

БРОЈ



Висока школа струковних  
студија за образовање  
васпитача у Кикинди

1

# ЗБОРНИК

В Ш С С О В



2017







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

# **ЗБОРНИК ВШССОВ**

година XII број 1.

Кикинда, 2017.



# САДРЖАЈ

## СТУДИЈЕ И ЧЛАНЦИ

- Др Милораг Сћејанов, Бојана Марчић, сјец.*  
МОГУЋНОСТИ ПАСТЕЛА У ЛИКОВНОМ РАДУ СА ДЕЦОМ  
ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА (материјали – технике – методе) ..... 11
- Др Љиљана Крнеиша, Најаша Варја*  
ПРИМЕРИ ИНТЕГРАЦИЈЕ ИНФОРМАТИЧКИХ ТЕХНОЛОГИЈА  
У МЕТОДИЧКЕ АКТИВНОСТИ ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОГ РАДА ..... 31
- Др Најаша Милошевић Агамовић*  
РАЗВИЈАЊЕ ИНТЕРКУЛТУРАЛНОСТИ КОД ДЕЦЕ  
ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА ..... 41
- Др Мирослав Кука, др Јове Талевски, др Валентијина Гулевска*  
СТРУКТУРАЛНЕ И СТРАТЕГИЈСКЕ ПРОМЕНЕ  
У ПРОЦЕСУ РАЗВОЈА ВИСОКОГ ОБРАЗОВАЊА  
РЕПУБЛИКЕ СРБИЈЕ..... 51
- Мр Ана Славковић*  
ЕВОЛУЦИОНО СХВАТАЊЕ О НАСТАНКУ МОРАЛНОСТИ  
И АЛТРУИЗМА ..... 57
- Ана Вукобрај, масјер, Адријана Блајојевић*  
ПРИКАЗ И ПРЕГЛЕД ЕКОЛОШКИХ АКТИВНОСТИ КОЈЕ СЕ  
РЕАЛИЗУЈУ У ДНЕВНОМ БОРАВКУ ЦЕНТРА ЗА ПРУЖАЊЕ  
УСЛУГА СОЦИЈАЛНЕ ЗАШТИТЕ ОПШТИНЕ КИКИНДА..... 71
- Валентијина Ђекић, масјер*  
ОСНОВЕ ВЕРБАЛНЕ И НЕВЕРБАЛНЕ КОМУНИКАЦИЈЕ  
И ЊИХОВ ИСТОРИЈСКИ РАЗВОЈ ..... 93
- Милош Николић, масјер*  
ПОЛИГОНИ СА ПРЕПРЕКАМА ЗА ДЕЦУ  
ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА ..... 113
- Тайјана Радаковић, сјец., Јелена Мајић*  
ОД Б МОДЕЛА ДО ПРОЈЕКТНОГ ПРИСТУПА..... 121
- Здравко Павлов, сјец.*  
РОМСКА МУЗИКА ..... 135

## ИСТРАЖИВАЊА

- Др Зоран Мијић, мр Анџела Месарош-Живков, Александра, М. Јуришић, сйец.*  
СТАВОВИ ВАСПИТАЧА О ЗНАЧАЈУ ФИЗИЧКИХ АКТИВНОСТИ  
У ПРЕДШКОЛСКОМ УЗРАСТУ ..... 147
- Зоран Француски, сйец.*  
УТИЦАЈ ПОКРЕТНИХ ИГАРА НА РАЗВОЈ БРЗИНЕ  
КОД ДЕЦЕ ОД 5 ДО 6 ГОДИНА..... 163
- Горан Обрадов*  
ПОДРШКА ПРЕДШКОЛСКОЈ ДЕЦИ СА АУТИЗМОМ  
У РЕДОВНОМ ВРТИЋУ ..... 173

## ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

- Вања Илијев*  
НАШЕ СУ ГАЈДЕ ..... 193
- Ујуйсйво за сараднике*..... 197

# CONTENTS

## ARTICLES AND STUDIES

- Milorad Stepanov, Ph.D., Bojana Marčić, Specialist**  
THE POSSIBILITIES OF USING PASTEL IN ART ACTIVITIES FOR  
PRESCHOOL-AGED CHILDREN (material – techniques – methods) ..... 11
- Ljiljana Krneta, Ph.D., Nataša Varga**  
EXAMPLES OF INTEGRATING INFORMATION TECHNOLOGY  
INTO EARLY CHILDHOOD EDUCATION ..... 31
- Nataša Milošević Adamović, Ph.D.**  
DEVELOPING INTERCULTURALITY  
IN PRESCHOOL-AGED CHILDREN ..... 41
- Miroslav Kuka, Ph.D., Jove Talevski, Ph.D., Valentina Gulevska, Ph.D.**  
STRUCTURAL AND STRATEGIC CHANGES IN THE PROCESS  
OF THE DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION  
IN THE REPUBLIC OF SERBIA ..... 51
- Ana Slavković, M.Sc.**  
EVOLUTIONARY CONCEPT OF THE ORIGINS OF MORALITY  
AND ALTRUISM ..... 57
- Ana Vukobrat, M.A., Adrijana Blagojević**  
AN OVERVIEW OF ECOLOGICAL ACTIVITIES REALIZED  
IN MUNICIPALITY OF KIKINDA SOCIAL SERVICES  
CENTRE'S DAYCARE ..... 71
- Valentina Đekić, M.A.**  
BASIC VERBAL AND NONVERBAL COMMUNICATION  
AND THEIR HISTORICAL DEVELOPMENT ..... 93
- Miloš Nikolić, M.A.**  
RANGE WITH OBSTACLES FOR PRESCHOOL-AGED CHILDREN ..... 113
- Tatjana Radaković, Specialist, Jelena Matić**  
FROM MODEL B KINDERGARTEN TO PROJECT APPROACH ..... 121
- Zdravko Pavlov, Specialist**  
ROMA MUSIC ..... 135



## RESEARCH

<i>Zoran Mijić, Ph.D., Angela Mesaroš-Živkov, M.Sc., Aleksandra, M. Jurišić, Specialist</i> PRESCHOOL TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS THE IMPORTANCE OF PHYSICAL EXERCISE AT PRESCHOOL AGE.....	147
<i>Zoran Francuski, Specialist</i> MOVEMENT GAMES FOR DEVELOPING SPEED IN CHILDREN AGED 5 TO 6 .....	163
<i>Goran Obradov</i> SUPPORTING CHILDREN WITH AUTISM IN REGULAR KINDERGATEN .....	173

## REVIEWS AND ANALYSES

<i>Vanja Ilijev</i> BAGPIPES ARE OURS.....	193
<i>Instructions for submitting a journal</i> .....	197

## **СТУДИЈЕ И ЧЛАНЦИ**



Др Милорад Степанов\*  
Висока школа струковних студија  
за образовање васпитача, Кикинда

**Бојана Марчић, спец.**

Основна и средња школа „9. мај“,  
Зрењанин

UDC 37.036-053.4:73/76  
Стручни чланак  
Рад примљен: 20. XI 2018.

## МОГУЋНОСТИ ПАСТЕЛА У ЛИКОВНОМ РАДУ СА ДЕЦОМ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА (материјали – технике – методе) (1. део)

**САЖЕТАК:** *Пастел* као једноставна и непосредна ликовна техника може се успешно користити у оквиру различитих садржаја ликовних активности. Многобројне врсте пастела, које су данас доступне на тржишту уметничког материјала својим технолошко-квалитативним својствима свакако могу утицати на даљи свеукупни ликовни, али и когнитивни развој предшколске деце. Ликовне активности у којима су заступљени пастели подстичу предшколску децу на перманентни развој тактилног, естетског и ликовног сензибилитета као и стваралачког мишљења. Употреба *пастела*, самостално или у комбинацији са осталим ликовним материјалима, пружа многобројне могућности за експериментисање, откривање и креацију као и слободу у изражавању дечје личности.

**КЉУЧНЕ РЕЧИ:** пастел, ликовни развој, предшколска деца.

### 1. Увод

Прво што је човек икада графички приказао био је цртеж. За време доба палеолита, а касније и неолита, човек је у стенама, костима и глини, представљао ликовне животиња и људи. Такви цртежи најчешће су урезивани у поменуте подлоге, оштрим предметима. Већина од њих касније је и бојена.

Позната је чињеница да је дечја машта изузетно развијена, да деца уживају и радо се препуштају откривању путем стваралачког рада. Подстакнута унутрашњим и развојним потенцијалима као и сопственом радозналешћу од најранијег узраста, отворена су за многобројне сазнајне могућности. Од великог је значаја и проблемско педагошко-методичко питање начина како да се деца у предшколском узрасту стимулишу да размишљају дивергентно у процесима ликовног васпитања. Од најранијег периода потребно је да им одрасли

---

\* stepaslikar@gmail.com

оставе простор да у таквим праксама покажу своју маштовитост и креативност. Важно је да се у ликовним активностима предшколској деци дозволи да експериментишу, као и да постављају питања без икаквог устежања (као и да добијају одговоре на њих). Такође, веома је важно да се таква деца не прекоревају, потцењују или неадекватно коментарише и упоређује њихов рад. (Филиповић, 2016).

У том контексту, спремни смо да и сами предложемо употребу што разноврснијих ликовних материјала, када је у питању рад са предшколском децом. Понуђен избор одређеног ликовног материјала и средстава, од стране васпитача, потребно је да буде добро промишљен, и примерен узрасним могућностима откривања, савладавања, али и безбедности детета. Поменути елементи требало би да буду повезани са игром као примарним феноменом, путем којег предшколско дете изражава своју личност. Неизбежна је истина да и мало дете, првенствено путем игре – учи и сазнаје.

*Игра* у оквиру ликовних активности потребно је да буде носећи (преовлађујући) принцип (М.С.). У новим Основама програма посебно је истакнута њена улога. Игра је увек више од активности, она је начин на који дете приступа активности. Игра је јединствен чин у ком се активирају сви потенцијали детета. Кроз игру дете ствара симболе и открива различите начине симболизовања сопственог искуства: прерушавање, претварање, цртање, прављење модела, креативни покрет, симболима повезује реалне радње, предмете, поступке са замишљеним концептом у игри; укључује и комбинује симболе различитих култура. (*Основе игре*, 2018).

## **2. Преглед могућности употребе *џасџела* у ликовном раду са предшколском децом**

*Суви џасџел, вошџани џасџел, уљани џасџел, сџецијални џасџели у сџику* (нпр. за текстил)

У раду са предшколском децом потребно је посебно водити рачуна при избору ликовног материјала, прибора и техника, које су намењене таквом узрасту. У ликовном подручју цртања, линија представља основно изражајно средство. За разлику од цртања, када је ликовно подручје сликања у питању, основно изражајно средство чине површина и боја. Из таквих разлога потребно је да васпитач познаје технологију материјала као и начин употребе. Предшколско дете је оваквим приступом непосредно упознато од самог почетка свог боравка у вртићу са могућностима избора, и тако почиње да остварује планске и континуиране контакте са ликовним материјалима и средствима. (Филиповић, 2011).

Пасйел представља ликовну технику која се по својим карактеристикама налази између цртежа (нпр. кредом) и гваша (водорастворљиве технике сликања уз обавезан додаток беле боје). Дакле, *йасйел* као ликовна техника може поседовати карактеристике цртања али и сликања, што најпре зависи од начина рада, употребе и руковања овим материјалом. *Суви (кредни) йасйел* представља технику приликом које се цртачком, односно сликарском начину рада користи сува боја, најчешће у облику креде. На изабрану подлогу може се наносити различитим методама (потез боје у краћим или дужим линијама), или размазивањем на одређеној мањој или већој површини, комбиновањем поменутих метода и сл. *Суви (кредни) йасйел* може се наносити у неколико слојева. Овакав начин рада омогућава мешање и комбиновање боја на самој подлози, што нарочито доприноси богатству и разноврсности тонова, као и изражајности целокупне ликовне представе.

За разлику од обичних (школских) креда које су тврде и са мањом количином пигмента у свом саставу, *суви йасйели* садрже, осим хроматског пигмента, и минималне количине везива. Уместо белог пигмента, код ручног справљања пастела могу се користити, као одговарајућа замена, и материјали као што су талк, гипс или глина. Различити тонови пастела тако се добијају мешањем хроматских и ахроматских пигмената (црна и бела) са основном масом (пуниоцем, прим. М.С.). Од такве масе обликује се пастел у штапићима, ваљцима и сл. Најчешће се овако справљени пастели производе у три до четири квалитета тврдоће, зависно од количине и врсте употребљеног везива, као и од врсте пигмената. Такав пастел је баршунаст и мек. *Пасйели* који су меки, погоднији су за сликање, односно тонске градације, нпр. на обојеним, осликаним површинама. *Пасйели* тврђе структуре (са више везива) погоднији су за цртање и изражавање линијом (контуре, и сл.).

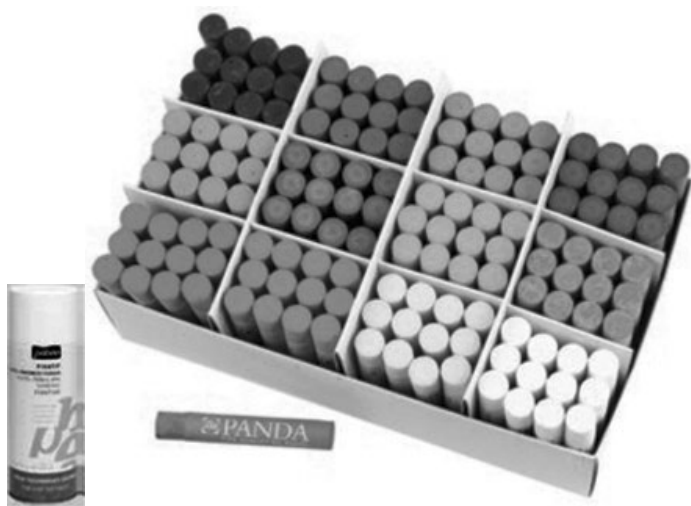
Први *йасйели* прављени су од земљаних пигмената црвене, беле и црне боје. Типови *йасйела* који постоје су: *меки йасйели*, *йврги йасйели* као и разне *йасйелне оловке*. Подлоге које се користе често су обојене и потребно је да имају способност прихватања финих честица повезаног пигмента који је након завршеног рада потребно фиксирати (додатно осигурати везивањем за подлогу). У најчешће коришћене подлоге за ликовни рад *йасйелима*, свакако спадају папир и картон. Потребно је да ови материјали поседују адекватну структуру и текстуру, било да је таква изабрана подлога (површина), глатка или храпава. Зависно од карактеристика пастела, користи се једна или друга у циљу што изражајнијих визуелних ефеката коју претпоставља ова

ликовна техника. Подлоге за *џасџел* различито могу да буду тониране, од јачих, преко средње јачих, до сасвим нежних тоналитета. (Нозо-Крајгер, 1991).

Како би се у предшколским установама приближила одређена ликовна техника, попут ликовног рада са пастелима, неопходно је да путем разних подстицаја, предшколска деца буду адекватно мотивисана. Једна позната изрека Пабла Пикаса говори о томе како најмлађа деца лакше и држе савладавају основе сликарства. Такође, слажемо се и са сличним мишљењем да путем *иџре* она несвесно улазе у чаробан свет уметности. Што дете постаје старије, изгледа да је теже превладати задате оквире који су створени под утицајем околине.

Постоје различите врсте структуре пастела, а ту се убрајају: *суви (кредни) џасџел*, *воиџани џасџел*, *уљани џасџел*.

*Суви (кредни) џасџел* представља материјал за цртање који има суву структуру, али се њиме може и сликати по одговарајућој подлози. Он такође, има велике могућности коришћења и може се комбиновати са другим материјалима. Помоћу *сувоџ (кредноџ) џасџела* може се утрљавати по подлози, али га је могуће додатно тонирати четкицом уз додатак воде. Овај ликовни материјал, по својим особинама, веома је крт и осетљив, а притом га изабрана подлога не може увек у потпуности упити. *Сувом (кредном) џасџелу* готово све површине које су хрпавије, одговарају за наношење. Многи практикуми препоручују извођење ове технике поступком цртања слободним потезима, а ми додајемо, чак и на већем формату (нпр. приликом колективног рада у предшколским групама вртића – прим. М.С.).



Суви (кредни пастел) и наменски фиксатив у спреју

Уљани иасйел је масне и засићене структуре. Налазимо га најчешће у употреби у облику штапића као и суви. Приликом додатних (накнадних) утрљавања у подлогу долази до „засићења“ тако да се сваки следећи нанос (слој) теже аплицира. Жељени тон могуће је „тражити“ (и пронаћи) постепеним и пажљивијим наносима. Постављени слој уљаног пастела не може се обрисати, али готово у потпуности може се остругати одговарајућом алатком, а потом нанети нови слој. Из нашег вишегодишњег искуства у раду са предшколском децом, у такве сврхе потребно је користити адекватне, и због безбедности прилагођене алате, попут пластичних, затупљених ножића (нпр. из кетеринг пакета), или прилагођених средстава, попут разних дрвених или пластичних шпахтлица.



Зимски дан, 2017. Ликовна техника: суви (кредни) пастел, рад предшколског детета из вртића „Наша радост“ у Кикинди



Уљани пастел у стику



*Вошћани ѓасћел* су боје које за основу имају одговарајући пигмент повезан на воштано-уљној основи. Ова врста пастела такође се не може растварати у води. Структура му је компактна и отпорна. Приликом наношења на изабрану подлогу, боја (хроматика) им је постојана и не може се лако обрисати. Поседује интензиван сјај и лако се њим рукује. У раду са малом децом употребљава се од њиховог сасвим раног периода (наменски справљени пастели). Ова врста *ѓасћела* може се користити и у ликовном подручју цртања као и сликања. Посебно занимљиви и визуелно атрактивни ликовни ефекти постижу се када се употребљавају на тонираној подлози. У те сврхе као одговарајући избор, погоднији је „сувљи“ папир како би се засићена и „масна“ боја лакше везала за подлогу. Такође, може са успехом да се користи и као самостална ликовна техника или у комбинацији са неком другом. Овај пастел препоручено је користи на обичном папиру, картону, чак и на разним другим подлогама, као што су лесонит или платно. (Јованчић, 2009).



*Новоѓодишње ѓућовање*, 2017. Ликовна техника: *вошћани ѓасћел*, рад предшколског детета из вртића „Наша радост“ у Кикинди



Пасїел у сїику / за текстил



Моји најлейши снови, 2017. Ликовна техника: йасїел за ткесїил, колективни рад предшколске деце из вртића у Зрењанину

Приликом овог ликовног рада коришћен је наменски произведен воштано-уљни пасїел за тканину, у облику штапића. По својим техничко-технолошким особинама, овај пасїел подсећа на

уљани и воштани пастел. Важно је пре употребе овог ликовног материјала прочитати упутство написано на кутији, од стране произвођача. Оно каже да је приликом правилне употребе, као што је наношење цртежа, неопходно и прелажење истог – топлом пеглом. У том случају, тако аплициран цртеж на подлогу од текстила, не може се више растварати у води (прањем) и није га могуће механички у потпуности и до краја обрисати. Боје ове врсте пастела масне су и интензивне.

### **3. Неке од могућности *џасџела* и његових комбинација са осталим ликовним материјалима и техникама**

Осим основних могућности употребе ликовних материјала, *џасџели* се могу користити и као експериментални видови ликовног изражавања комбинујући се разним поступцима, са различитим ликовним материјалима. Приликом ликовно-методичког рада са предшколском децом, неопходно им је понудити већи број ликовних материјала, са потенцијалном могућношћу комбиновања. Неки материјали ипак немају увек очекивану технолошку компатибилност, самим тим ни претпостављена естетска својства. Приликом практиковања комбинованих техника могуће је мешати различите материјале и технике и тако најчешће, долазити до изненађујућих и неочекиваних ликовних, па и естетских резултата (Каменов и Filipović, 2009).

Важно је напоменути да употреба разноврсних материјала намеће и различите поступке ликовне артикулације које је такође неопходно прилагодити узрасту деце. Иако предшколско дете, често и без посебне интервенције одраслих, проналази пут за ликовно стварање, потребно му је осигурати што више могућности да се слободно ликовно изражава и тако стиче непосредно лично искуство упознавања са ликовним материјалом. Улога одраслог (васпитача) првенствено се састоји у поступку ненаметљивог и дискретног подстицаја дететовог осећаја за откривање света уметности путем што слободнијег ликовног изражавања.

#### **3.1. Предлој мојућних материјала за комбиновање *џасџелима***

Суви материјали: суви уљен, џресовани уљен, школске креде у боји, оловке у боји.



Суви угљен

Мокри материјали: *џуш црни, џушеви у боји, акварел, даји, џлакајна* – *школска џемџера, акрилик.*

Комбиновани материјали: *колаж и деколаж, асамблаж, међусобне комбинације разних врста ђасџела, ђсеудо-зџрафијо (џрајџ) и сл.*

*Пасџели се могу комбиновати са различитим материјалима у различитим приступима и техникама. Суви ђасџели могу се комбиновати са ликовним материјалима сувих структура, док се пастели на уљаној основи могу употребљавати (комбиновати) са ликовним материјалима сличних особина. Комбинацијом ове две врсте материјала, односно пастела сувих структура и пастела на уљаној основи, могу се добити интересантни колорити и створити текстурни богати и засићени односи.*

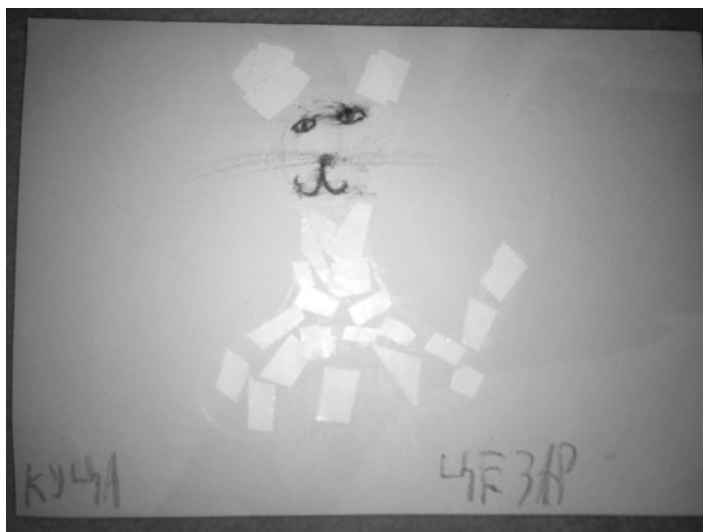
Експериментисањем у раду са ликовним материјалом, деца предшколског узраста такође се могу опробати у разноврсности комбиновања. У досадашњој пракси приметили смо да васпитачи у установама у којима смо реализовали наша практичарска истраживања, ретко упражњавају слободне приступе експериментисању ликовним материјалима, нарочито у комбинацији са пастелима. Охрабрује чињеница да са сваким новим осмишљеним и планским предлогом иновирања ликовних активности и најтврдокорнији приступи се преиначују у спремност за прихватање новог искуства (приступа). Један од таквих могућих приступа (провераваних и у нашој пракси) јесте и да предшколско дете уколико ради нпр. са једним ликовним материјалом, пређе потом са другим (различитим) материјалом преко претходног слоја. Овакав поступак је могуће илустровати примерима из ликовних истраживања и приступа одраслих уметника, који нарочито у савременим приступима реализацији уметничког дела надограђују ликовне материјале и облике и тако стварају креативне и аутентичне целине.

Како би се предшколско дете што боље припремило и приступило оваквом начину рада у ликовним активностима вртића, неопходна је и адекватна и правовремена припрема васпитача, да би се на најуспешнији начин подстакло дете на различите могућности комбиновања ликовног материјала. (Марчић, 2018).



*Пїице – младунци* (препелица, младунци), 2017.  
Ликовна техника: комб. *їваш*, акварел и бела креда,  
рад предшколског детета из вртића у Зрењанину

Карактеристика овог ликовног рада је ликовна структура сачињена од комбинације бојеног наноса одговарајућом четком од меке длаке која је изворно намењена за наношење водорастворљиве акварел боје. Накнадне интервенције извршене су школском (сувом) кредом, што чини новонасталу комбинацију блиском сликарској техници *їваш*.



*Мој љубимац* – *їас*, 2017. Ликовна техника: *колаж-їаїир*  
и *вошїани їасїел* – комб. техн., рад предшколског детета  
из вртића у Зрењанину

Вошћани и асистел, након наношења на подлогу од папира, у овом случају одликује његов карактеристичан „сатенски“ сјај. Колаж-папир, нешто јачег хроматског интезитета и сјаја, контрастира текстурним, сатенским линијама воштаног пастела.

#### **4. Могућности непосреднијег упознавање васпитача са применом и употребом и асистела**

У концепцији образовања (струковног и академског) васпитача, веома је важан однос добре избалансираности теоријских садржаја и праксе. Такав однос потребно је да обезбеди уравнотеженост функционалних знања и рефлексивне вештине васпитача. Од васпитача се очекује солидно опште образовање и квалитетна професионална припрема. Теорија и пракса потребно је да буду интегрисане. Васпитач своје професионалне компетенције треба да развија истраживањем, проверавањем, процењивањем и сталним дограђивањем властите праксе. Из наведених поступака произилази да васпитач како би се упознао са ликовним материјалом, његовом применом и функционалном употребом, потребно је континуирано да учи, истражује и у пракси испробава разне могућности одговарајућих и прилагођених ликовних материјала. Савремени васпитач, пожељно је да поседује развијену потребу за целоживотним учењем и напредовањем као и да буде рефлексиван и флексибилан. (Breneselović i Krnjaja, 2017).

Многи васпитачи у својим ликовним активностима употребљавају једноличне ликовне материјале и поступке ликовног рада са децом предшколског узраста. Често се може код таквих пракси уочити мањак труда и напора да се путем ликовних активности прошире могућности деце током ликовних активности. Нажалост, у појединим предшколским установама неповољна финансијска ситуација не дозвољава промене. Уколико је ипак васпитач одлучујући фактор када је у питању ликовни материјал са којим ће деца радити, потребно је да он буде истраживачки настројен и креатор нове васпитно-образовне праксе. Овакав приступ подразумева и спремност на самовредовање (не само декларативно) сопствене праксе, као и неизбежне промене које ће потом уследити као и даље активно учешће и иницијатива у њима. (Марчић, 2018., према Marković, 2014).

**5. Примери из наше праксе (Предмет: Методичке активности из ликовној), у кикиндским вртићима, у периоду 2006–2018. године**



*Вошћани њасћел, вртић „Наша радост“, Кикинда*

Ликовни материјал спремљен за „избор“ (што подразумева и могуће одређене хроматске преференције), а избор је остављен сваком детету да из мноштва слободно само изабере којим ће бојама радити.



*Храм, 2009. Ликовна техника: вошћани њасћел, предшколска деца у вртићу „Наша радост“ воштаним пастелом цртају на усмерној ликовној активности (тема: Кикиндски храмови, индивидуални рад предшколске деце)*

Предшколска деца представљају сопствену ликовну „идеју“ о изгледу кикиндских храмовима са којима су се сусретала током претходног планског разгледања града са вртићком групом, као и могућим претходним породичним искуством.



*Кикиндски храмови, 2009. Ликовна техника: вошїани иасїел. Индивидуални радови предшколске деце као резултат ликовне активности*



*Риба, 2007. Ликовна техника: комб. иасїели, део колективног рада предшколске деце*

*Пас, 2008. Ликовни рад предшколског детета (уљани и вошїани иасїел)*





*Моје дворишће – кућни љубимци*, 2008. Милош Јаначковић, студент – реализатор ликовне активности. Изложба радова постављена на зиду собе дечјег вртића



*Пушовање балоном*, 2008. Ликовна техника: суви (кредни) ѓасїел, ликовни радови предшколске деце изложени на поду у централном делу просторије пре завршног дела ликовне активности (анализа)



*Новоїодишњи украси.* Колективни рад предшколске деце, ликовна техника: вошћани йасїел на подлози од хамер-папира



*Народна ношња.* Ликовна техника: креде у боји, као приступачнија замена за суви (кредни) йасїел. Прилог представља мотивациони (уводни) део ликовне активности. Садржајни подстицај: драмска импровизација и визуелна презентација народне ношње „уживо“.



*Народна ношња. Ликовна техника: креде у боји,  
колективни рад предшколске деце*



*Народна ношња. Ликовна техника: креде у боји,  
колективни рад предшколске деце.*

Пример разговора и дискусије реализатора ликовне активности са предшколском децом. Разговор се водио о начинама, приступима као и формалним карактеристикама њиховог заједничког ликовног рада.



*Пїице – селице, 2017. Ликовна техника: їсеудо-зїрафїїо (їрайшаж), рад предшколског детета у вртићу „Наша радост“, у Кикинди*

Рад је настао поступком тако што је прво уљани пастел утрљаван у подлогу (у питању су биле боје различите хроматике, по избору детета). Поступак је потом подразумевао и наношење унапред спремљене емулзије, потезима шире четке. Улога таквог наноса је да створи уједначен и покривни слој тј. еластични „филм“ тамне боје. За ову прилику емулзија је справљена од црног школског туша и размућеног јајета. Након сушења последњег слоја (емулзије), предшколско дете је дрвцетом – чачкалицом „изгребало“ цртеж тј. ликовну представу птица селица. Оваквим поступком, као резултат ликовног процеса и обликовања, добијене су надасве занимљиве и визуелно атрактивне, текстурно-контрастне форме које „пробијају“ исијавањем из претходно постављеног, доњег уљано-пастелног слоја.

## 6. Закључна разматрања

*Пастел* као изворно „фина и нежна техника“ у свету доје и хроматских односа, свакако омогућује занос стваралаштва од мале деце до одраслих уметника. Према Пеићу, само сликар којем је поглед лак а рука још лакша, може бити пастелист (Пеић, 1981: 64). Поред великих француских пастелиста у XVIII веку, у следећем веку најпознатији мајстори у сликању пастелом били су уметници попут Е. Манеа и Е. де Га. Посебно се Де Га истицао у испитивању оригиналности карактеристичне структуре ликовног материјала – *пастела* (у овом случају у питању је био *кредни* – *суви пастел* у комбинацији са *џваш* техником).

Путем овог рада презентовали смо и одређене могућности значајније употребе разних врста *пастела* у ликовним активностима предшколске деце. Радозналост као и заинтересованост деце приликом руковања, откривања и савладавања пастела, као и могућностима његовог даљег комбиновања са осталим материјалима, уверили су нас у исправност и ваљаност оваквих активности.

Навођењем егзактних примера из наше вишегодишње ликовно-методичке праксе у поставци и организацији предмета *Методичке активности из ликовног*, утврдили смо став да је примарна улога васпитача данас, када су ликовно-методичке активности у питању, добра информисаност о поступцима руковања ликовним материјалом, што уједно подразумева и њихову практична проверу („што урадим – то знам“).

### ЛИТЕРАТУРА

- Bodulić, V. (1982). *Priručnik za odgajatelje i nastavnike*. Zagreb: Školska knjiga.
- Breneselović, D., Krnjaja, Ž. (2017). *Osnove diversifikovanih programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Filipović, S. (2011). *Metodika likovnog vaspitanja i obrazovanja*. Beograd: Klet.
- Filipović, S., Kamenov, E. (2009). *Mudrost čula III. Dečje likovno stvaralaštvo*. Novi Sad: Dragon.
- Филиповић, С. (2016). *Методичка пракса ликовних ђегајоја*. Београд: Факултет ликовних уметности.
- Hozo, K. M. (1991). *Metode slikanja i materijali*. Sarajevo: Izdavačko preduzeće „Svetlost“.
- Jovančić-Hadžić, N. (2009). *Vizuelne umetnosti za mlade*. Beograd: Klet.
- Marković, T. (2014). *Model integrativne prakse u inicijalnom obrazovanju vaspitača* (doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet.
- Marčić, B. (2018). *Mogućnosti pastela u likovnom radu sa predškolskom decom* (specijalistički rad). Kikinda: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Kikindi.
- Peić, M. (1981). *Pristup likovnom djelu*. Zagreb: Školska knjiga.
- Smith, R. (2009). *The Artist's Handbook*. London: A Dorling Kindersley Book.

**Milorad Stepanov, Ph.D.**  
**Bojana Marčić, Specialist**

**THE POSSIBILITIES OF USING PASTEL IN ART ACTIVITIES  
FOR PRESCHOOL-AGED CHILDREN  
(materials – techniques – methods)  
(Part 1)**

*Summary*

Pastel, as a simple and direct art technique can be successfully used in various art activities. Numerous types of pastel available today at the art materials market, their quality and technical characteristics can surely influence the overall artistic and cognitive development of preschool-aged children. Art activities in which pastel dominates encourage preschoolers to develop their tactile, aesthetic and artistic sensibility, as well as their creative thinking. The use of pastel, on its own or in combination with other art materials, offers a large number of possibilities to experiment, discover and create, and gives the child freedom to express their personality.

*Key words:* pastel, artistic development, preschool-aged children.



## **ПРИМЕРИ ИНТЕГРАЦИЈЕ ИНФОРМАТИЧКИХ ТЕХНОЛОГИЈА У МЕТОДИЧКЕ АКТИВНОСТИ ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОГ РАДА**

**САЖЕТАК:** Информатичке технологије можемо интегрисати у све области васпитно-образовног рада, поштујући све педагошке принципе, правила и методе, као и развојне карактеристике деце предшколског узраста. Потенцијал информатичких технологија за васпитно-образовни рад огледа се у богатству информација, идеја, знања и њиховој размени. У дигиталном свету имамо велику понуду дидактичког материјала који се може користити за подстицање развоја деце предшколског узраста, за њихову припрему за полазак у школу, у раду с талентованом децом и у процесу инклузије деце с посебним потребама. Виртуелни простор можемо користити и за сарадњу с породицом и друштвеном заједницом у циљу бриге за безбедност деце на интернету, бриге за њихово физичко и психичко здравље, и бриге за очување животне околине која прожима све аспекте наше личне и социјалне димензије. Идући у сусрет пројектном планирању и полазећи од концепта мета-теорија које сваком васпитачу остављају простор за креативност и иновације, у раду су дати примери интеграције информатичких технологија у свакодневне методичке активности, али не као збир готових упутстава, већ као предлози који остављају простор васпитачу да буде иновативан, прихвата промене и примењује новине по сопственом промишљању.

**КЉУЧНЕ РЕЧИ:** васпитно-образовни рад, информатичке технологије, интеграција, примери и предлози.

### **1. Увод**

Информатичке технологије (информационо-комуникационе технологије, информационе технологије, дигиталне технологије) можемо посматрати као васпитно-образовна средства, образовну технологију, извор мултимедијалних садржаја и/или виртуелног дидактичког материјала. Информатичке технологије можемо користити као што смо пре њих користили аудио-визуелна средства, класичне медије и класичан дидактички материјал. Садржаје о новим технологијама можемо показати у усмереним активностима из упознавања околине, методичким

---

\* ljiljanakrnet@gmail.com



активностима из развоја говора, учењу страног језика, при формирању почетних математичких појмова, ликовном и музичком васпитању. Методичке активности из физичког васпитања дају нам простор за теме популарисања спорта и обавезних активности које смо запоставили услед седећег стила живота, а који нам намеће нова ера информатичких технологија.

Специфичност модела писаних припрема у овом раду су превентивне поруке о очувању здравља и околине, поруке о личној безбедности и безбедности уређаја. Њих васпитачи и родитељи могу слати у свим тренуцима васпитно-образовног рада и породичног васпитања, тактички, где то има смисла, с циљем да деца буду опрезна у употреби информатичких технологија или у другим активностима, спорту, игри, на излетима. Економске поруке о штедњи и уздржавању од честе куповине бројних новотарија, такође су пожељне. Тржиште информатичких технологија, као и свако друго тржиште, има за циљ стицање масовних конзумента. Рад са децом са посебним потребама подразумева адекватну припрему васпитача. Флексибилан и индивидуалан приступ детету са сметњама у развоју значи да васпитач ставља акценат на оно што дете може да ради. У писаним припремама које су представљене у раду, обавезан је план и о поступању у процесу инклузије. Рад са даровитом децом такође захтева припрему васпитача и осмишљавање додатних улога и игроликих активности. Васпитач Наташа Варга, представила је следеће примере писаних припрема, по моделу А.

