

БРОЈ

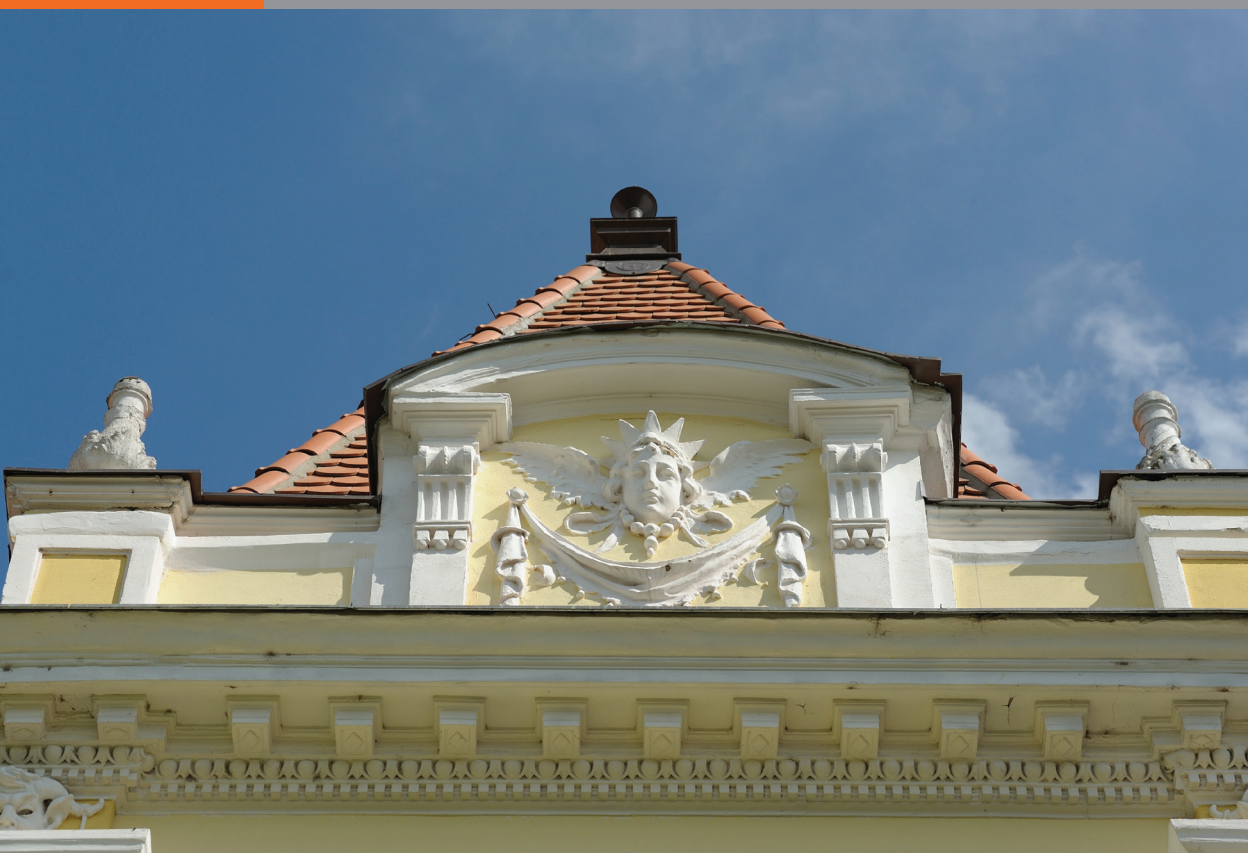


Висока школа струковних  
студија за образовање  
васпитача у Кикинди

1

# ЗБОРНИК

В Ш С С О В



2016



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

# **ЗБОРНИК ВШССОВ**

година XI број 1.

**Кикинда, 2016.**



# САДРЖАЈ

## СТУДИЈЕ И ЧЛАНЦИ

- Др Марта Дедај, Јасмина Дамњановић, мастер*  
ПЕДАГОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ ИСТРАЖИВАЊА  
НАСИЉА У ШКОЛИ ..... 9
- Др Зоран Мијић, Милан Марковић, Зоран Перић, проф.*  
ПРИКАЗ ГИМНАСТИЧКИХ ВЕЖБИ НА ТЛУ ЗА ДЕЦУ  
ОД 6 ДО 10 ГОДИНА ..... 23
- Јелена Средић, мастер*  
УПОЗНАВАЊЕ ДЕЦЕ СА АРХАИЗМИМА  
И СТРАНИМ РЕЧИМА НА ПРИМЕРУ СТЕРИЈИНЕ  
ПОКОНДИРЕНЕ ТИКВЕ ..... 37
- Марија Цвијетић, мастер*  
СПЕЦИФИЧНОСТИ ПРОЦЕСА ТРАНЗИЦИЈЕ  
У ШКОЛУ ДЕЦЕ СА ТЕШКОЋАМА У РАЗВОЈУ ..... 53
- Ана Вукобрат, мастер*  
ДАРОВИТОСТ У ВАСПИТНОМ ПРОЦЕСУ ..... 65
- Валентина Ђекић, мастер*  
ЗНАЧАЈ КОМУНИЦИРАЊА ОДРАСЛИХ СА ДЕЦОМ  
КАО ЈЕДАН ОД ФАКТОРА РАЗВОЈА ГОВОРА  
КОД ДЕЦЕ РАНОГ УЗРАСТА ..... 75
- Јелена Фатовић Николић, спец.*  
МАТЕРИЈАЛИ ИЗ ПРИРОДЕ У ЛИКОВНО-ИГРОВНИМ  
АКТИВНОСТИМА ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА ..... 87
- Моника Сењи*  
ПРОЈЕКАТ УДРУЖЕЊА РОДИТЕЉА И СТАРАТЕЉА ДЕЦЕ  
СА ПОСЕБНИМ ПОТРЕБАМА „НАША КУЋА“ У КИКИНДИ. .... 105
- Јагода Француски*  
РАНА ИНТЕРВЕНЦИЈА, УЛОГА ПОРОДИЦЕ  
И СТРУЧНОГ ТИМА У ОБРАЗОВАЊУ И РЕХАБИЛИТАЦИЈИ  
ДЕТЕТА СА ДАУНОВИМ СИНДРОМОМ ..... 115

## ИСТРАЖИВАЊА

- Др Загорка Марков, др Милорад Степанов, др Марија Јелић*  
САРАДЊА РОДИТЕЉА ДЕЦЕ СА СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ  
И ВРТИЋА ИЗ ПЕРСПЕКТИВЕ ВАСПИТАЧА . . . . . 127
- Др Данијела Радловић-Чубрило, Душанка Кипровски-Драгојевић, спец.*  
ЗНАЧАЈ И УЛОГА ЕКОЛОШКИХ АКТИВНОСТИ  
У УПОЗНАВАЊУ ПРЕДШКОЛСКЕ ДЕЦЕ СА ОКОЛИНОМ . . . . . 141
- Мр Ангела Месарош Живков*  
РАЗВОЈ МОТОРИЧКИХ СПОСОБНОСТИ  
КОД ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА  
КРОЗ МУЗИЧКЕ ПОКРЕТНЕ ИГРЕ. . . . . 157
- Катарина Крстић, спец.*  
НАГРАДА И КАЗНА КАО СРЕДСТВО И МЕТОДА  
У ВАСПИТАЊУ ДЕЦЕ . . . . . 171
- Маријана Ковачић*  
САРАДЊА ПЕДАГОШКОГ АСИСТЕНТА  
СА ПОРОДИЦАМА ДЕЦЕ СА СМЕТЊАМА  
У РАЗВОЈУ И ИЗ МАРГИНАЛНИХ ГРУПА . . . . . 179

## ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

- Милана Зељковић, спец.*  
ПРИЧАЈ МИ ДА СЕ ИГРАМ . . . . . 195
- Упутство за сараднике . . . . . 199*

# CONTENTS

## ARTICLES AND STUDIES

- Marta Dedaj, Ph.D., Jasmina Damnjanović, M.A.*  
THE PEDAGOGICAL IMPLICATIONS OF A STUDY  
OF SCHOOL VIOLENCE ..... 9
- Zoran Mijić, Ph.D., Milan Marković, Zoran Perić, B.A.*  
REVIEW OF GYMNASTIC EXERCISES ON THE GROUND  
FOR CHILDREN FROM 6 TO 10 YEARS OLD ..... 23
- Jelena Sredić, M.A.*  
INTRODUCING CHILDREN TO ARHAISMS AND FOREIGN WORDS  
ON THE EXAMPLE OF STERIJA'S "POKONDIRENA TIKVA" ..... 37
- Marija Cvijetić, M.A.*  
SPECIFICITIES OF THE TRANSITIONING PROCESS  
FROM PRESCHOOL TO ELEMENTARY SCHOOL  
FOR CHILDREN WITH DISABILITIES ..... 53
- Ana Vukobrat, M.A.*  
GIFTEDNESS IN THE EDUCATIONAL PROCESS ..... 65
- Valentina Đekić, M.A.*  
THE IMPORTANCE OF ADULT-CHILD CONVERSATION  
AS A FACTOR IN SPEECH DEVELOPMENT  
OF YOUNG CHILDREN ..... 75
- Jelena Fatović Nikolić, Specialist*  
MATERIALS FROM NATURE IN ARTS AND CRAFTS  
ACTIVITIES OF PRESCHOOL CHILDREN ..... 87
- Monika Senji*  
"OUR HOUSE" IN KIKINDA – A PROJECT OF THE ASSOCIATION  
OF PARENTS AND GUARDIANS OF CHILDREN  
WITH DISABILITIES ..... 105
- Jagoda Francuski*  
EARLY INTERVENTION, THE ROLE OF FAMILY  
AND EXPERT TEAM IN THE EDUCATION  
AND REHABILITATION OF A CHILD WITH DOWN SYNDROME . . . . 115

## RESEARCH

- Zagorka Markov, Ph.D., Milorad Stepanov, Ph.D., Marija Jelić, Ph.D.*  
COOPERATION BETWEEN PARENTS OF CHILDREN WITH  
DEVELOPMENTAL DIFFICULTIES AND KINDERGARTEN  
– A TEACHER’S PERSPECTIVE ..... 127
- Danijela Radlović-Čubrilo, Ph.D., Dušanka Kiprovski-Dragojević, Specialist*  
THE ROLE AND IMPORTANCE OF ECOLOGY ACTIVITIES FOR  
INTRODUCING PRESCHOOL CHILDREN  
TO THE ENVIRONMENT ..... 141
- Angela Mesaroš Živkov, M.Sc.*  
THE DEVELOPMENT OF PRESCHOOLERS’ MOTOR  
ABILITIES THROUGH MUSICAL GAMES ..... 157
- Katarina Krstić, Specialist*  
REWARD AND PUNISHMENT AS A MEANS AND METHOD  
FOR RAISING CHILDREN ..... 171
- Marijana Kovačić*  
COOPERATION OF ASSISTANT PEDAGOGUE WITH FAMILIES  
OF CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DIFFICULTIES  
AND FROM MARGINALIZED GROUPS ..... 179

## REVIEWS AND ANALYSES

- Milana Zeljković, Specialist*  
TALK TO ME SO I CAN PLAY ..... 195
- Instructions for submitting a journal* ..... 199

## **СТУДИЈЕ И ЧЛАНЦИ**





**Др Марта Дедај\***

**Јасмина Дамњановић, мастер**

Висока школа струковних студија за васпитаче

и пословне информатичаре – Сирмијум,

Сремска Митровица

UDC 37.06:316.624

159.922.7:316.624

Прегледни чланак

Рад примљен: 20. IX 2006.

## **ПЕДАГОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ ИСТРАЖИВАЊА НАСИЉА У ШКОЛИ**

**САЖЕТАК:** Насиље у школи је глобални и увек актуелни проблем свих земаља у свету, а у прилог томе говори и заинтересованост стручњака из различитих наука и научних дисциплина за овај проблем. Сазнања до којих се дошло, како код домаћих тако и код страних аутора, указују на веома велики проценат присутности насиља у школи и потребу да се у школама примене одговарајући програми превенције. Имплементација сазнања до којих су дошли аутори, бавећи се овом проблематиком у школску праксу, представља важну превентивну меру. Неопходно је повезивање различитих појединаца и група унутар и изван школе, где је свако свестан своје специфичности, а сви плански делују у смеру осигуравања услова за квалитетан живот и превентивно деловање.

**КЉУЧНЕ РЕЧИ:** насиље, школа, превенција насиља, деца/ ученици.

### **1. Увод**

Један од главних задатака учитеља, наставника и стручних сарадника у школама јесте да осигурају деци/ ученицима сигурну и подстицајну средину за развој и учење. Школа се појављује као еколошки микро-систем, који делује као катализатор на силе које су одговорне за насилну комуникацију која постоји и ван ње, али и креира нове улоге и интеракције који рађају и специфичне облике насиља (Попадић, 2009: 13). Дакле, школски етос може представљати за ученике како заштитини фактор, толико и угрожавајући фактор и узрок проблема у понашању ученика. Емпиријска истраживања у проучавању насиља у школи говоре у прилог чињеници да је један од првих корака спречавања насиља у школи планирање превентивних програма.

### **2. Емпиријска истраживања у проучавању насиља у школи**

Захваљујући развоју емпиријски оријентисане школске и развојне психологије и педагогије, системски се прикупљају подаци о разним видовима насиља у школи. Прве веће иницијативе насиља у школама

---

\* komademarta@gmail.com

настале су 70-тих година прошлог века у скандинавским земљама. Шведски психолог Дан Олвеус (Dan Olweus, 1993: 317) утврдио је следеће: у скандинавским школама 1. до 9. разреда 15 % ученика укључено је у интеракцију насилник/ жртва, 7,6 % су само жртве, 5,6 % су само насилници, док су 1,6 % ученика и жртве и насилници.

У Норвешкој су проблеми насилник/ жртва годинама били предмет занимања масовних медија, наставника и родитеља, али не и школских власти. Крајем 1982. године једне су новине објавиле да су тројица дечака између 10 и 14 година извршила самоубиство због окрутног насилништва својих вршњака. Тај догађај који је изазвао напетост у широј јавности и масовним медијима покренуо је низ реакција, а крајњи је резултат била операционална кампања за решавање проблема насиља у норвешким основним и нижим средњим школама. Министарство за образовање у Норвешкој је 1983. године спровело велико истраживање чији је циљ био имплементација интервентних програма, које је водио Олвеус (1998: 53) и којим је обухваћено 715 школа (130,000 ученика, узраста од 6–16 година). Добијени подаци указују на појаву и превладавање проблема насилник/ жртва у различитим врстама школа, на различитим узрастима у зависности од пола. Резултати указују на то да је приближно 84.000 ученика или 15 % од укупног броја у норвешким основним и средњим школама (568.000 ученика школске године 1983/84) било укључено у проблеме насилник/ жртва „једном или двапут“. Подаци указују на то да су 9 % (52.000) ученика биле жртве, а њих 7 % (41.000) били насилници. Приближно 9.000 ученика били су истовремено и жртве и насилници (1,6 % од укупног броја ученика те школске године). Дакле, приближно је 27.000 ученика у Норвешкој било укључено у озбиљне проблеме насиља као жртве или као насилници. Програм је имао добре краткорочне ефекте.

Како би се добили свеобухватни подаци о механизмима о проблему насилник/ жртва и о могућим ефектима интервенцијског програма, Олвеус (1993: 64) је спровео лонгитудиналну студију у Бергену, у периоду од две и по године, којом је обухваћено 2.500 ученика основних и средњих школа, приближно 1.000 родитеља и око 350 школског особља. Резултати истраживања показали су да је око 15 % ученика од првог до деветог разреда у скандинавским школама укључено у интеракцију насилник–жртва: 7,6 % су само жртве; 5,6 % су само насилници; 1,6 % су и жртве и насилници. Након 14 година, истраживање је поновљено на узорку од око 5.000 ученика од петог до деветог разреда из 37 школа. У насиље је било укључено 14,7 % ученика: само жртве 4,8 %; само

насилници 8,3 %; жртве/ насилници 1,6 %. Лонгитудинално истраживање показало је да је и након 14 година укљученост у насиље иста, с тим што је овог пута већи проценат оних који су само насилници и нешто мање оних који су само жртве.

Преглед истраживања које је вршио Олвеус (1998) у Норвешкој и Шведској од 1970. до 1985. године, приказан је у Табели 1.

Табела 1. Преглед истраживања у Норвешкој и Шведској (Olweus, 1998: 49–61)

ПРЕГЛЕД ИСТРАЖИВАЊА	ИСТРАЖИВАЊЕ У СТОКХОЛМУ, ШВЕДСКА (1970–1973)	ОПЕРАЦИОНАЛНО ИСТРАЖИВАЊЕ У НОРВЕШКОЈ (1983)	ИСТРАЖИВАЊЕ У ШВЕДСКОЈ (1983/84)	ИСТРАЖИВАЊЕ У БЕРГЕНУ, НОРВЕШКА (1983–1985)
Испитаници	Три групе дечака (укупно 900 дечака), 6–8. разреда.	715 школа, разреди 2–9. (130.000 дечака и девојчица).	60 школа, разреди 3–9. (17.000 дечака и девојчица).	Четири групе (2500 дечака и девојчица).
Број мере	Неколико	Једно	Једно	Неколико
Варијабле	Самоискази мајки о понашању дечака, процене учитеља и вршњака. Службени досијеи о криминалним радњама, злоупотреби дрога, подаци о васпитним стилевима, ниво хормона у крви, психофизиолошки подаци дечака.	Упитник „насилник/жртва“ (прилагођен узрасту и школском нивоу), густоћа насељености, социоекономски услови, проценат досељеника, величина школе, просечна величина разреда, запослени у школи.	Упитник насилник/жртва, величина школе, просечна величина разреда.	Самоисказ о насиљу у школи, агресивном понашању, антисоцијалном понашању, самопроцене, повезаност са вршњацима и родитељима, процене других ученика. Подаци учитеља о карактеристикама разреда, односима међу учитељима.

Насиље у школи се током 80-тих и 90-тих година препознаје као важан проблем у низу европских и ваневропских земаља, те се спроводе бројна истраживања и пишу обимни интервентни програми (Smith & Brain, 2001: 7). Широм света утврђена је изложеност насиљу у школи. Изложеност насиљу добијана у истраживању у Аустралији, Аустрији, Енглеској, Финској, Немачкој и САД креће се у распону од 15 % до 25 %. У западноевропским истраживањима генерално је прихваћено да 5 % ученика доживи вршњачко насиље недељно или чешће. У односу на средњошколски узраст, овај проценат је већи на основношколском узрасту, нешто је већи код дечака него код девојчица (према: Попадић, Плут, 2007: 312).

Прво веће истраживање насиља у школи на националном узорку спроведено је 1998. године на узорку од 15.686 ученика од 6. до 10. разреда. Резултати истраживања указују на то да је 30 % ученика било укључено у насиље, од тога: 13 % ученика као насилници, 11 % као жртве, а 6 % и као жртве и као насилници (Nansel at al., 2001: 2096).

Од међународних истраживања посебно истичемо оно које је Светска здравствена организација спровела у тридесетак земаља Европе и Северне Америке (Curtie at al., 2008: 202). У том је истраживању злостављање и физичко насиље међу вршњацима препознато као значајан јавноздравствени проблем који угрожава физичко и ментално здравље деце, стога захтева деловање и на нивоу социјалне политике.

Истраживање спроведено у 41 држави/ региону (33 државе у Европи, а од неевропских земаља Русија, Турска, Израел, Канада и САД) на узорку преко 200.000 деце, три узастопне групе: од 11, 13 и 15 година, указује на то да у односу на укупан узорак њих 33 % је бар једном било изложено насиљу, док је њих 13 % било изложено насиљу два-три пута месечно. Утврђена је релативна мала разлика између полова, а нешто већа разлика између узраста тј. изложеност насиљу се са узрастом смањује. У неким земљама насиље је преко четири пута веће него у другим. Највећи број жртава био је у Турској (54 %), а најмањи у Шведској (14 %). У зависности од државе/ региона проценат оних који су бар једном били изложени насиљу варира. Наиме, међу једанаестогодишњацима: 15–64 %, међу тринаестогодишњацима: 13–60 %, док је међу петнаестогодишњацима 12–52 % (према: Попадић, 2009: 96).

У Енглеској је средином осамдесетих спроведено истраживање, чији су резултати указали на то да је у насиље укључен сваки четврти ученик: 7 % ученика су били жртве насиља, 10 % насилници, а 6 % су били насилници/ жртве. С обзиром на то да су добијени подаци указивали на забринутост за појаву насиља, британско Министарство образовања је 1991. године покренуло двогодишњу кампању смањења насиља у Шефилду. Кампања је претходило снимање почетног стања спроведено 1990. године. Испитано је скоро 7.000 ученика узраста од 7 до 18 година из 24 школе – 2.600 ученика основне школе и 4.100 ученика средње школе, а за испитивање је коришћен модификован Олвеусов упитник. Резултати истраживања показали су висок степен насиља: 27 % ученика основне школе рекло је да је било злостављано „понекад“ или чешће (од тога 10 % „једном недељно“ или чешће), а њих 12 % су „понекад“ или чешће били насилни (4 % „једном недељно или чешће“). Међу средњошколцима, насилништво је било заступљено мање: њих

10 % злостављано је понекад или чешће, од тога 4 % једном недељно или чешће, а насилних поступака понекад или чешће било је 6 %, од чега једном недељно или чешће 1 %. Деца су се најчешће жалила на увреде, 50 % у основним и 62 % у средњим школама, затим на физичко насиље (36 % у основним и 26 % у средњим школама), претње (30 % у основним и 25 % у средњим школама) и оговарања (26 % у основним и 24 % у средњим школама). На старијем узрасту број злостављаних ученика је опадао, док је број насилника остајао приближно исти. Није нађена статистички значајна разлика у односу на пол, девојчице су биле нешто ређе жртве него дечаци, а дечаци су били знатно чешће насилници (Whitney & Smith, 1993., према: Попадић, 2009: 88).

Леф и сарадници (Leff et al., 1999: 507) у САД, бавили су се превенцијом силецијства у школи. Дошли су до закључка да наставници примећују силецијство мање него ученици, првенствено у средњим школама. Током школске 2005/2006. године спроведено је истраживање на националном нивоу на преко 14.000 ученика. Резултати истраживања показали су да се у 86 % школа десило бар једном насиље. Наиме, у периоду од годину дана пре анкетања, 36 % ученика (28 % девојака и 43 % младића) учествовало је у физичкој тучи једном или више пута, док се у школи потукло 14 % ученика (9 % девојака и 18 % младића), 30 % ученика је изјавило да им је бар једном украдено или уништено нешто од њихове имовине, 8 % ученика узраста од 9 су до 12 година добијало је претње да ће бити нападнуто.

Бредсшав и сарадници (Bradshaw et al., 2007: 364) истраживали су присуство насиља на узорку које је обухватило 15.185 ученика и 1.547 школског особља из 109 основних и средњих школа у Мериленду (САД). Добијени резултати истраживања указали су на следеће: 49 % ученика је бар једном доживело насиље током протеклог месеца, а 31 % њих био је актер насиља. Уколико се као критеријум узме поновљено насиље у протеклим месец дана, онда је у насиље био укључен 41 % ученика: 23 % као жртве, 8 % као насилници и 9 % као жртве/насилници. Као резултат истраживања које је показало забрињавајући степен насиља у школама, 1993. године основан је Национални центар за превенцију школског насиља. Америчко одељење за здравствену и социјалну заштиту 2003. године покренуло је вишегодишњу кампању за превенцију силецијства.

У Канади је спроведено истраживање са 5.000 ученика основне школе, које је показало да 38 % ученика бар једном у току полугодишта било жртва насиља, а 29 % су били насилници бар једном. Сходно

датим резултатима, у Торонту је развијен програм против силецијства и предложене су детаљне мере снимања интеракције у учионицама и школским двориштима (Charach at al., 1995: 15).

Национално истраживање о појави силецијства у Аустралији рађено је на укупном узорку од преко 38.000 ученика. Налази показују да је приближно половина (46 %) ученика доживела неки вид злостављања у периоду од годину дана, а отприлике сваки пети (19 %) је злостављан бар једном недељно. Најчешћи облици силецијства били су оговарање и ширење гласина, претње, туче и уништавање имовине. Показало се да је силецијство велики проблем у школама, те је Министарство просвете дало налог школама да развију стратегију против силецијства и осмисле програме превенције (Rigby & Johnson, 2006).

У Израелу је почетком 2002. године спроведено истраживање на узорку од око 16.000 ученика 4–11. разреда и 1.700 наставника и директора из 440 школа. Ученици су саопштавали колико им се често у последњих месец дана догађало нешто са списка насилних поступака који су били наведени у упитнику. Резултати истраживања указали су на врло висок степен насиља, који је израженији код дечака него код девојчица, поготово за физичко насиље, и израженији на млађим у поређењу са старијим узрастима. Једном у месец дана 49 % ученика (61 % дечака и 37 % девојчица) било је намерно ударано, 32 % је учествовало у тучи, 11 % је било толико повређено да је то захтевало медицински третман, 20 % њих је доживело да им неко отме неке ствари, 38 % да им је неко претио да ће их повредити. Заступљеност вербалног и социјалног насиља била је још чешћа: 77 % ученика доживело је да их неко псује, 60 % је доживело вређање и понижавање, 23 % да вршњаци нису хтели да се играју и разговарају са њим (Benbenishty & Astor, 2005, према: Попадић, 2009: 93).

Попадић (2009: 95) указује на студије у којима се пореде резултати истраживања добијени Олевеусовим упитником на деци приближно истог узраста у седам земаља. Резултати овог истраживања указују на велике разлике међу земљама. Наиме, у Ирској (O'Moore at al., 1997) је 9 % деце укључено (5 % као жртве, 2 % као насилници и 1,5 % као жртве/ насилници), а у Кини (Wakefield at al., 2000; Zhang at al., 2000) 17 % ученика (13 % као жртве, 2 % као насилници и 1,5 % као жртве/ насилници), у Шпанији (Ortega & Mora-Merchan, 1999) у насиље је била укључена половина ученика (13 % као жртве, што је исти проценат као у Кини, али са знатно већим другим категоријама: 17 % као насилници, 20 % насилници/ жртве). Врло висок степен укључености у насиље

(57–58 %) добијен је и у два италијанска узорка (Гента и сар., 1996), где је приближно четвртина деце била само жртва. У једном каснијем испитивању ученика средње школе, добијено је да 30 % ученика кажу да су доживела насиље бар једном у претходна три месеца, а њих 10 % да су га доживљавали бар једном недељно (Baldry, 1998). У Италији 42 % ученика у основним школама и 26 % у средњим школама, изјављује да је било изложено насиљу понекад или чешће у претходна три месеца (Smith at al., 1999). Веома висок степен насиља нађен је и међу основцима на Малти: њих 27 % су једном недељно или чешће били насилници, а 32 % жртве (Borg, 1999).

Essau & Conradt (2006: 89) указују на резултате експеримената који показују да посматрање агресивних поступака доводи до стицања различитих облика агресивног понашања. Нацрт експеримента је био следећи: једној групи деце је као модел приказана одрасла особа која се физички и вербално агресивно понашала према једној великој лутки. У другој групи, деца су посматрала модел који се није понашао агресивно, док се деци из контролне групе није приказивао никакав модел. Затим су деца била изложена фрустрацији, игра им је прекинута, и посматрана је њихова слободна игра са лутком. Деца из експерименталне групе, која су посматрала агресивни модел, имала су велики број агресивних реакција према лутки, исте оне које су претходно видели на моделу. Деца из друге две групе су била мање агресивна и нису приказивала агресивне реакције модела. Резултати истраживања показали су да може доћи до дезинхибиције до тада инхибираних агресивних реакција, до обнављања напуштених облика агресивног понашања, и до усвајања и примењивања различитих облика агресивног понашања на нове ситуације у којима се агресивно понашање раније није испољавало. Аутори су закључили да се опсервационим учењем може доћи до прихватања нових, до тада непознатих облика агресивног понашања.

„Поликлиника за заштиту дјете града Загребa” (Билић и Карловић, 2004: 42) спровела је истраживање на узорку од 3.983 деце 4–8. разреда из 25 основних школа, у 13 градова Хрватске. Налази истраживања говоре о израженом интензитету насиља: 19 % деце је скоро свакодневно било изложено насиљу, 8 % су били и злостављачи и жртве, 8 % су злостављачи. Дакле, 35 % је било „скоро свакодневно” укључено у насиље. Ученици су се на основу датих 11 облика насиља, опредељивали за један или неколико облика насиља који су доживели. Резултати истраживања указали су на следеће: у последња три месеца само 8 % ученика није доживело ниједан од 11 облика насиља, њих 19 %



нису ниједном испољили такву врсту понашања. Велики број ученика, њих 70 % је у последњих неколико месеци доживело да их неко вређа на ружан начин, 66 % да их је неко ударио, 56 % да је неко другима говорио нешто ружно о њима, 76 % да им је неко говорио ружне речи, 19 % да их је неко повредио, 32 % да су их искључивали из игре, 61 % ученика је говорио ружне речи, 54 % су говорили ружно о некоме, и гурнули и ударили некога.

У оквиру УНИЦЕФ-овог пројекта „За сигурно и потицајно окружење у школама“ у Хрватској, спроведено је 2004. године истраживање у 84 основне школе с 23.342 ученика основних и 3.974 ученика средњих школа. У истраживању је коришћен Упитник жртва/ насилник Олвеуса који је стандардизован и примењиван у многим земљама света. Упитник се састоји из 39 питања, који је подељен на неколико целина: а) врста насиља и број жртава, б) место где се догађа насиље, ц) ко чини насиље и како, д) како реагују одрасли, е) како реагују посматрачи. Налази истраживања указују на то да је у протеклих неколико месеци 33 % ученика бар једном доживело насиље, од тога 23 % једном или двапут, а 10 % 2–3 пута месечно. Вређање је доживео 41 % ученика, сплеткарење 7%, искључивање 5%, а отимање 10%. Најчешћи облици насиља које наводе ученици су: а) називање погрдним именима, исмејавање и задиркивање на болан начин; б) погрдна имена и коментари везани за порекло; ц) лагање и ширење лажних гласина и покушај одвраћања осталих ученика; д) занемаривање и искључивање из друштва. Само 22 % ученика покушава да заустави насиље, док њих 78 % то никада не чини. Након истраживања, имплементиран је програм превенције насиља у више од 200 школа у Хрватској. Учествовање у пројекту у трајању од једне године, довело је до пораста осећаја компетентности наставника с 34,8 % на 52,3 %, и смањивању осећаја беспомоћности и збуњености са 64,4 % на 48,5 % наставника (према: Попадић, 2009: 94).

Испитивање насиља у школама у Србији бавио се Тешић (1974: 50), који говори о томе да су школски закони почетком и средином 19. века налагали бројне и екстремне репресивне мере, у смислу апсолутне потчињености вољи наставника.

Веће систематско истраживање насиља у школи код нас, спровела је Гашић-Павишић (1998: 159). Приказ резултата истраживања дала је у раду „Насиље над децом у школи и функција образовних установа у превенцији и заштити деце од насиља“, указујући на то да „школа не само да није заштићена средина за децу у погледу изложености насиља од стране вршњака, већ су у њој деца више изложена неким облицима

насиља него ван ње“ (исто, 160). Истраживање је обухватило 298 ученика петог и седмог разреда из 12 основних школа широм Србије, 302 ученика првог и трећег разреда средње школе, 110 наставника из основних и средњих школа, мањи број директора и 600 родитеља. Резултати истраживања указују на следеће податке: насиље је било релативно уобичајена појава за ученике: 38 % ученика изјавило је да је повремено присуствовало насиљу, а њих 7% су често сведоци насиља. Најчешћи облик насиља у школи је вређање и исмевање (36 %), затим, претње батинама (21,3 %), отимање, уништавање ствари (9,5 %). Интересантан је податак да ученици нису само насилници и жртве међу собом, него такође трпе насиље од наставника и осталог запосленог особља (Гашић-Павишић, 1998: 166).

Најобимније истраживање насиља у школи у Србији обављено је у оквиру пројекта „Школа без насиља – ка сигурном и подстицајном окружењу за децу“, који је 2005. године започео УНИЦЕФ у сарадњи са Министарством просвете, Министарством здравља, Министарством за рад и социјалну политику Републике Србије, Саветом за права детета и Заводом за унапређивање образовања и васпитања. Истраживање које је спроведено помоћу упитника на 26,628 ученика од 3. до 8. разреда у 50 основних школа широм Србије, показало је да је у периоду од три месеца 65.3 % ученика, доживео неки облик вршњачког насиља (у зависности од школе проценти се крећу од 48 % до 80 %). Анализирајући случајеве поновљеног насиља, 20.7 % ученика класификовано је у жртве, 3.8 % у насилнике и 3.6 % у жртве/ насилнике. На насиље одраслих, првенствено наставника, жалило се 35,7 % ученика. Резултати истраживања показују да су најчешћи облици вршњачког насиља вређање (45, 6 %) и спелткарење (32,6 %). Према изјавама ученика, насилно понашање је присутно у школама, коме су подједнако склони и старији и млађи ученици. Дечаци су се нешто чешће од девојчица изјашњавали као насилници и нешто чешће су били изложени насиљу вршњака. Најзаступљенији су облици вербалног насиља, затим социјалног и психолошког насиља, док је физичко насиље на трећем месту по учесталости (Попадић, Плут, 2007: 309).

У раду „Педагог и наставник физичког васпитања у превенцији насиља у школи“ (Дедај, 2013) указује се на један специфичан аспект сарадње школског педагога и наставника физичког васпитања у превенцији насиља у школи. Истраживање приказано овим радом имало је за циљ стицање увида у перцепцију насиља у школи од стране ученика основне школе, уочавање разлика између насилних ученика и оних који

су жртве, али и проналажење области у којима је потребно деловати имплементацијом превентивног програма. Посебни циљ овог рада умерен је на испитивање да ли имплементација превентивног програма доводи до смањења насиља у школи. Популацију су представљали лако ментално недовољно развијени ученици основношколског узраста из Бечеја. Истраживање је обављено на намерном узорку од 174 испитаника (ученици од 4–8 разреда). Мерене варијабле су подељене у три групе: прву групу варијабли представљали су: пол и узраст испитаника; хиперактивност/ импулсивност; (не)потпуна породица. Другу групу варијабли обухватале су оне које се односе на процену ученика: социјална прихваћеност/ одбаченост у школи; осећај сигурности на појединим местима у школи; облици насиља (доживљено/ учињено); карактеристике насилника; реаговање на насиље; обраћање за помоћ због доживљеног насиља; просоцијално понашање; хиперактивност/ импулсивност; емоционални симптоми; проблеми у понашању; проблеми са вршњацима. У трећој категорији је експериментална варијабла коју је представљао превентивни програм као подстицај развоју прихватљивог понашања ученика. Резултати истраживања указују на следеће: (Не) потпуност породице се показала значајним у генези хиперкинетичког поремећаја. Социјално одбачена деца често су агресивна и имају симптоме хиперактивности/ импулсивности. Деца која нису прихваћена и коју вршњаци одбацују имају слабије развијене социјалне вештине у односу на омиљену децу и показују проблеме у социјализацији као што је агресија. Ученици се најсигурније осећају на местима где су под надзором одраслих. Насиље међу децом у школи је присутно и то у различитим облицима. Међу доживљеним/ учињеним насиљем, вербално насиље је било најчешће заступљено, затим физичко насиље, економско, а најмање је било заступљено сексуално насиље. Дечаци су агресивнији и знатно чешћи насилници него девојчице. Насиље чине у већој мери вршњаци. Већина ученика који имају симптоме хиперактивности/ импулсивности након доживљеног насиља узвраћа истом мером, или не реагује. Разумевање емоција повезано је са социјалном компетенцијом и позитивним односима с пријатељима. Аутор је дошао до закључка да се након спроведеног програма превенције насиља у школи, већина обележја обухваћена испитивањем показала детерминишућим, јер значајно диференцирају испитанике експерименталне и контролне групе у погледу смањења интернализованих и екстренизованих проблема у понашању, те је самим тим и повећана могућност адаптивних одговора на потенцијално конфликтне социјалне ситуације.

У програму превенције насиља у школи посебан акценат је стављен на јачање самопоуздања, развијање емпатије, учење ненасилног решавања сукоба и контролу и каналисање беса путем физичке активности и терапије покретом.

### **3. Закључна разматрања и педагошке импликације**

Изучавање насиља је посебан изазов теоријско-емпиријских истраживања научника из различитих наука и научних дисциплина. Насиље у школи последњих година се у многим земљама нашло у средишту пажње и истраживача и стручњака који се баве образовном праксом. Бројност и уверљивост емпиријских података подстакла је опсежна истраживања инциденције насиља у школи у бројним земљама. Подаци из Шведске (Olweus, 1986), Финске (Lagerspetz at al., 1982), Енглеске (Smith, 1991., Whitney & Smith, 1993), SAD-а (Perry at al., 1988), Канаде (Ziegeler & Rosenstein-Manner, 1991), Холандије (Haeselager & Van Lieshout, 1992), Јапана (Hirano, 1992), Ирске (O'Moore & Brendan, 1989) и Аустралије (Rigby & Slee, 1991) показују да је насиље у школи у великој мери присутно (према: Olweus, 1997: 175). Дакле, до данас постоји велики број истраживања која се односе на феномен насиља, али и даље није у потпуности разјашњена етиологија насилничког понашања, а још је сложеније спречити ову појаву.

Приказана теоријска и практична искуства говоре у прилог чињеници да је један од првих корака спречавања насиља у школи планирање превентивних програма. Имплементација сазнања до којих су дошли аутори, бавећи се овом проблематиком у школску праксу, представља важну превентивну меру.

Основу превентивних мера представља развијање социјалних и комуникацијских вештина код деце и младих. Међутим, моделе ненасилне комуникације није могуће усвајати на „теоријском“ нивоу, јер је битан процес личног пролажења кроз доживљај рада на себи кроз групни процес. Тек кроз интеракцију са групом могуће је најјасније уочити, научити и усвојити принципе ненасилне комуникације и уврстити их у репертоар сопствених „вештина“. Дакле, параметре ненасилне комуникације могуће је разматрати кроз призму радионичарског облика рада у школи. „Циљ радионичарског облика рада је развијање социјалних вештина, усвајање модела ненасилне комуникације на личном нивоу како би били применљиви у свакодневном животу.“ (Дедај, 2015: 8). Школа је основни екосистем где се првенствено може интервенисати, те је неопходно да ученици научене вештине увежбавају у реалним

животним ситуацијама, у условима где добијају подршку и где ће развијати самопоштовање.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Baldry, A. C. (2003). "Bullying in schools and exposure to domestic violence". *Child Abuse and Neglect*, 27 (7), 713–732.
- Bilić, V. i Karlović, A. (2004). *Nasilje među djecom*. Zagreb: Poliklinika za zaštitu djece grada Zagreba.
- Borg, M. G. (1999). "The extent and nature of bullying among primary and secondary schoolchildren". *Educational Research*, 41, 99–116.
- Bradshaw, C. P., Sawyer, A. L., and O'Brennan, M. (2007). "Bullying and peer victimization at school: Perceptual differences between students and school staff". *School Psychology Review*, 36 (3), 361–382.
- Charach, A., Pepler, D. J., & Ziegler, S. (1995). "Bullying at school: A Canadian perspective". *Education Canada*, 35, 12–18.
- Currie, C. et al. (2008). *Inequalities in young people's health: HBSC International Report from 2005/2006 Survey*. Edinburgh: CAHRU
- Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., Looze, M., Roberts, C., Samdal, O., Smith, O. & Barnekow, V. (2012). *Social determinants of health and well-being among young people. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2009/2010 survey*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- Essau, C., & Conardt, J. (2006). *Agresivnost u djece i mladeži*. Zagreb: Naklada Slap.
- Leff, S. S., Kupersmidt, J. B., Patterson, C. J., & Power, T. J. (1999). "Factors influencing teacher identification of peer bullies and victims". *School Psychology Review*, 28, 505–517.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, S., & Scheidt, S. (2001). "Bully behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment". *Journal of the American Medical Association*, 285 (16), 2094–2100.
- O'Moore, A.M., Kirkham, C., & Smith, M. (1997). "Bullying behavior in Irish schools: a nationwide study". *Irish Journal of Psychology*, 18:2, 141–169.
- Olweus, D. (1993). "Victimization by peers: Antecedents and long-term outcomes". U K. H. Rubin and J. B. Asendorf (Eds.), *Social withdrawal, inhibition, and shyness* (315–341). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Olweus, D. (1997). "Bully/ victim problems in school: Knowledge base and an effective intervention program". *The Irish Journal of Psychology*, 18, 170–190.
- Olweus, D. (1998). *Nasilje među djecom u školi: Što znamo i što možemo učiniti*. Zagreb: Školska knjiga.
- Ortega R., & Mora-Merchan J. (1999). Spain. U P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, P. Slee (Eds.). *The Nature of School Bullying: A Cross-National Perspective*. London: Routledge.

- Rigby, K. & Johnson, B. (2006). "Expressed readiness of Australian schoolchildren to act as bystanders in support of children who are being bullied". *Educational Psychology*, Vol. 26, No. 3, 425–440.
- Smit, P. K. & Brain, P. (2001). "Bulling in School: Lessons From Two Decades of Research", *Aggressive behavior*, 26, 1–9.
- Гашић-Павишић, С. (1998). „Насиље над децом у школи: функција образовних установа у превенцији и заштити деце од насиља“; у: М. Милосављевић (ур.): *Насиље над децом* (159–186). Београд: Факултет политичких наука.
- Дедај, М. (2013). „Педагог и наставник физичког васпитања у превенцији насиља у школи“, *Истраживања у педагогији*. Београд: Српска академија образовања; Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов“, 1, 11–54.
- Дедај, М. (2015). „Мултидисциплинарни приступ превенцији насиља у предшколској установи“. *Синтеза*, вол. 4, 8, 1–9.
- Попадић, Д. (2009). *Насиље у школама*. Београд: Институт за психологију & УНИЦЕФ.
- Попадић, Д. и Плут, Д. (2007). „Насиље у основним школама у Србији: облици и учесталост“. *Психологија*, 40 (2), 309–328.
- Тешић, В. (1974). *Морално васпитање у школама Србије*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

**Marta Dedaj, Ph.D.**  
**Jasmina Damjanović, M.A.**

## THE PEDAGOGICAL IMPLICATIONS OF A STUDY OF SCHOOL VIOLENCE

### *Summary*

School violence is a global problem, ever-present all around the world, which is why more and more experts from different scientific fields and scientific disciplines are showing interest in this issue. Findings reached by both Serbian and foreign authors reveal a very high level of violence in schools and the need to apply adequate programs of prevention. Implementation of research findings into school practice represents an important preventive measure. It is necessary to join different individuals and groups within and outside school, ensuring they all remain aware of their own specificities while working together, strategically, towards ensuring conditions for a good life and preventive actions.

*Key words:* violence, school, preventing violence, children/pupils.



**Др Зоран Мијић\***

Висока школа струковних студија  
за образовање васпитача, Кикинда

**Милан Марковић**

Београд

**Зоран Перић, проф.**

Основна школа „Браћа Недић“, Осечина

UDC 615.825-053.5/.5

Стручни чланак

Рад примљен: 05. XI 2016.

## **ПРИКАЗ ГИМНАСТИЧКИХ ВЕЖБИ НА ТЛУ ЗА ДЕЦУ ОД 6 ДО 10 ГОДИНА<sup>1</sup>**

**САЖЕТАК:** Важбе на тлу блиске су деци и веома интересантне. Познато је да деца поседују велику количину физичке енергије, те им превртања, ко-трљања, преметања и све друге вежбе у партеру представљају природну потребу.

Циљ овог рада је приказ гимнастичких вежби у партеру: колут напред, колут назад, колут напред преко партнера, колут напред разножно, колут назад разножно, прамет странце упором – „звезда“, став на лопатицама, став на шакама. Вежбе у партеру поспешују код деце развој опште моторике, јачање целокупне мускулатуре, повећање гipкости, координације, правилан постурални развој, као и усвајање сложенијих кретних структура. Развијају храброст, одлучност, истрајност. Деца се упознају са разноврсним кретањима појединих делова тела и овладавају њиховим основним компонентама, а истовремено се уче да тачно управљају својим кретањима и координирају кретање у простору и времену. Приказане вежбе у потпуности могу да се реализују са децом како предшколске, тако и млађе школске доби (6–10 година), уз професионални и поступан прилаз васпитача и учитеља који их реализују у оквиру наставе физичког васпитања. Вежбе на тлу представљају полазну основу или базу опште моторике за усвајање сложених вежби на осталим справама, али такође често представљају увод за друге спортове.

**КЉУЧНЕ РЕЧИ:** деца, општа моторика, гимнастика, вежбе на тлу, 6 до 10 година.

### **1. Увод**

Гимнастичке вежбе су комплексне и координатно сложене, а посебно оне са којима се деца први пут срећу. Програми гимнастичких вежби имају велику улогу у превенцији настајања лошег постуралног

---

\* drzmijic@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.



статуса, пре свега, зато што су погодни за децу, јер се заснивају на учењу базичних гимнастичких елемената и вештина, а самим тим пружају могућност усвајања и развијања основних моторичких знања, умења, вештина и моторичких способности (Густав, 2002). Бројна истраживања су даље доказала и указала на чињенице да гимнастика има вишеструко позитивно деловање на здравље организма детета (Медић, Поповић, 2005). Пажња је усмерена на стварање широке базе за манифестовање и развијање потенцијалних вредности и способности деце. Гимнастика за свој циљ првенствено има поспешивање правилног биолошког развоја и здравственог статуса деце и омладине. „Гимнастика је системско телесно вежбање усмерено на складно развијање тела и одржавање здравља“ (Пелексић, 1975). Правилан развој зависи од низа фактора међу којима је и правилно дозирање и стручно вођење физичких активности. Она располаже богатством најразноврснијих положаја и кретања, којима особа било којег узраста има могућности извођења адекватних вежби. Гимнастичко вежбање познаје велики број примењених програма који се модификују и прилагођавају с обзиром на постављање циљева и задатака појединог узрадног периода. Спортско-техничке и друге моторне вештине не могу бити саме себи циљ, већ постају средства за реализацију виших квалитетнијих циљева (Петровић и сарадници, 1985).

Препоруке за бављењем гимнастиком су научно поткрепљене, јер готово да не постоји спорт или било која моторичка активност која је богатија разноврсношћу кретања. Велики фонд моторичких знања чини да човек квалитетније живи, да буде спреман да адекватно реагује у било којој изненадној ситуацији у свакодневном животу (Медић и Поповић, 2005).

Главни циљ овог рада је приказ гимнастичких вежби на тлу, које у потпуности могу да се реализују са децом како предшколске, тако и млађе школске доби (6–10 година), уз професионални и поступан прилаз васпитача и учитеља који их реализују у оквиру наставе физичког васпитања.

## 2. Теоријски приступ проблему

Генерално гимнастика као спорт, тј. вежбе на тлу, заузимају посебно место у физичком васпитању. Оне често чине полазну основу или базу опште моторике за усвајање сложених вежби, али такође често представљају и увод за друге спортове. Примена појединих вежби у другим спортовима и спортским играма је таква да оне представљају саставни део технике која се обучава у оквиру тих спортова и игара (колути, поваљке, падови и сл.) (Густав, 1988). Због тога је неопходно да

се на сваком часу физичког васпитања укључе и вежбе на тлу. Развојну и школску гимнастику не интересује такмичење, колико је оријентисана на само оспособљавање детета за што лакше извођење својих функција.

Велика разноврсност вежби на тлу отежава њихову класификацију. У вежбама на тлу појављују се елементи вежби из модерног плеса, народних игара, балета и слично, што додатно отежава класификацију. Све то доводи да се постојеће класификације стално допуњују и усавршавају. Вежбе на тлу, полазећи од карактера нервно-мишићног напрезања, могу се поделити на две основне групе: вежбе динамичког и вежбе статичког карактера (Илић, 1980).

#### ДИНАМИЧКЕ ВЕЖБЕ

- Скокови
- Премети
- Поваљке
- Премаси ногама
- Окрети
- Кореографски елементи
- Елементарна кретања

#### СТАТИЧКЕ ВЕЖБЕ

- Равнотежа
- Ставови
- Издржаји

Вежбе на тлу утичу на свестранији развој детета. Оне пружају помоћ деци при упознавању са основним карактеристикама одређених кретања (амплитуда, темпо, ритам, квалитет и количина силе, величином нервно-мишићног напрезања, тачан положај појединих делова и тела у целини, правцем, брзином, држање тела и др.), а посебно утичу на развој зглобова и веза (Радојевић, Вукашиновић, Грбовић, Дабовић, 2011). Неопходна је снага не само руку и раменог појаса, већ и доњих екстремитета, брзина, издржљивост, окретност, спретност и гипкост. Све су то особине које се развијају приликом обучавања и усавршавања вежби на тлу. Та разноврсност вежби и потреба да све вежбе буду логички повезане у једну целину – композицију, да не буде непотребне паузе између вежби, а посебно различита структура појединих елемената и вежби, захтевају од вежбача свестрану физичку способност и припремљеност. Координативне вежбе на тлу могу послужити и као предиктор за развој интелектуалних способности код предшколске деце. Тако се сталним увежбавањем нових елемената утиче на увећење функционалних способности, развијање позитивних црта личности, сузбијање негативних како менталних тако и емоционалних, повећава се способност сналажења и прилагођавања новим ситуацијама (Густав, 2002).

Вежбе на тлу блиске су деци и веома интересанте. Није потребно предузимање посебних мера да би се деца мотивисала и код њих подстакао интерес за вежбањем. Деца изводе, не само у школи већ и ван ње, колутове, став у упору, и низ других вежби. Вежбе на тлу поспешују код деце општу културу кретања. Уз њихову помоћ деца се упознају са разноврсним кретањима појединих делова тела и овладавају њиховим основним компонентама, а истовремено се уче да тачно управљају својим кретањима и координирају кретање у простору и времену. Вежбе на тлу су различите тежине. Има их веома лаких и приступачних, али и веома тешких. То, међутим, омогућава да се њима баве како почетници (предшколски и школски узраст) тако и напреднији, и квалитетнији па и врхунски вежбачи. Како је број вежби доста велики, тако су они који их вежбају стално мотивисанији и заинтересованији (Петровић и сарадници, 1985).

