепено то постене циклични процес и да углавном сва деца у складу са својим интересовањима почну овој деци да посвећују пажњу и на крају да њихова развојна сметња не буде препрека већ нешто на шта ће сва деца реаговати уобичајено, хумано, толерантно и сл.	Јачање самопоштовања код деце из осетљивих група и пружање подршке да од најранијих узраста привате себе као целовиту личност која са очуваним потенцијалима може да буде користан члан друштва. Сензибилисање типичних вршњака да привате различитост и да вршњацима из осетљивих група пруже подршку у свим активностима у складу са контекстом. Могућности израде педагошког профила и индивидуалног образовног плана.
Сарадња са породицом	Високообразовани струковни васпитач-педагошки асистент треба да тежи ка остваривању квалитетне сарадње са породицама деце са тешкоћама у развоју и пре свега да тежи да оствари однос поверења са родитељима и осталим члановима породице. Указивање родитељима или старатељима на могућност да дете буде обухваћено ИОП-ом.	Педагошки асистент треба да присуствује групним и индивидуалним родитељским састанцима и разговорима са родитељима и да у том смислу сазнаје како се дете понаша у породици, у каквим условима живи, да ли боравак у редовном вртићу даје позитивне ефекте у погледу дететов свеукупног развоја. Укључивање родитеља у активности у вртићу само су један од начина да родитељи осете позитивну атмосферу у којој њихово дете одраста и развија се уз бригу педагошког асистента, васпитача и осталих стручњака.
Сарадња са другим институцијама (установама социјалне заштите) и локалном заједницом	Педагошки асистент са стручним тимом треба да буде спона између институција социјалне заштите и локалне заједнице и да правовремено делује у свим случајевима када је детету потребна подршка.	Организовање акција које ће обухватити и породице типичне деце. Одласци на излете, заједничке активности и сл.

Елен Даниелс и Кај Стафорд (Ellen Daniels i Kay Stafford, 2001:32) сматрају да васпитачи знају да је разговор са члановима породица ефикасан начин за добијање додатних података о деци. Развијање позитивног и односа поверења између људи који раде у установи и породице доприноси томе да породица осети да добија подршку и оснажује се у доношењу одлука. Да би се неговали ти односи, васпитачима су потребни извесни квалитети и вештине, а они се развијају током времена, упорним вежбањем.

Хилтон Дејвис (Hilton Davis, 1996:59) сматра да је за успостављање и развијање односа између стручњака-пругаоца помоћи/подршке и породица потребно је време. Ово је пре свега важно да би се родитељи осетили пријатно у околностима кад су рањиви и кад им је потребна помоћ стручњака.

Породице су децји први учитељи. Због тога први интервенцијски програми, осим детета, стављају целу породицу у програм ране подршке деци са тешкоћама у развоју. Породица је интерактиван систем који ако утиче на једног члана тима утиче и на целину односно на све остале (Вантић-Тањић и Николић, 2010: 161).

Сличан приступ у успостављању комуникације са родитељима/породицама предлаже и Хилтон Дејвис (1996). За њега уска сарадња са породицама има значење партнерства, који је повезан са заједничим циљевима где је пожељно да постоји изричит договор који је посебно утврђен. Треба користити и комплементарно знање стручњака и родитеља.

## **2. Методолошки приступ**

### **2.1 Циљеви истраживања**

Основни циљ рада је да се утврди мишљење васпитача о подршци педагошког асистента у инклузивном тиму.

Из главног циља проистичу подциљеви:

- да се утврди колико васпитачи знају о раду педагошког асистента;
- да се утврди његов значај у одређеној васпитној групи, односно у групи у којој постоји дете са посебним потребама;
- да се утврди позитиван односно негативан став о раду педагошког асистента;
- да се утврди спремност васпитача на сарадњу са педагошким асистентом.

## 2.2. Узорак

Узорком је обухваћено 60 васпитача запослених у Кикинди и Београду, од којих је 57 васпитача женског пола и 3 васпитача мушког пола. Највећи број испитаника, њих укупно 26, а што представља 43 % васпитача, има до пет година радног стажа у струци. Од 6 до 10 година радног стажа у струци има 12 испитаника, што износи 20 %. Укупно 12 % васпитача има од 11 до 15 година радног искуства, односно 7 испитаника. По 4 васпитача припадају групама од 16 до 20 година, од 21 до 25 година и од 26 до 30 година радног стажа у струци, што представља по 7 % за сваку од наведених група. Свега троје васпитача има преко 30 година радног стажа, што чини 5 % од укупног узорка истраживања.