## 1. Примери усмерених активности по моделу А

### 1.1. Методика: Развој говора

Тема: „У свету бајки – *Пейелуја*“

Узрасна група: припремно-предшколска

Циљ активности: упознавање детета с творевинама народне и уметничке књижевности – бајке и подстицање интересовања за њих.

Корелација са осталим методикама: методика упознавања околине, методика ликовног васпитања.

Уводни део: Почетно окупљање деце. Деци причам бајку *Пейелуја*, уз показивање одштампаних слика – прича по сликама. Након тога водимо разговор о бајци, о ликовима из бајке, о осећањима Пепелуге, њених сестара и маћехе, увиђање доброг и злог...

Главни део: Деца се опредељују за центар интересовања.

Центар библиотеке: Препричавамо бајку *Пейелуја*, уз помоћ слика и снимамо наратора. Објашњавам деци на који начин можемо забележити аудио снимак на мобилном телефону (Снимач говора – притиском на црвено започиње снимање).

**Информaтички центар:** Објашњавам деци програм “Pinnacle Video Spin” који служи за прављење филма од фотографија, звучних ефеката, музике, аудио снимака. Након тога уз објашњење пребацујем снимак деце која су препричавала бајку, убацујемо музику у позадину приче, музику утишавамо како би се чуо наратор. Снимамо и нарезујемо на цд или пребацујемо на флеш.

**Ликовни центар:** Цртамо хаљину коју је Пепељуга имала обучену на балу у програму “Paint”, показујем деци алате које могу користити приликом цртања (танке, дебеле линије, комбиновање боја, коришћење спреја...), а деца која желе да цртају на папиру, доје темперама.

**Центар занимљивости:** Одлазимо на интернет на сајт [www.friv.com](http://www.friv.com) и играмо игрицу „Обуци принцезу“. Показујем деци правила игре.

**Манипулативни центар 1:** Од разног материјала креирамо балску хаљину, кројимо хаљину, додајемо детаље – циркончиће, дошивамо дугмиће, ружице – рад са даровитом децом.

**Манипулативни центар 2:** Графомоторичка вежба „Принцезина круна“ (правилно држање е-оловке са три прста, рад на рачунару) – рад са децом којој је потребна подршка.

**Завршни део:** Окупљање деце и разговор о протеклим активностима, утисци о раду на рачунару, шта нам се највише свидело. Посматрамо снимак бајке који је проистекао из активности.

**Безбедносна ѝорука:** Користити разне софтвере у присуству одрасле особе, како не би дошло до квара на рачунару.

**Здравствена ѝорука:** Ограничити детету гледање садржаја на рачунару због могућег замора очију, раздражљивости детета. Повести рачуна да се приликом гледања садржаја слике не смењују нагло уколико код детета постоји неки здравствени проблем.

**Еколошка ѝорука:** Оштећене цд-ове не треба бацати у отпад, него у отпад за рециклажу.

**Порука за родитеље:** Не замењујте читање бајки свом детету пуштањем цртаних филмова на рачунару. Читањем бајки дете обогаћује свој речник, јер оно има потребу да анализира прочитан текст, да поставља питања на која ви можете да му одговорите, што са рачунаром није у могућности.

## **1.2. Методика: Развој ѝовора**

Тема: „Ово сам ја“

Узрасна група: припремно-предшколска

Циљ активности: развијање самопоштовања и позитивне слике о себи.

Корелација са осталим методикама: методика упознавања околине, методика ликовног васпитања, методика музичког васпитања.

Уводни део: Деци казујем стихове *Ово сам ја*. Након тога питам децу да ли су се нашли у ситуацији да им нека особа каже да личе на маму, тату, бабу, деду, тетку... Разгледамо фотографије које су деца дошла од куће и анализирамо фотографије. Ја као беба и сада – Шта се променило? Деца коментаришу и описују фотографије – подстицање дечјег самопоштовања. Усвајамо стихове рецитације.

Покретна игра: „Радите што радим ја“ – Сада смо велики и можемо да... (деца се држе за руке у колу, а једно дете се налази унутар кола. Деца певају песму и крећу се по кругу, а дете које се налази у кругу, на одређене стихове показује неке покрете које остала деца треба да понове за њим.

Главни део: Деца се опредељују за центре интересовања.

Информатички центар: Показујем деци на који начин можемо фотографије пребацити у рачунар – скенирање. Након скенирања фотографија, израђујемо колаж у програму “Picasa”. Правимо е-албум са фотографијама. Објашњавам деци поступак рада у овом програму – ротирање, убацивање рама, мењање боје рама, чување урађеног – рад са даровитом децом.

Ликовни центар: Сликамо воденим бојама на тему „Ово сам ја“, или за рачунаром у програму “Paint” – рад са децом са сметњама у развоју (цртање лица – круг и делова лица – именовање делова лица).

Манипулативни центар: Осмишљавамо омот за е-албум, странице су од тврђег папира, на њега лепимо провидне кесе за замрзивач које ће служити као заштита за одштапане фотографије.

Завршни део: Штапамо готове колаже и стављамо у заједнички албум. Разговарамо о протеклим активностима, шта нам се највише свидело и представљамо радове. Изводимо покрете уз песму *Као смо били бебе*.

Безбедносна њорука: Програме за обраду фотографија користити само уз присуство одрасле особе, као и коришћење штампача и скенера.

Здравствена њорука: Након рада на рачунару боравити на свежем ваздуху, отићи у шетњу, у парк или игралиште.

Еколошка њорука: Указати деци на важност рационалне потрошње папира за штампање (објаснити детету да се папир добија од дрвета, а сечом шума уништавамо природу).

Порука за родитеље: Организовати радионицу за родитеље под називом „Подстицање дечјег самопоштовања“.

### 1.3. Методика: Музичко васпитање

Тема: Музички инструменти

Узрасна група: припремно-предшколска

Циљ активности: богаћење дечјег сазнања и искуства о музичким инструментима.

Корелација са осталим методикама: методика развоја говора, методика ликовног васпитања.

Уводни део: Посматрамо цртани филм „Маша и Медвед“ – епизода „Оркестар“. Водимо разговор о музичким инструментима који се појављују у цртаном филму. Показујем деци на рачунару апликације музичких инструмената, деца именују и препознају музичке инструменте.

Главни део:

Центар медијатике: Израђујемо сликовницу са музичким инструментима у програму “Microsoft Word” – рад са надареном децом. Деца која знају да пишу, куцају текст испод слике уз помоћ васпитача, а након тога штампамо сликовницу.

Манипулативни центар: Од картонских кутија и папира за штампање у боји правимо инструменте. На припремљеном инструменту од картона – гитара, лепимо вуницу (жице) по задатим линијама – рад са децом са сметњама у развоју.

Музички центар: На сајту You tube проналазимо концерт класичне музике, пуштамо снимке и коментаришемо који инструменти се чују и виде.

Информатички центар: Едукативна игра „Који се инструмент чује“ (након одсвираних тонова, појављују се три инструмента међу којима је онај који се чуо. Кликком на инструмент појављују се или квачица зелене боје – тачан одговор или крстић црвене боје – нетачан одговор.

Ликовни центар: У програму “Paint”, деца осмишљавају омот сликовнице, цртају и боје.

Завршни део: Правимо „Мали оркестар“. Певамо познату песму уз пратњу инструмената – Орфов инструментариј.

Безбедносна йорука: Када деца прегледају садржаје са You tube, треба повести рачуна о садржајима који се јављају у понуди.

Еколошка йорука: Када се не користи рачунар, пожељно га је искључити из утичнице, јер на тај начин штедимемо струју.

Здравствена йорука: Ограничити гледање садржаја на рачунару, како не би дошло до замора очију или до поремећаја вида.

Порука за родитеље: Уколико су родитељи у могућности пожељно је да децу одведу на концерт, било да је у питању балет, концерт класичне музике или фолклор, јер на тај начин обогаћују дечја искуства везано за музику и стварају љубав према музици.

#### 1.4. Методика: Ликовно васпитање

Тема: Сликаство

Узрасна група: припремно-предшколска

Циљ активности: упознавање и проширивање сазнања о сликарству, мотивима у сликарству, развој креативности код деце.

Корелација са осталим методикама: методика развоја говора, методика упознавања околине.

Уводни део: Разговарам са децом на тему сликарства: Шта је сликарство? Шта је уметничко дело? Да ли знају за неког сликара – уметника? Шта све можемо да сликамо? Показујем деци на пројектору репродукције уметничких дела познатих сликара и упознајем их са мотивима: пејзаж, мртва природа и портрет. Разговарамо о бојама које доминирају.

Главни део: Деца се опредељују за центре интересовања.

Центар медијатике: Правимо е-збирку уметничких слика, разгледамо са интернета, копирамо, правимо класификацију – пејзаж, мртва природа, портрет. Радимо у програму “Power Point”.

Ликовни центар 1: Сликамо пејзаж *Поље жића* Винсента ван Гога – техника темпера и у програму “Paint” користећи разне алате – спреј, танке и дебеле линије – опажање.

Ликовни центар 2: Сликамо мртву природу Саве Шумановића у програму “Paint”, или темперама – рад са даровитом децом.

Ликовни центар 3: У програму “Jigsaw” састављамо пузле портрет и сликамо портрет Саве Стојкова *Новак Ђоковић*.

Рад са децом са сметњама у развоју: Цртање портрета или на папиру или у програму “Paint”, именовање делова лица и место на којем се налазе.

Завршни део: Одлазак у шетњу, посматрање природе и фотографисање дигиталним фотоапаратом.

Безбедносна њорука: Поједини сајтови са игрицама за децу заражени су вирусима, на тај начин рачунар може да се зарази и успори рад.

Здравствена њорука: Играње игрица треба ограничити на минимум, како се не би нарушило здравље детета. Потребно је проводити доста времена у покрету и на ваздуху.

Еколошка њорука: Чувањем природе, чувамо здравље, зато отпатке треба бацати у канту за отпатке.

Порука за родитеље: Уколико родитељи примете код своје деце смисао за сликање, нека се информишу и упишу дете на неку креативну радионицу.

## Закључна разматрања

У овом раду смо представили примере за методичке активности из развоја говора, ликовног и музичког васпитања, по моделу А. Информатичке технологије интегрисане су кроз центре интересовања, заступљене су у раду са децом са сметњама у развоју и даровитом децом. Примери и предлози тема интеграције су многобројни и могу бити идеја за пројектно планирање, јер дечја интересовања увек могу бити усмерена ка виртуелним изворима на интернету.

Говорне способности деце предшколског узраста развијамо у свим активностима васпитно-образовног рада. Предшколској деци можемо објаснити свет информатичких технологија, помоћу визуелних и звучних ефеката кроз приказ свих књижевних израза: бајке, басне, приче, филма за децу, цртани филм, тв програм за децу и друго. Сви књижевни изрази могу бити презентовани путем рачунара, а теме за активности могу бити слова на тастатури, електронски буквар, електронске енциклопедије, видео игрице, прикладни едукативни софтвери, илустовање бајке или басне у *Paint-и* или виртуелној бојанки. Нека нам деца причају о својим искуствима.

Активности из музичког васпитања можемо иновирати слушањем музике преко сервиса на интернету, објашњењем процеса тражења и пуштања музике, приказ историје музике (композитори, композиције, инструменти), објашњење рада и употреба микрофона, звучника, софтвера за компоновање и друге теме.

Путем интернета можемо приступити великим светским музејима, тако методичке активности из ликовног васпитања могу добити иновативну димензију. Бојанке, програми за цртање, мешање боја, улепшавање фотографије, сценска уметност и свет бајки може да се оживи кроз холограмске приказе.

Интеграција информатичких технологија подразумева и бригу о безбедности деце на интернету и бригу о животној околини, сарадњу с породицом кроз стално информисање и едукацију, организовањем стучних радионица. Важно је да васпитање као процес иде у сусрет догађајима и да употреба мобилних телефона, таблета и сервиса на интернету не буде само стихијска дечја забава, него ивор корисних информација и идеја, помоћ у развоју жељених способности, у мери коју ћемо одредити или ограничити у договору с децом и родитељима, уз стручну консултацију.

## ЛИТЕРАТУРА

- Анђелковић, Н. (2008). *Дејте и рачунар у породици и децијем врџићу*. Београд: Беоќнига.
- Граорац, И. (1995). *Васџићање и комуникација*. Нови Сад: Матица српска.
- Крнеџа, Љ. (2010). Значај свести васпитача о одговорности у процесу примене информационе технологије у васпитно-образовном раду и развоју техничке културе деце. *VI Семинар: „Васџићач у 21. веку“* 26 – 27.03. 2010. Сокобања, Алексинац: Висока школа за васпитаче струковних студија.
- Крнеџа, Љ. (2018). *Од иџрачке до рачунара. Приручник за стџудентџе основних стџудија*. Кикинда: Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди.
- Крнеџа, Љ. (2018). *Дејте и медији. Приручник за стџудентџе мастер стџудија*. Кикинда: Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди.
- Kennewell, S., et al. (2001). *Developing the ICT Capable School*. Falmer: Routledge.
- Mayer, E. R. (2001). *Multimedia Learning*. Santa Barbara: University of California, Cambridge University Press.
- Рајовић, Р. (2010). *НТЦ сисџтем учења. Метџодички иџручник за васџићаче*. Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов“.
- Стајић, С. Љ., Мијалковић, С., Станаревић, С. (2006). *Безбедносна кулџура младих – како живеџи безбедно*. Београд: Драганић.
- Сучевић, В. (2009). Социјалне и радне компетенције васпитача као предуслов квалитетног васпитно-образовног рада у предшколској установи. *Норма*, XIV, 2/2009, Сомбор: Педагошки факултет.
- Чикош, Д., Кнежевић, Д., Урошев, П. (2006). *Деца у свџју рачунара*. Бачка Паланка: Предшколска установа „Младост“.
- Wolfgang, K., W., Šulc, Felix, V.C., Cristine, M., Rajner, W., Herwig, B. (1994). *Didaktičke teorije*. Zagreb: Educa.

**Ljiljana Krneta, Ph.D.**

**Nataša Varga**

## EXAMPLES OF INTEGRATING INFORMATION TECHNOLOGY INTO EARLY CHILDHOOD EDUCATION

### *Summary*

Information technology can be integrated into all the areas of educational work, provided that we respect all the pedagogical principles, rules and methods, as well as the developmental characteristics of preschool-aged children. The potential of information technology for education lies in the wealth of information, ideas, knowledge and their exchange. In the digital world, we can find a vast array of didactic materials that can be used for encouraging preschoolers' development,

for preparing them for school, in working with talented children and within the process of inclusion of children with special needs. The virtual space can also be used for cooperating with the family and the local community in caring for the children's internet safety, their physical and mental health, and the environment which pervades all the aspects of our personal and social dimensions. Moving towards project planning and starting from the concept of meta-theories which gives every teacher room for creativity and innovation, this paper offers examples of integrating information technology into everyday activities, but not as a collection of ready-made instructions, but as suggestions which leave the space for the teacher to be innovative, to accept changes and apply all that is new as they see fit.

*Key words:* educational work, information technology, integration, examples and suggestions.





## РАЗВИЈАЊЕ ИНТЕРКУЛТУРАЛНОСТИ КОД ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

**САЖЕТАК:** Рад садржи социјалне и емоционалне могућности деце предшколског узраста у задатим или могућим интеркултуралним ситуацијама у којима се деца данас налазе. Подразумева се дечје окружење у групи, пре свега у забавишту, на дечјим скуповима, рођенданима, летовањима и сличним догађајима у којима се деца могу сусрести са другим и другачијим од њих самих. Гледано на овај начин, уочава се да интеркултурално учење подразумева процес личног развоја деце који може имати шири утицај на друштво. Учењем деце о интеркултуралности, усмеравамо их да међузависност данашњег света утиче на све нас, помаже нам да трагамо за неким новим начинима заједничког живота, такође децу учимо да једни друге доживимо као бића која имају потребу за дубоким поштовањем сопствених различитости. Припремањем деце у предшколским установама на различитост, учимо их да упознају другу културу, јачамо њихове социјалне вештине, омогућавамо им повезивање, помажемо им да спремно прихватају изазове које доноси садашњост и будућност. Развијањем интеркултуралности код деце, дајемо им снагу да касније остварују позитивне и конструктивне промене у друштву.

**КЉУЧНЕ РЕЧИ:** интеркултуралност, другачији, учење, развој деце, друштво, међузависност, социјалне вештине.

### 1. Уводни део

Интеркултурално понашање помаже деци да увиде своје различитости као извор за развијање разумевања себе. То је ситуација у којој је свака култура објашњена у контексту осталих кроз процес који стимулише критичка промишљања о себи, радозналост о другима и разумевање односа. Овај процес ангажује децу на интелектуалном и емотивном плану. (*др Роберто Руфино, њочасни председник Европске федерације за интеркултурално учење*).

Интеркултура се може тумачити као појам који се тиче другог и другачијег. Учење о интеркултури подразумева бављење различитошћу и разликама које се могу тицати животних околности, култура, одрастања. Појава да људи тј. породице различитог културног порекла живе једни поред других јесте честа појава данашњег времена.

---

\* milosevicnat@gmail.com

Можемо поставити питање, да ли је могуће, да породице са децом, различитих култура могу да живе искључиво једни поред других, или постоји могућност стварања интеркултуралног друштва у коме постоји истинска интеракција и све што из таквог контакта произилази. (Caritas Београдске надбискупије, 2012).

Ако смо свесни да је наша планета постала једно глобално село, у коме сви о свима знамо такорећи све, питање је колико међузависност данашњег света утиче на све нас. Можемо трагати за новим начинима заједничког живота и можемо да доживимо једни друге као бића која имају потребу за дубоким поштовањем сопствених различитости. Трагајући за начинима новог живота у заједници, наилазимо на битну улогу најмлађих, односно деце различитих доби предшколског узраста. Деца нам могу послужити као модел понашања у интеркултурном друштву, чак и када не знају шта тај израз значи. Дечје понашање је слободније, без стереотипа и опуштеније, ако се нађу у интеркултурној заједници. Пример за то је прилог немачке телевизије у коме новинар пита дете: „Да ли код вас у школи има избеглица?“, на шта дете одговара: „Не, код нас има само деце.“. Из тог разлога је добро да сагледамо на који начин деца предшколског узраста прихватају различитости. Потребно је сагледати њихове могућности и перцепције у узрасту од пет и шест година. Помоћу тих полуга треба да дођемо до закључка колико је упознавање предшколске деце са интеркултуралношћу важно за касније прихватање другог и другачијег.

## **2. Перцепције деце предшколског узраста и јачање интеркултуралности кроз социјални развој**

Предшколско дете има потребу и право да буде оно што јесте, да расте и да се развија. Оно је активно, али такође интерактивно и креативно биће, те самим тим има све предуслове за брзо прихватање других и другачијих. У предшколском узрасту, у развоју детета пресудну улогу има социјална интеракција. Социјална интеракција испољава се у сарадњи, кроз заједничке активности, комплементарно деловање, конфликте и партнерство. С обзиром на то да деца већину ствари могу да спознају кроз игру, а природа детета која је сама по себи активна, испољава се у његовој иницијативи и спонтаним истраживачким понашањима, усмериће дете да буде медиј који ће подстицати и спонтано развијати интеркултуру. У предшколском узрасту дете развија сфере развоја васпитања и учења, те тако откривањем и упознавањем самог себе, развијањем односа и стицањем искустава и сазнања о другима, деца сазнају и свет који их окружује и развијају начине деловања на њега. Уколико детету дамо смерницу, да је различитост као појам или

као реалност међу људима и децом богатство, дете ће научити да из различитости црпи идеје за стваралаштво. Зато дете треба подстицати на радозналост, на развијање слобода, подржавати га у стваралаштву како би постало самосвесна и самоодговорна личност. (Иванковић, 2004).

Социјални развој детета зависи од околине и успостављених друштвених и моралних норми, које утичу на формирање ставова и погледа. На социјализацију детета делују чланови породице, васпитачи, друга деца, телевизијски садржаји, људи из окружења, чланови фамилије, комшије и др. Социјална средина подржава, развија и култивише прве покушаје детета да дубље разуме и објасни основе презентовања људског живљења, односно задовољава природну потребу да себе види и доживи у склопу шире друштвене стварности. У процесу социјализације детету се обезбеђује да његова социјална искуства буду повољна, испуњена смислом, привлачна и охрабрујућа, да их стално проширује и сређује, формирајући тако основна знања о људима, њиховим делатностима, друштвеним односима и животу. Подстицање социјалних вештина је повезано са емоционалним развојем, нарочито у домену моралног васпитања, без ког развијање интеркултуралности не може да се замисли. Вештине се унапређују јачањем универзалних људских вредности и етичких принципа, на супрот партикуларистичким циљевима.

Дете у предшколском узрасту и мало раније, развија социјално понашање као што Виготски наводи, да једино кроз друге постајемо оно што јесмо. Дететово мишљење је око пете године оптерећено егоцентризмом, па стога верује да је његово мишљење једино исправно, једино могуће, да је стварност за све једнака и да је сви доживљавамо једнако. После шесте године егоцентризам у мишљењу јењава, па је дете тада у стању да узме у обзир претпостављене мисли. На пример; ако урадим ово, десиће се оно. Може да уважи осећања других, на пример да уочава промене у осећањима ликова у зависности од улоге коју игра. Такође дете са шест година може да припише различита осећања и мисли другима и да прихвати да су различита од његових.

Ако посматрамо осећања и стања деце предшколског узраста, уочићемо да се код њих манифестује свест о томе да други имају осећања и способност да се искажу одређена осећања у оном броју и квалитету у ком су их свесна и код себе. На пример, дете које није искусило бригу тешко је препознаје код другог. Што се тиче понашања, предшколско дете не уочава и не схвата разлику између показних и стварних емоција, за њега је стварно све што је показно, оно не разуме да неко показује лажна осећања, те зато често кажемо да је дете неискварено. У складу са таквим понашањем детета, схватамо зашто

деца предшколског узраста не осуђују и не реагују на различите културолошке навике друге деце која се заправо културолошки разликују. Предшколско дете није у стању, ментално, да раздвоји туђу позицију од своје, јер туђу није у стању ни да представи себи.

До седме године дете није у стању да опажа, запажа и описује карактерне особине личности друге особе. Његов опис углавном се састоји од видљивих особина: физички изглед, гардероба, место живљења и слично. Предшколско дете у описима нема психолошке карактеристике, те оно заправо не схвата колико је значајно формирати суд о особинама личности другог, што би допринело усклађивању односа са том особом. Приликом процене дете предшколског узраста ослања се на оно што та особа чини, како се понаша сада и овде, тешко му је да са тим повезује прошла искуства и да предвиди будућност. На основу анализе опажања и разумевања емоционалних стања других са гледишта деце предшколског узраста, лако можемо потврдити да је то доба када не постоје препреке за прихватањем других и другачијих. Деца те доби искрено и без икакве стратегије приступају новим лицима и њиховом понашању. Они су спремни да их опонашају и придружују им се у различитим активностима гј. играма. У интеракцији са другим културолошким, па и расним разликама, деца кроз игру трагају за новим начинима заједничког живота. Они у заједници, групи, забавишту, праве везе и односе са другом децом и утичу једни на друге својим ставовима без предрасуда и стереотипова.

Дете узраста од шест година описује себе кроз физички изглед, разне текуће активности, личне предмете и ствари. Нема развијен појам о себи, те оно није у стању да интегрише и заокружи унутрашња, прошла и садашња искуства, да себе доживи као особу која има различита осећања и мисли у различитим ситуацијама. Дете тада не схвата природу процеса мишљења. Истовремено поседује особине које су релативно сталне и стабилне. Појам о себи дете гради на бази разликовања себе од других. То разликовање у великој мери зависи од вредносних судова које други, пре свега, одрасли саопштавају детету. То показује да не треба „кривити“ дечју слику о другима и другачијима, већ треба неговати дечју једноставност у посматрању разлика које одрасли понекад истичу. Уколико често или стално слуша глобалне вредносне судове о себи и другој деци различитог културолошког миљеа, дете ће изградити глобалну слику о себи и свом окружењу (на пример у предшколској заједници или породици), и тежиће да усклађује своје понашање са њом. Одрасли који учествују у дечјем животу, неизоставно треба да негују дечје позитивне ставове и да их охрабрују, јер је то начин да се дете лакше асимилиује и саживи са другима и

другачијима. То је модел по коме ће се развити код деце толерантност и позитиван став према различитостима, јер оне чине живот занимљивијим и маштовитијим.

Када је дете по било чему другачије од вршњака из групе, важно му је помоћи да развије осећање самопоуздања, што се може постићи једино сталном манифестацијом прихваћености детета без услова и резерви. Ако вршњаци са васпитачем на челу, прихвате другачије дете, без обзира на то какав је ко, оно ће бити прихваћено као вредна и занимљива личност.

У социјалном развоју и јачању интеркултуралности, важно је помоћи детету да слободно изрази своја осећања, да их лако препознаје код себе и других, да их адекватно вербализује и да их повезује са конкретним ситуацијама, пре свега, сада и овде, али и у прошлости и у будућности, јер тако развија лични континуитет и стабилност. Деца предшколског узраста развијају интересовања за другу децу, прилагођавају се групној игри, животу у заједници, успостављају своје место у групи, до потпуног успостављања групних односа међу вршњацима. Тада развијају и осећај припадности одређеној групи вршњака и изражавају радост дружења са вршњацима. У игри деце предшколског узраста пријатељство се схвата и доживљава као једнострано однос; пријатељ је онај ко је према теби љубазан, ко ти помаже. Зато деца воле онога ко њих воли, друже се са онима ко се са њима дружи и игра на њихов начин. Такав однос је за њих безбедан и прихватљив. Тако ће, уколико се у групи нађе дете друге националности, расе, или било ког другог културолошког аспекта, бити потпуно прихваћено од стране вршњака, јер деца у предшколском узрасту не праве културолошке разлике осим уколико нису унапред припремљени за њих. Наиме, тек касније, око седме године дете схвата пријатељство као реципрочан однос, односно схвата да је пријатељ онај према коме је и оно пријатељ.

Уколико посматрамо дете предшколског узраста и његов положај у односу на правила које намеће средина, дете са шест година схвата да постоји потреба за узајамним поштовањем и договарањем, односно поштовањем договорених правила понашања, не само у игри већ и у животу. Оно тада прихвата као реалну потребу за сарадњом, кооперацијом са другим особама, децом и одраслима. Дете онда постепено схвата разлоге због којих и само пристаје да се придржава неких правила и норми, јер то доноси задовољство и њему и другима (Виготски, 1971).

Уколико желимо да дете предшколског узраста буде прихваћено или прихвата друге у мултикултуралној средини, можемо анализирати природне и задате социјалне односе. Да би се превазишле одређене

социјалне ситуације и односи у различитој средини, потребно је да нађемо пут за превазилажење тих потешкоћа и ограничења. Зато је добро богатити дететово искуство укључивањем детета у различите социјалне односе, који ће га навести да постане свесно других, њихових доживљаја, њихових различитости, њиховог схватања исте појаве. Потребно је да дете стиче социјална сазнања кроз активно учествовање у свим природним и задатим ситуацијама у којима су заступљени социјални тј. мултикултурални проблеми. Добро је стављати дете физички у позицију другог, у одрђеним задацима, како би активно доживело и уочило друге углове гледања и тако схватило положај неког из окружења. То исто могу да чине и одрасли, као би подстакли децу у томе и како би повремено проверили своје визуре, односно понудили деци адекватније подстицаје. У складу са тим, природно је и оправдано да на ствари гледамо из сопственог угла, међутим, то чине и други људи – па оно што се из различитих углова види често није права слика. Да би се успоставила успешна комуникација потребно је да ставове и понашања људи других култура упознамо гледајући их са њихове тачке гледишта. Када је дете предшколског доба упознато са мултикултуралношћу, касније ће као зрела особа лако разумети сложеност данашњег света. Осим тога, оно може бити пут ка стварању једног новог друштва и помоћи нам да боље разумемо изазове које нам доноси садашњост. Оно нам такође може пружити снагу, не само да се као индивидуе боље снађемо у савременом свету, већ и да остварујемо конструктивне и позитивне промене у друштву. Дете упознато са мултикултуром јесте потенцијал у који треба улагати, јер ће кроз процес личног развоја, оно касније као одрасла особа имати шири утицај на друштво.

Деца предшколског узраста такође се социјално прилагођавају, свакако у складу са својим старосним могућностима. Дете од шест година своје понашање прилагођава другима на основу опажених и уочених емоционалних показатеља о расположењу и емоционалном стању у коме се друга особа налази. Када види да је одрасла особа љута, дете се аутоматски понаша послушно, чиме избегава могућу казну. Уколико није заплашено, дете ће се понашати социјално пожељно, што говори да се његово мишљење слаже са другом особом. (Каменов, 1997). Дете, у ствари, не уме да тактизира и зато потпуно отворено наступа, слаже се, или се супротставља другима, не уважавајући њихове потребе и жеље. Социјално понашање и прилагођавање је битан развојни процес, јер деца која заостају у социјалном сазнању чешће ће показивати антисоцијално понашање.

Уколико се код предшколске деце јавља антисоцијално понашање, чешће ће се јављати и конфликтне ситуације. Мултикултурна средина би у том случају била идеалан простор, те би добро било да одрасли усмеравају децу на размену емоција и потреба. Тако би сукоб претворили у животну енергију која, по себи води решењу. Свест о томе да сукоб настаје због различитих жеља и потреба помера сукоб са личног приступа на објективнији, уопштенији сукоб. Приликом размене емоција, стварањем емпатичног стања, дете ће активирати своју урођену емпатичност и спремност да прима и даје, да размењује осећања и жеље са другим вршњацима (Марковић, 1997). Сукоб са вршњацима ће се смирити, а дете ће се усмерити на остваривање своје намере не угрожавајући другог. Дете ће тако створити механизам који ће лако применити у сличним ситуацијама мултикултурног типа, и касније као одрасла особа, јер ће научено понашање лако применити у старијој доби.

Правила социјалног понашања примењују се и увежбавају у практичној делатности, раду деце у свакодневним ситуацијама, приликом извршавања задатака и обавеза или у специјално припремљеним околностима, као што су празници и свечаности. То су заправо места где се деца предшколског узраста упознају са културном баштином и производима уметности, који увек садрже етичке поруке. Посвећеним радом са децом у предшколским установама, свакако се обезбеђује могућност да се деци укаже на вредност различитости, на чињеницу да је свака личност јединствена и непоновљива, као и да негују свест о разликама и сличностима које постоје међу њима. Разлике које постоје су у укусима, мишљењима, ставовима, способностима, изгледу, културном идентитету, полу, језику, обичајима итд. (Intercultural Education in the Primary School, 2005). Уколико се деци укаже на све то, биће спремна да прихвати сама себе када се по неким особинама разликују од стандарда који спонтано настају у дечјим заједницама.

### **3. Закључна разматрања**

Култура једне заједнице не састоји се само од знаменитости, уметности, познатих јела, начина облачења и сл. Културу чине уверења, обичаји и свакодневни живот, који треба упознати како би се развило разумевање међу народима и обогатило сопствено искуство. Неговање интеркултуралности није само процес који омогућава упознавање других људи. Много је више од тога и помаже нам да се повезујемо, да спремни прихватимо изазове које доноси садашњост и будућност. Интеркултуралност ствара код деце разумевање да људи



различитог порекла могу да живе заједно у миру, да препознају осећања која су део контекста; како се може осећати неко ко живи тако... Такође се усмеравају на понашање шта треба урадити, а да не повредимо другу особу. (Intercultural learning, 2005).

Учити предшколску децу интеркултуралности, значи учити их људским правима. Људска права иста су за сва људска бића без обзира на расу, пол, веру, политичко или друго уверење, национално или социјално порекло. Сви људи су рођени слободни и једнаки у достојанству и правима – људска права су универзална. Људска права се не могу одузети – нико нема права лишити другу особу права из било којег разлога, она су неотуђива и недељива. Интеркултуралност је процес који се учи и којим се утемељују кључне културне вредности и истовремено пориче њихова хијерархија. Културни идентитет је свест о поседовању одређених културних обележја која су неодвојива од припадајуће друштвене групе и при чему се не смеју изгубити из вида персоналне карактеристике помоћу којих је једна особа препознатљива као припадник групе.

Савет Европе истиче да се интеркултурално образовање односи на педагогију – циљеве, садржај, процесе учења, методе подучавања, силабус и материјале и оцењивање, чија је сврха развој интеркултуралне компетенције код деце свих узраста, што представља основу за дијалог и заједнички живот. Савет Европе је интеркултуралну компетенцију дефинисао као комбинацију ставова, знања и вештина који се активно примењују и који омогућују појединцу да самостално или заједно са другима:

- „разуме и уважава људе које доживљава другачијим од себе;
- реагује прикладно, ефикасно и са уважавањем у комуникацији и интеракцији са таквим људима;
- успостави позитивне и конструктивне односе са таквим људима;
- разуме себе и вишеструкост своје културне припадности кроз сусрете са културолошким разликама.“ (<https://www.afs.org.rs/o-interkulturi/interkulturalno-ucenje/>).

#### ЛИТЕРАТУРА

- Виготски, Л. С. (1971). *Учење и развој у предшколском узрасту*. Београд: Предшколско дете.
- Иванковић, Б. (2004). *Методика уџоснавања околине*. Сремска Митровица: Висока школа за образовање васпитача у Сремској Митровици.
- Каменов, Е. (1997). *Модел Б основа њројрама*. Нови Сад: Драгон.

Марковић, М., Шаин, М., Ковачевић, И., Коруга, Д., Ивановић, Р., Бељански Ристић, Љ., Крсмановић, М., Гајић, З., Пековић Д. (1997). *Корак по корак 2, васпитање деце од три до седам година*. Београд: Креативни центар.

National Council for Curriculum and Assessment (NCCA), (2005). *Intercultural Education in the Primary School – Guidelines for Schools*, Dublin.

Caritas Београдске надбискупије, Caritas Словенија, Slovenias development cooperation. (2012). *Ойлемени се. Приручник из интeркултуралности за основне и средње школе*. Београд. Caritas Београдске надбискупије.

Cedex: CoE, EC, (2005). *Intercultural learning*. T –Kit, F-67075 Strasbourg,

Интернет извор:

<https://www.afs.org.rs/o-interkulturi/interkulturalno-ucenje/> 27.11.2017.

**Nataša Milošević Adamović. Ph.D.**

## **DEVELOPING INTERCULTURALITY IN PRESCHOOL-AGED CHILDREN**

### *Summary*

The article focuses on social and emotional abilities of preschool-aged children in the given or possible intercultural situations in which children find themselves today. The author analyzes children's environment in a group, predominantly in the kindergarten, but also at children's gatherings, birthday parties, summer trips and similar events at which children can meet new, different kinds of people. Seen in this way, it can be noticed that intercultural learning implies a process of a child's personal development which can have a wider impact on the society. By teaching children interculturality we teach them that the interdependence of today's world affects all of us, it helps us seek new ways of living together, and teach children that we should see each other as beings who have the need for deep respect of one's own differences. By preparing children in preschool institutions for the diversity, we teach them to get to know a different culture, we strengthen their social skills, enable them to connect, and help them become ready to accept the challenges that the presence and the future bring. By developing interculturality in children we give them strength to make positive and constructive change in the society in later years.

*Key words:* interculturality, diversity, learning, children's development, society, interdependence, social skills.



Др Мирослав Кука\*  
Др Јове Талевски  
Др Валентина Гулевска  
Педагошки факултет у Битоли,  
Република Македонија

UDC 378.014(497.11)  
Стручни чланак  
Рад примљен: 25. V 2018.

## СТРУКТУРАЛНЕ И СТРАТЕГИЈСКЕ ПРОМЕНЕ У ПРОЦЕСУ РАЗВОЈА ВИСОКОГ ОБРАЗОВАЊА РЕПУБЛИКЕ СРБИЈЕ

**САЖЕТАК:** Усклађивање образовно-васпитног система са перманентним променама у друштвеновредносним системима нашег окружења важне су због: општедруштвених, економских, културних и других видова организације егзистенцијалних људских потреба и социјалног функционисања. У процесу европских интеграција неопходно је образовни систем ускладити са критеријумима и препорукама Европске уније, уз обраћање пажње на индикаторе успешности образовног система, који су дефинисани ЕУ стандардима.