За извођење појединачно могућих вежби на тлу није потребан нарочито велики простор. Исто тако нису потребне ни посебне справе. Поједине вежбе могу се изводити на тлу, чак и без струњаче. Вежбе на тлу могу се изводити и на трави, песку, у води и слично. Потребно је, свакако, увек водити рачуна о обезбеђивању вежбача.

### **3. Основне методе, принципи и начела примене гимнастичких вежби на тлу**

Вежбе на тлу потребно је системски примењивати у предшколском и школском узрасту како би се поставили темељи за будућа квалитетна достигнућа у гимнастици или другим спортовима. Са вежбама на тлу треба почети онда када су деца научила основне покрете. То су они покрети који су толико једноставни да се више не могу рашчлањивати. Ове покрете деца треба да науче још у предшколском узрасту (у предшколским установама), а примењују их у свакодневном животу у игри. Основни покрети утичу на општефизички развој деце. Они, истовремено, омогућавају деци да стекну основне појмове о начинима кретања, најбољим положајима из којих се може започети покрет, да стекну основне кретне навике. Након тога, деца могу да почну са учењем и обучавањем координационо сложенијих кретања, могу да повежу низ кретања рукама, ногама, телом, главом, она знају да ходају, врше поскоке, окрете и слично. Ове кретње омогућавају усвајање техника вежби на тлу (омогућавају да се лакше усвоји и техника било ког спорта и спортске игре) (Мадић, Поповић, 2005).

Овладавање вежбама на тлу у целини је сложен задатак. Њега треба извршавати поступно. По етапама, увежбавају се предвежбе, које

се касније слажу у целину, тј. цео гимнастички елемент (аналитички метод обучавања). Или у старту треба спроводити целу вежбу, у случају лаког задатка, или моторичке надмоћи појединца и овакав начин учења важи само у наведеним случајевима (синтетички метод обучавања). Приликом сваког начина извођења (учења), тежи се уклањању грешака.

Примена методичких принципа и метода рада има веома важну улогу у наставном и васпитном процесу. За дидактичке принципе кажемо, да су то општа начела којих треба да се придржавају васпитачи, учитељи и професори физичког у процесу рада, на реализацији постављених циљева и задатака (Радојевић, Вукашиновић, Грбовић, Дабовић, 2011).

Од посебног значаја су:

- Принцип васпитне усмерености;
- Принцип поступности и систематичности;
- Принцип свесности и активности;
- Принцип одмерености наставе према узрасту и развојном добу;
- Принцип рационализације и економичности.

За само спровођење наставног процеса користимо следеће методе рада:

- Наставне методе (метод живе речи, демонстрације, метод очигледности);
- Метод обучавања (синтетички метод, аналитички метод и комбиновани метод);
- Метод практичног вежбања (интервални метод, кружни метод и метод станица, ситуациони метод и метод игре, такмичарски метод).

Углавном се користе принципи дидактике и педагогије, а то су:

- Од лакшег ка тежем;
- Од једноставног ка сложенијем;
- Од познатог ка непознатом;
- Од ближег ка даљем.

Ови методи и принципи морају бити садржани у сваком плану и програму рада. Планови и програми рада морају бити конципирани тако да одговарају узрастним категоријама ученика. Сви наставни садржаји, методе и поступци рада на часовима физичког васпитања, морају бити строго и искључиво усклађени и прилагођени могућностима деце одређеног узраста. Погрешним радом и занемаривањем ових принципа и метода, реализатор наставе физичког васпитања може да изазове негативне ефекте.

#### 4. Приказ гимнастичких вежби на тлу

Вежбе на тлу се изводе тако што деца/ ученици реализују задатак (предвежбу, вежбу), један за другим, а васпитач/ наставник помаже и указује на грешке у извођењу. Васпитач/ наставник, према потреби, у току обучавања појединих вежби примењује и помоћна средства (одскочна даска, клупа, рипстол...). Стручност лица која реализују наставу физичког васпитања подразумева, правилан избор предвежби и вежби за предвиђен елемент на тлу, редослед њиховог извођења и увежбавања, периоде смењивања рада и одмора, као и интензитет и карактер оптерећења (Илић, 1980). Вежбе на тлу: поваљка, свећа, мост, вага, став на глави, став на шакама, прамет странце „звезда“, колут напред, колут напред разножно, летећи колут напред, колут назад, колут назад разножно, сколопка са лопатица.

**Поваљка на леђима** (слика 1) – Из става чучећег на тлу, руке обухватају потколенице и гурају их ка грудима, (глава је склоњена напред и лактови су уз тело), лако се „повалити“ назад до додира пода са лопатицама и потиљком и вратити се истим правцем у чучећи положај.



Слика 1. – Поваљка на леђима

**Став о лопатицама – „свећа“** (слика 2) – Изводи се на тај начин што се из седећег положаја најпре ноге погрче ка грудима, а затим се кроз поваљку на леђима дође до положаја у коме је тело склоњено, а рукама се упире о тло. Из упора почиње опружање тела у правцу горе, а руке се са тла премештају на бокове са палцем напред. Тежи се да се руке приближе што више раменима, то јест да се тело што више опружи и подигне.

**Гимнастички мост** (слика 3) јесте, пре свега, вежба гипкости. Неопходна је покретљивост у зглобу рамена, кичменом стубу и карлично-бедреном појасу. Мост се успоставља из лежећег положаја на леђима, где се постављањем шака поред главе, прстима окренутим ка телу и ногама згрченим што ближе телу, подижу кукови и успоставља жељени положај моста. У каснијим случајевима, када деца напредују, могуће је

успостављање моста заклоном из става раскорачног, руке у узручењу. Тежиште тела постепено се преноси напред, глава заклоњена (назад), крсни део се увине, а колена мало погрче. Кретање воде глава и руке.



Слика 2. и 3. – Став о лопатицама – „свећа“ и гимнастички мост

**Гимнастичка вага** (слика 4) – Задатак се започиње искорак из спетнога става једном ногом напред. Након тога истовремено се изводи претклон спуштањем трупа и високо заножјењем другом ногом. Тиме је ученик извео вагу заножјењем коју задржава 2–3 секунде, након чега се враћа у почетни положај истовремено подижући труп и спуштајући ногу. Код ваге заножјењем, обе ноге треба да буду опружене, а положај руку може бити у узручењу, приручењу или одручењу.

**Став на глави** (слика 5) – За извођење става на глави неопходно је да буду припремљени мишићи вратног дела и раменог појаса, у супротном може доћи до повређивања. Из упора чућећег лагано је потребно преносити тежину на главу и руке. Руке су у ширини рамена, са прстима напред постављених на тло, тако да руке и глава чине једнакостранични троугао. Отискивањем од тла потребно је доћи у став на глави.



Слика 4. и 5. – Гимнастичка вага и став на глави

**Став на шакама** (слика 6) – Став на шакама може се изводити из упора стојећег замахом једном и одразом другом ногом, или из стојећег става, предручити горе, претклоном да се руке ставе на тло и замахом једне и одразом друге ноге долази се до жељеног положаја.



Слика 6. – Став на шакама



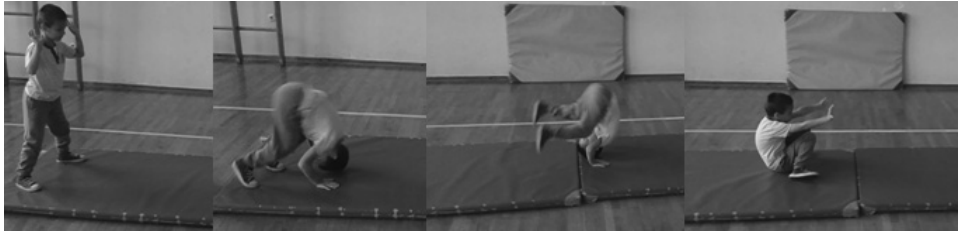
Слика 7. – Премет странце „звезда“

**Премет странце „звезда“** (слика 7) – Из става раскорачног, руке у одручењу, дланови доле, подићи одразну ногу, а затим, ступити на њу уз отклон трупа. На пример, ако је одразна нога лева, онда се она подигне са тла, а затим се ступи на њу уз отклон трупа у леву страну. Нога (лева) се погрчи лагано у колену, а рука (лева) се постави у страну од ње. Приликом постављања руке, тело се окреће у страну постављене руке (леве). Овај положај се не задржава, већ се продужава кретање одгуравањем од тла, најпре једном руком (левом), а затим се тежина тела преноси на замашну (десну) ногу која се спушта у страну. Кретање се завршава одгуравањем десном руком и усправљањем вежбача у став раскорачни, руке у одручењу.

**Колутања-колутови** – утичу на развој окретности, координацију покрета, оријентацију у простору, а нарочито на побољшање рада вестибуларног апарата.

**Колут напред** (слика 8) – Почетни положај је упор чучећи, где се руке постављају на око 30–40 цм испред стопала у ширини рамена. Дланови су целом површином на тлу, са прстима у правцу напред.

Лаганим опружањем колена и подизањем кукова преноси се тежина тела са ногу на руке. Руке се лагано грче, а глава помера ка грудима (леђа заобљена). Ногама се ученик отискује од тла и тежина тела се преноси на руке, које се и даље грче и опирају о тло, на потиљак и лопатице (потуљак се поставља нешто испред и између руку). Продужава се у колут напред, а руке обухватају потколенице. Тело је током колутања погрчено. Завршетак је у упору чучењем.



Слика 8. – Колут напред

Колут напред као гимнастички елемент вежби на тлу, има много својих варијанти. Увежбавањем сваке од њих постепено се усложњава извођење елемента, али и утиче на свестранији развој моторичких способности. Па тако постоји и **колут напред разножно** (слика 9), где методика извођења остаје иста, али се мења положај ногу, у кретању кроз колут, у почетном и крајњем положају. Тачније ноге се постављају у шири раскорачни став, у којем се изводи цео колут, па и завршава елемент.



Слика 9. – Колут напред разножно

**Колут напред преко партнера** (слика 10) – У стојећем ставу рукама узручити. Ногама се врши благ почучањ након чега следи енергично опружање и померање тежишта тела напред, али тако да се непосредно пре него што ће ТТ напустити свој равнотежни положај, изврши одраз од тла и тело почиње фазу лета. Руке се усмеравају, као и тело, у правцу тла с главом према тлу, тако да се врши „претурање“

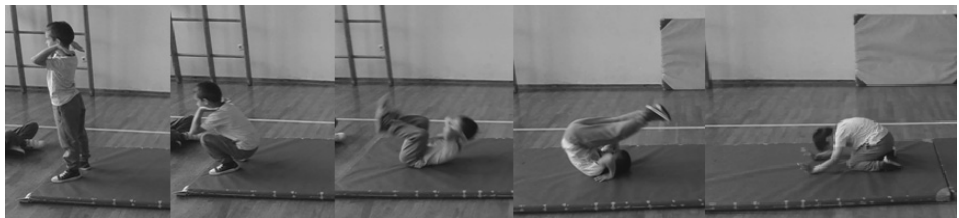


тела преко главе. Руке најпре додирују тло да би амортизовале удар о тло приликом приземљења које се врши као код колута напред. Тло, после руку, додирује потиљак и настаје „ваљање“ преко леђа и карлице.



Слика 10. – Колут напред преко партнера

**Колут назад** (слика 11) – Из упора чучећег, врши се отискивање рукама од тла и почиње повалка на леђима. Замах се појачава потиском ногама од тла. Док се ученик преваља преко карлице и леђа, колена су му на грудима, а руке лучном путањом доводи у висину главе. Руке се постављају на тло са стране у висини главе, палчеви према лопатицама, и превртање се наставља. На крају, отискивањем рукама о тло подиже ТТ и тело се пребацује преко главе до завршног положаја.



Слика 11. – Колут назад

Као и код колута напред, тежи се постепеном усложњавању вежби, и свестранијем развоју моторике. Па с тим циљем и **колут назад разножно** (слика 12), сталан је елемент у настави физичког васпитања.



Слика 12. – Колут назад разножно

**Склопка са лопатица** (слика 13) – Из положаја лежећи на леђима, са ногама опруженим изнад главе, и рукама постављеним поред главе са прстима према телу, почиње енергично замахивање ногама (опружање тела) у смеру напред и горе (угао око  $70^\circ$ ) и одгруравање рукама о тло. Тело лети кратко, а приземљење се врши најпре на прсте, а затим на цело стопало, кукови се „гурају“ напред. Чување и помагање је нешто наглашеније у реализацији ове вежбе.



Слика 13. – Склопка са лопатица

У васпитно-образовним институцијама код деце, често се примењују вежбе овог типа, а због истог начина извођења (исти полазни и завршни положај), могу понекад бити и досадне. Неопходно је да се приликом рада примене сви начини извођења вежби, у свим правцима, различитим почетним положајима, различитом брзином, или у комбинацијама са свим другим елементима вежби на тлу (Радојевић, Вукашиновић, Грбовић, Дабовић, 2011).

Након значајног степена обучености деце/ ученика за реализацију вежби на тлу, у предшколским и школским установама, пожељно је учење комбинације елемената и организовање мини такмичења. На такав начин се задовољава целокупан спектар дечјих потреба, а у великој мери утиче на моторички развој младог организма.

## 5. Закључна разматрања

Програми гимнастике се заснивају на учењу базичних гимнастичких вештина и самим тим пружају могућност усвајања и развијања основних моторичких знања и способности. Поред тога што представљају одличну основу за било који други спорт, могу да буду добра основа и за даље бављење спортском гимнастиком, као такмичарском дисциплином, у случају препознавања потенцијала, односно високог степена способности одређеног детета за овај спорт.

Комплексност, разноврсност, интересантност, динамичност и симетричност великог броја гимнастичких вежби на тлу, увек ефикасно

могу подстаћи већу мотивацију за радом, благотворно дејство на целокупан локомоторни апарат и личност човека. Зато се тежи да деловање саме активности, пре свега, буде вишеструко, разноврсно, занимљиво, симетрично, динамично, сврсисходно, усмерено, и програмирано на естетски здрав раст и развој младог организма. Гимнастичке вежбе на тлу, тиме представљају важан и базични део наставног плана и програма физичког васпитања.

Обучавање гимнастичких вежби на часовима физичког васпитања представља веома озбиљан проблем и нимало лак задатак. Обучаване гимнастичке вежбе за ученике представљају сложене моторичке задатке и због тога им треба посветити много времена и пажње. Како захтевају висок ниво моторичких способности, неопходно је пре саме обуке елемената спровести физичку припрему са довољним фондом часова. Физичка припрема би се у највећој мери односила на повећање нивоа генералне и експлозивне снаге (посебно код девојчица), као и повећање нивоа гипкости (посебно код дечака) (Радановић и сарадници, 2013). Приликом обучавања веома је битно да се ученици осећају сигурно и безбедно, што се постиже постављањем већег броја струњача као и квалитетном асистенцијом, чувањем и помагањем. На тај начин могуће је код ученика смањити оправдан страх од повређивања, како би се фокусирали на инструкције наставника и само извођење вежби.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Густав, Б. (1988). *Вежбање на тлу*. Нови Сад: Густав Бала.
- Густав, Б. (2002). *Спортска школица*. Нови Сад: Густав Бала.
- Илић, М. (1980). *Спортска гимнастика*. Београд: Партизан, Новинско-издавачко-пропагандна установа Савеза за физичку културу Југославије.
- Медић, Д., Поповић, Б. (2005). *Вежбе на тлу и справама*. Нови Сад: Факултет физичке културе.
- Пелексић, В. (1975). *Теорија и методика спортске гимнастике*. Сарајево: Факултет физичке културе.
- Петровић, Ј., Буђа, П., Радојевић, Ј., Седић, П., Грбовић, М., Пелексић, В., Мекић, М., Коши, Н. (1985). *Спортска гимнастика*. Београд: ИГРО „Спортска књига“.
- Радановић, Д., Штајер, В., Поповић, Б., Медић, Д. (2013). „Разлике између дечака и девојчица узраста 11–12 година у успешности усвајања гимнастичких вежби“. Подгорица: Црногорска спортска академија, *Спорт Монт*, бр. 37, 38, 39.
- Радојевић, Ј., Вукашиновић, В., Грбовић, М., Дабовић, М. (2011). *Теорија и методика спортске гимнастике – II део, практична настава и припрема за рад у школи*. Београд: Факултет спорта и физичког васпитања.

**Zoran Mijić, Ph.D.**  
**Milan Marković**  
**Zoran Perić, B.A.**

## **REVIEW OF GYMNASTIC EXERCISES ON THE GROUND FOR CHILDREN FROM 6 TO 10 YEARS OLD**

### *Summary*

Exercises on the ground are close to the children and they are very interesting to them. It is known that children have a lot of physical energy and because of that, rolling over, rolling inversions and all other exercises on the floor represent a natural urge for children.

The aim of this work is to display gymnastic exercises in parterre: forward roll, backward roll, forward roll over a partner, forward roll with spread feet, backward roll with spread feet, cartwheel, armstand, handstand. The exercises on the floor stimulate children to develop the general motor skills, strengthening the entire muscle of the body, increase of flexibility, coordination, proper postural development and adoption of more complex movement structures. Children are developing courage, determination and perseverance. Children become familiar with a variety of movements of individual body parts and mastering their basic components and at the same time learn to accurately manage their movements and coordinate the movement in space and time. Preformed exercises can fully be realized with the kids from preschool, and young school-age children (from 6 to 10 years old), with professional and progressive approach from educators and teachers who implement them in teaching physical education. Exercises on the ground represent a baseline or general motor skills base for the adoption of complex exercises on other exercise equipment, but also often a introduction to other sports.

*Key words:* children, the general motor skills, gymnastics, exercises on the ground, from age 6 to 10 years old.



**Јелена Средић, мастер\***  
Висока школа струковних студија  
за образовање васпитача, Кикинда

UDC 81'233-053.4  
811.163.41'27-053.4  
Стручни чланак  
Рад примљен: 20. XII 2016.

## **УПОЗНАВАЊЕ ДЕЦЕ СА АРХАИЗМИМА И СТРАНИМ РЕЧИМА НА ПРИМЕРУ СТЕРИЈИНЕ ПОКОНДИРЕНЕ ТИКВЕ**

**САЖЕТАК:** Предмет рада јесте развој језика и говорних способности деце предшколског узраста, као и указивање на важност богаћења дечјег речника и упућивање деце на очување матерњег језика и традиције народа из којег потичу.

У овом раду показује се како у комедији *Покондирена тиква* Јована Стерије Поповића језик служи као средство карактеризације ликова и осликавања њихових међусобних односа. Посебна пажња посвећена је упознавању деце са архаизмима и страним речима на примеру Стеријине комедије *Покондирена тиква*.

**КЉУЧНЕ РЕЧИ:** језик, говор, комично, карактеризација ликова, дете, игра.

### **1. Увод**

Језик као „хијерархијски устројена структура“ (Бугарски, 2005: 11) има значајно место међу појавама које одређују људски живот у природи и друштвеној средини, јер омогућава споразумевање међу људима. Настао је у процесу еволуције бића и омогућио развој човека и људског друштва од првобитне заједнице до савремене цивилизације. Најједноставнија дефиниција језика јесте да је он сложен систем знакова помоћу кога се људи споразумевају, исказују мисли и осећања (Станојчић и Поповић, 1999), док је за америчког лингвисту и антрополога Едвара Сапира језик „искључиво људски и неинстинктивни метод саопштавања мисли, емоција и жеља помоћу вољно створених симбола.“ У оваквој дефиницији Сапир прави разлику између језика и осталих комуникационих система. Дакле, језик није само средство свакодневне комуникације, већ и симболичка ознака човекове физичке и духовне индивидуалности.<sup>1</sup>

Разлика између човека и других бића је у томе што се човек рађа са способношћу да учи језик и да се артикулисаним говором споразумева с члановима друштвене средине чији језик и културу усваја у процесу

---

\* sredicjelena5@gmail.com

<sup>1</sup> О језику више видети у: Бугарски, 1996а; Бугарски, 2005: 9–28.

социјализације и развоја своје личности. Дете се рађа као биолошко биће способно да постане друштвено биће и да развија своју личност. Учећи језик, оно усваја обележја културе друштвене заједнице у којој живи и на тај начин остварује социјализацију, развија своје способности и испољава обележја личности (Станојчић и Поповић, 1999). Без друштвене бриге новорођенче не може да развије своју личност ни артикулисани говор. Развој говора је широк и сложен процес у развоју дететове личности.

## 2. Развој дечјег говора и богаћење речника

Подстичући дечји развој у најширем смислу морамо бити свесни тога да све што радимо са децом морамо заснивати на игри, јер игра је „основна и најприроднија активност деце све до пубертетске фазе“ (Трнавац и др., 1991: 3). Кроз игру се могу остварити значајни резултати у развоју говора и комуникативних способности деце. Неопходно је да васпитач осмисли језичке игре које ће децу стављати у улоге комуникатора, непосредно захтевати од њих да вежбају свој говор и проширују фонд речи. „Деца, учествујући у језичким играма, откривају могућности језика, упознају се са металингвистичким функцијама језика, што све има подстицајну улогу и појачава степен занимљивости, доприноси радној, али и пријатној и опуштеној атмосфери.“ (Ђорђевић, 2015: 217). Код детета се усвајање речи везује за ситуације у којима се те речи јављају, а у двојезичној средини и за особе које те речи употребљавају. Различите лексичке и семантичке игре дају деци прилику да се играју речима, да користећи машту и своје интелектуалне и комуникативне способности, стварају нове речи, повезују речи на основу сличног значења у веће целине, траже више значења за једну реч и на основу контекста га повезују са одређеним предметом или појмом у свом окружењу.

Осим измишљања нових речи, деца су често у прилици да у свом окружењу чују речи које су у прошлости биле у употреби, а данас се ређе користе. Употреба застарелих речи углавном се везује за старије особе, а како деца често проводе време са њима, могуће је да усвоје такве изразе и да их користе у свакодневной комуникацији. Децу никако не треба спутавати у томе, јер у супротном, таквим поступцима деца могу да се осећају осрамоћено, да постану асоцијална и некомуникативна. Деци је потребно дати што чешће прилику да слободно говоре о темама које их интересују и при том их је потребно охрабривати да говоре спонтано и уобичајено, како би карактеристике њиховог начина изражавања посебно дошле до изражаја. Самим тим ствара се и боља комуникациона повезаност међу децом, јер уче да прихватају и поштују различитости, упознају друге обичаје и културе.

Коришћењем застарелих речи и дијалекатских израза деца од најранијег узраста богате свој лексички фонд и унапређују говор. Архаизми као деца непознате или мање познате речи, обогатиће њихова пређашња искуства, уколико васпитач размотри на који начин ће деца најлакше моћи да разумеју одређену реч. Креативношћу и маштовитошћу осмишљених активности, тај процес сазнања ићи ће лакше. Свакако да је улога одраслих, првенствено васпитача и родитеља, да децу уче граматички правилној употреби српског стандардног књижевног језика, као и да код деце утичу на усвајање особина доброг говора, али, такође, децу треба охрабривати и у томе да буду чувари традиције и посебности говора краја из ког долазе.<sup>2</sup> Само тако ће се код деце на прави начин развити свест о важности очувања језика и његовог богатства, као и његовог значаја у погледу националног обележја и идентификације једне заједнице.

### 3. Појам раслојавања језика

Лексикологија је дисциплина која проучава значење речи, синтагматске, парадигматске и деривационе везе међу речима. И у самом термину *лексикологија*, етимолошки гледано, видимо да је то дисциплина која се превасходно бави речима (грч. *lexis* – реч и *logos* – наука) и проучава речи са гледишта индивидуалних значења речи, са гледишта састава лексике књижевног језика и са гледишта сфере употребе лексике у књижевном језику. Све речи једног језика чине њену *лексику*, која се дефинише као организован подсистем језичког система који је отворен и зависи од живота одређене језичке заједнице. Избор речи у одређеном исказу зависи од употребе језика и стила изражавања и због тога се у лексички уочава слојевитост стандардног књижевног језика, која зависи од контекста и односа тога језика према речима и облицима речи које припадају нестандардном језику. Издвајање посебних слојева лексике назива се употребно раслојавање. Лексика се раслојава према временском критеријуму (архаизми, историзми, неологизми), затим, према територијалном (варијантизми, дијалектизми) и функционалном критеријуму (термини, поетизми, професионализми и жаргонизми) (Драгићевић, 1999).

„Језик својим лексичким фондом (као и целокупном структуром) може да буде својеврстан историјски споменик.“ (Стијовић, 2009: 155).

<sup>2</sup> Иако су „задаци предшколског рада са децом 'одвајање' деце од особина локалног говора (применом нпр. вежби за отклањање дијалекатских, локалних и жаргонских карактеристика говора)“ (Ђорђевић, 2015: 217), то не значи да дете не треба да познаје говор краја из ког потиче.



Лексика зависи од живота једне језичке заједнице, јер се неке речи губе из система или се ређе користе, односно прелазе у пасивну лексику из разлога што заједница престаје да користи предмете које те лексеме означавају, или проналази нови назив за већ постојеће реалије. Застареле речи, односно пасивну лексику чине историзми и архаизми. С развојем културе и технологије и уопште свеукупног напретка човечанства, јавља се потреба за новим речима, односно неологизмима.

Састав лексичког система такође зависи и од територије на којој одређена друштвена заједница живи и сходно томе уноси особености свог говора у стандардни језик, те на тај начин настају дијалектизми и варијантизми.<sup>3</sup>

У комедији Јована Стерије Поповића *Покондирена тиква* уочавају се архаизми и стране речи, које су првенствено у функцији карактеризације ликова и нарочито истицања њихових мана и врлина, а све у циљу постизања ефекта хумора и комичности. Према мишљењу Предрага Пипера (2010: 281) „језичка проблематика у укупном делу Јована Стерије Поповића заузима једно од важнијих места“.

Како архаизми не припадају лексички савременог књижевног језика, већ се употребљавају у стилској функцији, односно за стварање одређеног типа језика, ту функцију имају и у Стеријиној комедији.<sup>4</sup>

У комедији *Покондирена тика* уочавају се два типа лексике: лексика која се употребљавала у свакодневној комуникацији и тзв. „помодне речи“, односно стране речи и изрази. Временом су одређене речи престале да се употребљавају – прешле су у пасивни лексички фонд – архаизме, док су „помодне речи“ данас постале део активног лексичког фонда, односно свакодневне комуникације. Ова језичка „променљивост у времену“ (Бугарски, 1996а: 33) показатељ је промена одређених навика њених говорника, као и промена околности у којима они живе.

Речи које су нестале из употребе потребно је обновити кроз васпитно-образовни рад и архаизме приближити деци тако што ће им се, пре свега, објаснити њихово значење на начин који је њима најпримеренији. Треба им омогућити да се упознају са предметима који су се раније

<sup>3</sup> Утицај друштвене заједнице на употребну лексику огледа се и у томе којим занимањем се припадници те заједнице баве, који је степен њиховог образовања, да ли припадају млађој или старијој генерацији становништа.

<sup>4</sup> Застареле или архаичне речи махом се могу чути по селима и периферији, јер се то сматра богатим тлом за развој и преношење те врсте терминологије међу људима. Међу нашим народом одувек је постојало неписано правило да су се људи школовали само по градовима и да је у граду живот много отменији него на селу.

користили, на који начин су људи радили, како је изгледало домаћинство, ко је имао какву улогу и звање у одређеној заједници. Тек кад и сама буду део тога, деца ће схватити право значење неке речи. Врло је важно да се застареле речи често понављају, да се њихов фонд проширује и да их деца непосредно усвајају. Колико је процес успешан видеће се по томе да ли дете почиње да користи са разумевањем архаизме у свом говору.

У нашем језику постоји проблем употребе страних речи<sup>5</sup> и то нарочито у медијима, те се из тог разлога домаће речи најчешће потискују, заборављају, а користе се стране речи којима се обично не зна увек право значење. У српском језику стране речи „ако се употребљавају с мером (...) могу садржајно да га обогате и повећају његову изражајну моћ“ (Стијовић, 2009: 155). Неопходно је утицати на развој говора деце најранијег узраста и подстицати их да кад год је могуће да користе речи које су пореклом домаће, говорити им о богатству наше културе и језика, указати на важност очувања посебности нашег језика и националног идентитета. На тај начин развија се култура њиховог изражавања и љубав према језику, као и брига за његово очување и обогаћивање.

У Стеријиној комедији *Покондирена тиква* употреба страних речи нарочито је изражена. У томе свакако предњачи Фема која жели да истакне своју савременост и припадност високом слоју друштва тиме што употребљава речи из француског и немачког језика. Међутим, начин на који изговара стране речи, њено незнање правог значења речи и њихова неадекватна употреба доприносе томе да њен лик буде комичан и да буде извргнута подсмеху. Да би што боље осликао Фемин лик, Стерија користи технику преувеличавања (пренаглашавања) појава и проблема из прототипске збиље, што је „подударно с Хартмановим ставом да ’коришћење комике нужно почива на пренаглашавању оног негативног у људском понашању: ситничавости, слабости, глупости, нелогичности’, а аналитички препознатљиво у Проповом издвајању ’три основна облика преувеличавања: карикатуре, хиперболе и гротеске’ и тврдњи да је ’преувеличавање комично само онда кад разоткрива недостатке’“ (Максимовић, 1998: 8).<sup>6</sup>

<sup>5</sup> Данас су у употреби следећи изрази: позајмљеница, туђица, страна реч, варваризам, адаптација. Читав распон таквих термина често се употребљава као обична алтернатива, без укључивања могућности градирања коју нуди њихово постојање. Уопштено гледано, можда је најприкладнији општи термин позајмљеница (Бугарски, 1996б: 18). Ови термини нису потпуни синоними и позната је чињеница да је у науци успостављена подела на туђице (Fremdwörter) и позајмљенице (Lehnwörter), коју наводи Клајн (2007: 173).

<sup>6</sup> Више видети у: Проп, 1983: 616–629; 804–821; Проп, 1984: 74–83; Бергсон, 1993: 12–18; Перишић, 2010.

Кроз Фемин лик се приказује свест појединаца који припадају нижем друштвеном сталежу по свом образовању, професији или месту у којем живе. Такви појединци по сваку цену желе да буду оно што нису и не бирају средства којима ће остварити оно што су наумили – бити модеран и отмен по сваку цену, па макар то значило користити речи које се не разумеју, погрешно изговарати речи, служити се погрешном терминологијом. Несвесни своје *покондирености*, тиме показују да су праве *тикве*, како их Стерија назива.

#### 4. Стеријин језик као средство карактеризације ликова

Приликом упознавања деце најранијег узраста са књижевношћу треба посебно обратити пажњу да одређени жанр буде прилагођен деци. Такође, посебно је важно прецизирати одређени циљ обраде неког књижевног текста. Деци треба прилагодити тему књижевног дела, форму, објаснити им непознате речи, дати им прилику да сами изнесу своја запажања о ономе што је прочитано и закључке које су донели. На тај начин деца подстичу машту, замишљају и повезују одређене слике, доносе закључке и усвајају поуке. Иако је првенствено драма као књижевни род намењена деци старијег школског узраста, у овом раду се показује како у комедији *Покондирена тиква* Јована Стерије Поповића језик служи као средство карактеризације ликова и осликавања њихових међусобних односа. Комедија је извор смеха и забаве како деци старијег узраста, тако и деци млађег, која могу драматизацијом и поделом улога да се поистовећују са ликовима, „преузимање улоге и партнерска игра даје детету огромне могућности самоизражавања и самореализације и, истовремено, упућује дете на другог – доприносе његовој социјализацији“ (Љуштановић и Зорић, 2015: 388). Драматизацијом деца се опредељују за одређене ликове, усвајају њихов начин понашања и говора, јер „предшколско дете у дубокој је сродности с језиком позоришта“ (Љуштановић и Зорић, 2015: 389). Осим што се забављају, деца драматизацијом подстичу и развој личности, упознају се са светом одраслих и њиховим начином живота и размишљања.

У комедији *Покондирена тиква* главни лик, богата удовица Фема ступа у сукоб са свим осталим ликовима. Фемина покондиреност „постаје владајућа страст према којој се остали ликови активно одређују било да је подражавају било да су у отпору према њој“ (Лешић, 1990: 253). Фемин лик је одређен искључиво жељом да постане nobles, да „држи у једној руци звонце, а у другој лезу“ (Поповић, 1987: 185). С обзиром на то да је nobles једини Фемин циљ, она све остале улоге

запоставља: према покојном мужу има аверзију, јер он није могао да се уклопи у њену идеју о високом друштву. „Није знао ни шта је шпанцир, ни шта је журнал“, за брата не жели да чује, јер како „она у бело обучена да пође с њиме издртим и јадним“. Најзад, Фема запоставља и улогу мајке: „Каква мајка, ваљда ми није седамдесет лета! Зар ти ниси чула да кћери кажу својој матери мамица?“ (Поповић, 1987: 185). Уочавамо да Фема говори о својим годинама, осећа се врло младом, критикује своју ћерку јер је назива „мајка“ што је за њу тад већ застарело, а и сама користи застарелу реч „лето“ у значењу „година“. Комичност њеног лика заснива се управо на контрадикторностима којима се сама служи. Битан сегмент карактеризације Феминог лика јесте и језик. Он је један од извора комичног у *Покондиреној тикви*. Фемин говор – начин на који се изражава, као и речи које бира не би ли одала утисак припадника високог друштва, изазивају смех. У њеном вокабулару може се уочити мноштво немачких, француских, али и грчких и латинских речи. Међутим, све ове речи Фема изговара погрешно, што изазива смех. Поред језика којим Фема говори, упечатљив је и језик других ликова. Карактеризација лика Ружичића, „пјеснословца“ под командом лукаве Саре, одвија се највише кроз његов говор у стиховима, а тај говор јесте још један од главних извора комичног. Он проговара језиком који остали ликови не разумеју. Низ језичких нераздељивања изазива комичне ефекте.

Фемина покондиреност долази до изражаја у комуникацији са осталим ликовима. Када Василије долази да се распита како напредују припреме младе коју су му обећали, Фема га збуњује користећи стране изразе: „Шта, мамзел теби обећала? То је грубијанство. Јокан, Јокан, кумте писли хер, вирфте гурбијана хинауз“ (Поповић, 1987: 187). У Фемином говору заступљено је мноштво француских речи, попут *мамазел*, а и слугу Јована она прекрштава у Јокана/ Јохана, како би одговарало њеном високом нивоу. На лексичком нивоу, поред галицизама (*коми фо*, *ноблес*, *помодар*, *резон*, *рифтик*, *журнал*), у Фемином говору присутни су и германизми, попут глагола *унтерхалтовати*, именица *пединтер*, *шпанцир*, али и латинске речи попут: *персона*, *канда*. Затим, турцизми попут: именице *сокак*, глагола *диринчити*. Оно што је најзанимљивије јесте Фемин неправилни изговор већине страних речи. У Сарином лексичком фонду такође су доминантни немачки, француски и латински изрази. Фема покушавајући да научи nobлес-говор од ње, речи изговара неправилно. Када Сара каже: „Коми Фо“ (Поповић, 1987: 189), Фема француски израз преокреће у „Мико фо“ (Поповић, 1987: 189).

Смех изазивају и остали ликови онда када објашњавају стране речи које не разумеју. Фемин брат Митар када чује „Коми фо! Коми фо“, казује да звучи „канда краве ваби“ (Поповић, 1987: 198). Својим изражавањем Митар представља супротност Феми, његова поређења су проста: „Шта си се нарогушила као патак?“ (Поповић, 1987: 198). „Покондиреном тиквом“ Фему је, управо, Митар назвао, онда када теши Евицу јер јој је Фема забранила да иде код Митра у кућу: „Шта, та покондирена тиква? А шта јој је отац и муж био, нису ли поштени мајстори били као и ја? Ајде ти са мном, па само нека дође по тебе, пребићу јој оба две ноге“ (Поповић, 1987: 199). У Митровом говору могу се уочити и клетве, које утичу на експресивност говора у комедији. Онда када Јован, односно Јохан долази „униформираг“, Митар казује: „О, часни те крст потро; који те ђаво нагрди?“ (Поповић, 1987: 200). И сам слуга Јован прихвата своју нову улогу пединтера, те Митру казује: „Мајстор-Митре, пазите с ким говорите! Ја нисам више Јован, него Ханц, Жан, или ако то не можете да упамтите, Јохан“ (Поповић, 1987: 200).

Стерија комичне ефекте гради на мношту језичких неразумевања. Као што Фема погрешно изговара речи које Сара казује, а Митар то исто чини са речима које изговара Фема, исто тако и Јован погрешно разуме Фемине стране речи. Када му Фема каже да и он мора научити француски, те му објашњава да је то лако, да сигурно зна шта значи божур, Јован, мисливши на цвет, казује: „Како не би знао, кад нам је пуна башта божура“ (Поповић, 1987: 201).

Јован је један од Стеријиних најупечатљивијих споредних ликова, баш због свог једноставног схватања живота и простих речи из народа којима се служи. Он ће, како каже, радије бити поштен мајстор, „него битанга светска“ (Поповић, 1987: 195). Занимљива су и његова поређења. Када описује лепоту Анчице, он казује: „Нос јој је као струк каранфила, образ црвен као кармажинска кожа, а коса црња него нашег мачка реп“ (Поповић, 1987: 196). Комично достиже кулиминацију онда када Јохан набраја речи без смисла: „Сапр ђабл сундиер сусунпрпрпардон“ (Поповић, 1987: 202). Овде се посебно истиче употреба речи нонсенсног значења којима се изазива ефекат хумора. Или онда када Фема каже: „Пропопо. Јохан, сантуртур“ (Поповић, 1987: 202), Јохан одговора: „Семенер, ротундер“ (Поповић, 1987: 202). Митар пародира Фемин говор. Када она каже: „Сунт мој братадр гурбијан великандр“ (Поповић, 1987: 236), Митар шаљиво одговара: „Узминдер ти кожендер, пак правиндер опанкендер...“ (Поповић, 1987: 236). Извор комичног представља и Фемино додавање страног суфикса /-ен/ на домаће речи:

„Анчицкен, то је моје право име“ (Поповић, 1987: 196). Или даље: „Евицкен, Евицкен, то је њено право име“ (Поповић, 1987: 208). На тај начин писац исмејава Фемину покондиреност, њену жељу да по сваку цену доспе у високо друштво.

Погрдни изрази и псовке такође су део Феминог речника. У опхођењу са ћерком Фема бира најружније речи (углавном имена животиња), а више пута служи се аугументативима, попут *паорентина*: „А шта ти ту уздишеш? Паоретино, повела си се за којеким, па и не гледаш шта је нобл. На мене гледај, ако мислиш да штогод буде од тебе, а не на којекакво ђубре (...) Нећу ја непотковану краву да имам, него девојку од моде“ (Поповић, 1987: 188). Онда када Сара пита Евицу како немески наводи (види: Поповић, 1987: 189), Фема одговара: „Не зна вам та ништа, невоспитана је као крава“ (Поповић, 1987: 189). Фема погрдне речи користи и у разговору са Анчом. Када је Анча ослови са мајсторице, Фема говори: „Каква је ово свињаруша! С њом није вредно ни разговарати“ (Поповић, 1987: 192). Назива је и дрољом: „Кувај макар кремења, кад си таква дроља!“ (Поповић, 1987: 192). Јована назива медведом и магарцем: „Дакако, медведе! (...) Тако сваки магарац ради да га виче милостива госпоја по три сата“ (Поповић, 1987: 193). Погрдни изрази су супротност Фемином ученом језику, као и њеном искривљеном француском језику. Комично настаје управо онда када она инсистира да је укућани посматрају као госпођу, а при томе се служи речима попут: *свињаруша*, *крава* или *дроља*. Поред погрдних израза, Фема у говору користи и псовке, које у себи носе снажну експресивност. „Само ћеш за мном ићи, мене и највеће мадаме – мадаме, враг им матери...“ (Поповић, 1987: 194).

Фемину потребу за високим статусом у друштву задовољава Ружичић, „од карактера филозоф“ (Поповић, 1987: 190), а у ствари преварант, који по савету Саре долази да тражи Евичину руку. Ружичић „пародира латински и псеудопетраркистички стих“ (Ромчевић, 2004: 101), те га нико не разуме. Дакле, као и остали ликови превараната код Стерије, попут Алексе Никића (*Лажа и паралажа*), тако и Ружичић проговара „славјанским језиком“.<sup>7</sup> Он то сам казује у разговору са

<sup>7</sup> Према Стојану Новаковићу (1956: 43) славеносрпским језиком у Стеријиним комедијама служе се варалице, пробисвети, фантасти, „као средством да своју голоћу и своју превртљивост покрију“. Таквог је мишљења и Васо Милинчевић (1981: 10), јер исмевајући славјански језик у *Лажу и паралажи*, Стерија иде Вуковим стопама и исмева језик такозване више класе. И Сава Анђелковић (2003: 255, 264) заступа исти став: Стеријин однос према славеносрпском језику најбоље се илуструје чињеницом

Јованом: „Безумне, не знаш шта је сладост. То сам славјански казао“ (Поповић, 1987: 218). Милена Зорић истиче да „ова реплика упућује на чињеницу да Ружичић има развијену свест о томе да је реч о два језика, и да свесно бира којим ће се служити. Он бира славеносрпски као језик узвишеног стила који је једино могуће средство за казивање поезије“ (Зорић, 2016: 114).

Ружичић користи речи попут: *посјешчаније, воображеније, услажденије, восхиштеније*<sup>8</sup>, а када му Сара говори да треба да искористи Фему, јер жене што су старије то јаче воле, он наставља да ређа славенизме: „А кад аморети дођу на посјешчаније, и кад усхтем Венус појати, и кад ми грације воображеније обузму, гди је оригинал?“ (Поповић, 1987: 212). Речи које остали не разумеју користи и у стиховима: „Там је услажденије,/ Там је восхиштеније“ (Поповић, 1987: 207). Фема ужива у слушању Ружичића, његове речи јој пријају, али га не разуме. Комично настаје и у комуникацији између Ружичића и слуге Јована, који не разуме саговорника. Када Ружичић казује: „Молчаније јест красњешјаја добродјетелъ јуноши“ (Поповић, 1987: 218), Јован одговара: „Уж’ буђем питат’, уж’ буђем питат’“ (Поповић, 1987: 218). Јован Ружичићев славенски разуме као словачки језик, те казује да је „млоге Словаке познавал“ (Поповић, 1987: 217), али да није чуо такав говор. У сцени када се удвара Евици, он изговара низ стихова који уплаше девојку: „Ти си Евица, но зато опет Хелена; девојка, но зато опет богиња“ (Поповић, 2006: 136). Неука Евица му одговара: „Ја нисам богињава“ (Поповић, 2006: 136). Евица се уплаши онда када Ружичић казује: „Од моје воље зависи средством басне претворити вас у скакавца, у слепа миша, у гуштера, или сасвим вам живот узети“ (Поповић, 1987: 210). Она његове речи схвата дословно. Кроз Ружичићеве стихове, Стерија говори о животу, љубави, браку, али на комичан начин: „Шта је друго љупки брак/ Него

да се у његовим комедијама тим језиком служе варалице, односно да је старословенски језик онај који Стерија исмева.

Мираш Киновић (1956: 341) је мишљења да Стерија не исмева језик, већ друштвену покондиреност, лажну ученост и „карактере који се размећу ’високим стилем’ једног тако усавршеног језика као што је ’славенски’“.

<sup>8</sup> Ове речи Милена Зорић убраја у славенизме; „термин славенизми уобичајен је у славистици и пре свега се односи на лексичке позајмљенице из словенских језика. Посматрани на фону проучавања предстандардне епохе у развоју српског књижевног језика, славенизми, међутим, имају донекле измењено, могло би се рећи и сужено значење“ (Зорић, 2016: 9). Ауторка славенизме посматра као „речи преузете из рускословенског, руског, као и речи из српкословенског језика које су задржале искључиво књишки статус“ (Зорић, 2016: 10).

рен и црни лук?! Сузе лијеш када га једеш/ Ал' га зато опет једеш“ (Поповић, 2006: 137). Може се приметити из наведене реченице да поред „слављанског“, Ружичић користи и прост народни говор.

До самог краја комедије, Ружичић се највише изражава у стиховима, те се његов лик, од почетка до краја своди на неколико функција – да заведе Евицу, односно Фему, као и да својим језиком, који остали не разумеју, утиче на изазивање комичних ефеката. Ромчевић истиче да „лик Ружичића припада традицији лажних научника, 'позноуких', какви су небројени ренесансни педанти и надрипесници“ (Ромчевић, 2004: 101). Ромчевић Ружичића, такође, убраја у динамично конципиране ликове, а као потврду за то наводи чињеницу да је он „носилац главног сукоба, и да пролази кроз преображај: од несхваћеног песника постаје исмејани љубавник“ (Ромчевић, 2004: 110). Он на крају одлази као Розичић, а са неразумљивим стиховима, како је и испрва наступио: „Розичићу, ти досјагнеш безчислени вјеки,/ Прославивсја между чело-вјеки,/ Слава твоја останет до конца...“ (Поповић, 1987: 236).

Језик Саре, која Ружичића доводи Феми, богат је карикираним француским фразама као што су *коми фо*, *мон фрер*, али и англицизмима попут: *ремаркабл*. Њен највећи мотив сличан је мотиву Алексе Никића из *Лаже и Паралаже* – она жуди за храном. Њена проста страна и њени мотиви откривају се онда када објашњава Ружичићу како да дође до Евице: „Бре, оставите се ви тога, мон фрер, него да правимо ми лепо бал, пак да се игра котилјон, галопад, мазур; да се носи пунч, лимунада, барбарас, торте и паштете сваког“ (Поповић, 1987: 206). Или даље: „Пуча, мон фрер, пунча, ауспруха, токаера, лимунаде, барбараса...“ (Поповић, 1987: 214). Она непрестано набраја храну и пиће у разговору, те на тај начин истиче своју хедонистичку природу. Ружичића и Сару на крају откривају, он Јовану продаје бурмутицу у којој се налази хартија од велике вредности и важности за Евичину и Василијеву будућност. Сазнајемо да је он, у ствари, преварант који је радио у дућану и тамо направио штету, а потом се на науке дао (види: Поповић, 2006: 233).

Љубомир Симовић је међу првима уочио да Стеријини ликови користе језик за маскирање, тј. да често фалсификују језик. „Стеријине личности схватају да језик није само средство за комуникацију, него и легитимација којом човек може доказивати свој социјални идентитет. И као што неки фалсификују легитимације и пасоше, тако Стеријини јунаци, у намери да се представе као неко други, фалсификују језик. Ти језици, помоћу којих се они маскирају, нису само фалсификати, него су и веома рђави, и веома смешни фалсификати“ (2006: 36).



Поред изазивања комичног, намера писца у овој комедији свакако је и да упуту критику ондашњем друштву, у коме су постојале жене којима је једина обавеза била да се улепшавају.<sup>9</sup> Стерија је изабрао жанр комедије како би најблаже представио како то бива када се тиква покондири. Како и наводи у „Предговору“ *Покондирене тикве*: „Ја на моду ни мало не вичем, него на злоупотребленије, на претеривање“ (Поповић, 1987: 182). Занимљивим језиком који је доделио својим ликовима, Стерија успева да ту критику прикаже са доста смеха.

### **5. Предлог активности на тему „Приближавање архаизама и страних речи деци и њиховом говору“**

Циљ и задаци: Помоћу текста пробудити код деце жељу за усвајањем архаизама и страних речи. Обезбедити ваљану мотивацију стварањем ситуација у којима ће деца развијати интересовање за архаизме и стране речи. Упознавање деце са страним речима и развијање свести о архаизмима и страним речима. Разговор о архаизмима и страним речима и њихово препознавање у свакодневном говору.

Средства: Васпитач пушта деци преко видео бима драматизацију одломка Стеријине комедије *Покондирена тиква*, која је прилагођена деци предшколског узраста

Предлог тока активности:

Питати децу по чему је говор јунака необичан, смешан, које речи нису разумели. Издвојити неколико страних речи и архаизама (нпр. лето, сокак, персона, пединтер, фамилија, паор, шпанцир, диринчити, журнал) и помоћу фотографија на платну, које илуструју те предмете и појаве, тражити од деце да објасне њихово значење.

Након објашњења значења и разговора о наведеним речима, питати децу да ли неко у њиховој околини користи ове речи, да ли су знали њихово значење.

Затим, кроз игру *Погоди*, васпитач проверава како су деца разумела значење наведених архаизама и страних речи и тражи од деце да кажу адекватну реч која се данас употребљава. Васпитач на папиру има списак архаизама и страних речи, које је претходно показивао на фотографијама, а које ће сада описивати мимиком и појединим загонеткама о задатој ствари. Циљ је да кроз игру деца упознају што више

<sup>9</sup> На исти проблем Стерија указује и у *Шаљивим календарима Винка Лозића* (1830, 1832. и 1835. године), у којима на комичан начин говори о значајним проблемима у друштву, а главни циљ му је био „исмијавање савремених нарави, обичаја и прилика“ (Иванић, 2003: 8).

архаизама и страних речи, али сада уместо разговора о предмету или појави, деца треба да изговоре само једну адекватну реч (лето – година; сокак – улица; персона – особа; пединтер – слуга; фамилија – породица, паор – земљорадник, шпанцир – шетња, диринчити – радити, журнал – модни часопис). Децу разбрајалицом поделити у две групе. Једна група биће плава екипа, а друга црвена. Победник је она екипа која погоди више речи.

Исходи: Од задатих архаизама и страних речи деца проналазе адекватну актуелну реч у српском језику. Деца препознају архаизме и стране речи и правило их употребљавају.