## 2.3. Прикупљање података

Истраживање се састојало од две фазе. Прва фаза је спроведена у вртићима Предшколске установе „Драгољуб Удицки“ у Кикинди и Предшколске установе „11. април“ у Београду и обухватила је 32 испитаника. Пре ступања у контакт са испитаницима затражена је дозвола од управа предшколских установама у којима су испитаници запослени. Друга фаза истраживања реализована је на Високој школи струковних студија за образовање васпитача у Кикинди. Васпитачи који су школске 2015/16. године уписали специјалистичке студије и дошколовање на овој Школи замољени су да учествују у истраживању, односно да попуне упитнике. Истраживању се одазвало укупно 28 испитаника. Истраживање је извршено уз сагласност надлежних у Школи.

Истраживање је обављено у периоду од почетка маја месеца до краја јуна месеца 2016. године. Пре прикупљања података свим испитаницама објашњен је циљ истраживања и да се од њих тражи да искрено попуне упитнике и да уколико желе прокоментаришу питања у делу предвиђеном за коментаре. Упитник је садржао 20 питања, од којих је 17 било са могућношћу степеновања одговора. Испитаницама је дата могућност да у прилогу коментари дају своја објашњења за одговоре.

## 2.4. Обрада података

У оквиру дескриптивне статистичке обраде података коришћене су: фреквенције, проценти и статистичка закључивања, то јест значајност разлика међу фреквенција. Резултати с обрађени и квалитативно на основу одговора које су дали анкетирани испитаници – васпитачи. Приликом извора начина обраде података водило се рачуна о избору оних

поступака који одговарају природи дистрибуције добијених података и методолошкој концепцији истраживања. За проверавање статистичке значајности разлика међу варијаблима примењен је хи квадрат тест.

### 3. Резултати истраживања са дискусијом

Мишљења васпитача приказа су у Табели број 2. и у Графику број 1. са дискусијом резултата.

Табела број 2. Дескриптивни показатељи вредности  $\chi^2$  теста

red br.	f1 da	%	f2 da/ne	%	f3 ne	%	$\Sigma$	%	$\chi^2$	p	df
1.	25	41,67	28	46,67	7	11,67	60	100,00	12,90	0,001	2
2.	36	65,00	5	8,00	19	35,00	60	100,00	24,10	0,000	2
3.	44	73,33	11	18,33	5	8,33	60	100,00	44,10	0,000	2
4.	44	75,00	11	20,00	5	8,33	60	100,00	44,10	0,000	2
5.	50	85,00	5	8,33	5	8,33	60	100,00	67,00	0,000	2
6.	45	81,67	10	16,67	5	8,33	60	100,00	47,00	0,000	2
7.	38	68,33	15	28,33	7	8,33	60	100,00	25,90	0,000	2
8.	44	73,33	11	18,33	5	8,33	60	100,00	44,10	0,000	2
9.	38	71,67	15	23,33	7	11,66	60	100,00	25,90	0,000	2
10.	46	78,33	9	15,00	5	8,33	60	100,00	51,10	0,000	2
11.	24	40,00	9	15,00	27	45,00	60	100,00	9,30	0,009	2
12.	29	48,33	20	33,33	11	18,33	60	100,00	6,10	0,047	2
13.	39	68,33	17	28,33	5	8,33	60	100,00	23,70	0,000	2
14.	45	80,00	10	20,00	5	8,33	60	100,00	47,50	0,000	2
15.	26	45,00	28	50,00	5	8,33	60	100,00	17,10	0,000	2
16.	39	70,00	16	30,00	5	8,33	60	100,00	25,90	0,000	2
17.	50	90,00	5	10,00	5	8,33	60	100,00	67,00	0,000	2