Приказан рад представља интегрални део шире постављеног и реализованог идејног пројекта „Редефинисаности структуре и стратегија развоја високог образовања у Србији“, који је рађен у периоду од 2012–2015. године, а потом достављен Скупштини Републике Србије, тј. Одбору за образовање, науку, технолошки развој и информатичко друштво. Идејни пројекат је тимски реализован уз координацију рада централне и регионалних радних група у Србији и земљама из региона са укупно 70 сарадника на пројекту.

Модел наше структуре високог образовања подразумева промене унутар: отворености, обухвата и доступности високог образовања, финансирања високог образовања, повећања квалитета и ефикасности високог образовања, усклађености и мобилности студијских програма као и инспекцијских и надзорних послова у високом образовању.

**КЉУЧНЕ РЕЧИ:** високо образовање, редефинисаност структуре, стратегија развоја, темпо реформске реализације.

### **1. Фактори повећања квалитета ефикасности високог образовања**

У циљу повећања квалитета високог образовања потребно је на националном нивоу формирати међународно усклађене стандарде за акредитацију високошколских установа и програма по којима се студира. Наиме, потребно је формирати три независне професионалне агенције (независне од академске заједнице и Министарства просвете,

---

\* miroslav.kuka@kuka-grosmeister.com

науке и технолошког развоја) које би вршиле акредитацију високошколских установа и лиценцирање програма по којима се студира. Три независне агенције би чиниле две домаће и једна инострана. Агенције би независно једна од друге, на сваке три године, проверавале испуњеност тражених стандарда. Лиценца за рад високошколске установе или примену студијског програма, добија се једино уколико све три комисије дају позитиван извештај. У том смислу, потребно је за свако поље науке одредити обавезну доњу и горњу границу односа броја студената и наставника. Наша препорука је да се тај број креће од 10–40 студената по једном предметном наставнику.

Што се тиче наставног особља на високошколским установама, потребно је формирати јавно доступан регистар наставника и предавача на основу кога би се знало где је наставник запослен, у ком проценту радног времена и која високошколска установа користи његово звање у процесу акредитације. На овај начин би се избегао, кроз претходно законско дефинисање, „дупли радни стаж“ на релацији Србија, Република Српска или паралелни рад на државној и некој од приватних високошколских установа у Србији. Поред пуног радног времена на матичној високошколској установи, наставници могу имати једино допунски рад до 30 % на другој високошколској установи, што подржава и садашњи Закон. У циљу праћења укључености и активног учешћа предметних наставника на пољу научноистраживачких достигнућа, потребно је формирати професионалне стандарде које мора да испуни сваки наставник на струковним, академским, мастер и докторским студијама. Посредством „јединственог формулара“, састављеног на националном нивоу, потребно је формирати јединствену базу података наставника са оствареним референцама. Свака од остварених референци (написани уџбеници или стручне књиге, учешће и публикавање радова на домаћим и међународним научним скуповима и стручним часописима, учешће у домаћим и међународним пројектима,...) бодује се по претходно категорисаној скали. Сагласно овим нормативима потребно је формирати независну комисију која ће на сваке три године проверавати тачност достављених референци, тј. испуњеност тражених стандарда за сваког појединачног наставника на високошколским установама. У збирној оцени рада наставника на период од три године улази и оцена студената (бодовно се категорише) који оцењују; рад, залагање, тачност, припремљеност наставника. Овај на националном нивоу јединствен упитник, који попуњавају студенти, састављају специјализоване педагошко-психолошке службе. Уколико у два циклуса за редом (3 + 3 године), или три циклуса у току радног стажа, наставник на високошколској установи не испуни тражене

стандарде, губи лиценцу и могућност даљег рада. Редовни професори који су други пут именовани у звање и професори на струковним студијама са (60+ година живота) не подлежу овој обавези. На расписаним конкурсима за пријем наставника у радни однос на високошколским установама, поред општих, законом прописаних докумената, кандидати достављају и остварене референце пописане у „јединственом формулару“. Високошколске установе не би смеле да имају досадашње дискреционо право гласања, којим се у радни однос може примити кандидат који у односу на најбоље рангираног кандидата има мање од 10 % нумерички категорисаних референци. У циљу стандардизовања и категоризације претходно наведених референци, неопходно је увести стандарде за писање, рецензирање, издавање и начин дистрибуције уџбеника и помоћне стручне литературе на високошколским установама.

Што се тиче студентске популације, неопходно је стимулисати општи светски тренд мултидисциплинарних студијских програма чији би курикулуми били усклађени са референтним курикулумима европских мултидисциплинарних студија. На овај начин треба институционално подстицати да студенти из Србије једну од последњих година студирања заврше у иностранству, али уз обавезу дипломирања у Србији. Увођење реда у области испитних рокова подразумевало би да број испитних рокова не могу да одређују самостално високошколске установе у договору са студентским парламентом, како је то тренутно, већ је тај број јединствен на нивоу свих високошколских установа и подразумева; јануарски, мартовски, јунски, септембарски и октобарски испитни рок. Апсолвенти поред наведених имају још априлски и децембарски испитни рок. У циљу дисперзије садржаја студентских ангажовања потребно је афирмисати домаћа и међународна такмичења студената у знању, уз претходно извршено рангирање такмичења. На основу остварених резултата са такмичења, финансијски из јавних извора стимулисати студенте такмичаре и факултете чији су студенти остварили резултате на такмичењима. Подстицати и финансијски стимулисати студенте на тимске истраживачке активности; учествовање у пројектима, писања и публикавања, прегледних, стручних и научних чланака у међународним и домаћим лиценцираним стручно-научним часописима. Посредством јавних конкурса подстицати и финансијски стимулисати иноваторске и друге облике креативног и стручног изражавања студената.

## **2. Усаглашеност и мобилност студијских програма**

За сваку научно-наставну област потребно је усвојити „јединствен курикулум“, усаглашен са референтним међународним курикулумима, који осим обавезних предмета на свакој години студирања,

имају и 40 % изборних предмета који се бирају са листе „оквирног националног курикулума“. Нпр. за сваку студијску групу по години је достављено на избор до 8 изборних предмета од којих високошколске установе бирају онај број предмета који одговара планско-програмској оптерећености од 40 % укупног броја предмета на датој години студирања. Слобода избора 40 % изборних предмета од стране високошколске установе, са листе „оквирног националног курикулума“, представља једине елементе и највиши облик курикуларне децентрализације унутар образовне структуре. Ширење децентрализацијског дијапазона води ка регионалној аутономији високог образовања и треба га избегавати, независно од свеопштег тренда либерализације високог образовања. Помоћу „јединственог курикулума“ омогућити несметану хоризонталну и вертикалну мобилност студената на академским студијама, као и на нивоу струковних и академских студија. Нпр. завршетком специјалистичких струковних студија, студент несметано (без диференцијалних обавеза) уписије мастер академске студије на сродном факултету. Занемарена практична настава и стицање конкретних стручних знања, планско-програмски треба повећати у односу на доминантну теоријску наставу и стицање општих, формалних знања. У циљу беспотребног усложњавања образовних циклуса на високошколским установама тј. вансадржинског дефинисања степена стручне спреме, утемељене претежно у административним формама, без битности садржаја струке, потребно је укинути предлагане мастер струковне студије, јер искључиво административно, без садржинске основе и тржишне потребе, чине још један од циклуса студирања.

### **3. Стратегија развоја високог образовања по мерама из предложеног пројекта – закључна разматрања**

Стратегија развоја у било којој области, па тако и у области високог образовања, примарно је детерминисана решеношћу друштва да предложене мере прихвати, а потом инкорпорира у свој институционални систем. Најмањи проблем је без садржаја и одговорности лиценцирати роковима; до 2020. године, до 2025. године, до 2030. године..., већ би требало реализовати предложене стратешке циљеве, акције и мере уз пропратне индикаторе напретка. Досадашње стратегије развоја образовања представљају списак жеља и захтева, које никог не обавезују и не траже одговорност за изговорено и неиспуњено. Основни мото досадашњих стратегија развоја образовања своди се на предвиђање, шта би се требало десити сутра, следећег месеца и следећих година, а потом „аргументовано објаснити“, зашто се то није десило.

Предложене мере структурално-системских промена високог образовања, датих од наше стране, могу се уз решеност друштва, законски спровести и системски инкорпорирати за период од две године. Индикаторе напретка, тј. системског инкорпорирања предложених мера треба да контролише комисија коју би формирао и надгледао Скупштински Одбор за образовање, науку и технолошки развој. Састав комисије чинили би сви друштвено-политички и образовно-васпитни представници у следећем саставу: наставници на високошколским установама и то: наставници на државним академским студијама (10 представника), наставници на приватним академским студијама (5 представника), наставници на државним струковним студијама (4 представника) и наставници на приватним струковним студијама (2 представника). Студенти и то: студенти на државним академским студијама (5 представника), студенти на приватним академским студијама (2 представника), студенти на државним струковним студијама (3 представника) и студенти на приватним струковним студијама (1 представник). По један представник сваког од института из природних и друштвених наука, чији је оснивач Република Србија. Представници свих парламентарних политичких партија, по пропорционалном систему заступљености (25 представника). Представници РЗС, НБС, НСЗ и РФПИО (4 представника, тј. из сваке институције по један). Представници Привредне коморе Србије (4 представника). Квартални извештаји наведене комисије, унутар законом дефинисаних надлежности, које треба да имају и надлежности покретања поступака у циљу изрицања санкција због нереализованих циљева, усвајали би се 2/3 већином.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Кука, М. и други (2015). *Редефинисаност структуруре и стpаићеија развоја високог образовања у Србији*. Београд: Ауторско издање.
- Kuka, M., Jovanović, K., Talevski, J. (2013). New Conceptions of Educational Systems in the Function of Projecting School of the Future. *Journals of USA – China education review A & B*, № 8 – 2013, EL Monte / USA, (703–708).
- Кука, М., Йованович, К., Талевски, Й. (2013). Проектирование новых структур системы образования, журнал *Известия Южного Федерального Университета – Педагогические науки*, № 5 – 2013, Ростов-на-Дону / Россия, (11–15).
- Kuka, M., Talevski, J., Jovanović, K. (2013). Transformation due to New Concepts within the System of Education and Learning, *Advanced research in scientific areas – ARSA*, 2–6. 12. 2013, Zilina / Slovakia, (256–259).



- Kuka, M., Jovanović, K., Talevski, J. (2013). Projecting the New Strategies of Education System, *4th Conference: 2012 Asia regional open courseware and open education conference (AROOC)*, 21–22. 1. 2013, Bangkok / Thailand, (152–156).
- Kuka, M., Jovanović, K., Talevski, J. (2013). Redefinition of education structure in the function of projecting school of the future, *2<sup>ND</sup> International conference „Research and education in natural sciences“*, 15–16. 11. 2013, Shkodër / Albania, (606–614).
- Kuka, M., Stojanoska, G. (2012). Redefinition of education structure of republic of Serbia, *International conference “Education across borders”*, 5–7. 10. 2012, Florina / Greece, (657–660).
- Kuka, M., Jovanović, K., Talevski, J. (2012). Changes in the structure of educational system in the function of millennium tendencies, *International journal of research in engineering, it and social sciences, IJREISS*. Volume 2 – 2012, New Delhi / India, (176–181).

**Miroslav Kuka, Ph.D.**

**Jove Talevski, Ph.D.**

**Valentina Gulevska, Ph.D.**

## STRUCTURAL AND STRATEGIC CHANGES IN THE PROCESS OF THE DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION IN THE REPUBLIC OF SERBIA

### *Summary*

The adaptation of the educational system to the constant changes in the systems of social values in our environment is important due to: general social, economic, cultural and other forms of organizing existential human needs and social activities. In the European integration process, the educational system needs to be coordinated with criteria and recommendations of the European Union, with paying attention to indicators of this system’s successfulness which is defined by EU standards.

The text hereinafter represents an integral part of a widely set and realized project entitled “Redefining structures and the higher education development strategy” that was carried out from 2012 to 2015 and then delivered to the Assembly of the Republic of Serbia, i.e. Department of education, science, and technological development. This project was realized in a team, with the central and regional task groups in Serbia and regional countries working together, with the total of 70 contributors.

The model of our higher education structure asks for changes regarding the following: its openness, coverage and availability, funding, improving its quality and efficiency, coordination and mobility of the programs, as well as the inspection and supervision work within the system itself.

*Key words:* higher education, redefining structures, development strategy, pace of realization of reforms.

## **ЕВОЛУЦИОНО СХВАТАЊЕ О НАСТАНКУ МОРАЛНОСТИ И АЛТРУИЗМА**

**САЖЕТАК:** У овом раду приказано је како присталице класичног дарвинизма, неодарвинизма, социобиолошког становишта и становишта хумано-бихејвиоралних еколога, настоје да користећи принципе еволуције, објасне формирање моралности и алтруизма код људи, различитих друштвених обичаја и стратегија понашања. Дат је сажет приказ основних појмова из наведених научних области и међусобних критика присталица ових теорија.

**КЉУЧНЕ РЕЧИ:** класични дарвинизам, неодарвинизам, социобиолошко становиште, хумано-бихејвиорална екологија, алтруизам, моралност.

### **Увод**

Према теорији еволуције, човекови најближи биолошки рођаци су шимпанза и бонобос. Основне анатомске карактеристике човека су усправан положај, ход на две ноге, способност говора, прецизних покрета шаке и развијен велики мозак. Кортекс (у коме су смештене више когнитивне функције) код човека је много већи у односу на остатак мозга, у поређењу са мајмуном (Ayola, 2006).

Што се понашања тиче, следеће карактеристике разликују човека у односу на мајмуна:

- блаже изражавање емоција;
- апстрактно мишљење, категорисање, разумевање узрочно последичних веза;
- коришћење језичких симбола;
- свест о себи и свест о смрти;
- прављење оруђа и технологије;
- наука, литература, уметност;
- етика и религија;
- друштвене организације;
- законске норме и политичке институције (Ayola, 2006).

И човек и мајмун живе у организованим заједницама, али су човекове заједнице далеко сложеније. Главна човекова друштвена

---

\* psihologija.ana@gmail.com

одлика је култура. Она укључује социјалне, политичке институције, религиозна и естетска правила, језик, науку, литературу, технологију и све креације људског ума, другим речима, укупан начин живота једне заједнице. Напредак културе донео је културну еволуцију. То је начин на који се човек адаптира на околину и преноси то искуство наредним генерацијама. На наредном делу рада настојаћемо да објаснимо виђење присталица класичног дарвинизма, неодарвинизма, социобиолошког становишта и становишта хумано-бихејвиоралних еколога – како је човек евалуирао као врста, како је дошло до појаве културе, моралности, алтруизма и сл.

### **Биолошко наспрам културног наслеђа**

Биолошко наслеђе човека базира се на трансмисији генетичких информација из једне генерације у другу, посредством ДНК материјала. Насупрот томе, културно наслеђе базира се на трансмисији информација на основу процеса учења, што је независно од биолошке основе. У томе учествују књиге, медији, уметност, родитељи, рођаци и социјално окружење у целини. Културно наслеђе омогућава културну револуцију, односно еволуцију знања, социјалних структура, етике. Сви организми имају способност да се адаптирају на околину природном селекцијом, односно променом генетског материјала, у складу са захтевима средине, док само човек има способност да мења околину, како би је прилагодио својим генима. Културна адаптација је ефикаснија од биолошке зато што је држа и зато што ју је могуће усмеравати. Одређена генетска мутација може бити пренета значајном делу људске врсте само кроз велики број наредних генерација, за шта је потребан веома дуг временски период. Насупрот томе, технички проналазак се може пренети целом човечанству у току живота само једне генерације људи. Биолошка адаптација зависи од низа случајности, док културну адаптацију човек усмерава кад и како жели (Ayola, 2006).

### **Порекло моралности и алтруизма код човека, према схватању класичних дарвиниста и неодарвиниста**

Ayola сматра да људска способност за морално понашање има биолошку основу. Она одређује три неопходна услова за етичко понашање: способност људи да предвиде последице свог понашања, да доносе вредносне судове и да одаберу између више алтернативних поступака (нпр. притиснути ороз на пиштољу је поступак о чијој се моралности може судити само ако није постојала алтернатива да се уради нешто друго). Исти аутор наводи да је природна селекција ојачала

интелектуални капацитет наших двоножних предака јер су они са бољом интелигенцијом имали бољу перцепцију средстава и могућности њихове употребе, а самим тим су били успешнији у њиховој конструкцији и коришћењу, те су на овај начин наши интелигентнији преци свакако имали боље шансе за биолошки опстанак и репродукцију у односу на оне мање интелигентне (Ayola, 2006).

Укратко, етичко понашање јесте продукт биолошке еволуције, али не помаже адаптацију. Током еволуције, индивидуе које су имале бољу интелигенцију и боље производеле и користиле средства, имале су већу шансу да постигну биолошки успех – размножавају се и добију такође интелигентно потомство које се лако адаптира на услове средине, користећи средства и правећи их (Ayola, 2006).

Ayola у свом чланку разматра етичко понашање са циљем да осветли повезаност биологије и културе. Он претпоставља да човекова изражена интелигенција (која је продукт биолошке еволуције), предиспонира човека да формира етичке судове, односно процењује радње као добре или лоше. Такође, аутор мисли да морални стандарди који усмеравају наше етичко понашање нису биолошки детерминисани, већ су производ људске историје, укључујући и друштвену и религиозну традицију (Ayola, 2006).

Од објављивања Дарвинове теорије, многи биолози и филозофи су покушавали да у процесу еволуције нађу потврду за постојање моралних норми. Willson (1998) сматра да је функција моралности да сачува људске гене.

Еволуционисти су годинама покушавали да објасне алтруистичко понашање животиња. Када непријатељ нападне крдо зебри, оне ће настојати да заштите најмлађу и најслабију, иако то није њихов потомак. Када преријски пас види којота, он ће упозорити друге чланове чопора, иако на овај начин скреће пажњу на себе и ризикује властити живот. Алтруизам животиња је у речнику дефинисан као понашање животиње такво да она од њега нема користи, или од њега може имати штету, али представља корист за исте чланове исте врсте. Проблем је како објаснити овакво понашање из угла природне селекције. Можемо претпоставити да неке животиње носе алтруистичке гене и да су склоне да жртвују властити живот ради припадника исте врсте и већа је вероватноћа да ће прерано настрадати, док је за животиње које носе неалтруистичне гене већа вероватноћа да опстану. Отуда следи да ће после много генерација алтруистичне гене заменити неалтруистични (Ayola, 2006).

Питање које се поставља је зашто је код животиња често алтруистично понашање, иако од њега немају никакве користи (Ayola,

2006), сматра да је велики допринос еволуционој теорији од стране социобиолога дао појам *инклузивне сјособности*. Када разматрамо појам природне селекције, треба да узмемо у обзир не само ефекте гена на одређену индивидуу, већ и на друге индивидуе које поседују тај ген. Нпр. зебре живе у крдима у којима су јединке крвни сродници. Ген који наводи одрасле да заштите младунце биће унапређен ако је корист од тог гена (сачувати гене младих потомака) већи од ризика (да заштитник настрада). Индивидуа која нема алтруистичне гене неће ризиковати властити живот, али ће неалтруистични гени све више и више одумирати са смрћу сваког незаштићеног рођака. Из тога произилази да што су чланови групе ближи сродници, више ће бити присутно алтруистично понашање, што јасно видимо у односу између родитеља и деце. Родитељи штите децу јер дете поседује половину њихових гена, тако да на овај начин штите и властите гене (Ayola, 2006).

Социолози сматрају да многе моралне норме такође унапређују природну селекцију (инцест табу, забрана развода, већа осуда неверства жене него неверства мушкарца итд.). Социолози наводе да су етичке норме социокултурни корелати понашања које унапређује биолошка еволуција. Ајола се не слаже са социобиолозима који сматрају да алтруистичко понашање (моралност) има биолошку сврху и да служи томе да се наши гени максимално актуелизују и у наредним генерацијама буду што је могуће више присутни. Исти аутор сматра да ми правимо морална суђења као резултат унапређених интелектуалних способности и да су моралне норме резултат социокултурне револуције или религиозних и политичких ауторитета. Разлог зашто су моралне норме које преовлађују у људским заједницама сагласне са генетичким интересом индивидуе је то што другачије не би могле историјски да опстану. Историјски опстају норме од којих племе или друштво има више користи него индивидуа, као што су забрана, прељубе или крађе. Према Ayoli, моралне норме нису детерминисане биолошким процесом, већ културном традицијом која укључује и религиозна веровања (Ayola, 2006).

У свом чланку Ричардс (Richards, 2000) наводи да ако смо ми људи резултат еволуције и природне селекције (опстанак најспособнијих), то значи да смо неспособни за алтруизам, односно моралност. Он сматра да је природна селекција сурова борба за опстанак и да не бисмо опстали да нисмо властити интерес стављали на прво место, што искључује алтруизам. Еволуција је сурови рат свих против свих, што искључује бригу према другима, осим у степену који је неопходан да би се манипулисало другима. Дарвинизам подрива идеју о људима

као моралним бићима. Једино о чему се човек брине је његов властити интерес и интерес његове деце (Richards, 2000).

Према Ричардсу, у нашој околини можемо видети и себичне и несебичне људе. Он поставља питање да ли „несебични“ људи овако поступају само зато што очекују да ће на овај начин моћи да задовоље више својих себичних интереса. Други људи ће више урадити од нас ако нас воле и ако изгледа као да се бринемо за њих. Да ли зато показујемо бригу према њима? Многе религије прокламују несебичност, али је чињеница да оне обећавају да ће та несебичност касније, на другом свету, бити богато награђена (Richards, 2000).

Да ли постоји прави, искрени алтруизам (способност да интересу других људи дамо исту или већу тежину него властитом интересу) је питање које се може емпиријски испитати тако што ћемо истражити како се људи понашају једни према другим кад нема награде. Чињеница је да се и оваквим околностима многи људи понашају алтруистички. Отуда се могу извести два закључка:

1. Дарвинизам је заблуда.
2. Дарвинизам није заблуда, „прави“ алтруизам је само маскирана себичност.

Ричардс сматра да је прави алтруизам, при коме животиња ставља интерес друге животиње пре свог интереса, биолошки суицид. Животиња која на овакав начин испољава алтруизам, пре него да се брине о себи и свом потомству, ускоро ће бити елиминисана од стране „себичних“ животиња. Чињеница је да код животиња постоји алтруистичко понашање (нпр. пчеле радилице које су стерилне жртвују се за заједницу, иако немају властито потомство, што је противно дарвинизму. Дарвин (Darwin, 1976) наводи да предоминантан квалитет који се очекује од успешног гена јесте себичност. Универзална љубав и добробит су појмови који немају еволуционог смисла.

Класични дарвинизам види природну селекцију као конкуренцију између организама (Darwin, 1976). Насупрот томе, припадници неодарвинизма сматрају да је основна конкуренција не између организама, већ између гена. Гени се комбинују и образују репродуктивно успешне организме и то је начин на који се њихове копије шире.

Класични дарвинизам види селектоване карактеристике организма као оне које ће организму дати предност над ривалима у репродукцији (Darwin, 1976). Насупрот томе, када неодарвинисту питамо зашто слон има сурлу, или зашто мрави живе у колонијама, они се не питају како то помаже одређеном организму да продукује потомство, већ како то помаже генима који чине организам да се њихове копије стално репродукују (Richards, 2000).

Овај циљ гени могу да остваре на мање директан начин тако што ће некада продуковати организме који неће бити у међусобној конкуренцији, или који чак неће имати властито потомство. Такође, алтруизам неких организама може чак послужити добробити самих гена (Richards, 2000).

Најбољи начин за ген да добије копије у наредним генерацијама је да буде себичан, бескрупулозан и да се репродукује. Али то није једини метод. Организми који се понашају алтруистички некада могу боље да помогну трансмисију гена од себичних организама. Организми служе само као машине за преношење гена.

Еволуциони психолози познају две врсте алтруизма:

1) усмерен на сроднике – Проблем класичног дарвинизма лако решава неодарвинизам, на начин који смо описали. Циљ еволуције је преношење гена кроз бригу о потомству, односно сродницима. Примећено је код неке врсте инсеката да јединке више помажу мајци да донесе младе на свет, него што настоје да донесу на свет властито потомство. То се лако може објаснити са становишта неодарвинизма, обзиром да на овај начин једника настоји да у већој мери репродукује властити генетски материјал (браћа и сестре носе више заједничких гена са њом од њеног потомства).

2) реципрочни алтруизам – Како објаснити алтруизам према несродницима, са којима имамо јако мало заједничких гена? То би онда значило да алтруистични гени жртвују сами себе да би напредовали себични гени (Richards, 2000).

Robert Axelrod тражио је од својих испитаника да направе компјутерску игрицу чији ће компјутерски лик различито реаговати на понашање других ликова у игрици. Најуспешнији је био аутор који је направио Tit-for-Tat програм, према коме главни лик добро поступа према онима који су добри према њему и обрнуто. То је боља стратегија понашања од себичне, јер он може извући корист од сарадње, ако се истовремено клони превараната (Richards, 2000).

Према овом моделу, алтруизам ће подстицати иницијалну доброту и захвалност према онима који нас уважавају, док ће осећање равнодушности и мржње спречити алтруистичко понашање према организмима који са нама лоше поступају (Richards, 2000).

Индивидуе које се у потпуности жртвују, а не воде рачуна о властитим интересима, биле би слепи завршетак еволуције. Али, природном селекцијом је могао настати не апсолутни и безусловни алтруизам, већ алтруизам према сродницима, као и алтруистични ставови према појединим јединкама, кроз механизам реципроцитета.

Остаје отворено питање како природна селекција продукује алтруизам (Richards, 2000).

Ричардс доводи у питање чињеницу да ли генетски урођен алтруизам прави, или се иза њега скривају себични интереси. Barash (1979) наглашава да реципрочни алтруизам није уопште алтруизам, већ је то најобичнија себичност, очекивање награде за учињено „добро дело“. Прави алтруизам подразумева да некоме чинимо услугу, а да при томе не очекујемо ништа заузврат.

Еволуција не може да продукује потпуни алтруизам индивидуе која би увек стављала интерес других испред свог интереса (то би био слепи завршетак еволуције), већ мора да код индивидуе продукује „Tit for Tat“ модел емоција, које ће водити реципрчном алтруистичном понашању, да алтруисти не би били притерани уза зид од стране себичних (Richards, 2000).

Према Barash (1979), ни родитељски алтруизам није прави алтруизам, већ себично унапређивање властитих гена. Али, и ту има спорних питања: ако је наш генетски интерес да добијемо што је могуће више копија својих гена, како објаснити бригу родитеља о хендикепираном детету које неће имати способност репродукције, или подстицање ћерке од стране родитеља на каријеру и одрицање, што њима свакако умањује шансу да постану баба и деда. Richards (2000) објашњава да наши гени продукују емоције које су некада (у просеку) имале добар ефекат на прослеђивање гена, док је врста развијала данас постојеће карактеристике. То не значи да свака индивидуа чини себи добро, ако поступа према њима, с обзиром да су се услови живота променили.

Следеће питање које Richards (2000) поставља јесте да ли су интереси наших гена наши властити интереси. Одговор је да гени немају никакав интерес. Остали су они који су се успешно копирани кроз много генерација. Већина наших интереса нема никакве везе са реплицирањем наших гена. Добробит наших гена нема никакве везе са нашом властитом добробити. Нпр. наши гени се могу максимално реплицирати, тако што бисмо све наше полне ћелије користили за остваривање биолошког родитељства (користећи при томе помоћ родитеља-сурогата), али то нас свакако не би учинило срећнијим.

Ако је нессебичан поступак чињење нечега што је противно нашем генетском интересу, а унапређује генетски интерес других људи, према мишљењу Ричардса, нессебична мајка би занемаривала властиту децу и бринула се о туђем потомству, наговарала ћерке да постану калуђерице, посветила време добробити других људи, а не властитог потомства (Richards, 2000).



## **Социобиолошко становиште о настанку моралности и алтруизма код човека**

Вилсон (Willson, 1998), творац социобиологије, ову област је дефинисао као систематску биолошку студију базирану на социјалном понашању. Кључни појмови ове области су реципрочни алтруизам, селекција сродника, разматрање научних проблема са становишта гена, које ћемо ближе објаснити у даљем тексту.

### **Реципрочни алтруизам**

Вилсон (Willson, 1998) је спровео студију на слепим мишевима и наводи случај у коме су три слепа миша дошла у своје гнездо прилично изгладнела. Остали слепи мишеви су им дали потребну количину хране. Слични случајеви су забележени код птица и мајмуна. Вилсон сматра да је стабилни алтруизам настао у малим стабилним социјалним групама наших предака пре више милиона година. Логика ових поступака је заштита члана групе када је у невољи, да би он заштитио наше интересе када то буде било потребно. Он сматра да из реципрочног алтруизма произилазе пријатељства (која такође представљају адаптацију – удружујемо се са индивидуом са којом можемо размењивати алтруистичке поступке, на обострану корист).

### **Перспектива гена**

Присталице групне селекције сматрају да се многи аспекти групног понашања могу објаснити тиме што се животиње жртвују за властиту групу. Животиње ће чак починити суицид, или престати да се репродукују да би спречиле пренасељеност, недостатак хране и крах заједнице. Групе животиња које су ограничиле властиту репродукцију имају већу шансу да напредују у односу на групе које су превише експлоатисале своја станишта. Лоренц (Lorenz, 1966) је описао сукобе између животиња који су одлучивали ко ће имати право на репродукцију, а ко мора да се повуче.

Међутим, Вилсон је критиковао становиште о групној селекцији, веома незадовољан аргументима које су понудили. Он наглашава да се групна селекција неће појавити онда када индивидуе имају могућност да варају у своју корист и на овај начин увећају своје потомство. Много боље објашњење имамо када одбацимо перспективу индивидуе и размишљамо о томе коју перспективу треба да има ген да би повећао своје присуство у наредним генерацијама. Гени се селектују само на основу критеријума колико су успешни у продуковању индивидуа које својом репродукцијом могу да максимализују присуство гена у наредним генерацијама (Willson, 1998).

Чињеницу да се многе индивидуе које живе у лошим условима, где нема довољно хране и које имају ниску позицију у социјалној хијерархији, слабо репродукују (Willson, 1966), аутор Вилсон такође објашњава са становишта гена: ген који би повећао вероватноћу да његов носилац одложи репродукцију у овако тешким условима имао би селективну предност над геном који охрабрује индивидуу да се репродукује у истим условима. Такође, сукоби око територије се могу објаснити као борба око услова потребних за размножавање. Губитници у овој борби немају могућност за размножавање и та чињеница нема никакве везе са њиховим алтруизмом и жртвовањем за властиту популацију.

### **Рођачка селекција**

Говорећи о рођачкој селекцији, Хамилтон (Hamilton, 1964) хомосексуалност код људи такође објашњава појмом инклузивне спремности, мислећи при томе да је еволуциони смисао хомосексуалаца помоћ сродницима у одгајању властитог потомства (слично као код пчела радилица, које се не репродукују, али имају изузетан значај за опстанак заједнице).

### **Сукоби између родитеља и потомства**

Триверс (1974, према Kevin & Brown, 2002), истражујући понашање птица и примата, закључује да родитељи једнако улажу у своје потомство, док потомци настоје да на све начине продуже инвестирање родитеља у њихов развој, пре него у наредне генерације. Он то објашњава чињеницом да су родитељи у једнакој генетској повезаности са свим потомцима, док потомство жели да оствари већи интерес за саме себе, него за браће и сестре. Он је уочио да младунче мајмуна упорно настоји да продужи период дојења и ношења на мајчиним леђима, иако га мајка полако гура од себе, како би улагала у ново потомство (Kevin & Brown, 2002).

### **Како социобиолози тумаче људско понашање?**

Револуционарне идеје Вилијамса, Хамилтона, Триверса биле су од огромног значаја за студију понашања животиња. Контраверзан аспект ове теорије била је њена примена на људска бића. Социобиолошко схватање људске природе много је критиковано од стране социолога, психолога, антрополога. Неки противници ове теорије сматрали су да она промовише полну, класну и расну дискриминацију. Вилсон (Willson, 1978) је критичарима одговорио да их сматра политичким екстремистима који и даље верују у мит да је људски ум на рођењу табула раза, само зато што је то сагласно са њиховим сном о „савршеном друштву“.

Вилсон је сматрао да је навећи проблем социобиолошког становишта посебан статус људске врсте који укључује језик и културу, и да ће ова област бити у великом проблему докле год не инкорпорира културу у своје анализе. Са тим циљем, он је одлучио да развије математички модел који ће испитати однос гена и културе. Заједно са Лумбсденом, настојао је да апсорбује што је могуће више научних чињеница из психологије, социологије, антропологије и да конструише нову теорију која ће добро одговорити на критике. Они су дошли до закључка да је људско понашање под утицајем културних гена (идеје, веровања, облици понашања, традиција, који се преносе између индивидуа) и да се друштво може описати као колективна дистрибуција културних гена. Да ли ће нека индивидуа усвојити културне гене зависи од карактеристика мозга, што је под утицајем гена. Индивидуе су генетски програмиране да усвоје неке гене лакше него друге (Kevin & Brown, 2002).

Најбројније критике социобиолошког становишта односиле су се на редукционизам и генетски детерминизам. Вилсон их је сматрао неоснованим, наводећи да није ни покушавао да покаже да су образци људског понашања искључиво под утицајем гена, већ садејства између гена и срединских утицаја. Гени одређују нашу предиспозицију да формирамо одређени поредак црта, а не неку специфичну црту. Да ли ће нека индивидуа имати одређени облик понашања зависи од многих фактора током живота, укључујући и социјалне и културне факторе. И даље је наилазио на оштре критике. Већина социобиолога оног времена је наставила да верује да је улога гена мала да би били релевантни за проучавање људи, као и да је култура одговорна за већи део понашања људи (Kevin & Brown, 2002).

Док је трајала дебата о социобиологији, један број антрополога је одлучио да истражи социобиолошке податке на основу података о људској популацији. Њихова главна премиса је да се људски облици понашања прилагођавају широком склопу еколошких и социјалних услова. Традиционални антрополози стављају акценат на то какав утицај има култура на понашање индивидуе. Хумано-бихејвиорални еколози истражују како на понашање индивидуе утиче околина у којој живи и како алтернативни облици понашања које људи усвајају продукују културне различитости (Kevin & Brown, 2002).

### **Кључни појмови НВЕ (становишта хумано-бихејвиоралних еколога)**

Главна претпоставка НВЕ је да је кроз историју природна селекција давала предност индивидуама које су показале способност да флексибилно мењају понашање у различитим условима и усвајале

управо ону стратегију понашања која је максимализовала разлику између користи и штете од одређених поступака у датој средини (Kevin & Brown, 2002).

Људску врсту карактерише велика адаптивност, односно способност врсте да опстане и репродукује се у широком распону различитих околности у животној средини. Присталице НВЕ дале су теорију оптималног трагања за храном у оквиру које израчунавају корист и штету коју индивидуа има од одређене стратегије коју примењује када је у потрази за храном. Ова теорија коришћена је и да би се објаснило понашање људи и животиња. Пример из света животиња који се односи на бирање стратегије понашања која доноси максималну репродуктивну корист, а најмању штету је број насада код птица, који је оптималан (није ни превелики, јер није могуће отхранити толико потомака, ни премали), већ одговара расположивим ресурсима (Kevin & Brown, 2002).

Студије случаја спроведене на људима само делимично потврђују теорију оптималног трагања за храном. Смит (1985, према Kevin & Brown, 2002) је испитао начин на који ловци на Артику хватају плен, односно да ли је број чланова групе ловаца оптималан за хватање те врсте плена. Установили су да ловци не праве групе са оптималним бројем чланова за хватање одређеног плена, већ тај број често буде већи, што омета успех при лову (разлози су различите стратегије учесника у хватању плена), а и количина хране након расподеле плена по особи свакако буде мања. Једино кад је у питању лов на мање животиње за које је довољан један ловац, ловци се сагласно теорији о оптималном трагању за пленом, одлучују да лове сами (Kevin & Brown, 2002).