## 6. Закључна разматрања

Богатство сваког народа је очување сопствене традиције. Шире посматрано, очување народне традиције кроз језик, говор и културу дато је одраслима – учитељима, родитељима, васпитачима, друштвеној заједници да размишљају о томе. Њихов главни задатак је да своја знања пренесу на децу и приближе им традицију. „Са тежиштем на стваралачкој употреби језика, на сврсисходном вербалном општењу, на активном развијању језичке и комуникативне способности, језичка култура (...) на савремен, подстицајан и суштински позитиван начин (упућује) ка ономе што се у језику и са језиком *може*.“ (Бугарски, 2002: 102). На одраслима је да децу мотивишу и подстакну да богате свој речник и свакодневно усвајају нове речи које ће смислено употребљавати. Уводити децу у свет књижевности, тумачити им књижевна дела и допуштати им да на себи својствен начин доживе одређено дело и донесу своје закључке, представља одраслима сигуран пут ка проширивању дечјих знања и вештина у најопштијем смислу. „Ваља тежити једном целовитијем концепту језичког образовања које, тумачећи човека и друштво кроз језик, шири друштвену свест о језику и креативним језичким могућностима.“ (Бугарски, 2002: 105).

Тематика и језик *Покондирене тикве* показали су се погодним за изазивање ефекта хумора и усвајање нових речи код деце. Језик у Стеријиној комедији *Покондирена тиква* представља један од главних извора комичног. Фема која жели да буде део високог друштва, служи се неправилним језиком, погрешно користи француске, латинске, немачке речи. Како Фема речи, често, преузима од Саре, која стране речи карикира, а од Феме речи преузима и интерпретира на свој начин слуга Јован, тако настаје мноштво комичних израза и фраза. Ружичићев „слављански“ језик задаје муке свима, па и Феми. Због језика, често долази до комичних забуна.

Поред узвишеног језика којим говори Ружичић, у комедији је присутан и језички корпус који припада погрдним изразима, псовкама, али и клетвама. Поред лика Феме и Ружичића, чији је говор најизраженији, не сме се занемарити ни битна функција језика других ликова, јер Ружичићеви стихови и изрази, као и Фемине стране речи не би биле толико смешне без Јовановог, Евичиног или Митровог погрешног тумачења.

Због свега истакнутог, језик Стеријине комедије је изразито експресиван, ефектан и упечатљив, што нарочито доприноси одржању читаоачеве пажње и омогућава му да обогати своју језичку културу усвајањем нових речи. Деца на једноставан начин усвајају речи методом игре којом се на најлакши начин учи и то је пут усвајања и развијања добре језичке и говорне културе. Кроз предлог активности показано је како је могуће деци приближити стране и непознате речи, мотивисати их и заинтересовати за различите аспекте наше културе и дати им прилику да сами покажу на који начин су разумели усвојено и да ли су способни да то примене у свакодневной комуникацији.

#### ИЗВОР

Поповић, Ј. С. (1987). *Изабране комедије и драме*. Београд: Нолит.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Анђелковић, С. (2003). *Стеријиних 80 комичких ликова*. Вршац: КОВ.
- Бергсон, А. (1993). *Смех, Есеј о значењу комичног*, превео Срећко Џамоња. Београд: Лапис: 12–18.
- Бугарски, Р. (1996а). *Језици*. Нови Сад: Матица српска.
- Бугарски, Р. (1996б). „Стране речи данас: појам, употреба, ставови“, *О лексичким позајмљеницама, Зборник радова са научног скупа: Стране речи и изрази у српском језику, са освртом на исти проблем у језицима националних мањина*. Суботица, Београд: Градска библиотека Суботица, Институт за српски језик САНУ, 17–25.
- Бугарски, Р. (2002). *Лица језика*. Београд: Чигоја штампа.
- Бугарски, Р. (2005). *Језик и култура*. Београд: Чигоја штампа.
- Драгићевић, Р. (1999). *Лексикологија српског језика*. Београд: ЗУНС.
- Ђорђевић, И. (2015). „Ставови васпитача као путокази ка унапређивању културе говора даровите деце у предшколским установама“. Трећа међународна научностручна конференција „Методички дани 2014.“. *Тематски зборник „Компетенције васпитача за друштво знања*. Кикинда: Висока школа струковних студија за образовање васпитача: 211–221.
- Зорић, М. (2016). *Славенизми и књишке речи у драмским делима Јована Стерије Поповића – трагедије и ране комедије*. Нови Сад: Филозофски факултет.

- Иванић, Д. (1993). „На ободу великог круга: од шаливих календара до милобрука, афоризама и записа“, у: Јован Стерија Поповић, *Забавни календари Винка Лозића; Милобруке; Афоризми; Записке*, приредио Душан Иванић. Вршац: КОВ, 7–28.
- Кићовић, М. (1956). „Стерија и Вук Караџић“, у: *Књига о Стерији*. Београд: Српска књижевна задруга, 297–352.
- Клајн, И. (2007). „Туђице и пуризам“, у: *Српски језички приручник*. Београд: Београдска књига, 172–183.
- Лешић, Ј. (1990). „Стерија и комично препознавање“, у: *Роман без романа*. Сарајево: Нишро „Ослобођење“: 241–276.
- Љуштановић, Ј. и Зорић, М. (2015). „Драматизација књижевног текста у вртићу – дечја индивидуализација и социјализација“. Трећа међународна научностручна конференција „Методички дани 2014.“. *Тематски зборник „Компетенције васпитача за друштво знања*. Кикинда: Висока школа струковних студија за образовање васпитача: 388–394.
- Максимовић, Г. (1998). *Магија Сремчевог смијеха*. Београд: Просвета.
- Матић, Р. (1997). *Рад на развоју говора деце предшколског узраста и млађег основношколског узраста*. Београд: Просвета.
- Милинчевић, В. (1981). „Стеријина врхунска комедиографска остварења“, у: *Покондирена тиква; Родолупци*, Јован Стерија Поповић. Београд: Просвета, Нолит, ЗУНС, 7–33.
- Новаковић, С. (1956). „Стеријин језик“, у: *Књига о Стерији*. Београд: Српска књижевна задруга, 39–49.
- Перишић, И. (2010). *Увод у теорије смеха: кратак преглед теорије смеха од Платона до Пропа*. Београд: Службени гласник.
- Пипер, П. (2010). *Српски између великих и малих језика*. Београд: Београдска књига.
- Проп, В. Ј. (1983). „Проблеми комике и смеха“, *Летопис Матице српске*, књ. 431, св. 4–5: 616–629; 804–821.
- Проп, В. Ј. (1984). *Проблеми комике и смеха*, превео Богдан Косановић. Нови Сад: НИШПРО „Дневник“, Књижевна заједница Новог Сада.
- Ромчевић, Н. (2004). *Ране комедије Јована Стерије Поповића*. Нови Сад.
- Станојчић, Ж., Поповић, Љ. (2001). *Грамматика српског језика*. Београд: ЗУНС.
- Стијовић, Р. (2009). *Српски језик: норма и пракса: прилози писаној и говорној комуникацији*. Београд: Чигоја штампа.
- Трнавац, Н., Концић, Љ., Мозетић, О., Јукић, Р., Крагујевић, Г., Стојановић, Г. (1991). *Дидактичке игре*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства; Педагошка академија за образовање учитеља.

**Jelena Sredić, M.A.**

**INTRODUCING CHILDREN TO ARHAISMS AND FOREIGN WORDS  
ON THE EXAMPLE OF STERIJA'S "POKONDIRENA TIKVA"**

*Summary*

The paper centers on the development of language and speech abilities of preschool children, and tries to point out the importance of enriching children's vocabulary and teaching them to preserve their mother tongue and the tradition of the nation they come from.

The author shows how writer Jovan Sterija Popovic, in his comedy "Pokondirena tikva", uses language as a means of characterization and to depict relationships between characters. Special attention is devoted to introducing children to archaisms and foreign words on the example of Sterija's comedy "Pokondirena tikva".

*Key words:* language, speech, comic, characterization, child, play.

## **СПЕЦИФИЧНОСТИ ПРОЦЕСА ТРАНЗИЦИЈЕ У ШКОЛУ ДЕЦЕ СА ТЕШКОЋАМА У РАЗВОЈУ**

**САЖЕТАК:** Полазак у школу детета са тешкоћама у развоју представља значајан корак, али и велики изазов за дете и његову породицу. Специфичности развоја, понашања и целокупног функционисања деце са тешкоћама у развоју отежавају њихово прилагођавање на школско окружење. У настојању да се полазак и адаптација на школу учине што лакшим и пријатнијим искуством, потребно је идентификовати факторе који детерминишу природу транзиционог процеса у овој популацији.

Циљ овог рада је приказ специфичности процеса транзиције у школу деце са тешкоћама у развоју. Путем прегледа доступне литературе, извршена је анализа и интерпретација студија у чијем су фокусу били значајни актери транзиционог процеса, као и ефикасне стратегије, активности и програми намењених олакшавању транзиције деце са тешкоћама у развоју у школу.

Сумирајући налазе анализираних студија, може се закључити да процес транзиције у школу деце са тешкоћама у развоју носи низ специфичности које је важно имати у виду у раду са овом популацијом. У основи успешног реализовања транзиционог процеса налазе се тимски рад стручњака различитих профила, уважавање могућности и потреба сваког појединачног детета и благовремено планирање и реализација специфичних припремних активности.

**КЉУЧНЕ РЕЧИ:** транзиција у школу, деца са тешкоћама у развоју, тимски рад.

### **1. Увод**

Полазак у школу заузима значајно место у животу детета и целокупној породичној динамици. Од деце се углавном очекује да при поласку у школу имају развијене одређене вештине, као што су: самосталност у раду, учествовање у групним активностима, праћење упутстава и коришћење различитих материјала и прибора за рад (Daley et al., 2011). Стога овај процес може бити нарочито захтеван за популацију деце са тешкоћама у развоју и њихове родитеље, услед неусаглашености између

---

\* cvijetic\_marija@yahoo.com

очекивања и захтева школског окружења, са једне стране, и потенцијала, ограничења и потреба ове деце, са друге.

Транзиција детета са тешкоћама у развоју у школу није означена самим даном поласка у школу, већ је то дужи и обухватнији процес. Стога је значајно идентификовати кључне факторе који олакшавају тај процес и обезбеђују добру координацију активности свих учесника (Villeneuve et al., 2013). Код деце са тешкоћама у развоју присутан је нижи ниво способности које су у основи успешног овладавања академским садржајима, као и веће или мање специфичности здравственог стања, понашања, емоционалног и социјалног функционисања које отежавају уклапање у систем правила и режим свакодневних школских активности. Стога није изненађујуће да родитеље деце са тешкоћама у развоју значајно више брине полазак њиховог детета у школу, у односу на родитеље деце типичног развоја. У поређењу са раним васпитно-образовним програмима, основно образовање карактеришу програми рада који су више академски оријентисани, захтевају веће временско ангажовање детета, а природа комуникације родитеља и особља школе је формалнија (McIntyre et al., 2010).

## 2. Циљ

Циљ овог рада јесте приказ специфичности процеса транзиције у школу деце са тешкоћама у развоју. Прегледом релевантне литературе издвојени су и анализирани радови чија се проблематика односила на идентификовање значајних актера и опис ефикасних стратегија, активности и програма намењених олакшавању транзиције деце са тешкоћама у развоју у школу.

## 3. Преглед истраживања

Процес транзиције у школу деце са тешкоћама у развоју представља комплексан феномен који се обично посматра из угла еколошког концептуалног оквира (Rous et al., 2007). Према овом тумачењу, транзиција се увек одвија у одређеном контексту који чини низ фактора који имају значајну улогу у процесу припремања детета за полазак у школу. Ови фактори обухватају карактеристике детета (нпр. ниво способности, узраст, социјалне односе), карактеристике породице (нпр. функционисање породице, системе подршке породици), карактеристике програма рада и особља установе (нпр. атмосфера у групи, однос детета и запослених) и карактеристике транзиционог програма (нпр. тип транзиционих активности, однос запослених према програму). Разумевање кључних

фактора повезаних са транзицијом у школу помаже да се формулишу смернице за практичан приступ овом процесу у популацији деце са тешкоћама у развоју (Rosenkoetter et al., 2009).

### *3.1. Уважавање карактеристика детета*

Популацију деце са тешкоћама у развоју чине деца са сензорним оштећењима (вида, слуха), говорно-језичким проблемима, моторичким тешкоћама, интелектуалном ометеношћу, поремећајем аутистичког спектра, хиперкинетичким синдромом, различитим поремећајима у понашању, као и деца са вишеструким тешкоћама у развоју. Постојање било ког типа тешкоћа у развоју, имаће свој одраз на целокупно функционисање детета у свим окружењима и представљати отежавајући фактор у процесу укључивања детета у школски систем. Услед присутних дефицита у комуникацији, решавању проблема и адаптивном понашању, деца са тешкоћама у развоју су под повишеним ризиком за проблеме у процесу транзиције у школу (McIntyre et al., 2006).

Овладавање општим и функционалним вештинама много је важније за олакшавање поласка у школу деце са тешкоћама у развоју, него усвајање специфичних преакадемских знања и вештина (Hains, Fowler, 1994, према Janus et al., 2007), на чему се обично инсистира код деце типичног развоја. Истраживања су показала да су вештине бриге о себи, развијеност способности комуникације и квалитет социјалних интеракција критичне за школски успех деце са тешкоћама у развоју (Kemp & Carter, 2005).

Подаци у прилог значаја карактеристика саме деце са тешкоћама у развоју за успешност прилагођавања школској средини долазе из великог броја истраживања којима су обухваћена деца са различитим типовима тешкоћа у развоју. У једном истраживању на ову тему праћене су карактеристике понашања и социјалног функционисања деце са различитим тешкоћама у развоју на предшколском узрасту и након поласка у школу. Показало се да понашање на предшколском нивоу представља значајан предиктор функционисања у школи – прилагођено или проблематично понашање у предшколском добу било је повезано са социјалним и бихејвиоралним исходима ове деце у првом разреду. Укљученост васпитача у транзициони процес такође се показала значајном за касније понашање и социјално функционисање детета у школској средини. Дакле, виши ниво адаптивног понашања и мање проблема у понашању током предшколског периода значајни су предиктори успешнијег прилагођавања на школу ове деце (Wildenger Welchons, Lee McIntyre, 2015).



Специфичности и природа проблема у процесу транзиције у школу у одређеној мери су детерминисане врстом тешкоћа у развоју детета, односно дијагнозом. На пример, у једном истраживању се показало да деца са интелектуалном ометеношћу, у поређењу са децом типичног развоја, имају значајно више проблема у понашању, мање развијене социјалне вештине и мање позитиван однос са васпитачем. Овакви налази су значајни у контексту чињенице да све наведене карактеристике представљају предикторе адаптације на школу, како код деце са ометеношћу, тако и код деце типичног развоја (McIntyre et al., 2006). Деца са тежим развојним поремећајима генерално имају више проблема приликом преласка из предшколског у школски систем. Боље развијене социјалне и преакадемске вештине и прилагођенији облици понашања предиктори су лакшег уклапања ове деце у школско окружење (Carlson et al., 2009).

Карактеристике детета са тешкоћама у развоју могу утицати и на перцепцију родитеља и васпитача по питању процеса преласка детета из предшколског васпитања и образовања у основну школу. Пример који илуструје наведену тврдњу може се пронаћи у резултатима једног истраживања у коме је испитивана забринутост васпитача у вези са поласком у школу деце са аутизмом и другим типовима тешкоћама у развоју. Сва ова деца била су укључена у специјалну едукацију<sup>1</sup> у оквиру похађања инклузивног вртића. Иако су сва деца у једнакој мери била обухваћена програмом припремних активности за полазак у школу, васпитачи су изразили значајно већу забринутост по питању транзиције деце са аутизмом, у односу на друге групе деце са тешкоћама у развоју (Quintero, McIntyre, 2011). Овакви налази говоре против примене унифицираног приступа планирању и реализацији транзиционе праксе и указују на значај индивидуализованог приступа процесу припреме за полазак у школу сваког детета са тешкоћама у развоју.

### 3.2. Значај транзиционог процеса

Родитељи деце која показују заостајање или тешкоће у развоју значајно су више забринути у вези са поласком детета у школу, у односу на родитеље деце типичног развоја. Ови родитељи изражавају бригу

<sup>1</sup> Специјална едукација (специјално образовање) није синоним за „специјална“ одељења/школе или сегрегативно образовање деце са тешкоћама у развоју. Специјално образовање се од редовног образовања разликује према темпу и интензитету рада, структурисаности рада, индивидуализованом приступу, коришћењу поткрепљења, односу броја деце и наставника, курикулуму и начину процене или праћења развоја (Kauffman, Landrum, 2007).

у вези са општом спремношћу њиховог детета за школу, као и по питању специфичних вештина као што су академске вештине, праћење упутстава, изражавање сопствених потреба и понашање (McIntyre et al., 2010).

Истраживања су показала да реализовање специфичних транзиционих програма и активности може допринети успешнијем прилагођавању детета на школску средину. Утврђено је да деца која су похађала предшколске програме у којима је примењивано више специфичних активности припреме за полазак у школу показују напреднију социјалну компетенцију и мање проблематичних облика понашања након поласка у школу (LoCasale-Crouch et al., 2008). Потврду важности транзиционе праксе дају и резултати истраживања у коме је утврђено да је већи број транзиционих активности у периоду поласка у школу доринео вишим академским постигнућима ученика на крају првог разреда. Такође, виши квалитет транзиционе праксе био је повезан са већом укљученошћу родитеља у школске активности, што је додатно допринело бољим постигнућима деце (Shulting et al., 2005).

У једном истраживању испитивана је повезаност између припремања за полазак у школу (у виду специфичних едукативних искустава и укључености породице у транзиционе активности) и социо-бихејвиоралних исхода у школи (манифестованих кроз однос детета са учитељем, развијеност социјалних вештина и присуство проблематичног понашања). Показало се да су рана образовна искуства предиктор квалитета односа детета и учитеља и појаве проблематичних облика понашања у школи. Деца која су похађала предшколски програм у коме су значајно место заузимале специфичне припремне активности за полазак у школу имала су позитивнији однос са учитељима и мање проблема у понашању у првом месецу након поласка у школу, у односу на децу која нису похађала те програме (Wildenger, McIntyre, 2012).

Наводи се да активности као што су посете школи и кућне посете, комуникација са родитељима и предшколским особљем, састанци у циљу транзиционог планирања и развијање програма и интервенција за појединачно дете могу бити нарочито корисни будући да унапређују комуникацију између кућног, предшколског и школског окружења (Pianta, Kraft-Sayre, 2003, према Quintero, McIntyre, 2011). Тежак пролазак детета кроз транзициони процес, који са собом носи недостатак континуитета рада, може довести до проблема у школи, тешкоћа у вршњачким односима и губљења способности/ вештина стечених током периода ране интервенције (Kagan, Neuman, 1998, према Carlson et al., 2009).

Потврду важности реализовања специфичних транзиционих програма пред полазак у школу дају налази истраживања у којем су учествовали родитељи и учитељи деце са тешкоћама у развоју која су учествовала у посебном пројекту припреме за полазак у школу (*Transition to School Project*) током похађања припремног предшколског програма. Родитељи су изразили уверење да је учествовање детета у оваквом програму пружило додатне прилике за социјализацију, унапређење вештина сарадње током активности, стицање самоуверености у интеракцијама са вршњацима, усвајање академских знања и напредовање у језичким способностима и комуникацији. Учители су истакли вишеструку корисност програма, како за децу са тешкоћама у развоју, тако и за њихове вршњаке типичног развоја и саме учитеље. Такође, учители су навели да имају тешкоће у управљању проблематичним понашањем деце са тешкоћама у развоју и изразили забринутост по питању велике количине времена које је потребно за подршку детету са тешкоћама у развоју у учионици. Значајно је истаћи да је задовољство родитеља школом било позитивно повезано са њиховом перцепцијом нивоа подршке који је школа пружила детету (Walker et al., 2012).

### 3.3. Транзиционе активности и програми

Расправе на тему поласка у школу деце са тешкоћама у развоју све се мање фокусирају на спремност самог детета за укључивање у школски систем, док се све чешће акценат ставља на повезивање различитих окружења као што су породица, вртић, школа и шира заједница током транзиционог процеса (Dockett & Perry, 2004b, према Walker et al., 2012). Код деце која су под ризиком за појаву тешкоћа у овладавању школским градивом, висококвалитетна предшколска искуства повезана су са прилагођенијим облицима понашања, бољим успехом у домену академских и социјалних вештина и мањим потребама за специјалним образовањем у основној школи (Buckrop et al., 2016).

Сви облици транзиционе праксе могу се грубо поделити у неколико група: (1) индивидуализоване транзиционе активности пре поласка у школу; (2) активности намењене целој групи деце пре поласка у школу; (3) индивидуализоване транзиционе активности након поласка у школу; (4) активности намењене целом одељењу након поласка у школу (Early et al., 2001). У зависности од тога када се примењују, транзиционе активности имају за циљ припремање детета за прелазак у школу, као ново окружење (реализују се пре поласка у школу) или олакшавање адаптације и достизање што квалитетнијег нивоа функционисања у школи (реализују се када дете почне да похађа први разред).

Током транзиционог периода значајно је да стручњаци: (1) пруже породици информације о процедурама везаним за специјалну едукацију, као и улогама и одговорностима свих особа укључених у едукативни програм детета; (2) организују тимске састанке на почетку школске године како би родитељи и особе директно укључене у подучавање детета (учитељ, педагошки асистент, дефектолог) могле да размењују информације и заједно планирају; (3) уваже значај који транзициони процес има за целу породицу детета са тешкоћама у развоју; (4) одреде координатора процеса који може да ради са учитељем и породицом на развијању стратегија по питању начина комуницирања о учествовању и напретку детета у школи (Villeneuve et al., 2013). Ову улогу углавном преузима пружалац услуга ране интервенције – дефектолог.

Све активности треба да буду благовремено реализоване, у складу са припремљеним транзиционим планом, у чијој изради учествују родитељи, васпитачи, стручни сарадници (дефектолози, психолози, различити терапеути) и представници школе. Роуз и Халам (Rous, Hallam, 2012) дају исцрпну листу примера транзиционе праксе, коју чини спектар активности које су се показале ефикасним у олакшавању процеса преласка из предшколског у школско окружење. Они наводе да особље предшколске установе треба да организује припремне разговоре са родитељима и уговори посету деце будућим учитељима и школама. Родитељима деце са тешкоћама у развоју треба обезбедити могућност да заједно са дететом посете различите школе пре коначне одлуке о уписивању детета, упознају простор школе у коју ће дете ићи, разговарају са особљем школе о потребама детета и свакодневним питањима као што су оброци, транспорт и доступност специјализованих услуга (третмана). Такође, препоручује се и да особље школе (учитељи, стручни сарадници) посете породични дом детета пре почетка школске године и након поласка у школу и да се примени поступни прелазак у школу (у смислу повећања броја сати боравка у школи у току дана или броја дана у току радне недеље).

У једном новијем истраживању у чијем је фокусу била примена транзиционих активности на предшколском узрасту код деце са поремећајима аутистичког спектра и другим типовима тешкоћа у развоју, анкетирано је 43 васпитача. Према наводима ових васпитача, најчешће примењиване активности биле су: састанци са родитељима детета са тешкоћама у развоју на месечном нивоу, присуствовање тимским састанцима на нивоу установе намењених разматрању тока транзиционог процеса, писмено комуницирање са родитељима о транзиционом процесу, укључивање васпитача у тимске састанке особља школе коју ће дете похађати.

Најчешће навођена баријера за ангажовање васпитача у транзиционом процесу била је недостатак времена (Quintero, McIntyre, 2011).

Како је рани развој од изузетног значаја за каснија школска постигнућа и социјализацију деце са тешкоћама у развоју, потребно је пажљиво организовати и ускладити рад различитих особа (васпитача, различитих специјализованих стручњака, асистената, родитеља) у свим окружењима у којима дете борави на остваривању предвиђених развојних циљева (Цвијетић, 2015). Планови и програми транзиције за дете са тешкоћама у развоју и његову породицу треба да буду припремљени најмање шест месеци пре поласка у школу. Неопходно је да васпитачи размењују информације са родитељима по питању корака у току транзиционог процеса, улоге самих родитеља и улога других особа које ће бити укључене. Надаље, они са родитељима треба да дискутују о опцијама које постоје за дете у оквиру школског система и да помогну родитељима око посеђивања потенцијалних школа и добијања потребних информација о редовним и специјалним програмима рада. Са друге стране, запослени у школи треба да буду адекватно припремљени за укључивање детета са тешкоћама у развоју. Важну улогу у читавом процесу имају и специјализовани третмани за дете, као и чврста сарадња дефектолога са родитељима (Denkyirah, Agbeke, 2010).

У истраживању у чијем су фокусу били фактори који доприносе успешној инклузији деце са развојним поремећајима, утврђено је да је један од најважнијих чинилаца учешће родитеља у процесу припреме детета за полазак у школу. Родитељи седморо деце са тежим облицима развојних поремећаја укључени у ово истраживање били су континуирано ангажовани у транзиционом процесу, делили одговорност са стручњацима и били посматрани као њихови активни партнери. Информације добијене од родитеља коришћене су као полазна основа у успостављању дневних рутина детета и одабиру радних активности. Такође, родитељи су обавештавали стручњаке о текућим дешавањима и свим променама код детета на дневном нивоу. Оваква сарадња и активно ангажовање родитеља допринели су бољој припремљености детета за прелазак у школски систем (Cross et al., 2004).

На основу резултата истраживања спроведеном на узорку од 3104 деце са тешкоћама у развоју, изведени су одређени закључци по питању односа тежине проласка детета кроз транзициони процес и подршке коју дете и породица добијају током тог периода. Преко 80 % родитеља и учитеља ове деце сматрало је да је прелазак из предшколског у школски систем био донекле или веома лак када је школа обезбедила подршку у

циљу олакшавања транзиције. Што је више транзиционих активности било реализовано, то је уклапање детета у школски систем било успешније. Број примењених транзиционих активности и стратегија варирао је у зависности од профила стручњака који је изводио наставу у првом разреду. Дефектолози (специјални едукатори) користили су у просеку значајно више транзиционих стратегија него редовни учитељи. Више од половине анкетираних учитеља и дефектолога је навело да су у циљу лакшег прилагођавања ученика са тешкоћама у развоју предузели следеће мере: упознали се са постојећом документацијом о детету, охрабрили родитеље да упознају особље школе, размењивали информације о програмима рада, омогућили да породица посети учионицу или школу пре почетка школске године, обезбедили родитељима писане информације (извештаје, брошуре), ангажовали се у развијању индивидуалних образовних планова, развили припремне стратегије прилагођене конкретном детету (Carlson et al., 2009).

#### 4. Закључна разматрања

На основу анализе доступних студија, може се закључити да процес транзиције у школу деце са тешкоћама у развоју носи низ специфичности које је важно имати у виду у непосредном раду са овом популацијом. У основи успешног реализовања транзиционог процеса налазе се тимски рад стручњака различитих профила, уважавање могућности и потреба сваког појединачног детета и благовремено планирање и реализација специфичних припремних активности. Истраживачки налази и искуства описана у иностраним студијама говоре у прилог важности систематског приступања овом проблему, у виду благовремено формулисаних и јасно структурисаних индивидуалних транзиционих програма, како би се припремање деце са тешкоћама у развоју за полазак у школу реализовало одговорно и квалитетно.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Buckrop, J., Roberts, A., & LoCasale-Crouch, J. (2016). "Children's preschool classroom experiences and associations with early elementary special education referral". *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 452–461.
- Carlson, E., Daley, T., Bitterman, A., Heinzen, H., Keller, B., Markowitz, J., & Riley, J. (2009). "Early School Transitions and the Social Behavior of Children with Disabilities: Selected Findings from the Pre-Elementary Education Longitudinal Study". Wave 3 Overview Report from the Pre-Elementary Education Longitudinal Study (PEELS). NCSER 2009–3016. *National Center for Special Education Research*.

- Цвијетић, М. (2015). „Модели сарадње васпитача и дефектолога у оквиру система предшколског васпитања и образовања“. *Зборник ВШССОВ*. Кикинда: Висока школа струковних студија за образовање васпитача, 10(1): 85–95.
- Daley, T. C., Munk, T., & Carlson, E. (2011). “A national study of kindergarten transition practices for children with disabilities”. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(4): 409–419.
- Denkyirah, A. M., & Agbeke, W. K. (2010). “Strategies for transitioning preschoolers with autism spectrum disorders to kindergarten”. *Early childhood education journal*, 38(4): 265–270.
- Early, D. M., Pianta, R. C., Taylor, L. C., & Cox, M. J. (2001). “Transition practices: Findings from a national survey of kindergarten teachers”. *Early Childhood Education Journal*, 28(3): 199–206.
- Janus, M., Lefort, J., Cameron, R., & Kopechanski, L. (2007). “Starting kindergarten: Transition issues for children with special needs”. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 30(3): 628–648.
- Kauffman, J. M., & Landrum, T. J. (2007). “Educational service interventions and reforms”. In *Handbook of intellectual and developmental disabilities* (pp. 173–188). Springer US.
- Kemp, C., & Carter, M. (2005). “Identifying skills for promoting successful inclusion in kindergarten”. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 30(1): 31–44.
- LoCasale-Crouch, J., Mashburn, A. J., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2008). “Pre-kindergarten teachers’ use of transition practices and children’s adjustment to kindergarten”. *Early childhood research quarterly*, 23(1): 124–139.
- McIntyre, L. L., Blacher, J., & Baker, B. L. (2006). “The transition to school: Adaptation in young children with and without intellectual disability”. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(5): 349–361.
- McIntyre, L. L., Eckert, T. L., Fiese, B. H., Reed, F. D. D., & Wildenger, L. K. (2010). “Family concerns surrounding kindergarten transition: A comparison of students in special and general education”. *Early Childhood Education Journal*, 38(4): 259–263.
- Quintero, N., & McIntyre, L. L. (2011). “Kindergarten transition preparation: A comparison of teacher and parent practices for children with autism and other developmental disabilities”. *Early Childhood Education Journal*, 38(6): 411–420.
- Rosenkoetter, S., Schroeder, C., Rous, B., Hains, A., Shaw, J., & McCormick, K. (2009). *A review of research in early childhood transition: Child and family studies* (Technical Report No. 5). Lexington: University of Kentucky, Human Development Institute, National Early Childhood Transition Center.
- Rous, B. S., & Hallam, R. A. (2012). “Transition Services for Young Children With Disabilities Research and Future Directions”. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31(4): 232–240.
- Rous, B., Hallam, R., Harbin, G., McCormick, K., & Jung, L. A. (2007). “The transition process for young children with disabilities: A conceptual framework”. *Infants & Young Children*, 20(2): 135–148.

- Schulting, A. B., Malone, P. S., & Dodge, K. A. (2005). "The effect of school-based kindergarten transition policies and practices on child academic outcomes". *Developmental psychology*, 41(6): 860–871.
- Villeneuve, M., Chatenoud, C., Hutchinson, N. L., Minnes, P., Perry, A., Dionne, C.,... & Weiss, J. (2013). "The experience of parents as their children with developmental disabilities transition from early intervention to kindergarten". *Canadian Journal of Education*, 36(1): 4–43.
- Walker, S., Dunbar, S., Meldrum, K., Whiteford, C., Carrington, S., Hand, K.,... & Nicholson, J. (2012). "The transition to school of children with developmental disabilities: views of parents and teachers". *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(3): 22–29.
- Wildenger, L. K., & McIntyre, L. L. (2012). "Investigating the relation between kindergarten preparation and child socio-behavioral school outcomes". *Early Childhood Education Journal*, 40(3): 169–176.

**Marija Cvijetić, M.A.**

## **SPECIFICITIES OF THE TRANSITIONING PROCESS FROM PRESCHOOL TO ELEMENTARY SCHOOL FOR CHILDREN WITH DISABILITIES**

### *Summary*

For a child with a disability starting school is an important step, but it is also a great challenge for the child and his family. Particularities of the development, behavior and the overall functioning of children with disabilities hinder their adaptation to school environment. In an effort to make the start and adaptation to school an easier and more enjoyable experience, it is necessary to identify the factors that determine the nature of the transition process in this population.

The aim of this paper was to review the particularities of the process of transition to school for children with disabilities. Through review of available literature, analysis and interpretation of various studies were carried out. Those studies focused on the most important participants in the transition process, but also on effective strategies, activities, and programs aimed at facilitating the transition of children with disabilities to school.

Summing up the results of analyzed studies, it can be concluded that the process of transition to school for children with disabilities is specific in many ways, all of which need to be taken into consideration when working with this population. In order for a transition process to be successful, the following are needed: teamwork of experts from different professional fields, recognition of the needs and abilities of each child and timely planning and implementation of specific preparatory activities.

*Key words:* transition to school, children with disabilities, teamwork.





## ДАРОВИТОСТ У ВАСПИТНОМ ПРОЦЕСУ

**САЖЕТАК:** На почетку XXI века даровитост се сматра друштвеном и личном потребом. Проучавање развоја даровите деце и младих, и подстицање њихових способности, интересовања и талената, све више се приближава проучавању развоја одраслих стваралаца. При томе, посебна пажња се поклања даровитости. Даровитост није појам који је идентичан интелигенцији или, с друге стране, креативности, већ се интелигенција мери тестовима и не може се поистоветити са даровитошћу која представља далеко сложније понашање. Креативност је оригинално налажење решења за неко искуство или мисаони проблем. Даровитост укључује интелигенцију и креативност, али и нешто више. Реформе образовања у свету крећу се у правцу наглашавања значаја базичног образовања и оспособљавања младих да критички мисле, решавају конфликте и буду креативни.

**КЉУЧНЕ РЕЧИ:** дете, даровитост, креативност, идентификација, средина.

### 1. Увод

Многи аутори сматрају да је у суштини феномена даровитости, талента и стваралаштва, више нејасног и интуитивног, него конкрет-ног и оперативног. У протеклом времену, неке врсте даровитости (пре свега, интелектуална и академска) више су цењене и подстицане у одређеном социокултурном контексту, што се битно одражавало и на оне који су их поседовали. Међутим, у садашњости се о даровитости не говори само у смислу интелектуалне даровитости, већ се ти појмови увелико проширују. Тој тенденцији у свету, али и у нашој земљи, знатно је допринела Гарднерова теорија (Gardner, 1993) о вишеструкој интелигенцији, према којој се даровитост може манифестовати у више различитих области. Даровитост, обдареност, таленат или високе способности су различити термини под којима се обично подразумевају „изузетна постигнућа појединца у једној или више области (чији домен најчешће није у потпуности одређен), условљена способностима по којима се он издваја од остале популације“ (Максић, 1993).

---

\* manuska89@gmail.com

## 2. Појам даровитост и креативност

Даровитост је у различитим историјским периодима и различитим културама бивала и различито одређивана, јер су и различите способности биле важне, како за опстанак, тако и за напредак неке људске заједнице. Даровити и талентовани су два највише употребљавана термина за означавање особа које показују могућност за посебна, изванредна постигнућа, или за оне који су показали или постигли необична постигнућа. Користе се, такође, и изрази: изузетни, способни, бистри, супериорни, они који брзо и лако уче, интелигентни, креативни. Наведена разноврсност термина који означавају сложени феномен даровитости, указују на одсуство једне униформно прихваћене одредбе даровитости, а самим тим и њеног препознавања, било од стране истраживача, било од стране оних који непосредно раде са даровитима.

Научна истраживања појма даровитости показују да ова проблематика није само питање образовања, већ и значајно развојно питање друштва. Проблем даровитости је комплексан и тешко сагледив, а истраживачке технике за његово мерење којима располажемо су непоуздане. Појам даровитост није довољно операционализован да би нам помогао у наставном раду и образовању (Максић, 1993). Филозофске тезе о кретивности као „потпуно ирационалној, мистичној способности“ (Попер, 1993) нису плод произвољних спекулација.

Креативност је једно од основних обележја даровитости. Овај појам обухвата скуп интелектуалних, социјалних, емоционалних особина личности и њених активности, постигнућа. „Креативност се одређује као својство појединца (особине личности), карактеристике понашања или обележја одређених постигнућа и производа“ (Максић, 1993: 153–154). Главни извори креативног постигнућа су интелектуални процеси, знања, интелектуални стил, особине личности, мотивација, окружење. Имплицитна претпоставка оваквог схватања креативности је у томе да се ово својство личности учи (реакција на стимулусе).

У литератури се, као фактори креативности, издвајају способности у мишљењу, откривању идеја, разраде, изражавања, оригиналност, флексибилност, флуентност, рedefиниција, елаборација. То су, заправо, различити облици способности: (а) способност да се мисли, опажа, осећа другачије (на нов начин) од других, (б) способност еластичног мишљења, прелажење са једног типа мишљења на други, (в) способност поседовања богатства идеја и речи, (г) способност разраде детаља и стварање целине, (д) способност тумачења познатог на нов начин (Карлаварис, Барат и Каменов, 1988).

О даровитости појединаца и друштвених група требало би расправљати на диференциран начин: даровитост је условљена: (1) узрастом, полом, друштвеном средином, културним обрасцима, потребама, (2) облашћу у којој се креативан рад изводи (уметност, природне науке, друштвене науке), (3) ситуацијом и радном активношћу, (4) пре-диспозицијама личности (учење, стварање, социјалне карактеристике) (Максић, 1993).

### 3. Истраживања даровитости кроз историју

Почевши од Голтона и његове књиге „Наследна генијалност“, испитивање даровитости добија на научности и са терена спекулације прелази на терен емпирије. Голтон даровитост одређује као екстремно високу способност која је, при том, и урођена. Убрзо и Алфред Бине конструише први тест интелигенције и тако материјализује предмет испитивања и операционализује даровитост као висок коефицијент интелигенције. Најзад и Луис Терман у својој генетичкој студији о даровитости о њој говори као о високој интелигенцији (мерено Станфорд-Бинеовим тестом преко 135 iQ јединица) (Terman, 1925). Већ тада се јавља идеја о ексклузивном образовању надарене деце која би у специјалним одељењима за надарене могла да континуирано напредују убрзаним темпом.

Следећи талас истраживања обухвата два најзначајнија модела: Стернбергов Wics модел и Рензулијеву концепцију три прстена. Први даровитост посматра као синтезу (S) три компоненте: Мудрости (W), Интелигенције (I) и Креативности (C). Креативност Стернберг операционализује кроз стварање нових идеја и творевина, али и не само као способност већ и у терминима одлуке или животног става. Интелигенцију поистовећује са појмом успешне интелигенције док мудрост представља најважнију компоненту модела јер посредује између интелигенције и креативности са једне стране, и остваривања опште добробити кроз властита постигнућа, са друге. Рензулијева концепција три прстена произилази из систематизације постојећих одређења ове проблематике и представља први аналитички приступ изучавања даровитости (Sternberg, Kaufman, 2008). Он даровитост схвата као интеракцију три кластера особина: натпросечна способност, креативност, посвећеност задатку.

Вероватно најцитиранији аутор овог правца истраживања јесте Франсоа Гање чија се теорија концентрише на развијање талента код даровитих појединаца. Његов модел раздваја ова два појма и настоји да утврди који то фактори средине доприносе да се основна, генетски

одређена, надареност актуализује у специфичне таленте. Главни допринос ове концепције је разликовање потенцијала од учинка услед наглашавања важности срединских фактора за развој даровитости. Такође овај модел пружа могућност да се разуме подбацивање потенцијално даровитих.

Најзначајније за нашу праксу јесте како да препознамо даровито дете у предшколској групи. Године 1972. С. П. Марланд упутио је америчком конгресу извештај у којем наводи области у којима даровити имају висок потенцијал и/ или учинак (Штула, 2006). Америчко национално удружење за даровите и талентоване (NSGT – National Society for the Gifted & Talented) користи његове смернице о томе у којим се областима даровитост може манифестовати ([www.nsgt.org](http://www.nsgt.org)):

*Креативно и продуктивно мишљење:* независно мисле, испољавају оригиналност у писању и говору, долазе до неколико решења датом проблему, имају смисао за хумор, стварају и проналазе нове ствари, креативне задатке налазе изазовнима, често импровизују, не смета им што су другачији од осталих.

*Генерална интелектуална способност:* формулишу апстрактне појмове, обрађују информације комплексније, веома добро опажају, заинтересовани за нове идеје, воле да теоретишу, брзо уче, користе се широким речником, самоиницијативни, љубопитљиви.

*Специфичне академске способности:* добра способност памћења, веома добро разумевање, на вишем ступњу од просека, веома брзо савладава основе неке вештине, широко информисана (или начитана) у области од интереса, висока академска постигнућа у области од интереса (касније), са ентузијазмом приступају својим интересовањима.

*Вођство:* преузимају одговорност имају висока очекивања од себе и других, флуентни су, концизни у излагању, лако предвиђају последице и импликације.

*Психомоторна способност:* тешке атлетске активности су им изазовне, испољавају прецизност у покретима, уживају да учествују у бројним атлетским активностима, истичу се моторним вештинама, имају добру координацију, добро манипулишу предметима, висок ниво енергије.

*Ликовне и сценске уметности:* имају изванредан осећај просторних односа, необичну способност да искажу себе, своја осећања, расположења кроз плес, глуму, музику, цртање; имају добру моторну координацију и фину графомоторику, показују креативно изражавање, имају жељу да стварају „свој прозвод“, имају развијену истанчану способност опажања одлука, добро закључују у доношењу одлука (доносе

добре одлуке), воле структурираност, омиљени код вршњака, сигурни у себе, организовани.

#### **4. Особине даровите деце**

Даровитост је, да подсетимо, један квалитет личности који повезује особине учења, стваралаштва, мотивације, социјалних интеракција.

Које су особине даровите деце? У истраживањима даровитости указује се на: богатији речник; лако оперисање апстрактним симболима; прихватање дискусије и расправе; смисао за имагинацију; лако откривање сложенијих односа и веза између појава; широка интересовања; јака мотивација за успехом и сазнањем; пластично решавање сложених проблема; упорност у раду; самосталност у мишљењу (Максић, 1998, Ђорђевић, 1995).

Како препознајемо даровите ученике? Деца показују неке високе способности лаког и брзог учења. Она су бистра, изузетна у разумевању и решавању проблема. Наравно, способности су различите: интелектуалне, практичне, социјалне, уметничке, спортске, а то значи да се даровитост везује увек за одређену област друштвених активности или посебну професију – математика, језик и књижевност, уметност, друштвене науке.

Када је реч о деци онда би требало приметити да су нека деца изузетно способна, али немотивисана. Код друге деце даровитост се манифестује на раном узрасту, а код других касније, у зрелим годинама. За неку децу су важни социјални и породични услови, а за другу нису. Има деце која показују даровитост за један предмет или групу предмета, док за остале предмете показују недаровитост.

#### **5. Препознавање и идентификација даровитих**

Чини се да су друштвене потребе за креативним стручњацима све веће, а да је све мање јасно колика је улога школе у васпитању младих. Наравно, школа је само једна од институција која може и треба да подржава и подстиче развој способности, интересовања и креативности код деце и младих. Поред ње, ту су још и породица и круг пријатеља. Те три социјалне средине могу пресудно стимулисати или ограничавати свако дете, а посебно даровито. Због тога о даровитости можемо говорити само онда када се породица и школа између себе тако преплићу да је могућ хармоничан развој. Пред школом и породицом поставља се исто питање: како да буду средине у којима се благовремено препознају, идентификују и развијају стваралачки потенцијали деце

и младих, с обзиром на то да људски развитак представља највећи извор цивилизацијског напретка.

Идентификација извесних појединаца као даровитих или утврђивање њихове даровитости, један је од значајних предуслова било какве акције на овом подручју. Као предуслов или, чак, почетак акције, идентификација намеће низ питања на која, према садашњем стању наших сазнања у овој области, није могуће дати једнозначне одговоре. Једно од њих је када треба отпочети идентификацију, а тиме и укључивање у програме за подстицање развоја одређене врсте.

Најзначајнија почетна степеница у брзи за развој даровитих јесте уочавање знакова способности. Родитељи већ у првој години живота детета започињу опажати знакове даровитости. Они могу опазити да дете живахно реагује на неке карактеристике околине као што су: звук, боја, облик... Међутим, касније, родитељи високо постављају очекивања од дететових развојних могућности.

Идентификација даровитих је стручно утврђивање да ли су опажени сигнали стварно знакови развијеније способности. У идентификацији се одлучује о даљој судбини развоја даровитости.

Истраживање срединских услова у развоју потенцијала даровитости код ученика (Томић, 2010) указало је на широку лепезу специфичних карактеристика околности у којима су се развијали испитани даровити ученици основних и средњих школа у Војводини: функционисање породице (емоционалне везе у породици; стимулативна подршка; креативни садржаји заједничког коришћења слободног времена; подстицаји у неговању испољене даровитости); слобода у избору садржаја интересовања и трагања за самоостварењем и манифестовањем даровитости; стабилан социоекономски и образовни статус породице; помоћ у школи да даровити ученик развија своје потенцијале и доживи успех (менторски рад у школи, подршка разредног старешине; подршка за рад у секцијама и клубовима); здраво и креативно коришћење слободног времена; дружење са вршњацима; културни садржаји у окружењу и сл.

Утисак је да је индентификована структура посматраних односа између даровитог ученика и средине у којој живи и иде у школу, толико сложена да се издвојени фактори средине који утичу на развој потенцијала даровитости код ученика могу узети само условно као карактеристични. „Сваки појединац има специфичну композицију услова под којима постаје успешан и развија своје потенцијале. Јединственост изнутра је у чудесном склопу спољних утицаја делотворна“ (Гојков, 2008).

Савремена истраживања су, такође, указала на то да је учитељ, наставник, ментор, један од најважнијих и одлучујућих фактора у раној индентификацији и у раду са даровитим младима. Од наставниковог мишљења у великој мери зависи да ли ће и када неки ученик бити идентификован као даровит и да ли ће на време имати одговарајуће стручно вођство у развоју потенцијала своје даровитости. Наставници се врло високо котирају (чак до 90 %), према већини истраживања, када се трага, пре свега, за најповољнијим методама идентификације даровитих ученика.

Наставник коме је поверена улога: учитеља, саветника, пријатеља, узора ученицима, требало би да пође од чињенице да је свако дете које му је поверено у настави, потенцијално даровито на неки начин и у некој области и да са те позиције конципира свој рад и своје активности у редовном курикулуму. Важан задатак сваког наставника је да у одговарајућој комуникацији са свим ученицима постигне атмосферу радости због учења, експериментисања и постигнућа у реализацији њихових идеја и замисли. Неопходно је да наставник отвори што више простора у настави за креативно изражавање ученика да би могао да установи испољавање ученикове даровитости. Нажалост, још увек немамо јасно дефинисане индикаторе даровитости код ученика, ни довољно оспособљене наставнике за тај задатак, а ни јасно утврђену стратегију рада са категоријом даровитих ученика.

Неопходно је осмислити систем који ће наставнике мотивисати да се квалитетно укључе у рад са даровитим ученицима ради свог сопственог задовољства и на добробит даровитих ученика и заједнице.

## **6. Закључна разматрања**

Никада није рано започети са развијањем способности детета. Родитељи и породица су посебно битни у развоју даровитог детета, јер су они примарни фактори у животу детета, посебно у детињству. Родитељи врло рано могу да примете да је њихово дете другачије у односу на просечну децу. То треба искористити и пружити родитељима друштвену подршку организовањем педагошко-андрагошке установе у којој би могли потражити одговарајући савет и добити потребну подршку, помоћ, информације, искуство.

До сада није постојао јединствен систем откривања, усмеравања, подстицања и праћења развоја ове категорије деце и омладине. Разлоге за то треба тражити не само у пропустима систематско-организационе природе, већ и у особеностима даровитости као феномена који је



тешко дефинисати и пратити у свим његовим аспектима и облицима испољавања. Међутим, без обзира на често неухватљиву природу даровитости, потреба да се на организован и систематски начин осмисли рад са појединцима и групама који имају „привилегију“ да их назову даровитима, остаје недовољно задовољена и осмишљена. Бригом за даровите подижемо стандард и квалитет свој деци, а мотивација васпитача се знатно повећава.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Гојков, Г. (2008). *Методолошки проблеми истраживања даровитости*. Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: the theory in practice*. New York: Basic Books.
- Ђорђевић, Б. (1995). *Даровити ученици и (не)успех*. Београд: Заједница учитељских факултета.
- Карлаварис, Б., Барат, А., Каменов, Е. (1988). *Развој креативности у функцији еманципације личности путем ликовног васпитања*. Београд: Просвета.
- Максић, С. (1993). *Како препознати даровитог ученика*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Максић, С. (1998). *Даровито дете у школи*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- National society for the gifted & talented. доступно на url: <http://www.nsgt.org/articles/index.asp> (12. 04. 2014).
- Попер, К. (1994). *Отворено друштво и његови непријатељи*. Београд: БИГЗ.
- Sternberg, P.J. & Kaufman, S.B., (2008.). *Conceptions of Giftedness*, доступно на url: <http://www.sfu.ca/~kanevsky/428/Kaufman&sternbergconceptions2008.pdf> (05. 05. 2014.).
- Terman, L. M. (1925). *Genetic studies of genius: Vol. 1. Mental and physical traits of a thousand gifted children*, Stanford, CA: Stanford University Press, доступно на url: [http://books.google.rs/books?id=a4WaAAAAiAAj&printsec=frontcover&dq=mental+and+physal+traits+of+a+thousand+gifted+children.&hl=sr&sa=X&ei=5duxt\\_cWjKal4gts6fjobA&ved=0c8Q6AewAA#v=onepage&q=mental%20and%20physical%20traits%20of%20a%20thousand%20ifted%20children.&f=false](http://books.google.rs/books?id=a4WaAAAAiAAj&printsec=frontcover&dq=mental+and+physal+traits+of+a+thousand+gifted+children.&hl=sr&sa=X&ei=5duxt_cWjKal4gts6fjobA&ved=0c8Q6AewAA#v=onepage&q=mental%20and%20physical%20traits%20of%20a%20thousand%20ifted%20children.&f=false)
- Томић, О. (2010). *Утицај срединских чинилаца на креирање стратегије подстицања развоја даровитости код ученика*. Нови Сад: Универзитет у Новом Саду, АСИМСИ (докторска дисертација).
- Штула, Ј. (2006). „Интелектуалне способности и особине личности као предиктори успешности математички даровитих средњошколаца“. *Психологија*, vol 39 (4): 491–507.