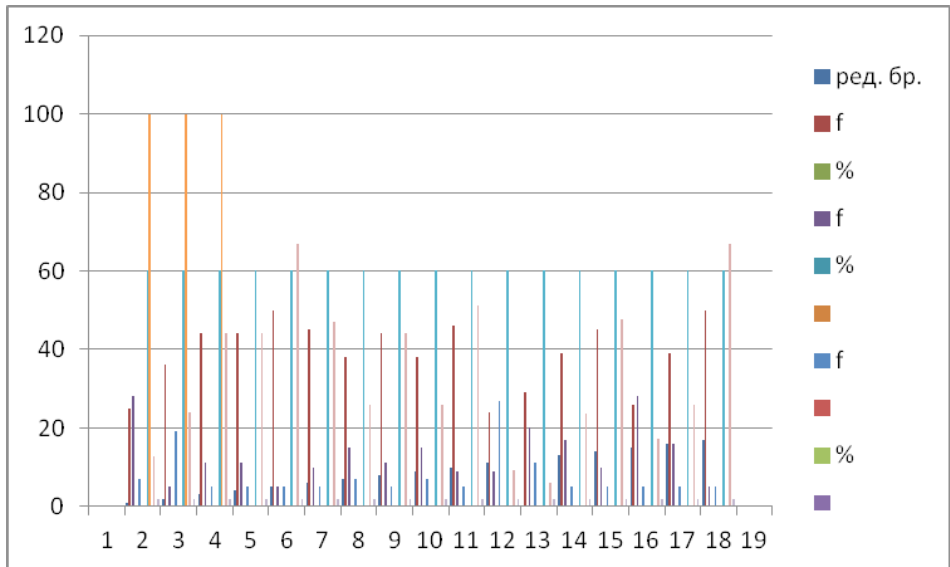


График број 1. Збирни резултати истраживања

На питање број 1. У којој мери су испитаници упознати са компетенцијама већина испитаника одговорила је да је у потпуности или делимично упозната са компетенцијама педагошког асистента. Постоји значајна статистичка разлика у одговорима испитаника, јер је вредност  $\chi^2$  теста 12.90.

На питање број 2. Да ли је у вашој ПУ запослен педагошки асистент, већина испитаника одговорила је да јесте или да се повремено ангажује педагошки асистент за рад у предшколској установи. Постоји значајна статистичка разлика у одговорима испитаника, јер је вредност  $\chi^2$  теста 24.10.

На тврдњу број 3. Педагошки асистент је значајан члан инклузивног тима, већина испитаника дала је потврдан одговор. Постоји значајна статистичка разлика у одговорима испитаника, јер је вредност  $\chi^2$  теста 44.10.

На тврдњу број 4. Педагошки асистент и сарадња са стручним сарадницима члановима инклузивног тима већина испитаника сматра да педагошки асистент има значајну улогу у остваривању сарадње са стручним сарадницима који су чланови инклузивног тима. Постоји значајна статистичка разлика у одговорима испитаника, јер је вредност  $\chi^2$  теста 44.10 .

На тврдњу број 5. Сарадња педагошког асистента са васпитачима који су чланови инклузивног тима већина испитаника дала је позитиван одговор. Постоји значајна статистичка разлика у одговорима испитаника, јер је вредност  $\chi^2$  теста 67.00.

Анализом питања број 6. Педагошки асистент остварује значајну сарадњу са родитељима који дају сагласност за ИОП и који су чланови инклузивног тима већина испитаника дала је позитивне одговоре. Постоји значајна статистичка разлика у одговорима испитаника, јер је вредност  $\chi^2$  теста 47.00.

Увидом у питање број 7. Информације које инклузивном тиму доставља педагошки асистент су значајне за планирање и програмирање ВОР-а са децом са сметњама у развоју већина испитаника је позитивно одговорила на ово питање. Постоји значајна статистичка разлика у одговорима испитаника, јер је вредност  $\chi^2$  теста 25.00.

Анализом питања број 8. Информације које инклузивном тиму доставља педагошки асистент су значајне за планирање и програмирање ВОР-а са децом из маргиналних група констатује се да је већина испитаника дала позитивне одговоре. Постоји значајна статистичка разлика у одговорима испитаника, јер је вредност  $\chi^2$  теста 44.10.