Што се тиче начина склапања бракова у различитим културама, присталице НВЕ су испитивале полиандрију у неким областима Тибета, за коју се одлучују синови из сиромашнијих породица са доста деце. Синови из исте породице склапају брак са једном женом, како не би дошло до деобе имања, што би умањило њихове ресурсе. Полиандрија је адаптивно понашање у суровим условима живота. Ова студија потврђује како обичаји ступања у брак могу флексибилно бити прилагођени условима живота (Kevin & Brown, 2002).

Еволуциони биолози су критиковали НВЕ, наводећи да је програм истраживања погрешно вођен, јер нису ни формиране ни тестирани хипотезе које се односе на адаптацију људи, нити учешће људског разума у адаптацији, већ су само настојали да установе који облици понашања су се показали као адаптивни, правећи корелацију између

људских бихејвиоралних црта и успеха у репродукцији, што је по Симонсу (1994, према Kevin & Brown, 2002) био нејасан и неубудљив начин да се проучава адаптација.

Он такође наводи да многе адаптације, које су у основи људског понашања, треба посматрати на психолошком нивоу – оне су биле когнитивна машинерија за контролу понашања, што присталице НВЕ игноришу. Најбољи начин да се са становишта еволуције проучава људско понашање јесте *адаптивни селекциони механизми*, односно трагање за психолошким механизмима који омогућавају *адаптивност* (природна селекција је давала предност онима који су у људској историји имали ту црту понашања), уместо *адаптивних селекционих механизми* (који идентификује понашања код људи који сада повећавају репродуктивни успех, али нису резултат природне селекције). Другим речима, еколози сугеришу присталицама НВЕ да проучавају психолошке механизме у основи адаптације, а не само адаптивност (Kevin & Brown, 2002).

Kevin & Brown (2002) разматрајући ваљаност НВЕ приступа и критике, наводе следеће: НВЕ је настојала да понашање људи испитује на строго научни начин и прави математичке моделе. Оваква анализа тешко може да објасни психолошку адаптацију људи, што њима није ни био циљ. Они сматрају да је овај приступ омогућио боље разумевање људског понашања и институција.

Саме присталице НВЕ одговориле су на критике на следећи начин: они сматрају да су ограничења људске адаптивности (генетска, психолошка, социјална) минимална и да су с правом игнорисана у конструкцији модела и тестирању хипотеза. По њима није битно да ли се људи понашају адаптивно као последица психолошких механизма, учења или културе. Докле год је људско понашање адаптивно, може се предвидети на основу формалних модела (Kevin & Brown, 2002).

### Закључна разматрања

У претходном делу рада видели смо како различити научници, присталице класичног дарвинизма, неодарвинизма, социобиолошког становишта и НВЕ становишта, настоје да користећи принципе еволуције, објасне формирање моралности и алтруизма код људи, различитих друштвених обичаја и стратегија понашања.

Ајола мисли да морални стандарди који усмеравају наше етичко понашање нису биолошки детерминисани, већ су производ људске историје, укључујући и друштвену и религиозну традицију. Он сматра да је смисао алтруистичног понашања код животиња заштита потомака и блиских рођака, како би се генетски материјал исте јединке пренео наредним генерацијама (Ayola, 2006).

Класични дарвинизам види природну селекцију као конкуренцију између организама. Насупрот томе, припадници неодарвинизма сматрају да је основна конкуренција не између организама, већ између гена. Гени се комбинују и образују репродуктивно успешне организме и то је начин на који се њихове копије шире. Најбољи начин за ген да добије копије у наредним генерацијама је да буде себичан, бескрупулозан и да се репродукује. Али то није једини метод. Организми који се понашају алтруистички некада могу боље да помогну трансмисију гена од себичних организама (Richards, 2000). Алтруизам према не-сродницима Ричардс објашњава као маскирану себичност, односно „хумано“ поступање са циљем да када то буде било потребно, друга јединка буде од помоћи и учини услугу заузврат.

Вилсон (творац социобиолошког становишта) у много чему се слагао са неодарвинистима, везано за еволуциони смисао моралности и алтруизма. Он је сматрао да је навећи проблем социобиолошког становишта посебан статус људске врсте који укључује језик и културу, и да ће ова област бити у великом проблему докле год не инкорпорира културу у своје анализе. Са тим циљем, он је одлучио да развије математички модел који ће испитати однос гена и културе. Настојао је да апсорбује што је могуће више научних чињеница из психологије, социологије, антропологије и да конструише нову теорију која ће добро одговорити на критике. Он је дошао до закључка да је људско понашање под утицајем културних гена (идеје, веровања, облици понашања, традиција, који се преносе између индивидуа) и да се друштво може описати као колективна дистрибуција културних гена. Да ли ће нека индивидуа усвојити културне гене зависи од карактеристика мозга, што је под утицајем гена (Willson, 1998).

Најбројније критике социобиолошког становишта односиле су се на редукционизам и генетски детерминизам. Вилсон их је сматрао неоснованим, наводећи да није ни покушавао да покаже да су обрасци људског понашања искључиво под утицајем гена, већ садејства између гена и срединских утицаја.

Главна претпоставка НВЕ је да је кроз историју природна селекција давала предност индивидуама које су показале способност да флексибилно мењају понашање у различитим условима и усвајале ону стратегију понашања која је максимализовала разлику између користи и штете од одређених поступака у датој средини (Kevin & Brown, 2002). Присталице НВЕ настојале су да испитају способности адаптације код људи, да је изразе на основу математичких модела, а затим и тестирају. Критиковани су због занемаривања психолошког аспекта адаптације (посебно когнитивних функција), као и због тога што се баве искључиво адаптивношћу, а не адаптацијом.

## ЛИТЕРАТУРА

- Ayala, F. (2006). *Biology to Ethics: An Evolutionist's view of Human Nature*, iz knjige *Evolutionary Ethics and Contemporary biology*. Cambridge: University Press.
- Barash, D. P. (1979). *The Whisperings Within: Evolution and the Origin of Human Nature*. London: Harper & Row.
- Darwin, C. (2004). *Origion of Species*. London: Castle books.
- Darwin, C. (2005). *On Natural Selection*. London: Penguin books.
- Kevin, N. L., Brown, R. G. (2002). Human sociobiology, iz knjige *Sense and Nonsense, Evolutionary Perspectives of Human Behavior*. Oxford: University Press.
- Kevin, N. L., Brown, R. G. (2002). Human behavioral ecology; iz knjige: *Sense and Nonsense, Evolutionary Perspectives of Human Behavior*. Oxford: University Press.
- Hamilton, W. D. (1964). *The Genetical Evolution of Social Behavior*. *Journal of Theoretical Biology*. Volume 7, Issue 1, July 1964, Pages 1–16.
- Lorenz, K. (1966). *On Aggression*. London: Methuen Publishing.
- Buller, D. (2005). *Human Nature*. Massachusetts: Institute of Tehnology.
- Richards, J. R. (2000). Selfish genes and moral animals, iz knjige: *Human nature after Darwin*. London: Routledge.
- Trivers, R. L. (1974). Parent-Offspring Conflict. *Integrative and Comparative Biology*. Volume 14, Issue 1, February 1974, Pages 249–264,
- Willson, E. O. (1998). *The Biological Basis of Morality*. *The Atlantic Monthly* (April): 53–70.

**Ana Slavković, M.A.**

## EVOLUTIONARY CONCEPT OF THE ORIGINS OF MORALITY AND ALTRUISM

### *Summary*

This article shows how supporters of classical Darwinism, neo-Darwinism, socio-biological theory and human-behavioural ecologists use the principles of evolution to explain the formation of morality and altruism in people, different social customs and behaviour strategies. The author summarizes the overview of basic concepts from the listed scientific fields and mutual criticism of the supporters of these theories.

*Key words:* classical Darwinism, neo-Darwinism, socio-biological theory, human-behavioural ecology, altruism, morality.

**Ана Вукобрат, мастер\***

Висока школа струковних студија  
за образовање васпитача, Кикинда

**Адријана Благојевић**

Дневни боравак Центра за пружање  
услуга социјалне заштите, Кикинда

UDC 574:373.2(497.113 Kikinda)

Стручни чланак

Рад примљен: 20. X 2018.

## **ПРИКАЗ И ПРЕГЛЕД ЕКОЛОШКИХ АКТИВНОСТИ КОЈЕ СЕ РЕАЛИЗУЈУ У ДНЕВНОМ БОРАВКУ ЦЕНТРА ЗА ПРУЖАЊЕ УСЛУГА СОЦИЈАЛНЕ ЗАШТИТЕ ОПШТИНЕ КИКИНДА**

**САЖЕТАК:** Имајући у виду значај еколошких активности на развијање еколошке свести, у првом делу овог рада, биће објашњено еколошко васпитање и еколошка свест што чини теоријску основу рада, засновану на мишљењима појединих аутора који се баве овом облашћу. Потом ће се детаљно изложити активности екологије и баштованства из Плана рада Дневног боравка Центра за пружање услуга социјалне заштите Општине Кикинда (у даљем тексту Центар, Дневни боравак или Установа) и разрадити активности по месецима. Надаље, изложиће се једна од еколошких радионица коју стручни радник (педагог) и радни терапеут често реализују са корисницима и која се показала корисницима као најинтересантнија. Након еколошке радионице, биће детаљно изложене еколошке активности у режиму дана поменуте Установе (у којим врстама активностима се примењују, на који начин, колико дуго...). Акцент ће се ставити и на битне датуме и термине из Календара јавног здравља који се односе на екологију и укратко ће се описати на који начин их Установа обележава.

У прилогу овог рада налазе се документоване фотографије везане за еколошке активности, као и писани радови корисника у оквиру Новинарске секције на тему „Чување природе“ из области екологије.

**КЉУЧНЕ РЕЧИ:** еколошке активности, еколошка свест, корисници, Дневни боравак (Центар, Установа).

### **Уместо увода – еколошко васпитање и еколошка свест**

У *Педагошкој енциклопедији* (1989) наводи се да је еколошко васпитање стицање савремених знања, вештина, навика и ставова о еколошким особеностима, процесима и законима у животној средини; упознавање са деловањем човека на животну средину у различитим формама и димензијама; разумевање савремених тежњи и могућности науке, технологије, друштвених наука и уметности за целовиту

---

\* manuska89@gmail.com



заштиту и унапређење животне средине; навикавање на правилан однос према објектима у природи, културним вредностима, радом створеним вредностима, посебно према свеукупним међуљудским односима. Еколошко васпитање је уско и нераскидиво повезано са свим аспектима личности, јер еколошка свест постаје саставни и неотуђиви део савременог човека, тј. она је то одувек и била, али данас савремено еколошко друштво тражи свесно и константно промишљање на ту тему.

Са еколошким васпитањем и образовањем, развојем еколошког мишљења и делања, нужно је започети на најранијем узрасту. Реч је о процесу који захтева озбиљан приступ, законску регулативу, националну стратегију, структуриране планове и програме. Ради се о процесу који мора омогућити свеобухватну еколошку реформу васпитно-образовног система (Марић Јуришин, 2013).

Еколошко образовање и еколошко васпитање често се посматрају као синоними. Иако се у литератури налази и на ово поистовећивање, мора се имати на уму да су то ипак два терминолошки различита појма. „Појам *еколошко образовање* означава персоналну целовитост, али и све оно што једна особа треба да усвоји. Овим појмом наглашавају се процеси који воде одговорности према околини која се схвата као човеков партнер. Тежи се самоспознаји, промени ставова и развоју еколошке свести. У *еколошком васпитању* тежиште се ставља на промену спољашњег понашања. У строгом смислу, еколошко образовање и васпитање се не могу одвојено посматрати, они се прожимају, допуњавају, теже освешћивању особе, а у развијенијој форми утичу на промену њене свести уз адекватно еколошко понашање“ (Андевски, 2002: 29).

За крајњи циљ еколошког васпитања и образовања постављено је да личност достигне еколошку васпитност која је неопходна да би се могло правилно односити према животној средини. Степен еколошке васпитности личности „изражава се тиме колико она зна, може и хоће да активно учествује у заштити животне средине. Од изграђености тих квалитета личности зависи однос према животној средини у свакодневним ситуацијама“ (Кундачина, 1998: 30).

Еколошко васпитање и образовање има за циљ да код појединца развија еколошку свест, да омогући сагледавање иницијалног стања, али и да пружи перспективу и стратегију за будуће нараштаје, које ће се темељити на одрживости (Марић Јуришин, 2011).

Парадигма *еколојизације васпитања и образовања* јавља се као механизам за формирање и развој еколошке културе. Основне поставке на којима се утемељује јесу настојање да се разуме целовитост и

јединство света, одговорност човека за судбину Земље, успостављање дијалога између човека и природе. Из таквих поставки произашло еколошко васпитање и образовања има за задатак да се као процес трансформише: од једносмерног комуникационог односа и сиромашне интеракције ка односима сарадње, богате социјалне интеракције и двосмерне комуникације; од парцијализоване предметне наставе ка интегрално дидактичком приступу; од једнообразног формалног система до разноврсних образовних установа, алтернативних наставних програма и модела (Клеменовић, 2004).

Темељну компоненту и предуслов екологизације чини васпитање и образовање за одрживи развој (*sustainable development*). Међутим, за разлику од екологизације која представља уношење еколошких идеја, појмова, принципа на свим нивоима васпитно-образовног процеса, размишљања и делања у складу са њима, васпитање и образовање за одрживи развој представља непосредно усвајање знања различитог карактера и нивоа из свих области (Ђерманов, Марић Јуришин, Косановић, 2011).

Еколошка свест је основни продукт еколошког васпитања и образовања. Постоје различите дефиниције овог концепта, што је у потпуности оправдано с обзиром на то да је еколошка свест динамичка димензија која се из дана у дан мења, како се мења и сам човек, природа и његов однос према њој. То и јесте охрабрујуће јер уколико се развије позитивна еколошка свест и појединац оспособи да се на савестан и одговоран начин понаша према природи, а самим тим и према себи, имамо могућност да се као друштво надамо и неким бољим прогнозама. Појмом еколошка свест обухваћене су вредности, спремност да се преузме одговорност за друге људе и квалитет њихове околине.

У стручној литератури се срећу различита схватања еколошке свести, што је и очекивано, а условљено је теоријском оријентацијом унутар које се размишља. Аутор Продановић (1995) на следећи начин објашњава еколошку свест: „Треба напоменути да еколошка свест није нека статичка, заувек дата категорија, већ врло динамична категорија. Мењање еколошке свести условљено је друштвеним околностима, па се са њиховим променама мењају и знања и понашања људи. Ако је свест наше знање о свету, онда је еколошка свест наше знање о еколошким проблемима, њихово одражавање у човековој глави. Еколошка свест, у свом интегралном значењу, као целовит однос према природи, одликује се јасном опредељеношћу за чисту и здраву средину човековог живота и рада као значајну вредност сваког друштва. Дакле, то је свест о здравој човековој средини, свест о нужности, друштвеној

оправданости постојања квалитета те средине. Таква свест не усваја никакво решење у развоју друштва које би било на уштрб човекове средине“ (Продановић, 1995: 100).

Андевски (2006), позивајући се на аутора Цифрић (1987), наводи да је еколошка свест свест о ограничениости природе чији је човек интегрални део; свест о нужности укидања доминације човека над природом у њеном изворном као и социјално конституираном облику и успостављање равнотеже између природних система и човековог система: свест о објективном постојању еколошке кризе, али и свест о еколошкој кризи као друштвено узрокованој, дакле друштвеној кризи; свест о повећању еколошке кризе и њеном глобалном карактеру; свест о потреби да се еколошка криза реши визијом новог друштва у односу на постојећу цивилизацију; свест о социјалним снагама способним да формулишу и створе нову визију друштва. Тако дефинисана еколошка свест садржи теоријску димензију (научно мишљење), вредносну димензију (циљеве), социјалну димензију (идеју нове заједнице), историјску димензију (могућности), политичку димензију (планско деловање) и субјективну димензију (социјалне снаге и хтење) (Андевски, 2006).

### **Еколошке активности у радно-окупационим терапијама у Плану рада Установе**

У Плану рада Центра за пружање услуга социјалне заштите Општине Кикинда налазе се детаљно разрађене по месецима следеће активности, које се реализују у радним терапијама, радионицама или групном раду: личне и социјалне вештине, брига о себи – самопомоћ, екологија и баштованство, музичке активности, културна и јавна делатност, дневне животне вештине, активности слободног времена, ткачко-кројачке активности, ликовна уметност (цртање, сликање и креативне радионице ручног рада), грнчарске активности, корективна гимнастика и физичко вежбање. Ради бољег и целовитијег прегледа активности које се односе на екологију и баштованство, у овом делу рада изложиће се садржај рада за сваки месец.

Садржај рада за месец јануар: Екологија – појам и њен значај; Животна средина; Услови за живот (вода, ваздух, земљиште); Жива и нежива природа.

Садржај рада за месец фебруар: Шта могу да учиним за своју животну средину?; Човек као део природе; У природи је све повезано.

Садржај рада за месец март: Природне појаве и промене у животној средини; Сезонске промене у природи на биљкама и животињама; Дрво се мења (цртање дрвета у разним годишњим добима); Правимо играчке за друга од амбалаже.

Садржај рада за месец април: Дан планете Земље (учешће на градском тргу); Правимо украсе за Ускрс; Ускршње декорације за наш Дневни боравак; Рад у дворишту (садимо цвеће).

Садржај рада за месец мај: Да нам башта сва процвета; Бринемо о биљкама и животињама; Најчешће угрожене биљне и животне врсте; Мој љубимац – од амбалаже.

Садржај рада за месец јун: Наша планета и брига о њој; Чување природе.

Садржај рада за месец септембар: Загађивање воде и последице; Загађивање ваздуха и последице; Загађивање земљишта и последице; Брига о биљкама из непосредне околине.

Садржај рада за месец октобар: Бука – штетне последице; Опасне материје у домаћинству; Како избећи опасност око нас?; Ја живим здраво, а ти?

Садржај рада за месец новембар: Еколошки буквар, азбука; Рационално коришћење природних богатстава; Правилан однос према себи; Еколошка разгледница; Пехар за допринос из области екологије – од амбалаже.

Садржај рада за месец децембар: Творевине људског рада; Да ли воде има за све?; Можемо ли без ваздуха?; Кикинда, град сова; Посета Народном музеју (гледање филма о совама); Прављење еколошке јелке.

### **Еколошка радионица педагога и радног терапеута у Дневном боравку Центра за пружање услуга социјалне заштите**

Област: Екологија

Тема: Радионица ручно прављеног папира – рециклажа

Циљ радионице: Наведена радионица има за циљ да приближи корисницима папир тако што ће га они правити ручно и удахнути му душу својим идејама при прављењу додавањем цветова, листова, боја и облика и тиме ће корисници почети да увиђају његову вредност и почеће да обраћају пажњу на њега када га троше, купују и рециклирају. Корисници ће престати да купују производе са пуно непотребне папирне амбалаже, избегаваће да купују пластифицирани папир и одвајаће папир у посебне канте и носити га на рециклажу. Ручно прављени папир ће бити леп и посебан и корисници ће га даривати као уметничко дело онима које воле или га чак продавати и новац користити како би неком помогли или како би заштитили природу. Циљ је и упознавање корисника са основним еколошким појмовима, проблемима одлагања отпада и поступцима како се отпад може поново користити и то кроз креативну игру и њихово подстицање да активно учествују у одржавању животне околине.

Циљна група: Корисници Дневног боравка Центра за пружање услуга социјалне заштите Општине Кикинда.

### **Увод – образложење значаја циља**

За сваки килограм папира троши се око два килограма дрвене масе и око хиљаду литара воде. Томе треба додати и воду неопходну за преостали део производње, што, у просеку, повећава поменути количину за још 500 литара воде. Поновном употребом старог папира уштеда је огромна, будући да рачунице показују да скупљањем старог папира чувамо шуме, али и друге природне вредности као што су енергија и вода. Количина отпада на депонији се знатно смањује прикупљањем и искориштавањем папира, а папир се у телу врло споро разграђује. Новинарски папир може да се рециклира најмање седам пута.

Овим програмом корисници уче како да заволе природу, како да чувају окружење, уче се да не бацају смеће и на тај начин се код њих утиче на развијање еколошке свести, односно свесно понашање према животној средини уопште. Еколошка радионица попут ове, као што је већ напоменуто, има за циљ неговање и промовисање здравих стилова живота и односа према природи. Важно је допринети еколошком освешћивању корисника како би се одговорно понашали према природи, како би усвајали знања, ставове и развијали вештине и спознају да је човек део природе и да треба заједно деловати као одговорна заједница. Циљ ове радионице јесте промовисање еколошког начина живљења Установе.

Задаци еколошке радионице: упознавање корисника са основним еколошким појмовима; упознавање корисника са начинима чувања природе и околине; развијање еколошке свести корисника; упознавање корисника са начином рециклирања папира; подстицање корисника на тимски рад, помагање, сарадњу и комуникацију.

Методе: метода усменог излагања (причање, описивање, објашњавање); вербално-текстуална метода; метода разговора (дискусија); илустративно-демонстративна метода.

Трајање радионице и место где ће се одвијати: Радионица је планирана да се реализује у септембру месецу са функционалнијим корисницима. Трајала би један дан у временском интервалу од 09:00–11:30. Радионица би била поновљена сваки пут када корисници изразе жељу и покажу интересовање за њу.

Активности: фронтални облик рада: уводно излагање – предавање о значају папира и начинима чувања папира; објашњење основних еколошких појмова; рад у групама: процес прављења папира:

1. Исцепкати стари папир на ситне комаде па га потопити у млаку воду;
2. Папир треба да одстоји око пола сата, па се меша рукама (обавезно користити рукавице) или миксером уз помоћ запослених;
3. На дно дубље посуде треба ставити мрежицу;
4. Добијену кашу сипати у посуду;
5. Извући мрежицу и део смеше равномерно распоредити по њој;
6. На смешу ставити лист календара или глатког часописа који је штампан на чистом папиру;
7. Преокренути мрежицу тако да она буде изнад смеше, а папир да буде доле. Мрежицу притискати сунђером и покупити вишак воде;
8. Склонити мрежицу и када се папир осуши лагано одвојити рециклирани папир од подлоге.
9. Рециклирани папир се може моделовати док је у кашастом стању. Може се обликовати у виду цветова, лептира, дрвећа, риба... Радови се осликавају акрилним бојама.

Закључна разматрања – разговор и дискусија са корисницима о еколошкој радионици и значају чувања животне средине.

Очекивани исходи: увиђање вредности папира, обраћање пажње на њега када га купујемо, трошимо и рециклирамо; избегавање куповања пластифицираног папира; одвајање папира у посебне канте и носити га на рециклажу; активно учествовање у очувању животне околине; развијена еколошка свест.

### **Преглед најзначајнијих еколошких активности у Дневном боравку Центра за пружање услуга социјалне заштите Општине Кикинда**

Еколошке активности налазе своју примену кроз различите и разнолике теме и области. Како би постала јаснија реализација ових врста активности, неопходно је на самом почетку изнети режим дана у Установи:

- 07:30–09:30 – окупљање корисника, чај и слободне активности по избору;
- 09:30–11:30 – радионице и терапије по групама (5 група) на различите теме;
- 11:30–12:30 – ручак;
- 12:30–15:00 усмерене активности и одлазак корисника.

Полазећи од првих поменутих слободних активности, реализација еколошких активности одвија се у оквиру библиотеке коју

Установа поседује, корисници могу да, сходно интересовању, изаберу различите часописе на тему екологије, одржавања природе, заштите биљака и животиња, здраве исхране. Корисници могу и да изаберу да решавају ребусе, осмосмерке, укрштене речи које у својој основи имају различите појмове из екологије и заштите животне средине. У оквиру слободних активности код куће, корисници, на подстицај стручних радника и сарадника, скупљају пластичне чепове, хартију, новине, картон, пластичне посуде и доносе у Установу како би рециклирали или користили тај материјал кроз еколошке, ликовне и креативне радионице и правили различите предмете.

Кроз радионице и терапије по групама, корисници учествују у еколошким радионицама које своју основу имају у поменутом Плану и програму рада Установе. Једна од најинтересантнијих и најзанимљивијих еколошких радионица корисницима је радионица која је описана у овом раду под темом „Радионица ручно прављеног папира – рециклирање“. Када год временски услови дозвољавају, са функционалним корисницима се излази у двориште у циљу одржавања и сређивања дворишта. У складу са поменутим, организована је велика акција спремања и сређивања дворишта како би Установа конкурисала за „Најлепше двориште Кикинде“. У тој акцији, корисници заједно са родитељима и запосленима, садиле су цвеће, спремали, сређивали и чистили двориште, а касније и својим радом и трудом одржавају лепоту дворишта. Свакодневно су излазили у двориште, чистили, заливали цвеће и траву. У тако уређеном дворишту наставник корективне гимнастике у јутарњим часовима може да реализује и вежбе корективне гимнастике на зеленој површини дворишта и на свежем ваздуху. У таквим условима рада, код корисника се повећава мотивација за учествовање у физичким вежбама и спортским играма. За труд и залагање корисници Установе добили су Захвалницу Општине Кикинда (налази се у фотографијама, у прилогу овог рада).

Кроз терапије и радионице по групама, радни терапеути и стучни радници заједно са корисницима одржавају и пластеник. Сваке године се заједнички договарају шта ће да се засади, а потом заједнички раде на успешном остварењу идеје.

У креативним и ликовним радионицама, корисници праве различите радове и предмете од амбалаже како би се украсио ентеријер Установе или спремили радови за продајну изложбу на различитим манифестацијама које реализује град Кикинда. Радове и предмете корисници поклањају свим посетиоцима и гостима, јер врата Установе увек су отворена за све.

У усмереним активностима еколошке активности се реализују кроз Новинарску секцију у којој корисници могу да пишу чланке, песмице, саставе, приче о очувању природе или на било коју другу тему из области екологије. Такође, корисници могу и да препричавају активности из области екологије које се реализују у Установи или да препричавају све оно што су прочитали из часописа и књига из мале библиотеке. Област екологије се прожима и кроз игре асоцијације или игре вешалица, које такође спадају у усмерене активности које су корисницима посебно занимљиве. Сваког петка, после ручка, корисници имају „Дан биоскопа“. Како би се овај дан такође повезао са програмом еколошких активности, корисницима се приказују различите емисије о биљкама, животињама, природи, заштити животне околине, води, језерима, морима, планинама, рибама.

Установа Дневног боравка Центра за пружање услуга социјалне заштите поседује и одвојене контејнере за пластику и за папир и картон. Тако корисници и њихове породице одлажу картоне и пластику у Установи како би рециклирали материјал или га користили у друге сврхе. Установа је од Секретеријата за заштиту животне средине Општине Кикинда добила 10 стабала зимзеленог расада и тиме се допринело лепоти објекта и дворишта и мотивисању свих запослених на очувању животне средине.

Установа већ дуже времена остварује успешну сарадњу са различитим представницима локалне заједнице, различитим удружењима, основним и средњим школама, Црвеним крстом, Геронтолошким центром. Сваки пут када су у могућности, запослени са корисницима придружују се различитим еколошким активностима наведених представника локалне заједнице.

Сваке године Удружење спортских риболоваца из Кикинде позива кориснике и запослене на једнодневно дружење у „Риболовачко царство“. Корисници се тако упознају са спортским риболовом. Риболовци често одрже и предавање о спортском риболову и на тај начин утичу на свест корисника о чувању рибе.

Такође, када град Кикинда организује еколошке акције под називом „За лепши и чистији град“, корисници заједно са родитељима и запосленима укључују се у акцију и учествују у чишћењу зелених површина града и паркова.

Све поменуте активности, поред развијања еколошке свести, битно утичу и на развијање и јачање дневних животних вештина којима запослени у Установи теже у раду са корисницима.



## Календар јавног здравља и еколошки датуми

Програмске активности Дневног боравка проналазе и своју основу у Календару јавног здравља. Ослањајући се на наведени Календар, датуми којима се посвећује посебна пажњу, а који се уједно везују за област екологије, јесу следећи:

- 22. 03. – Светски дан вода;
- 20. 04. – Међународни дан заштите од буке;
- 22. 04. – Дан планете Земље;
- 20. 05. – Дан здравих градова;
- 05. 06. – Светски дан човекове околине.

### Светски дан вода

Обележавање Светског дана вода има за циљ да повећа свест о значају, користима и изазовима у области вода, као и да негује партнерство, дијалог и удруживање у области управљања водама као једном од најзначајнијих приоритета сваке државе. У циљу означавања овог дана корисници су заједно са запосленима били на једнодневном излету на реци Тиси.

### Дан планете Земље

Активности: организовати целодневни излет до оближњег Старог језера и парка; организовати прављење рециклинарних канти за папир, пластику; подстицати смањење потрошње енергије у Дневном боравку (подсећати како су се раније људи сналазили); правити госпођу Чепић (сакупљање пластичних чепова); сликати загађену и чисту планету.

Циљ: експериментисање, истраживање, подстицање на закључке о важности очувања здравља наше планете.

Задачи: учествовати у групном чишћењу боравка и ближе околине; организовати садњу цвећа и садница дрвећа; подстицати на правилно одлагање отпада и амбалаже; охрабривати кориснике на коришћење литературе екобиблиотеке Зелени путокази; организовати прављење пригодних честитки за Дан Земље; омогућити заједничке акције за уређење наше улице, такмичење за најлепши врт; организовати драмске еколошке радинице.

Исход: корисници објашњавају своје искуство о очувању здраве планете, схватају значај и показују спремност ка даљем очувању планете.

### Дан здравих градова

Активности: организовати прављење макете од отпадака; подстицати на очување ваздуха; организовати вожње краћих раздаљина

бициклом; сарађивати са Градским зеленилом (уређивање зелене површине око Дневног боравка); охрабривати на размену информација о ефектима очувања здравог града и његовој важности; спроводити акције размене биљних расада са другим установама; организовати сакупљање и коришћење природног материјала за израду предмета, играчака и средстава за стваралачке и истраживачке активности; подстицати и омогућити сликање и цртање природним бојама.

Циљ: подстицање на увиђање исправних поступака и стицање искуства о неговању здравог града.

Задаци: учествовати у индивидуалним и групним разговорима са корисницима; подстицати кориснике на причу о својим искуствима; организовати садњу и чување садница дрвећа; организовати такмичарске игре (асоцијације на тему „Здрав град“); учествовати у заједничким акцијама „Минут за здравији град“.

Исход: корисници увиђају важност очувања здравог града и активно учествују у одржавању чистоће.

### **Међународни дан заштите од буке**

Активности: учествовати у играма слушања (игра дошапни); подстицати на музичке активности (певање песма „Молимо за фину тишину“); укључивати кориснике у драмске активности (драматизовање буке и непријатности слушања буке); ангажовати кориснике на описивање осећаја када се налазе у ситуацијама буке и тишине; организовати игре у којима ће корисници моћи да увиде штетне последице услед буке; подстицати на слушање тихе и лагане музике, плесне радионице лаганих игара;

Циљ: развијање слушања као битне компоненте комуникационог процеса – усмеравање пажње на природну висину говора ради увиђања разлике у односу на буку.

Задаци: подстицати кориснике на увиђање значаја одсуства буке; учествовати у групним разговорима о људском здрављу и штетним последицама буке; истраживати путем интернета на тему „Бука“, шта производи буку и како је смањити; уважити потребу корисника на постављање питања и давање одговора без буке; подстицати на певање умереном јачином гласа.

Исход: корисници увиђају значај одсуства буке и њених штетних утицаја.

### **Заштита животне средине**

Активности: организовати акције рециклирања са корисницима у сарадњи са Геронтолошким домом за старе (сакупљати хартију,

пластику и правилно их одлагати); подстицати на чишћење Градског парка у сарадњи са Црвеним крстом (волонтерима); организовати заједничку радионицу „Уметност за хуманост“ у сарадњи са Геронтолошким домом (правити предмете од старе хартије); подстицати кориснике на укључивање у дневне – животне радионице где се заједно сади цвеће; израдити пехар за друга за активности за очување здраве животне средине (од рециклираног материјала); осмислити заједно са корисницима правила у Дневном боравку, којима се доприноси очувању наше животне средине.

Циљ: посматрање, обogaћивање искустава, упоређивање, запажање квалитета и разумевање важности заштите животне средине.

Задаци: организовати израду календара природних појава и увиђати кроз интеракцију њихове утицаје на животну средину; омогућити корисницима да у малим групама врше експерименте о очувању животне средине; проширавати интересовања и сазнања корисника о животној средини; разговарати о факторима који загађују животну средину; упућивати на начин заштите животне средине; подстицати грађанство на акцију за очување животне средине.

Исход: корисници увиђају и проширују искуства и сазнања о значају очувања животне средине и њиховом индивидуалном утицају на њено одржавање.

### **Закључна разматрања**

Захваљујући еколошким активностима у Дневном боравку, путем активног и пасивног учешћа, кроз сва годишња доба, корисници, сходно животном циклусу биљака, непосредно упознају биљне врсте путем предавања, садње, одржавања и рециклирања, чиме уједно развијају и емпатију, одговорност, креативност, а секундарном употребом биљног материјала током креативних радионица, стварају и еколошка уметничка дела.

Еколошке активности које се прожимају у терапијама и радионицама са корисницима веома су значајне, јер се на овај начин подиже квалитет живота особа са сметњама у развоју, развија се позитивна слика о себи, независност и социјално прихватљиви обрасци понашања, а са друге стране, развија се свест грађана и емпатија за права и потребе особа са развојним сметњама.

Један од терапијских модалитета који може пружити значајан допринос разноврсности и квалитету је и хортикуларна терапија која, поред осталих садржаја, као медијум користи живи материјал коме је потребна нега и брига. Уређење дворишта Дневног боравка и стварања једног вида терапијског врта, позитивно утиче на кориснике,

а исто тако и на све посетиоце Установе. У оквиру Установе остварују се посебни и специјализовани програми рада који су усмерени на целокупан развој особа са развојним сметњама, на развој њихових посебних склоности и могућности као и на пружање додатне подршке породици.

Кроз еколошке активности корисници уче како да заволе природу, како да чувају окружење, како да не бацају смеће и тим путем се код њих развија еколошка свест, односно свесно понашање према животној средини. Еколошке активности имају за циљ неговање и промовисање здравих стилова живота и односа према природи. Циљеви еколошких активности у Установи су: подстицање љубави према природи; упознавање са последицама штетног опхођења према животној средини, повећање нивоа активности корисника, одржавање моторике, развијање маштовитости и креативности, развијање и одржавање осећаја за здраво и природно, подстицање тимског рада, узајамне помоћи и одговорности. Ове активности реализују се кроз различите начине међу којима су и организовање излета у природи, шетње, посете различитим воспитно-образовним институцијама, разне акције чишћења дворишта Установе и оплемењивања у сарадњи са родитељима, повезивање са извиђачима, јавно-комунуналним предузећима, спортским риболовцима, воћарима, гледање филмова, серија, образовних емисија о природи и животињама, организовање еко-радионица. Еколошким активностима покушава се да се негује култура понашања корисника у свету који га окружује и тежи се да се допринесе стварању позитивног односа према природи. Кроз еколошке активности настоји се да се корисници упознају са појмовима као што су: заштита човекове околине, рециклажа, здрава исхрана, здрав живот, очување природе, развијање свести о свом месту у друштву. Настоји се да корисници практично примењују основна сазнања о очувању заштите човекове околине.

Еколошке активности се у Установи одржавају континуирано током целе године, чија се основа налази у поменутом Програму рада и тако се обрађују основне теме из екологије. Циљ ових активности је да корисници буду освешћени и да се одговорно понашају према природи, да усвајају знања, ставове, развијају вештине и да спознају да је човек део природе и да треба заједно деловати као одговорна заједница.

Екологију и педагогију можемо прогласити наукама будућности и оне уједно помажу човеку да иде напред по спирали природних токова, а важан циљ овог рада јесте промовисање еколошког начина живота Дневног боравка Центра за пружање услуга социјалне заштите Општине Кикинда.