**Ana Vukobrat, M.A.**

## **GIFTEDNESS IN THE EDUCATIONAL PROCESS**

### *Summary*

At the beginning of the XXI century, giftedness is considered a social and personal need. Studies of the development of gifted children and youth, and the attempts to encourage their abilities, interests and talents are becoming more and more similar to the studies of the development of adult creators. In both cases, special attention is paid to giftedness. The term giftedness should not be identified with intelligence, or, on the other hand, creativity. Intelligence is measured by tests and cannot be identified with giftedness which implies far more complex behavior. Creativity is the ability to find innovative solutions for an experience or a thought problem. Giftedness includes intelligence and creativity, but also something more. Reforms of education in the world are now moving in the direction of emphasizing the importance of basic education and training young people to think critically, solve conflicts and be creative.

*Key words:* child, giftedness, creativity, identification, environment.



## **ЗНАЧАЈ КОМУНИЦИРАЊА ОДРАСЛИХ СА ДЕЦОМ КАО ЈЕДАН ОД ФАКТОРА РАЗВОЈА ГОВОРА КОД ДЕЦЕ РАНОГ УЗРАСТА**

**САЖЕТАК:** Развој говора деце подстиче се и унапређује целокупним процесом социјализације, васпитања и образовања у чијој основи би требало да буде заступљено посматрање, опажање, праћење и деловање од стране одраслих.

Предмет рада јесте расветљавање значаја комуникационе интеракције између васпитача и деце.

Циљ рада је да укаже на факторе који произилазе из процеса комуникационе интеракције, начин и значај комуницирања одраслих са децом, као и да сагледа колико комуникациона итеракција која се успоставља између одраслих и деце и у обрнутом смеру, одговара теоријској концепцији овог значајног питања.

Резултати указују на то да се комуникационој интеракцији не придаје довољна пажња. Иако васпитачи поседују добар ниво опажања невербалних знакова, запажа се да одрасли доминирају како својим неадаптираним говором који није примерен децем узрасту, тако и да свој говор употребљавају само за изрицање налога, за контролу понашања, да се деци групно обраћају без личног обраћања узимајући у обзир и лично ословљавање по имену детета, да се труде да са децом путем заинтересованости и позитивним емоцијама успоставе истинску интеракцију задовољавајући њихове мотиве за контактом.

Закључак је да није довољно само просто излагање језику да би га дете усвојило, већ да усвајање говора зависи и од средине и услова у којима дете одраста, равноправности у погледу броја речи у комуникационој интеракцији на релацији одрасли–дете, склада између вербалне и невербалне комуникације код одраслих, уравнотежености породичних и институционализованих срединских услова, здравља детета, бриге родитеља за дете, мотивације за развој говора и усвајања језика од стране одраслих који су укључени у васпитање деце, њихове комуникационе вештине и компетенције.

Као решење намеће се потреба да се број деце у групи смањи, јер се показао као битан фактор који је условио лошу комуникациону интеракцију. Затим, материјални услови, (простор и опремљеност), организација процеса неге и васпитања, а као најважнији гарант успешног рада и остваривања

---

\* vanja.mladja@gmail.com

васпитних циљева је ипак квалитетан васпитач/ица, способан/а да своје поступке и однос према детету усклади са постављеним васпитним циљевима.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: деца, комуникација, комуникациона интеракција, одрасли, развој говора.

## 1. Увод

Интересовање науке за феномен дечјег говора постоји већ два века уназад. Прве студије које су се бавиле бележењем података о говорном развоју детета, иако научно непотпуне, дале су путоказ за даљи начин праћења. Како би се избегли пропусти првобитних праћења приступило се ригорознијим и систематичнијим праћењима природе говорног развоја, која су подразумевала поред уобичајених дневничких података, и описивање услова посматрања и праћење психолошког, социјалног, ситуационог контекста у коме се сваки исказ јавља као место које исказ има у целини понашања.

У наредном периоду психологија је остварила крупан напредак у теоријским и емпиријским знањима о сазнајном развоју детета и развила методологију проучавања развоја. На овако створеном темељу појављују се и прве теорије из лингвистике о развоју говора код деце. Али како прве тврдње нису проистекле из емпиријских проверених резултата него из уверења, доста теорија међу којима и теорија Чомског, имале су доста погрешних тврдњи. Под утицајем теорије Чомског шездесетих година 20. века развија се нова дисциплина, развојна психолингвистика. Она се окреће ка семантичкој анализи развоја говора те узимајући у обзир како теоријска тако и емпиријска истраживања, посебно о сазнајном развоју детета, чији најбољи извор је била Пијажеова теорија когнитивног развоја, долази до сазнања да управо сазнајне категорије чине основу вербалних дечјих исказа (Група аутора, 1997).

Пијажеови радови базирани на убедљивим експерименталним доказима показали су да се код деце рано, „још у току прве године живота, јавља пресимболичка сензомоторна интелигенција која се служи шемама практичних радњи као основним средствима сазнања и да њен развој припрема услове за појаву говора“ (Група аутора, 1997: 9–10).

Касније се поставило питање колико мотивација има утицаја на појаву говора, усвајање језика, али и емоционални контакт детета и одраслог, оптимално попуњавање искуства деце слушањем говора одраслих и њихова практична заједничка активност, као и сам контекст/ средина у којем се говор дешава.

Ивић (1987) полазећи од учења Виготског, истиче разматрајући порекло развоја симболичке функције говора да ране практично-ситуационе комуникације детета и одраслог у току заједничке активности имају изузетан значај за настанак и развој говора.

Даљим истраживањима установило се и да осим самог исказа детета и подаци о целокупном контексту у коме се говор јавља има битног значаја. Ове нове чињенице подстакле су многе истраживаче/це да анализирају и говор којим се одрасли обраћају деци и многе друге факторе који произилазе из процеса комуникационе интеракције, међу којима свакако значајну улогу има и невербална комуникација.

## **2. Уметност комуницирања одраслих са децом узраста између једне и три године**

Према психолошким теоријама које се баве развојом говора, дете крајем прве године показује веће интересовање за речи него што је то чинило у ранијем периоду. Оно сада разуме говор, али није у стању њиме још да се служи.

Дете, најпре разуме речи и реченице на основу њихове ритмичности и мелодичности, па зато реагује на налог и онда када се гласовни састав речи промени, а остане иста интонација речи и реченице. Прва реч јесте група гласова које дете изговори, а која има значење. Време јављања прве речи варира, а најчешће се појављује између једанаестог и четрнаестог месеца. Прва реч обично изражава неко емоционално стање, жељу, тежњу или потребу. Она је формално једна реч, али има значење читаве реченице. Касније, између прве и друге године, деца у просеку употребљавају три речи. Са пуне две године дете разуме и користи око 272 речи, у трећој години 896, у четвртој преко 1540, у петој преко 2000, итд. Када су врсте речи у питању, дете најпре употребљава именице које у тадашњем његовом речнику врло често означавају и глаголе. Заменице се јављају око друге године, а касније током друге године јављају се и глаголи који се све више јављају у дечјем речнику. Крајем друге године, дете зна да комбинује две речи у реченицу: именица и глагол – „дете руча“ или придев и именица – „лепа кућа“ (Бабић, 1996).

Ове прве реченице дете прати невербалном комуникацијом – гестовима. Деца користе говор у разне сврхе. Некада говором изражавају своја емоционална стања, некада саопштавају намере, а некада нешто захтевају. Функције говора код деце први је проучавао Пијаже (Смиљанић, 1991) и установио је неке карактеристике дечјег говора, односно

вербалне комуникације. Наиме, код деце се најпре појављује *егоцентричан говор*, који нема функцију комуникације и има своје подврсте:

*Ехолалија* коју карактерише понављање једне речи више пута (беба, беба), али се при том не обраћа ником, већ у њеном изговарању ужива.

*Монолог*, када дете гласно говори и прави одређену гестикулацију као да гласно размишља, обраћајући се само себи.

*Монолог у двоје*, који карактерише ситуација када се дете нађе у друштву другог детета и при том говори, али се не обраћа том детету, нити очекује одговор од њега.

Потом, код деце се појављује *социјализован говор*, за који је карактеристично да дете размењује мисли са својом околином. И овај говор има своје подврсте:

*Адаптирана информација*, карактерише је ситуација када дете даје нека објашњења другима, чиме жели да ступи у дијалог са другима („То је моје.“, или „Ја имам лутку.“).

*Критика и ругање*, када дете критикује понашања других („Пих, то не ваља“).

*Наредба, жалба и претња* („Дај мени то!“, „Мама, види!“).

*Питања и одговори*, када дете запиткује („Шта је то?“, „Мама, шта је било?“).

*Социјалне фразе*, када дете поздравља, захваљује, изражава учтивост, комплименте („Ово ти је лепо!“ „Идем код деце, па-па!“).

*Драмска имитација* односи се на опонашање одраслих у некој ситуацији (приликом телефонирања и сл.). Деца често у овом узрасту имитирају псе, мачке, коње.

Садржај говора до четврте године, углавном је везан за непосредну ситуацију. Када је у питању невербална комуникација, она је такође доста заступљена у овом узрасту, а најчешћи невербални сигнали које деца користе су (Бабић,1996):

*Плакање* – то је дететов најприроднији начин да нам да до знања да је несрећно. Тада не треба рећи ни реч, јер његове сузе јасно говоре да се осећа узнемирено или љуто;

*Израз лица* – дете нам може пренети цели низ осећаја једноставно мењајући изразе свог лица. Само један поглед на дететово лице рећи ће нам да ли је оно нпр. срећно, тужно, уплашено, љутито, боли ли га нешто;

*Покрети руку и шака* – када је дете опуштено и задовољно, његове ће руке највероватније висити уз тело опружених прстију. Али, на пример, стиснуте шаке говоре да је дете напето или бесно;

*Покрети ногу и стопала* – ако дете њише ногама док седи на столицу, то може да значи или да се забавља, или да му је досадно и да жели да ради нешто друго;

*Став тела* – ако дете стоји или седи клонулих рамена и спуштене главе, вероватно је у невољи. Рамена високо подигнута и уздигнута глава показују дететово самопоуздање;

*Физички контакт* – када се дете привије уз нас ради нежног загрљаја, то одмах говори да се уз нас осећа сигурно и опуштено, да ужива у нашем друштву. Али ако нам се снажно отима из руку, говори нам сасвим супротно;

*Дисање* – промена у ритму дисања још је један показатељ дететовог стања. Брзо, неравномерно дисање може нпр. бити знак да је дете узнемирено, забринуту, уплашено, док равномерно дисање вероватно значи да се у том тренутку осећа добро.

Невербална комуникација се увек догађа без размишљања и намере, код деце посебно, па нас стога може упућивати на искреност и аутентичност осећања, јер деца на овом узрасту још увек нису у стању да у потпуности све објасне говором. Међутим, исти гестакулациони сигнали код деце могу имати различито значење у различитим ситуацијама, истиче Морис (2005) и наводи да се то, уосталом, дешава и код одраслих.

На пример, када дете баца играчку на под, то може упућивати на различита стања, да му то представља задовољство, почетак излива беса или да то чини из досаде. Зато треба обратити пажњу на читав низ знакова који укључују гестове, покрете руку и ногу, можда и комбинацију разних израза лица (Хрвој, према: Вуковић).

Може се закључити да деца узраста од једне године до пуне три године користе и вербалну и невербалну комуникацију како би се споразумели са одраслима. Што су деца старија све више користе вербалну комуникацију.

На основу истраживања запажено је да деца узраста од једне године говорљивих мајки, располажу у просеку са 130 речи више него деца која имају мање говорљиве мајке. Са развојем детета овај јаз се све више повећава, а уколико се нервни центри не стимулишу пре десете године, а најкасније пре пубертета, они се неповратно инхибирају. Чињеница је и да мозак може усвајати нове речи на било којем узрасту, током читавог живота, усвајање синтаксе и граматике ипак тражи одговарајуће и специјално време. У супротном, мозак ће тежити да уништи синапсе које се не користе, остављајући оне јаке које прерастају у искуство.



Колико ће говор детета бити развијен зависи од много фактора, између осталог, и од услова у којима дете одраста, што подразумева социокултурни и социоекономски статус одраслих особа (родитеља, васпитача, медицинских сестара), бригу родитеља за дете, мотивацију од стране осталих који су укључени у васпитање деце, њихове комуникационе вештине и компетенције (Бабић, 1996; Рајовић, 2009; Рајовић, 2010).

Лисина (по наводу: Цолић, 2008: 19) истиче да комуникација са одраслима има одлучујућу улогу у општем психичком развоју деце, као и да у комуникационој интеракцији морају бити задовољена минимум три услова да би општење са одраслима имало развојни карактер: „дубок емоционални контакт партнера, оптимално попуњавање искуства деце слушањем говора одраслих и њихова практична заједничка активност.“

Према истраживањима Б. Тирзове (Цолић, 2008), запажено је да постоје разлике у говору код деце у зависности од контекста у коме се он одвија, да ли у окружењу породице или окружењу институције. Тирзова је учила да су деца у породичном окружењу, играјући се са мајкама, у просеку постављала 26 питања на сат, док су иста деца својим васпитачицама постављала само 2 питања на сат. Осим тога, питања која су деца постављала својим мајкама била су из радозналости, док питања која су постављана васпитачицама била су углавном пословног типа и сводила су се само на добијање информације како би се започета активност могла даље наставити – „Где је лепак?“ Анализом особина говора којим су успостављане интеракције између деце и мајки и васпитача и деце, Тирзова је установила да се говор васпитача састојао у просеку од 14 речи, а говор мајки у просеку од 7 речи, а дечји говор у просеку од пет до шест речи, што значи да су мајке својим говором и деца били равноправнији партнери у комуникацији, за разлику од деце и васпитача. Даље, конверзација у вртићу је била ређа, краћа и мање уравнотежена него код куће, а такође и површнија, због чега су деца била мање заинтересована за вербалну комуникацију. Још један битан фактор ова ауторка наводи као значајан када је уметност комуницирања у питању, код куће је било много више заједничких активности одраслих и деце, у игри и ван ње, и у просеку су дуже трајале. Истраживањима долази до закључка да заједничка активност која није испрекидана, несигурна или сувише дидактички наметљива, кључна је и представља основни облик подршке од стране одраслих за добро успостављену комуникацију, која ће као таква бити од значаја за дечји општи психички развој. Тирзова наводи и да дечја жеља за комуникацијом зависи и од статуса учесника у разговору и степена њихове међусобне присности.

До сличних података дошла је и ауторка Цолић (2008), истражујући вербалну и невербалну интеракцију која се успоставља између деце раног узраста и медицинских сестара. Заправо, истраживала је говор сестре у дечјим јаслицама као средство социјализације деце, односно проучавала је употребу говора са становишта комуникацијских намера сестре и дејства која се постижу код деце служећи се језиком. Али, како је увек несвесно укључена и невербална комуникација, посебно на овом узрасту код деце, и она је узета у обзир. Истраживањем је обухватила млађи јаслени узраст, старији јаслени узраст и мешовиту групу јасленог узраста. Као аспекте социјализаторских образаца које је анализирала, узела је три показатеља:

- уважавање детета или егоцентрични став сестре,
- колективистичка или индивидуалистичка усмереност,
- подстицање или инхибирање активности детета.

Резултатима истраживања које је добила установила је постојање специфичности „језика социјализације“ деце у јаслицама, поред извесних различитости појединих јаслица (између млађих, старијих и мешовитих) и индивидуалних разлика између сестара, ипак сматра да је могуће „говорити о типичном говору сестара у јаслицама који карактерише следеће:

- изразита вербална доминација сестре;
- исцепканост и кратко трајање и епизоде неге и говорних активности сестара;
- преовлађује усмереност сестара циљу да се задовоље физиолошке потребе деце, затим, осамостаљивање и подстицање дечјег развоја, знатно мање поштовање личности и индивидуалних разлика детета, док чак трећину посматраног времена сестра није усмерена на дете (бави се неким другим „својим“ послом);
- говор сестре најчешће има функцију регулисања и контроле понашања и то највише затвореним облицима, много мање функцију поучавања која се готово своди на давање информација, док је социоемоционална функција најмање заступљена;
- усклађене невербалне са вербалним порукама, које заправо појачавају доминантну улогу одраслог као регулатора понашања и преноса готових знања деци;
- доминација говора упућеног поједином детету, која спојена са већ наведеном исцепканошћу активности и функцијама говора, не указује на индивидуализован приступ у нези и васпитању мале деце;

- низак степен заједништва између одраслог и детета, преовлађују једносмерне интеракције од сестре према детету/ деци спојен са ниском емоционалношћу (најмања заступљеност социоемоционалне функције говора) и дистанцирањем (невербалним знацима, пре свега, положајем тела), природно резултира великим бројем реактивних одговора деце, па и неодговарањем деце на подстицање сестара“ (Цолић, 2008: 148).

Иста ауторка закључује да у оваквој вербалној и невербалној комуникацији деца нису довољно уважавана, као и да су сестре чешће испољавале егоцентризам одраслих особа, што је нужно доводило до неуважавања деце.

Наиме, оне су егоцентризам испољавале функцијама за које им је служио њихов говор, вербалном доминацијом, невербалним знацима који су били усклађени са вербалним и природом интеракције са децом. „Таквим својим ставом, као и директним вербалним и невербалним утицајима, деловале су на дечију самосталну стваралачку активност више инхибирајуће него подстицајно. Такође, особинама свог говора сестре у јаслицама више су биле усмерене колективу него детету као индивидуи“ (Цолић, 2008: 149).

Као предлог за могуће решење ових комуникационих проблема у јаслицама, тј. како би комуникација васпитног особља са децом раног узраста у институцијама, бар приближно била једнака комуникацији коју мајка остварује код куће са дететом, Цолић (2008) предлаже да је неопходно да се број деце у групи смањи, јер се показао као битан фактор који је условио лошу комуникациону интеракцију (одређивао је конкретне поступке сестре у групи, исцепканост, кратко трајање и епизоде неге и говорних активности сестара). Затим, материјални услови, (простор и опремљеност), као и организација процеса неге и васпитања, а као најважнији гарант успешног рада и остваривања васпитних циљева је ипак квалитетан васпитач/ица, способан/а да своје поступке и однос према детету усклади са постављеним васпитним циљевима.

### **3. Закључна разматрања**

Породица је најприроднија и најповољнија средина у којој се одвија раст и развој детета, а улога родитеља у развоју личности детета је несумњиво примарна. Међутим, битно обележје за раст и развој личности детета у савременом свету је све већа институционализација детињства и одрастања деце од најранијег узраста.

Циљ овог рада био је да укаже на факторе који произилазе из процеса комуникационе интеракције, начин и значај комуницирања одраслих са децом, као и да сагледа колико комуникациона итеракција која се успоставља између одраслих и деце, одговара теоријској концепцији овог значајног питања.

Сагледавајући начин и значај комуницирања одраслих са децом, као и сам процес комуникационе итеракције која се успоставља између одраслих и деце, кроз призму најчешћих педагошких фактора, као важни издвојили су се: средина, степен емоционалног контакта, заједничка активност, повезаност невербалне и вербалне комуникације, мотивација за појаву говора и усвајање језика, попуњавање дечјег говора путем слушања одраслих, и статуса учесника у хијерархији моћи.

Дошло се до сазнања да комуникационе компетенције одраслих имају изузетног утицаја на процес васпитања, образовања, социјализације и саме комуникације који се одвијају, како у породичном тако и у ванпородичном окружењу. Да се проблеми комуникационе интеракције у породичном и институционализованом окружењу јављају у оним породицама и институцијама где се детету не поклања потребна пажња и љубав, где се комуникациона интеракција као формативни процес препушта стихији. У таквим породицама и институцијама засигурно ће доћи до мањих или већих проблема разних облика, а за шта ће основни узрок бити недостатак компетентних узора, односно лишеност деце да их разумеју и да им се пружи могућност да на свој начин разумеју оно што им одрасли желе саопштити. Такође, сазнали смо да деца одлично знају да комуницирају, али да одрасли својом доминацијом и неразвијеном техником слушања, асертивношћу и посебно адаптираности говора, не пружају могућност деци да их разумеју. Осим тога, ова лишеност одраслих од уметности комуницирања са децом, код деце ће на њиховом путу ка зрелости сигурно узроковати њихову будућу уметност комуницирања, што ће их довести до бројних проблема током живота у комуникацијским односима и могућих здравствених поремећаја који могу угрозити и само здравље.

За децу узраста од једне до три године и даље је карактеристична већим делом невербална комуникација, али и вербална. Они у овом периоду почињу да користе говор као средство вербалне комуникације и изузетно је важно како им се одрасли обраћају, али и колико стрпљења и пажње посвећују ономе што дете жели да им каже. На примеру институционализованог окружења запажа се да је важно да одрасли не доминирају, како својим неадаптираним говором који није примерен

њиховом узрасту (медицинске сестре су употребљавале више речи у комуникацији од мајки) тако и да свој говор не употребљавају само за изрицање налога, на контролу понашања, да им се групно не обраћају без личног обраћања узимајући у обзир и лично ословљавање по имену детета, да се труде да са децом путем заинтересованости и позитивним емоцијама успоставе истинску интеракцију задовољавајући њихове мотиве за контактом. Јер, у супротном, деца када буду увидела да одраслима није битно шта она осећају, шта их занима, шта желе да сазнају, одустаће од природног испољавања радозналости која се на овом узрасту манифестује и постављањем информативних питања како би се задовољила радозналост и спознаја окружења.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Бабић, М. (1996). *Развојна психологија 1 – Психологија предшколског дјетета*. Сарајево: ПА.
- Група аутора, (1997). *Развој говора код детета*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Ивић, И. (1987). *Човек као анимал симболикум*. 2 изд. Београд: Полит.
- Рајовић, Р. (2009). *IQ – брига родитеља: предшколски узраст. Део 1*. Нови Сад: Абецеда.
- Рајовић, Р. (2010). *НТЦ систем учења: методички приручник за васпитаче*. Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов“.
- Смиљанић, В. (1991). *Развојна психологија*. Београд: Друштво психолога Србије.
- Цолић В., (2008). *Шта покушавамо рећи малој деци*. Нови Сад: ДОО Дневник – Новине и часописи.

Електронски извор:

Вуковић, Едита *Развој говора код предшколске деце*, доступно на: [www.vrtic-zepce.com/razvoj\\_govora\\_predskolske\\_djece.doc](http://www.vrtic-zepce.com/razvoj_govora_predskolske_djece.doc) 10. 09. 2016.

**Valentina Đekić, M.A.**

### **THE IMPORTANCE OF ADULT-CHILD CONVERSATION AS A FACTOR IN SPEECH DEVELOPMENT OF YOUNG CHILDREN**

#### *Summary*

Speech development of children is encouraged and improved by the entire process of socialization, upbringing and education which should be based on observing, monitoring and action taking, all done by adults.

The subject of the paper is the unraveling of the importance of communicative interaction between preschool teachers and children.

The aim of the paper is to point out the factors arising from the process of communicative interaction, the manner and the importance of adult-child communication, and to explore to what extent the communicative interaction established between adults and children, and vice versa, corresponds to the theoretical concept of this important issue.

The results obtained indicate that the communicative interaction is not given adequate attention. Although preschool teachers show a good level of recognizing nonverbal signs, it is noted that adults dominate in conversation, without adapting their speech to childhood level, and that they use speech only for imposing orders and behavior control, they speak to children in groups, instead of individually and by addressing the children by name, and they try to use the children's interests and positive emotions to establish genuine interaction and satisfy the children's motives for contact.

We can conclude that simple exposure to language is not enough for it to be acquired by a child, speech acquisition also depends on the environment and the conditions in which the child is growing up, equality in terms of the number of words used in adult-child communicative interaction, harmony between verbal and nonverbal communication of adults, balance between family and institutionalized environmental conditions, the child's health, parental care for the child, motivation for speech development and language acquisition in adults involved in the education of the child, as well as their own communicative skills and competencies.

The solution might be in the need for reducing the number of children in kindergarten groups, because it proved to be an important factor that causes poor communicative interaction. Then, the material conditions (space and equipment), organization of the process of care and education, and the most important guarantor of successful operations and achieving educational goals – a good educator, capable of adjusting their actions and attitudes towards children with the predetermined educational goals.

*Key words:* children, communication, communicative interaction, adults, speech development.



## **МАТЕРИЈАЛИ ИЗ ПРИРОДЕ У ЛИКОВНО-ИГРОВНИМ АКТИВНОСТИМА ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА**

**САЖЕТАК:** Време и околности у којима живе, децу често стављају у незавидан, пасиван положај, у ком су све више изложена нагативним утицајима модерне технологије. Деци је одузета могућност да се играју самостално истражујући, откривајући, сазнајући. То је донело бројне телесне и менталне последице, које су мање или више повезане с академским притисцима на децу од најранијег узраста, денатурирањем детињства, односно одузимањем могућности игре и истраживања у природном окружењу. У ери модернизације технологије, деца се све више играју играчкама са готовим решењима и не добијају прилику да самостално откривају, истражују и сазнају о једноставним елементима природе као што су песак, земља, дрво, камен, што је на најранијем узрасту од изузетног значаја за свеукупан развој детета.

У раду се разматра питање стављања материјала из природе у функцију дечјег стваралаштва у играликим активностима, колико они као нешто сирово и изворно могу допринети целокупном развоју детета, његових потенцијала, маште и креативности кроз ликовно-игровне активности.

**КЉУЧНЕ РЕЧИ:** истраживање, игра, развој, материјали из природе, стваралаштво.

### **1. Увод**

Материјали из природе имплементирани у ликовне активности предшколске деце, пружају детету могућност да истражује, сазнаје, открива, препознаје облике из природе, а при том, делују на његов целокупни развој подстичући радозналост, креативност, машту. Организујући игру са природним материјалима, где је она примарна, можемо код деце подстицати развој креативног, дивергентног мишљења. Већ од најранијег узраста дете моделује, опипава и истражује могућности обликовања рукама, гради у простору елементима који су му при руци, слаже, комбинује и даје нову димензију објектима и стварима које га привуку. Потпуно несвесно, дете задовољава своју потребу за стваралаштвом. Радост због тог чина, и тада, као и много година касније,

---

\* jelenafatovicnikolic@gmail.com



једнака је и незаобилазна животна потреба. Истражујући, упознајући најразноврсније текстуре и елементе неког плода, стављајући у процес разноврсне природне материјале, који се ређе користе у ликовним активностима и уопште у активностима у раду са децом предшколског узраста, деца долазе до оригиналних ликовних решења, слободна су да се играју манипулишући материјалима на другачији начин на који нису имали прилике да се изразе. Дететово ново искуство у раду са природним материјалима доприноси развоју истраживачког духа, радозналости, маште и креативности. Нови, неуобичајени и несвакидашњи материјали дају му стимулансе за рад и развијају досетљивост и креативност. Дете у том процесу развија мишљење и само проналази нове креативне и несвакидашње идеје у стварима, плодовима и људима око себе, стварајући један посебно занимљив свет. На овакав начин, развијају се позитивне особине личности, а самим процесом рада подстиче се срећа и задовољство као лични печат детињства.

## 2. Предшколско дете и ликовни израз

### 2.1. *Значај ликовног васпитања у раду са децом предшколског узраста – одговорна улога васпитача као креатора васпитно-образовне праксе*

Потреба за ликовним изражавањем стална је и непресушна код деце предшколског узраста, па је зато ликовно васпитање веома важно за његов даљи развој. Дете, окренуто првенствено процесу, а не продукту своје стваралачке активности, одушевљава се материјалом са којим ради и самим процесом рада. За њега су битни покрет, доживљај и акција. Дететова основна потреба током ликовног изражавања јесте да непрекидно мења садржај рада, што произилази из жеље за активним сазнањем и изражавњем доживљеног. У процесу сопственог стваралаштва развија се визуелна култура, сензибилитет, доживљајне и стваралачке способности. Ликовно васпитање има велику васпитну вредност и развија многобројне индивидуалне вредности као што су самосталност, иницијатива у раду, креативност, интелектуалне и емоционалне способности.

Савремени приступ ликовним активностима захтева да се деци не дају готова решења, већ да их мотивациони садржаји подстичу да дају своја решења која настају због дететове радозналости. Савремени методички приступ у иницирању и развијању ликовне креативности код деце предшколског узраста 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 једна је од основних потреба, па самим тим представља и важан фактор у њиховом развоју. 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. Деца путем сопственог стваралаштва упознају разнолика средства ликовног израза, користе их у саопштавању својих мисли, запажања, доживљаја света око себе (Којић, Марков, 2013).

Смисао, значај и функција ликовног васпитања и образовања јесте у постепеном увођењу деце у ликовну културу. Ликовно васпитање омогућава деци да кроз ликовно стваралаштво изражавају себе и комуницирају са окружењем. Осим што делује на развој перцепције кроз сва чула, на креативни развој, машту, оригиналност, флуентност у мишљењу, интелектуални, емоционални, друштвени и естетски развој, ликовно стваралаштво треба да пружи детету шансу да истражује, опробава и прави грешке, да има осећај радости, љубави, да се игра.

Васпитачи имају веома велик утицај на ликовни развој деце. Као креатор васпитно-образовне праксе, у процесу ликовних активности, васпитач треба да води рачуна да процес уметничког сазнања код деце почиње перцепцијом различитих естетских аспеката света који га окружује. Улога васпитача јесте да деци обезбеди што више могућности да се ликовно изразе, али и да истражују ликовне и неке друге понуђене материјале. Пожељно је и ненаметљиво указивати им на могућности које ликовност може да пружи, увећавајући тиме дететову сензибилност за свет уметности. Важно је сваком детету пружити прилику да се слободно ликовно изрази, да ствара само, неоптерећено и без интервенције одраслих. На васпитачима је велика одговорност да сачувају дечји унутрашњи свет, а да детету помогну да сталним учењем и истраживањем богати своје искуство и развије сопствени однос према спољном свету. Улога васпитача је и да детету омогући да научи да сагледава, уочава, препознаје и повезује свет око себе. Ликовне стваралачке способности развијају се онолико колико је детету дато, омогућено. Основно је децу увести у ликовну културу, која обухвата комуникацију међу људима путем визуелних знакова.

На развој дечјег ликовног стваралаштва васпитачи могу утицати стварањем повољних услова тј. проширивањем обима дечјег искуства, тако да тим поступцима подстичу стваралаштво детета у целини (хористички приступ). Развоју дечјег стваралаштва доприноси унапређивање дечје радозналости и сваким својим поступком треба развијати ставове, флексибилну структуру мишљења и понашања, преносити сазнања, и указивати деци на могућности да она сама долазе до сопствених решења, да стварају нешто ново и другачије од свега постојећег. Пожељно је појачавати тежњу за аутентичном комуникацијом. Дечје стваралачко изражавање треба да задржи својство *игре*, ослањајући се првенствено на унутрашње мотиве и потребе детета.

Развијање креативности и стваралачког мишљења представља један од битних захтева у васпитно-образовном раду са децом предшколског узраста и основ савременог система васпитања и образовања.

### 3. Од игре ка стварању

Веома је значајно да се ликовне активности са децом на предшколском узрасту реализују путем игре, како би дете потпуније изразило своја осећања као што то чини и у самосталним играма са вршњацима. Основна вредност дечјег ликовног изражавања, као и игре, јесте у његовој искрености, заснованости на унутрашњим потребама, немању циља ван самог процеса (Филиповић, 2011: 58).

Игра је једна од виталних форми креативности. Француски филозоф Жан Жак Русо још је у XVIII писао о значају дечјих игара за учење и образовање. Русо је сматрао да оно што деца науче играјући се, има већу вредност од онога што могу да науче у школи. Дете најбоље учи онда када нема свест о томе. Задовољство које пружа игра усређује децу, а срећа је, према Русоу, „основни састојак детињства“. Игра је естетска делатност и као таква пружа естетско уживање.

Игра није средство помоћу ког постижемо уживање, већ оно у чему уживамо. Она даје живот и вредност уметности. Игра и уметност су противтежа стварности. Игра ствара ред, правила, издваја се из тока живота, у њој се дете налази у свом природном стању. Игра обликује елементе фантазијског света зарад естетског задовољства, јер нагон за игром јесте естетички импулс који човеку омогућава да прекорачи унутрашња и спољашња ограничења да би искусио физичку и духовну слободу. Путем игре доспева се до схватања уметности живота. Док ствара, док се игра, човек живи у две димензије: у обичној стварности и у једној имагинарној сфери која се изграђује као имагинарни свет игре.

Оно што везује игру и уметност јесте управо тај свет имагинарног који је као реална могућност стварнији од сваке стварности. Игра нас води разумевању света и као коначно стварање она је на тај начин блиска уметности (Хаџи-Јованчић, 2012).

Дете предшколског узраста на различите начине изражава своју сталну потребу за игром, која је његова основна и најомиљенија активност. Игра, било да је манипулативна или истраживачка, темељ је дечјих активности и упознавања света. У игри ће се развити слобода да дете самостално, или уз благо усмеравање структурира ликовну активност, биће отвореније за нова искуства. Игра је битна карактеристика креативног процеса уметника. Примењујући игру као принцип рада кроз практичне активности, код деце се побуђује интересовање и уживање у ликовном истраживању.

#### **4. Врсте и могућности обликовања различитог материјала и плодова природе**

Природа пружа богатство и обиље облика и материјала који сами по себи веома често децу мотивишу на маштање, играње и стварање. Када дете у својим играма са вршњацима или самостално, примети лист, камен, границу или неки плод који га својим обликом подсећа на неку животињу, биће или предмет, оно може добити жељу да га у својој игри „оживи“ додајући му нпр. делове тела, доцртавајући или мењајући облике и величине, да са њим разговара, размењује мисли и осећања, да га чува и сл. Овакве игре доприносе целовитом развоју детета.

У времену високотехнолошког развоја друштва, који вртоглавом брзином удаљава човека од природе, уједно и човека од човека, повратак природи још више добија на значају. Права вредност оваквих активности јесте што се инспирација тражи непосредно у природи и окружењу. При том, значајна је, и свакако водећа, улога васпитача, који, као креатори васпитне праксе, имају могућност да одабирају садржаје и начине – методе у реализацији васпитно-образовног рада у вртићима, а самим тим и могућности да усмеравају децу да истражују, откривају, сакупљају, испитују облике и својства материјала, развијајући чула, естетска осећања и љубав према природи.

Када дете обликује природне материјале, оно упознаје функционално уређење природе и њену лепоту која га оплемењује. Употребом разноврсних материјала и облика, дете упознаје различите врсте материјала, њихова својства и могућности, а разноврсни облици дају деци идеје за креирање нових ствари, предмета, играчака. Манипулишући

различитим материјалима, код детета се развија координација око–рука, богате се његове представе, јер овај процес није само моторички – у активностима манипулације разноврсним природним материјалима, укључене су и многе психичке функције. Избор материјала из природе и ликовних техника са којима се они могу комбиновати, условљен је узрастом деце и њиховим претходним искуством, карактером задате теме и ликовним задатком. Разноврсни и квалитетни ликовни и материјали из природе својом привлачношћу представљају снажан импулс за ликовно изражавање деце. Нови, другачији и несвакидашњи материјали из природе могу дати стимуланс за рад, развијати досетљивост и креативност, подстакнути код детета јачање самопоуздања и воље за радом. Увођење разноврсних материјала и техника треба да буде постепено, од једноставнијих ка сложенијима и треба их употребити у тренутку када ће њихова употреба у највећој мери да допринесе развоју дечјих способности и њиховом напретку. Зато је планирање коришћења ликовне технике и материјала из природе у ликовним активностима стваралачки задатак који васпитач треба да реши сходно условима у којима ради. Важно је имати на уму да овакви материјали првенствено дају детету прилику да се игра и слободно изражава.

Сакупљајући плодове и обликујући их у нове целине, дете боље и непосредније упознаје природу око себе својим чулима са више аспеката. Природа обилује плодовима и материјалима који сами по себи, својим изгледом представљају посебна уметничка дела природе као ствараоца. Распоред листова на грани, њихове боје и облици, понекад су довољна мотивација за стварање и имплементацију у слику или колаж који ће бити продукт дечје маште и креативности. Богатство употребљеног материјала, мноштво облика и форми, обиље боја, различите текстуре, пружају деци драгоцену чулна искуства.

## **5. Имплементација материјала из природе у ликовно-игровне активности деце предшколског узраста**

### **„Што чујем – заборавим, што видим – запамтим, што урадим – разумем“**

Ликовне активности које омогућавају иновативне поступке и обезбеђују нове доживљаје, често на децу оставе посебан утисак, те она желе да их понове. То је био случај са ликовном активношћу у којој су се деца прво изненадила када сам им саопштила да ће сликати талогом од кафе. Једно дете је узвикнуло: „То не може, кафа се пије!“, док су остали са нестрпљењем ишчекивали шта ће се догађати. Испричала

сам деци причу о мом детињству и јутру код баке и деке на селу, делујући на њихова чула: показавши им фотографију напуштене банатске куће (Слика бр. 1), док се радном собом ширио мирис топле кафе.



Слика бр. 1



Слика бр. 2



Слика бр. 3

Како сматра Филиповић (2011), постоји више општих поступака за подстицање дечјег стваралачког изражавања. У њих, пре свега, треба убројати све поступке за проширивање обима дечјег искуства, као и подизање квалитета искуства на развојно виши ниво. Развоју дечјег стваралаштва, такође, доприноси и унапређивање дечје радозналости, склоности да се постављају питања, да се трага за непознатим, да се одступа од рутинских поступака и утврђених веровања, да се елементи искуства реструктурирају и стављају у нове односе, да се мисли и понаша на неубичајен начин, и испробавају решења која нису научена од других.

Много је важније ставити у први план стваралачки процес, којим се дошло до неког продукта, који је зависио од одушевљења детета материјалом и темом коју је обрађивало, његове маште и инвентивности, испољене том приликом, труда и преданости, довитљивости и спретности, што је све важније него коначни резултат.



Слика бр. 4



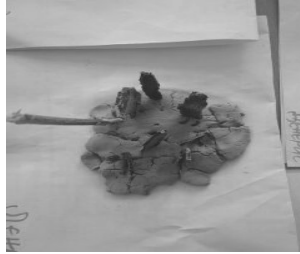
Слика бр. 5



Слика бр. 6



Слика бр. 7



Слика бр. 8



Слика бр. 9

Имајући ово у виду, од ликовне активности са глином, очекивала сам једино дететово препуштање процесу и уживање у вајању овим природним материјалом. Децу је заинтересовало вајање, али и предлог да коре дрвета и гранчице користе као оруђе за остављање трагова у глини, да их комбинују и уклапају са глином и да се слободно играју свим природним материјалима које имају испред себе. Све то је било несвакидашње и ново за децу, те су она са великим интересовањем приступила игри, истражујући, опробавајући материјале, њихова својства и могућности. Приметила сам велико задовољство и уживање код деце. Опуштеност и растерећеност у процесу дали су и неочекиване продукте, скулптуре и дводимензионалне слике (Слике бр. 5, 6, 7, 8). Један од продуката четворогодишњег детета, које се по први пут сусреће са глином (Слика бр. 9), асоцирао је на скулптуру из Лепенског Вира. То је указало на уметничко наслеђе које није било тема, али је током ове активности давало идеју о томе.

Обликовање различитих материјала, има одређене елементарне карактеристике примењене уметности. Млађа деца у својим ликовним активностима могу да примењују неке елементе и технике примењене уметности, те се закључује да је ово подручје у великој мери у функцији деце игре када се говори о млађем узрасту. Код деце се развија смисао за однос маса, употребну вредност материјала, смисао за конструкцију, техничка спретност, смисао за структуру материјала, за ликовни детаљ, композицију, склад и изражајност, што значи да се ликовно обликовање преплиће са практичним и естетским компонентама стваралаштва. Игра мора бити полазиште за стваралаштво, у оквиру кога се могу обрадити и одређени ликовни проблеми, а уједно стицати потребно техничко искуство (Филиповић, 2011).

Индивидуална, креативна активност даровитог детета изведена са корама дрвета, указала је на чињеницу да креативне особе имају дивергентно мишљење, и карактеристично за њих је стварање нових

идеја. Ово дете се истиче у оригиналности ликовних решења и креативности, а способно је временски необично дуго да се бави ликовним активностима.

Многи аутори наводе да је креативност особина присутна у сваком човеку. Карлаварис, Крагуљац (1981) према Taylor (1960) наводе да, иако су креативне способности у свим људима присутне, оне се веома разликују:

- а) у погледу степена креативности,
- б) у погледу поља креативног деловања и личног начина реализације и
- в) по томе што се код неких људи потенцијална креативност не развија, не реализује.

Лично искуство у раду са децом потврђује ову теорију. Сходно томе, сматрам да је, када васпитач препозна интересовање и поље деловања креативног детета, подржавање и омогућавање материјалних услова од изузетног значаја у неговању и развијању креативности. Ова активност трајала је дуго, што није уобичајено за дете овог узраста, а и након тог времена, дете је изражавало жељу да понови исту или сличну активност.

Игра са корама дрвета у комбинацији са гуменим животињама (Слика бр. 10), омогућила је детету да машта и осмишљава причу коју ће каснијим поступцима развијати у фантазију. Дете је имало жељу да лепи делове коре дрвета на папир (Слике бр. 11, 12), као и да користи прибор за цртање, фломастере (Слика бр. 12, 13, 14), како би додавало детаље и уоквирило неки део коре дрвета. Само је дошло до оваквих идејних решења, и ја сам му омогућила да то реализује. Дете је радило врло спретно, што је указивало на добру моторичку развијеност прстију шаке. Говорило је како ће „ово да залепи ту да то буде кућица у шуми за животиње и диносаурусе“. Коре дрвета су га асоцирале на шуму и дете је у том смислу организовало елементе у простору. Додавало је фломастером гране дрвета, траву и сунце на папиру, све време говорећи о томе шта ради – вербализујући поступке.

Седела сам поред детета и пратила сваки његов потез, повремено подржавајући његову нову идеју. Дете је било веома узбуђено као да се осећало важно због онога што ради и поносило се сваким својим новим потезом и идејним решењем. Интересанто ми је било да је сваки потез дете имало потребу вербално да поткрепи. Говорило је: „Сад ћеш ти да видиш како ћу ја то да направим“, истичући важност својих поступака, свог стварања. Како говором мишљење добија свој коначни облик, дете



је, захваљујући вербализацији у овој активности, имало могућност да изрази своје мисли и да их саопшти упоредо са ликовним изразом. По завршетку активности, дете детаљно описује своју слику, објашњавајући шта који део представља и шта је све нацртало (Слика бр. 15).



Слика бр. 10



Слика бр. 11



Слика бр. 12



Слика бр. 13



Слика бр. 14



Слика бр. 15

Нова Концепција ликовног васпитања Б. Карлавариса реформисала је ликовно васпитање на свим образовним нивоима са тенденцијом да се деци омогући слободан ликовни израз, као и да се одговарајућим педагошким поступцима подстичу стваралачке способности код деце. Као најважнији циљ у новим методама рада треба истаћи индивидуални приступ детету.

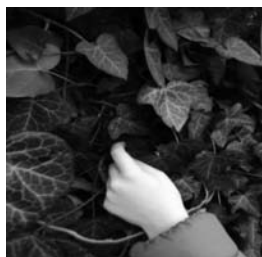
Ђорђевић (2005) истиче важност стварања одређених услова за манифестовање креативности. Ауторка наводи да су, како би се креативност могла манифестовати, неопходни одређени услови. Један од првих, према њеном мишљењу јесте „обезбеђивање атмосфере у којој ће се ученици осећати сигурни, спокојни у изношењу својих идеја или мишљења, чак и ако су необични, у давању својих одговора и предлога, а да то не изазива отпор или чак подсмех. Ученике треба ослободити страха од грешака и страха од одбијања, јер страх ствара унутрашњу блокаду која може да буде озбиљна препрека за креативну имагинацију и спонтану експанзију. Следећи услов се односи на обезбеђивање таквог

начина рада у коме ће бити могуће трагање за различитим решењима и активно учествовање ученика у њиховом предлагању, разматрању, процењивању и одабирању најпримеренијих. Такав стил рада изазива интелектуални напор, подстиче имагинацију, што доводи до плодотворне експресије ученика. Један од услова за манифестовање креативности је подржавање дечје фантазије која је веома важна за ментално рашћење и креативно стварање.“ (Ђорђевић 2005: 64).

Сматрам да су овакви ставови предуслов за успешно реализоване ликовне активности и са децом предшколског узраста, што моја лична професионална пракса и потврђује.

Индивидуална ликовна активност креативног четворогодишњег детета пружила је вишеструке добити за дете у његовом ликовно-креативном и целокупном развоју, јер након ње, дете је изразито често имало жељу да се поиграва разним предметима и стварима у окружењу: правило је „кућице“ од травки и листова, осмишљавало дом за бубице у дрвету, истраживало биљке и инсекте у дворишту и увек то поткрепљивало интересантним причама и питањима о природи. Својим идејама и причама ово дете подстиче и осталу децу на фантазирање, маштање и незаборавне игре.

Шетња у оближњем парку и посматрање зимзеленог дрвећа, брање неколико листова бршљена и по које гранчице јелке, децу је мотивисало на фантазирање и довођење у везу сопствених искустава са тренутним. Било је веома облачно и хладно, па је једно дете рекло да му се чини као да смо у шуми ноћу. И друга деца су се укључила у разговор о шуми ноћу, па сам се за тему и начин реализације ликовне активности – подручје графика, одлучила јер сам препознала да деца имају емоције и јаке доживљаје, као и да околности побуђују њихову машту.



Слика бр. 16



Слика бр. 17



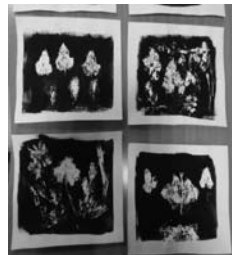
Слика бр. 18



Слика бр. 19



Слика бр. 20



Слика бр. 21

У предшколском периоду дете прелази са опажајно-практичног на опажајно-представни ниво, а затим, на вербално мишљење. Различите сложене активности постављају пред дете увек нове задатке и тако утичу на даљи развој његовог мишљења. Због тога, одлучујући утицај имају искуства која дете стиче при решавању задатака на опажајно-практичном нивоу (Ђорђевић, 2005).

Ликовно васпитање и образовање је креативан процес, па се технике не уче, већ се техника усваја у самом процесу практичног рада (Филиповић, 2011). Како је важније све оно што се у детету збива док открива могућности истраживања материјалима него сам резултат таквог чина, током ове активности видели смо да дете стиче искуство сопственом активношћу, која доприноси његовом целокупном развоју и напредовању, и делује на његове емоције, психомоторни и когнитивни развој.

Активност започета у дворишту вртића где су деца увидела да ће експериментисати природним материјалима и да им за то треба боја из цвета, мало песка, вода и мало жуте темпере, донела је деци осећај среће и радости, као и могућност да, због поступка откривања нечег новог, разумеју и упамте поступак, али и прошире своје искуство и знање о свету који их окружује. Такође је постојала идеја о могућности да деца пожелеле и сама убудуће да истражују и добију и нове идеје подстакнуте искуством које ангажује њихов когнитивни, физички и развој чулне осетљивости.



Слика бр. 22



Слика бр. 23



Слика бр. 24

Овом активношћу је код деце подстакнута радозналост, омогућено им је да кроз игру откривају и сазнају као и да разумеју узрочно-последичне везе у природи и свету који их окружује: цедећи цвет маслачка (Слика бр. 22), деца су открила да из природе могу добити боје којима могу да сликају, мешајући тако добијену боју са темпером, открила су да се на тај начин појачао интензитет боје, додајући песак у боју, добили су занимљиву текстуру, ефекат тамног и сазнали како се мења густина течности, као и да од јачине којом промешају обојену смесу (Слике бр. 23, 24) зависи да ли ће захватити мање или више песка итд. На овај начин деца су истраживала могућности природних материјала. Откривачка метода, према Филиповић (2011), дете доводи у позицију да самостално истражује и открива решења. Ова метода је заснована на развијању способности стваралачког, дивергентног мишљења, а корисна је у области стваралаштва. Применом ове методе деца се оспособљавају и подстичу за самосталан рад и учење и подстичу се на активност. Песак и исцеђена боја из биљке, као иновација у комбинацији са темпером, дају деци прилику да истражују могућности природних материјала, да их комбинују, осмишљавају, креирају. Све наведено има далекосежне утицаје на дечји развој и напредовање.

На овај начин, код деце је задовољена потреба за откривањем нових ствари и различитих материјала из природе, а истовремено су неговане истраживачке тежње и покушаји у вези са посматрањем, употређивањем и анализом предмета и појава, поређењем онога што јесте и онога што је могуће.

## **6. Примери слободне игре са природним материјалима у комбинацији са пластелином – неприродним материјалом**

Не постоји писано правило када је реч о употреби природних материјала у раду са предшколском децом, ни савет како би то требало чинити, осим савета да би их требало комбиновати са природним материјалима – користити рафију за повезивање, травке, гранчице и сл. Примери употребе плодова природе заједно са пластелином указују на то да деца могу да осмисле изузетне комбинације и идејна решења у својим играликим активностима и могу да комбинују и неке друге вештачки добијене материјале са природним, а да при том, не буду нарушена естетска начела.