Увидом у питање број 9. Сарадња са педагошким асистентом доприноси бољој сарадњи инклузивног тима са породицама деце са сметњама у развоју констатује се да је већина испитаника дала позитивне одговоре. Постоји значајна статистичка разлика у одговорима испитаника, јер је вредност  $\chi^2$  теста 25.90.

На тврдњу број 10. Сарадња са педагошким асистентом доприноси бољој сарадњи инклузивног тима са породицама деце из маргиналних група већина испитаника дала је позитивне одговоре. Постоји значајна статистичка разлика у одговорима испитаника, јер је вредност  $\chi^2$  теста 51.10.

Анализом питања број 11. Подршка педагошког асистента у реализацији васпитно-образовног рада већина испитаника дала је позитивне и делимично позитивне одговоре, али издваја се резултат где је 27 испитаника дало негативан одговора, а на основу коментара испитаника закључујемо да високообразовани и додатно обучени педагошки асистент има знања о реализацији ВОР-а, али да се овде ради о недовољном броју запослених педагошких асистената у предшколским установама. Постоји значајна статистичка разлика у одговорима испитаника, јер је вредност  $\chi^2$  теста 9.30.

Увидом у питање број 12. Сарадња са педагошким асистентом јача моје професионалне компетенције већина испитаника дала је позитивне и делимично позитивне одговоре, а на основу коментара можемо закључити да је релативно мало простора за развијање сарадње и размене професионалних искустава између педагошког асистента и васпитача. Постоји значајна статистичка разлика у одговорима испитаника, јер је вредност  $\chi^2$  теста 6.10.

Увидом у Табелу број 13. констатујемо да је на питање Стручне компетенције педагошког асистента доприноси квалитетнијем раду инклузивног тима већина испитаника дала позитивне и делимично позитивне одговоре. Постоји значајна статистичка разлика у одговорима испитаника, јер је вредност  $\chi^2$  теста 23.70.

Анализом питања број 14. Педагошки асистент се залаже за успех инклузивног тима односно за укључивање деце са сметњама у развоју у редовне групе видимо да је већина испитаника дала позитивне одговоре. Постоји значајна статистичка разлика у одговорима испитаника, јер је вредност  $\chi^2$  теста 47.50.

Увидом у питање број 15. *Педагошки асистент је значајан чинилац инклузивног тима, али системски није препознат као високообразовни стручњак* видимо да је већина испитаника одговорила позитивно или делимично позитивно на ово питање, али истичемо да је ово питање проблем за неку озбиљну студију. Постоји значајна статистичка разлика у одговорима испитаника, јер је вредност  $\chi^2$  теста 17.10.

Анализом питања број 16. Потреба за запошљавањем педагошких асистената констатујемо видимо да већина испитаника сматра да постоји потреба за запошљавањем педагошких асистентата. Постоји значајна статистичка разлика у одговорима испитаника, јер је вредност  $\chi^2$  теста 25.50.

Анализом на питање број 17. Радо сарањујем са педагошким асистентом констатујемо да је већина испитаника дала позитивне одговоре, јер како је наведено у коментарима васпитачи су свесни да је инклузија комплексан процес и да захтева тимски рад, а да је педагошки асистент стручњак који може да пружи значајну подршку у инклузивном тиму. Постоји значајна статистичка разлика у одговорима испитаника, јер је вредност  $\chi^2$  теста 67.00.

#### 4. Закључна разматрања

Након извршеног истраживања констатујемо да смо одговорили на циљеве истраживања и да добијени резултати недводмислено указују на то да васпитачи сматрају да педагошки асистент има значајну улогу у инклузивном тиму. Мишљење васпитача о подршци педагошког асистента у инклузивном тиму је позитивно и они сматрају да овај стручњак професионално и стручно позитивно делује на функционисање инклузивног тима. Више од 70 % испитаника сматра да је педагошки асистент значајан члан инклузивног тима, док 75 % сматра да педагошки асистент остварује значајну сарадњу са стручним сарадницима. Резултати такође показују да се најбоља сарадња остварује између асистента и васпитача и она процентуално износи 85 %. Залагање педагошког асистента за успех инклузивног тима и за укључивање све деце у редовне вртићке групе препознало је 80 % наших испитаника. Можемо да закључимо да се став васпитача полако мења у све позитивнијем смислу и да су све спремнији на сарадњу са педагошким асистентом, што и показује висок проценат позитивних одговора испитаних васпитача на ово питање (90 %).