## ЛИТЕРАТУРА

- Андевски, М. (2002). О недоследности еколошког образовања. *Педагошка стварност*, бр. 9–10, стр. 655–664.
- Андевски, М. (2006). *Еколошја и одрживи развој: на њују ка друшћву учења*. Нови Сад: „ЦЕКОМ“ – брукс д.о.о.
- Клеменовић, Ј. (2004). *Еколошко васићићање и образовање деце љредшколској узрасића*. Објављена докторска дисертација. Нови Сад: Филозофски факултет.
- Кундачина, М. (1998). *Чиниоци еколошкој васићићања и образовања ученика*. Ужице: Учитељски факултет.
- Марић Јуришин, С. (2011). Екохуманизација васпитно-образовног система и развој еколошке свети на примарном ступњу образовања. *Педагошка стварност*, бр. 7–8, стр. 725–740.
- Марић Јуришин, С. (2013). Еколошко описмењавање кроз призму васпитно-образовног система Р Србије – заступљеност и обрада. *Педагошка стварност*, бр. 1, стр. 55–66.
- Педагошка енциклопедија* (1989). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Продановић, Т. (1995). *Социјална еколошја*. Ужице: Учитељски факултет.
- Đermanov, J., Marić Jurišin, S. i Kosanović, M. (2011). Environmental education as a dimension of quality of life and the modern concept of education. U: *Kvalitet obrazovnog sistema Srbije u evropskoj perspektivi: Zbornik radova, knjiga 1. Ka uspostavljanju vrednostnih okvira i standarda kvaliteta*, str. 83–95. Novi Sad: Filozofski fakultet.

**Ana Vukobrat, M.A.  
Adrijana Blagojević**

**AN OVERVIEW OF ECOLOGICAL ACTIVITIES REALIZED  
IN MUNICIPALITY OF KIKINDA SOCIAL SERVICES  
CENTRE'S DAYCARE**

*Summary*

Bearing in mind the significance of ecological activities for developing ecological awareness, in the first part of this article, the author explains the terms ecological education and ecological awareness, providing the theoretical foundation of the article, based on the opinions of chosen established authors in this field. In the next segment, the author describes at length the ecological and gardening activities from the Work plan of the Municipality of Kikinda Social Services Centre's Daycare (hereinafter the Centre, Daycare, or Institution) and includes a detailed monthly plan of activities. Next, the author describes one of the ecological workshops which the Daycare pedagogue and the work therapist often realize with the users and which the users found most interesting. After the description of the ecological workshop, the author offers a detailed insight into the ecological activities integrated into the daily regime of the Institution

(in which types of activities they are applied, in what way, for how long, etc). Accent is also put on the important dates and terms from the Calendar of public health related to ecology and a short description of the ways the Institution celebrates these dates is given.

In the appendix, photo documentation on ecological activities is provided, as well as works of users written within the Newspapers section to the topic of „Preserving nature“.

*Key words:* ecological activities, ecological awareness, users, Daycare (Centre, Institution).

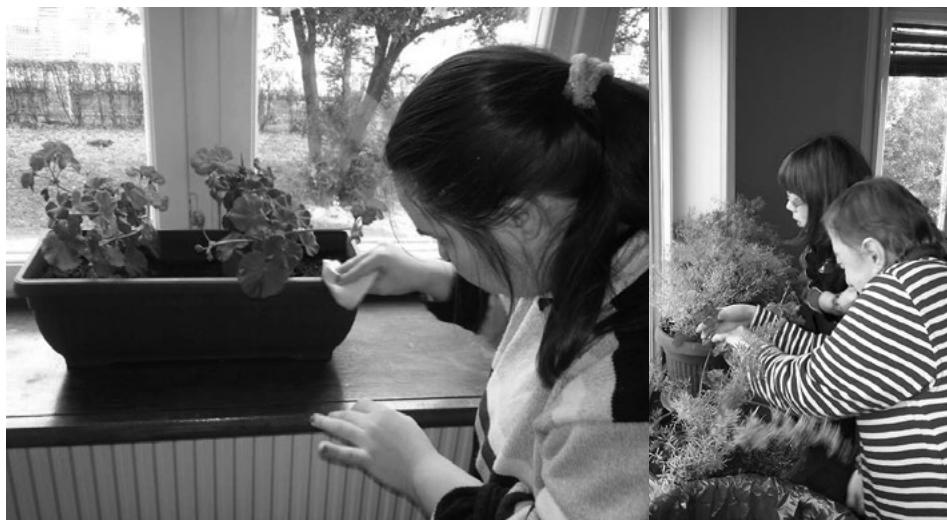
### Прилог 1 – Фотографије настале на еколошким активностима



Креативне радионице – прављење сова плетењем новина;  
прављење маски од лишћа



Ликовне радионице – јесење дрво (сагледавање и разликовање дрвећа кроз годишња доба)



Нега цвећа



Брига о папагају – сређивање кеза,  
мењање хране и воде



Једнодневна посета Риболовачком царству, излет – спортски риболов



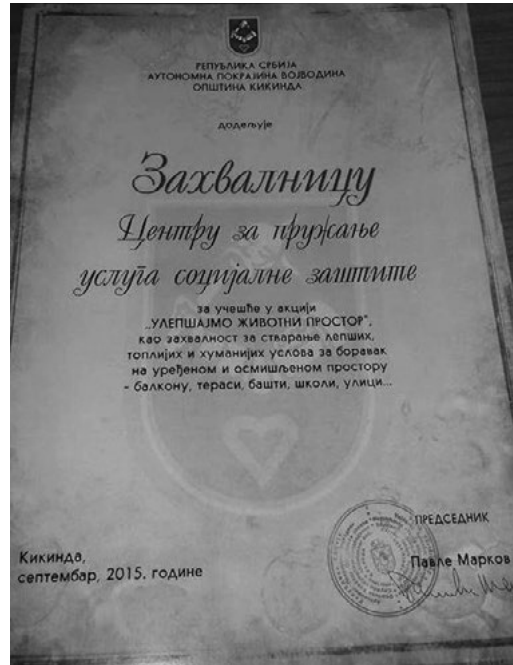
Пролећно  
и јесење  
сређивање  
дворишта





Рад  
у пластенику





Улепшавање дворишта у сарадњи са родитељима и захвалница за стварање лепших, топлијих и хуманијих услова за боравак на осмишљеном простору од председника Општине Кикинда



Прављење еколошке јелке од ролни папира за Нову годину у циљу декорације Установе

## Прилог 2 – Еколошке активности везане за Новинарску секцију

*Чувајмо њприроду*

Чувајмо природу од фабрика и отпада  
 јер прљава природа ником се не допада.  
 Не бацајте по њој разне отпатке који загађују  
 јер за то могу да вас казне, а не да награђују.  
 Кад је природа чиста, а не загађена,  
 деца могу бити здрава, а и награђена.

З. С. (1989)

*Чување њприроде*

Чување природе само нам каже да чувамо природу и нашу око-  
 лину. Неки људи бацају своје смеће и отпатке и тако природу прљају  
 уместо да баце у канту за отпатке. Моја другарица и ја у нешем Центру  
 прикупљамо пластику и папир, јер ми волимо да нам је природа чиста и  
 да удишемо чист и здрав ваздух. Тако ћемо бити здравији, а када нам је  
 прљава онда смо болесни. Чист ваздух нам даје енергију. Разне отпатке и  
 смеће бацајмо у канте за отпатке, јер онда ће нам дуже природа трајати.  
 Позивамо све грађане да чувају природу и да рециклирају пластику и  
 папир, јер од тога можемо и нешто друго направити.

Упозорење – Чувајмо природу!

С. К. (1987)

*Чување њприроде*

Природа се негује заливањем водом и одржавањем биљака. От-  
 пад не сме да се баца, не сме да се ломе стабла и не сме да се гази трава.  
 Не сме да се загађује ваздух и околина. Отпад треба да се баци у канту за  
 смеће како би се прочистио ваздух и околина и треба да се чувају стабла  
 и биљке. Природа не сме да се пали како се не би изазвао пожар.

Када се шетам на Старом језеру отпатке бацам у канту за смеће.  
 Понекада трчим и идем на справе за вежбање које се налазе у природи  
 и не оштећујем те справе и проводим се лепо и весело.

Д. П. (1992)

*Чување њриродe – Преїтраїа на инїтернетїу о чувању њриродe*

Људи су своїм делатностима угрозили живи свет. У ваздух се испуштају издувни гасови из превозних средстава и димови из фабричких димњака. У воду се испуштају канализационе и отпадне воде из фабрика. У земљиште улазе отрови из средстава за заштиту баштенских биљака и пољопривредних култура које ми, ако биљке добро не исперемо водом, унесемо у организам. Ми сечемо шуме, несвесни да тиме уништавамо ваздух који удишемо, јер нам баш биљке омогућавају да дишемо. Зато се шуме и називају „плућа Земље“. Тако што рециклирамо амбалаже, чувамо природу да нам што дуже траје. Дезодоранси уништавају озонски омотач који је у великој мери уништен, а озон нас штити од прекомерног УВ (ултравиолетног) зрачења. Постоје рециклажни контејнери за метал, папир и пластику. Зар није лакше да амбалажу коју смо употребили једном поново искористимо? Самим поступком доприносимо и чистијој средини и штитимо околину која нас окружује.

М. С. (1992)



## **ОСНОВЕ ВЕРБАЛНЕ И НЕВЕРБАЛНЕ КОМУНИКАЦИЈЕ И ЊИХОВ ИСТОРИЈСКИ РАЗВОЈ**

**САЖЕТАК:** Чињеница је да се за 20. век може рећи да је век информатизације, али зато за 21. век може се са сигурношћу тврдити да је век комуникације.

Предмет рада је расветљавање основних сазнања о вербалној и невербалној комуникацији.

Циљ рада је да се укаже на кратак преглед историјског развоја и основне аспекте вербалне и невербалне комуникације као и на њихове разлике и сличности.

Резултати указују на то да интересовање за комуникацију постоји колико и људско друштво. Од античких времена, па до данас, тема комуникације је привлачила многе теологе, филозофе, психологе, педагоге, социологе, антропологе, књижевнике, комуникологе. Како наше речи, глас и тело непрестано шаљу разне поруке, од посебног значаја је познавати основне аспекте вербалне и невербалне комуникације.

Основне заједничке карактеристике за вербалну и невербалну комуникацију, без обзира на разлике, јесте да се могу јавити и у облику симболичке и у облику сигналне комуникације и да им је функција да пренесу поруку.

Способност доброг комуницирања сваког појединца, било да је реч о употреби вербалног или невербалног изражавања, ствар је природне обдарености. Потребно је унапређивати културу изражавања и градити лични стил како би се достигла што боља комуникациона компетентност.

Савршена комуникација подразумева преношење мисли или идеје од стране пошаљиоца тако да је прималац перципира потпуно исто како ју је и сам пошаљилац замислио.

**КЉУЧНЕ РЕЧИ:** вербална комуникација, невербална комуникација, компетентност.

### **1. Увод**

Људска комуникација је веома интензивна, веома сложена и разноврсна. То је процес који се континуирано одвија, јер је стални пратилац људске активности и укључена је у целокупно понашање људског бића. Током живота, поред вербалних симбола, свака особа стално користи и невербалне комуникационе знакове. Веома често

---

\* vanja.mladjaja@gmail.com

људско биће не може све да изрази вербалним путем, али зато може компензовати невербалном комуникациом, која је често и искренија и аутентичнија од вербалне комуникације.

Способност доброг комуницирања, било да је реч о употреби вербалног или невербалног изражавања, ствар је способности, али је потребно унапређивати културу изражавања и градити лични стил, како би се досегла потпуна компетентност.

Вербална комуникација је говорна или писана комуникација у којој се користе речи (Рот, 2004).

Невербална комуникација је процес комуникације који се одвија кроз слање и примање, углавном визуелних порука међу људима, без изговорених речи. Веома често се невербална комуникација схвата погрешно само као говор тела, међутим, она садржи много више, као што је коришћење гласа, додира, растојања, физичког окружења/ изгледа, контакта очима и много других елемената којих обично особа није свесна (Рот, 2004; Морис, 2005а; Морис, 2005в; Дарвин, 2009; Костић, 2008).

Чињеница је да само смислена и добра комуникација ефикасно решава проблеме, док је лоша комуникација извор међуљудских сукоба. Сходно томе, неопходно је познавати основне функције, елементе, врсте, канале и особености вербалне и невербалне комуникације.

## **2. Феномен комуникације кроз историју**

Интересовање за комуникацију постоји колико и људско друштво. Изучавали су је бројни филозофи, теолози најпре у античкој Грчкој и древној Кини, као и у данашњем времену, како комуниколози, филозофи, теолози, тако и психолози, педагози, лингвисти, социолози, антрополози, биолози, психотерапеути, и бројни други стручњаци и експерти у многим другим научним дисциплинама.

Античка Грчка је колевка, најпре праксе, а потом и теорије говорништва. Сходно традицији никакво чудо није што је теорија говорништва зачета баш у оквиру античке грчке традиције, јер говор за старе Грке је био доминантан комуникацијски медиј. Познато је да је лепота и бирани говор красио политичку и позоришну сферу Грка. Аристотелова оригиналност у схватању реторике ишла је до одређења задатка реторике који се састојао не само у наговарању, већ и у разумевању уверљивог говора како би у потпуности имао своју практичну вредност. Аристотел је посебно истицао значај гласовног изражавања говорника, стилских фигура, емоција, типологију карактера и теоријски поставио многе аспекте комуникативног процеса који ће током историје комуниколошка теорија разрадити (Томић, 2003).

У Рим је реторика стигла у другом веку пре н.е., а пренели су је грчки реторичари и филозофи. Најзначајнији римски реторичар јесте Цицерон, који је сматрао да реторика заједно са филозофијом може користити држави (Томић, 2003). Према његовом мишљењу, да би се овладало реторичком вештином нису довољне само обдарености и вежбања, већ и максимално, свеобухватно образовање (Тадић, по наводу Томић, 2003: 20).

У средњем веку са развојем хришћанства као државне религије, јавила се потреба да се античко говорништво стави у службу нове религије, будући да је оно могло послужити као моћно оружје убеђивања, наговарања и образлагања. Ренесанса која започиње у Италији крајем 14. века, у потпуности враћа античко доба у многим погледима, а посебно у реторици. Тада реторика стиче веома важно место у образовању, постајући на универзитетском нивоу једнака филозофији (Томић, 2003).

Емпиризам као филозофски правац који износи тезу по којој је искуство основни извор сазнања, значајан је за развој комуникологије, јер поред дављења теоријом сазнања, његови представници Бекон, Хобс, Лок, Хјум, указују на различите когнитивне процесе који структурирају људско искуство, а сама комуникација са другима, човеку не само што подстиче развој когниције, већ и подстиче човека на друштвеност и даје му моћ.

Значајан утицај на комуниколошку теорију имао је и позитивизам који полази од позитивних чињеница и њихове егзактне дескрипције, поричући вредност самосталне мисаоне делатности, свдећи сву научну спознају на емпиријску датост, која се искуством може верификовати. Оснивач позитивизма Огист Конт утицао је на развој комуниколошке теорије, указујући на контролну функцију разума, као основу за човеково делање и друштвени опстанак. Функционализам са својим основним претпоставкама функционалистичке теорије, широко је примењен у комуниколошким истраживањима. Наиме, уважавањем категорије интеракције, а потом категорије функције, отворио је врата за практичну примену у комуниколошким истраживањима.

Бихејвиоризам заједно са бројним психолошким теоријама, такође је утицао на развој комуникологије и представља њен конструктивни елемент. Наиме, једноставна бихејвиористичка концепција С-Р веома је заступљена у комуниколошким истраживањима, не само унутар анализе и интерпретације процеса и модела комуникације, већ и у погледу истраживања комуникативне праксе која излази из оквира људског општења, одређеног вербалним знаковним системом (Томић, 2003).



Уз вербалну комуникацију, која је карактеристична за људске јединке, човек стално током живота користи и невербалну комуникацију. Бројни су стручњаци у различитим научним пољима проучавали невербалну комуникацију и њене појавне облике, кроз историју.

Невербалном комуникацијом бавио се и Квинтилијан у првом веку наше ере. Он даје избор мануелне гестикулације у огледалима о практичном образовању (Образовање говорника).

Дон Булвер, у делу *Хирологија или њиродни језик шаке*, 1644. године, наводи шему конвенционалних, мануелних покрета. Булвер приказује покрете шаке и тумачи њихова значења.

Међу реткима у прошлости, систематски као облике комуникације, невербалну комуникацију и облике понашања изучавао је Дарвин (2009). У свом раду из 1872. године *Експресија емоција код човека и животиња*, „прати и упоређује експресију лица као манифестацију емоционалних стања животиња и људи и испитује тачност оцењивања емоција на основу фацијалне експресије људи; изучава, дакле, вредност коју има израз лица као комуникациони знак“ (Рот, 2004: 111). Дарвин (Андевски, 2008: 20) „је на многим очигледним примерима потврдио да одређене форме човековог израза лица изражавају осећања као што су љутња или страх, те да је ово слично и код многих других сисара.“ Код животиња функције невербалног су релативно јасно препознатљиве, „при претећем држању показују се зуби, при мирољубивим сигнаlima мускулатура лица је опуштена“ (Андевски, 2008: 20). Код човека значење није очигледно, али је функција одржана.

Године 1935. Сима Тројановић објављује студију *Психофизичко изражавање српског народа њолавитио без речи* која је посвећена приказу изражавања без речи, односно невербалној комуникацији. Он детаљно и систематски приказује која се све унутрашња стања изражавају покретима различитих делова тела (главе, лица, покретима усана, очију, руку и других делова тела), разматра и мимику и гестове. Такође, приказује како се без речи изражавају осећања и осећајност, указујући сходно реченом на многобројне улоге ових знакова у људској комуникацији (Костић, 2006; Рот, 2004).

Бердвистел, зачетник кинезике, своја запажања на поменути тему објављује 1952. године у књизи *Увод у кинезику*. Он сматра да је невербална комуникација значајна колико и вербална.

Социјални антрополог Хал, 1959. године објављује студију у којој износи своја запажања о томе како до неспоразума међу припадницима различитих култура могу довести разлике у немом језику (Рот, 2004).

Гофман говори о презентовању властите личности у свакодневном животу у студији објављеној 1956. године, при коришћењу како вербалних, тако и невербалних знакова које појединац намерно или ненамерно упућује.

Сомер 1969. године уводи појам лични простор (Рот, 2004). Овај појам означава просторно растојање које заузимамо приликом комуникације са неким. Лични простор, заправо је лични заштитни простор којим сваки партнер располаже у комуникацији (Андевски, 2008).

Социјални психолог Аграјл (Рот, 2004) шездесетих година двадесетог века, такође проучава многа питања у вези са невербалном комуникацијом, а нарочито усмеравање погледа као комуникацијског знака. Године 1975. објављује монографију о телесној комуникацији или о говору тела. Према мишљењу овог аутора, без невербалне комуникације, њеног праћења и разумевања, не можемо разумети ни социјално понашање људи.

Енглески антрополог Дезмонд Морис, од педесетих година двадесетог века у својим делима истиче сличност понашања и животиња. Прославио се књигама *Голи мајмун* (објављена први пут 1967. године, поновљено издање 2005), *Ошкривање човека: водич кроз његов живот* (прво издање 1977. године, поновљено издање 2005), *Говор њела* (поновљено издање 1998), *Инићимно њонашање* (поновљено издање 2005), и многим другим у којима се бави невербалном комуникацијом. Дезмонд Морис сматра да невербална комуникација или језик тела представља изузетно важно средство којим људи и животиње преносе информације свесним или несвесним гестовима, телесним покретима, изразима лица, додирима и сл. Према мишљењу Дезмонда Мориса (2005а), невербална комуникација код људи представља свесну замену за говор, помоћно средство вербалне комуникације и сигнале које дајемо другој особи о томе каквог смо стварног расположења.

Аспектима не само невербалне, већ и вербалне комуникације, бавио се и Никола Рот, истакнути социјални психолог, у својој књизи *Знакови и значења*, објављеној 2004. године. Када је реч о невербалној комуникацији, Рот разматра између осталог и врсте невербалних знакова: паралингвистичке, кинезичке и проксемијске.

Психолог Александра Костић, такође се бави изучавањем невербалне комуникације, посебно значењем фацијалних понашања. Године 2006. објављује књигу *Говор лица*, у којој се бави истраживањима лица и великом броју невербалних порука које је оно у стању да пошаље и прими. Поред бројних стручних радова, 2008. године приређује и тематски зборник *Говор без речи*, из области невербалне комуникације.

Милица Андевски, у области комуникологије, 2008. године, објављује монографију *Умешност комуницирања*. Ауторка на занимљив и систематичан начин детаљно разматра научне анализе процеса комуникације и разумевања порука у области вербалне и невербалне комуникације, повезујући различита теоријска и емпиријска искуства бројних стручњака, са вешто изабраним примерима и илустрацијама из живота, посебно осврћући се на сферу рада и партнерских односа.

Алан и Барбара Пиз, стручњаци за међуљудске односе и говор тела, поред низа стручне литературе везане за невербалну комуникацију, 2009. године објављују и књигу *Говор ѿела*.

Без обзира на разлике у епохама у којима поменути аутори разматрају питање невербалне комуникације, сви се слажу да је невербална комуникација саставни део људског комуницирања и саставни део функционисања људског организма. У људској природи је да се служи невербалном комуникацијом, она је урођена. Без коришћења невербалних знакова међусобна људска интеракција и комуникација била би непотпуна. Многа стања људи не би могли да испоље и региструју, много садржаја не би саопштили, а саопштено би било мање уверљиво.

### 3. Вербална комуникација

Вербална комуникација је комуникација која се своди на слање и примање порука путем речи. Дакле, реч је њена основна јединица, било да је изражена говором или писано фиксираним речима и везама речи (Рот, 2004). Никола Рот истиче да је вербална комуникација симболичка, јер користи језик, као најзначајнији симболички вербални систем за човека, па се језик одређује као заједнички вербални симболички систем за одређену људску заједницу.

Језик „почива на способности човека да произведе гласове, који се повезују у склопове гласова – речи говора, ове се комбинују у још сложеније целине – реченице и текстове“ (Рот, 2004: 35).

Говорећи о врстама вербалне комуникације Рот (2004), наводи да није сваки језик заснован на гласовима, већ да језик може почивати и на сликама и њиховим комбинацијама (иконички језик снова), затим на склоповима покрета као језик глвонемих. Поменуте врсте језика су повезане са говорним, јер се сликама или покретима изложени садржаји повезују са речима говора, приликом тумачења на говорни језик. Такође, и Морзеова сигнализација, вид негласовног говора, јер почива на разликама у временском трајању између емитованих звучних сигнала, спада у вербални језик, повезан са говором. Морзеову сигнализацију повезујемо са говором када је дешифрујемо како бисмо је разумели.

Веома често у реалном животу, људи говорећи о језику, мисле на говор. Рот стога даје објашњење разлике између појмова језик и говор. „Говор је систем гласова и гласовних комбинација које појединац производи својим говорним органима. Значења која се везују за склопове изговорених речи и правила према којима се везују увек морају бити позната и оном коме се говор упућује. Иначе говор не би представљао систем комуникације. Говор заједнички за неку скупину људи ми називамо језиком. Сви људи, а то је једна од битних карактеристика човека као врсте живих бића, служе се говором. Али користе различите језике. Језик је не само симболички систем којим се човек највише користи него је и најразвијенији симболички систем уопште.“ (2004: 36–37). Као такав говорни језик који се користи у вербалној комуникацији је симболички систем везан за склопове гласова (речи) и њихове комбинације (реченице).

Сваки језик има две битне одлике: граматику и стваралаштво. Граматика представља правила према којима се језички елементи (гласови, речи, реченице) повезују и комбинују и „тако постају носиоци различитих значења и комбинација значења“ (Рот, 2004: 37). Стваралаштво се огледа као „могућност да се применом језичких правила створи готово неограничен број нових значења и да се изрази и саопшти готово неограничен број идеја“ (Рот, 2004: 37).

Два су основна фактора од којих зависе настанак и развој говора, како код појединца, тако и код људске врсте, биолошко-генетички и социјални фактор. Биолошку основу говора чине органске карактеристике које су се формирале током филогенетског развоја људске врсте и физиолошке основе за развој људских когнитивних способности, способности за гласовно перцепирање и изражавање. Сам социјални фактор долази до изражаја, управо код утицаја на физиолошке основе. Физиолошке основе говора могу се развити само ако на њих делују одређени социјални услови. На пример, да би дете овладало говором, потребно је да постоји органска основа за развитак, здрав говорни апарат, слушна осетљивост, гласовно изражавање и интелигенција. Код људског бића код којег ове основе нису развијене, неће ни доћи до говора. Такав пример неразвијености имамо код животиња, зато оне и не могу да говоре (Рот, 2004).

Основна функција вербалне комуникације је што као уређен симболички систем омогућава човеку да изрази своја сазнања до којих долази користећи се својим способностима. (Рот, 2004). На овај начин, уређено, људска бића су преносила информације (сазнање) како у историји, тако и данас и то (Томић, 2003; Рот, 2004):

- у простору, ма колико људи међусобно били просторно удаљени;
- у времену, кроз историју, с генерације на генерацију о чему сведоче трајни записи.

Знакови као симболи су социјалног карактера, дакле сам симболички систем комуникације је социјалан код човека, као што су то сигнали код животиња. И код човека и код животиња социјалност се огледа у томе што омогућава повезаност међу јединкама и међусобни утицај једних на друге. „Али симболички систем код човека има не само разноврснију већ и сложенију социјалну функцију, он је социјалан и по свом пореклу и по свом карактеру и по свом дејству, као и по облицима у којима се јавља“ (Рот, 2004: 26).

Постоје различити канали којима се вербална порука шаље: разговор, писмо, мејл, факс, невербално, звучни талас, радио талас, ТВ слика, ваздушни талас, електрични вод, светлосни сноп, телефон, компјутер, телефакс, непосредни сусрети лицем у лице пошљиоца и примаоца. У зависности од врсте поруке која се жели послати бира се одговарајући канал (Зеленовић, према: Шћепановић, 2008: 20).

#### 4. Невербална комуникација

Невербална комуникација је процес комуникације који се одвија кроз слање и примање гласова, шумава, додира и других знакова као визуелних порука међу људима, без изговорених речи. Како је невербална комуникација саставни део социјалног понашања, као таква она има и своје комуникационе знаке, којима се остварује. Врсте невербалне комуникације одређују се у односу на комуникационе знаке које она користи.

Врсте невербалне комуникације: Према мишљењу Николе Рота (2004), постоје две велике групе знакова које користи невербална комуникација, паралингвистички и екстралингвистички.

*Паралингвистички знаци* су „сви шумови и гласови који нису делови речи говора, затим варијације у изговору гласова речи карактеристичне за појединце и групе људи и остали елементи изговарања речи говорног исказа, као што су интонација, наглашавање или трајање изговора гласова и речи у реченици.“ (Рот, 2004: 101). Дакле, поједностављено, то су сви гласови и шумови који прате изговор гласова и речи говора, отегнуто или убрзано изговарање вокала, отворено и затворено изговарање вокала, брзина и интензитет изговарања у емоционалном стању, интонација, интонација изговарања реченице и наглашавање појединих речи у реченици (Рот, 2004).

*Експирални висички знаци* су знаци који се „не састоје из звучних елемената и који не чине ни гласови ни шумови нити изговарање гласова и речи у реченици“ (Рот, 2004: 104). Према мишљењу Николе Рота (2004), они се даље могу поделити на кинезичке, проксемичке и знакове.

*Кинезички знакови* почивају на покретима појединих делова тела: покрети лица или фацијална експресија укључујући и усмеравање погледа, покрети појединих делова тела – главе, руку, ногу, трупа, држање тела у целини или положај тела, системе више разних телесних покрета са одређеном намером, које често називамо гестовима.

*Проксемички знакови* почивају на просторним односима и раздаљини међу учесницима у комуницирању: физичка близина једног комуникатора од другог, просторни распоред учесника у комуникацији, територијално понашање тј. држање и поступци којима једна особа другима ставља до знања своје право на одређени простор.

Неки аутори (Рот, 2004) разликују и трећу врсту, декларишући је као *ипоседну врсту знакова* у које спадају: телесни додир, спољни изглед, начин обављања разних радњи, мириси које људи намерно или ненамерно остављају за собом, а која представља неку информацију о њима.

*Телесни додир* је средство којим се изражавају различити ступњеви личне везаности и наклоности, као и одбојности и непријатељства. Овде сврставамо следеће форме: тапшање по рамену, руковање, миловање, али и гурање од себе и ударање неког.

*Спољни изглед* је знак којим се оставља одређен утисак о особинама, тренутном стању и намерама особе одређеног физичког изгледа. Овде подразумевамо сам физички изглед у целини (црте лица, пуније особе, мишићање, мршаве), начин одевања и начин дотеривања (дужина косе, начин чешљања, шминкања и сл.).

Међутим, у теоријама због различитости у мишљењу око сврставања у неку од поменутих група, као основни невербални знаци најчешће се наводе: гестови, положај руку, ногу, покрет ка саговорнику или од њега, осмех, изглед, поза, став, покрети гледања, слушања, мимика.

Функције невербалне комуникације: Постоји шест основних врста функција невербалне комуникације (Рот, 2004: 141), и то:

- изражавање емоција,
- изражавање узајамних ставова особа у комуникационој интеракцији,
- презентовање властитих особина,
- праћење, подршка и допуна вербалној комуникацији,
- замена за вербалну комуникацију,
- конвенционално изражавање разних врста социјалне активности.

*Функција изражавања емоција* је да појединац може спонтано, а онда и намерно, да манифестује емоције. У изражавању емоција важно средство је фацијална експресија: покрети мишића око уста, очију, покретање капка, обрва, ширење зеница, усмеравање погледа на саговорника, задржавање погледа на њему. (Костић, 2006; Рот, 2004; А. и Б. Пиз, 2009; Морис, 2005а). Такође, и разни покрети других делова тела, као што су рамена, ноге, труп, промене и варијације у гласовима који се артикулишу. Многе невербалне емоционалне реакције могу се запазити и код беба и њихов број се повећава са узрастом. (Морис, 2008; 2005б; Рот, 2004). Ове функције углавном су дате наслеђем, али је социјална средина та која утиче на њих, како ће се манифестовати, до ког степена и како ће се на њих реаговати (Рот, 2004).

*Функција изражавања узајамних сјавова особа у комуникацијској инјеракцији* увек укључује емоције и њена основа је наследна, али је у њену манифестацију, такође, укључена социјална средина, посебно култура. Њима је могуће и манипулисати и тако обмањивати у погледу свог става. Емоције могу бити укључене у различитом степену (интензитету). Овом функцијом могуће је изражавати димензију пријатељство–непријатељство, димензију доминантност–субмисивност (потчињеност), димензију дивљења, зависти, покоравана, отпора, сексуалне привлачности, љубоморе и сл. (Морис, 2005б; Рот, 2004; А. и Б. Пиз, 2009).

*Функција јрезентјовања особина* манифестује се кроз истицање физичких карактеристика посебно оних за које се сматра да би могле бити атрактивне за другу особу, означавање свог социјалног статуса. На пример, чешљање, украшавање, дотеривање, разни одевни предмети, начин држања и начин изговарања разних вербалних саопштења. Неким од знакова кроз ову функцију могуће је и манипулисати, као што се неки испољавају спонтано, а неки намерно (Рот, 2004; А. и Б. Пиз, 2009; Морис, 2005в).

*Функција јраћења, јодришке и дојуне вербалној комуникацији* је при вербалном комуницирању редовна. Манифестује се, пре свега, обликовањем вербалног саопштења, давањем намераваног смисла појединим вербалним исказима који чине вербално саопштење, тако да неки искази постају питања, тврдње, заповест, молба, и сл. Као средства за остваривање ове функције користе се паузе у говору, подизање и спуштање гласа, наглашавање слогова и речи. У писаном тексту ову улогу има интерпукција, односно интерпукцијски знаци. Овом функцијом може се изразити и сигурност, тачност, сумња, подсмех, иронија. Друга важна улога ове функције јесте сигнализација за оног ко говори да је слушан и да се његово излагање прати, а знаци

који се користе су климање главом, усмереност погледом, фацијална експресија, оријентација тела ка саговорнику. Трећа улога је узајамно повратно реаговање учесника који усмено излажу садржај. Знакови на основу којих саговорник закључује су различити изрази лица, покрети руку, гледање у говорника, климање главом, нагињање ка говорнику, упућен смешак говорнику. Четврта улога је синхронизација конверзације, која се огледа у неометаном току конверзације тако што се прате невербални знаци којима онај ко говори означава како намерава да уступи реч супротној страни. Знаци који се употребљавају да би се дијалог усклађивао су разни паралингвистички и кинезички знаци (Рот, 2004; Андевски, 2008; Морис, 2005в; А. и Б. Пиз, 2009).

*Функција замене за вербалну комуникацију* може бити делимична, када се замењује само део вербалног саопштења невербалним знацима и потпуна. Делимична замена је веома честа и обично тада се користимо мимичким знаковима, гестовима. Овом делимичном заменом означавамо конкретне појмове, подржавамо и пресликавамо односе, акције, предмете, као и апстрактне карактеристике, на пример, стављањем прста на чело означавамо размишљање, прекривањем усана кажипрстом указујемо на потребу ћутања, одређеним покретом руке декларишемо прихватање неког веровања. Пример потпуне замене вербалне комуникације невербалним знацима уочавамо у споразумевању глвонемих особа, споразумевању радника у одређеним врстама послова (рад на дизалици, дириговање...) (Рот, 2004; Морис, 2005в).

*Функција конвенционалној изражавања разних врста социјалне активностии*, одражава се у погледу систематизације коришћења невербалних знакова на нивоу одређене културе. Дакле, то су утврђени начини поступања који се у некој култури примењују као образац понашања. Примери за манифестацију ове функције јесу поздрављање и опраштање од неког, честитање или изрази саучешћа. Такође их има у великом броју свакодневних ситуација, при посетама, путовањима, куповању и сл (Рот, 2004; Морис, 2005а; А. и Б. Пиз, 2009).

Канали невербалне комуникације: Канали су заправо извор информација који се користи за значења и појашњавања говора било да их некемо упућујемо или примамо од других. У природи човека је да при слушању рецимо, неке вести поред онога што директно слушамо обрађујемо и многе друге појединачне информације и обрнуто при итерпретирању неке информације, поред оног што директно изговоримо, истовремено и шаљемо неке информације које обрађује онај ко нас слуша (Андевски, 2004).



У основне канале невербалне комуникације, према Андевски (2008: 17) убрајају се:

- контакт погледом,
- мимика/ израз лица,
- гестикулација,
- држање тела,
- особине гласа – јачина гласа, модулација, темпо говора, пауза,
- растојање између партнера у комуникацији,
- угао између партнера у комуникацији,
- остали ситуациони утицаји.

*Контакт погледом или визуелна комуникација:* Контакт очима у свакодневној комуникацији сматра се изузетно важним средством невербалне комуникације. У прилог овоме говори и народна пословица „Очи су огледало душе“. Контакт очима може да пружи различите информације и веома је важан начин гледања. Ако контакт очима остваримо са неком особом дуже, само један делић секунде него што та особа сматра пристојним, код те особе можемо изазвати реакцију или реакцију физичке агресије, али у неком другом контексту нпр. такав контакт може бити схваћен као знак сексуалне привлачности. Дуготрајно фиксирање може бити знак заљубљености, или је резервисано за непријатеље. Исто тако раширене зенице, невољни рефлекс који се јавља без обзира на количину светлости, показује емоционално узбуђење, било да је свићање или лагање у питању. (А. и Б. Пиз, 2009; Андевски, 2008; Костић, 2006).

Према мишљењу Мандић (2003), ако желимо да особа са којом разговарамо стекне утисак да је слушамо, онда треба да је гледамо у очи око три четвртине времена разговора, погледом дугим од 1 до 7 секунди. Важно је знати и да превише успостављених контаката очима може се сматрати исказивањем супериорности, мањком самопоштовања, претњом или жељом за увредом саговорника. Али ако је премало успостављених контаката очима, то се може протумачити као недостатак пажње, непристојност, неискреност, непоштовање или стидљивост. Спуштањем погледа може се оставити утисак подређености. Контакт погледом биће најделотворнији ако се користи онолико дуго колико то саговорници сматрају прикладним за ситуацију у којој се налазе.