Слика бр. 25



Слика бр. 26



Слика бр. 27



Слика бр. 28



Слика бр. 29



Слика бр. 30



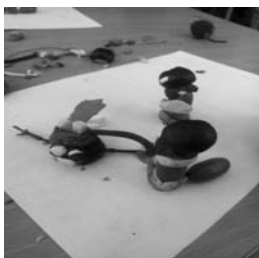
Слика бр. 31



Слика бр. 32



Слика бр. 33



Слика бр. 34



Слика бр. 35



Слика бр. 36

Од изузетног је значаја дететова вербализација, конкретно причање прича о фантастичним, необичним бићима која су деца направила комбинујући плодове из природе са пластелином. Говор, који је својствен

само човеку и најизразитији комуникативни облик међу људима, јесте средство помоћу ког се остварују социјални контакти. Говором мишљење добија свој коначни облик, а на бази говора развија се и апстрактно мишљење. Васпитач који поседује компетенције за афирмацију дечјег ликовног стваралаштва, често их повезује са развојем говора у свим активностима и аспектима дечјег развоја и напредовања. Слање поруке детету спољашњем свету представља неки вид говора, као централног, око ког се поларизују све остале активности.

Слика бр. 31: „То је јелен који виче. Само нема рокове, још је беба.“

Слика бр. 35: „То је велики бата и мали бата. А овај се зове дечак који има ноге и он је чудовиште.“

Слика бр. 27: „Оно је лизалица, а ово је Крцко Орашчић. Јеси ти чула некад за њега?“

## **7. Закључна разматрања**

Свако дете има жељу и потребу да се ликовно изражава, било да је реч о цртању или вајању, или обликовању разноврсних материјала из природе и сл. Велику улогу у ликовном развоју детета имају васпитачи и родитељи који би требало да подржавају и подстичу дете на ликовни израз. Ако постоје повољни услови за развој ликовне креативности детета у предшколском периоду, којима доприноси ангажовање васпитача, дете ће се правилно развијати и напредовати. Ни родитељи ни васпитачи не би смели да оцењују дететово ликовно остварење као добро или лоше, већ би на адекватан начин требало да протумаче дететову поруку коју оно шаље својим аутентичним ликовним изразом и да га за то похвале и подрже његову аутентичност, новину, оригиналност и тиме охрабре да оно и даље развија своју ликовност и креативност. У предшколским установама, могућности креативног приступа свим ликовним активностима са природним материјалима, неисцрпне су. Њихови иницијатори углавном су васпитачи као носиоци активности, али како дете треба увек ставити у центар интересовања, понекад су иницијатори и идејни творци управо деца заједно са родитељима.

Дете се разликује од одраслог уметника по томе што оно шаље личну поруку својим ликовним остварењем, а не ствара га зарад других; оно нема циљ да створи дело, нешто што ће се другима свидети, већ да ужива у процесу рада и у акцији. Детету је продукт значајан само утолико што су у њему саздане његове емоције, као и виђење света и доживљаји као лични печат детињства и света који га окружује.

Природу није тешко приближити деци, као ни децу усмерити ка природи. Освеститивши прво себе као васпитача, и увидевши значај и важност сопствене улоге у васпитању и развијању љубави према природи код деце, на добром смо путу да код детета од малена развијамо љубав према природи и свему што нам она несебично даје. Када деца увиде каква су блага природе свуда око њих, како се могу играти са природним материјалима и у које их намене могу све користити, и сама ће пожелети да буду мали истраживачи, уметници, ствараоци. Ако одрасли имају слуха за жељу и потребу детета за стварањем, обезбедиће му услове и пустити га да се игра, истражује, креира, ствара и машта. Дете на тај начин вишеструко задовољава своје емотивне и друге потребе. У ликовним активностима са природним материјалима код деце се развијају когнитивне, емотивне и физичке способности, што свакако упућује на закључак да се на тај начин утиче на целовит (холистички) развој предшколског детета.



„Овај се зове дечак који има ноге и он је чудовиште.“



„Оно је лизалица, а ово је Крчко Орашчић.  
Јеси ти чула некад за њега?“

#### ЛИТЕРАТУРА

- Ђорђевић, Б. (2005). *Даровитост и креативност деце и младих*. Вршац: Виша школа за образовање васпитача.
- Карлаварис, Б. (1961). *Моје дете и ликовно васпитање*. Београд: Народна књига.
- Карлаварис, Б. (1963). *Ликовно васпитање, приручник за наставнике од I до VII разреда основне школе, друго издање*. Београд: ЗУНС.
- Карлаварис, Б. и сар. (1986). *Методика ликовног васпитања предшколске деце за трећу годину Педагошке академије*. Београд: ЗУНС.
- Карлаварис, Б., Крагуљац, М. (1981). *Развијање креативности путем ликовног васпитања у основној школи*. Београд: Просвета.
- Којић, М., Марков З. (2013). „Подстицање ликовне креативности код предшколске деце савременим методичким приступом“. *Настава и васпитање*, 62 (1): 52–69.
- Станојевић-Кастори, М., Каменов, Е., Пантелејева, Л., В. (1987). *Ликовно обликовање у дечјим вртићима СФРЈ и СССР*. Београд – Москва: ЗУНС.
- Филиповић, С. (2011). *Методика ликовног васпитања и образовања*. Београд: Клет.
- Филиповић, С., Каменов, Е. (2009). *Мудрост чула*. Нови Сад: Драгон.
- Хаци-Јованчић, Н. (2000а). *Дечји атеље II*. Београд: ЗУНС.
- Хаци-Јованчић, Н. (2000б). *Дечји атеље, штампање – вајање*. Београд: ЗУНС.
- Хаци Јованчић, Н. (2012). *Уметност у општем образовању функције и приступ настави*. Београд: Клет.



**Jelena Fatović Nikolić, Specialist**

**MATERIALS FROM NATURE  
IN ARTS AND CRAFTS ACTIVITIES OF PRESCHOOL CHILDREN**

*Summary*

The time and circumstances in which they live often place children in an awkward, passive position in which they are all the more exposed to the negative influences of modern technology. Children are deprived of the possibility to play independently, to explore, discover and find out. This has brought a number of physical and mental consequences, more or less associated with academic pressures imposed on children from the earliest age, denaturalization of childhood, i.e. taking the possibility to play and explore in natural environment away from children. In the era of modernization of information technology, more and more children play with toys offering ready-made solutions and seldom get the opportunity to discover, explore and learn independently about simple natural elements such as sand, earth, wood, stone, which is of great importance for the overall development of the child at the earliest age.

This paper discusses the issue of placing materials found in nature in the function of children's creativity in playing activities. The author tries to find out how much these materials, as something raw and unaltered, can contribute to the overall development of the child, their potential, imagination and creativity when used in arts and crafts activities.

*Key words:* research, play, development, materials from nature, creativity.

## **ПРОЈЕКАТ УДРУЖЕЊА РОДИТЕЉА И СТАРАТЕЉА ДЕЦЕ СА ПОСЕБНИМ ПОТРЕБАМА „НАША КУЋА“ У КИКИНДИ**

**САЖЕТАК:** Рад представља ретроспективу активности Удружења родитеља и старатеља деце са посебним потребама у Кикинди. Једна од главних активности овог Удружења било је организовање рада у Дневном боравку „Наша кућа“ у Кикинди, који су током 2012. и 2013. године са наставницима водили и родитељи и старатељи корисника Дневног боравка. Дневним боравком су били обухваћени корисници старосног доба од 18 до 53 године. Укупно је било 25 корисника, са Дауновим синдромом, церебралном парализом, умереном и тежом интелектуалном ометеношћу, аутизмом, епилепсијом и др. Корисници овог Дневног боравка обухваћени су радно-окупационом терапијом, вежбама за реедукацију психомоторике. Дванаест корисника је пре укључивања у Дневни боравак било обухваћено специјалним васпитањем и образовањем при Специјалној школи „6. октобар“ у Кикинди. Осам је пре доласка у Дневни боравак „Наша кућа“ било обухваћено полудневним смештајем у боравку „Пуж“, који је радио у оквиру Специјалне школе, а пет корисника није било никада обухваћено било којим видом организованог смештаја.

**КЉУЧНЕ РЕЧИ:** корисници, дневни боравак, удружење родитеља.

### **1. Увод**

Положај хендикепираног појединца у друштву, тј. његово емоционално и социјално прилагођавање, резултат је многих фактора међу којима значајну улогу имају: ставови људи неометеног развоја према хендикепиранима и хендикепу, опажање тих ставова и реаговање од стране хендикепиране особе, став саме хендикепиране особе према свом хендикепу и сл. Сви ови односи су међусобно испреплетени и веома сложени (Мићевић-Карановић, Кнежевић и Солеша-Гријак, 2016: 42). Додали бисмо да на позиционираност особе ометене у развоју утиче и подршка породице и њена укљученост у друштвени живот.

Дилеме у вези са различитим мишљењем да ли је за децу са сметњама у развоју, односно особе са инвалидитетом, бољи специјални или инклузивни систем трају и данас. Заговорници специјалног

---

\* monikasenji@gmail.com

система васпитања и образовања сматрају да инклузивни систем не може да замени дефектолошку струку. Они сматрају да је за постизање најбољих потенцијалних резултата у развоју детета неопходно да дете буде обухваћено дефектолошком и медицинском рехабилитацијом. Заговорници инклузије сматрају да дете са сметњама у развоју треба да буде у стимулативној средини и да треба да се образује по индивидуалном образовном плану чији члан тима ће бити дефектолог одређене струке.

Савремено, на развој усмерено друштво, као друштво које улаже напоре у креирање услова за активну партиципацију свих грађана на свим нивоима, нужно мора бити и инклузивно друштво. Његова инклузивна димензија огледа се у једнаким шансама и могућностима за све, равноправном, али и прилагођеном третману и адекватном одговору на потребе индивидуе (Костовић, Зуковић и Боровица, 2011: 406).

Наравно да поштујемо мишљење и аргументе обе стране, али у овом раду покушаћемо да представимо рад једног удружења чију улогу едукатора су, поред наставника, преузели и родитељи. Они, у складу са својим могућностима, дају допринос како би Удружење „Наша кућа“ што квалитетније деловало. Ово Удружење је формирано пре нешто више од четири године. Оно што је у основи издвојеног Дневног боравка јесте укључивање корисника у заједничке активности особа масовне популације, сузбијање предрасуда, сензибилисање локалне заједнице, скретање пажње на права особа са посебним потребама. Начин организације васпитне делатности, тј. скуп свих чинилаца који доприносе остваривању циља и задатака васпитања, назива се васпитним системом. Он се састоји из низа подсистема: породица, установе за предшколско васпитање, школе, ваншколски васпитни фактори и др. (Баковљев, 1997).

Систем васпитно-образовних установа је окосница сваког система васпитања, пошто су ове установе друштвено-политички, радно-педагошки и организационо међусобно повезане и основни циљ им је остваривање васпитне делатности (Трнавац и Ђорђевић, 1998). За разлику од функционалног васпитања, који се одвија у породици и животу, редовни системи у којима се реализује васпитно-образовни рад замишљен је и изводи се плански и организовано у школама и вртићима. Програм рада у редовним системима у којима се спроводи васпитно-образовни рад реализује се на основу унапред припремљених планова.

Главни облик васпитања и образовања деце са сметњама у развоју традиционално је било школовање у посебним васпитно-образовним установама, где су се стручњаци – дефектолози бавили рехабилитацијом

и третманом, васпитањем и образовањем деце са сметњама у развоју, одвојено од остале деце. Овај однос представља и однос друштва у целини, сматрајући децу са сметњама у развоју различитом и посебном.

У нашој земљи, поред редовних школа, постоје и школе за децу са сметњама у развоју. Издајање деце са сметњама у развоју у тзв. „специјалне васпитно-образовне установе“, представљало је својеврсну сегрегацију, односно посебан вид обеспособљавања деце са сметњама у развоју. До сада је на просторима Србије владала пракса да се деца са сметњама у развоју упуте на категоризацију како би се извршила стручна процена њихових способности. Тим стручњака који су чинили специјални педагог, психолог и психијатар, дефектолог, лекар и други стручњаци по потреби, процењивао је ниво онеспособљености, након чега је издавано решење о категоризацији, те је дете по правилу упућивано у одговарајућу установу, односно специјалну школу. Ове школе су били посебни резервати за сегрегацију, јер су ученици који излазе из њих касније третирани као „специјалци“ или уз неко друго име које их је пратило током целог живота (Сузић, 2008).

Подизање социјалне компетенције ове деце јесте међу оним областима у којима, применом одговарајуће интервенције, она сама могу допринети побољшању сопственог статуса у вршњачкој групи и бољем интегрисању у заједницу.

Шекспир (1975) на следећи начин резимира аргументе у прилог схватању да ометена деца треба да иду у школу заједно са својим вршњацима: „Ометена деца у одређеном периоду развоја треба да се сусретну са реалним, свакодневним светом неометених и зато је боље задржати их у том свету, уместо издајати их у посебне групе. Тиме се постиже да и друга деца буду упозната са различитим психофизичким недостацима и последицама које они изазивају.“ У редовној школи ометено дете ће бити изложено и позитивним и негативним искуствима, што ће допринети развоју реалистичког селф-концепта, што је веома битно за прилагођавање ометене деце. Исти аутор наводи и предности специјалне школе: могуће је организовати потпуну наставу, створити посебне услове и опрему у складу са специфичним потребама сваке групе, као и професионалци обучени за рад са ометеном децом. Недостаци специјалне школе огледају се у томе што обележава дете и кад је у школи и кад је изван ње.

Инклузија има другачији вредносни систем у својој основи, она је спремна на радикалне реформе у односу на програме рада, образовање кадра, методе рада, начин процењивања, како би изашла у сусрет

бројним различитостима које сматра нормалним изразом људских различитости, без обзира да ли потичу из ометености или имају друге корене (Сретенов, 2008).

Проблеми с којима се деца суочавају драматично се увећавају последњих година. Раније се специјално образовање деце са знатним тешкоћама у учењу обављало потпуно ван редовне наставе, или уз помоћ посебно обучених наставника према посебним програмима. Сада се у редовну наставу укључују и деца која су била у специјалним одељењима. Да би она била схваћена и да би наставник био квалитетан едукатор треба поћи од претпоставке да можда никад нису подучавана методама које су у складу с начином на који она мисле и уче. Кад их научимо одговарајућој техници, њихови проблеми у учењу значајно се смањују (Вајнбренер, 2010).

Инклузивно васпитање и образовање подразумева потпуно укључивање ученика са сметњама у развоју у одељење или васпитну групу са осталом децом, уз пружање додатне подршке, било васпитача/учитеља, било посебно ангажованог асистента који ради упоредо са васпитачем/учитељем. Такође, могућ је рад и са малим групама ученика. Инклузивно васпитање и образовање је усмерено ка идентификацији и минимализацији препрека у учењу и партиципацији деце. Наведено подразумева повећање учешћа у васпитно-образовном раду, не само за децу са сметњама у развоју, него и за оне који су без сметњи у развоју. Наиме, инклузивно васпитање и образовање произилази из настојања које се противи искључењу деце са поремећајима и осталим који су груписани као лица са сметњама у развоју, тј. као реакција према онима који доводе у питање праксу ексклузивитета у васпитно-образовном раду (Сузић, 2008).

Инклузија је појмовно надређена интеграцији, иако су обе окренуте истом циљу. За разлику од интеграције која значи обнову, удруживање у целину, инклузија тежи систему који је структуриран тако да сваку особу ставља у равноправан положај и даје јој могућност припадања заједници и учествовања у њој (Вукајловић, 2004). Инклузија значи бити укључен, обухваћен, припадати, бити са другима. Инклузија не значи да смо сви једнаки, нити да се сви слажемо, него ствара нови однос према свему што је различито и подстиче на међусобно подржавање, и на тај начин обогаћује наше могућности за стварање нових идеја. Она говори о различитим могућностима, а не о недостацима. Инклузија подразумева свеобухватно укључивање особа са сметњама у развоју, тешкоћама у учењу и уопште тешкоћама у социјалној интеграцији,

не само у васпитно-образовном систему, него и у свакодневном животу и друштвеној стварности (Лазор и сар., 2008).

Подизање социјалне компетенције деце са тешкоћама у развоју је међу оним областима у којима, применом одговарајуће интервенције, она сама могу допринети побољшању сопственог статуса у вршњачкој групи и бољем интегрисању у заједницу (Бројчин, Банковић и Јапунца-Милисављевић, 2011: 427).

Програми у чијем средишту се налазе овакве особе, засновани су на уверењима која су у складу са демократским идеалима, односно на њима су засновани принципи инклузивног образовања:

- Индивидуализовати све образовне активности за сваку особу;
- Пружити особама прилике да чине добре изборе који ће их подстаћи да даље уче;
- Ангажовати особе активним учењем;
- Успоставити односе са породицама и подстаћи их на непосредно укључивање у активности чланова њихових породица које имају сметње у развоју (Daniels i Stafford, 2001: 15).

Особа са сметњама у развоју је, у нашој култури, по правилу, опажана као различита од других. И она сама најчешће себе опажа као различиту од других, јер је такав став наметнут од стране средине током развоја. Међутим, разлике се првенствено односе на особене социјално-психолошке проблеме са којима се суочавају хендикепиране особе чија се оштећења могу лако перципирати. Степен оштећења није од тако суштинског значаја као индивидуална перцепција оштећења. Што је већа нетачност индивидуалне перцепције већи је и степен фрустрације због тога што субјективно феноменолошко искуство долази у конфликт са реалношћу и отежава процес прилагођавања (Хрњица и сар., 1991: 17).

Бројни теоријски и истраживачки подаци показују да средина, односно породица у којој дете живи и услови које она обезбеђује имају значајну улогу у развоју сваког детета. Теорија развоја Виготског (Вујачић, 2006, према Виготски, 1996), на пример, наглашава одлучујући утицај социјалних чинилаца на развој детета јер су, по њему, све више менталне функције социјалног порекла: мишљење, писани и усмени говор, говорно мишљење, емоције и вољна пажња. Тако је и положај и развој деце са сметњама у развоју условљен друштвеним факторима. Разматрање друштвених услова у којима деца са сметњама у развоју живе и специфичности њихових односа са средином, неопходни су за разумевање њихових развојних потреба. Постављају се следећа питања: какав је став друштва према овој деци; колико је друштво спремно да

изађе у сусрет њиховим правима и потребама; какав је положај ове деце у породици и какав однос вршњаци имају према њима.

На основу одговора на ова питања може се добити увид колико је социјална средина подстицајна, да ли обезбеђује адекватне услове за развој деце са сметњама у развоју и како се евентуалне тешкоће могу превазићи (Вујачић, 2006: 191). Због наведеног сматрамо да би учешће родитеља у раду Дневног боравка које образлажемо у следећем поглављу, могло бити веома важно, јер породица, директно или индиректно, утиче на наведене факторе.

## 2. Организација рада Дневног боравка „Наша кућа“ у Кикинди

У Табели бр. 1 дајемо кратак приказ активности које су реализоване током 2012. и 2013. године у Дневном боравку „Наша кућа“ у Кикинди. Допринос су, поред запослених, давали и родитељи у складу са својим могућностима.

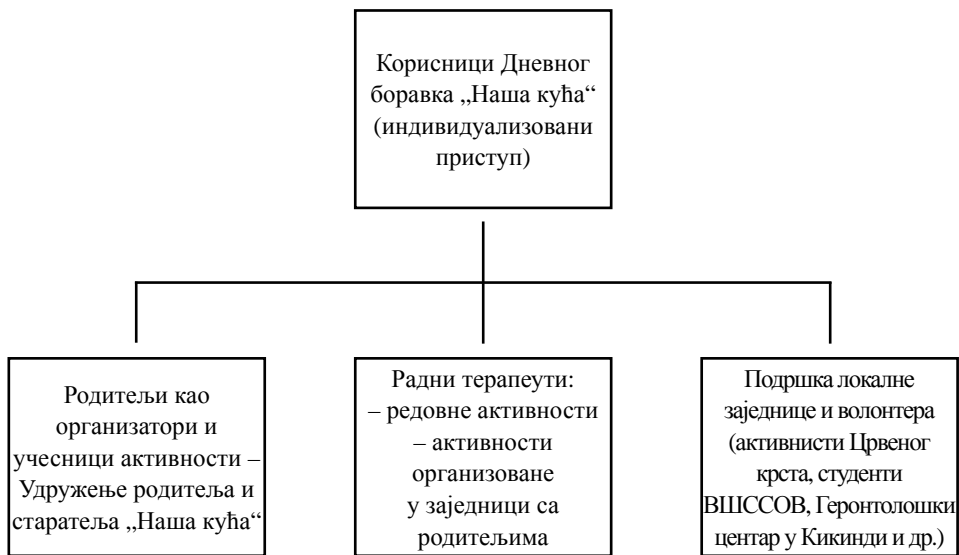


Схема бр. 1 Организација активности у Дневном боравку „Наша кућа“ у Кикинди

Савремени друштвени токови подразумевају радну терапију особа са развојним сметњама. Њихова продуктивност доприноси јачању њиховог самопуздања и осећања корисности. Управо је Удружење родитеља и старатеља деце са посебним потребама осетило потребу да покаже јаче стране своје деце и њихове радне способности. Ово је изазвало позитивне ефекте на децу, родитеље, локалну заједницу и др.

Табела бр. 1 Дневне активности у Дневном боравку  
„Наша кућа“ у Кикинди

Активности	Опис активности
<i>Долазак у Дневни боравак</i>	Корисници радо долазе у Дневни боравак. Приликом уласка у зграду Дивног боравка, у зависности од степена и врсте оштећења, помажу им: наставници, председница Удружења, возач, волонтери и родитељи.
<i>Јутарња гимнастика</i>	Наставник физичке културе је за сваког корисника, у зависности од степена и врсте ометености, израдио индивидуални план јутарње гимнастике. Овај план реализује се уз помоћ две наставнице – терапеуткиње.
<i>Доручак</i>	Већина корисника самостално користи прибор за јело. Помоћ се пружа корисницима који због степена ометености нису у могућности да се самостално хране. Корисница са церебралном парализом захтева највећу пажњу и подршку.
<i>Радно-окупационе активности</i>	У складу са планом корисници се свакодневно ангажују у оквиру: ликовних активности, еколошких активности, музичких активности, фолклорних активности, глумачких активности, рада у пластенику итд. То су све активности које подстичу њихову грубу и фину моторику.
<i>Одлазак у шетњу</i>	У зависности од плана активности, корисници одлазе у шетње које имају рекреативни или едукативни карактер.
<i>Ручак</i>	Корисници, као и приликом доручка, немају исте способности у вези са коришћењем прибора за јело, па онима којима је потребно, пружа се помоћ.
<i>Припрема за приредбе</i>	Од 2012. године корисници изводе приредбе за грађане Кикинде. Једна приредба „Радост различитости“ одржана је у оквиру новогодишњих и божићних празника (27. 12. 2012. године), а друга је одржана 22. 02. 2013. године и била је хуманитарног карактера. Средства прикупљена овом приликом уплаћена су Дечијем одељењу Опште болнице у Кикинди.
<i>Долазак волонтера, студената и др.</i>	Стручни волонтери Дивног боравка „Наша кућа“ су: педијатар, социјални радник и психолог. Они једном недељно долазе да би проверили здравствено и психосоцијално стање корисника. Једном недељно долази и наставник фолклора који кориснике учи елементарним покретима у фолклору. Неки од корисника су већ научили једноставнија кола. Поред њих, Дневни боравак посећују и студенти основних и специјалистичких студија Високе школе струковних за образовање васпитача у Кикинди.

### 3. Закључна разматрања

Много је начина да се деци са сметњама у развоју пружи подршка и да им живот постане срећнији. Један од начина је и укључивање родитеља у активности боравка у коме проводе највећи део дана. Родитељи стручњацима (дефектолозима, психолозима, васпитачима, учитељима, наставницима и др.) могу да пруже много информација које би упућивале на потребе и интересовања њихове деце. У том правцу било би могуће усклађивати планове и програме са биопсихосоцијалним способностима деце. То би допренело да деца са сметњама у развоју и њихови родитељи буду задовољни због напретка који се постиже у развоју ове деце, јер се води рачуна о њиховим биолошким потенцијалима који, уз одговарајуће стратегије, могу да се развију до максимума.



У овом раду приказан је један од начина како уз непосредну подршку родитеља могу да се организују радне активности за децу које су у складу са њиховим могућностима, интересовањима и потребама.

У нашој земљи преко је потребно подизање квалитета васпитања и образовања деце са сметњама у развоју и потреба реконцептуализације праксе која неретко игнорише дететову породицу, или њиховим проблемима приступа једнострано формалистички и не уважава комплексност ситуације у којој се дете и његова породица налазе. Основна начела за боље повезивање породице и школе била би:

- повезивање породице са стручном службом у школи и изван ње;
- примена различитих облика рада и активности намењених родитељима;
- успостављање позитивне комуникације, а то значи слушање, подржавање, охрабривање, поштовање, поверење, прихватање и преговарање;
- спровођење програма едукације родитеља у школи;
- посете породици (Карић, Меденица и Миличевић, 2013: 70).

Неке од идеја и планова Удружења родитеља и старатеља деце са посебним потребама биле су да повежу Дневни боравак који је конципиран као установа социјалне заштите при Удружењу са установама сличне намене, али и са редовним школама, и широм локалном заједницом. Затим, да ангажује стручњаке следећих профила: социјалне раднике, радно-окупационе тереите, дефектологе, психологе и стручњаке сродне струке. Такође, да чланови Удружења који су у исто време и родитељи ове деце, узму активно учешће у раду Дневног боравка у складу са својим могућностима, а у сарадњи са стручњацима наведених струка. Пошло се од претпоставке да родитељи имају највише информација о деци и да би било сврсисходно да они бар у адаптивном периоду своје деце буду присутни у боравку онолико колико је потребно да би се деца прилагодила боравку. Важно је напоменути да су сви корисници направили дугу паузу између установе у којој су раније били обухваћени образовањем, васпитањем, дефектолошким третманом и др. и Дневног боравка, па је ова идеја родитеља била заснована и на крајње хуманим основама. Петоро деце чак никада није било обухваћено било којим видом образовања или заштите. У пракси се показало да је овако конципиран Дневни боравак „Наша кућа“ имао позитивне ефекте на кориснике и да су се они брзо социјализовали у групи, да су прихватили тереите са структурираним плановима радно-окупационе терапије за сваког корисника, породице друге деце, студенте, волонтере и др.

## ЛИТЕРАТУРА

- Баконљев, М. (1997). *Основи педагогије*. Вршац: Виша школа за образовање васпитача Вршац.
- Бројчин, Б., Банковић, С. и Јапунца-Милисављевић, М. (2011). „Социјалне вештине деце и младих с интелектуалном ометеношћу“. *Настава и васпитање*, 60(3): 419–429.
- Вајнбренаер, С. (2010). *Подучавање деце с тешкоћама у учењу у редовној настави*. Београд: Креативни центар.
- Вујачић, М. (2006). „Проблеми и перспективе деце са посебним потребама“. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 38 (1): 190–204.
- Vukajlović, В. (2004). *Inkluzivno obrazovanje: stavovi roditelja i nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju*. Вања Лука.
- Daniels, Е. R. i Stafford, К. (2001). *Интеграција деце са посебним потребама*. Београд: Центар за интерактивну педагогију.
- Ераковић, Т., Јанковић, П. (2008). *Методика корективног педагошког рада*. Нови Сад: Градска библиотека.
- Карић, Ј., Меденица, С и Миличевић, И. (2013). „Тешкоће породица деце са посебним потребама у садашњем тренутку“. *Биомедицинска истраживања*, 4(2): 67–72.
- Ковачевић, Ј. и Арсић, Р. (2006). *Ученици ометени у развоју у редовној школи*. Београд: Друштво дефектолога Србије.
- Костовић С., Зуковић С. и Боровица Т. (2011). „Инклузивно образовање и школски контекст“. *Настава и васпитање*, 60(3): 345–544.
- Лазор, М. и сар., (2008). *Приручник за рад са децом са сметњама у развоју*. Нови Сад: Новосадски хуманитарни центар (НСХЦ).
- Мићевић-Карановић, Ј., Кнежевић, Ј. и Солеша-Гријак, Ђ. (2016). *Психологија ометених у развоју – приручник за студенте специјалистичких студија на модулу за инклузивно васпитање и образовање*. Кикинда: Висока школа струковних студија за образовање васпитача.
- Сретенев, Д. (2008). *Креирање инклузивног вртића: деца ометена у развоју у редовној предшколској установи*. Београд: Центар за примењену психологију.
- Сузић, Н. (2008). *Увод у инклузију*. Бања Лука: XBS.
- Трнавац, Н., и Ђорђевић, Ј. (1998). *Педагогија*. Београд: Научна књига комерц.
- Хрњица, С. и сар., (1991). *Ометено дете: увод у психологију ометених у развоју*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Шекспир, Р. (1975). *Психологија ометених у развоју*. Београд: Нолит.

**Monika Senji**

**“OUR HOUSE” IN KIKINDA – A PROJECT OF THE ASSOCIATION  
OF PARENTS AND GUARDIANS OF CHILDREN WITH DISABILITIES**

*Summary*

The paper offers a retrospective of the activities taken up by the Association of parents and guardians of children with disabilities. One of the main activities of this association was organizing the work of daycare “Our House” in Kikinda, run by teachers, parents and guardians of the daycare users during 2012 and 2013. The daycare was used by beneficiaries aged 18 to 53. There were 25 users in total, persons with Down syndrome, cerebral palsy, moderate and severe intellectual disabilities, autism, epilepsy and other. Users of daycare were offered occupational therapy and exercises for psycho-motor reeducation. Prior to their inclusion in the work of daycare, 12 users attended Special school “October 6<sup>th</sup>” in Kikinda, where they were included in a special education program. This special school also offers half-day accommodation in its daycare “Snail”, in which eight users were included before coming to daycare “Our House”. Five users were never included in any form of organized accommodation.

*Key words:* users, daycare, parents’ association.

## **РАНА ИНТЕРВЕНЦИЈА, УЛОГА ПОРОДИЦЕ И СТРУЧНОГ ТИМА У ОБРАЗОВАЊУ И РЕХАБИЛИТАЦИЈИ ДЕТЕТА СА ДАУНОВИМ СИНДРОМОМ**

**САЖЕТАК:** Породица представља један од најзначајнијих фактора за развој детета, нарочито у случају детета са сметњама у развоју. Рано запажање да дететов развој одсупа од типичног може да укаже на развојну сметњу и потребу за дијагностиковањем и за раном интервенцијом. Подршка стручног тима, укључивање деце у вртић и посвећеност родитеља детету могу да утичу на формирање већине веза унутар централног нервног система, а у циљу развијања биолошких потенцијала детета.

У овом раду бавићемо се раном интервенцијом детета са Дауновим синдромом. Током ране интервенције родитељи науче много о развојној сметњи свог детета од стручњака различитих профила. Али, такође уоче специфичности свог детета. Уз знања и искуство они неоптерећени предрасудама могу да донесу одлуку о томе да ли ће дете уписати у редовну школу или не. У овом раду, такође се истиче свесност родитеља да је за напредак њиховог детета неопходна подршка стручњака дефектолошке струке. Ослобођени стереотипа они су своје дете уписали у савремено организовану школу за ученике са сметњама у развоју „6. октобар“ у Кикинди. Након седам година образовања у овој Школи, они схватају да су направили добар избор, јер дете учи и напредује.

**КЉУЧНЕ РЕЧИ:** Даунов синдром, породица, рана интервенција, стручни тим.

### **1. Рана интервенција**

Повећано интересовање за рану интервенцију последњих деценија у блиској је вези са открићима у области неуробиологије мозга и развојних теорија, која су указала на значај раних искустава и ране стимулације развоја детета за касније напредовање и школски успех. Наиме, на раном узрасту формира се већина веза унутар мозга које ће се задржати до краја живота особе, а то је истовремено и време када је

---

\* j.f.bobica@gmail.com

мозак веома прилагодљив и подложен утицају спољашњих чинилаца, те се одређена одступања и сметње у његовом развоју могу превазићи или ублажити.

Потреба за ширим увођењем програма ране интервенције произилази и из различитих међународних докумената којима се свој деци, а међу њима и деци са сметњама у развоју, гарантује право на квалитетно образовање, здравствену и социјалну заштиту, учешће у различитим активностима у заједници и др. Ова права су инкорпорирана у законодавство бројних земаља света и омогућавају деци са сметњама у развоју и њиховим породицама приступ услугама неопходним за подстицање развоја ове деце, њихово успешније укључивање у различита окружења и активности са децом типичног развоја и унапређење квалитета њиховог живота (Цвијетић, 2015: 315).

Ранко Рајовић такође, на основу многих истраживања, тврди да је период до пете, односно седме године најважнији са стварање синапси и неуронских мрежа код деце и да због тога дете треба стимулисати вежбама за развој моторике, памћења, мишљења и др., а да дете, односно ученик може лако да учи путем асоцијација (Рајовић, 2009).

Концепт ране интервенције подрзумева два блиско повезана аспекта: старост и сам рад са њим. Рад може почети по рођењу детета или у првим годинама живота, у сваком случају пре поласка у школу (Андрејевић, 2005: 17).

Развој комуникационих вештина деце са Дауновим синдромом заостаје за очекивањима базираним на хронолошком узрасту. У циљу стимулације развоја вербалне и невербалне комуникације ове деце, а у складу са сазнањима о значају раног узраста за каснији ниво комуникационе компетенције, сугерише се да је потребно укључити ову децу у програме ране интервенције (Цвијетић, 2015: 75).

## **2. Стручни тим и породица**

Корективни и педагошки рад са децом са Дауновим синдромом подразумева континуиран третман дефектолога – олигофренолога, логопеда и стално ангажовање родитеља – породице. Често је родитељима ове деце неопходна и помоћ – не само приликом саопштења да њихова деца имају ову развојну сметњу и прилагођавања на ову чињеницу, него и касније – током раста и развоја и укупног живота детета.

Чланови тима морају бити међусобно координирани како би се обезбедио ефикасан рад без непотребних понављања задатака. Координација

је важна када је више тимова истовремено укључено у рад. Према ауторки Андрејевић, разликујемо три типа тима: мултидисциплинарни, интердисциплинарни и трансдисциплинарни.

У мултидисциплинарним тимовима одлуке се доносе индивидуално и сваки члан саставља извештај. Ови тимови могу обезбедити важну експертизу и корисне информације, али постоји могућност лоше или недовољне координације, неусаглашеност око доношења одлука и понављања у давању и тражењу информација.

У интердисциплинарним тимовима информације се размењују и координирају. Одлуке се доносе тимски, узимајући у обзир индивидуална мишљења. Један од чланова тима је координатор или тумач информација.

У трансдисциплинарним тимовима интеракција је најразноврснија, али их је најтеже организовати. Тимове чине стручњаци различитих профила. Чланови тима не ограничавају се само на сопствену струку, већ уче једни од других и оно што науче примењују у раду. О резултатима се тимски расправља – сви су подједнако одговорни за остваривање програма рада. Саставља се заједнички извештај (Андрејевић, 2005: 39).

Елен Дениелс и Кеј Стафорд наводе 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.

Квалитети васпитача који су потребни за постављање темеља ефикасних односа са родитељима су:

*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 теме 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 мржње. Професионалац који је спреман да прихвати осећања родитеља постаје добродошао извор подршке.

*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 ком 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.

**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 који су мање отворени у изражавању својих брига, обично не осећају да је васпитач уложио напор да се са њима саосећа (Daniels & Stafford, 2001: 32).

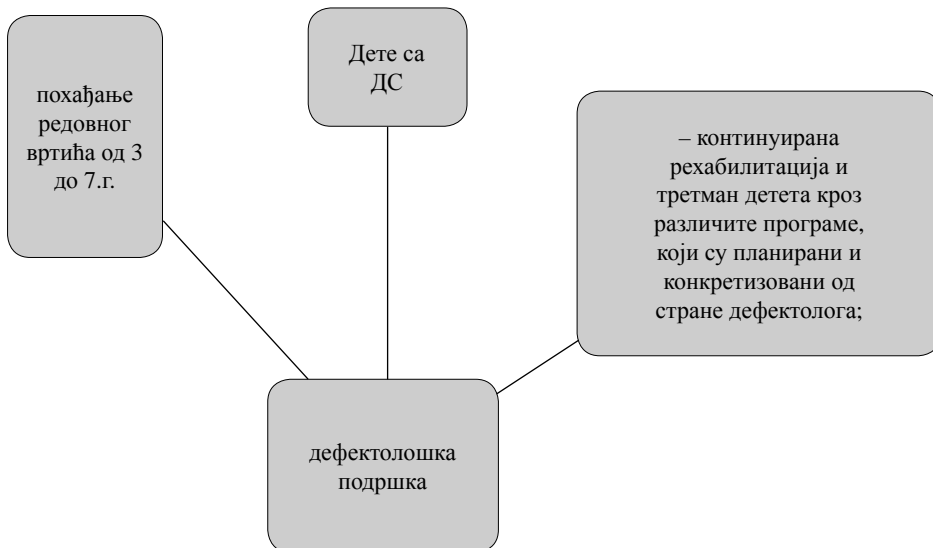


Схема 1. Рана интервенција и подршка детету са Дауновим синдромом

У Схеми 1. приказана је рана интервенција дечака (сада има 14 година). У делу *Приказ случаја* биће дата појашњења.

### 3. Даунов синдром – опште карактеристике

Основна карактеристика деце са Дауновим синдромом је ментална ретардација – ниво менталног развоја ове деце одговара трогодишњем детету. Дете има смеђу, ретку и равну косу, округлог је лица, искошених очију, трансферзалну набораност чела, усне велике и дебеле, језик дугачак, дебео, на најранијем узрасту често избачен, нос мали, кожа

је прљаво-жута, нееластична, као преширока за тело, ниског раста и повећане телесне масе. Због изгледа, у колоквијалном говору, за ову децу користи се назив монголоидно дете. Узрок Дауновог синдрома је хромозомопатија – на 21. хромозомском пару налази се триплет хромозома, одатле и назив Тризомија 21. Сазнајни развој ове деце је успорен и специфично измењен, пажња је краткотрајна и дистрактивна, опажају боље визуелно него слушно, памћење је краткотрајно и селективно, способност учења увиђањем је рудиментарна, мишљење је на нивоу конкретно-опажајног; развој говора је успорен и дефицитан, не само због менталне ретардације, већ и због флукутирајућег губитка слуха у раном периоду и хипотоније (нижег тонуса) оралне мускулатуре. Социјално-емоционални развој ове деце иде испред менталног – особе са Дауновим синдромом су социјабилне, са честим и бурним променама расположења, некритичне при остваривању емоционалних веза (Станковић Ђорђевић, 2002: 66).

Како децу са Дауновом синдромом прати и интелектуална омењеност, опште препоруке за рад са овом децом, према Хрњици и сар. су следеће:

- Приближите детету васпитно-образовне садржаје на очигледан и једноставан начин и повежите их са свакодневним животним искуством;
- Користите елементе непосредне стварности (моделе, слике цртеже без детаља, схеме, приказе...);
- Обезбедите поступност у раду;
- Дајте једноставне задатке уз јасна образложења;
- Обезбедите довољно времена за вежбање и понављање;
- Ускладите излагање са појмовним фондом и могућностима разумевања;
- Користите кратке реченице, усмерене на оно што је битно;
- Пратите излагање адекватним паралингвистичким знацима (боја, јачина, висина гласа, мимика, гест);
- Подстичите излагање детета уз помоћ визуелне подршке или плана у облику питања;
- Дозирајте дужину текста коју дете треба да преприча у складу са могућностима детета;
- Нека препричава по деловима;
- Ако су код детета присутне и тешкоће у визуелној перцепцији, прилагодите га (ако се ради о детету школског узраста);



- Текст за преписивање – повећајте размак између речи, реченица, редова текста и/ или по потреби означите простор за писање);
- Дајте смернице (план) у виду слика или питања код писања самосталних писмених задатака;
- Уважавајте дететове могућности читања;
- Поткрепите праћење радње (след догађаја) следом слика које олакшавају и омогућавају разумевање тока и памћење садржаја текста;
- Постављајте и помоћна питања детету која му помажу да нађе прави одговор;
- Подстичите децу да слободно постављају питања када им нешто није довољно јасно;
- Приликом практичног рада, проверите да ли деца познају материјале, средства којима раде и њихову функцију, ток и циљ извођења радње (Хрњица, Марковић, Лазор & Гачић-Брадић, 2010: 28).

#### 4. Приказ случаја

У овом делу даћемо приказ развоја и интервенције за дете са Дауновим синдромом од рођења до 14. године живота.

Табела 1. Период од рођења до треће годне живота

Период од рођења до прве године	Препознавање првих симптома нетипичног развоја уз кратак опис	Стручни тим за подршку	Васпитање и образовање детета у вртићу	Припрема детета за полазак у школу
Трудноћа је протекла је уредно и није указивала на било какве сметње што се бебе тиче. Дечак је рођен као близанац са сестром. Налази након порођаја су били уредни код оба детета.	Први симптоми успореног психомоторног развоја уочени су кад је дете напунило око 8 месеци. Било је хипотонично и за разлику од сестре близнакиње, није могао да седи самостално, а ни уз подршку мајке.	Након утвђене дијагнозе, приступило се раној интервенцији у којој су највећи део подршке пружали дефектолози (олигофренолог и логопед).	У редовни вртић кренуо је са пуне 3 године, као и сестра близнакиња. Сарадња родитеља са васпитачима и стручним тимом била је на високом нивоу. Ван установе дете је редовно имало дефектолошку подршку. Видно је напредовало, посебно на социоемоционалном плану. Вршњаци су га у потпуности прихватили.	Припрема се одвијала у складу са његовим могућностима. Уписан је у школу за децу са сметњама у развоју. Поред образовно-васпитног рада, дете/ ученик има и додатну дефектолошку подршку која је усклађена са његовим биопсихосоцијалним могућностима. Однос наставника и породице заснива се на поверењу, уз саветодавни рад и повратне информације.

Увидом у Табелу 1. констатујемо да је дете било обухваћено раном интервенцијом о којој можемо да кажемо да су главну улогу, поред породице, имали дефектолози. Поласком у вртић дете је имало и педагошку подршку од стране васпитача и стручних сарадника, а такође и од вршњака. Педагошка и дефектолошка подршка током похађања вртића детета, одвијала се упоредо, али није било директне везе између стручњака из вртића и ван њега. Постојала је посредна веза коју је одржавала мајка детета. Намера родитеља била је да хармонизују подршку детету, с обзиром на то да су се додатно едуковали уз подршку дефектолога по питању развојне сметње детета. Васпитачима су пружали инструкције које су добијали од дефектолога, а дефектолозима су саопштавали како дете напредује у вртићу. Овај начин функционисања тима за рану интервенцију допринео је да родитељи са сигурношћу могу своје дете да оставе у вртићу како би оно са осталом децом учило и напредовало по свим аспектима развоја.

Табела 2. Школски период детета

<i>Настава и ваннаставне активности</i>	<i>Коментар дефектолога</i>	<i>Коментар родитеља</i>
Адаптација на школу	Ученик радо и редовно долази у школу.	Лепо је прихватио школу, а у томе му је помогао боравак у вртићу.
Однос са вршњацима	Добро је прихваћен и узвраћена је прихvatљивост.	Није конфликтна личност, па је омиљен у друштву.
Однос са наставницима	Сарађује уз похвале и награде као стимулација.	У почетку је био неповерљив, али се брзо адаптирао.
Српски језик	Говор, развијен. Вербалне налоге разуме и извршава их.	Савладао је ћирилично писмо, и читање краћих речи.
Математика	Потребна је велика мотивација и помоћ како би задатак привео крају.	Математичке облике и скупове савладао је, док му рачунске операције иду теже.
Физичко и здравствено васпитање	Индивидуално и активно изводи вежбе.	Индивидуални рад је одличан са његово стање.
Музичка култура	Радо учествује. Репродукује научене песме.	На њега делује као терапија, ужива у њој.
Ликовно васпитање	Не воли прљаве материјале, али ужива у сликању четкицом.	Ради само оно што воли. Сецкање, лепљење, темпере и четкица...
Додатне активности	Укључен је у еколошку секцију и извршава задатак уз налоге.	Воли да иде на базен.
Слободно време	Проводи време са другарима из разреда.	Зими је уз музику, док је лети већим делом дана напољу.

У Табели 2. видимо да дете/ ученик, према процени дефектолога, остварује добар напредак у предметима који се обавезно изучавају у школи и да је укључен у додатне еколошке активности. Слободно време проводи у дружењу са вршњацима. Може се закључити да дете живи

динамичним животом уз школске и ваннаставне обавезе, да воли да се дружи и да има испланирано време. Дете је у школи било обухваћено измењеним ИОП-ом, а што је у складу са законским прописима који регулишу ову област од 2010. године у нашој земљи (*Правилник о ближим упутствима за утврђивање права на ИОП, његову примену и вредновање, Службени гласник РС, бр. 76/2010; Правилник о додатној образовној и здравственој и социјалној подршци детету и ученику, Службени гласник РС, бр. 63/2010*).

## 5. Закључна разматрања

Родитељи и породица су након преживљеног стреса врло брзо схватили да дечак може да учи и напредује, па им је циљ био да дете буде обухваћено раном интервенцијом. У време кад је дете рођено у Србији су постојала два система образовања: редовни и специјални који су били потпуно одвојени. Први корак који су родитељи учинили, а у циљу ране интервенције, била је дефектолошка подршка (олигофренолошки третман) и упис детета у редовни вртић.

Рана интервенција у Европи пружа родитељима низ погодности како би њихово дете било доведено у стање највише могуће функционалности, јер се полази од тезе да су деца грађани државе у којој су рођени и да нису брига само својих породица већ и друштва на глобалном нивоу. Ово показују и законски прописи који се баве овом тематиком од којих је врло важна и додатна подршка деци и ученицима са сметњама у развоју која се реализује у Школи за образовање ученика са сметњама у развоју „6. октобар“ у Кикинди. Постоји потреба да дете што раније буде укључено у овај процес (подршка олигофренолога, дефектолога у сензорној соби, логопедском кабинету и сл.). Рана интервенција пружа могућност да дете развије своје биолошке могућности до максимама. Период до пете године живота детета је време када се ствара негде око 70 процената синапсичких веза и неуронских мрежа (Рајовић, 2009; Рајовић, 2010). Родитељима је важно указати на потребу ране интервенције, јер њоме деца могу да буду обухваћена само на најранијим узрастима, те их због тога што пре треба укључити у институционалне облике васпитно-образовног рада.

Порука једне мајке о свом детету са Дауновим синдромом – извод из дневника:

„Никада се нисам постидела свог детета, никада изоловала од друштва, од околине. Мислим да са пуним правом могу да тврдим да

се за ову популацију још пуно тога може да се учини. Требало би их пустити у домове људи, да управо наша деца едукују људе који немају поремећаје и науче их како се воли, како се живи са различитостима и како се побеђује.“

#### ЛИТЕРАТУРА

- Андрејевић, Д. (2005). *Рана интервенција у Европи – трендови у 17 европских земаља*. Београд: Задужбина Андрејевић.
- Daniels, E.R. & Stafford, K. (2001). *Integracija dece sa posebnim potrebama*. Београд: Centar za interaktivnu pedagogiju.
- Правилник о додатној образовној, здравственој и социјалној подршци детету и ученику, Службени гласник РС, бр. 63/2010.*
- Правилник о ближим упутствима за утврђивање права на индивидуални образовни план, његову примену и вредновање, Службени гласник РС, бр. 76/2010.*
- Рајовић, Р. (2009). *НТЦ: IQ детата – брига родитеља*. Нови Сад: Smart Production.
- Рајовић, Р. (2010). *Методички приручник за васпитаче*. Вршац: ВШССОВ „Михаило Палов“.
- Станковић Ђорђевић, М. (2002). *Деца са посебним потребама*. Пирот: Виша школа за образовање васпитача.
- Хрњица, С., Марковић, С., Лазор, М., Гачић-Брадић & Дошен, Ј. (2010). *Школа на квадрат – модел повезивања специјалних и редовних школа*. Београд: Save the Children.
- Цвијетић, М. (2014). „Рана интервенција код деце са сметњана у развоју“, у: Т. Грујић (Ур). *Тематски зборник радова Научно-стручне конференције Методички дани „Компетенције васпитача за друштво знања“* (314–319). Кикинда: ВШССОВ.
- Цвијетић, М. (2015). „Особености и значај ране интеракције родитељ–дете за развој вештина комуникације код деце са Дауновим синдромом“. *Београдска дефектолошка школа*, 21 (3): 61–80.

**Jagoda Francuski**

**EARLY INTERVENTION, THE ROLE OF FAMILY AND EXPERT TEAM IN THE EDUCATION AND REHABILITATION OF A CHILD WITH DOWN SYNDROME**

*Summary*

Family is one of the most important factors in a child's development, especially for children experiencing developmental difficulties. Early signs of a child's development deviating from typical can point to a developmental difficulty and the need for diagnosing and early intervention. Support of an expert team, inclusion of the child in kindergarten and the parents' devotion to the child can influence the formation of most of the connections within the central nerve system, and in the favor of developing the child's biological potentials.

In the paper, we shall deal with early intervention for a child with Down syndrome. During the early intervention, the parents learn a lot about their child's developmental difficulty from the team consisting of experts from different fields. In addition, parents recognize the specificities of their child. With such knowledge and experience they can, unburdened by prejudice, decide whether to enroll their child to regular school or not. Furthermore, the authors of the paper stress the parents' awareness of the fact that their child needs support of an expert special educator in order to progress. Freed from stereotypes, these parents enrolled their child in a modern organized school for pupils with developmental difficulties "October 6<sup>th</sup>" in Kikinda. Seven years later, they realize that they had made a good choice, because their child is learning and making progress.

*Key words:* Down syndrome, family, early intervention, expert team.

# **ИСТРАЖИВАЊА**



**Др Загорка Марков\***

**Др Милорад Степанов**

Висока школа струковних студија  
за образовање васпитача, Кикинда

**Др Марија Јелић**

Факултет за специјалну едукацију и  
Рехабилитацију, Универзитет у Београду

UDC 373.2

Оригинални научни рад  
Рад примљен: 10. XI 2016.