#### ЛИТЕРАТУРА

- Андрејевић, Д. (2005). *Рана интервенција у Европи*. Београд: Задужбина Андрејевић.
- Вантић-Тањић, М. и Николић, М. (2010а). *Едукацијска инклузија ромске дјеце у редован систем образовања на Тузланском кантону*. Тузла: Off Set и Удружење Рома „Euro Rom“.
- Вантић-Тањић, М. и Николић, М. (2010б). *Инклузивна пракса – од сегрегације и инклузије*. Тузла: Off Set.
- Вујачић, М. (2009). *Мogućности и ограничења инклузије деце са тешкоћама у развоју у редовне основне школе (докторска дисертација)*. Нови Сад: Филозофски факултет.
- Вујачић, М., Лазаревић, Е. и Ђевић, Р. (2015). *Инклузивно образовање – од законске регулативе до практичне реализације*. Теме, 39 (1), 231–247.
- Daniels, E. R., Stafford, K. (2001). *Integracija dece sa posebnim potrebama*. Beograd: Centar za interaktivnu pedagogiju.
- Davis, H. (1996). *Savetovanje roditelja hronično obolele ili dece ometene u razvoju*. Beograd: Institut za mentalno zdravlje.
- Изетбеговић, А. и сар. (2013). *Смјернице за школовање дјеце с посебним потребама у средњим школама у Босни и Херцеговини*. Сарајево: Удружење „Друштвено уједињених грађанских акција“.
- Јањић, Б. (2010). *Збирка примера инклузивне праксе*. Београд: Министарство просвете РС.

- Кафедић, Л. и Бјелан, С. (2011). „Асистенти у настави као резултат иницијативе, сарадње и креативности инклузивном образовању“, у: Књига резимеа: Институт за педагошка истраживања и Привредна комора Србије, Београд (139–140) XIV Међународна научна конференција Педагошка истраживања и школска пракса 2011. Иницијатива, сарадња и стваралаштво у савременом образовању.
- Карић, К., Мухић, В. и Корда, М. (2014). *Ставови професора разредне наставе у инклузивном образовању деце са сметњама у развоју*. Примењена психологија, 7 (4), 531–548.
- Станчић, М. и Станисављевић-Петровић, З. (2013). „Мишљење васпитача и користима од инклузије и начинима њеног остваривања“. Специјална едукација и рехабилитација, 12 (3), 353–369.
- Станковић-Ђорђевић, М. (2014). *Сва наша деца – са потребом за посебном друштвеном подршком*. Пирот: Висока школа струковних студија за образовање васпитача.
- Тодоров, Т. и Гверо, А. (2015). *Компетенције педагошког асистента у раду са децом предшколског узраста*, у: Књига резимеа ВШССОВ, Кикинда (205) Научно-стручна конференција Методички дани 2015. Компетенције васпитача за друштво знања.

**Anja Gvero**

## **KINDERGARTEN TEACHERS' OPINIONS ON THE IMPORTANCE OF ASSISTANT PEDAGOGUE AS A MEMBER OF AN INCLUSIVE TEAM**

### *Summary*

Inclusive education of preschool children asks for additional involvement of experts of various professions. The goal of this research was to determine the kindergarten teachers' opinions on the importance of assistant pedagogue as a member of an inclusive team. In order to reach the research goal, the authors formed a sample of 60 respondents, kindergarten teachers employed on the territory of the municipalities of Belgrade and Kikinda.

The research results show that the majority of respondents think that there is a need for employing assistant pedagogues and that their role in inclusive teams is very important.

*Key words:* kindergarten teachers, inclusive education, assistant pedagogues.