Код било које интеракције двоје људи лицем у лице могуће је узети три мере гледања: трајање погледа, број погледа, просечну дужину погледа. Ово су мере које се посебно могу узети у обзир за гледање и посебно за слушање. Исто тако истраживањима је установљено да

гледање и контакт очима варирају у зависности од теме разговора, физичке блискости, пола особа, интеракције и карактеристика личности. Када је тема интимна, контакт очима је мањи као и гледање, исто важи и када су особе близу једна друге (Мандић, 2003).

Такође, постоје и разлике у дужини трајања контакта очима у зависности од тога да ли се слуша или говори. У случају слушања саговорника контакт очима је дужи, док је при говорењу контакт очима краћи. Сам контакт очима је кратак и у просеку траје једну секунду, док просечна дужина погледа износи око три до четири секунде (Мандић, 2003).

*Мимика/ израз лица:* Сигнали које изражавамо лицем још у саввим раној фази развоја човечанства били су од изузетне важности као носиоци порука, посебно у времену када говор није имао улогу какву има данас. И данас, лицем можемо да се изражавамо када не желимо да употребљавамо речи. Посматрањем фацијалне експресије могуће је сазнати много о људима. Изрази лица могу да помогну као средство бољег разумевања порука коју нам неко други шаље. На лицу се могу тражити различите емоције на његовим различитим деловима (Андевски, 2008; Мандић, 2003; Костић, 2006).

Већина социјалних психолога тврди да се на лицу могу препознати шест различитих емоција: срећа, туга, страх, бес, изненађење, гађење. Срећа се изражава осмехом, при чему се доњи капци уздижу и набира се кожа око спољњег угла ока. Туга се изражава тако што су унутрашњи углови обрва повучени на горе, кожа испод обрва има троугласт облик, унутрашњи угао капка је подигнут, а углови усана су окренути на доле или усна подрхтава. Код експресије страха очи су отворене, а доњи капци напети, обрве су уздигнуте и приближене једна другој, усне су повучене најчешће уназад и затегнуте у водоравном положају. Када је особа бесна, обрве су јој спуштене, има директан поглед и интензивно гледа, очи имају тврдоћу, укоченост и избуљеност, горњи капци су спуштени, а доњи су напети и сужавају поглед. Особа манифестује изненађење тако што има широм отворене очи, уздигнуте и закривљене обрве, а усне растављене и нису затегнуте. Код гађења нос је наборан, обрве су спуштене, што проузрокује спуштање доњег очног капка, док су уста стиснута или отворена (Костић, 2006; Мандић, 2003).

Треба знати, наводи Костић (2006) да су фацијални изрази под већом контролом него телесни покрети. У процени нечијег лица, готову први пут, треба водити рачуна о појави која се у психологији зове „Хало ефекат“, јер се може догодити да на темељу једне појаве која нам се свиђа или не, доносимо суд о одређеној особи.

Наша најчешћа процена неке особе, своди се на посматрање њеног изгледа, од црта, боје гласа, начина говора, облачења. Такође, користимо и информације које смо од раније добили и сазнали о некоме, а не свиђају нам се, или одређена особа поседује особине које сами немамо, па нам одмах постаје симпатична. Све наведено смањује нашу објективност. „Хало ефекат“ је тешко избећи, он се може само умањити ако себи поставимо искрено питање колико је он стварно деловао на наш суд о некоме (Мандић, 2003).

*Држање шела или јовор шела:* Говор тела (Мандић, 2003) садржи као канал невербалне комуникације гестовну експресију (покрети тела, нарочито руку), постуралну експресију (положај тела), проксемичку експресију (телесни контакт).

Гестовна експресија: Као и целокупну невербалну комуникацију, тако и гестове можемо, према истој ауторки, схватити само ако их тумачимо као део целине. Покрете тела, гестове користимо да бисмо нагласили оно о чему говоримо. Обично они треба да допуне речи, и заједно са њима дају тумачење мисли и осећања оног који говори. Најчешћи гестови које користимо су показивање рукама, климање главом, подизање обрва и сл. Покрети рукама, осим што нам помажу у комуникацији, могу је и ометати ако су неумерени и превише наглашени. Као такви могу указивати на нервозу и недостатак самопоуздања (трљање дланова, увијање косе, трљање чела, глађење браде).

Покрети главом су веома важни не само кад говоримо, већ и када слушамо. Они могу да се користе за показивање ставова, да буду замена у говору у значењу подршке ономе што је изречено, али и да противурече исказаном. Погнута глава указује на покорност, понизност, депресију (ако још уз то иде спор, испрекидан и тих говор), као и на избегавање контакта очима. Ако је глава високо и мало нагнута уназад, то може значити горд, а можда и агресиван став ако га прате оштар поглед, неуобичајено црвенило у лицу, и сл. (Мандић, 2003).

Постуларна експресија базирана је на положају тела као показатеља о томе да ли су људи пуни наде, депресивни, самоуверени, стидљиви, доминантни или покорни. Постоји пет основних положаја тела: стојећи, седећи, лежећи, чучећи, клечећи, чијом даљом комбинацијом добијамо остале положаје (Мандић, 2003).

Према мишљењу психолога, став тела може да покаже самопоуздање или несигурност. На пример, уколико особа стоји и клати тело са ноге на ногу, или је заузела погрбљен став, осим што даје слику несигурности, веома често делује и иритирајуће на оног ко га слуша. Прекрштене руке означавају негативан став према другој особи, а лабаво држање руку поред тела тумачи се као отвореност, приступачност.

Негативан или непријатељски став сигнализира се нагињањем тела уназад. Самоуверени, пуни наде и доминантни, имају усправно држање тела. Позитивни ставови према другима су најчешће праћени нагињањем тела напред, посебно док седимо (Мандић, 2003).

Проксемичка експресија представља додир и телесне контакте. Ова експресија се сврстава у најпримитивније облике људског невербалног комуницирања, јер кожа као највеће чуло код човека, један је од најважнијих комуникационих канала. Додир је урођена потреба, и има значење повећања интимности, самоотварања, доприноси повећању емоционалног везивања и експресивности. Према мишљењу стручњака (Морис, 2005в), додир је прво чуло које се развија по рођењу и може да успори психички, физички, а посебно емоционални развој беба уколико од самог почетка буде изостављен. Његова функција је често да појача вербалне поруке. Када су додири и телесни контакти у питању, треба имати у виду културолошке разлике у васпитању, па је често много боље користити остале вештине говора тела и допустити да додир или телесни контакт дође временом, како њиме не бисмо изазвали оно што не желимо. Ако већ нешто треба користити од проксемичке експресије, онда то треба да буде у сврху охрабривања, подстицања или саосећања, благо стискање шаке или благо тапшање по рамену (Морис, 2005в; Мандић, 2003).

*Особине гласа – јачина гласа, модулација, њемџо џовора, џауза:* При комуникацији веома важну улогу има глас. На основу модулације гласа веома лако се може препознати осећање саговорника. Глас је веома моћан инструмент који „сам саопштава поруку потпуно независно од оног што је изговорено“ (Андевски, 2008: 23). Када говори о гласу ауторка Мандић (2003) истиче да приликом комуникације, као моћно средство, може да остави утисак: мелодика (висина гласа), динамика (јачина гласа), ритмика (ритмичност сигнала), агогика (метрика, коришћење пауза, уздисања, певања и свега што је људски глас способан да произведе). Такође, иста ауторка наводи да и зевање, штуцање, кашљање, смејање, плач, уздисање, јаук, представљују поруке, као и ћутање. Ћутање може бити посебан вид комуникације, које може да означава игру моћи, а може да означава и паузу у којој долази до промене у дијалогу. Гласом се можемо играти, манипулисати, зато је неопходно да садржај реченог буде одлучујући, а не глас, наглашава ауторка Андевски (2008). Када говори о паузи и дужини паузе између речи, иста ауторка наводи да „паузе између речи чине да нам неки исказ изгледа тежи и надмоћнији. Слушалац овде очекује значајну мисао и ако се уместо важног исказа изражава нешто сасвим једноставно,

код слушаоца настаје противуречност између поруке и форме.“ (Андевски, 2008: 25). Ово понекад може довести и до агресивности према саговорнику.

Брзина којом особа говори може бити индикатор емоционалног стреса, као и што подижући интонацију гласа, тврдњу можемо претворити у питање. Јасан знак анксиозности могу бити и честа понављања и замуцкивања, као и поштапалице које служе за добијање на времену, али истовремено и сигнализирају да се говор и даље наставља (Мандић, 2003).

*Распојање између њарјнера у комуникацији/ Лични њростјор:* Један веома важан канал невербалне комуникације јесте просторно растојање које заузимамо приликом говора. Значај растојања у комуникацији може се објаснити једноставним правилом. „Постоји невидљив круг (отприлике колики је радијус руке) који сваки човек има око себе и у који допушта саговорнике само под одређеним условима. Овај „лични простор“ (како гласи научни израз за то) важи као лични простор којим сваки партнер у комуникацији сам може располагати.“ (Андевски, 2008: 25). Дакле, лични простор представља степен физичке близине који је дозвољен у зависности од интимности односа са особом са којом смо у интеракцији. Интимни и добри пријатељи не чине неугодност ако приђу близу, док познанике и странце са којима разговарамо обично „држимо“ на већој удаљености. Међутим, треба нагласити да код доживљаја личног простора постоје велике разлике између људи различитог порекла. Оно што је нормално растојање код средњоевропске популације, арапска култура тумачи као дистанцирано и непријатељско. Такође, постоје и ситуације када свој интимни лични простор нужно морамо да делимо са другима. Такве ситуације су велике гужве, вожња лифтом, када се учинак нарушавања тог неписаног правила настоји смањити избегавањем погледа. Али ако је превелика удаљеност, потреба за интимношћу надокнађује се честим и дужим визуелним контактом (Андевски, 2008).

Код одраслих грљење резервисано је за дубоке емоционалне тренутке, а код деце још представља и снажан доживљај. Пољубац, у зависности од културе као јавни знак везе, може се манифестовати од љубљења у образ на јавним местима, до љубљења у уста које се обично везује за интимне тренутке (А. и Б. Пиз, 2009).

*Угао између њарјнера у комуникацији:* Слични несвесни канали невербалног понашања јесу оријентација тела и угао који формирамо са партнером у комуникацији. Обично оријентишемо своје тело према особи са којом разговарамо, под различитим углом, у зависности од доживљаја говора. Наиме, променом оријентације тела и угла који

заузимамо у односу на саговорника у току разговора, јасно шаљемо сигнале супротној страни о нашем стрпљењу, заинтересованости, пажњи са којом слушамо. Рецимо, убеђење губи своје значење ако се онај који говори окрене од свог партнера у разговору. Угао од 120 степени сматра се најпријатнијим за разговор, јер је код овог угла најлакше усмерити поглед и тако остварити контакт. Када су тела оријентисана једно према другом, тј. када је угао који захватају тела међусобно 180 степени, на силу се мора успостављати контакт погледом. Најчешће ова позиција отежава вођење разговора и може бити праћена притиском, но понекада може значити и као позив за продубљење разговора (Андевски, 2008).

Дакле, порука која се преноси речима може бити измењена кад јој се додају невербални елементи. Поруке које шаље тело утичу на вредновање, потврђивање или негирање онога што је речено.

## **5. Разлике и сличности између вербалне и невербалне комуникације**

Између невербалне и вербалне комуникације постоје сличности и разлике. Основна сличност је да обе служе томе да учесници у интеракцији стекну информације о одређеним појавама и један о другом. Обе врсте комуникације представљају посредну комуникацију, тј. интеракцију која се остварује посредством знакова. Обе комуникације имају две основне функције: комуникативну и социјалну. Следећа сличност огледа се у томе што се гестовима, као невербалном комуникацијом, могу заменити поједине речи.

Разлике између невербалне и вербалне комуникације су у функцијама, пореклу и неким важним карактеристикама процеса комуникације. Иако и једном и другом комуникацијом могу да се изражавају емоције, интерперсонални ставови и особине личности, те као такве могу имати и самосталну функцију, веома се разликују. Разлика се читује у томе што се вербална комуникација служи речима као знаковима, док невербална користи сигнале као знакове, који обично нису намерно упућени. Знакови које користи невербална комуникација засновани су на наслеђу и саставни су део природне активности организма и зато се чешће манифестују спонтано, док знакови којима се користи вербална комуникација су научени и арбитрарни. Вербална комуникација је изграђена као симболички комуникациони систем заснован и структуриран на граматичким правилима, који омогућава велику флексибилност система и њоме је могуће формулисати разноврсне најсложеније садржаје и конструисање и стварање нових замисли и идеја. Код невербалне комуникације није могуће говорити о

заснованости на правилима граматике, и јединице невербалне комуникације се не могу комбиновати, па се њоме не могу презентовати различити садржаји.

Међутим, без обзира на различитости, ове две комуникационе врсте су изузетно повезане у интерактивном односу и изражавању саговорника.

## 6. Закључна разматрања

Током историје људско друштво је схватило да смислена и добра комуникација ефикасно решава проблеме, док је лоша комуникација извор међуљудских сукоба. Полазећи од ове чињенице, циљ овог рада био је да размотри у најкраћем преглед историјског развоја интересовања за комуникацију и основне аспекте вербалне и невербалне комуникације, као и њихове разлике и сличности.

Резултати рада указују на то да интересовање за комуникацију постоји колико и људско друштво. Од античких времена, па до данас, тема комуникације је привлачила многе теологе, филозофе, психологе, педагоге, социологе, антропологе, књижевнике, комуникологе. Како наше речи, глас и тело, непрестано шаљу разне поруке, веома је важно познавати основне аспекте вербалне и невербалне комуникације: знаке и симболе, функције, комуникационе канале преноса, разлике и сличности.

Заједничке карактеристике за вербалну и невербалну комуникацију, без обзира на разлике, јесу да се могу јавити и у облику симболичке и у облику сигналне комуникације и да им је функција да пренесу поруку. Поменуте комуникационе врсте су изузетно повезане у интерактивном односу и изражавању две јединке.

Закључак је да способност доброг комуницирања, било да је реч о употреби вербалног или невербалног изражавања, јесте урођена способност, али је потребно унапређивати културу изражавања и градити лични стил, како би се комуникација појединца култивисала. Појединац који је комуникационо компетентан, а при том и сигуран у себе, може достићи савршену комуникацију и задовољство у сваком комуникационом чину.

## ЛИТЕРАТУРА

- Андевски, М. (2008). *Умјетности комуницирања*. Нови Сад: Цеком букс.  
Костић, А. (2006). *Говор лица – значења фацијалних јонашања*. Ниш: Филозофски факултет Ниш.  
Костић, А. (2008). *Говор без речи*. Ниш: Филозофски факултет.

- Медић, Т. (2003). *Комуниколоџија – психолоџија комуникације*. Београд: Клио.
- Морис, Д. (2005а). *Ошкривање човека: водич кроз његов њела*. Ниш: Зограф.
- Морис, Д. (2005б). *Голи мајмун*. Ниш: Зограф.
- Морис, Д. (2005в). *Иниимно њонашање*. Ниш: Зограф.
- Морис, Д. (2008). *Беба*. Земун: Филип Вишњић.
- Рот, Н. (2004). *Знакови и значења*. Београд: Плато.
- Томић, З. (2003). *Комуниколоџија*. Београд: Чигоја.
- Чарлс, Д. (2009). *Изражавање емоција код човека и животиња*. Београд: До-  
сије студио.
- Шћепановић, В. (2008). *Комуницирање у организацијама на њросџору вој-  
водине*. Магистарски рад, одбрањен на Факултету за менаџмент у  
Новом Саду, Привредна академија, Самостални и недржавни уни-  
верзитет.

**Valentina Đekić, M.A.**

## **BASIC VERBAL AND NONVERBAL COMMUNICATION AND THEIR HISTORICAL DEVELOPMENT**

### *Summary*

It is a fact that the 20th century is considered to be the Computer Age, but the 21st century is certainly the age of communication.

The article aims to enlighten the basic knowledge on verbal and nonverbal communication and draw attention to a brief overview of the historical development and main aspects of verbal and nonverbal communication as well as their differences and similarities.

The results indicate that interest in communication is as old as the human society. From ancient times to the present, the issue of communication has attracted numerous theologians, philosophers, psychologists, educators, sociologists, anthropologists, writers, and communicators. Given that our words, our voice and body constantly send various messages, it is especially important to know the main aspects of verbal and nonverbal communication.

The basic shared characteristic of verbal and nonverbal communication, regardless of their differences, is that they can occur in the form of symbolic and in the form of signal communication and that their function is to convey a message.

Any individual's ability to communicate well, whether verbally or non-verbally, is a matter of natural endowment. In order to achieve higher communication competence, one needs to improve their culture of expression and build their own communication style.

Perfect communication involves transferring thoughts or ideas by the sender in such a way that the recipient perceives them exactly as the sender had intended it.

*Key words:* verbal communication, nonverbal communication, competence.





## **ПОЛИГОНИ СА ПРЕПРЕКАМА ЗА ДЕЦУ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА**

САЖЕТАК: Брига за дете, његово здравље, нормалан моторни развој, препознати су као један од најважнијих задатака у васпитању предшколске деце. Овај период може се сматрати као један од најбитнијих када се средствима физичког васпитања може најефикасније деловати у правцу њиховог правилног развоја, а с друге стране, то је и период када најчешће, уколико се не води потребна брига, може доћи до неправилног развоја и појаве појединих телесних деформитета. Физичко васпитање треба да допринесе развоју основних моторичких способности: брзине, снаге, издржљивости, покретљивости, координације, прецизности и равнотеже. Код младих у предшколском узрасту настојимо да се моторички развој реализује кроз развој и усавршавање природних облика кретања – ходање, трчање, бацање, скакање и слично, али и да се развој тих природних облика кретања, углавном, реализује кроз примену покретних игара и полигона са препрекама.

Полигон са препрекама је једини сложени методичко-организациони облик рада који може у потпуности да се примењује у раду са децом предшколског узраста. У овом раду су приказани примери полигона са препрекама, објашњен је методички поступак и приказан је графички. Морамо нагласити да се моторички задаци морају прилагодити деци овог узраста, моторичка извођења покрета морају да буду једноставна, тако да се унапред распореде одређени задаци, а морају се базирати искључиво на структурама задатака из групе природних облика кретања, као што су пузање, ходање, провлачење, котрљање, ваљање, скакање, поскакивање, ношење, гађање, пребацивање, шутирање и сл.

**КЉУЧНЕ РЕЧИ:** полигон са препрекама, физичко васпитање, моторичке способности, деца предшколског узраста.

### **1. Увод**

Деца предшколског узраста су у периоду најинтензивнијег раста и развоја, па је то и период када се средствима физичког васпитања може најефикасније деловати у правцу њиховог правилног развоја, а с друге стране, то је и период када најчешће, уколико се не води потребна брига, може доћи до неправилног развоја и појаве

---

\* Milosnikolic87@gmail.com

појединих телесних деформитета. Најефикаснија средства у сврси превентивног деловања и санирања негативних утицаја на правилан раст и развој су одговарајуће телесне вежбе, природни облици кретања, као разне форме технички примењивих кретања. Желимо да нагласимо да је реч о узрасту где је раст и развој деце јако интензиван и убрзан, па су и утицаји спољних и унутрашњих фактора у оба смера (позитивни и негативни) веома велики и да ту чињеницу увек треба да имају у виду дечје установе, појединци, васпитачи, лекари, родитељи да томе посвете посебну бригу. Физичко васпитање треба да допринесе развоју основних моторичких способности, као што су: брзина, снага, издржљивост, покретљивост, координација, прецизност и равнотежа. За разлику од школског васпитања, односно од вежбања на часовима физичког васпитања са старијим узрастом, где се применом адекватних вежби инсистира на развоју опште моторике, код млађих у предшколском узрасту настојимо да се моторички развој реализује кроз развој и усавршавање природних облика кретања – ходање, трчање, бацање, скакање и слично, јер је познато да се развој природних облика кретања, углавном, реализује кроз примену покретних игара и полигона са препрекама (Ратковић, 2009). Избором и применом одговарајућих вежби треба остварити утицај на јачање појединих мишића и група мишића, што је веома значајно како са становишта правилног раста и развоја деце, тако и развоја њихове моторике.

Деци у овом узрасту треба омогућити вишестрани физички развитак. Од раног детињства до сазревања људи пролазе кроз више фаза развоја. За сваку од тих фаза постоје законитости развоја и одређени тренинг. У овом узрасту фаза иницијације, према Бомпи (2006), представља процес тренинга са акцентом на вишестрани психофизички развој детета од 6–10 година.

Полигон са препрекама је једини сложени методичко-организациони облик рада који може у потпуности да се примењује у раду са децом предшколског узраста за разлику од неких других сложених методичких облика рада, попут рада на стази, кружног облика рада или рада на станицама. Можемо рећи да полигон има велики утицај на биопсихосоцијални развој и анрополошки статус деце, а може бити и састављен тако да има утицај на усавршавање моторичких знања, развој моторичких способности, подизање нивоа моторичких постигнућа, усавршавање већ научених моторичких покрета, учење правилног и одговорног решавања задатака и сарадње деце током

извођења. Од изузетног је значаја да се од почетка деца усмеравају ка озбиљном раду, мотивационој и пријатној атмосфери током вежбања, да схвате озбиљно моторичке задатке како не би дошло до повреде приликом рада.

У предшколском узрасту елементи полигона са препрекама треба да буду једноставна моторичка извођења покрета, која ће омогућити да се унапред распореде одређени задаци, а морају се базирати искључиво на структурама задатака из групе природних облика кретања, као што су пузање, ходање, провлачење, котрљање, ваљање, скакање, поскакивање, ношење, гађање, пребацивање, шутирање и сл. Треба нагласити да је веома битно водити рачуна и о интензитету полигона, да задаци буду прилагођени деци овог узраста, да се усагласе време рада и пауза, јер приликом извођења моторичких задатака код деце долази до наглог пораста броја срчаних откуцаја.

## 2. Полигони

У школској пракси физичког васпитања деце, као организациони облик рада, често се примењују тзв. полигони. То су делови вежбалишта на којем се сукцесивно изводи одређен број разноликих вежби, а са циљем да се оствари одређени циљ, односно одређен утицај на психофизички развој најмлађих. По етимологији реч „полигон“ припада војном речнику, а представља посебну уређену опремљену и програмирану површину у затвореним и отвореним просторима. У спортским клубовима, у којима се тренирају одређени спортови, полигон се користи за усавршавање одређених стилизованих кретњи и повећање кондиције. Једноставно речено, „Полигон је трчање и ходање испрекидано другим моторичким задацима.“ (Матић, 1978).

Планирање полигона, број вежби и начин вежбања на њему, везан је за узраст деце, и наравно за планиране задатке које желимо да остваримо. Број вежби креће се од четири до осам, с тим што је код најмлађих (млађа група) тај број три до четири, док се са узрастом број постепено повећава, тако да се за старију групу креће од седам до осам вежби. У Табели 1. приказане су врсте полигона према: простору, начину израде, намени, кретању, броју стаза, изгледу стазе.

Табела 1.

Према простору	Отвореном (дворишта, игралишта, ливаде, шуме, планине, водене површине). Затвореном (сале, хале, базени, веће радне собе).
Према начину израде	Природни (природне препреке – дрво, камен, ждун, узбрдо, низбрдо, вода) Вештачки (справе, реквизити и друга помагала).
Према намени	Полигони за усваршавање технике кретања, полигони за повећање опште кондиције, полигони за повећање физичких способности, полигони за проверу физичких и техничких дотигнућа, такмичарски полигон.
Према врсти кретања	Гимнастички, атлетски, са елементима спортских игара, комбиновани.
Према броју стаза	Једностазни, двостазни, вишестазни.
Према изгледу стазе	Полигони равних линија, вијугавих, у облику потковице, у облику елипсе, слободан облик у зависности од конфигурације терена.

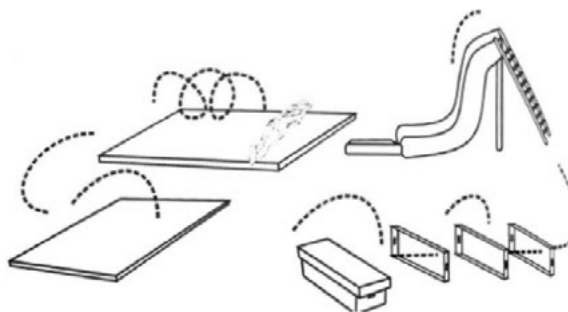
У зависности од основне намене, као методичко-организациона форма рада у физичком васпитању, полигон се може користити: а) у образовне сврхе (у циљу да се утврде и усаврше већ обучене телесне кретње), б) у тренажне сврхе, развој физичких способности (опште кондиције, снаге, брзине, издржљивости координације, флексибилности, равнотеже), ц) у рекреативне сврхе (ради отклањања евентуалне монотоније изазване константним понављањем одређених форми рада појединих телесних кретњи, вежби), ч) на излетима, летовању, зимовању (полигони на отвореном и природним условима), ћ) у сврху провере опште физичке способности, д) у сврху постизања одређених емотивних ефеката, применом штафетног и такмичарског полигона.

### 2.1. Пример полигона са препрекама

На Слици 1. приказан је полигон са препрекама који садржи пет моторичких задатака (уз коришћење справа и реквизита: тобоган, поклопац шведског сандука, оквири шведског сандука, струњаче):

1. из краћег залета прескок преко поклопца шведског сандука;
2. наизменично провлачење и прелажење оквира шведског сандука;
3. пењање и клизање преко тобогана;

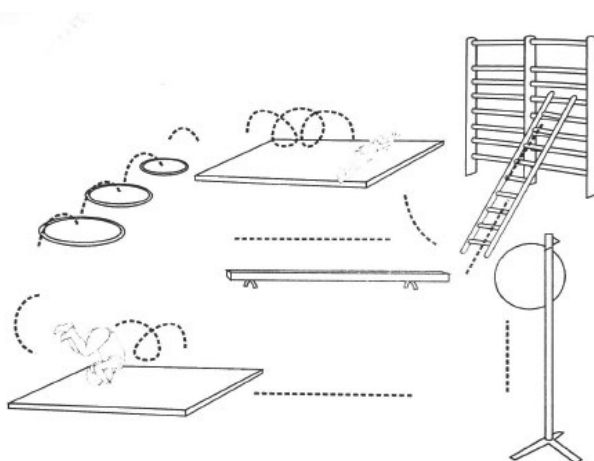
4. котрљање по уздужној оси преко струњаче;
5. залет и скок у даљ.



Слика 1.

На Слици 2. приказан је полигон са препрекама који садржи шест моторичких задатака (уз коришћење справа и реквизита: ниска греда, шведске лестве, струњаче, обручеви, сталак са балоном):

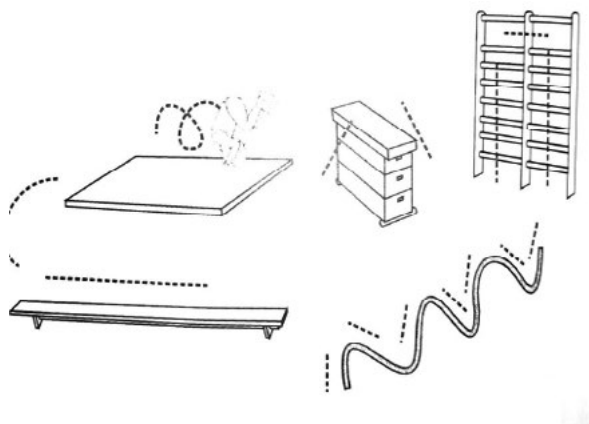
1. ходање на прстима преко ниске греде;
2. пењање и силажење преко шведских лестви;
3. котрљање на струњачи;
4. суножни поскоци из обруча у обруч;
5. колутање на струњачи;
6. одбијање балона уз поскок (да бисмо га дохватили).



Слика 2.

На Слици 3. приказан је полигон од пет моторичких задатака (уз коришћење справа и реквизита: рипстол, шведски сандук, шведска клупа, струњаче, канап):

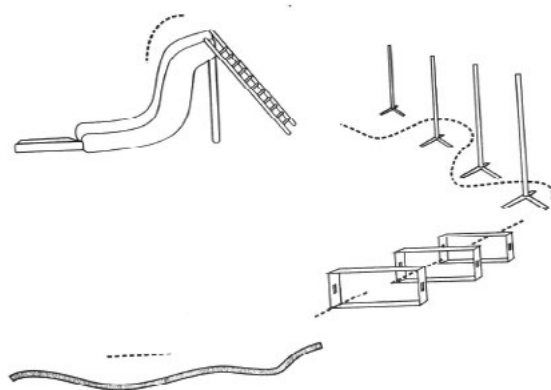
1. вијугаво ходање по канапу;
2. пењање по рипстолу;
3. прелажење преко шведског сандука;
4. колутање по струњачи;
5. ходање по шведској клупи са разним задацима (чучањ, окрет, са ношењем предмета и сл.).



Слика 3.

На Слици 4. приказан је полигон од четири моторичка задатка (уз коришћење справа и реквизита: тобоган, пуњене врећице или сталци, оквири шведског сандука, канап):

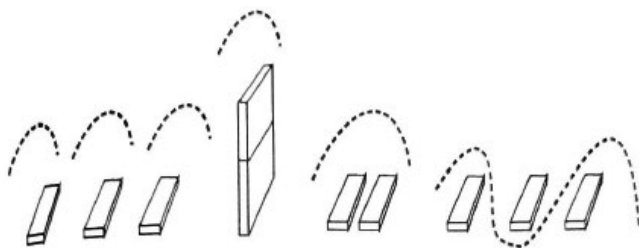
1. ходање по канапу (разне врсте ходања);
2. провлачење кроз оквири шведског сандука;
3. трчање између сталака (унапред и уназад);
4. спуштање низ тобоган.



Слика 4.

На Слици 5. приказан је полигон уз коришћење само коцки, састоји се од четири моторичка задатка, уз коришћење коцки од сунђера:

1. лагано трчање са прелажењем (прескакањем) коцки;
2. скакање у висину (преко две коцке);
3. скакање у даљ преко две уздужно постављене коцке;
4. ходање четвороношке (пужење) између коцки.



Слика 5.

### 3. Закључна разматрања

Применом полигона може се утицати на повећање: моторичких способности, кардиоваскуларних и респираторних функција, на развијање храбрости, одлучности, истрајности, стварање позитивних емотивних стања, разбијање стереотипа једноличних физичких активности, као и здравствени статус. Овакав облик рада нуди велики број комбинација и могућности како у затвореном тако и на отвореном простору. Због свега реченог, примена полигона у раду са децом, требало би да буде устаљена и свакодневна потреба.

У структури полигона треба да буде више справа, реквизита, разноврсних вежби и његова композиција треба да буде таква да обећава интересантност и атрактивност за децу, односно њихово максимално и емотивно ангажовање.

У овом периоду одрастања деца исказују велику потребу за кретањем, коју треба правилно усмерити и искористити. Дечји потенцијали (моторички и интелектуални) далеко су већи него што је познато у постојећој литератури (Бала, 2006). Мора се имати у виду да се пропуштено у овом периоду тешко касније може надокнадити.



## ЛИТЕРАТУРА

- Бала, Г. (1982). Структура и развој морфолошких и моторичких димензија деце. *Годишњак*. Београд: Факултет за физичку културу.
- Бала, Г. (1991). *Развој моторичкој понашања деце*. Нови Сад: Кинезис.
- Бала, Г. (2006). *Физичка активност девојчица и дечака предшколској узрасној*. Нови Сад: Факултет физичке културе.
- Бомпа, Т. О. (2005). *Цјелокупни тренини за младе победнике*. Загреб: Гопал.
- Матић, М. (1978). *Час телесној вежбања*. Београд: НИП – Партизан.
- Момчиловић, З. (2008). *Методика физичкој васпитања*. Врање: Учитељски факултет.
- Ратковић, Р. (2009). *Методика физичкој васпитања*. Аранђеловац: Бурђевдан.

**Miloš Nikolić, M.A.**

## RANGE WITH OBSTACLES FOR PRESCHOOL-AGED CHILDREN

### *Summary*

Care for the child, its health and normal motor development have been recognized as one of the most important tasks in early education. The preschool period can be considered as one of the most important periods when the means of physical education can work most efficiently in the direction of a child's proper development, and on the other hand, this is the period when improper development and certain physical deformities can occur most often if necessary care is not provided.

Physical education should contribute to the development of basic motor skills: speed, strength, endurance, mobility, coordination, precision and balance. When it comes to young people of preschool age, we strive to develop their motor development through the development and improvement of natural forms of walking, running, throwing, jumping etc., but also to make sure that the development of these natural forms of movement is achieved predominantly through movement games and range with obstacles.

Range with obstacles is the only complex methodical organizational form of work that can be fully applied in working with children of preschool age. In this paper, examples of ranges with obstacles are presented; the methodological procedure is explained and graphically represented. We have to emphasize that motor tasks have to be adapted to children's age, the motor performance of the movement must be simple, so that certain tasks are arranged in advance, always based exclusively on task structures belonging to the group of natural forms of movement such as crawling, walking, rolling, jumping, hopping, carrying, aiming, shifting, kicking, etc.

*Key words:* range with obstacles, physical education, motor skills, preschool-aged children.

## ОД Б МОДЕЛА ДО ПРОЈЕКТНОГ ПРИСТУПА

**САЖЕТАК:** Годишњим Планом рада Предшколске установе „Десанка Максимовић“ у Житишту, за радну 2018/19. годину, предвиђено је увођење елемената пројектног приступа у васпитно-образовну праксу. Будући да је до сада васпитно-образовни рад реализован по Б моделу, промена која је предвиђена била је значајна за све учеснике процеса. Рад представља евалуацију тог процеса.

Кроз конкретне примере из праксе, у мешовитој групи целодневног боравка, сагледани су ефекти промена које је донео за нас нови начин планирања. Те промене се огледају, пре свега, у другачијем мотивисању деце за учешће у активностима, мењању структуре простора који сада настаје упоредо са процесом, примени интегрисаног приступа у планирању учења у свим ситуацијама, већој партиципацији породице и локалне заједнице у животу групе и јачању компетенција васпитача. Једнако важан сегмент рада представља анализа потешкоћа које су се јавиле као неминовност транзиције, као и изналажење начина за њихово превазилажење.

**КЉУЧНЕ РЕЧИ:** пројектни приступ, интегрисано учење, учешће, процес.

### 1. Увод

Предшколска установа „Десанка Максимовић“ у Житишту основана је пре 24 године. Васпитно-образовни рад одвија се на територији Општине Житиште, у 11 насељених места и исто толико вртића. Све време, од оснивања па до 2019. године, установа је радила без стручног сарадника, што је знатно отежавало посао васпитачима.

Све до радне 2018/19. године у установи је реализован васпитно-образовни рад по Б моделу. Примена нових Основа програма предшколског васпитања и образовања (Године узлета) за нашу Предшколску установу „Десанка Максимовић“, обавезујућа је од 2022. године, што је нама дало довољно времена да „проживимо“ транзицију и спремно дочекамо промене на нама најприхватљивији начин. Зато је Годишњим планом рада за 2018/19. годину предвиђено увођење елемената пројектног приступа у планирању и реализацији

---

\* tanja.m.radakovic@gmail.com

васпитно-образовног рада. На овај начин сваки васпитач добио је могућност да сукцесивно мења своју праксу, спрам сопствених афинитета, особености васпитне групе, специфичности локалне заједнице и других релевантних ресурса.

У току радне 2017/18. године постојали су покушаји неколицине васпитача да уведу промене у дотадашњу праксу. Њихове „иновације“ у смислу структуре радне собе, другачијег мотивисања деце и стварања ситуација за учење, подстакла је још неке васпитаче да се осмеле и ослободе „морања“ (избор тема, планирање...), које је наметао Б модел.

Међутим, никако не бисмо могли рећи да су васпитачи, генерално, одушевљено прихватили промене које ће ускоро бити обавезујуће. Постојали су различити разлози који су изазивали неверицу код колегиница: Да ли ћемо (ми као колектив) моћи успешно да реализујемо васпитно-образовни рад на неки потпуно нов начин, да ли смо довољно компетентни за оно што се од нас очекује, да ли ћемо бити у стању да научимо децу свему што се од нас очекује, како ћемо из Б модела прећи на нешто толико другачије, како ћемо водити педагошку документацију и сл.