## **САРАДЊА РОДИТЕЉА ДЕЦЕ СА СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ И ВРТИЋА ИЗ ПЕРСПЕКТИВЕ ВАСПИТАЧА**

**САЖЕТАК:** Сарадња предшколске установе и родитеља је мултидимензионални процес који се развија у више праваца, а регулисан је и законским актима и прагматиком која захтева учешће родитеља у вртићким активностима, подстицању интегрисаног учења у оквиру пројеката који се реализују у вртићу, праћењу и документовању развоја деце са васпитачима и др. У том контексту сарадња/ партнерство између вртића и породице је императивна педагошка категорија, јер су васпитачи и родитељи усмерени једни на друге ради синхронизованог учења у подстицању развоја детета.

Проблем овог рада заснива се на питању да ли су родитељи свесни дужности, а пре свега, привилегије да у оквиру сарадње са предшколском установом прате развој свог детета добијајући важне информације о његовом понашању у групи вршњака, учењу, мотивацији и др. уз могућност да директно утичу на планирање и програмирање васпитно-образовног рада. Они пружајући информације о детету, подржавају васпитаче да планирају и програмирају ВОР који ће задовољити интересовања сваког детета.

Основни циљ истраживања јесте да се утврди квалитет сарадње између родитеља деце са сметњама у развоју и вртића из перспективе васпитача.

Резултати истраживања показују да постоје разлике у одговорима испитаника према неколико показатеља у зависности од дужине радног искуства у струци. Налази показују да постоји корелација између мишљења испитаника о инклузији и квалитета сарадње. Такође, да на квалитет сарадње утичу и педагошке обуке родитеља у циљу стицања родитељских компетенција. Пирсоновим коефицијентом корелације утврђено је да су мишљења и искуства васпитача о инклузији у позитивној корелацији са појединим тврдњама којима се процењује сарадња и партнерство између породица и васпитача.

**КЉУЧНЕ РЕЧИ:** родитељи, партнерство, подстицање развоја детета.

---

\* zagorka.markov@gmail.com



## 1. Увод

Последњу деценију, а што потврђују и законска акта, васпитно-образовне установе у Србији прерастају у савремене институције у којима се перманентно унапређује сарадња, односно партнерство засновано на двосмерној комуникацији (Павловић-Бренеселовић, 2010; Petrović-Sočo, 1995) између предшколских установа и родитеља. Партнерство између родитеља и вртића продубљује се, јер васпитачи без учешћа породица и информација које добијају од њих не могу да планирају и програмирају васпитно-образовни рад који за циљ има да подстакне развој детета узимајући у обзир све његове биолошке способности и срединске чиниоце (*Правилник о стандардима квалитета рада установе, Службени гласник РС*, бр. 68/2012). Праћење и документовање развоја и напредовања предшколске деце узајамним деловањем родитеља и васпитача последњих су година не само законска обавеза, већ и прека потреба за све актере овог процеса. Али, само неколико деценија раније постојала је јасна демаркација између породичног и институционалног васпитања. Ово потврђују истраживања где родитељи исказују ставове да не желе да се укључују у рад предшколских установа, али су и законски оквири били такви да је васпитање деце у институцијама било искључива обавеза васпитача (Андрејевић, 2005; Petrović-Sočo, 1995). У међувремену дошло је до великих промена, па се данас рано васпитање и образовање не може остварити без учешћа родитеља (Сретенов, 2008; Андрејевић, 2005; Daniels & Stafford, 2001). Међутим, анализом студија које су се бавиле овом тематиком у нашој средини (Лазаревић и Копас-Вукашиновић, 2013) закључује се да су родитељи деце са развојним сметњама ретко партнери у процесу васпитања и образовања своје деце.

Васпитање детета започиње одмах по рођењу „примодијалним односом“ који су описали Вернер и Каплан (Šmit, 1992: 111). Затим, наставља се као интерактивни однос са мајком и другим одраслима за које се везује постајући васпитаник. Васпитање је специфични облик општељудског односа који се обично одвија у оквиру породице и васпитно-образовне институције. Одрасли постају медијатори дечјег развоја те постоји објективна потреба за њиховим синергичним деловањем (васпитачи и родитељи) на плану васпитања. Сарадња са породицом заснива се на чињеници да породица има фундаменталну улогу у целокупном образовном процесу детета. На тај начин родитељи су заиста укључени у рану интервенцију и целокупни васпитно-образовни процес детета (Андрејевић, 2005: 45). Узимајући у обзир позитивне исходе које

јединствено деловање породице и васпитно-образовне установе има на рани развој детета, постоји потреба да се ради на побољшању квалитета сарадње родитеља и васпитача (Стојковић, Марков и Јелић, 2017).

Уз породицу, вртић је прва институција са којом се предшколска деца срећу и која се сматра најбоље организованим центром учења деце (Станковић-Ђорђевић, 2014: 23). Вртићи, осим што породицама деце са сметњама у развоју дају васпитно-образовну подшку, треба и да их охрабре приликом доношења одлука које се односе на негу и будућност њихове деце (Daniels & Stafford, 2001: 31). Сарадња васпитно-образовних установа и родитеља је посебно значајна на предшколском узрасту детета, јер без подстицања средине постоји могућност да дете не оствари своје биолошке потенцијале. Важно је да родитељи и васпитачи на предшколском узрасту деце унесу елементе (у складу са НТЦ учењем) који стимулишу ментални развој, јер се у предшколском узрасту развија највећи број синапских веза и формира неуронска мрежа. Родитељи и васпитачи треба да сарађују и прате ефекте учења предшколске деце (Рајовић, 2010). Од васпитача се очекује да на основу праћења развоја детета информише, мотивише и укључи родитеље у активности које доприносе његовом напредовању и развоју (Јанковић, 2010: 38).

Сарадња породице и инклузивног вртића има многе предности за породице које имају децу са сметњама у развоју, за породице које имају типичну децу и за васпитаче. Родитељи деце са сметњама у развоју мање су социјално изолована, добијају могућност ширења контаката у разноликом окружењу, уче о развоју типичне деце и др. Родитељи типичне деце стичу прилику да прихвате различитост и да коригују своје ставове према различитостима и др. Васпитачи развијају и одржавају професионалне компетенције и мотивацију за рад са децом са сметњама у развоју и др. (Сретенев, 2008: 29). Родитељи ће кроз сарадњу са вртићем упознати своје дете као члана групе, његово понашање, однос према другој деци, однос према учењу (Крњаја и Мишкељин, 2006: 163). Они ће добити прилику да постигнућа своје деце пореде са вршњацима и тиме добију објективнији увид у способности и развојни ниво свог детета. Нова улога родитеља није у довољној мери развијена, те је значајно образовати и оснажити родитеље за своју партнерску позицију у процесу учења своје деце. Потребно је давати подршку родитељима путем информисања о законским могућностима у остваривању својих права и права њихове деце.

Треба чешће организовати сусрете и састанке са родитељима да се оснаже у својој породичној улози ради идентификовања својих

личних снага и снага своје деце за побољшање процеса учења и осамостаљивања у свакодневним ситуацијама (Велишек-Брашко и Бељански, 2013). Савремени токови у креирању предшколских курикулума указују на то да су они, између осталог, оријентисани на активној улози и нужности уважавања развојних потреба, жеља и интересовања детета. Формални и обавезујући облици учења замењују се тзв. активним облицима, који омогућавају богатство искуства и истраживања за све актере. Улога васпитача помера се од онога који подучава и води, ка ономе који нуди, подстиче, организује, саветује и усмерава (Будин, 1996, према Клеменовић, 2004: 37). Али у том контексту потребно је учешће родитеља у овом процесу како би пружили што више информација о детету, (*Правилник о стандардима квалитета рада установе, Службени гласник*, бр. 68/2012), где васпитачи и родитељи сарађују по свим питањима која су у интересу њихове деце. Васпитачи у једном истраживању наводе да родитељи деце са развојним сметњама не прихватају „истину о своме детету“ и често су неискрени. С друге стране, постоје и проблеми повезани са сарадњом са родитељима остале деце који најчешће настају услед тога што неометена деца имитирају дете са посебним потребама. То се родитељима деце са сметњама у развоју не допада и упућују замерке васпитачима (Станисављевић-Петровић и Станчић, 2010: 459).

Партнерски однос са родитељима у инклузивном образовном програму огледа се у међусобном прихватању одговорности и извршавању обавеза које родитељство подразумева, као и у формирању тима за свако дете којем је потребна подршка, при чему васпитач и родитељ заједнички планирају индивидуализован програм рада у вртићу и код куће, и прате њихове ефекте. Осим осећаја да је њихово дете прихваћено, родитељи имају сазнање да њихово дете добија највише прилике за развој колико је то у складу са његовим могућностима (Срдић, 2010: 22).

У Ређо Емилија вртићима Малагучи започиње са новим моделом рада у којем посматра дете као индивидуалну особу, где је рад двосмеран (деца–васпитач; васпитач–деца), у коме окружење игра битну улогу и где је учествовање родитеља у раду вртића неопходно. Како истиче, за Ређо Емилија васпитаче вртић је место које се стално мења, непрестано прилагођава деци и усавршава истовремено. Васпитач не сме бити изолован, мора имати подршку колега и институције. У овом приступу значајно је то да се предшколска установа отвара према породици, са идејом да родитељи имају пуно право да знају све што се дешава у вртићу, и да сами учествују у томе. Вртић је динамичан систем

комуникације где сви, а посебно родитељи, учествују у доношењу одлука (Максимовић, 2013: 81).

Квалитет сарадње вртића и родитеља утиче на прилагођавање детета на вртић (Маринковић и Благојевић, 2017). Тематика сарадње родитеља деце са сметњама у развоју и васпитача је врло осетљива и захтева низ поступака како би се међу њима развио партнерски однос. Даниелс и Стафорд сматрају да је комуникација са породицама темељ ефикасног односа. Квалитети које васпитачи треба да поседују како би поставили темеље ефикасних односа са родитељима јесу поштовање личности родитеља и саосећање (Frank i Njukomb, 1996, према: Daniels & Stafford, 2001). У том контексту вештина комуникације треба да се заснива на следећим поступцима васпитача: активном слушању, постављању питања, рефлектовању и објашњавању и редефинисању.

Основни циљ овог истраживања јесте да се утврди квалитет сарадње између родитеља деце са сметњама у развоју и вртића из перспективе васпитача.

## **2. Метод**

### *2.1. Узорак*

Узорком је обухваћено 108 васпитача женског пола запослених у предшколским установама у: Београду, Зрењанину, Панчеву и Кикинди. Узраст испитаника креће се у расподну од 24 до 44 године живота. Средња вредност за варијаблу узраст је 33.06 година. Радно искуство у струци креће се у распону од 1 до 21 године. Укупан број испитаника који има место пребивалишта у селу је 35 (32.40 %), 73(67.60 %) испитаника живе у граду.

*Табела 1. Расподела испитаника према дужини радног стажа*

Радно искуство	број	процент
до 5 година	41	32.00%
од 6–15 година	36	33.33%
више од 15 година	31	28.70%
укупно	108	100%

### *2.2. Инструменти и процедура*

За потребе овог истраживања конструисан је Упитник који се састоји од општег дела предвиђеног за основне податке о испитаницима и од 14 тврдњи (12 затвореног типа и 2 отвореног типа) које се односе на сарадњу и партнерство вртића и породица деце са сметњама у раз-

воју. Шест тврдњи се односи на учешће васпитача (*Дајем педагошке препоруке и пратим њихове ефекте; Родитељ ми верује и сигуран је да може да ми повери дете на бригу и подучавање*), а шест на учешће родитеља (*Долази на родитељске састанке; Редовно ме извештава о свим променама везаним за дете*) у сарадњи. Испитаници су бележили степен слагања или неслагања са наведеном тврдњом – „увек“; „понекад“; „никад“, уносећи знак X у одговарајућу колону, уз могућност кратког коментара. *Cronbach-Alpha* методом је утврђено да коефицијент поузданости за примењени инструмент износи  $\alpha = .948$ .

Поред ових питања васпитачи су имали и два питања отвореног типа: *Мишљење о инклузивном васпитању и образовању и Искуство у раду са децом за развојним сметњама и сарадња са њиховим породицама*. Након анализе одговора испитаника на прво питање, издвојиле су се три категорије одговора: 1. *Нисам за инклузију, јер сматрам да васпитачи нису компетентни да раде са децом са сметњама у развоју*, 2. *Јесам за инклузију, али уз додатну подршку персоналног асистента, стручног тима и др.* 3. *Јесам за инклузију – упркос свим тешкоћама*. Анализом другог питања утврђено је да сви васпитачи имају искуства у раду са децом са развојним сметњама. Одговори се могу сврстати у три категорије: 1. *Имам позитива искуства у сарадњи са родитељима деце са сметњама у развоју* 2. *Сарадња са породицом деце са сметњама у развоју је неопходна, али изискује додатне професионалне компетенције васпитача везане за ову област*, 3. *Улажем велике напоре како бих остварио сарадању са родитељима деце са развојним сметњама*.

### 2.3. Анализа података

Од показатеља дескриптивне статистике користили смо: аритметичку средину, стандардну девијацију и стандардну грешку. Униваријанту анализу варијансе (АНОВА) користили смо да бисмо проверили разлике између група на процењиваним варијаблама. У циљу утврђивања значајности односа појединих варијабли примењен је Пирсонов коефицијент корелације.

### 2.4. Резултати истраживања са дискусијом

Успешно партнерство и сарадња родитеља/породица и васпитача су један од најзначајнијих предикторских фактора успешности васпитно-образовне инклузије. Резултати једносмерне анализе варијансе су показали значајне статистичке разлике у одговорима васпитача на укупно три тврдње. Од тога једна тврдња која се односи на учешће

васпитача у сарадњи и две тврдње које се односе на учешће родитеља у сарадњи (Табела 2).

*Табела 2* *Дескриптивни показатељи и резултати једносмерне анализе варијансе – однос васпитача према родитељима – опажање васпитача*

тврдње	Радно искуство	N	AS	SD	S.E.	F	Sig.
Информишем родитеље о напредовању детета	I група	41	2.39	.628	.098	.720	.489
	II група	35	2.20	.759	.128		
	III група	31	2.23	.884	.159		
	укупно	107	2.28	.750	.072		
Укључујем у планирање и програмирање ВОР-а	I група	41	2.46	.505	.079	.212	.809
	II група	35	2.54	.561	.095		
	III група	31	2.48	.570	.102		
	укупно	107	2.50	.539	.052		
Дајем педагошке препоруке и пратим њихове ефекте	I група	41	2.59	.591	.092	.834	.437
	II група	36	2.44	.809	.135		
	III група	31	2.65	.551	.099		
	укупно	108	2.56	.660	.064		
Позивам родитеље на усмерене и друге активности	I група	41	2.39	.628	.098	2.207	.115
	II група	36	2.06	.674	.112		
	III група	31	2.16	.860	.154		
	укупно	108	2.21	.724	.070		
Прихватају обуке које им предлагем како би побољшали родитељске компетенције	I група	41	2.34	.575	.090	7.171	<b>.001</b>
	II група	36	2.00	.478	.080		
	III група	31	1.84	.688	.124		
	укупно	108	2.08	.613	.059		
Родитељ ми верује и сигуран је да може да ми повери дете на бригу и подучавање	I група	41	2.07	.469	.073	1.666	.194
	II група	36	1.86	.543	.090		
	III група	31	1.87	.718	.129		
	укупно	108	1.94	.577	.056		

Обавеза васпитача је да прати и документује развој предшколског детета (*Правилник о стандардима квалитета рада установе, Службени гласник РС*, бр. 68/2012). На основу резултата добијених на прво питање *Информишем родитеље о напредовању детета* констатујемо да су аритметичке средине код свих група високе и да су приближних вредности, те не постоји значајна статистичка разлика у одговорима васпитача у зависности

од дужине радног искуства (I група,  $AS=2.39$ ; II група,  $AS=2,20$ ; III група,  $AS=2.33$ ). У коментарима поједини васпитачи су навели да родитељи понекад негативно реагују на инфомацију коју добију о свом дету од васпитача, односно нису спремни на сарадњу. Не желе да разговарају о биопсихосоцијалним могућностима њихове деце, о њиховим интересовањима, потребама и др. Међутим, ови подаци су потребни како би се усмерене активности прилагодили и деци са тешкоћама у развоју индивидуализованим приступом. Код тврдњи *Укључујем родитеље у планирање и програмирање ВОР; Дајем педагошке препоруке о поступцима које треба да примењујемо доследно; Позивам родитеље на усмерене и друге активности* не постоје значајне статистичке разлике у одговорима васпитача. На основу аритметичких средина закључујемо да су васпитачи свих група ангажовани у овим активностима, а на шта упућују вредности аритметичких средина. На тврдњу *Прихватају обуке које им предлагем како би побољшали родитељске компетенције*, постоји значајна статистичка разлика у одговорима васпитача у односу на њихово радно искуство ( $F=7.771$ ,  $p=.001$ ). Резултати *post hoc* тестова показују да се статистички значајна разлика на овој тврдњи појавила између прве и треће групе (Табела 2). Констатујемо да васпитачи са најмање година радног искуства чешће ( $AS=2.34$ ) опажају да родитељи прихватају обуке које се односе на побољшање квалитета њихових родитељских компетенција него васпитачи са највише радног искуства ( $AS=1.84$ ). Према неким ауторима управо је педагошко образовање родитеља једна од кључних активности за остваривање добре сарадње између васпитача и родитеља (Fantuzzo, Tighe, & Childs 2000).

Када сагледамо сва питањима видимо да је аритметичка средина за све три групе најнижа за питање *Родитељ ми верује и сигуран је да може да ми повери дете на бригу и подучавање* ( $AS=1.94$ ). Квалитативном анализом коментара васпитача констатујемо да већина испитаника запажа да родитељи стрепе за сигурност своје деце кад су васпитно-образовне групе веће, кад у групи нема персоналних асистената и сл. Васпитачи би у комуникацији са родитељима деце са сметњама у развоју требало да примењују стратегије које родитељима уливају поверење у васпитно-образовни систем.

У Табели 3 приказано је учешће родитеља у различитим облицима и садржајима сарадње према проценама васпитача, као и разлике у односу на радно искуство васпитача. Анализом резултата долазимо до закључка да су се у одговорима васпитача на укупно две тврдње појавиле статистички значајне разлике. *Родитељи присуствују усмереним активностима*

у вртићу ( $F= 5.591, p=.003$ ) и тврдња *Присуствује активностима (излети, приредбе...)* које организујем ( $F= 8.963, p=.000$ ). Резултати *post hoc* тестова показују да су се статистички значајне разлике у одговорима испитаника јавиле између прве и треће групе. Смер разлика, која група има већу аритметичку средину, може се видети у Табели 3. Родитељи треба да буду активни учесници свих догађања у вртићу, као и да унапред знају теме и ток догађаја везан за планиране активности. Такође, и после реализованих акција и догађаја, кад се обраде све теме, родитељима треба дати анкете у којима ће анонимно изнети мишљења, примедбе, сугестије и др., а са циљем успостављања што квалитетнијих партнерских односа са васпитачима (Карић, Меденица и Миличевић, 2013).

*Табела 3* *Дескриптивни показатељи и резултати једносмерне анализе варијансе – однос родитеља према васпитачима – опажања васпитача*

тврдње	Радно искуство	N	AS	SD	S. E.	F	Sig.		
Долази на родитељске састанке	I група	41	2.10	.490	.077	3.604	.031		
	II група	36	1.75	.649	.108				
	III група	31	2.13	.846	.152				
	укупно	108	1.99	.677	.065			1.708	.186
Заказује индивидуалне разговоре	I група	41	1.98	.156	.024				
	II група	36	1.94	.630	.105				
	III група	31	1.77	.560	.101			1.781	.174
	укупно	108	1.91	.484	.047				
Редовно ме извештава о свим променама везаним за дете	I група	41	2.39	.542	.085	5.096	.008		
	II група	36	2.17	.507	.085				
	III група	31	2.13	.885	.159				
	укупно	108	2.24	.654	.063				
Присуствује усмереним активностима које организујем	I група	41	2.39	.542	.085	5.991	<b>.003</b>		
	II група	36	2.25	.500	.083				
	III група	31	1.94	.772	.139				
	укупно	108	2.21	.627	.060				
Учествује у акцијама које организујем (излети, приредбе...)	I група	41	2.61	.542	.085	8.963	<b>.000</b>		
	II група	36	2.19	.525	.087				
	III група	31	2.13	.885	.159				
	укупно	108	2.33	.684	.066				
Искрен је и реално процењује напредовање детета	I група	41	2.59	.547	.085	.669	.514		
	II група	36	2.03	.446	.074				
	III група	31	2.10	.870	.156				
	укупно	108	2.26	.675	.065				



Када сагледамо сва питањима везана за учешће родитеља у сарадњи видимо да је аритметичка средина за све три групе најнижа за питање *Родитељ заказује индивидуалне разговоре* ( $AS=1.91$ ). Индивидуални разговори су значајни због двоструког дискурса између родитеља и васпитача, односно обезбеђују већи степен поверљивости и отворености као нужних за могућност превенције и решавања проблема конкретног детета.

Добијени резултати указују на потребу сталног праћења сарадње између родитеља деце са сметњама у развоју и васпитача. Студије показују да учешће родитеља на раном узрасту у образовању деце побољшава његове социјалне односе промовишући осећај самопоштовања и самопоуздања код детета (Fagbeminiyi, 2011). Укљученост родитеља у вртићке активности један је од кључних фактора квалитетне сарадње (Erstein, 1996). Деца чији се родитељи укључују у активности образовно-васпитних установа показују значајан напредак у учењу. Праћењем резултата програма сарадње и партнерства долази се до налаза да су се учврстиле и везе између родитеља и просветних радника (Rockwell, Andre & Hawley, 1995; Schweinhart, Barnes & Weikart, 1993; Berger, 1991, према: Карић и сар., 2013), а што је значајано за продубљивање партнерства. За родитеље деце са сметњама у развоју веома је важна подршка и осталих стручњака (Дејвис, 1995) и њихов тимски рад.

*Табела 4. Повезаност искуства у сарадњи са родитељима и мишљења о инклузији са тврдњама процене сарадње васпитача и породица*

тврдње	Искуства у сарадњи		Мишљење васпитача о инклузији	
	г	р	г	р
Родитељ је искрен према мени	.299**	<b>.002</b>	.247**	<b>.010</b>
Дајем педагошке препоруке и пратим њихове ефекте	.248**	<b>.010</b>	.299**	<b>.002</b>
Има поверења у мене и сигуран је у безбедност детета	.284**	<b>.002</b>	.265**	<b>.005</b>

Утврђене су статистички значајне корелације (Табела 4) између *Искуства васпитача у раду са децом са развојним сметњама* и *Мишљење васпитача о инклузији* у односу на следеће тврдње: *Родитељ је искрен према мени; Дајем педагошке препоруке и пратим њихове ефекте; Има поверења у мене и сигуран је у безбедност детета.*

### 3. Закључна разматрања

Практична укљученост родитеља у процес размене информација са васпитачима представља темељ за успостављање сарадње и постизање

квалитетног партнерског односа. Међутим, има различитих родитеља, а њихова очекивања у вези са начинима, интензитетом, облицима и садржајима сарадње са установом и васпитачима су врло различита. (Маринковић и Благојевић, 2017). Да би се ови односи оснажили неопходне су додатне обуке васпитача из области сарадње са родитељима које би имплементирали у праксу. Васпитачи који су прошли ове обуке могли би ефикасније да раде на јачању родитељских компетенција, а родитељи стечена знања да примењују у породичном окружењу. Укључивање стручних сарадника и других стручњака запослених ван установе допринело би да васпитачи и родитељи остваре квалитетнију сарађу и остваре добре партнерске односе на добробит свих учесника инклузивног процеса.

У овом пилот истраживању користили смо један извор информација, а то су васпитачи. Да бисмо добили реалнији увид у квалитет сарадње васпитача и родитеља деце са сметњама у развоју потребно је обухватити и родитеље као други извор процене. Такође, потребно је и коришћење инструмената који су проверени у многобројним истраживањима на великом узорку васпитача и родитеља. Неки аутори сматрају да је преко потребно подизање квалитета васпитања и образовања уз потребу реконцептуализације праксе која неретко игнорише дететову породицу или њиховим проблемима приступа једнострано, формалистички и не уважава комплексност ситуације у којој се дете и његова породица налазе (Карић, Меденица и Миличевић, 2013: 70). Учешће родитеља у активностима вртића, јачање њихових родитељских компетенција и међусобно информисање основ су сарадње родитеља и васпитача. Ови аспекти сарадње воде ка квалитетним партнерским односима ових чинилаца васпитања, а који би морали јединствено да делују. То јединство повећава снагу и моћ васпитања како би се деца у својим природним срединама, породици и вртићу, оптимално развијала.

Према *Правилнику о општим основама предшколског програма (Службени гласник РС, бр. 14/2006)* предшколска установа едукује родитеље кроз информисање, али им и пружа адекватан модел васпитања и образовања, посредним образовањем кроз учешће у раду установе, информисањем и организовањем активности за њих. Тиме што им се омогућава учешће у васпитању деце на јавном плану, пружа им се и могућност да се не отуђе од родитељске функције у васпитно-образовним установама. Реализујући право појединца да одлучује о квалитету живота своје породице дете, добија континуитет у породичном

и институционалном образовању, односно у дететовим природним срединама: породичном окружењу и вртићу.

Права деце са сметњама у развоју регулисана су, између осталих законских аката, и *Правилником о ближим упутствима за утврђивање права на индивидуални образовни план, његову примену и вредновање* (Службени гласник РС, бр. 76/2010), што омогућује родитељима да буду чланови инклузивног тима. Због тога им је у интересу да се додатно ангажују у погледу сарадње са васпитачима и осталим члановима тима, а у циљу напредовања детета остварујући добре партнерске односе.

Сарадња васпитача и родитеља деце са сметњама у развоју је комплексан процес који захтева искрену двосмерну комуникацију. Оваква комуникација је основ за остваривање добрих партнерских односа између породице и вртића.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Andrejević, D. (2005). *Rana intervencija u Evropi – Trendovi u 17 evropskih zemalja*. Beograd: Zadužbina Andrejević.
- Daniels, E.R. & Stafford (2001). *Integracija dece sa posebnim potrebama*. Beograd: Centar za interaktivnu pedagogiju.
- Dejvis, H. (1995). *Savetovanje roditelja hronično obolele ili dece ometene u razvoju*. Beograd: Institut za mentalno zdravlje.
- Fantuzzo, J., Tighe, E., & Childs, S. (2000). "Family involvement questionnaire: a multivariate assessment of family participation in early childhood education". *Journal of Educational Psychology*, 92(2): 367–376.
- Fagbeminiyi, F.F. (2011). "The Role of Parents in Early Childhood Education: A Case Study of Ikeja, Lagos State". *Nigeria Global Journal of Human Social Science*, 11(2): 42–51.
- Epstein, J. (1996). "This we believe and now we must act: improving schoolfamily-community partnerships in the middle grades". *Middle School Journal*, 28(2): 43–48.
- Imširagić, A., Imširagić, A. i Hukić, D. (2010). „Roditelji – odgajatelji djece s teškoćama u razvoju“. *Metodički obzori*, 5(9): 9–18.
- Janković, A. (2010). „Pedagoško-metodičke strategije saradnje vaspitaca sa roditeljima dece sa smetnjama u razvoju“, u: *Knjiga rezimea*. Institut za pedagoška istraživanja, Beograd (39). Naučna konferencija sa međunarodnim učešćem: *Vaspitanje i obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju u predškolskoj ustanovi i školi*.
- Karić, J., Medenica, S. i Miličević, I. (2013). „Teškoće sa kojima se susreću porodice dece sa posebnim potrebama u sadašnjem trenutku“. *Biomedicinska istraživanja*, 4(2): 67–72.
- Klemenović, J. (2004). „Razvoj savremenog kurikuluma predškolskog vaspitanja i obrazovanja“. *Pedagogija*, 54(3): 24–40.

- Krnjaja, Ž. i Miškeljin, L. (2006). *Od učenja ka podučavanju*. Beograd.
- Lazarević, E. & Kopas-Vukašinović, E. (2013). "The Role and Place of Parents of Children with Disabilities in Inclusive Education in Serbia". *International Journal about Parents in Education*, 7(2): 69–78.
- Maksimović, A. (2013). „Reggio Emilia kurikulum predškolskog vaspitanja i obrazovanja“. U: *Zbornik, Naučni skup: Razvojne karakteristike deteta predškolskog uzrasta (79–85)*. Novi Sad: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
- Matejić, Z. (2012). „Nove konceptualizacije razvoja i vaspitanja“. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 11(2): 267–284.
- Marinković, L. i Blagojević, J. (2017). „Roditeljska percepcija komunikacije sa vaspitačem“. *Krugovi detinjstva – časopis za multidisciplinarna istraživanja detinjstva*, (1): 52–69.
- Pavlović-Breneselović, D. (2010). „Partnerstvo u obrazovanju“. *Andragoške studije*, 2/2010, (123–138).
- Pravilnik o opštim osnovama predškolskog programa, Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik*, br. 14/2006.
- Pravilnik o standardima kvaliteta rada ustanove. Službeni glasnik RS*, br. 68/2012.
- Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje. Službeni glasnik RS*, br. 76/2010.
- Rajović, R. (2010). *Metodički priručnik za vaspitače*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“.
- Srdić, V. (2010). „Inkluzivno obrazovanje u mikrosistemu: saradnja predškolske ustanove i romske porodice“. *Pedagogija*, 65(1): 18–25.
- Sretenov, D. (2008). *Kreiranje inkluzivnog vrtića – deca ometena u razvoju u redovnoj predškolskoj ustanovi*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Stančić, M. i Stanisavljević-Petrović, Z. (2013). „Mišljenje vaspitača o koristima od inkluzije i načinima njenog ostvarivanja“. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 12(3): 353–369.
- Stanisavljević-Petrović, Z. i Stančić, M. (2010). „Stavovi i iskustva vaspitača o radu sa decom sa posebnim potrebama“. *Pedagogija*, 65(3): 451–461.
- Stanković-Đorđević, M. (2014). *Sva naša deca – deca sa potrebom za posebnom društvenom podrškom*. Pirot: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
- Stojković, I., Markov, Z. i Jelić, M. (2017). „Korelati opažanja saradnje između roditelja i vaspitača u predškolskim ustanovama od strane vaspitača“. *Zbornik Filozofskog fakulteta. Nacionalni naučni skup: Susreti pedagoga: Vaspitanje danas (127–132)*. Beograd.
- Petrović-Sočo, B. (1995). „Ispitivanje stavova roditelja o suradnji s dječjim vrtićem“. *Društvena istraživanja : časopis za opća društvena pitanja*, 4(4–5): 613–625.
- Velišek-Braško, O. i Beljanski, M. (2013). „Uloga roditelja u procesu učenja u inkluzivnom obrazovanju“. U: *Zbornik, Naučni skup: Razvojne karakteristike deteta predškolskog uzrasta (9–18)*. Novi Sad: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
- Šmit, V.H.O (1992). *Razvoj deteta – Biološki, kulturološki i vaspitni okvir proučavanja*. Beograd: Piccadilly Books Co.

**Zagorka Markov, Ph.D.**  
**Milorad Stepanov, Ph.D.**  
**Marija Jelić, Ph.D.**

**COOPERATION BETWEEN PARENTS OF CHILDREN WITH  
DEVELOPMENTAL DIFFICULTIES AND KINDERGARTEN  
– A TEACHER’S PERSPECTIVE**

*Summary*

Cooperation between a preschool institution and parents is a multidimensional process developing in several directions. It is regulated both by legislature and pragmatics which demands that the parents participate in kindergarten’s activities, encourage integrated learning within kindergarten projects, monitor and document children’s development together with their teachers, etc. In this context, cooperation/partnership of family and kindergarten is a crucial pedagogical category, since the teachers and parents need each others’ help in the synchronized participation in encouraging children’s development.

The paper focuses on the question of whether the parents are aware of their duty, and in the first place privilege, to cooperate with the preschool institution and in this way monitor their child’s development through receiving important information about the child’s behavior in peer group, their learning, motivation, and such, with the possibility to directly influence the planning and programming of educational work. Through sharing information about their child, they support the teachers in planning and programming educational work which aims to satisfy each child’s interests.

The main goal of the research is to determine the quality of cooperation between parents of children with developmental difficulties and the kindergarten, from the perspective of a kindergarten teacher.

Research results show that there are differences in the respondents’ answers on several indicators, depending on their work experience. Findings show that there is a correlation between respondents’ opinions on inclusion and the quality of cooperation. Also, that the quality of cooperation somewhat depends on pedagogical training of parents aimed at gaining parental competences. By using Pearson’s correlation coefficient, it was established that the teachers’ opinions and experience positively correlate with certain items intended to assess cooperation and partnership between families and teachers.

*Key words:* parents, partnership, encouraging children’s development.

**Др Данијела Радловић-Чубрило\***  
Висока школа струковних студија  
за образовање васпитача, Кикинда  
**Душанка Кипровски-Драгојевић, спец.**  
Предшколска установа Зрењанин

UDC 373.2:502  
Оригинални научни рад  
Рад примљен: 24. V 2016.

## **ЗНАЧАЈ И УЛОГА ЕКОЛОШКИХ АКТИВНОСТИ У УПОЗНАВАЊУ ПРЕДШКОЛСКЕ ДЕЦЕ СА ОКОЛИНОМ**

**САЖЕТАК.** У раду су приказани резултати истраживања спроведеног са циљем да се испитају ефекти примене еколошких активности у васпитно-образовном раду са децом предшколског узраста, у области упознавања околине. Истраживање је спроведено на узорку од 90-оро деце, различитих узрастних група, из четири вртића Предшколске установе у Зрењанину („Бамби“, „Цврчак“, „Сунчица“ и „Дечја радост“).

Примењене еколошке активности реализоване су кроз сарадњу васпитача, деце и родитеља, у оквиру еколошких пројеката под називима „Дечја био башта“, „Екологија организма“, „Хотел за птице“ и „Биљке су наши пријатељи“, спроведених у наведеним дечјим вртићима.

Инструмент истраживања била је чек листа сачињена од петнаест тврдњи које су се односиле на различите аспекте примене еколошких активности у раду са децом. Резултати истраживања показали су да еколошке активности имају позитиван утицај на развој еколошке свести деце, јер обезбеђују стицање елементарних појмова и знања како о самој природи, тако и о односу човек–природа. Осим тога, потврђено је да оваква врста активности доприноси формирању еколошких навика и основних норми еколошког понашања код деце, што се, пре свега, односи на њихов однос према живој природи, али и целокупној животној средини и њеном очувању.

**КЉУЧНЕ РЕЧИ:** упознавање околине, заштита животне средине, еколошка свест, предшколско дете.

### **1. Уводни део**

Последњих деценија сведоци смо суочавања човечанства са поремећајима у еколошкој равнотежи насталих као последица нарушавања односа човек–природа. Негативан антропогени утицај на животну средину условио је да еколошко васпитање и образовање постаје саставни део дететовог учења о околини. Искуство нам показује да еколошко

---

\* danijela.radloviccubriilo@gmail.com

васпитање и образовање представља сложен и дуготрајан процес, па је самим тим неопходно да оно обухвати све нивое образовања, од предшколског до факултетског. Станишић (2009) истиче да је познато да деца млађег узраста (од 3 до 6 година) имају снажно еколошко осећање и развијену еколошку свест, али да се они касније губе под утицајем модерних технологија, потрошачки оријентисаног начина живота и урбаног окружења. Управо због тога је неопходно почети од предшколског узраста са еколошким васпитањем и образовањем и спроводити га током целог образовног процеса. Поред директног утицаја које еколошко васпитање и образовање има на децу, важан је и непосредан утицај деце на родитеље. Тиме је корист од еколошког васпитања и образовања вишеструка (Shapiro & Pilsitz, 1995 према: Станишић, 2009).

Еколошко васпитање и образовање деце предшколског узраста спроводи се у оквиру планова и програма предшколских установа, кроз еколошке активности. Циљ еколошких активности у дечјем вртићу јесте да се развија љубав према природи уз мотив да се она чува и унапређује (Михајловић, Н. и Михајловић, Љ, 2011). У раду с децом акценат је на општем доживљавању природе и буђењу емоционалне осетљивости који удружени побуђују осећај бриге на којем се сигурније може утемељити еколошко деловање, јер управо се на предшколском узрасту код деце јавља развојна склоност да се с емпатијом односе према природи и да је слободно (непосредно и искуствено) истражују (Wilson, 1997 према: Клеменовић, 2007). С друге стране, и када се планови и програми образовања из области екологије и заштите животне средине прилагоде потребама деце, то образовање и даље у највећој мери зависи од стручне оспособљености и спремности васпитача за рад у поменутој области (Алексић и сар., 2010).

## **2. Заступљеност садржаја из заштите животне средине у области упознавања околине**

Припремни предшколски програм је део обавезног деветогодишњег образовања и васпитања, а остварује се у оквиру предшколског васпитања и образовања, што је и предвиђено Правилником о општим основама предшколског програма. Упознавање околине, природне и друштвене средине, једна је од области рада у припремном предшколском програму у који су уграђени садржаји из заштите животне средине.

У оквиру еколошког васпитања и образовања потребно је децу у предшколској установи оспособити да:

- усвоје елементарна сазнања о међусобној повезаности организама и утицају човека на животну средину;
- стекну правилне еколошке навике и прихвате основне норме еколошког понашања;
- изграде став о значају бриге и поштовања за природу (Михајловић, Н. и Михајловић, Љ, 2011).

Детаљнији циљеви прописани су Правилником о општим основама предшколског програма и обухватају:

- Сазнања о заједничким стаништима одређених биљака и животиња и њиховој повезаности у ланце исхране. Свест о погубним последицама прекидања ових ланаца и значају равнотеже у животној заједници.
- Појам прилагођавања живих бића животним условима изграђен на једноставним примерима.
- Сазнања о улогама које поједине биљке и животиње имају у човековом животу и старању човека о њима којим доприноси њиховом опстанку и развоју.
- Сазнања о начинима на које човек утиче на животну средину и њиховим последицама.
- Сазнања о начинима на које се човек ослобађа од отпадака и њиховим последицама по квалитет животне средине.
- Сазнања о начинима загађивања воде, земљишта и ваздуха, и поступцима на које се загађење смањује или избегава.
- Свест о користима које човек има од шума и начинима да се оне очувају и обнове.
- Сазнања о буци као еколошком проблему и начинима да се он разреши.
- Познавање могућности да сваки појединац допринесе очувању животне средине и елементарно разумевање еколошке поруке: „Мислити глобално, деловати локално“.
- Сазнања о неким начинима да се спречи расипање топлотне и електричне енергије, драгоцене пијаће воде, хране, одеће, новца и др., односно да се они рационално троше.
- Познавање неких начина на које деца могу помоћи угроженим биљкама и животињама.
- Развој поштовања и љубави према свему живом, природи и њеном Творцу, уз мотив да се она чува и унапређује.
- Свест о потреби исхране квалитетном храном, одевања тканинама природног порекла, коришћења исправне воде, боравак на свежем ваздуху и сл.



Постављени циљеви се остварују кроз разноврсне активности, као што су: радионице, посматрањем, разговорима, организовањем излета и др. Ипак, најпримеренија активност на овом узрасту јесте игра као најживотнија ситуација за учење (Шеховић, 2012).

### **3. Еколошки пројекти у дечјем вртићу**

Еколошки пројекти који се реализују у дечјем вртићу углавном су животно-практичног карактера, што омогућава осмишљавање дечјег простора за игру који ће бити занимљив, пријатан и подстицајан за учење и боравак. Поред стицања одређених сазнања и изграђивања одговарајућих ставова када је у питању животна средина, кроз еколошке активности развија се и креативност деце.

Еколошки пројекти у предшколским установама у практичном смислу се састоје од активности као што су сакупљање старог папира и пет амбалаже, разврставање отпада, вођење бриге о садницама, цвећу, птицама, учешћу у хуманитарним акцијама и разним манифестацијама еколошког карактера, као и организовању еколошких радионица у којима учествују, пре свега, деца и васпитачи, али могу бити укључени и родитељи и друге особе.

#### *3.1. Пример еколошког пројекта реализованог у дечјем вртићу*

У оквиру овог истраживања реализована су четири еколошка пројекта у дечјим вртићима Предшколске установе у Зрењанину, под називима „Дечја био башта“, „Екологија организма“, „Хотел за птице“ и „Биљке су наши пријатељи“. У наставку рада детаљније је приказан један од пројеката, као пример добре васпитно-образовне праксе реализације садржаја из заштите животне средине, у области упознавања околине.

##### *3.1.1. Пројекат „Биљке су наши пријатељи“*

*реализован у вртићу „Дечја радост“ у Зрењанину*

##### Општи циљ пројекта:

- Развијање еколошке свести, мишљења и културе код деце предшколског узраста.

##### Специфични циљеви:

- Богаћење личног искуства посматрањем, истраживањем и стваралачким изражавањем.
- Практично деловање у циљу јачања свести о заштити животне средине.
- Изграђивање брижљивог односа према природи.

- Пружање могућности за већу сарадњу и интеракцију деце, васпитача и родитеља.

Задаци:

- Испитивање живог света у жбуну, испод камена, у земљи.
- Сађење биљака (праћење њиховог напредовања – раста).
- Откривање како се ствара кисеоник (зашто се каже да су паркови „плућа града“, а шуме „плућа планете“).
- Утврђивање правила понашања којима се штити природа.

Ток пројекта:

Прва фаза (март 2016. год.)

Активности:

- Посета парковима града са циљем да откријемо да ли је природа почела да се буди (Слика 1).



Слика 1. Посматрање биљака у парку

- Доношење разних узорака из природе које су деца сакупљала и њихово посматрање под лупом (Слика 2).



Слика 2. Посматрање узорака сакупљених у парку

- Провођење великог дела времена у природи, како би деца из недеље у недељу примећивала како гране дрвећа добијају ново лишће. Свака шетња била је пропраћена причама о важности очувања природе и њених лепота, са циљем да деца и сама почну да уочавају понашања људи која доводе до загађења природне средине (бацање смећа ван канти за отпатке).

Друга фаза (април 2016. год.)

„Мој друг дрво“

Активности:

- Деца се упознају са карактеристикама дрвећа. Уочавају карактеристичне промене на дрвећу: раст, листање, цветање, формирање плодова. Уче да је дрвеће веома корисно, јер у својим гранама чува гнезда за птице, људима пружа хладовину за одмор, ствара кисеоник неопходан за живот (паркови су плућа града). Веома важно је било да деца схвате да је дрво живо биће, баш као и они сами, и да су му потребни вода, ваздух и светлост за раст и развој.
- Садња дрвета у дворишту вртића (Слика 3), о ком ће касније деца бринути, заливати га и окопавати земљу око њега.
- Провођење великог дела времена у шетњи и игри на свежем ваздуху, наглашавајући деци важност ваздуха за здравље (Слика 4).



Слика 3. Садња дрвета у дворишту вртића



Слика 4. Игра у парку

Трећа фаза (април–мај 2016. год.)

„Зашто је светлост важна биљкама“

Активности:

- Прављење „баште“ у радној соби како би деца што боље учила да је биљкама за раст и развој неопходна светлост.
- Проверавање колико је светлост важна за биљку кроз експеримент у којем сејемо биљке у чаше, чаше ређамо у гајбу (која је представљала башту), а гајбу остављамо поред прозора у соби.
- Заливање биљака које су убрзо почеле да ничу (како су биљке ницале нагињале су се према прозору), са циљем да деца дођу до закључка да им је у томе помогла светлост и топлота (Слика 5).



Слика 5. Сејање биљака и посматрање утицаја светлости на раст биљака

Четврта фаза (мај 2016. год.)

Активности:

- Радионица са родитељима: израда саксија од пластичних флаша и сађење цвећа како би украсили двориште вртића (Слика 6).



Слика 6. Радионица са родитељима

Добит за дете:

- Задовољство које носи истраживање, сазнање, стваралачки рад.
- Деца су мотивисана за избор правилног понашања како би се штитила животна средина.
- Деца у великој мери схватају последице загађивања животне средине и са собом носе већу одговорност, а самим тим, и моралну зрелост.
- Деца су доживела радост коју изазива свест о томе да су допринела очувању животне средине.

Добит за родитеље:

- Родитељи су приметили да деца све чешће код куће постављају питања о еколошким појавама.
- Родитељи су приметили да деца инсистирају на брижљивом опхођењу према биљкама.
- Родитељи су имали прилику да заједно са својом децом допринесу лепшем окружењу у коме борави њихово дете (вртић), као и да изразе своје идеје и креативност.

Добит за васпитача:

- Драгоценост сазнање колики потенцијал носи екологија за примену у васпитно-образовном раду, како у упознавању околине,

тако и у свим осталим областима, уз неограничену могућност коришћења разних материјала и идеја.

Даљи кораци:

- Пресељење баште у двориште вртића уз проширење биљних врста које ће се сејати.
- Сарадња са градским зеленилом.

#### **4. Методологија истраживања**

##### *4.1. Проблем и предмет истраживања*

Колика је свест деце на предшколском узрасту за очување и заштиту животне средине и како васпитачи у предшколским установама могу да допринесу њеном развоју?

Из овог питања произилази проблем овог истраживања, а то је утицај примене еколошких активности у области упознавања околине на развој еколошке свести деце предшколског узраста.

Предмет овог истраживања су ефекти примене еколошких активности у васпитно-образовном раду са децом предшколског узраста, у области упознавања околине.

##### *4.2. Циљ истраживања*

Циљ истраживања је био да се испита значај и улога еколошких активности у упознавању предшколске деце са околином, као и њихов утицај на развој еколошке свести деце.

##### *4.3. Задаци истраживања*

1. Испитати заинтересованост деце за учешће у еколошким активностима које се реализују у дечјем вртићу у области упознавања околине.

2. Утврдити на који начин деца учествују у еколошким активностима које се реализују у дечјем вртићу у области упознавања околине.

3. Испитати утицај примене еколошких активности у области упознавања околине на развој еколошких навика и основних норми еколошког понашања код деце.

4. Испитати утицај примене еколошких активности у области упознавања околине на формирање става о значају бриге и поштовања за природу код деце.

#### 4.4. Хипотезе истраживања

##### 4.4.1. Општа хипотеза истраживања

Примена еколошких активности у упознавању околине има позитиван утицај на развој еколошке свести деце предшколског узраста.

##### 4.4.2. Посебне хипотезе

X1: Претпоставља се да је већина деце заинтересована за учешће у еколошким активностима које се реализују у дечјем вртићу, у области упознавања околине.

X2: Претпоставља се да већина деце активно учествује у еколошким активностима које се реализују у дечјем вртићу, у области упознавања околине (поставља питања, доноси материјале, сакупља узорке из природе, учествује у нези биљака и животиња...).

X3: Претпоставља се да примена еколошких активности у области упознавања околине има позитиван утицај на развој еколошких навика и основних норми еколошког понашања код деце.

X4: Претпоставља се да примена еколошких активности у области упознавања околине има позитиван утицај на формирање става о значају бриге и поштовања за природу код деце.

#### 4.5. Методе, технике и инструменти истраживања

У истраживању је примењена дескриптивна метода, односно неекспериментално-емпиријско проучавање проблема.

Инструмент истраживања била је чек-листа састављена од 15 тврдњи које су се односиле на децу, а попуњавали су је васпитачи у чијим групама су спровођене еколошке активности, реализоване у оквиру еколошких пројеката у дечјим вртићима. Тврдње из чек-листе наведене су у Табели 1.

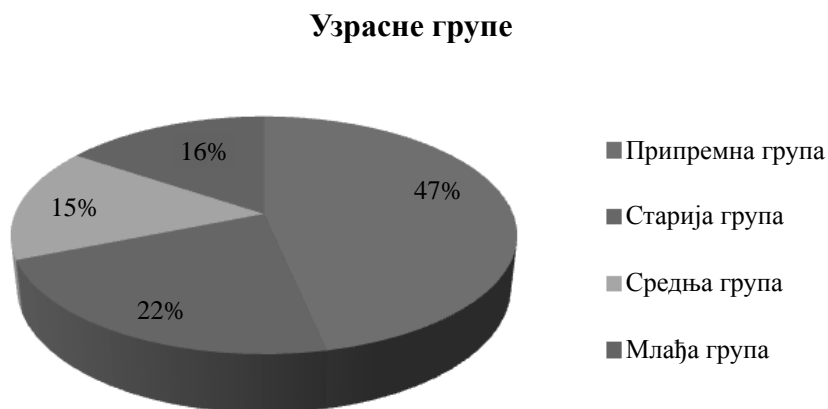
Табела 1. Тврдње из чек-листе

1.	Заинтересован/а је за учешће у еколошким активностима.
2.	Активно учествује у еколошким активностима.
3.	Доноси материјал за реализацију еколошких активности.
4.	Поставља питања о природи која га окружује.
5.	Уочава промене у природи које се дешавају услед човекове непажње.
6.	Воли да негује биљке.
7.	Пажљив/а је према животињама.
8.	Самоиницијативно сакупља узорке из природе (инсекте, лишће, плодове...)
9.	Обраћа пажњу на стање реке која протиче у близини (Бегеј).
10.	Учествује у приредбама које изражавају однос према природи.
11.	Ликовним путем изражава оно што запажа у свом окружењу.

12.	Свакодневно примењује знања стечена у еколошким активностима.
13.	Познаје појам <i>рециклажа</i> као решење проблема за тешко разградив отпад.
14.	Уочава правила понашања којима се штити природа ( <i>Еко бонтон</i> ).
15.	Свестан личне одговорности за очување и заштиту животне средине.

#### 4.6. Узорак истраживања

Популација у овом истраживању су деца предшколског узраста, од три до шест година. Истраживањем је обухваћено 90-оро деце, 54 девојчице и 36 дечака, из вртића „Бамби“, „Цврчак“, „Сунчица“ и „Дечја радост“, Предшколске установе у Зрењанину. Структура узорка, с обзиром на узрастну групу, приказана је на Графикону 1.



Графикон 1. Структура узорка с обзиром на узраст

#### 4.7. Место и време истраживања

Истраживање је спроведено у мају 2016. године у вртићима „Бамби“, „Цврчак“, „Сунчица“ и „Дечја радост“, Предшколске установе у Зрењанину.