## **ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ**



## ВАЖНОСТ И ПРИМЕНА КОЛОКАЦИЈА У СРПСКОМ ЈЕЗИКУ

(Јасмина Дражић, *Лексичке и граматичке колокације у српском језику*,  
Филозофски факултет, Нови Сад, 2014)

Књига Лексичке и граматичке колокације у српском језику настале су након вишегодишњих истраживања колокација у оквиру пројекта Стандардни српски језик: синтаксичка, семантичка и прагматичка истраживања, обједињених најпре у докторској дисертацији Лексичке и граматичке колокације у настави српског језика као страног: лексиколошки и лексикографски аспект. Поменута дисертација допуњена је резултатима новијих лексиколошких испитивања и истраживања, те као таква представља првенац сагледавања дате проблематике на домаћем језичком терену, али и истовремено отвара врата будућим питањима, која ће, сходно томе, захтевати детаљнија разматрања.

Структуру рада чине, поред уводних и закључних разматрања, и следећа поглавља: II Приступ и методе у проучавању колокација (25–67); III Појмовно-терминолошка одређења (71–84); IV Лексичке и граматичке колокације – теоријски аспект (93–183); V Лексичке и граматичке колокације – лексикографски аспект (189–210); VI Колокације у педагошкој пракси (223–239).

Професорка Дражић већ у уводном поглављу упознаје свог читаоца са темом, циљем и задатком овог рада, односно са: термином колокација, теоријским полазиштима за њиховим идентификовањем, класификовањем и презентацијом, зарад њихове примене у настави српског језика као страног. Како би се указало на важност колокација у нашем језику, она наводи да је за потребе њеног истраживања кориштена дигитализована грађа, која је забележена у Корпусу савременог српског језика на Математичком факултету у Београду. Говорећи о методама истраживања, несебично су наведене све методе које су кориштене у раду, док су у последњој целини овог уводног разматрања изнесени најзначајнији домени примена и доприноси истраживања колокација.

Полазећи од приступа и метода у проучавању колокација, ауторка не раздваја парадигматски и синтагматски план анализе колокација, те им



приступа двоструко, будући да су то најопштији принципи организације лексема. Синтагматски план анализе колокација захтева линеарно повезивање лексема у целину, чије је остварење условљено семантичким својствима њених чланова, а формализација граматичким правилима српског језика, док употреба зависи од потребе дате језичке ситуације. Управо због тога она своје истраживање темељи на лексичком приступу колокацијама који подразумева да се значење речи објашњава на основу речи са којима се удружују, обухватајући притом шири контекст употребе језика, односно самјезички догађај и његове актере. Дакле, да би се остварио лексички приступ, потребно је да се разматра кроз статистички фактор, као и кроз фактор кохезије и граматике. Статистички фактор утврђује степен вероватноће појављивања лексема, њиховог предвиђања при уланчавању, као и њихове учесталости, док се фактор кохезије базира на могућности одређених лексема да се појављују заједно. Фактор граматичности заснован је пак на претпоставци да се лексика може посматрати независно од граматичких структура у којима се појављује, па се зато уводе термини који су независни од граматичких, а који су довољни да се опише један лексички образац. Упркос томе, ауторка о овој проблематици казује и са семантичког приступа, који полази од чињенице да се значење лексема добија тек на основу семантике лексема са којима се удружује, чинећи тако колокације које представљају минимални контекст речи. У овом приступу, пажња је посвећена досадашњим истраживањима, у погледу колокабијалног потенцијала неке речи, ограничења у колоцирању, као и у погледу спојивости (лексичкој, граматичкој и морфосинтаксичкој) и лексичког слагања и функција лексема. Вођена Стабсовим моделима и смерницама при проучавању колокација, ауторка велику наклоност придаје дигитализованој грађи, пре свега, јер је лако доступна читаоцу и јер контекст разрешава значење и употребу дате лексеме, што, ипак, квантитативну анализу помало умањује, јер су понекад и најфреквентнији лексички спојеви културолошки условљени, што донекле и обара тезу досадашњих истраживања.

Упркос потешкоћама дефинисања колокација, професорка Дражић издваја неколико одлика које их ближе одређују:

1. Колокације су готове целине.
2. Колокације су произвољне везе.
3. Колокације су непредвидљиве везе.
4. Колокације се понављају.
5. Колокације су сачињене од двеју речи или више њих.