Договорили смо се да ћемо почети да мењамо своју праксу полако и смислено, корак по корак, унапређујући компетенције путем екстерног стручног усавршавања, међуинституционалног и хоризонталног учења. Једни другима смо били подршка од самог почетка, трудећи се да деламо као професионална заједница учења. Додатну потешкоћу представљала је чињеница да у установи немамо стручну помоћ (педагога или психолога), али то нас је истовремено и подстакло да више радимо самостално и тимски, и да истражујући откривамо нове могућности које бисмо потом примењивали у пракси.

## **2. Припрема за пројектни приступ**

У току радне 2017/18. године сви васпитачи су имали прилику да присуствују семинару „Пројекти у предшколским установама“, који су у организацији Удружења васпитача Војводине реализовали педагози Предшколске установе „Др Сима Милошевић“, Гордана Ђорђевић и Јелена Крсмановић. Семинар је био веома користан, а примена наученог почела је већ првог радног дана након семинара. Приручник који је подељен учесницима као пратећа литература семинара, показао се као одличан водич за оне који желе да покушају нешто ново.

У разумевању онога што нас је очекивало, доста је помогао и приручник *Пројектни приступи учењу*, аутора Живке Крњаје и Драгане Павловић Бренеселовић.

Организовали смо стручне посете предшколским установама за које смо сматрали да нам могу помоћи у схватању и прихватању новог концепта предшколства. Размењивали смо искуства и учили од васпитача и стручних сарадника Предшколске установе „Младост“ у Бачкој Паланци, Предшколске установе „Радост“ у Старим Бановцима и Предшколске установе „Љуба Станковић“ у Беочину.

Пред почетак радне 2018/19. године организовали смо презентације примера из праксе у самој установи. Презентери су биле колегице које су у својој васпитној групи већ реализовале пројекте, по нашој процени – доста успешно.

### **2.1. Припрема родитеља за пројектни приступ**

Први родитељски састанак у радној 2018/19. години, као и увек, био је посвећен адаптацији, али овога пута тај термин подразумевао је и прилагођавање новом начину рада који је родитеље препознавао као сараднике, па чак и експерте у пројектима. Потрудили смо се да на прихватљив начин образложимо све добробити које ће пројектни приступ кроз интегрисано учење донети за све нас, а првенствено за децу. Говориле смо оно што смо заиста мислиле и родитељи су препознали нашу спремност и жељу да урадимо нешто добро за децу, али су ипак имали нека питања:

- Да ли је могуће да деца у групи у исто време раде различите ствари?
- Шта ће бити са децом која не буду заинтересована за активност?
- Да ли ће деца свакодневно имати физичке активности?
- Да ли ће деци пројектни приступ омогућити да спремна оду у школу?

Било је очигледно да се родитељи брину о томе колико ће пројектни приступ омогућити да деца заиста науче оно што ће им „бити потребно“ приликом поласка у школу. Питали су се, такође, како ћемо дисциплиновати децу, ако се само буду играла... Наш став био је да децу припремамо за живот, а не за школу, јер их и школа припрема за живот, а што се дисциплине тиче, сматрале смо да ће упосленост деце током занимљивих активности бити делотворнија од било које дисциплинске мере. Указали су нам поверење, а на нама је било да га оправдамо.

### **3. Наш почетак**

Наша васпитна група има 20-оро деце, узраста од 3 до 5 година. То су углавном деца која су већ похађала вртић, тако да потешкоћа у периоду адаптације није било. Деца бораве у целодневном боравку.

Током септембра и октобра углавном смо се међусобно упознавали, упознавали нови простор у коме смо боравили, разговарали о ранијим искуствима деце у вртићу и стварали добре релације у групи на свим нивоима. Свакодневно смо одлазили у шетње, истражујући оно што је деци било занимљиво у нашем окружењу.

У непосредној близини вртића налази се скулптура од мермера која представља Пенелопу, жену која је вечно чекала Одисеја. Приликом једне шетње деца су питала ко је она и зашто је тако бела. Рекле смо да је то Пенелопа и да је направљена од белог камена. Потом смо испричале оно што смо знале о њој. Деца су желела да додирну скулптуру и да виде да ли је хладна. Тако је почело наше истраживање уметности, које је касније добило заиста велике размере.

Деци је предложено да код куће са родитељима истраже оно што их је заинтересовало током данашњих активности. Требало је да у вртић донесу новинске или интернет чланке, слике, цртеже, записе, било шта што их буде асоцирало на скулптуру која се налази у центру нашег места. Већ сутрадан ујутру наш пројекат је почео да се развија захваљујући ангажовању деце и родитеља. Добили смо мноштво лепих и корисних информација у виду фотографија, новинских репортажа, енциклопедија... Деца су била веома задовољна и срећна што су заједно са родитељима учествовала у прикупљању материјала који смо касније користили током активности.

### **3.1. Умешности живи у галерији**

Од прикупљеног материјала почели смо да формирамо пројектни портфолио. Деца су са радошћу одлагала оно што су донела од куће, причајући при том шта се налази на сликама, шта је свако од њих радио са родитељима... У оваквим тренуцима осећале смо се као саиграчи деце која су сама водила игру укључујући нас само онда када бисмо им биле потребне. Разговарали су међусобно, тражећи најбоље место за слику или за оно што им се допадало, градећи тако лепе односе, слушајући се међусобно и уважавајући различите предлоге.

На процесном пану дефинисали смо тему којом ћемо се бавити: „Уметност“. У оквиру теме издвојила се подтема „Галерија“, а ево и због чега:

У току евалуације активности девојчица Н.Н. је рекла да уметност живи у галерији, па су деца изразила жељу да виде како изгледа галерија. Будући да у нашем месту не постоји галерија, организовали смо посету сликарском атељеу, који је власништво родитеља девојчице из групе. Родитељ је са задовољством прихватио наш предлог да посетимо атеље

и веома лепо се припремио за разговор са децом. После ове посете деца су била веома задовољна, што нас је подстакло да у нашој радној соби, у сарадњи са родитељима, направимо галерију.

Уследила је креативна радионица са родитељима, на којој смо сви заједно стварали уметничка дела којима ћемо оплеменили нашу галерију. Овакве активности увек имају вишеструки значај: деца се уз родитеље осећају сигурно и изграђују сопствено самопоуздање, отворено износе своје идеје које реализују заједно са родитељима, васпитачима и другарима из групе и на крају виде смисао у ономе што раде, јер ће њихови производи имати своју намену и сврху у простору у коме проводе већи део дана – у вртићу.

### **3.2. Промене у структури радне собе**

Структура радне собе на почетку радне године била је прилагођена реализацији васпитно-образовног рада по Б моделу. Постојали су куткови који су били намењени за одређену врсту активности. Соба је обиловала играчкама и готовим производима од пластике и сличних материјала. Оно што смо уочиле у вези са играчкама јесте да брзо досаде деци и да деца нису пажљива при њиховом коришћењу и одлагању. Сви наши покушаји да такво стање променимо, нису уродили плодом. У радној соби је постојао „централни простор“, који је био празан, што је деци омогућавало трчање и несмотрено кретање, па бисмо могли рећи да је тај простор био неискориштен. Формирањем разних центара који су настајали у току пројекта, соба је добијала другачији изглед. Захваљујући мобилном намештају, јасно смо формирали просторне целине у складу са темом којом смо се бавили. Прво је настала „Галерија“.

Заједно са децом тражили смо место у радној соби које би било погодно за нашу галерију. Били смо изненађени њиховим предлогом да саобраћајни кутак заменимо галеријом. Иако су се често играли у овом кутку, деца су сада више желела да то буде место на ком ћемо изложити продукте са радионице. Уз мало маште и труда, направили смо кутак који је ускоро постао омиљено место деци, која су у галерију доносила своје лутке и причала им о уметничким делима и скулптури Пенелопе. На тај начин деца су међусобно размењивала знања о уметности и учила једна од других. Оно што је било посебно фасцинантно јесте да су деца чувала све радове који су изложени у галерији, па су чак и другове из других група доводили да виде галерију, уз упозорење да морају да буду пажљиви и да не дирају ништа, већ само да посматрају.

Из овог примера научили смо да деца више значаја придају ономе што сами направе, ономе у шта уложе сопствени труд, јер то за њих представља вредност. Зато смо одлучили да радну собу обогатимо природним материјалима која су деца сама прикупила у оближњем парку, обрадила, а затим користила током активности.

Надаље се структура радне собе мењала онако како је текао процес. У оквиру „Уметности“ смењивале су се теме које су доводиле до промена у радној соби. Ускоро смо направили музички студио, луткарску позоришну сцену, ТВ студио из кога су емитоване „Вести из уметности“ и кројачку радионицу.

Сви реквизити и играчке које се налазе на поменутиим местима, израђени су од рециклираних и природних материјала, а израђивали смо их заједно са децом. Направили смо инструменте за оркестар, луткице на штапу и луткице-рукавице, телевизор, микрофон и даљински управљач, држач за слике, рибнице за игру пецања, дрвену еко-јелку и мноштво других играчака и реквизита које деца свакодневно сврсисходно користе и чувају. Готових играчака је било све мање. Њихово место заузимали су дечји производи који су настајали током пројекта. Како се процес одвијао, били смо сигурнији у себе и у то да је ово добар начин на који деца уче кроз игру, размишљајући, експериментирајући и закључујући самостално или уз помоћ вршњака, што у великој мери доводи до хомогености групе.

#### **4. Мотивација – кључ успеха**

Мотив, или „позитивна провокација“ за дете може бити било шта што би привукло његову пажњу. Схватили смо да децу морамо пажљиво слушати, јер се у ономе о чему они причају или питају, крије истински мотив за сваку следећу тему. Како се ради о мешовитој васпитној групи у којој је већина деце узраста од 3 и 4 године, било је јасно да ћемо више труда морати да уложимо у смишљање „позитивних провокација“, које ће изазвати дечје реакције. Размишљали смо о томе да постоји могућност и да деца не одреагују на оно што смо ми препознали као мотивацију. У том случају, пројекат би се одвијао у неком другом правцу. То у Б моделу не би могло да се деси. Сада звучи као потпуно неуважавање дечјих интересовања, али тако би било: Без обзира на заинтересованост деце, тема би била обрађена, јер је тако планирано. То је васпитачу давало одређену сигурност, али је децу несумњиво спутавало. Преузимајући ризик од неуспеха, одлучили смо да покушамо.

Будући да је галерија постала центар дешавања у нашој радној соби, тамо смо поставили „смишљену провокацију“ у виду репродукције

аутопортрета Винсента ван Гога на ком је имао повез око главе. Деца су истог дана приметила новину у галерији и питала ко је чика кога боли зуб. Од тог тренутка почела је да се развија нова подтема коју смо назвали „Ван Гог – велики уметник“. Деца су желела да сазнају више о Ван Гогу. Пратећи децја интересовања, интегрисаним учењем кроз низ занимљивих активности, напредовали смо у схватању и прихватању уметности као неодојивог дела наших живота, развијајући позитиван културни и социјални идентитет детета. Захваљујући овој теми деца су научила:

- Ко је био Винсент ван Гог (кроз енциклопедије, новинске и интернет чланке, цртани филм о његовом животу, истраживањем код куће, посетом сликара...);
- Зашто је важан за нас (деца су самостално доносила закључке);
- Ко је чинио његову породицу (кроз драматизацију адаптираног текста/ израда луткица на штапићима/ поређење са данашњом породицом);
- Шта је све сликао (класификација репродукција по мотивима: природа, ствари, људи);
- Како је сликао (графомоторичке вежбе – стварање мотива помоћу кратких цртица);
- Шта/ ко данас носи његово име („Рок дан у вртићу“ – упознали смо музику групе Ван Гог);
- Низ других, занимљивих чињеница које смо истраживали кроз животно-практичне ситуације и планиране ситуације учења.

Постало је очигледно да су деца отворенија и спремнија за комуникацију како међусобно, тако и са одраслима. Деца су желела да причају о ономе што су сазнала, без устручавања или бојазни да ће нешто рећи погрешно. Ми смо их стално подстицали и охрабривали на учешће у активностима, а највећа награда за све нас била је децја радост и заинтересованост за процес који се одвијао у радној соби, вртићу, код куће и у нашем окружењу. Ван Гог је ускоро пронашао пут до реалног, породичног живота деце, тако да је рођенданска торта девојчице из групе изгледала као „Звездано небо“ великог сликара. Родитељ нам је послао фотографију торте, а ми смо је истакли на паноу, који је намењен за сарадњу са родитељима, уз пригодан коментар: „Када пројекат из вртића подрже креативни родитељи, онда рођенданска торта изгледа као „Звездано небо“ Винсента ван Гога“.

Ово је био јасан показатељ да наш труд има смисла, а ефекти су били очигледни: деца су остваривала своје потенцијале и континуирано



напредовала у изграђивању компетентности, а исто се догађало и са осталим учесницима процеса, члановима породице, васпитачима и сарадницима из друштвене заједнице.

## 5. Како је Моцарт постао Деда Мраз

Истраживање о Моцарту, његовом делу и животу, започели смо на иницијативу деце. Девојчица Л.Р. донела је „Моцарт“ кугле у врић, рекавши како је то поклон од рођака из иностранства. Донела их је зато што су јој родитељи рекли да је Моцарт такође уметник, велики и важан исто као што је Ван Гог. Она је желела да то проверимо заједно, па смо се упустили у још једну уметничку авантуру.

Обогатили смо део простора у радној соби елементима који су указивали да ће ту бити формиран музички простор. Родитељи су дали допринос учествујући у нашем истраживању. Ускоро је музички студио садржао:

- Инструменте од рециклираних и природних материјала (деца су самостално израђивала инструменте);
- Креативно представљене виолинске кључеве (рад деце и родитеља);
- Мале и велике хармонике израђене од папирних џакова и ребрастог хамер папира (вежба за моторику – савијање папира у контра смеру);
- Микрофон и ТВ екран (израђени од старих картонских кутија и убруса);
- Мноштво ЦД-а са музиком коју је компоновао Моцарт (нарезали родитељи);
- Литературу о Моцарту (сликовнице и енциклопедије које су донела деца);
- Сlike Моцарта;
- Нотне записе (графомоторичке вежбе/ писање (цртање) нота у нотној свесци).

Будући да су се „Моцарт“ кугле деци веома допале, одлучили смо да их сами направимо. Пошто смо припремили потребан материјал, кренули смо у посластичарску авантуру. Читава припрема ове посластице добила је смисао дефиницијом и описивањем облика, величине и тежине састојака које смо користили:

- Кутија плазма кекса/ препознати геометријски облик, издрожати странице и „ћошкове“;
- Маргарин/ одредити половину и ставити у округлу посуду/ користи се пластични ножић;

- Шећер у праху (кесица)/ упоредити да ли је тежи или лакши од кесице кекса, а затим половину ставити у округлу посуду;
- Сок у тетра-паку/ усути једну чашу и додати у округлу посуду;
- Док васпитач и „помоћник“ миксирају смесу, остала деца покретима тела опонашају рад миксера;
- Праће руку, као редован поступак пре формирања кугли/ развијање свести о важности одржавања хигијене;
- Формирање „Моцарт“ кугли/ деца самостално, кружним покретима дланова праве облик лопте/ вежба за моторику, учимо шта је то лопта као геометријско тело;
- Дегустација/ „Моцарт“ кугле дегустирала су и деца из суседне васпитне групе.

Кроз ову животно-практичну активност јасно се препознавао интегрисан приступ учењу и развоју. Ова ситуација планираног учења заснивала се на искуству које су деца већ имала, на доброј мотивацији да то искуство употребе у реалној ситуацији и да науче нешто ново кроз игру од својих вршњака. Овакве активности доприносе развоју све три димензије кроз које се, како је дефинисано Основама програма предшколског васпитања и образовања, може сагледати добробит за дете: персонална (бити добро и функционисати успешно), делатна (умети и хтети) и социјална (припадати, прихватити и учествовати).

У делу рада у коме смо говорили о мотивацији, рекли смо да смо почели децу пажљивије да слушамо, да ослушкујемо и бележимо њихове исказе, жеље и закључке. Један од таквих исказа најавио је наредну активност. Деца су, посматрајући Моцартову слику у црвеном фраку и са седом косом, закључила да је он заправо Деда Мраз. То је била иницијатива за подтему „Како је Моцарт постао Деда Мраз“. Ефекат изненађења постигли смо писмом које је Деда Мраз упутио деци. Замолио их је да му пронађу замену, јер се он разболео, а ускоро ће Нова Година и неко ће морати да подели пакетиће. Деца су предложила да Моцарт ове године замени Деда Мраза, будући да већ личи на њега. Оно што му је недостајало било је одело, па смо решили да га деца направе.

Како је текла активност:

- Родитељ је донео разноврсне материјале/ мама кројачица;
- Деца су класификовала материјале по боји/ одвајала су боје које су потребне за одело Деда Мраза;
- На стиродуру смо оцртали контуре тела једног детета, а у пределу главе смо ставили слику Моцартове главе;

- Направили смо кројачку радионицу са свим потребним алатом/ креда, метар, маказе;
- Поделили смо се у групе (по жељи деце) и кројили одело од крпица уз помоћ маме кројачице/ деца смостално секу материјал маказама по закривљеној линији;
- Искројене делове деца су причвршћивала пластичним чиповама за стиропор, све док Моцарт није добио ново одело и заиста личио на Деда Мраза.

Задовољство које су деца показивала током активности било је огромно. Деца су се осећала задовољно и срећно и то нису крила. Коначан исход њиховог труда резултирао је заиста лепим оделом, а дечја срећа због успешно обављеног задатка, била је немерљива. Овом активношћу успели смо да унапредимо неколико значајних образовних компетенција за целоживотно учење у предшколском васпитању и образовању. Пре свега, то се односи на комуникацију на матерњем језику, учење учења, иницијативе и предузетништва и културолошке свести и изражавања.

## 6. Наше недоумице

Као што смо на почетку рада напоменули, нове Основе програма предшколског васпитања и образовања, означиле су велику промену у нашем раду. Иако смо се трудили да се на најбољи могући начин припремимо за иновативни начин рада, промишљајући о реалном програму, наилазили смо на одређене потешкоће. Будући да живимо у малој средини, било је немогуће пронаћи ресурсе који би нам били важни за реализацију пројекта на тему уметности. У нашем месту нема позоришта, биоскопа, галерије ни музеја, па смо се питали да ли је реализација ове теме уопште могућа. Међутим, решили смо да децу не лишавамо могућности да се баве уметношћу, када су већ изразила жељу за тим. Путем интернета приказивали смо видео записе који су одговарали теми, а део тих културних садржаја створили смо у нашој радној соби (галерија, позориште, биоскоп).

У сарадњи са родитељима и локалном заједницом, планирамо да у току другог полугодишта посетимо музеј у Зрењанину, а већ је извесна реализација екскурзије у Кикинду, где ћемо посетити Галерију „Тера“, Дечје позориште „Лане“ и Народни музеј. Често смо били гости Библиотеке „Бранко Радичевић“ у Житишту, где смо развијали љубав према писаној речи и истраживали тражећи текстове о уметности. Као експерте ангажовали смо наставнике ликовног и музичког васпитања из Основне школе „Свети Сава“ у Житишту, а били смо и на

наступу школског тамбурашког оркестра. Укључили смо у активности и КУД „2. Октобар“ из Житишта, тако што је члан њиховог оркестра представио деци инструменте: хармонику и бас гитару. Један сликарски атеље за потребе нашег пројекта преуређен је у мини-галерију, захваљујући доброј сарадњи са локалном заједницом и родитељима. Иако смо на почетку страховали да нећемо пронаћи потребне ресурсе, како се пројекат развијао могућности су се отварале.

Оно о чему смо размишљали на почетку радне године јесте тема о којој васпитачи најчешће говоре: праћење, документовање и вредновање. Било нам је јасно да документовање омогућава видљивост програма и да као такво мора да постоји. Оно што нам није било јасно јесте начин на који би требало то да радимо. Нисмо могли да сагледамо која је то мера за довољно (ни превише, ни премало). Ни данас нисмо сигурни да ли документујемо процес на добар начин, али смо сигурни да је његов ток видљив у нашој радној соби и на нашим процесним паноима.

Посебну потешкоћу видимо у вођењу Радне књиге васпитача. Будући да њена структура обавезује на одређену форму, били смо у недоумици како да бележимо оно што заиста радимо. Наравно, подаци о деци и друге административне белешке остале су исте као и до сада, али више нема Етапног плана, нити придржавања свега онога што је прописивао Б модел. Уместо Етапног плана дефинисали смо дугорочне циљеве, а на места предвиђена за недељну реализацију активности бележимо конкретизоване циљеве, планиране активности (које проистичу из недељних евалуација), могуће ресурсе и потребне материјале. На крају недеље вршимо евалуацију свих активности, констатујући ниво остварености, сагледавајући ефекте и планирајући активности за наредну недељу.

Активности често снимамо или фотографишемо, а од тог материјала правимо презентације (кратке филмове) које приказујемо на родитељским састанцима, где заједно са родитељима вршимо евалуацију процеса у коме и они учествују и на тај начин унапређују родитељске компетенције. Родитељи су веома задовољни новим начином рада и о томе сведоче њихови утисци у виду кратких записа и евалуације са радионица и родитељских састанака.

Своје професионалне компетенције развијамо тако што стално преиспитујемо оно што радимо, како на нивоу своје Предшколске установе, тако и путем размене искустава са васпитачима из других установа, на семинарима и другим облицима стручног усавршавања, а све у циљу развијања рефлексивне праксе и професионалног оснаживања.

## 7. Закључак

На крају желели бисмо да се вратимо на почетак и да још једном напоменемо да смо покушали да представимо процес транзиције кроз који пролазимо заједно са осталим учесницима васпитно-образовног рада у нашој Предшколској установи. На том путу промена схватили смо да је прва и основна она коју би требало да схватимо као приоритет, а то је промена у нама самима. Нове Основе предшколског васпитања и образовања позивају васпитаче да буду отворени, да уче и мењају своју праксу, да буду слободоумни и спремни на правовремене реакције у смислу увек нових питања и изазова које динамична пракса васпитања и образовања носи са собом. Сигурно да није лако после низа година рада по Б моделу (никада по моделу А) схватити, прихватити и примењивати потпуно другачији концепт рада, али не треба се плашити нечега само зато што нас изводи из зоне комфора. Ми смо спремни да радимо оно што је најбоље за децу, за развој целовите личности детета. Уосталом, зар то није мисија сваког васпитача: делати за добробит детета. Дечји осмеси, задовољство и срећа коју показују током активности, говоре нам да смо на добром путу, па ћемо се трудити да тако и остане.

## ЛИТЕРАТУРА

Основе програма предшколског образовања и васпитања, 2018.

Крњаја, Ж., Павловић Бренеселовић, Д. (2013). *Где сјанује квалитет – Политишка тражења квалитета у предшколском васпитању*. Књига 1. Београд: Институт за педагогију и андрагогију.

Крњаја, Ж., Павловић Бренеселовић, Д. (2017). *Пројектни приступ учењу*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију.

**Tatjana Radaković, Specialist**

**Jelena Matić**

## FROM MODEL B KINDERGARTEN TO PROJECT APPROACH

### *Summary*

The annual work plan in the Preschool Institution “Desanka Maksimović” in Žitište for the academic 2018/19 asked for elements of project approach to be introduced into the educational practice. Since the so-called Model B kindergarten had been practiced for years, the new plan asked all the participants in the process to make some mayor changes. This article represents an evaluation of that process. Through concrete practical examples, in a mixed group of children in

day care, the author analyzes the effects of the changes brought to us by the new way of planning.

Above all, these changes can be seen in the different way of motivating children to participate in the activities, the changing of the structure of the space which now appears simultaneously with the process, the applying of the integrated approach to planning, the larger participation of the family and local community in the life of the group and the strengthening of preschool teachers' competences. An equally important part of this article is the analysis of the difficulties that inevitably appeared during transition, as well as the solutions which were found to overcome them.

*Key words:* project approach, integrated learning, participation, process.



## РОМСКА МУЗИКА

САЖЕТАК: Ромска култура представља пример интеракцијског деловања културних контаката у којима долази до узајамног преплитања културних обележја и чувања културног идентитета заједнице, у културној интеракцији у којој су Роми увек више примали елементе друге културе задржавајући своје специфичности (Митровић, 2003: 13). Савремена етно-музиколошка истраживања омогућују разумевање узајамног деловања ромских музичара и њихових разноврсних етничких околина, при чему, Роми често музиком премошћују границе између носилаца етничких, верских, језичких и других идентитета. Својом музиком помажу, с једне стране у очувању неромских традиција, а с друге их надограђују.

Данас многи Роми, посебно млађе генерације, одлазе у друге државе у потрази за бољим животом. Иако су народ који чува своје обичаје, они полако нестају, мешају са другим, помодарским обичајима и тако губе на идентитету. На свадбама се све више чује турбо фолк и нове „помодарске“ песме, а све мање аутентична ромска музика. Све мање је и старијих људи који памте и који би могли да испричају и пренесу игру, песму и традицију на млађе нараштаје Рома.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: Роми, ромска култура, музика.

### Увод

Роми су народ који је присутан на европском простору, али уједно и народ који нема своју националну државу. Живе расути на свим меридијанима. Интересовање истраживача за њих, као народ, постоји веома дуго.

Многи светски и наши књижевни класици описали су у својим делима, бојећи романтичним дојама, живот Рома. Позната су дела попут Игоове *Есмералде*, Станковићеве *Кошћане*. Такође, и композитори, попут Жоржа Бизеа, нису одолели овој теми. Његова *Кармен* још увек плени.

Неизбрисиви траг у нашој музици оставио је Јаника Балаж као врстан тамбураш. Вокални солисти, Есма и Уснија Реџепова, Шабан Бајрамовић, кроз цигански дерт и ромски мелос, умели су да дирну сваког слушаоца у срце. Данас, савремени културни простор у Србији пружа другачији контекст функционисања ромских музичара

---

\* zdravkopavlov67@yahoo.com



– Фестивал трубе у Гучи, међународни успех трубачког оркестра Бобана Марковића, популарност филмова Емира Кустурице.

## Музика Рома

Александра Митровић истиче ромску културу као пример интеракцијског деловања културних контаката у којима долази до узајамног преплитања културних обележја и чувања културног идентитета заједнице. Историја ромске заједнице представља део средине и друштва у коме се она нашла и у којој се успостављају одређени односи и међусобни утицаји. Како Митровић указује, у културној интеракцији Роми су увек више примали елементе друге културе задржавајући своје специфичности (Митровић, 2003: 13).

Од давнина Роми су били познати и препознати као забављачи, као врсни музичари и плесачи.

Ерне Кираљ (Király Ernő), српски и мађарски композитор из Војводине, важи за пионира и једног од најзначајнијих композитора авангардне музике на простору бивше Југославије.<sup>1</sup> Половином XX века, тачније у периоду од 1955–1958. године, бавио се сакупљањем аутентичне ромске – циганске музике за Музичку архиву Војвођанског музеја и Музички програм Радио Новог Сада. Сакупљена збирка од 62 мелодије објављена је у Будимпешти 1992. године.<sup>2</sup>

Под покровитељством Владе АП Војводине, Српске православне цркве – Епархије бачке, а у организацији „Romano Varipre“ из Новог Сада и Музичке омладине Новог Сада, изведена је по први пут на свету литургија на ромском језику, интегрално, 12. октобра 2010. године у Алмашкој цркви у Новом Саду. Литургију св. Јована Златоустог, аутора Зорана Мулића, извео је руски хор „Глинка“ Државне академске капеле из Санкт Петербурга, којим је дириговао Владислав Чернушенко.<sup>3</sup> Композитор Зоран Мулић први је који је сјединио ромски језик са ромским фолклорним идиомом са војвођанског тла у јединствену целину, односно у интегрално музичко дело. Композитор је уткао у композицију сав сензибилитет и духовност ромског народа са ових простора.<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Више о раду Ернеа Кираља на: [https://sr.wikipedia.org/sr/%D0%95%D1%80%D0%BD%D0%B5\\_%D0%9A%D0%B8%D1%80%D0%B0%D1%99](https://sr.wikipedia.org/sr/%D0%95%D1%80%D0%BD%D0%B5_%D0%9A%D0%B8%D1%80%D0%B0%D1%99).

<sup>2</sup> Király Ernő vajdasági cigány népzenei gyűjtés – Ernő Király's Collection of Gypsy Folk Music from Voivodina (Zbirka romskih (ciganskih) narodnih pesama iz Vojvodine), [Servo-Croatian version by Ernő Király; edited by Katalin Kovalcsik]. Europai cigány népzene, 3. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia, Zenetudományi Intézet, 1992.

<sup>3</sup> Извор: [http://rtv.rs/sr\\_lat/drustvo/hor-glinka-u-prvoj-pravoslavnoj-liturgiji-na-romskom\\_216377.html](http://rtv.rs/sr_lat/drustvo/hor-glinka-u-prvoj-pravoslavnoj-liturgiji-na-romskom_216377.html)

<sup>4</sup> Извор: видео запис емисије РТВ од 25. 11.2010. *Fortepiano*. Уредница емисије и водитељка Кристина Плањанин Симић.

Трифун Димић, чувени војвођански књижевник, ромолог и преводилац, превео је на ромски језик многа капитална дела: Соломонову „Песму над песмама“ из *Старої заветїа, Нови заветїи, Свейїо йисмо*, црквену књигу *Службеник*, што је за православне Роме од великог значаја. У Саборном храму св. Георгија у Новом Саду, први пут је изведена литургија на ромском језику и то управо Литургија св. Јована Златоустог, коју је препевао Трифун Димић.<sup>5</sup> Литургија је изведена 8. априла 1993. године, а служило је Његово првосвештенство владика бачки и новосадски др Иринеј Буловић, уз саслужење монаха манастира Ковиљ и осталог свештенства.

Тихомир Ђорђевић музику издваја као „важан цигански знак“, истичући да се она код Рома јавља као занатски производ који они продају прилагођавајући је потребама и укусу околине. С тим у вези јавља се „мађарска ромска музика“, „српска ромска музика“, „руска ромска музика“ (Ђорђевић, 1933, према: Митровић, 2003: 14). Неспорно је да се музика код Рома негује, а свирање на инструментима преноси са колена на колена, те да је вештина музицирања постала једна од важних препознатљивих знакова ромског етника (Митровић, 2003: 14).

Још од времена Отоманске империје, Роми су на Балкану имали својеврсни монопол на професионално бављење музиком (Silverman, 2007; Sugarman, 2003, према: Markovic, 2010). Музика коју су Роми изводили и коју и данас изводе, по мишљењу Андријане Гојковић (1998), заправо је њихова професионална музика у земљама југоисточне Европе и представља циганску варијанту народне музике локалног становништва балканских земаља, интерпретиране на посебан цигански начин.

Ромска музика је од искона третирана на различите начине. Иван Румбак (Ivan Rumbak) указује на документа која потврђују да су Роми били омиљени музичари у Мађарској током XV века, а широм Европе и пар векова раније (Rumbak, 2010: 74). Тихомир Ђорђевић наглашава да Роми имају репутацију изврских свирача, те да их неки сматрају доносиоцима музике у Европу. Франц Лист (Liszt), чувени мађарски композитор, тврдио је да Мађари нису имали народну музику док им Роми нису донели (Ђорђевић, 1910). Музички фолклористи видели су у ромској музици отклон од фаворизованих националних традиција и због тога су јој врло често приступали пежоративно.

Тихомир Ђорђевић износи мишљење на „Лондонском конгресу“, 1891. године, о ромској музици и музичарима. Роми своје сопствене мелодије негују обично само у песми и ретко их свирају на инструменту,

<sup>5</sup> Извор: видео запис емисије РТВ од 25. 11. 2010. *Fortepiano*. Уредница емисије и водитељка Кристина Плањанин Симић.

док приликом свирања негују мелодије других народа које, пак, ретко певају. Код мађарских Рома у мелодијама народних песама са ромским текстом, мелодија и ритам су идентични онима који су карактеристични за оригиналне мелодије мађарског народа (Ђорђевић, 1910). Андријана Гојковић (1998) сматра да се период од XV века па до друге половине XVIII века може сматрати раздобљем њиховог прилагођавања мађарској народној музици, након чега се она на изванредан начин стопила с мађарском народном музиком. Значајно је да се истакне мишљење да се из вербункоша – музике коју свирају мађарски цигански музичари, развио чардаш (Гојковић, 1998: 27). Мађарски Роми су језички асимилирани. Музичка култура мађарских Рома је мање самостална у односу на влашке и српске Роме (Ковалчик, 1992: 235).

Данашња етномузиколошка истраживања омогућују разумевање интеракције између ромских музичара и њихових разноврсних етничких околина, при чему Роми често музиком премешћују границе између носилаца етничких, верских, језичких и других идентитета, при том помажући, с једне стране у очувању неромских традиција а с друге стално их надограђујући.<sup>6</sup> Роми су познати по вештини импровизације приликом свирања. У Мађарској и Румунији, ромски оркестри са својим виртуозним виолинистима и цимбалистима, развили су карактеристичан стил који је постао симбол ромске музике.

Роми у Румунији су били под јаким утицајем румунске народне музике. У циганским музичким ансамблима најчешће је свирао виолиниста, свирач на лаути и свирач на нају. Касније нај замењује цимбало, а затим хармоника. Данас румунски цигански ансамбли најчешће у свом саставу имају две виолине, кларинет, виолончело и цимбало. Начин њихове интерпретације је саображен румунској традиционалној музици и још увек нису у потпуности прихватили европску класичну хармонију (Гојковић, 1998: 27–28).

Каталин Ковалчик (Katalin Kovalcsik) наводи да најизразитија ромска обележја имају влашки и српски Роми, с тим да влашку групу истиче као једну од најархаичнијих Рома у Европи и као таква јавља се у улози чувара ромске традиције. За њихову музику карактеристично је стално импровизовање, поновно стварање. Текстови песама, слично мелодији, садрже бројне импровизоване елементе, док се традиционални мотиви мешају са новоствореним елементима певача. Ауторка истиче како је важније душевно стање од конкретних догађаја (Kovalcsik, 1987; Kertész Wilkinson, 1992, према: Ковалчик, 1992: 233). Већина текстова румунских Рома описује разне ситуације

<sup>6</sup><http://hebeta.lzmk.hr/natuknica.aspx?id=53315>).

у облицима кодова који се односе на заједницу и на поједине особе из те заједнице, док су епски текстови у традиционалном смислу ретки (Ковалчик, 1992: 233). Типична песма влашких Рома је лаганог типа *loki djili*. У песмама за игру *khelimaski djili*, које служе као пратња за ромске игре, има мало текста. Мелодије за игру претежно се прате са специјалним вокалним ефектом – врцањем који замењује инструменте. Ово виртуозно певање без текста подсећа на уситњено свирање на инструментима. Инструменти за ритам замењени су предметима из домаћинства – поклопцима, кантама за воду, кашикама. За ритмичку пратњу користе лупање ногама, табанима о под, тапшање и пуцкетање прстима (Ковалчик, 1992: 234).

Српско-ромске народне песме, са гледишта народне поезије, разликују се од влашко-ромских песама и мелодија за игру по томе што често имају епске текстове (Ковалчик, 1992: 235).

У мелодијама ромских народних песама различитих групацијама ипак се опажа нешто заједничко, карактеристично, ромско. Такви карактеристични ромски елементи налазе се и у инструменталној музици Рома када инструментално изводе мелодије других народа (Ђорђевић, 1910). Андријана Гојковић (1998) наводи одлике које су присутне у музици коју Роми професионално изводе: наглашен страстан и сентименталан начин интерпретације, оријентално богато украшен начин интерпретације и певања, разни украси, наглашен и маркантан ритам, чест аксак ритам (чочек ритам) и други оријентални сложени ритмови, наизменично мењање дур и мол тоналитета, употреба такозване циганске лествице, честа употреба прекомерне секунде (у узлазном и силазном кретању), чести *vibrato*, *glissando*, *portato*, трилери и тако даље. Ове одлике су присутне и данас у музици коју Роми изводе (Гојковић, 1998: 25).