### 5. Резултати и дискусија

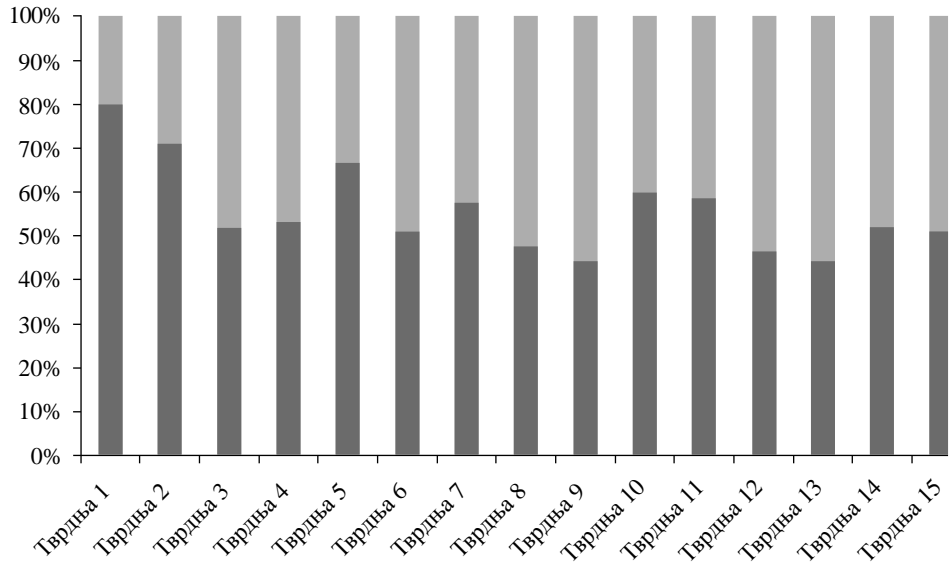
Резултати истраживања добијени применом чек-листе на узорку од 90-оро деце приказани су у Табели 2 и на Графикону 2. У Табели 2 бројчано и процентуално је изражена заступљеност навода из одговарајуће тврдње код деце, за сваку узрастну групу посебно, као и за све узрастне групе збирно.



Табела 2. Резултати истраживања добијени применом чек-листе

Група	Млађа		Средња		Старија		Припремна		Све групе	
Тврдња	Број деце	%	Број деце	%	Број деце	%	Број деце	%	Број деце	%
Тврдња 1	14	93	12	86	20	95	26	65	72	80
Тврдња 2	11	73	12	86	15	71	26	65	64	71
Тврдња 3	7	47	5	36	12	57	23	58	47	52
Тврдња 4	5	33	9	64	11	52	23	58	48	53
Тврдња 5	8	53	14	100	14	67	24	60	60	67
Тврдња 6	4	27	12	86	6	29	24	60	46	51
Тврдња 7	5	33	10	71	17	81	20	50	52	58
Тврдња 8	5	33	3	21	9	43	26	65	43	48
Тврдња 9	3	20	11	79	6	29	20	50	40	44
Тврдња 10	15	100	8	57	7	33	24	60	54	60
Тврдња 11	9	60	6	43	13	62	25	63	53	59
Тврдња 12	4	27	10	71	6	29	22	55	42	47
Тврдња 13	2	13	4	29	12	57	22	55	40	44
Тврдња 14	7	47	12	86	10	48	18	45	47	52
Тврдња 15	10	67	10	71	7	33	19	48	46	51

На Графикону 2, плавом бојом означен је проценат од укупног броја деце (све узрасне групе) код којих је заступљено оно што је наведено у тврдњи, док је црвеном бојом означен проценат деце код којих то није случај.



Графикон 2. Резултати истраживања добијени применом чек-листе

Резултати истраживања показују да је већина деце (80 %) заинтересована за учешће у еколошким активностима и да активно учествује

у њиховој реализацији (71 %). Показало се да се око половине деце активно односи према природном окружењу, јер поставља питања о природи која га окружује (53 %), доноси материјал за реализацију еколошких активности (52 %), самоиницијативно сакупља узорке из природе (48 %), воли да негује биљке (51 %) и пажљиво је према животињама (58 %). На основу наведеног потврђују се хипотеза Х1 и хипотеза Х2.

Еколошке активности условиле су да велики број деце (67 %) уочава промене у природи које се дешавају услед човекове непажње. Око половине деце познаје правила понашања којима се штити природа (52 %), свесно је личне одговорности за очување и заштиту животне средине (51 %) и свакодневно примењује знања стечена у еколошким активностима (47 %). Нешто мањи број деце (44 %) познаје појам рециклажа, у смислу решења проблема за тешко разградив отпад. Такође, за исти проценат деце је установљено да обраћају пажњу на стање реке која протиче у близини. Овако низак проценат објашњава се утицајем резултата добијених за децу најмлађег узраста на укупан резултат (погледати Табелу 1, тврдње 9 и 13). Одговори на тврдње из чек-листе под редним бројем 10. и 11. указују на то да велики број деце ликовним путем изражава оно што запажа у свом окружењу (59 %), као и да учествују у приредбама које испољавају позитиван однос према природи (60 %). На основу наведеног потврђују се хипотеза Х3 и хипотеза Х4.

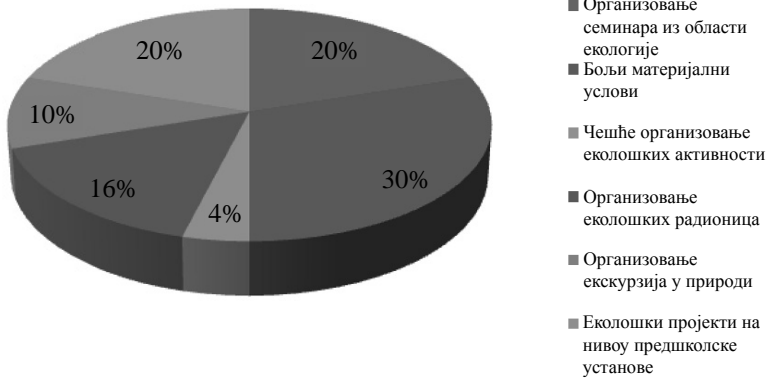
У циљу детаљније анализе проблема истраживања, у наставку су приказани издвојени резултати истраживања добијени применом анкетног упитника, на узорку од 50 васпитача Предшколске установе у Зрењанину, који су их спроводили у свом васпитно-образовном раду<sup>1</sup> (Кипровски-Драгојевић, 2016).

Имајући у виду да се свих 50 васпитача (100 %) изјаснило да је спровођење еколошких активности важно за развој свести о заштити и очувању животне средине, наведене су препоруке васпитача за унапређење васпитно-образовног рада у овој области, проистекле из праксе (Графикон 3).

---

<sup>1</sup> Истраживање спроведено на узорку васпитача реализовано је у склопу истраживања приказаног у раду.

### Како бисте унапредили васпитно-образовни рад у области екологије и заштите животне средине?



Графикон 3. Предлози васпитача за унапређење васпитно-образовног рада у области екологије и животне средине

Са Графикона 3 закључује се да се 10 васпитача (20 %) изјаснило за организовање семинара, односно стручно усавршавање, 15 васпитача (30 %) сматра да су за унапређење еколошких активности потребни бољи материјални услови у вртићима, 2 васпитача (4 %) сматра да чешће треба организовати еколошке активности у раду са децом, 8 васпитача (16 %) сматра да треба организовати еколошке радионице, 5 васпитача (10 %) сматра да би требало организовати екскурзије, како би деца била у непосредном контакту са природом, а 10 васпитача (20 %) сматра да би требало организовати еколошке пројекте на нивоу целе предшколске установе.

## 7. Закључна разматрања

Циљ истраживања приказаног у раду био је да се ипита значај и улога еколошких активности у упознавању предшколске деце са околином. Истраживање је спроведено на узорку од 90-оро деце, различитих узрасних група, из четири вртића Предшколске установе у Зрењанину. Примењене еколошке активности реализоване су кроз сарадњу васпитача, деце и родитеља, у оквиру еколошких пројеката спороведених у дечјим вртићима.

Резултати истраживања потврдили су постављене хипотезе. Установљено је да је већина деце заинтересована за учешће у еколошким активностима које се реализују у дечјем вртићу у области упознавања

околине, као и да активно учествује у њима. Такође, може се закључити да примена еколошких активности у области упознавања околине има позитиван утицај на развој еколошких навика и основних норми еколошког понашања код великог броја деце. Показало се да ова врста активности доприноси формирању става о значају бриге и поштовања за природу. Анализом свеукупних резултата долази се до закључка да позитивни ефекти преовлађују, чиме је потврђена општа хипотеза истраживања да примена еколошких активности у упознавању околине има позитиван утицај на развој еколошке свести деце предшколског узраста.

Иако наведени резултати указују на то да су еколошке активности веома значајне, истраживање спроведено на узорку од 50 васпитача Предшколске установе у Зрењанину (Кипровски-Драгојевић, 2016), који су их спроводили у свом раду, показало је да мали број вртића има услове и посебно опремљен део за њихову реализацију. Већина васпитача еколошке активности изводи на отвореном простору или у радној соби, ослањајући се на сопствена знања и на тимски рад. Иако васпитачи препознају значај екологије и еколошких активности за развој еколошке свести деце предшколског узраста, утврђено је да мали број васпитача похађа стручна усавршавања из области екологије. Такође, утврђено је да од услова, опремљености, едукације и креативности васпитача, зависи колико ће еколошке активности и еколошки пројекти бити заступљени у раду са децом предшколског узраста. У том смислу, неопходно је васпитачима омогућити похађање више семинара и стручних усавршавања из области екологије, а постојеће просторе у вртићима оплеменити и опремити са што више различитог материјала у циљу њихове што успешније реализације.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Алексић, Д., Степанов, Ј., Савић, Д., Ђурчић, Љ., Штрбац, С. (2010). „Едукација о заштити животне средине у предшколским установама“. *Зборник радова 6. регионалне конференције „Животна средина ка Европи“*. Београд: НВО „Амбасадри животне средине“, Привредна комора Србије: 61–65.
- Кипровски-Драгојевић, Д. (2016). *Еколошки пројекти као подстицај развоја еколошке свести деце предшколског узраста*. Специјалистички рад. Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди.
- Клеменовић, Ј. (2007). „Еколошко васпитање и образовање деце предшколског узраста у свету“. *Настава и васпитање*, год. LVI, број 1: 76–87.
- Михајловић, Н., Михајловић, Љ. (2011). *Методика упознавања околине*. Пирот: Графички студио ЦИЦЕРО.

- Правилник о општим основама предшколског програма, Просветни гласник, бр. 14 од 15. новембра 2006. ([http://www.zuov.gov.rs/dokumenta/propis-74 Pravilnik\\_opste\\_osnove\\_predskolskog\\_programa.pdf](http://www.zuov.gov.rs/dokumenta/propis-74 Pravilnik_opste_osnove_predskolskog_programa.pdf)).*
- Станишић, Ј. (2009). „Ангажованост ученика у еколошким активностима у школи“. *Зборник института за педагошка истраживања*, година 41, број 1: 195–200.
- Шеховић, С. (2012). Улога еколошког образовања у заштити и унапређивању животне средине. *Данубиус*. (<http://danube-cooperation.com/danubius/2012/06/18/uloga-ekoloskog-obrazovanja-u-zastiti-unapredivanju-zivotne-sredine/>)
- Shapiro, S. & L. Pilsitz (1995): *Environmental and our global community*. New York: Soros Foundations.
- Wilson, R. A. (1997). The Wonders of Nature: Honoring Childrens Ways of Knowing. *Early Childhood News*, March/April (<http://www.earlychildhood.com>).

**Danijela Radlović-Ćubriло, Ph.D.**  
**Dušanка Kiprovski-Dragojević, Specialist**

## **THE ROLE AND IMPORTANCE OF ECOLOGY ACTIVITIES FOR INTRODUCING PRESCHOOL CHILDREN TO THE ENVIRONMENT**

### *Summary*

The paper offers an overview of results obtained in the research done with the aim to explore the effects of applying ecology activities in educational work with preschool children, within the academic field of Environmental Studies Methodology. Research was done on the sample of 90 children, of different age groups, from four kindergartens of the Preschool Institution in Zrenjanin (kindergartens “Bambi”, “Cvrčak”, “Sunčica” and “Dečja radost”).

The ecology activities applied were realized through joint efforts of kindergarten teachers, children and parents, within ecological projects entitled “Children’s bio-garden”, “Organism Ecology”, “Bird Hotel” and “Plants are our Friends”, carried out in the kindergartens listed above.

The research instrument was a check-list consisting of fifteen items related to different aspects of applying ecology activities in working with children. Research results showed that ecology activities have a positive influence on the development of children’s environmental awareness, since they ensure acquisition of elementary notions and knowledge on the nature itself and on the human-nature relationship. Moreover, it was confirmed that this type of activities contributes to the development of environmental habits and basic norms of environmental behavior in children and, above all, affects their attitude towards the living environment, as well as the environment in general and its preservation.

*Key words:* environmental studies, environmental protection, environmental awareness, preschool child.

**Мр Ангела Месарош Живков\***

Висока школа струковних студија  
за образовање васпитача, Кикинда

UDC 159.943-053.4

Оригинални научни рад  
Рад примљен: 20. XII 2016.

## **РАЗВОЈ МОТОРИЧКИХ СПОСОБНОСТИ КОД ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА КРОЗ МУЗИЧКЕ ПОКРЕТНЕ ИГРЕ<sup>1</sup>**

**САЖЕТАК:** Између игре и развоја постоји међусобна условљеност. Физичке, моторичке, психичке и социјалне промене, које се могу запазити у одређеном периоду развоја детета, најнепосредније зависе од садржаја и интензитета играња.

Проблем истраживања је утврђивање утицаја програмираног физичког вежбања које садржи музичке покретне игре, на развој моторичких способности код деце предшколског узраста. Предмет истраживања су моторичке способности: координација, брзина, прецизност, експлозивна снага, равнотежа, репетитивна снага и агилност. Узорак испитаника чине деце узраста од 5 до 6 година, укупно има 52 испитаника подељених у експерименталну и контролну групу. Узорак варијабли су тестови за проверу наведених моторичких способности: тапинг руком, стајање попречно на клупици на једној ноzi са отвореним очима, полигон натрашке, скок у даљ из места, дизање и ношење, повлачење рукама уз струму раван, котрљање лопте испод столице, гађање хоризонталног циља лоптицом, чунасто трчање 4x5 м, подизање трупа. Након примене програмираног вежбања утврђују се разлике у моторичким способностима између и унутар група и ефеката програма.

**КЉУЧНЕ РЕЧИ:** предшколски узраст, моторичке способности, музичке покретне игре.

### **1. Уводна разматрања**

У савременим условима живота физичко васпитање деце предшколског узраста добија посебан значај. Научно-технолошка и информацијска револуција, поред низа позитивних ефеката, носи са собом и разноврсне негативне утицаје по здравље и способности савременог човека. Недовољна физичка активност угрожава и здравље и способности

---

\* angelamesaros.zivkov@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.

деце предшколског узраста. Многе дегенеративне болести, посебно обољења локомоторног апарата, почињу да се развијају од најранијег дечјег узраста. Негативан утицај недостатка оптималне физичке активности знатно се одражава и на вегетативне функције, пре свега, кардио-васкуларни и респираторни, нервни и ендокрини систем (Благајац, 1995). Из наведених разлога, веома је битно да се за децу предшколског узраста обезбеди ефикасан систем физичког васпитања који треба плански и систематски да задовољава њихову потребу за кретањем, за физичком активношћу, да подстиче нормалан телесни раст и развој, интелектуални, социоемоционални, морални, као и развој организма у целини. Физичко васпитање деце предшколског узраста значајан је део интегралног процеса њиховог васпитања и образовања, свестране припреме за живот и рад, као и холистичког развоја личности детета.

Дете кроз игру упознаје свет око себе, изражава своје виђење околине и своје разумевање света и тежи да овлада оним што за њега има лични значај. Игра је способност детета да своје искуство формулише као нешто замишљено и да свој активитет подреди унутрашњој слици или идеји. Искуство детета је важно за игру, у њој дете прерађује и присваја стечена искуства и постаје свесно тих искустава. Игра се развија и богата у флексибилној организацији предшколске установе. Дете тражи да разуме и научи, овлада оним што за њега има лични смисао и значење. Мотивација у игри доприноси усмеравању дечје пажње на предвиђену активност и доприноси савладавању тежих задатака.

## 2. Покретне игре

Термин игра дуго је био лингвистичка корпа за отпатке, за понашање које изгледа добровољно, али се не види да има јасну биолошку или социјалну употребу. Најшири културно-научни прилаз игри има Ј. Хојзинг. Он одређује игру као добровољну делатност или радњу која се одвија унутар неких утврђених временских или просторних граница, према добровољно прихваћеним, али обавезним правилима, којој је циљ у њој самој, а прати је осећај напетости и радости. Својство игре, које наводи Кајоа (R. Caillois, 1970) је непоновљивост. Он је покушао да изгради једну социологију полазећи од игре као културне појаве. Кајоа, у вези са игром, изражава умереније ставове од Ј. Хојзинга. Игра, као активност је слободна, издвојена (ограничена просторно и временски), неизвесна (по току и исходу), непродуктивна, прописана и фиктивна.

Суштина игре види се у: доминацији средстава над циљевима (због чега играч, ослобођен тираније, чврсто одређеног циља може да

удружује елементе понашања или средстава у неубичајене поретке), умањивању ризика од неуспеха, привременом престанку фрустрације код играча (препрека на коју наиђе у току решавања проблема прима се са равнодушношћу или чак са радошћу), пружању слободе која се састоји у посебној осетљивости играча на свет око њега, што се огледа у могућности да се запажају наизглед небитни детаљи, добровољној природи (играч поступа слободно и поред претњи које долазе из средине и хитних потреба).

Док су *класичне теорије дечје игре* покушавале да одреде суштину игре независно од других људских активности, што је довело до тога да је свака теорија, скоро увек, наглашавала само један од аспеката, запостављајући остале, савремене теорије теже да игру третирају само као аспект широке скале понашања људи.

*За когнитивне теорије дечје игре* карактеристично је да игру посматрају као специфичну сазнајну делатност која је од највећег значаја за развој симболичких функција. Ријаже (1971) у својим теоријама дечју игру посматра у функцији развоја когнитивних способности. За њега је игра примена образаца стечених имитацијом на нове ситуације. У тој примени долази до споја образаца са извесним новим предметима и ситуацијама и том приликом се рађају симболи. Дете има потребу да задовољи жеље и интересе, као и да на конкретан начин, кроз игру, изрази своју индивидуалност. У вези са когнитивним теоријама дечје игре треба поменути и допринос Vigotskog (1977) који сматра да је дечја игра практична машта, па, према томе, и пут да дете осмисли емоције и вреднује своје друштвено искуство, односно начин сазнавања.

*Покретне игре* су најчешће примењиване и најуниверзалније средство физичког васпитања деце предшколског узраста. Издашна кретања која карактеришу игру деце овог узраста стимулишу раст и развој, развијају и одржавају моторичке способности, позитивно утичу на апарат за кретање и стимулишу рад унутрашњих органа. Оне доприносе стварању пожељних форми понашања ученика и њиховој социјализацији. Дружећи се са вршњацима у игри, дете своје хтења и акције прилагођава групним захтевима, у групи потврђује своје вредности, учи да сарађује, даје и дели, води и следи. Кроз игре деца усавршавају и утврђују многе кретне навике, а успешност у игри може бити показатељ степена овладаности неким кретним умењима. У физичком васпитању игра се не примењује у форми слободне, одабране и спонтане активности. Да би се њом остварили задаци, игра мора да буде планирана, организована и вођена.



Игра се сматра „водећом активношћу“ у предшколском васпитању. Дете учи играјући се. Она је дечја прва самостална активност у којој упознаје околину, успоставља контакте, развија своја чула и упознаје сопствене могућности. Игра делује и као креативни фактор на психички развој.

Између игре и развоја постоји међусобна условљеност, психичке промене које се могу запазити у одређеном периоду развоја детета најнепосредније зависе од садржаја и интензитета играња. Поштовање духа игре – добровољности, слободе и самосталности, пружа деци прилику да непосредније, потпуније и активније учествују у процесу сопственог васпитања и образовања. Сваки садржај и активност треба да буду понуђени деци у право време и на одговарајући начин, прилагођени њиховим могућностима, психичкој структури и актуелном искуству, потребама и интересовањима.

Садржаји покретних игара су богатији, а разноврсни покрети захтевају владање собом, брзину и окретност. У том узрасту сазнања су богатија, а оријентација у времену и простору боља. Деца боље памте правила и садржај игре, самосталнија су и успешнија, усклађују међусобно покрете и понашање, јавља се интересовање за бржим трчањем, хватањем, комуникација и споразумевање су интензивнији, уносе се детаљи. Поред покрета, битан је и начин извођења игре, улоге могу већ и сама деца међусобно да поделе и све више улога се преноси на децу. Правила су сложена и деца их се придржавају, јер су свесна да свако непридржавање нарушава саму игру. Деца су способна самостално да организују покретне игре или уз непосредну помоћ васпитача. Више мањих група може бити укључено у више игара. Нову игру треба поновити 2–3 пута, а познате у размацама од 7 до 10 недеља.

### **3. Осврт на досадашња истраживања**

Бала и сарадници (2007) сматрају да се ефекти физичког вежбања у највећој мери изражавају на различитим подсистемима човека као целине, од којих је у средишту изучавања кинезиологије комплекс моторичких способности. Дакле, са аспекта дефиниција моторичких способности са другим подсистемима човека, као и за утврђивање ефеката различитих тренажних третмана на поједине делове моторичког простора, пре свега, неопходно је дефинисати структуру моторичког простора. Током раста и развоја детета долази до већих и мањих промена у целокупном организму детета. Према Бали (2007) те промене нису линеарне, него су више дисконтинуираног карактера и нису исте

за сву децу ни у истом узрасту и полу. То се односи, како на биолошки раст и развој, тако и на развој телесних органа, а пре свега на развој централног нервног система, који битно утиче и на развој целокупне дечје моторике. Пошто је развој индивидуалног карактера, сигурно је да у том развоју постоје веће или мање разлике у моторичким способностима деце у односу на одговарајући узраст и пол деце.

Циновић Којић (2000) сматра да је један од основних циљева физичког васпитања утицање на општи развој организма. Моторичке активности и вежбање подстичу раст и развој и предупредују последице физичке неактивности којима су деца често изложена. Физичким вежбама се формира правилно држање тела, стварају се хигијенске навике и утиче се на свестрано образовање моторике.

Ђорђевић (2002) сматра да је физичка активност предшколске деце важна са: аспекта интегралног развоја, биолошко-здравственог аспекта и васпитног аспекта.

Четум и Хамонд (Cheatum i Hammond, 2000) наводе да кретање и игра имају кључну улогу у програмирању мозга и пре и након рођења.

Развој покрета и формирање моторичких навика према Косинцу (1999) као што су: држање предмета и руковање њима, седење, усправљање стајање, ходање, трчање и др. представља значајан и сложен процес. У почетку моторичког учења доминира опонашање одраслих, касније само елементарни покрети, покушаји репродукције покрета узора.

#### **4. Проблем, предмет, циљ и задаци истраживања**

Проблем истраживања је испитивање резултата програмираног физичког вежбања које се спроводи у два вртића Предшколске установе „Драгољуб Удицки“ у Кикинди, у вртићима „Мики“ и „Пчелица“. Истраживањем се пратио утицај програмираног вежбања на развој моторичких способности у две групе деце предшколског узраста и повезаност, односно корелација методике физичког васпитања и методике музичког васпитања. У моторичком простору праћене су промене код следећих базичних моторичких способности: координација, брзина, прецизност, експлозивна снага, равнотежа, репетитивна снага, агилност.

Циљ рада је да се утврди утицај програмираног физичког вежбања које садржи музичке покретне игре на развој базичних моторичких способности.

Задаци:

- утврдити да ли програмирано физичко вежбање утиче на развој моторичких способности код експерименталне групе;

- утврдити да ли програмирано физичко вежбање утиче на развој координације покрета;
- утврдити да ли програмирано физичко вежбање утиче на развој брзине и агилности;
- утврдити да ли програмирано физичко вежбање утиче на развој експлозивне снаге ногу и репетитивне снаге трбушне мускулатуре;
- утврдити да ли програмирано физичко вежбање утиче на развој равнотеже;
- утврдити да ли програмирано физичко вежбање утиче на развој елемената музичког васпитања код експерименталне групе.

## **5. Хипотезе истраживања**

На основу постављеног циља и задатака истраживања постављене су следеће хипотезе:

X1 – У контролној групи у финалном мерењу није дошло до статистички значајних разлика у моторичком простору у односу на иницијално мерење.

X2 – Код експерименталне групе дошло је до статистички значајних разлика у финалном мерењу у односу на иницијално мерење.

X3 – Испитаници експерименталне групе након примене програмираног физичког вежбања показаће виши ниво моторичких способности према свим процењеним моторичким параметрима у односу на испитанике који нису били обухваћени програмираним физичким вежбањем.

## **6. Методологија истраживања**

### *6.1. Место, време и организација истраживања*

Истраживање је спроведено у два вртића Предшколске установе „Драгољуб Удицки“, у Кикинди. Група у вртићу „Мики“ је експериментална група, која је имала програмирано физичко вежбање са музичким покретним играма, док је група у вртићу „Пчелица“ била контролна група, која је имала редовне активности из физичког васпитања по програму васпитача. Пре увођења програма код обе групе је извршено иницијално мерење базичних моторичких способности. Програм је спровођен два пута недељно у трајању од 35 до 40 минута. Након завршеног програма урађено је финално мерење истих способности.

### *6.2. Узорак испитаника*

Узорак испитаника чине деца узраста од 5 до 7 година. Узорак испитаника је подељен у две групе, експерименталну (28 испитаника)

и контролну групу (25 испитаника). У истраживање је укључен хетероген узорак, који чини укупно 28 девојчица (експериментална група – 16, контролна група – 13) и 24 дечака (експериментална група – 13, контролна група – 12). Просечна старост узорка је 6 година±3 месеца у експерименталној групи и у контролној групи 6 година±2 месеца.

### *6.3. Узорак варијабли*

Узорком варијабли покривен је базични моторички простор предшколског детета, с тим да се водило рачуна да се примене варијабле које су прилагођене могућностима и способностима деце и за које постоји могућност обезбеђивања мерних инструмената.

Моторички тестови: тапинг руком, стајање попречно на клупици на једној ноzi са отвореним очима, полигон натрашке, скок у даљ из места, дизање и ношење, повлачење рукама уз стрму раван, котрљање лопте испод столице, гађање хоризонталног циља лоптицом, чунасто трчање 4x5 м, подизање трупа, тест за процену осећаја за ритам.

## **7. Програмирано физичко вежбање**

Програм је трајао 4 месеца, два пута недељно у трајању од 35 до 40 минута. Садржао је различите музичке покретне игре, углавном у завршном делу активности, док је уводни и припремни део садржао природне облике кретања и вежбе обликовања уз музичку пратњу.

### **Пример активности:**

Уводни део – природни облици кретања – вежбе у паровима – наизменичан рад: ходање на прстима, ходање на петама, трчање, дечји поскоци, ходање у чучњу, четвороножно кретање.

Припремни део – вежбе обликовања.

Главни део – покретна игра „Вук и овце“ – игра уз музику – деца се поставе у један део сале који се обележи и добијају улогу „овце“, а једно дете се разбрајалицом одреди за улогу „вука“ и поставља се у други део сале који је такође обележен; док траје музика деца се крећу по сали док дете „вук“ спава у свом делу; када престаје музика, дете-вук устаје и јури осталу децу по сали, која, да би се спасила, треба да се врате у свој део; дете које буде ухваћено преузима улогу вука; у току рада мењају се облици кретања.

Завршни део – покретна игра „Седи поред свог пара“: деца се поделе у парове и док траје музика она се крећу по сали (различити облици кретања), а када престане музика свако дете треба да седне поред свог пара.

## 8. Обрада и анализа података

Статистичка обрада података подразумева утврђивање дескриптивних параметара и то следећих: аритметичка средина, минималне и максималне вредности, стандардна девијација (одступање вредности варијабли од аритметичке средине), стандардне грешке, минимални и максимални резултат код сваког теста. Т-тестом закључак у којој мери се разликују експериментална и контролна група у мерним варијаблама у иницијалном и финалном стању, односно да ли је дошло до значајних разлика између група након примењеног програмираног физичког вежбања, тј. да ли је програмираним физичким вежбањем позитивно утицано на развој моторичких способности.

У Табели 1. приказани су дескриптивни параметри контролне групе у иницијалном мерењу и финалном мерењу на основу којих се може увидети разлика између два мерења унутар групе.

Табела 1. Контролна група – иницијално и финално мерење

		N	Mean	Std. Dev.	Std. Error	Minimum	Maximum
SKOKDALJ	Inicijalno	25	91,80	7,3865	3,1364	40,00	100,00
	Finalno	25	90,60	7,3865	3,1364	50,00	110,00
	Total	50	91,20	7,3865	3,1364	45,00	105,00
GADJILJ	Inicijalno	25	1,56	1,3865	1,1365	0,00	4,00
	Finalno	25	0,96	1,3865	1,1360	0,00	4,00
	Total	50	1,26	1,3865	1,1365	0,00	4,00
DIZNOS	Inicijalno	25	10,50	3,0403	1,2334	8,02	16,00
	Finalno	25	11,24	3,0401	1,2549	7,89	18,18
	Total	50	10,87	3,0407	1,2437	7,95	17,09
POVRAVAN	Inicijalno	25	8,51	,3807	,0067	5,39	11,50
	Finalno	25	8,96	,3707	,0069	4,72	12,58
	Total	50	8,73	,3757	,0066	5,05	12,04
KOTLOP	Inicijalno	25	0,80	,3807	,0067	0,00	2,00
	Finalno	25	0,68	,3707	,0069	0,00	2,00
	Total	50	0,74	,3757	,0066	0,00	2,00
FLAMINGO	Inicijalno	25	14,34	19,4077	3,9616	3,33	38,28
	Finalno	25	14,59	20,0365	4,0899	4,12	29,31
	Total	50	14,46	19,6968	2,8430	3,72	33,79
PODTRUP	Inicijalno	25	4,36	3,980	1,7896	0,00	11,00
	Finalno	25	3,88	4,2852	1,8686	0,00	11,00
	Total	50	4,12	4,1327	1,8291	0,00	11,00
TAPING	Inicijalno	25	16,76	4,3736	,8928	10,00	24,00
	Finalno	25	16,28	4,4378	,9059	10,00	22,00
	Total	50	16,52	4,3595	,6292	10,00	23,00
4X5M	Inicijalno	25	8,93	,9865	,1864	6,75	11,00
	Finalno	25	9,56	,9344	,1766	7,08	12,90
	Total	50	9,24	,9521	,1272	6,91	11,95

<b>POLIGON</b>	<b>Inicijalno</b>	<b>25</b>	<b>17,01</b>	<b>2,5756</b>	<b>,5620</b>	<b>11,91</b>	<b>30,56</b>
	<b>Finalno</b>	<b>25</b>	<b>18,14</b>	<b>2,3579</b>	<b>,5145</b>	<b>12,82</b>	<b>27,32</b>
	<b>Total</b>	<b>50</b>	<b>17,57</b>	<b>2,4389</b>	<b>,3763</b>	<b>12,36</b>	<b>28,94</b>

На основу података приказаних у Табели 1. може се закључити да код контролне групе није дошло до статистички значајних разлика између иницијалног и финалног мерења. На основу вредности аритметичке средине, бољи резултат у финалном мерењу постигнут је само код теста стајање на једној нози, док су код свих осталих тестова бољи резултати постигнути у иницијалном мерењу.

У Табели 2. приказани су дескриптивни параметри експерименталне групе у иницијалном мерењу и финалном мерењу на основу којих се може увидети разлика између два мерења унутар групе.

Табела 2. Експериментална група – иницијално и финално мерење

		<b>N</b>	<b>Mean</b>	<b>Std. Dev.</b>	<b>Std. Error</b>	<b>Minimum</b>	<b>Maximum</b>
<b>SKOKDALJ</b>	<b>Inicijalno</b>	<b>28</b>	<b>94,10</b>	<b>11,8793</b>	<b>2,4770</b>	<b>40,00</b>	<b>130,00</b>
	<b>Finalno</b>	<b>28</b>	<b>100,89</b>	<b>7,6898</b>	<b>1,6781</b>	<b>60,00</b>	<b>160,00</b>
	<b>Total</b>	<b>56</b>	<b>97,49</b>	<b>10,6277</b>	<b>1,6022</b>	<b>50,00</b>	<b>145,00</b>
<b>GADJCILJ</b>	<b>Inicijalno</b>	<b>28</b>	<b>0,96</b>	<b>1,0000</b>	<b>,2085</b>	<b>0,00</b>	<b>5,00</b>
	<b>Finalno</b>	<b>28</b>	<b>0,96</b>	<b>,9207</b>	<b>,2009</b>	<b>0,00</b>	<b>6,00</b>
	<b>Total</b>	<b>56</b>	<b>0,96</b>	<b>,9521</b>	<b>,1435</b>	<b>0,00</b>	<b>5,50</b>
<b>DIZNOS</b>	<b>Inicijalno</b>	<b>28</b>	<b>7,67</b>	<b>2,6666</b>	<b>,5560</b>	<b>5,40</b>	<b>11,53</b>
	<b>Finalno</b>	<b>28</b>	<b>7,77</b>	<b>1,5901</b>	<b>,3470</b>	<b>4,90</b>	<b>9,30</b>
	<b>Total</b>	<b>56</b>	<b>7,72</b>	<b>2,2147</b>	<b>,3339</b>	<b>5,15</b>	<b>10,41</b>
<b>POVRANAN</b>	<b>Inicijalno</b>	<b>28</b>	<b>12,13</b>	<b>,6473</b>	<b>,1350</b>	<b>7,50</b>	<b>20,57</b>
	<b>Finalno</b>	<b>28</b>	<b>10,64</b>	<b>,5976</b>	<b>,1304</b>	<b>4,35</b>	<b>21,51</b>
	<b>Total</b>	<b>56</b>	<b>11,38</b>	<b>,6271</b>	<b>9,454E-02</b>	<b>5,92</b>	<b>21,04</b>
<b>KOTLOP</b>	<b>Inicijalno</b>	<b>28</b>	<b>0,92</b>	<b>1,8329</b>	<b>,3822</b>	<b>0,00</b>	<b>3,00</b>
	<b>Finalno</b>	<b>28</b>	<b>1,17</b>	<b>1,9567</b>	<b>,4270</b>	<b>0,00</b>	<b>3,00</b>
	<b>Total</b>	<b>56</b>	<b>1,04</b>	<b>1,8711</b>	<b>,2821</b>	<b>0,00</b>	<b>3,00</b>
<b>FLAMINGO</b>	<b>Inicijalno</b>	<b>28</b>	<b>17,66</b>	<b>4,9193</b>	<b>1,0258</b>	<b>1,47</b>	<b>37,50</b>
	<b>Finalno</b>	<b>28</b>	<b>24,53</b>	<b>2,5756</b>	<b>,5620</b>	<b>3,87</b>	<b>35,98</b>
	<b>Total</b>	<b>56</b>	<b>21,09</b>	<b>3,9463</b>	<b>,5949</b>	<b>2,67</b>	<b>36,74</b>
<b>PODTRUP</b>	<b>Inicijalno</b>	<b>28</b>	<b>9,64</b>	<b>11,8891</b>	<b>2,4790</b>	<b>0,00</b>	<b>30,00</b>
	<b>Finalno</b>	<b>28</b>	<b>7,32</b>	<b>7,1034</b>	<b>1,5501</b>	<b>0,00</b>	<b>20,00</b>
	<b>Total</b>	<b>56</b>	<b>8,48</b>	<b>9,7926</b>	<b>1,4763</b>	<b>0,00</b>	<b>25,00</b>
<b>TAPING</b>	<b>Inicijalno</b>	<b>28</b>	<b>17,14</b>	<b>18,9694</b>	<b>3,9554</b>	<b>7,00</b>	<b>25,00</b>
	<b>Finalno</b>	<b>28</b>	<b>23,25</b>	<b>12,2616</b>	<b>2,6757</b>	<b>14,00</b>	<b>31,00</b>
	<b>Total</b>	<b>56</b>	<b>20,19</b>	<b>16,4168</b>	<b>2,4749</b>	<b>10,50</b>	<b>28,00</b>
<b>4X5M</b>	<b>Inicijalno</b>	<b>28</b>	<b>9,22</b>	<b>,3413</b>	<b>7,117E-02</b>	<b>6,98</b>	<b>19,86</b>
	<b>Finalno</b>	<b>28</b>	<b>7,70</b>	<b>,3093</b>	<b>6,749E-02</b>	<b>5,68</b>	<b>13,40</b>
	<b>Total</b>	<b>56</b>	<b>8,46</b>	<b>,3384</b>	<b>5,102E-02</b>	<b>6,33</b>	<b>16,63</b>
<b>POLIGON</b>	<b>Inicijalno</b>	<b>28</b>	<b>28,04</b>	<b>1,8241</b>	<b>,3803</b>	<b>10,86</b>	<b>58,20</b>
	<b>Finalno</b>	<b>28</b>	<b>21,17</b>	<b>,9399</b>	<b>,2051</b>	<b>6,84</b>	<b>54,70</b>
	<b>Total</b>	<b>56</b>	<b>24,60</b>	<b>1,4857</b>	<b>,2240</b>	<b>8,85</b>	<b>56,45</b>

На основу података приказаних у Табели 2. може се закључити да је код експерименталне групе дошло до разлика између иницијалног и финалног мерења. На основу вредности аритметичке средине, бољи резултати у финалном мерењу постигнути су код тестова: скок у даљ из места, повлачење уз стрму раван, стајање на једној ноzi, тапинг руком, чунасто трчање 4x5 м, полигон натрашке, док су код осталих тестова бољи резултати постигнути у иницијалном мерењу. Код теста гађање хоризонталног циља лоптицом резултат је исти у оба мерења.

На основу добијених резултата дескриптивне статистике извршена је анализа података за експерименталну и контролну групу у иницијалном и финалном мерењу да би се утврдила разлика између група пре и после примене програмираног физичког вежбања по појединачним варијаблама.

У Табели 3. приказани су резултати моторичких тестова у финалном мерењу између контролне и експерименталне групе.

Табела 3. Финално мерење – контролна и експериментална група

		N	Mean	Std. Devi.	Std. Error	Minimum	Maximum
SKOKDALJ	Контролна група – Kf	25	90,60	7,3865	3,1364	50,00	110,00
	Експериментална група -Ef	28	100,89	7,6898	1,6781	60,00	160,00
GADJILJ	Контролна група – Kf	25	0,96	1,3865	1,1360	0,00	4,00
	Експериментална група -Ef	28	0,96	,9207	,2009	0,00	6,00
DIZNOS	Контролна група – Kf	25	11,24	3,0401	1,2549	7,89	18,18
	Експериментална група -Ef	28	7,77	1,5901	,3470	4,90	9,30
POVRAVAN	Контролна група – Kf	25	8,96	,3707	,0069	4,72	12,58
	Експериментална група -Ef	28	10,64	,5976	,1304	4,35	21,51
KOTLOP	Контролна група – Kf	25	0,68	,3707	,0069	0,00	2,00
	Експериментална група -Ef	28	1,17	1,9567	,4270	0,00	3,00
FLAMINGO	Контролна група – Kf	25	14,59	20,0365	4,0899	4,12	29,31
	Експериментална група -Ef	28	24,53	2,5756	,5620	3,87	35,98
PODTRUP	Контролна група – Kf	25	3,88	4,2852	1,8686	0,00	11,00
	Експериментална група -Ef	28	7,32	7,1034	1,5501	0,00	20,00
TAPING	Контролна група – Kf	28	23,25	12,2616	2,6757	14,00	31,00
	Експериментална група -Ef	28	23,25	12,2616	2,6757	14,00	31,00
4X5M	Контролна група – Kf	25	9,56	,9344	,1766	7,08	12,90
	Експериментална група -Ef	28	7,70	,3093	6,749E-02	5,68	13,40
POLIGON	Контролна група – Kf	25	18,14	2,3579	,5145	12,82	27,32
	Експериментална група -Ef	28	21,17	,9399	,2051	6,84	54,70

У Табели 3. може се видети, на основу вредности аритметичке средине (Mean), да је након спроведеног програмираног физичког вежбања у експерименталној групи у односу на контролну групу, до бољих

резултата дошло код следећих тестова: скок у даљ из места, дизање и ношење, котрљање лопте испод столице, стајање на једној ноzi, подизање трупа, чунасто трчање и полигон натрашке. Код теста повлачење уз стрму раван бољи резултати су код контролне групе у финалном мерењу, док су код тестова гађање хоризонталног циља лоптицом и тапинг руком постигнути исти резултати.

Табела 4. Значај разлика између аритметичких средина у моторичким способностима експерименталне групе

	Mean Si	Mean Sf	Vrednost T-testa	Nivo značajnosti (p=.05)
SKOKDALJ	94,10	100,89	-3,13	.000
GADJCILJ	0,96	0,96	-1,13	.234
DIZNOS	7,67	7,77	-1,25	.108
POVRAVAN	12,13	10,64	-2,69	.032
KOTLOP	0,92	1,17	-2,69	.000
FLAMINGO	17,66	24,53	-4,89	.000
PODTRUP	9,64	7,32	-1,86	.001
TAPING	17,14	23,25	-2,57	.000
4X5M	9,22	7,70	-3,76	.012
POLIGON	28,04	21,17	-3,45	.000

Анализом добијених резултата (Табела 4), може се утврдити да постоји статистичка значајна разлика у 8 од 10 моторичких тестова: скок у даљ из места (SKOKDALJ .000), повлачење уз стрму раван (POVRAVAN .032), котрљање лоптице испод столице (KOTLOP .000), стајање на једној ноzi (FLAMINGO .000), подизање трупа за 60° (PODTRUP .001), тапинг руком (TAPING .000), чунасто трчање 4x5 м (4X5M .012) и полигон натрашке (POLIGON .000). У тестовима дизање и ношење (DIZNOS .108) и гађање хоризонталног циља лоптицом (GADJCILJ .234) није забележена статистички значајна разлика на ниво значајности .05.

## 9. Дискусија

На основу добијених података постављена хипотеза број 1 је потврђена, јер није дошло до статистички значајних разлика у контролној групи у финалном мерењу у моторичком простору у односу на иницијално мерење. Хипотеза број 2 је потврђена, јер је код експерименталне групе дошло до статистички значајних разлика у финалном мерењу у односу на иницијално мерење. Хипотеза број 3 је потврђена, јер су испитаници експерименталне групе, након примене програмираног



физичког вежбања, постигли виши ниво моторичких способности у односу на испитанике који нису били обухваћени програмираним физичким вежбањем и то у 8 примењених моторичких параметара од укупно 10 параметара, с тим да је у два теста постигнут исти резултат, а само у једном тесту је контролна група имала боље резултате. На основу вредности Т-теста може се закључити да су статистички значајне разлике у корист финалног мерења и тиме је утврђен позитиван ефекат програмираног физичког вежбања.

## 10. Закључна разматрања

У физичком васпитању деце у дечјем вртићу покретна игра, поред усмерене активности, представља основну форму рада кроз коју се реализују задаци ове васпитне области. Значај покретних игара у предшколском узрасту је вишеструк. Оне, пре свега, пружају могућност за задовољавање једне од основних биолошких потреба организма у развоју, потребе за кретањем. Кретање представља један од основних услова за правилан раст и развој.

Физичко васпитање деце предшколског узраста треба организовати тако да буде корисно, интересантно и привлачно. Да би се то постигло, треба га прожети игром и забавом. Игра је најприкладнији облик вежбања за децу, јер задовољава њихову потребу за кретањем и самим тим постаје природан и значајан подстицај за раст и развој, као и унапређење здравља. Захваљујући социјалним контактима у игри дете се децентрализује, ослобађа се егоцентричности. У игри делује и фактор случајности који се огледа, с једне стране, у изједначавању играча на старту, а са друге, после игре, посебно такмичарске, даје могућност рационализације неуспеха и реалну наду за победу у следећој игри. Игра може да смањи притисак усмерености ка циљу, што је још једна од предности игре.

## ЛИТЕРАТУРА

- Бала, Г. (2007). *Антрополошке карактеристике и способности предшколске деце*. Нови Сад: Факултет спорта и физичког васпитања.
- Бала, Г., Сојановић М., Стојановић М. (2007). *Мерење и дефинисање моторичких способности деце*. Нови Сад: Факултет спорта и физичког васпитања.
- Благајац, С. (1995). *Игра ми је храна – Методика физичког васпитања деце предшколског узраста*. Београд: Асоцијација „Спорт за све“.
- Ђорђевић, В. (2002). *Предшколско физичко васпитање у Војводини*. Вршац: Виша школа за образовање васпитача.

- Косинац, З. (1999). *Морфолошко-моторички и функционални развој дјеце предшколске доби*. Сплит: Факултет природнословно-математичких знаности и одгојних подручја.
- Крековић, А. и група аутора (1982). *Одређивање интензитета физичког вежбања деце предшколског узраста*. Ниш: Филозофски факултет.
- Метикош и група аутора (1979). „Структура моторичких способности“. *Кинезиологија*, 9: 25–50.
- Џинових Којић (2000). *Физичка зрелост деце за полазак у школу*. Београд: Заједница виших школа за образовање васпитача републике Србије.
- Piaget, J. (1971). *Science of education and the psychology of the child*. Viking Press. New York.
- Cheatum, V.A., Hammond A.A. (2000). *Physical activities for improving children's learning and behavior: a guide to sensory motor development*. Champaign, IL: Human Kinetics.

**Angela Mesaroš Živkov, M.Sc.**

## **THE DEVELOPMENT OF PRESCHOOLERS' MOTOR ABILITIES THROUGH MUSICAL GAMES**

### *Summary*

Since play and development are mutually dependent, the physical, motor, psychological and social changes which can be observed in a certain period of a child's development directly depend on the contents and the intensity of playing.

The problem of this research was the determining of the affect of programmed physical exercise which involves musical games on the development of motor abilities of preschool children. The research subjects are the following motor abilities: coordination, speed, precision, explosive strength, balance, repetitive strength and agility. The research sample consisted of 52 children aged 5–6, divided into two groups, the experimental and the control group. The variable sample were the tests for assessing the motor abilities mentioned: hand tapping, standing on one leg on a low bench with one's eyes open, backwards obstacle course, standing long jump, lifting and carrying, moving along a steep plain, rolling a ball under a chair, shooting a horizontal target with a ball, shuttle run 4x5 m, torso lifting. After the programmed exercise, the differences between the motor abilities between the two groups and within the groups themselves and the effects of the program were determined.

*Key words:* preschool age, motor abilities, musical games.



## **НАГРАДА И КАЗНА КАО СРЕДСТВО И МЕТОДА У ВАСПИТАЊУ ДЕЦЕ**

**САЖЕТАК:** Родитељска улога у породици је изузетно сложена, јер се она, пре свега, огледа кроз љубав према детету, бригу о њему. Родитељ је особа са којом се дете идентификује, и помаже детету да изгради слику о себи. Понашање родитеља према детету је веома важно у васпитању деце, ставови родитеља према деци битни су за правилан развој младе личности.

Циљ истраживања је утврдити мишљење родитеља о награди и казни као средству и методи васпитања детета. Узорак истраживања чине родитељи деце која похађају припремни – предшколски програм у ПУ „Сунцокрети“ у Владимирцима, 100 испитаника.

Резултати до којих смо дошли овим истраживањем показују да постоје разлике према полу у реакцијама родитеља на позитивне и негативне поступке детета. Налази до којих смо такође дошли указују на то да постоје разлике према полу родитеља у захтевима које постављају детету у породици.

**КЉУЧНЕ РЕЧИ:** родитељи, дете, похвала, награда, казна, забрана.

### **1. Увод**

Васпитне методе које примењујемо према деци зависе од нас самих, нашег образовања и ставова, нивоа толеранције, културе, обичаја итд. Суочени са родитељством, посебно на почетку, док се још упознајемо са новом улогом, имитирамо најчешће оне за које сматрамо да су успешни као родитељи.

Циљ васпитања не може бити послушно, добро дете, већ стварање самосталне и слободне личности која ће бити способна да буде лично срећна и друштвено корисна. Васпитни циљ довољно добрих родитеља је стабилно, самопоуздано, коопертивно дете, са развијеним унутрашњим потенцијалима. Дете је у свом развоју најдуже зависно од своје околине, од одраслих. Оно што је важно за добро васпитање јесте да дете буде сигурно.

---

\* katarina.krstic87@gmail.com

## 2. Теоријски приступ

### 2.1. Васпитни стил родитеља

Васпитни стил подразумева начин на који родитељ остварује васпитне циљеве, а темељи се на постојаном емоционалном односу родитеља и детета.

Васпитни стил обухвата два елемента родитељства: прихватање и контролу детета. Прихватање се огледа у емоционалној топлини и подршци коју родитељ пружа детету, у активном укључивању у дечје активности, препознавању дететових потреба. Контрола понашања се односи на задатке које родитељ поставља пред дете, као и на контролу дететових импулса, у намери да се дете добро интегрише у ширу друштвену заједницу као и у породицу. У васпитању детета школског узраста, веома је важна сарадње породице и школе.

### 2.2. Награђивање и кажњавање детета

Награда и казна имају изузетан значај у васпитању деце, јер се читаво људско друштво заснива на систему награде и казне. Родитељи кажњавају дете да би га нечему научили, да би постигли да њихово дете усвоји правила заједнице, да развија хуман однос према окружењу, да сарађује са другом децом, поштујући њихову личност, да поштује и уважава старије. Родитељ не жели да му дете лаже, краде, да не воли ниједан посао, да буде насилно, да буде неодговорно. Родитељи, дакле, теже да код детета развију позитивне особине.