У раду је посебна наклоност дата отвореним, везаним и ограниченим колокацијама, јер такви спојеви постоје у домаћој терминологији. Посматрајући чланове колокација, примећено је да међу њима постоји носилац колокацијске везе, односно примарни колокат. Секундарни колокат је пак други члан колокације који, заправо, и детерминише примарни колокат. Кроз рад се упознајемо и са терминима: колокациони опсег (способност примарног колоката да привуче одређени број секундарних колоката) и колокабилност (могућност уланчавања лексема преко њихових релативних семантичких обележја). О разграничавању синтагматских лексичких спојева је итекако говорено, те се за то користи: а) остварена семантичка реализација полисемантичких речи, али и семантичка трансформација једног колоката; б) колокациони опсег колоката и в) садржајно и формално јединствена веза, блиска термину. Будући да су на парадигматском нивоу лексеме повезане садржински и формално, неопходно је видети како ће се реализовати у оквиру исте колокације. Управо су зато антонимске везе најстабилније у менталном лексикону, о чему професорка Дражић и казује. Наиме, придеви-антоними, који детерминишу именицу, било да су степеновани или нестепеновани, могу се наметати као чланови синтагматске везе. Тако се нпр. уз придев лажан најчешће остварује антоним прави као супротност ономе што је вештачко, неистинито, погрешно и нетачно. Придеви искрен и истинит ће се реализовати тек онда када се буде говорило о појму који залази у домен људског или када се буде говорило о људским осећањима, ставовима, мишљењима. О синонимији је, такође, говорено, те су тако у раду издвојени блискозначни синонимни придеви тврд и чврст, који су повезани значењима: 1) који пружа јак отпор сечиву, 2) који се не може савити; 3) који има веома компактну структуру; 4) који се не може оборити. На основу овога, уз придев чврст, односно тврд јављају се блискозначни придеви: јак, крут, непоколебљив, али и именице: борац, доказ, загрљај, бетон, зид, мост и сл. Иако су апсолутни синоними реткост, ауторка истиче да су управо колокације те које поједина значења разграничавају, али и повезују.

У четвртом одељку ове књиге пажња је посвећена лексичким колокацијама. Лексичке колокације су, како ауторка наводи, у вези са лексичким и семантичким способностима, односно неспособностима лексеме да успостави синтагматску везу с другом лексемом. Лексеме које остварују лексички синтагматски спој могу бити у једној семантичкој групи – семантичко слагање или у различитим семантичким групама

– лексичко слагање (нпр. добити батине, богиње, петицу; воде, млека, крви). Ову врсту слагања чини компатибилност семантичког садржаја елемената датог споја, а као релевантни параметар у реализацији колокације сматра се семантичка реализација лексема. Она проучава услове за лексичко слагање у контексту полисемије, као и у ширини и непотпуности значења, које захтева комплементизацију, те би се зато најпре могла остварити између прилога и глагола, нпр. поштено заслужити, предано радити, магнетски привлачити. С обзиром на то да колокације припадају синтетичком читању, говорено је и о метафорама и колокацијама. Посматрајући просторне метафоре које упућују на људски живот и деловање, примећено је да садрже лексичке јединице из различитих тематских скупина, које се и саме удружују, нпр. бити у цвету младости, посејати семе раздора, уживати у плодовима свога рада. Упркос томе, лексеме широке и непотпуне семантике, немају надређену лексему, те морају бити значењски допуњене, будући да се овакава лексика семантички обликује тек у контексту. Тако именице осећај, осећање и стање добијају своју допуну у форми генитива у виду објекатског значења (осећај кривике, осећање беса, стање шока), али и акузатива са предлогом за, чиме се интерпретира квалификативност (осећај за музику), што овај спој лексема чини нераскидивим. Овакви спојеви лексема захтевају најужи контекст како би се разумео његов смисао. Поред тога, ауторка сматра да лексеме са релационим значењем представљају колокације, јер исказују колективну експресију (мајчински инстинкт, очински ауторитет, братски загрљај, сестринска љубав). Такође, колокацију ће представљати и лексички спој који има јединствен денотат, чиме се приближава термину или фразним лексемама, док његови чланови имају широки колокациони опсег (бело робље, бело вино, место злочина, радни стаж и сл.), као и лексички спојеви код којих један члан колокације остварује неко секундарно значење у споју са одређеном лексемом која припада једном лексичком пољу (стари пријатељи, стари знанци, значајан износ, значајан број). Помена је вредан и фактор заменивости, који подразумева дефинисање скупа секундарних колоката у оквиру једне лексичко-семантичке групе, па се тако у обзир узимају лексеме чије лексичко поље одређују бар две лексеме које се налазе у истој морфосинтаксичкој класи, као и лексеме које треба да имају бар једно заједничко централно дијагностичко обележје. Анализирајући колокацију оставити утисак, примећено је да са глаголом оставити колоцира изузетно мали број лексема, попут: траг,

печат, последица, док са именицом утисак колоцирају следећи глаголи: варати, поправити, стварати и сл., али и придеви који ту именицу одређују: снажан, јединствен, најјачи, чиме се само потврђује постојаност синтагматског споја. Поред тога, лексичке спојеве ауторка сагледава из домена њихове употребе, како би се видела њихова постојаност, односно фреквентност. Тако је нпр. уз лексичке спојеве са апстрактним именицама ситуација, прилика и услов фреквентнија употреба њихових плуралских форми, будући да се сингуларским формама ових именица упућује само на њихово примарно значење.

Грамматичке колокације су, такође, предочене у овом одељку. Грамматичке колокације, односно колигације, одређене су према врсти речи колоката који их сачињавају. Према морфосинтаксичким обележјима примарног колоката, ауторка издваја три различита основна модела, у којима је примарни колокат: 1) именица; 2) придев; 3) глагол. Сва три модела се остварују у два основна обрасца: 1) примарни колокат именица остварује се са конгруентним атрибутом (пријатељски савет) и неконгруентним атрибутом (савет пријатеља); 2) примарни колокат придев се остварује у колокацији са именицом у слободној падежној форми (склон коцки) и са именицом која је у падежу са предлогом (луд за науком) и 3) примарни колокат глагол се остварује у колокацији са прилогом (поуздано сазнати) и именицом (чинити напоре).

С обзиром на то да се речи не могу насумично похрањивати у уму, неопходно је информације добро ускладиштити у људској меморији. Огромна количина података се може запамтити и употребити само ако је добро структурирана, те то захтева изграђивање менталног лексикона. То је довољан разлог да се у последњим сегментима рада говори о заступљености колокација у домаћој лексикографији, односно о потребама конципирања речника колокација у српском језику, пре свега за потребе наставе у учењу српског језика као  $J_2$ . Лексички одабир мора пратити потребе корисника, постављене захтеве за Б2 ниво, као и одређене текстове у којима ће се идентификовати колокације. Професорка Дражић сматра да је од изузетне важности потребно представити оба конституента колокације лексикографски, пошто се увидом у попис колокација откривају семантичке групе помоћу којих корисник мора градити правилне аналогije. Потпунија и прецизнија формулација семантичког поља или микропоља или пак тематске области доводи до избегавања уопштавања. За употребу је најподеснији алфabetски поредак лексичке грађе, са повременим лексичко-семантичким и грамматичким

инвентаром у виду посебних напомена, нпр. дани у недељи: *радни дан: продавница не ради у дане викенда.*

Веома је важно указивати на колокације, већ на самом почетку учења српског као страног, јер је то нови приступ учења који изнова захтева експериментисање, покушавање и претпостављање сазнавања значења лексема, односно датог лексичког споја, како би се постигла флуентност у изражавању.

*Јелена Ђорђевић, мастер*

## 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:) (фонг 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:) (фонг 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). „*Оупотреби 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 курзиву (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 курзивом (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](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 2.

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), др Драгана Стојановић (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 „Етвеш 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 и коректура**

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.

Рецензенти:

Проф. др Миомир Милинковић

Учитељски факултет у Ужицу, Универзитет у Крагујевцу

Проф. др Мира Видаковић

Факултет за менаџмент у Сремским Карловцима, Универзитет „Никола Тесла“,  
Београд

Доц. др Марија Јелић

Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Универзитет у Београду

Доц. др Предраг Јашовић

Државни универзитет у Новом Пазару

Др Зоран Мијић, проф.

Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди

Др Загорка Марков, проф.

Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди

Др Тамара Грујић, проф.

Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди

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