Некада се сматрало да поједина деца боље реагују на казне, а друга на похвале, тј. да у зависности од самог детета треба више примењивати једно или друго. Поуздано се зна да једна похвала више вреди од много казни и забрана. Дете треба хвалити пред њим. Веома је важно за његово самопоуздање да дете има потврду да је његово понашање прихваћено и да је родитељ задовољан дететом (Холцер, 2012). Родитељ може наградити дете на разне начине: пољупцем, миловањем по коси, куповином играчака, џепарцем, гледањем омиљених тв емисија, изласком, одласком код другова итд. Награда може бити у виду обећања да ће му бити купљено, дозвољено нешто што пожели.

Родитељ може наградити дете осмехом, топлим речју, поклоњеном пажњом, уважавањем личности детета и његових поступака.

Постоји много начина којима родитељи кажњавају дете. Уценама, омаловажавањем, игнорисањем, критиком или конструктивним предлозима, размишљањем о себи као родитељу, вашим и дететовим потребама, развијањем правог ауторитета, а не страхоауторитета (Холцер, 2012).

У зависности од тога за које начине забрањивања се родитељ определи, могуће је постићи да: дете „слепо“ слуша родитеља, да слуша и послуша са разумевањем, зато што му је то важно да чини или да са узрастом све мање слуша и разуме. Забране треба да имају јасно дефинисан циљ, ако родитељ нешто забрањује детету, неопходно је да зна зашто то чини. Правило је указати детету без обзира на узраст, објаснити детету све што је забрањено.

Када говорима о казни, важно је да родитељ кажњава поступак, а не само дете. Увек му треба објаснити зашто је неко одређено понашање заслужило казну. Родитељи најчешће кажњавају дете: ускраћивањем излазака са друштвом, куповином жељене ствари, џепарцем, изолацијом да неко време мора боравити у својој соби, забраном, претњом, ћушком. Родитељ кажњава дете мрким погледом, не обраћајући пажњу на његову присутност када је урадило нешто што родитељ не одобрава, одбијањем да га поведе са собом и сл. Без обзира на то шта је дете учинило, родитељ никада не сме дете да кажњава одузимањем љубави, бацањем омиљене играчке, понижавањем, ускраћивањем хране. Казне треба да буду реципрочне онеме што дете учини. „Time out“ је казна прилагодљива за узрасте од три до осамнаест година. Подразумева време одмора, смиривања страсти и за родитеља и за дете. Док је оно у својој соби, родитељ такође има времена да о свему размисли, шта је испровоцирало дете и навело на такво понашање, шта је проузроковало казну (Холцер, 2012).

Као мислилац свог времена, Лок је био снажно уверен у сврху васпитања мислећи на то да се једном научене „животне вредности“ могу корисно одразити на читав живот. Залагао се, ипак за безусловни ауторитет, мада је био против претеране строгости. Супротстављао се казни као средству васпитања за „сламање тврдоглавости“. Он придаје велики значај похвали као методи, али и укору, успостављајући баланс између попустљивости и строгости. Код деце треба развијати осећање части и поноса, уместо срама и стида, јер „страх од срамоте треба да буде јачи него страх од казне“. У вези са тим, није се претерано залагао за стимулативне методе. Сматрао је да децу не треба награђивати за добро обављене дужности, јер су оне саставни део живота (Спасојевић, 2011).

### 2.3. Златна правила васпитања

У васпитању деце неопходно је створити равнотежу између три ствари:

- 1) шта и како захтевамо од свога детета,
- 2) колико га често и како похваљујемо, односно награђујемо,

- 3) колико често и како критикујемо, односно кажњавамо његово неприхватљиво понашање. Од тога зависи како ће једног дана дете самостално и задовољно живети (Миливојевић, 2007).

### 3. Методологија истраживања

Предмет истраживања јесте доћи до података о мишљењу родитеља о награди и казни као средству и методи васпитања детета.

Проблем истраживања је: Како родитељи реагују на позитивне и негативне поступке свог детета.

Циљ истраживања јесте утврдити мишљење родитеља о награди и казни као средству и методи васпитања детета.

Основни статистички скуп – популацију, из ког смо изабрали статистичке јединице за узорак истраживања, чине сви родитељи деце која похађају припремни – предшколски програм у ПУ „Сунцокрети“ у Владимирцима, 100 испитаника.

#### 3.1. Интерпретација и анализа добијених резултата

Табела 1: Реакције родитеља на позитивне поступке детета

Реакције родитеља на позитивне поступке детета	Пол				Укупно:	
	Мушки		Женски			
	f	%	f	%	f	%
вербално	12	12,00	41	41,00	53	53,00
физички	15	15,00	19	19,00	34	34,00
материјално	8	8,00	5	5,00	13	13,00
Укупно:	35	35,00	65	65,00	100	100,00

$$\chi^2 = 8,832 \quad C = 0,29 \quad df = 2$$

Утврђена је статистички значајна повезаност између пола родитеља са једне, и начина на које реагују на позитивне поступке свога детета, са друге. Добијени  $\chi^2 = 8,832$  са граничном вредности 5,991 за број степени слободе  $df = 2$  и ниво значајности 0,05 закључује се да су реакције родитеља на позитивне поступке детета, статистички значајно условљене полом родитеља. Резултати указују на то да испитаници мушког пола чешће материјално награђују позитивне поступке детета у односу на испитанице женског пола. Израчуната вредност показатеља коефицијента контигенције  $C=0,29$  говори да постоји блага веза између променљивих (Табела 1).

Табела 2: Реакције родитеља на негативне поступке своје деце

Реакције родитеља на негативне поступке детета	Пол				Укупно:	
	Мушки		Женски			
	f	%	f	%	f	%
вербално	19	19,00	55	55,00	74	74,00
физички	6	6,00	5	5,00	11	11,00
материјално	10	10,00	5	5,00	15	15,00
Укупно:	35	35,00	65	65,00	100	100,00

$$\chi^2 = 11,29 \quad C = 0,32 \quad df=2$$

Добијени резултати указују на статистички значајну повезаност између пола родитеља са једне, и начина на који реагују на негативне поступке своје деце, са друге. Израчунати  $\chi^2 = 11,29$  са граничним вредностима 5,991 и 9,210 за број степени слободe  $df=2$  и на оба нивоа значајности 0,05 и 0,01 закључује се да реакције родитеља на негативне поступке свог детета јесу статистички значајно условљене полом родитеља, јер је израчунати  $\chi^2$  већи од граничних вредности. Израчуната вредност коефицијента контингенције је  $C = 0,32$  говори да постоји веза између променљивих. Резултати указују на то да испитаници мушког пола чешће кажњавају негативне поступке детета у односу на испитанице женског пола (Табела 2).

#### 4. Закључна разматрања

Родитељство је комплексна улога која подразумева примену многих васпитних поступака који долазе до изражаја у понашању родитеља према детету. Родитељски поступци као и атмосфера у којој дете одраста утичу на развој личности детета. Родитељи су често скептични по питању адаптације детета на школску средину, какав ће постићи успех и како ће прихватити учитеља као ауторитет. Све ове дилеме у многоме зависе од васпитног стила родитеља.

Налази до којих смо дошли указују на то да постоји статистички значајна разлика између пола родитеља и начина њиховог реаговања на позитивне поступке детета. Очеви чешће материјално награђују позитивне поступке свога детета у односу на мајке.

Будући да смо испитивали и реакције родитеља на негативне поступке детета, дошли смо до података да су реакције родитеља на негативне поступке детета статистички значајно условљене полом родитеља. Мајке су склоне да вербално реагују најчешће, док очеви материјално кажњавају негативне поступке детета.



Нека истраживања су показала да похвала и покуда не делују једнако код свих појединаца. Показало се да похвале делују као јачи подстицај код сиромашне деце. Покуда код њих често има негативан утицај. Може се рећи да похвала боље делује код деце којој недостаје самопоуздање, која пате од осећаја ниже вредности, па им је потребно охрабрење (Вучић, 2003).

У истраживању које је спровео UNICEF, наишли смо на податке који указују на то да око две трећине родитеља сматра како су забране тј, ускраћивање привилегије или нечег што дете воли, адекватан начин дисциплиновања деце, док се нешто више од половине слаже да је адекватно и подвикнути на дете или га изгрдити када не слуша, оно што је по мишљењу родитеља од важности. Око 10 % родитеља сматра да је адекватно продрмусати дете или га ћушнути, док 5–6 % се слаже да су батине адекватан начин дисциплиновања или нема одређен став по овом питању (UNICEF, 2014).

Награда и казна имају изузетан значај у васпитању деце, јер се читаво људско друштво заснива на систему награде и казне. Родитељи кажњавају дете да би га нечему научили, да би постигли да њихово дете усвоји правила заједнице, да развија хуман однос према окружењу, да сарађује са другом децом, поштујући њихову личност, да поштује и уважава старије.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Бајалица, М. и Скалар, Б. (1961). *Породица и васпитање деце II*. Београд: Техничка књига.
- Вучић, Л. (2003). *Педагошка психологија*. Београд: Центар за примењену психологију.
- Миливојевић, З., Билбан, К., Кокел, В. Крамбергер, М., Стеинер, Т., Кожух, Б. (2007). *Мала књига за велике родитеље. Приручник за васпитање деце*. Нови Сад: Психополис институт.
- Спасојевић, П. (2011). *Породична педагогија и одговорно родитељство*, „Нова школа“. Бања Лука: Универзитет у Истичном Сарајеву; Бијељина: Педагошки факултет.
- UNICEF, (2014). *Срећа и породице са децом у Србији*. Србија: Центар за истраживање јавне политике.
- Холцер, Ј. (2012). *Успешан родитељ – успешно дете*. Стара Пазова: САВПО.

**Katarina Krstić, Specialist**

**REWARD AND PUNISHMENT AS A MEANS  
AND METHOD FOR RAISING CHILDREN**

*Summary*

The role of a parent in a family is extremely complex since it is primarily reflected in the love for the child and taking care of them. A parent is a person a child identifies with, and this person helps the child form their self-image. Parents' behavior towards the child is very important for the child's upbringing, and parental attitudes towards the child are significant for the proper development of a young personality.

The goal of this research is to determine parents' opinions on reward and punishment as a means and method of disciplining a child. Research sample consists of parents of children attending preparatory preschool program in Preschool Institution "Sunflowers" in Vladimirci, 100 respondents in total.

The results obtained in the research show that there are gender differences in parental reactions on children's positive and negative behavior. The authors have also found out that there exist gender differences between parents in the demands they place on the child in the family.

*Key words:* parents, child, praise, reward, punishment, restriction.



## **САРАДЊА ПЕДАГОШКОГ АСИСТЕНТА СА ПОРОДИЦАМА ДЕЦЕ СА СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ И ИЗ МАРГИНАЛНИХ ГРУПА**

**САЖЕТАК:** Основни циљ истраживања је да се утврди квалитет сарадње између педагошког асистента и породица деце са сметњама у развоју и из маргиналних група. У истраживачком раду на узорку од 50 васпитача испитујемо сарадњу педагошког асистента са породицама деце са сметњама у развоју и из маргиналних група. За потребе истраживања конструисан је упитник за процену сарадње између педагошког асистента са породицама деце са сметњама у развоју и из маргиналних група који садржи 20 питања. Налази истраживања указују на то да из перспективе васпитача педагошки асистенти остварују добру сарадњу са породицама деце са сметњама у развоју и са породицама деце из маргиналних група.

**КЉУЧНЕ РЕЧИ:** педагошки асистент, деца са сметњама у развоју, деца из маргиналних група.

### **1. Увод**

Сарадња педагошког асистента са породицама деце са сметњама у развоју и из маргиналних група у већини случајева јавља се као велики проблем. У неким случајевима педагошки асистент не може да оствари сарадњу и комуникацију са породицама деце јер породице нису заинтересоване. Како би се остварила што боља сарадња, педагошки асистент мора, пре свега, да оствари добру комуникацију са родитељима/старатељима, јер је разговор ефикасан начин за добијање потребних информација. Породице деце са сметњама у развоју и из маргиналних група морају да осете да имају подршку од стране педагошког асистента како би се развило поверење од стране породица и самим тим побољшала сарадња. Да би сарадња била обострана, педагошки асистент мора да буде упознат са ситуацијом у којој се породица налази.

У циљу нам је да сазнамо каква је сарадња између педагошког асистента и породица деце која похађају предшколску установу у којој

---

\* marijana.kovacic994@gmail.com

ради педагошки асистент. Да би се дошло до тих података, спроведено је истраживање на тему „Сарадња педагошког асистента са породицама деце са сметњама у развоју и из маргиналних група“. Истраживање је емпиријско. Техника која је заступљена у истраживању је анкета, а инструмент је упитник. Упитник садржи двадесет питања затвореног типа, на која васпитачи одговарају како би нам помогли да проценимо сарадњу породица и педагошког асистента и како бисмо лакше решили проблеме у сарадњи, уколико они постоје. Сарадња породица са педагошким асистентима врло је битна за даљи развој детета јер кроз сарадњу, педагошки асистент добија боље виђење детета и самим тим може да, у сарадњи са васпитачем и инклузивним тимом, осмисли што разноврсније активности за дете.

## **2. Компетенције педагошког асистента у раду са децом са сметњама у развоју и маргиналних група**

Персонална асистенција подразумева да особе са инвалидитетом могу да компензују своју инвалидност делегирајући задатке другим особама, кроз активности које особа не може да обави сама, а које су важне за њен квалитетан живот (Станковић-Ђорђевић, 2014: 221).

Асистенти се едукују на семинарима на којима се спремају за рад са децом, локалном заједницом, школом и родитељима. Прва генерација асистената започела је обуку 2006. године и тада су едукована 54 асистента, док је друга генерација асистената била на обуци 2009. и 2010. године. Предуслов за запослење педагошког асистента јесте да прође бар уводну обуку. Мали број педагошких асистената је учествовао само на уводној обуци, док је већина учествовала на свим предвиђеним обукама, укључујући све модуле и уводну обуку. (Миливојевић, 2015: 17).

Постоје неусаглашености између Закона о основама система образовања и васпитања и Правилника о програму обуке за педагошког асистента. Према Правилнику, педагошки асистенти би требало да су оспособљени да самостално обављају послове педагошког асистента док се према Закону у потпуности ограничавају самосталности. Обуке су тематски усмерене на образовање ромске деце. Стога се тражи доказ о познавању ромског језика, иако не постоји установа која може да обезбеди такав доказ. Свакодневна пракса педагошког асистента показује да пружају подршку свој деци којој је она потребна, укључујући и децу са сметњама у развоју. Већина педагошких асистената се плаши да неће добити обнављање уговора уколико на дискриминацију реагују онако како им је речено на уводним обукама. У Правилнику се наводи као један

од очекиваних исхода уводног модула да педагошки асистент треба да разуме различитости облика дискриминације у образовању и основне начине за решавање ситуација у којима је угрожена безбедност деце и решавање случајева дискриминације. Већина педагошких асистената на обукама не стекне довољно знања да пружи сву додатну подршку деци са сметњама у развоју, деци из маргинализованих друштвених група, деци чији је живот ометен болним или трагичним околностима. (Миливојевић, 2015: 17).

На основу члана 46. Закона о предшколском васпитању и образовању (*Службени гласник РС*, бр. 18/2010 од 26. 3. 2010. године) педагошки асистент пружа помоћ и додатну подршку деци, у складу са њиховим потребама, сарађује са васпитачима и стручним сарадницима, родитељима, односно старатељима, а заједно са директором сарађује са надлежним установама, организацијама и удружењима и јединицом локалне самоуправе и обавља друге послове, у складу са Законом. Основна улога асистента је да пружа помоћ и подршку детету у укључивању у групу вршњака (у предшколској установи или школи), савладавању физичких и социопсихолошких баријера и у учењу конкретних садржаја (Станковић-Ђорђевић, 2014: 222).

Поставља се питање колико су педагошки асистенти усвојили знања и вештина на обукама на којим су учествовали, а колико су њихови капацитети изграђени на основу *learning-by-doing* и самоусавршавања путем интернета? (Миливојевић, 2015: 17).

### **3. Рад са родитељима и породицом**

Сарадња педагошких асистената са родитељима и породицом има две фазе. Прва фаза је фаза успостављања међусобног поверења, а друга је фаза успостављања и одржавања редовне комуникације са породицама. Одређени број асистената нема одговарајућу подршку од стране установе за реализовање ове две фазе, јер установа ретко учествује у активностима асистента и родитеља. То се често дешава код установа које немају развијену навику, праксу и процедуру у вези са сарадњом са родитељима, из чега произлази недовољна заинтересованост да се са родитељима оствари боља сарадња, а посебно када је реч о родитељима деце из социјално угрожених средина.

Одређени број асистената одлази у редовну посету породицама, док је код неких асистената то обавеза само на почетку њиховог рада. А неки део асистената сарађује са породицама само уколико дете не долази редовно у школу или вртић.

Сарадња родитеља и педагошких асистената обухвата скоро све активности које су из домена савремене школе која негује активну партиципацију родитеља унутар установе:

- Родитељи се информишу о напредовању детета у школи, или о могућим проблемима у напредовању;
- Подизање свести родитељима о томе колико је образовање битно за њихово дете и колико је значајно за њихову будућност;
- Води се разговор са родитељима о побољшању дететовог успеха и редовног похађања вртића/ школе и подстицање родитеља на рад са децом;
- Мотивисање родитеља да њихова деца редовно похађају припремни предшколски програм као и подстицање родитеља да њихова деца касније наставе школовање;
- Пружање помоћи ученицима у учењу, у превазилажењу језичких баријера и пружање подршке, како деци тако и родитељима током индивидуалних или родитељских састанака;
- Укључивање родитеља у родитељске савете или друге тимове и у наставне и ваннаставне активности;
- Решавање проблема породица које имају лош материјални статус у виду набавке одеће и обуће за децу као и обезбеђивање превоза за децу до вртића/ школе, уколико га немају;
- Прикупљање информација о деци која тек треба да крену у припремни предшколски програм или школу од стране родитеља/ старатеља (Миливојевић, 2015: 28).

#### **4. Филозофија о родитељима као партнерима – комуникација са породицама**

Пракса усмерена ка деци заснована је на уверењу да је породица први и најважнији дечји учитељ и васпитач. Васпитачи уважавају оно што деца уче код куће и надовезују се на интересовања која она имају. Школски и предшколски програми се проширују како би се обухватила деца са посебним потребама, као и њихови родитељи и пружање услуга породицама добија нови значај. (Daniels i Staford, 2001: 31).

Бриге породица, интереси и приоритети, налазе се у средишту филозофије и праксе програма намењеној малој деци, а нарочито оној са посебним потребама. Родитељи деце са посебним потребама развијају чврсту везу са васпитачима своје деце и постају партнери у смишљању и у примени образовања које је усмерено ка њима. (Daniels i Staford, 2001: 31).

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 вежбама. (Daniels i Staford, 2001: 32).

Сви који се професионално баве са децом – образују, лече, васпитавају, често заборављају да су родитељи ти који им дају право да се на било који начин баве њиховом децом. Када се ради са породицама деце са сметњама у развоју, са децом која имају неку од хроничних болести или су на било који начин маргинализована, у циљу је добробит детета. Ово је најсигурнији начин да се стекне партнерски однос са родитељима. (Марковић и Николић, 2008: 18).

## **5. Истраживање**

### *5.1. Циљ истраживања*

Основни циљ истраживања јесте да се утврди да ли се остварује сарадња између педагошког асистента и породица деце са сметњама у развоју и из маргиналних група и како она напредује. Из општег циља произилазе подциљеви:

- Да се утврди да ли педагошки асистент пружа подршку породицама деце са сметњама у развоју;
- Да се утврди да ли педагошки асистент пружа подршку породицама деце из маргиналних група;
- Да се утврди да ли педагошки асистент позитивно утиче на сарадњу између породица деце са сметњама у развоју и васпитача;
- Да се утврди да ли педагошки асистент позитивно утиче на сарадњу између породица деце из маргиналних група и васпитача;
- Да се утврди да ли педагошки асистент даје упутства породицама деце са сметњама у развоју и из маргиналних група како да у породичним условима дају подршку деци и припреме их за обавезе у вртићу и
- Да се утврди да педагошки асистент подстиче породице типичне деце на акције које имају за циљ сензибилисање типичних породица и њихове деце да прихвате вршњаке из маргиналних група и деце са сметњама у развоју.



## 5.2. Технике и инструменти

Техника која се користила у овом истраживању је анкетирање, а инструмент истраживања је упитник – процена васпитача о сарадњи педагошког асистента и породица деце са сметњама у развоју и из маргиналних група, који је конструисан за потребе истраживања. Упитник је намењен васпитачима и састоји се од двадесет питања затвореног типа.

## 5.3. Узорак истраживања

Истраживање је спроведено у две фазе. Прва фаза спроведана је у Предшколској установи „Драљгољуб Удицки“ у Кикинди, а друга на Високој школи струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, где је извршено анкетирање студената на дошколовању и на специјалистичким струковним студијама. Сви испитаници су по струци васпитачи, а истраживање је обављено током маја 2016. године. Анкетирање је било анонимно.

## 5.4. Обрада резултата са дискусијом

Табела бр. 1. „Сарађујем са педагошким асистентом који је запослен у нашој ПУ“

Одговори	Да	Понекад	Не	Укупно
Н – број испитаника	32	15	3	50
% – проценат	64 %	30 %	6 %	100 %

Из тврдње бр. 1. „Сарађујем са педагошким асистентом који је запослен у нашој ПУ“, можемо да видимо да је 32 од укупно 50 испитаника одговорило „да“, што чини 64 %, 15 испитаника „понекад“, што чини 30 % и 3 испитаника „не“, што чини 6 %, што значи да већина испитаника има сарадњу са педагошким асистентом који је запослен у њиховој ПУ.

Табела бр. 2. „Педагошки асистент је важан чинилац у инклузивном тиму“

Одговори	Да	Понекад	Не	Укупно
Н – број испитаника	30	11	9	50
% – проценат	60 %	22 %	18 %	100 %

Тврдњом бр. 2. „Педагошки асистент је важан чинилац у инклузивном тиму“ видимо да већина испитаника сматра да педагошки асистент јесте важан чинилац у инклузивном тиму, јер је 30 од укупно

50 испитаника одговорило „да“, што чини 60 %, 11 испитаника одговорило је „понекад“, што чини 22 % и 9 испитаника „не“, што чини 18 %.

Табела бр. 3. „Педагошки асистент је значајан чинилац у подршци породицама деце из маргиналних група“

Одговори	Да	Понекад	Не	Укупно
Н – Број испитаника	40	6	4	50
% – проценат	80 %	12 %	8 %	100 %

Тврдњом бр. 3. „Педагошки асистент је значајан чинилац у подршци породицама деце из маргиналних група“ видимо да од укупно 50 испитаника, 40 испитаника одговорило је „да“, што чини 80 %, „понекад“ је одговорило 6 испитаника, што чини 12 %, а „не“ одговорила су 4 испитаника, што чини 8 %.

Табела бр. 4. „Педагошки асистент је значај чинилац у подршци породицама деце из маргиналних група и са сметњама у развоју“

Одговори	Да	Понекад	Не	Укупно
Н – Број испитаника	40	6	4	50
% – проценат	80 %	12 %	8 %	100 %

Тврдња бр. 4. „Педагошки асистент је значајан чинилац у подршци деце из маргиналних група и са сметњама у развоју“ указује на то да од укупно 50 испитаника, 40 испитаника одговорило је „да“, да мисли да је педагошки асистент значајан чинилац у подршци деце из маргиналних група и са сметњама у развоју, што чини 80 %, 6 испитаника одговорило је „понекад“, што чини 12 % и 4 испитаника одговорила су „не“, што чини 8 %.

Табела бр. 5. „Педагошки асистент утиче на сарадњу између породица деце из маргиналних група и васпитача“

Одговори	Да	Понекад	Не	Укупно
Н – Број испитаника	21	9	20	50
% – проценат	42 %	18 %	40 %	100 %

Тврдња бр. 5. „Педагошки асистент утиче на сарадњу између породица деце из маргиналних група и васпитача“ указује на то да од укупно 50 испитаника, 21 испитаник одговорио је „да“ и сматра да педагошки асистент утиче на сарадњу између породица деце из маргиналних група и васпитача, што чини 42 %, „понекад“ је одговорило 9 испитаника, што чини 18 % и 20 испитаника одговорило је „не“, што чини 40 %.

Табела бр. 6. „Укључујем породицу и педагошког асистента приликом планирања ВОР-а како би сва деца из маргиналних група и са сметњама у развоју била укључена у вртићке активности“

Одговори	Да	Понекад	Не	Укупно
Н – Број испитаника	7	15	28	50
% – проценат	14 %	30 %	56 %	100 %

Тврдњом бр. 6. „Укључујем породицу и педагошког асистента приликом планирања ВОР-а како би сва деца из маргиналних група и са сметњама у развоју била укључена у вртићке активности“ видимо да је од укупно 50 испитаника, 7 одговорило „да“, односно 14 %, 15 испитаника одговорило је „понекад“, односно 30 %, а „не“ одговорило је 20 испитаника, односно 56 %.

Табела број 7. „Укључујем породицу и педагошког асистента приликом планирања програма ВОР-а како би сва деца из маргиналних група била укључена у вртићке активности“

Одговори	Да	Понекад	Не	Укупно
Н – Број испитаника	7	15	28	50
% – проценат	14 %	30 %	56 %	100 %

Тврдњом бр. 7. „Укључујем породицу и педагошког асистента приликом планирања програма ВОР-а како би сва деца из маргиналних група била укључена у вртићке активности“ видимо да је 7 испитаника одговорило са „да“, односно 14 %, са „понекад“ одговорило је 15 испитаника, односно 30 % и 28 испитаника са „не“, односно 56 %.

Табела бр. 8. „Породице се често обраћају педагошком асистенту када имају проблем социоекономске природе“

Одговори	Да	Понекад	Не	Укупно
Н – Број испитаника	30	11	9	50
% – проценат	60 %	22 %	18 %	100 %

Тврдњом бр. 8. „Породице се често обраћају педагошком асистенту када имају проблем социоекономске природе“ видимо да је 30 од 50 испитаника одговорило „да“, што чини 60 %, „понекад“ одговорило је 11 испитаника, што чини 22 % и „не“ одговорило је 9 испитаника, што чини 18 %.

Табела бр. 9. „Педагошки асистент даје упутства породицама деце из маргиналних група како да у породичним условима дају подршку деци и припреме их за обавезе у вртићу“

Одговори	Да	Понекад	Не	Укупно
Н- Број испитаника	12	20	8	40
% – проценат	30 %	50 %	20 %	100 %

На тврдњу бр. 9. „Педагошки асистент даје упутства породицама деце из маргиналних група како да у породичним условима дају подршку деци и припреме их за обавезе у вртићу“, 12 од укупно 40 испитаника одговорило је „да“, односно 30 %, „понекад“ одговорило је 20 испитаника, односно 50 %, а „не“ одговорило је 8 испитаника, односно 20 %.

Табела бр. 10. „Педагошки асистент даје упутства породицама деце са сметњама у развоју и из маргиналних група како да у породичним условима дају подршку деци и припреме их за обавезе у вртићу“

Одговори	Да	Понекад	Не	Укупно
Н – Број испитаника	17	12	21	50
% – проценат	34 %	24 %	42 %	100 %

Тврдњом бр. 10. „Педагошки асистент даје упутства породицама деце са сметњама у развоју и из маргиналних група како да у породичним условима дају подршку деци и припреме их за обавезе у вртићу“ видимо да је 17 од укупно 50 испитаника, односно 34 %, одговорило „да“, 12 испитаника, односно 24 %, одговорило је „понекад“, а 21 испитаник, односно 42% одговорило „не“.

Табела бр. 11. „Васпитачи и педагошки асистенти укључују породице деце типичног развоја у вртичке активности како би их упознали са проблемима породица из маргиналних група“

Одговори	Да	Понекад	Не	Укупно
Н – Број испитаника	9	12	29	50
% – проценат	18 %	24 %	58 %	100 %

На тврдњу бр. 11. „Васпитачи и педагошки асистенти укључују породице деце типичног развоја у вртичке активности како би их упознали са проблемима породица из маргиналних група“ – „да“ је одговорило 9 од укупно 50 испитаника, односно 18 %, „понекад“ је одговорило 12 испитаника, односно 24 %, а „не“ 29, односно 58 % испитаника.

Табела бр.12. „Педагошки асистент подстиче породице типичне деце на акције које имају за циљ сензибилисање типичних породица и њихове деце да прихвате вршњаке из маргиналних група и са сметњама у развоју“

Одговори	Да	Понекад	Не	Укупно
Н – Број испитаника	7	12	31	50
% – проценат	14 %	24 %	62 %	100 %

Тврдњом бр. 12. „Педагошки асистент подстиче породице типичне деце на акције које имају за циљ сензибилисање типичних породица и њихове деце да прихвате вршњаке из маргиналних група и са сметњама у развоју“ видимо да је 7 од укупно 50 испитаника одговорило „да“, односно 14 %, „понекад“ 12 испитаника, односно 24 %, а „не“ 31 испитаник, што чини чак 62 %.

Табела бр. 13. Педагошки асистент организује активности којима се јачају компетенције породица из маргиналних група које имају децу са сметњама у развоју

Одговори	Да	Понекад	Не	Укупно
Н – Број испитаника	25	19	6	50
% – проценат	50 %	38 %	12 %	100 %

На тврдњу бр. 13. „Педагошки асистент организује активности којима се јачају компетенције породица из маргиналних група које имају децу са сметњама у развоју“ 25 од укупно 50 испитаника одговорило је „да“, што чини 50 %, „понекад“ је одговорило 19 испитаника и то чини 38 %, а „не“ одговорило је 6 испитаника, што чини 12 %.

Табела бр. 14. „Педагошки асистент организује активности којима се јачају компетенције породица из маргиналних група“

Одговори	Да	Понекад	Не	Укупно
Н – Број испитаника	25	19	6	50
% – проценат	50 %	38 %	12 %	100 %

Тврдњом бр. 14. „Педагошки асистент организује активности којима се јачају компетенције породица из маргиналних група“ видимо да је 25 од укупно 50 испитаника одговорило „да“, односно 50 %, „понекад“ је одговорило 19 испитаника, односно 38 %, а „не“ одговорило је 6 испитаника, односно 12%

Табела бр. 15. „Педагошки асистент добија информације од васпитача и стручних сарадника о постигнућима деце из маргиналних група са сметњама у развоју“

Одговори	Да	Понекад	Не	Укупно
Н – Број испитаника	42	8	/	50
% – проценат	84 %	16 %	/	100 %

Тврдњом бр. 15. „Педагошки асистент добија информације од васпитача и стручних сарадника о постигнућима деце из маргиналних група са сметњама у развоју“ видимо да је „да“ одговорило 42 од укупно 50 испитаника, што чини 84 %, „понекад“ је одговорило 8 испитаника, што чини 16%, а „не“ није одговорио ниједан испитаник.

Табела бр. 16. „Педагошки асистент на терену добија информације о проблемима које имају деца са сметњама у развоју и из маргиналних група и њихове породице и обавештава васпитача и стручне сараднике о томе“

Одговори	Да	Понекад	Не	Укупно
Н – Број испитаника	42	8	/	50
% – проценат	84 %	16 %	/	100 %

Тврдњом бр. 16. „Педагошки асистент на терену добија информације о проблемима које имају деца са сметњама у развоју и из маргиналних група и њихове породице и обавештава васпитача и стручне сараднике о томе“ видимо да је „да“ одговорило 42 од укупно 50 испитаника, што чини 84 %, „понекад“ је одговорило 8 испитаника, што чини 16 %, а „не“ није одговорио ниједан испитаник.

Табела бр. 17. „Педагошки асистент прикупља и води евиденције о посебним интересовањима деце са сметњама у развоју и из маргиналних група које добија од њихових породица, а корисне су за укључивање деце у вртићке активности“

Одговори	Да	Понекад	Не	Укупно
Н – Број испитаника	38	9	3	50
% – проценат	76 %	18 %	6 %	100 %

На тврдњу бр 17. „Педагошки асистент прикупља и води евиденције о посебним интересовањима деце са сметњама у развоју и из маргиналних група које добија од њихових породица, а корисне су за укључивање деце у вртићке активности“ – „да“ је одговорило

38 испитаника, односно 76 %, „понекад“ 9 испитаника, односно 18 %, а „не“ одговорила су 3 испитаника, односно 6 %.

Табела бр. 18. „Педагошки асистент посећује породице и успоставља контакт са њима“

Одговори	Да	Понекад	Не	Укупно
Н – Број испитаника	27	9	14	50
% – проценат	54 %	18 %	28 %	100 %

Тврдњом бр. 18. „Педагошки асистент посећује породице и успоставља контакт са њима“

видимо да је 27 од укупно 50 испитаника одговорило „да“, што чини 54 %, „понекад“ је одговорило 9 испитаника, што чини 18 %, а „не“ је одговорило 14 испитаника, што чини 28 % и видимо да у већини случајева педагошки асистент посећује породице и успоставља контакт са њима.

Табела бр. 19. „Педагошки асистент подстиче сарадњу породица деце са сметњама у развоју и из маргиналних група и вртића како би их оснажили у заједничким интересима“

Одговори	Да	Понекад	Не	Укупно
Н – Број испитаника	9	8	23	40
% – проценат	22,5 %	20 %	57,5 %	100 %

На тврдњу бр. 19. „Педагошки асистент подстиче сарадњу породица деце са сметњама у развоју и из маргиналних група и вртића како би их оснажили у заједничким интересима“ – „да“ је одговорило 9 од укупно 40 испитаника, што чини 22,5 %, „понекад“ је одговорило 8 испитаника, што чини 20 %, а „не“ одговорила су 23 испитаника, што чини 57,5 %.

Табела бр. 20. „Неке од компетенција педагошког асистента су да повезује ПУ и породице из осетљивих група како би се брже интервенисало код најтежих проблема ових породица везаних за децу“

Одговори	Да	Понекад	Не	Укупно
Н – Број испитаника	12	13	25	50
% – проценат	24 %	26 %	50 %	100 %

На тврдњу бр. 20. „Педагошки асистент подстиче сарадњу породица деце са сметњама у развоју и из маргиналних група и вртића како би их оснажили у заједничким интересима“ – „да“ је одговорило 12 од укупно 50 испитаника, што чини 24 %, „понекад“ је одговорило 13 испитаника, што чини 26 %, а „не“ одговорило је 25 испитаника, што чини 50 %.

## 6. Закључна разматрања

Из спроведеног истраживања констатујемо да су остварени циљеви истраживања, те видимо да већина испитаника сматра да је педагошки асистент битан чинилац у дечјем васпитању и образовању, као и сарадња са породицама деце и предшколском установом. Сарадња педагошког асистента са породицама деце са сметњама у развоју и из маргиналних група врло је битна због бољег информисања родитеља о дететовим постигнућима и могућим проблемима детета, као и због подстицања родитеља и деце да побољшају свој успех.

Педагошки асистент, такође, треба да пружи родитељима деце са сметњама у развоју и из маргиналних група подршку и помоћ, јер су родитељи ти који имају највећу одговорност и највише се брину о свом детету, јер деца са сметњама у развоју и из маргиналних група су под ризиком да због својих ограничења буду извор стреса за своје родитеље, односно старатеље, захтевајући од њих да прихавате њихову различитост и да мењају сопствене конструкте о себи и о животу.

### ЛИТЕРАТУРА

- Daniels, E. и Staford, K. (2001). *Интеграција деце са посебним потребама*. Београд: Центар за интерактивну педагогију.
- Лазор, М., Марковић, С. и Николић, С. (2008). *Приручник за рад са децом са сметњама у развоју*. Нови Сад: Новосадски хуманитарни центар.
- Миливојевић, З. (2015). *Анализа правног оквира и актуелног статуса и праксе педагошких асистената*. Београд: Тим за социјално укључивање и смањење сиромаштва – Влада Републике Србије.
- Станковић-Ђорђевић, М. (2014). *Сва наша деца – деца са потребом за посебном друштвеном подршком*. Пирот: Висока школа струковних студија за образовање васпитача.

**Marijana Kovačić**

## COOPERATION OF ASSISTANT PEDAGOGUE WITH FAMILIES OF CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DIFFICULTIES AND FROM MARGINALIZED GROUPS

### *Summary*

The main goal of the research is to determine the quality of cooperation established between assistant pedagogues and families of children with developmental difficulties and from marginalized groups. In the research, done on the sample of 50 preschool teachers, we have analyzed the cooperation of assistant pedagogues



with families of children with developmental difficulties and from marginalized groups. For research needs, a questionnaire was constructed for assessment of cooperation between assistant pedagogue and families of children with developmental difficulties and from marginalized groups consisting of 20 questions. Research findings show that, from the perspective of preschool teachers, assistant pedagogues have established good cooperation with families of children with developmental difficulties and families of children from marginalized groups.

*Key words:* assistant pedagogue, children with developmental difficulties, children from marginalized groups.

## **ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ**



## ПРИЧАЈ МИ ДА СЕ ИГРАМ

(Душица Бојовић, *Прича у игри, игра у причи – интерактивне приче за децу*, Центар за примењену психологију, Београд, 2012)

Душица Бојовић до сада је написала књиге *Моћ маште, моћ покрета, Од питања до сазнања – деца у свету драмског истраживања*, а књига *Прича у игри, игра у причи – интерактивне приче за децу* нарочито подстиче на увођење новина у васпитно-образовни рад, јер пружа мноштво идеја за стваралачку интерпретацију са децом предшколског узраста, у којој се деци, уз помоћ драмске технике, појачавају сопствени доживљаји.

У већини случајева рад данашњих васпитача своди се на класичан начин васпитно-образовног рада, због чега ауторка и тежи да уведе нове технике у рад са децом, које би, пре свега, деци биле много занимљивије.

Књига се састоји од теоријског и практичног дела, али у књизи преовладава практични део са великим бројем креативних радионица за рад са децом, које је ауторка у пракси и спровела.

На почетку књиге ауторка читаоце информиче о драмским техникама у причи и упознаје са драмским методом. Драмски метод путем драмских техника обезбеђује деци могућност да ангажују сва своја чула и активно уче на више различитих нивоа. Прича је у центру структуре драмског метода, а деца имају урођени драмски инстинкт. Кроз причу дете активно учи, она за њега постаје изазов да се активно укључује и на тај начин постане део приче. Деца треба да буду активно укључена у сам процес, јер се у том сегменту огледа успешност приповедања приче. Драмски метод је фокусиран на ангажованост детета, а не само на аудитивни пријем. Као технике рада на обради приче драмским методом, ауторка наводи и упознаје читаоце са: наративном пантомимом, импровизацијом, замишљеним путовањем, вођеном маштом, васпитачем у улози, врућом столицом, игром улога, замрзнутом сликом, звучним ефектима, гласовним мислима, стазом свести, карактером на зиду, састанком и драмском игром. На тај начин се продубљује доживљај текста, чиме се, самим тим и повећава његов утицај на дете.

Такође, у кратком теоријском делу, ауторка истиче акционе приче као драмску технику у оквиру драмског метода. У акционим причама деца и васпитачи активно учествују и сарађују. Оне усмеравају деčју пажњу, јачају концентрацију, повећавају мотивисаност деце и боље сагледавају идеју приче, концепт, унутрашњу мудрост и лепоту. Као битну ствар ауторка наводи да се кроз акционе приче уводи глас, вербални израз, помоћни реквизити попут Орфовог инструментарија, за разлику од наративне пантомиме где деца само мимиком и покретом прате радњу.

Ауторка истиче важност вербалног баланса, тачније премало учешћа – млађа деца ће изгубити пажњу, а превише учешћа – сама прича може да изгуби нит, динамику или идеју. Због свега наведеног, увек треба бирати причу која је деци интересантна и узбудљива, али не превише захтевна да деца не би изгубила интерес.

Душица Бојовић такође истиче да би требало консултовати и децу, прихватити њихове сугестије и идеје. При проналаску адекватне приче, мора се водити рачуна о дијалогу, који би требао да буде једноставан, са карактерима који су блиски интересовањима деце, али и једноставни за глуму. Овакве приче за децу постају извор радости и стваралаштва, а за васпитаче ефикасно средство да се остваре васпитно-образовни циљеви. Средства која се употребљавају у акционим причама могу бити: покрет и звук, вербални израз, кључна реч, симболи, дијалог и музика.

Приликом неговања оваквог облика рада код деце, ауторка наводи да пре почетка приче децу треба упутити шта се од њих очекује и припремити их како би се постигао циљ акционе приче. Деци треба јасно објаснити шта треба да раде, да се постигне договор око сигнала и васпитач би требало да буде сигуран да су деца разумела када треба да се укључе. Сигнали могу бити: дисање, тон, гест руком или удараљкама.

Читањем књиге *Прича у игри, игра у причи – интерактивне приче за децу* може се закључити колико је битан рад и креативност васпитача да би се утицало на говор детета, подстакла његова машта, креативност и покренули сви његови аспекти развоја. Књига представља добар водич у осмишљавању, адаптацији и реализацији акционих прича и драматизација. Теоријски део се надовезује на практични у којем је ауторка пружила могућност свима онима који се баве децом, да увиде које се иновативности могу увести у рад. Поред васпитача књига је намењена и родитељима. Омогућено им је да кроз практични део науче и у пракси испробају већ проверене радионице за рад са децом. На тај начин ће време проведено са децом бити интересантније,

подстицајно за дете и боље организовано. Кроз овакав облик рада тј. кроз радионице, деца се пружа, могућност да путем новог искуства развијају комуникативне способности и емоције.

У књизи су приказане одабране, драмски разрађене радионице, које су богате различитим темама као што су: развој самопоштовања, повећање нивоа толеранције код деце, идентификација осећања, креативни приступ решавања проблема и други.

Део ове књиге садржи различите акционе приче као што су „Зец и корњача“, „Храбри дечак“, „Зека и перце“, „Бик Боле“, и многе друге са којима се можемо упознати у књизи.

Од акционих драматизација ауторка је приказала следеће: „Градски и сеоски миш“, „Гладна жаба“, „Прича о распеваном магарцу“ и многе друге. Након тога, ауторка представља различите видове драматизација са темама: „Извини је лепа реч“, „Еколошка прича“, „Слога кућу гради“, као и бајку „Новогодишња ирвасијада“ о вилењаку Сими, која се лако може драматизовати и поставити као позоришна представа у којој ће се деца опробати на сцени као главни јунаци.

Нарочито је интересантна прича „Ум царује, снага кладе ваља“ – по мотивима приче из племена Масаи. Могући циљеви су: развој дечје емоционалне писмености помоћу драмске игре, развој говора, креативни приступ решавања проблема, разумевање односа међу људима.

Радионица креће од уводне игре која представља вид игре са маскама, на основу којих деца уче о емоцијама. Циљ радионице јесте да деца разумеју значење најмање шет емоција, истражују везе између осећања и вербалног израза – покрета тела, унапређивање вештине читања говора тела. Маска робота је маска без осећања, након које деца стављају маске које указују на различите емоције: радост, туга, љутња, сртах.

Након првог читања приче, радионица се спроводи у три нивоа: I ниво (ПРИЧАОНИЦА) – у којем се предлаже коришћење лутке причалице током приповедања. После првог читања деца се постављају питања која су фокусирана на дечја осећања: Зашто ум царује, а снага кладе ваља? Шта вам се највише допало у причи? Који део приче је био највеселији, најсмешнији...? Да су ови карактери људи, који би им се највише допао, а који најмање. Зашто?

Ниво II (ПРИЧАОНИЦА–ГЛУМАОНИЦА) током којег се користе маске животиња и замишљене маске различитих осећања.

Ниво III (ДРАМСКА РАДИОНИЦА) задатак је да деца заједнички осмисле и одглуме своју народну причу. Деца се предлаже почетак

приче, а затим је деца проширују. Свако дете треба да да допринос заједничкој причи, која се потом илуструје по секвенцама, прво импровизује, а потом и драматизује.

Књига Душице Бојовић *Прича у игри, игра у причи – интерактивне приче за децу* намењена је будућим васпитачима, али и васпитачима са искуством, од којих се очекује да се стално едукују и у свој рад уносе новине. Књига је оригинална, писана јасним језиком и стилем, интересантна за читање и пружа велику помоћ у васпитно-образовном раду, као и низ креативних идеја васпитачима у раду.

Милана Зељковић, спец.

## 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 12) и болдом. Поднаслови се пишу на средини, малим словима и болдом и нумеришу се арапским бројевима. Уколико у поднаслову има више целина, оне се такође означавају арапским бројевима (нпр. 1.1., 1.1.1., итд.).

Сажетак (начин писања: САЖЕТАК:) (фонт 10) би требало да садржи прецизно одређене спознајне и интерпретативне циљеве рада, сажето дефинисане поступке и методе и резултате рада. Сажетак не треба да буде дужи од 900 знакова с размацама (100 до 250 речи) и не би требало да премаши 10% дужине текста рада.

После сажетка следе кључне речи (начин писања: КЉУЧНЕ РЕЧИ:) (фонт 10). У кључним речима, којих не би требало да буде више од десет, треба указати на главне проблеме истраживања.

Извори се цитирају или наводе у тексту, у округлим заградама, на следећи начин: презиме аутора књиге или рада и година издања – нпр. (Радовановић, 1986); ако се жели упутити на одређену страницу – нпр. (Радовановић, 1986: 58); ако има више аутора са истим презименом – (Ивић, П. 1998: 89) (Ивић, М. 1970: 45); ако аутор има више радова из исте године – нпр. (Бугарски, 1996а) (Бугарски, 1996б).

У фуснотама дају се само коментари аутора.

Литература (библиографија, извори) наводи се по азбучном реду на следећи начин:

Бугарски, Р. (1996а). *Језици*. Нови Сад: Матица српска.

Бугарски, Р. (1996б). *Писмо*. Нови Сад: Матица српска.

Ивић, М. (1970). „О употреби глаголских времена у зависној реченици: презент у реченици са везником да“. *Зборник за филологију и лингвистику*, XIII/1: 43–53.

Ивић, П. (1998). *Преглед историје српскохрватског језика. Целокупна дела. VIII*. Нови Сад – Сремски Карловци: Издавачка књижевна Зорана Стојановића.

Радовановић, М. (1986). *Социолингвистика*. Нови Сад: Књижевна заједница Новог Сада. Дневник.

Текстови доступни on-line у попису литературе се наводе на следећи начин:

Монографске публикације: Презиме и име аутора, наслов у курзиву (италику), интернет адреса с које је текст преузет, датум преузимања.

Пример: Stephens, James. *Irish Fairy Tales*. <<http://www.surlalunefairytales.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: Ораџић, 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](mailto:tamaragrujic77@gmail.com)); [tanjabrkljac@gmail.com](mailto:tanjabrkljac@gmail.com)), у електронској форми и одштампане (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 XI, број 1.

Кикинда 2016.

## **Главни и одговорни уредник**

Др Тамара Грујић, проф.

## **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, проф. (Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди), др Весна Марјановић, проф. (Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди), Тања Бркљач, мастер (Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди).

## **Уредништво из иностранства**

Проф. др Михај Радан (Западни универзитет, Темишвар, Румунија), проф. др Михаела Радучеа (Западни универзитет, Темишвар, Румунија), проф. др Митја Крајнчан (Педагошки факултет, Универзитет у Љубљани, Словенија), проф. др Марчела Батистић Зорец (Педагошки факултет, Универзитет у Љубљани, Словенија), проф. др Роби Крофлић (Филозофски факултет, Одсек за педагогију и андрагогију, Универзитет у Љубљани, Словенија), проф. др Арјана Миљак (Филозофски факултет, Свеучилиште у Загребу, Хрватска), др Дејан Михајловић (Технолошки институте Монтереј, Сиудад, Мехицо), проф. др Зоран Трпутец, декан (Факултет за менаџмент ресурса ЦКМ, Свеучилиште „Херцеговина“, Мостар, БиХ), доц. др Жељко Пожега (Економски факултет, Осиек, Хрватска), проф. др Весна Бедековић, декан (Висока школа за менаџмент и туризам, Вировитица, Хрватска), проф. др Габор Боднар (Катедра за музикологију, Филозофски факултет, Универзитет „Етвош Лоранд“, Будимпешта, Мађарска), проф. др Александар Федоров, проректор (Државни педагошки институт „Антон Чехов“, Таганрог, Русија), проф. др Ала Белусова, шеф Катедре за психологију образовања (Факултет за педагогију и практичну психологију, Јужни државни универзитет, Ростов, Русија), проф. др Јон Думитру, шеф Катедре за педагогију (Факултет за социологију и психологију, Западни универзитет, Темишвар, Румунија).

**Издавач**

Висока школа струковних студија за образовање васпитача у  
Кикинди  
Светосавска 57, 23300 Кикинда  
vsssov@vaspitacka.edu.rs  
www.vaspitacka.edu.rs

**За издавача**

Др Зоран Мијић, директор

**Превод**

Тања Бркљач, мастер

**Прелом**

ЈП „Службени гласник“, Београд

**Штампа**

ЈП „Службени гласник“, Београд

**Лектура и коректура**

Др Тамара Грујић, проф.

**Корице**

Миомирка Меланк

**Фотографија на корицама**

Владимир Сретеновић

**Тираж**

300 примерака

Уредништво не заступа ставове аутора чије текстове објављује.

Сва ауторска права задржана. Забрањено је свако неовлашћено умножавање, фотокопирање или репродукција делова текста.

CIP - Каталогизација у публикацији  
Библиотека Матице српске, Нови Сад

371.3(082)

ЗБОРНИК радова Високе школе струковних студија за  
образовање васпитача / главни и одговорни уредник Тамара  
Грујић. - 2008 - . - Кикинда : ВШССОВ, 2009 - . 24 cm

Два пута годишње. - Наставак публикације : Зборник  
радова ВШОВ “Зора Крџалић Зага”

ISSN 2217-5725

COBISS.SR-ID 263951879











Висока школа струковних  
студија за образовање  
васпитача у Кикинди

ISSN 2217-5725