Музика коју данас свирају Роми представља европску музику „зачињену“ ромском интерпретацијом. Музика шпанских и мађарских Рома представља пример сјајног и инвентивног прилагођавања ромске музике локалној, при чему су јој Роми дали оригинални печат. У Русији су Роми такође својим специфичним импровизацијама типичних руских песама учинили да оне постану веома популарне (Rumbak, 2010: 74). За разлику од других земаља где се Роми појављују претежно као свирачи, у Русији се јављају као певачи и то претежно хорски, где су главну улогу имале жене. Карактеристика овог певања огледала се у наизменичном певању сола и хора, препознатљивој руског полифонији, али и хармонизацији модалне сеоске мелодије у дурске и молске мелодије (Гојковић, 1998: 28–29).

Иван Румбак (2010) истиче да постоји још један тип музике који је изворно ромски. Доминантан звук се добија плескањем рукама. Према мишљењу Румбака, које није усамљено, ова музика је утицала на фламенко, плес који је настао у Андалузији. Фламенко музика, песма и плес познати су данас широм света. Овај страствени плес који изводе поносни мушкарац и жена чије ноге и прсти ударају снажним интензитетом повезује се са ромском групом Хитаносима (Rumbak, 2010: 75). Друго име за фламенко је *santo gitano* – андалуске игре и песме које су од почетка XIX века ширили андалуски и старокастиљански Роми (Гојковић, 1998: 29). Роми су овај плес прилагодили, надоградили га својим импровизацијама и популарисали горе поменути, до тада, типичан шпански плес. Исто су урадили и са типичном јеврејском музиком – Клезмер, којој су додали живахан ритам и необичне карактеристике (Rumbak, 2010: 75). Стеван Врговић наводи причу о настанку фламенка. Према његовом мишљењу, корени ове игре сежу у XVI век када је шпанска краљевска и црквена власт протерала Јевреје и Цигане. Лутајући по свету, давајући одушка својој несрећи, настао је фламенко – игра пуна страсти и жустрих покрета. Такође, Врговић истиче своју претпоставку да су неке живе игре других народа, оне страсне, живих покрета, настале по угледу на циганске игре (Врговић, 1994: 15).

Керол Силверман (Carol Silverman) наводи ромску музику као пример како Роми апсорбују и како се односе према култури у којој живе. Музика коју Роми изводе има две друштвене димензије. У егзотеричној димензији, „народна“ музика коју изводе ромски музичари варира у свом ритму, стилу и садржају од земље до земље, из године у годину, од особе до особе. Номадски начин живота Рома и промена публике дали су ромским музичарима прилику и економске подстицаје да стално увећавају свој репертоар. Роми такође играју важну улогу у очувању нециганскг фолклора. У езотеричној димензији, Роми ће често свирати између себе исту музику коју изводе за странце, као и песме на ромском језику. Према њеним речима, друштвени контекст у којем се изводи музика јесте кључ за дефинисање да ли је Циганин или не. Сличне димензије егзотеричке и езотеричне перформансе могу се наћи у игри, које такође помажу да се осветли интеракција између Рома и затечене културе (Silverman, 1977).

Музика је „саставни део живота и духа овог народа. Његов најлепши свет и најзрелији плод. Музиколози су утврдили да је њихова интерпретација наглашено сентиментална и страствена. Она је израз „судбине и животне филозофије овог народа“. Роми кажу *Amere gila si dukhade* – Наше песме су болне. Игра, песма и музика као да су ри-

туалног порекла, као да имају магијску функцију (Ђурић, 1987, према: Граорац, 1997: 143).

Иако се Роми појављују на нашим просторима као музичари – професионалци још од времена Турака, ромска музика међу Србима јавља се као занатски производ који се наплаћује. Роми су имали савсим другачије музичке инструменте од народних српских. Захваљујући ромској свирачкој вештини и инструментаријуму, на наше просторе се шире одређене групе инструмената попут виолине, зурли, шаркије, дубња или даира. (Ђорђевић, 1984: 33). Карић наводи да у Ђеманета (виолине), даире, дубањ или гоч, свирају махом Роми, док српски сељак сматра да је свирање у ове инструменте „цигански по-сао“ (Карић, према: Ђорђевић, 1984: 33).

Роми су подешавали музику према потребама и укусу околине како би зарадили на њој. Ђорђевић наводи како је „у науци о Циганима јасно констатовано, непрестано необјашњива појава да Цигани свуда свирају мелодију земаља у којима живе.“ (Ђорђевић, 1984: 33).

Долазећи из Турске, Роми су донели на тло Србије оријенталну музику и инструменте. Музику коју су свирали могли су изводити само у варошима и варошицама где је било турског становништва, али не и по селима где су живели Срби. Уколико су хтели да свирају где су били Срби, морали су да свирају српске народне песме и народне игре. Ослобођењем од Турака и насељавањем српског живља у варошима, оријентална музика је стављена у запећак (Ibidem: 34).

Роми који су дошли из Румуније донели су у Србију румунску музику и инструменте – виолину, гитару и нај (инструмент који се састоји од дужих и краћих паралелно сложених и спојених цеви у које се ваздух удубава). Према Ђорђевићевом мишљењу, и неке румунске игре, које су биле блиске српском духу и укусу одржале су се и данас међу Србима – кокоњеште, влахиња, док су се типично румунске игре задржале само код Румуна. „Цигани јој (румунској музици прим. аутора) међу Србима нису остали верни.“ (Ibidem: 35).

У мађарској синтагма „Звати или довести Цигане“, значи позвати музику. Роми у Мађарској свирају претежно виолину, бас, кларинет и цимбало. Долазећи у Србију, брзо су је напуштали и прихватили музику која се ту тражила (Ibidem: 36).

Чим су се у Србији почели одржавати први балови и након што је основана прва војна капела 1830. године, Роми су почели да удовољавају захтевима и да свирају валцере и маршеве. Све оно што се допало публици, они су брже-боље репродуковали и врло често кварили (Ibidem: 37).

И поред овога, Роми – музичари остављали су траг у музичкој традицији Србије. Чланове гудачких ансамбала који су били веома

популарни између два светска рата, чинили су углавном Цигани. Са стојали су се од 1–2 виолине, виоле и контрабаса. И музичари тамбурашких оркестара који су присутни у Србији од XIX века били су Роми. Најчешће су музицирали у Војводини, али их је било и у другим крајевима (Големовић, 1997: 215). Живећи од музике, они су је по народу и разносили. Данас Сабор трубача у Гучи не би могао да се замисли без ромских трубачких оркестара Фејата Сејдића, Бакија Бакића, као ни војвођанске музике без оркестра, сад већ покојног, Јанике Балажа коме се Нови Сад одужио спомеником.

Роми имају својих песама на ромском језику, али те песме не иду пред публику осим на изричит захтев. Њих певају и жене и деца и они који се не баве музиком. Тихомир Ђорђевић каже како оне у себи, иако у мелодијама показују неке знаке српске средине, ипак имају нечег специјалног, циганског. Оне су засебан етнички знак (Ђорђевић, 1984: 39). Неоспорно је да је карактеристика свирања Рома виртуозност, импровизација, емоционалност пуна патетике и сентименталне чежње, како у љубавним песмама тако и у живахним играма/ плесовима.

### Закључна разматрања

Роми су веома патријархалан народ који поштује своју традицију и обичаје. Њихова затвореност омогућила је да очувају свој културни идентитет. Упркос томе, савремени начин живота учинио је да дође до промена. Данас многи Роми, посебно млађе генерације, одлазе у друге државе у потрази за бољим животом. Иако су народ који чува своје обичаје, они полако нестају, мешају са другим, помодарским обичајима и тако губе на идентитету. На свадбама се све више чује турбо фолк и нове „помодарске“ песме, а све мање аутентична ромска музика. Све мање је и старијих људи који памте и који би могли да испричају и пренесу игру, песму и традицију на млађе нараштаје Рома.

### ЛИТЕРАТУРА

- Врговић, С. (1994). *Циџанчица – њаровна иџра наших крајева. Циџанчица: српске иџре њодвоје у Војводини*. Ур. Веселин Лазић. (11–18). Нови Сад: Пролеће на ченејским салашима – ПЧЕСА.
- Гојковић, А. (1998). Жаришта циганске (ромске) музике. *Нови звук*, бр. 11, 23–32.
- Големовић, Д. (1997). *Еџномузиколошки оџледи*. Београд: Библиотека XX век.
- Граорац, И. (1997). *Кулџура и сџиварање (Моџућности и разумевања односа ромске деце џрема музици)*. Циџане мој (Роми у Војводини). Гл. уредник Веселин Лазић. (141–144). Нови Сад: Пролеће на ченејским салашима – ПЧЕСА.

- Ђорђевић, Т. (1910). Цигани и музика у Србији. *Босанска вила*, фебруар/1910. <http://www.idoconline.info/article/672273> очитано 25.6. 2015. у 10.30
- Ђорђевић, Т. (1984). *Наши народни живои: књиџа седма*. Београд: Просвета.
- Kovalčik, K. (1992). *Opis zbrike (sic!). Király Ernő vajdasági cigány népzelei gyűjtés – Ernő Király's Collection of Gypsy Folk Music from Voivodina (Zbirka romskih (ciganskih) narodnih pesama iz Vojvodine), [Servo-Croatian version by Ernő Király; edited by Katalin Kovalcsik].*(233–241). *Europai cigány népzene*, 3. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia, Zenetudományi Intézet.
- Markovic, A. (2010). *Performing Ethnicity: Identity Politics and Romany Musical Perfomance in Southeastern Serbia*. Irex.
- Митровић, А. (2003). *Карактеристике ромске популације. Увод у компензационо образовање: приручник*. (9–21). Ур. Сулејман Хрњица, Александра Митровић и Јадранка Стојановић. Београд: Друштво за унапређивање ромских насеља.
- Rumbak, I. (2010). *Upoznajmo romsku zajednicu*. Zagreb: Humanitarna organizacija Svjetska organizacija Roma u Hrvatskoj.
- Silverman, C. (1977). *Gypsy Ethnicity and the Social Contexts of Music*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Anthropology Association (76th, Houston, Texas, November 29-December 3, 1977). <http://eric.ed.gov/?id=ED154099> очитано 08.07.2015.

**Zdravko Pavlov, Specialist**

## ROMA MUSIC

### *Summary*

The Roma culture represents an example of interactive effects of cultural contacts in which an intertwining of cultural characteristics and a preservation of a community's cultural identity happen in the cultural interaction in which the Roma people always take in the elements of the other culture in a larger extent, while keeping their own specificities (Mitrović, 2003: 13). Contemporary ethnomusicological explorations enable us to understand the mutual affect of Roma musicians and their various ethnical environments, where the Roma people often use music to erase the boundaries between the carriers of ethnical, religious, language and other identities. On one hand, they help preserve the non-Roma traditions with their music, and on the other they build on them.

Today many Roma people, especially the younger generations, move to other countries in search for a better life. Even though they are a people who preserve their customs, these customs are slowly disappearing, mixing with other, faddist customs, and thus losing some of their identity. At wedding celebrations, it is more and more common to hear „turbo-folk“ and new „faddist“ songs, while authentic Roma music is played less and less often. The number of older people who remember and could tell about and pass on the dances, songs and traditions to younger generations of Roma people is also getting smaller and smaller.

*Key words:* Roma people, Roma culture, music.





# ИСТРАЖИВАЊА



**Др Зоран Мијић\***  
**Мр Ангела Месарош-Живков**  
Висока школа струковних студија  
за образовање васпитача, Кикинда  
**Александра, М. Јуришић, спец.**  
Нојштадт ан дер Аиш,  
Савезна Република Немачка

UDC 796.3-053.4  
371.3::796-053.4  
Оригинални научни рад  
Рад примљен 28. IV 2018.

## **СТАВОВИ ВАСПИТАЧА О ЗНАЧАЈУ ФИЗИЧКИХ АКТИВНОСТИ У ПРЕДШКОЛСКОМ УЗРАСТУ<sup>1</sup>**

**САЖЕТАК:** Циљ истраживања је био да се утврде ставови васпитача о значају физичког васпитања у раду са предшколском децом. Истраживање је спроведено са васпитачима Предшколске установе „Радосно детињство“, у Новом Саду, Предшколске установе „Звончић“, у Каћу, и студентима специјалистичких студија Високе школе струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, са укупним узорком од 50-оро испитаника. За технику истраживања примењено је анкетање и коришћена је петостепена Ликертова скала ставова.

Добијени резултати доводе до закључка да физички развој деце предшколског узраста, представља окосницу њиховог свеукупног развоја. Физичко васпитање деце предшколског узраста подразумева активности којима се задовољавају основне потребе деце за покретом, истраживањем сопствених потенцијала и могућности окружења. Такође, оно представља сегмент опште зрелости деце за полазак у школу. Више од половине испитаника овог истраживања истиче значај редовног спровођења наставе физичког васпитања у предшколском узрасту, али и да немају у потпуности адекватне услове за њихово спровођење.

**КЉУЧНЕ РЕЧИ:** ставови васпитача, значај физичких активности, предшколски узраст, развој деце.

### **1. Увод**

Физичко васпитање, као планско и осмишљено васпитно-образовно подручје, са јасно дефинисаним циљем, започиње у институционализованом образовању Србије предшколским васпитањем, а завршава се најчешће завршетком образовања у средњим школама (Вишњић, Јовановић, Милетић, 2004: 469).

---

\* drzmijic@gmail.com

<sup>1</sup> Специјалистички рад одбрањен на модулу Методика физичког и здравственог васпитања, предмет: Антропомоторички развој предшколског детета, 2017. година, ментор др Зоран Мијић, проф., коментор мр Ангела Месарош-Живков.

Шепа (1962: 7) наводи да физичко васпитање није ни предмет ни вештина, него део васпитања. Ову дефиницију је проширио и преформулисао Матић (1978), који сматра да је физичко васпитање у школи и предмет и вештина и део васпитања, као и да је педагошки процес изграђивања и обликовања целовите личности применом одговарајућих кретних делатности. Према Вишњићу и сарадницима, физичко васпитање је друштвено планирана и организована делатност заснована на педагошко-дидактичким основама, а усмерена ка жељеној трансформацији вишедимензионалне личности детета (човека) посредством моторичке активности (телесног кретања). У теорији физичке културе најчешће се физичко васпитање поистовећује са школским физичким васпитањем и посматра се као релативно независтан систем у систему физичке културе (Вишњић, Јовановић, Милетић, 2004: 469).

Савремени начин живота који се одликује високим степеном урбанизације, аутоматизације и технолошког развоја производње, има низ неповољних утицаја на здравље и психофизичку способност људи, али и деце. Основни фактори који у таквим условима угрожавају физичку способност деце су: недовољно кретање и смањена физичка активност, неадекватна исхрана, како по обиму тако и по квалитету и штетне навике. Телесна активност код деце повољно утиче на психофизички развој, што подразумева развој здравља, развој мишићне снаге и телесне издржљивости, побољшање гипкости и координације покрета, али и менталног развоја. Научна законитост да функција развија и одржава нормалну функцију органа и да ту функцију не може ништа друго заменити, чак ни лек, најважнија је смерница у унапређењу физичке спремности деце. У првих седам година живота, физичко васпитање је тесно повезано са општим васпитањем. Из тог разлога је веома важно у том периоду бурног развоја, код деце правилно организовати активности из физичког васпитања, које ће омогућити организму да скупи снагу и осигура не само физички, већ и свестрани развој личности. Свестрани физички развој и здравље детета јесте основа за формирање личности.

Рано учење заснива се највише на развијању чулног искуства и доживљају нове ситуације, развијању навика асимилирањем стимуланса окружења, акомодацији као процесу који се усмерава према унапређивању и подржавању развоја животних функција као физиолошке основе учења, учењу говорне и друге комуникације којом се покрећу процеси стицања новог искуства и раног учења уопште (Спасојевић, Прибишев Белеслин, Николић, 2007: 19). Васпитно-образовни процес у дечјем вртићу се не сме затворити у зидове установе, нити

ограничити задацима и садржајима које предвиђа програм, већ треба да ниче из конкретног дечјег искуства, не одвајајући рад од игре, чин од мисли и знање од његове конкретне примене у свакодневним животним ситуацијама (Каменов, 1997: 10).

Дете је јединствено биће и свако дете учи и развија се сопственим темпом. Дете је социјално биће и зато има потребу да разуме себе и свет који га окружује. Свако дете функционише на основу онога што у датом тренутку јесте, има и уме. Игра је од посебног значаја за развој и учење сваког детета. Кроз интеракцију са физичком и социјалном средином, дете стиче неопходна искуства која су битна за његов развој. Дете ће бити спремно да реагује на изазове нових учења и сазнања ако има могућност да дела, мисли, изражава се у складу са својим тренутним моћима и ако је прихваћено и уважено такво какво је (Опште основе предшколског програма, 2006: 49). Правилном игром утиче се на целовит и општи развој детета, као и развој његових специфичних способности и вештина, преношење посебних знања и навика и представља природни начин којим се деца развијају и уче, што подразумева давање обележја игре већини активности које се организују са децом, као и њено култивисање. Посебан значај је тај „што се кроз игру деца укључују у социјалне међуљудске односе и тако остварују своје прве кораке социјалног понашања“ (Батурина, Кузина, 1999: 26).

## **2. Значај физичке активности за психофизичко здравље предшколске деце**

Може се рећи да у најранијем детињству деца у вртићу имају организовану физичку активност. Ове неопходне активности планирају се према старосној групи и временским приликама. Оне су углавном део дечје игре, а имају и сазнајну функцију. У предшколском узрасту физичке активности представљају припрему за наставу физичког васпитања у школи и утичу на кондицију и здравље малишана.

Месарош-Живков и Марков (2008) спровели су истраживање о томе да утврде утицај програмираног физичког вежбања на развој моторике код деце предшколског узраста. Истраживање је реализовано у девет вртића Предшколске установе „Драгољуб Удицки“, у Кикинди. Реализација усмерених активности методике физичког васпитања, коју је изводио професор физичког васпитања, одвијала се у вртићу „Мики“. У осталих осам вртића усмерену активност из области методике физичког васпитања, реализовали су васпитачи. Након извршеног шестомесечног програмираног вежбања, испитаници експерименталне групе показали су боље резултате према свим испитиваним параметрима. Утврђено је да након програмираног

физичког вежбања у односу на класичан начин одржавања усмерених активности из области физичког васпитања, испитаници експерименталне групе постижу боље резултате према испитиваним моторичким параметрима. Недовољна ефикасност усмерених активности методике физичког васпитања на предшколском узрасту приписује се различитим факторима. Такво стање се правда неповољним просторним и техничким условима.

Савићевић, Сузовић, Драгић (2012) спровели су истраживање са циљем испитивања ефеката деветомесечног програмског модела физичких активности усмереног на моторички статус деце узраста 6–7 година. Хипотетички оквир истраживања заснива се на претпоставци да ће специфични курикулум физичких активности, заснован на социоконструктивистичком приступу у трајању од девет месеци, довести до позитивних трансформацијских ефеката моторичких способности деце предшколског узраста. Развојни ниво моторичких способности деце обухваћене експерименталним третманом статистички значајно се разликује од постигнутог развојног нивоа моторичких способности деце обухваћене редовним курикуломом физичког васпитања у децејем вртићу.

Јанковић (2013) је спровео истраживање у Србији, у пет (5) новосадских вртића, са циљем да утврди ниво активности деце предшколског узраста. Истраживања су показала да су деца прилично неактивна на часовима, односно да активности у просеку трају 1794,8 секунди (29,55 минута), а да су деца током активности просечно моторички ангажована 1024,1 секунду (17,07 минута). Моторичка ангажованост у односу на трајање усмерених телесних активности је највећа у припремном делу (22,9 %), док је најмања у главном Б делу активности (5,7 %). Да ли је у питању мањкавост програма, његова слаба реализација, недовољна образованост васпитача или нешто сасвим друго, потребно је истражити. Могуће решење било би ангажовање професора спорта и физичког васпитања у предшколским установама као високообразованих стручњака из те области и нови план и програм, који ће искористити добре стране већ постојећег, по којем предшколске установе изводе наставу физичког васпитања и унети неке новине.

Пелемиш (2016) је спровео истраживање са циљем да се применом експерименталне методе научно утврди да ли додатни шестомесечни програм физичког вежбања у редовним условима рада предшколске установе може резултирати значајним променама у морфолошким карактеристикама и моторичким способностима код деце предшколског узраста. Резултати су указали на то да редован програм физичког васпитања у предшколским установама није довољан

за припремну предшколску групу, као и да се додатним програмира-ним физичким вежбањем постижу бољи резултати, поготово ако је усмерен ка развоју биотичких моторичких знања.

### **3. Васпитач у предшколском физичком васпитању – вештине васпитача потребне за организацију физичких активности**

Дете, вртић и васпитач представљају три елемента који делују јединствено, са истим циљем – да се унапреди и правилно развија дечја личност. Постоји више подела улога васпитача, а ми ћемо навести неке од њих. Тако Пешић улоге васпитача дели на опште и специфичне. Опште улоге васпитача су: чувар, модел, посматрач, медијатор, планер, организатор и документатор. У специфичне улоге, које васпитач преузима зависно од ситуација и потреба, спадају: помоћник, едукатор, иницијатор и учесник (Пешић, 1983). Коју ће улогу реализовати зависи од неколико фактора: конкретне ситуације (на пример уколико је дете пало и повредило се, он ће на основу процене ситуације реаговати на један или други начин – уколико се теже повредило пружиће детету конкретну помоћ, а уколико повреде нема већ се само уплашило, он ће реаговати тако да дете смири или развесели), деце (васпитач своју улогу мора прилагођавати самој деци, односно мора их добро познавати и реаговати у складу са њиховим темпераментом и индивидуалним разликама), васпитача (као што се деца међусобно разликују тако се разликују и васпитачи – коју ће улогу он преузети у датом моменту зависи од личности васпитача и његове имплицитне педагогије), организационе и програмске структуре (различити фактори могу утицати на то да васпитач преузме улогу коју у неким другим ситуацијама не би, нпр. бројност деце, недостатак простора и средстава).

Утицај одраслог у дечјој игри не сме бити превелики, како сама игра не би изгубила смисао, а деца интересовање за њу. Он пре свега треба да посматра децу у току игре и, уколико је то потребно, подстакне децу неким другачијим начином коришћења средстава, давањем идеја уколико је деци потребно да се подстакну. Уколико је утицај одраслог превелики деца губе заинтересованост за саму игру. Васпитач треба да има добру теоријску спремност (да познаје предмет свог рада, да овлада педагошким знањима и да их примењује у пракси) (Гусак, 2008: 58).

Васпитач треба да поседује и квалитете попут: хуманости, доброте, толеранције, одговорности, оптимизма, емоционалне уравнотежености и сл., да буде добар организатор, координатор и планер, да има еластичан приступ деци и захтевима које им поставља, да стално ради на властитом образовању и усавршавању, да прати



результате свога рада, да буде сналажљив у решавању проблема и способан да то умеће преноси деци. Дobar васпитач се препознаје, пре свега, по томе што му његов посао представља задовољство, зато што негује љубав према деци и одабраном позив (Каменов, 2006: 45). Задаци пред васпитачем су вишеструки и веома одговорни. Они се односе на правила и организацију игара, на одређене садржаје и сугестије које дете подстичу на игру одржавајући њену аутентичност и свежину.

Да би васпитачи били педагошки компетентни, у свакој ситуацији треба да знају шта, како и зашто треба да раде, тако да код будућих васпитача треба подстицати професионалну аутономију, али и рефлексивну праксу. Ово подразумева да они треба да стекну знања, изграде ставове и практичне способности – самоорганизације, деловности, кооперације, споразумевања, решавања проблема, целовитог приступа, које ће им омогућити да се стално стручно усавршавају и самоусавршавају, прилагођавајући се различитим условима и променама, уз коришћење разних извора знања, метода и средстава (Стојановић, 2011: 116).

#### **4. Методолошки аспект рада**

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

Проблем овог истраживања представља значај физичких активности у предшколском узрасту. Предмет овог истраживања су ставови и мишљења васпитача о значају физичких активности у предшколском узрасту.

##### **4.2. Циљ и задаци истраживања**

Циљ истраживања јесте утврдити ставове васпитача о значају физичких активности у предшколском узрасту. Имајући у виду теоријски аспект овог рада и резултате бројних емпиријских истраживања о значају физичких активности у предшколском узрасту, мотив за одабир теме овог истраживања јесте заправо испитати ставове и мишљења оних који су у непосредном контакту са васпитно-образовним процесом, па можемо доћи до сазнања о могућностима и значају физичких активности у предшколском узрасту. Имајући у виду наведени циљ истраживања, као главне задатке овог истраживања, можемо навести следеће:

Задатак 1: Утврдити који су тачно ставови васпитача о значају физичких активности у предшколском узрасту.

Задатак 2: Утврдити да ли су ставови васпитача о значају физичких активности у предшколском узрасту позитивни или негативни

#### **4.3. Хипотезе истраживања**

Сходно постојећим теоријским концептима и досадашњим истраживањима и постављеним циљевима и задацима, креиране су хипотезе истраживања:

H1: Претпоставља се да су ставови васпитача о значају физичких активности у предшколском узрасту позитивни;

H2: Претпоставља се да васпитачи сматрају да физичке активности позитивно утичу на развој физичких, функционалних и моторичких способности деце.

#### **4.4. Инструменти истраживања**

Техника прикупљања података је анкета. Анкетирање је истраживачка техника којом се могу прикупити подаци о одређеним чињеницама које су неопходне за дато истраживање. Добијени подаци анкетирањем могу бити објективне и субјективне природе. За потребе реализације овог истраживања коришћена је петостепена скала Ликертовог типа. Скала ставова састојала се из 20 ставки, о којима су се испитаници изјашњавали, означавајући једну од пет опција, од потпуног слагања са појединачном тврдњом до потпуног неслагања са њом (1 – *нећачно*, 2 – *у мањој мери ћачно*, 3 – *нисам сићуран/на*, 4 – *у већој мери ћачно*, 5 – *ћачно*).

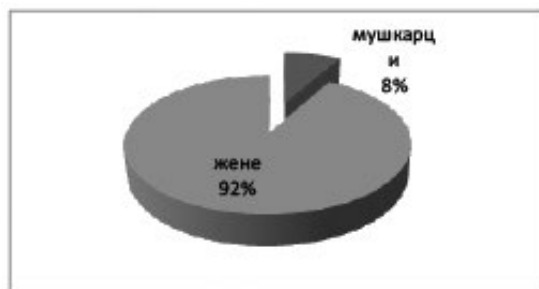
#### **4.5. Узорак испитаника**

У истраживању узорак чине васпитачи Предшколске установе „Радосно детињство“, у Новом Саду, Предшколске установе „Звончић“, у Каћу, и студенти специјалистичких студија на Високој школи струковних студија за образовање васпитача у Кикинди. Учествовало је 50 испитаника, од тога 26 васпитача и 24 студента.

### **5. Анализа и интерпретација резултата истраживања**

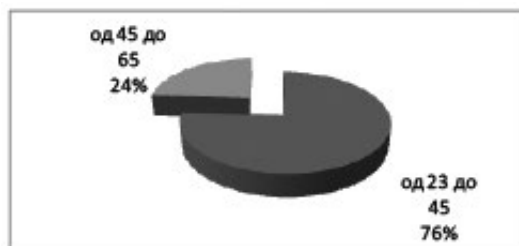
Анкета је садржала питање које се односило на утврђивање полног статуса испитаника. На основу добијених података може се закључити да од укупног броја испитаника 8 % (4) чине испитаници мушког пола, а 92 % (46) испитаници женског пола. Резултати су графички приказани на графикону број 1.

Графикон број 1. Полни статус испитаника



На основу добијених података може се закључити да од укупног броја испитаника, 76 % (38) чине испитаници од 23 до 45 година старости, док 24 % (12) чине испитаници од 45 до 65 година старости. Добијени резултати су приказани на графикону број 2.

Графикон број 2. Старосна доб испитаника



У Табели 1 приказани су ајтеми са добијеним одговорима (процент и фреквенције) испитаника.

Табела 1 – Резултати упитника

	Тврдња	1	2	3	4	5
1	Физичко васпитање има посебан значај за дечји организам.	0	0	0	3 6%	47 94%
2	Физичко васпитање позитивно утиче на развој физичких, функционалних и моторичких способности детета.	0	0	0	1 2%	49 98%
3	Физичко васпитање деце предшколског узраста води ка очувању и унапређењу здравља.	0	0	0	6 12%	44 88%
4	Дете кроз физичко васпитање учи да садржајније и корисније проводи време.	0	0	1 2%	15 30%	34 68%
5	Физичко васпитање доприноси развоју позитивних особина личности код детета.	0	0	0	16 32%	34 68%

	Тврдња	1	2	3	4	5
6	Физичко васпитање делује као превенција од телесних деформитета и почетних функционалних поремећаја правилног држања тела.	0	0	0	7 14%	43 86%
7	Физичке активности утичу на повећавање отпорности организма детета према неповољним спољашњим утицајима.	0	0	1 2%	14 28%	35 70%
8	Емоционални и интелектуални развој детета у великој мери зависи од физичког васпитања.	0	0	6 12%	14 28%	30 60%
9	Кроз игру и физичке вежбе стимулише се рад срца, крвотока и дисајних органа.	0	0	1 2%	6 12%	43 86%
10	Физичком активношћу смањује се и регулише деструктивно, агресивно и аутоагресивно понашање.	0	0	3 6%	17 34%	30 60%
11	Редовно спроводим физичке активности са децом предшколског узраста.	0	0	1 2%	15 30%	34 68%
12	У предшколској установи у којој радим постоје адекватне просторије за извођење наставе физичког васпитања.	0	8 16%	1 2%	6 12%	35 70%
13	Настава физичког васпитања у предшколским установама реализује се у довољном броју часова у природи на свежем ваздуху.	1 2%	3 6%	10 20%	19 38%	17 34%
14	Индивидуални приступ детету омогућио би његово лично изражавање, већу заинтересованост за спорт, а свако дете би себе пронашло у некој активности.	0	0	3 6%	18 36%	29 58%
15	Физичко васпитање деце може да послужи и као средство активног одмора и здраве разоноде.	0	0	1 2%	16 32%	33 56%
16	Вежбе за предшколску децу морају бити динамичне, разумљиве, обухватати више мишићних група, изводљиве у одређеном ритму, чешће мењане.	0	2 4%	1 2%	7 14%	40 80%
17	Свака група деце има своје особености, вежбе које одговарају старијој деци претешка су млађој и обрнуто.	0	0	1 2%	11 22%	38 76%
18	Деца би требало да имају најмање 60 минута или више физичких активности сваког дана.	1 2%	2 4%	5 10%	17 34%	25 50%
19	Пораст броја умерено гојазне и гојазне деце последица је лоших навика у исхрани и недовољне физичке активности.	0	2 4%	1 2%	10 20%	37 47%
20	Недовољно физичке активности у току дана, знатно утиче на поремећај постуралног статуса (неправилно држање тела) деце.	0	2 4%	1 2%	9 18%	38 76%

Прва тврдња у скали ставова односи се на посебан значај физичког васпитања за дечји организам. Од укупног броја испитаника, 6 % (3 испитаника) означило је да је ова тврдња у већој мери тачна, док је 94 % (47 испитаника) означило да је тврдња тачна.

Друга тврдња у скали ставова тиче се позитивног утицаја физичког васпитања на развој физичких, функционалних и моторичких способности детета. Наиме, 2 % (1 испитаник) означило је да је ова тврдња у већој мери тачна, док је 98 % (49 испитаника) означило да је тврдња тачна.

На трећу тврдњу, која се односи на то да физичко васпитање деце предшколског узраста води ка очувању и унапређењу здравља, 12 % (6 испитаника) означило је да је ова тврдња у већој мери тачна, док је 88 % (44 испитаника) означило да је тврдња тачна.

Код четврте тврдње која наводи да дете кроз физичко васпитање учи да садржајније и корисније проводи време, 2 % (1 испитаник) означило је опцију да није сигурно, 30 % (15 испитаника) означило је да је ова тврдња у већој мери тачна, док је 68 % (34 испитаника) означило да је тврдња тачна.

Следећа тврдња односи се на допринос развоју позитивних особина личности код детета, код које је 32 % (16 испитаника) означило да је тврдња у већој мери тачна, док је 68 % (34 испитаника) означило да је тврдња тачна.

На тврдњу о деловању физичког васпитања као превенцији од телесних деформитета и почетних функционалних поремећаја правилног држања тела, 14 % (7 испитаника) одговорило је да је тврдња у већој мери тачна, а 86 % (43 испитаника) да је тврдња тачна.

Када је у питању тврдња да физичке активности утичу на повећавање отпорности организма детета према неповољним спољашњим утицајима, 2 % (1 испитаник) означило је опцију да није сигурно, 28 % (14 испитаника) означило је да је ова тврдња у већој мери тачна, док је 70 % (35 испитаника) означило да је тврдња тачна.

Несигурних испитаника за тврдњу која се тиче зависности емоционалог и интелектуалог развоја детета од физичког васпитања је 12 % (6 испитаника), 28 % (14 испитаника) испитаника је означило да је ова тврдња у већој мери тачна, док је 60 % (30 испитаника) испитаника означило да је тврдња тачна.

Када је у питању тврдња да се кроз игру и физичке вежбе стимулише рад срца, крвотока и дисајних органа, 2 % (1 испитаник) означило је опцију да није сигурно, 12 % (6 испитаника) означило је да је ова тврдња у већој мери тачна, док је 86 % (43 испитаника) означило да је тврдња тачна.

Следећа тврдња односи се на утицај физичке активности на смањење и регулисање деструктивног, агресивног и аутоагресивног понашања и 6 % (3 испитаника) означило је опцију да није сигурно, 34 % (17 испитаника) означило је да је ова тврдња у већој мери тачна, док је 60 % (30 испитаника) означило да је тврдња тачна.

Скала ставова садржала је тврдњу која се тиче редовног спровођења физичке активности са децом предшколског узраста и 2 % (1 испитаник) означило је опцију да није сигурно, 30 % (15 испитаника) означило је да је ова тврдња у већој мери тачна, док је 68 % (34 испитаника) означило да је тврдња тачна.

На тврдњу која се тиче постојања адекватне просторије за извођење наставе физичког васпитања, 16 % (8 испитаника) означило је опцију да ова тврдња није уопште тачна, 2 % (1 испитаник) да није сигурно, 12 % (6 испитаника) означило је да је ова тврдња у већој мери тачна и 70 % (35 испитаника) означило да је тврдња тачна.

Наредна тврдња тиче се утврђивања реализације наставе физичког васпитања у предшколским установама која се у довољном броју часова реализује у природи на свежем ваздуху. Од укупног броја испитаника, 2 % (1 испитаник) означило је опцију да ова тврдња уопште није тачна, 6 % (3 испитаника) да је делимично тачна, да није сигурно 20 % (10 испитаника), 38 % (19 испитаника) означило је да је ова тврдња у већој мери тачна, док је 34 % (17 испитаника) означило да је тврдња тачна.

Код ајтема по којем би се индивидуалном приступу детету омогућило његово лично изражавање, већу заинтересованост за спорт, а свако дете би себе пронашло у некој активности, 6 % (3 испитаника) означило је опцију да није сигурно, 36 % (18 испитаника) означило је да је ова тврдња у већој мери тачна, док је 58 % (29 испитаника) означило да је тврдња тачна.

Следећа тврдња односи се на значај физичког васпитања деце као могућности средства активног одмора и здраве разоноде и дала је следеће резултате: 2 % (1 испитаник) означило је опцију да није сигурно, 32 % (16 испитаника) означило је да је ова тврдња у већој мери тачна, док је 66 % (33 испитаника) означило да је тврдња тачна.

Различити ставови добијени су када је у питању тврдња да вежбе за предшколску децу морају бити динамичне, разумљиве, обухватати више мишићних група, изводљиве у одређеном ритму, чешће мењане. Од укупног броја, 4 % (2 испитаника) означило је опцију да је ова тврдња у мањој мери тачна, 2 % (1 испитаник) означило је опцију да није сигурно, 14 % (7 испитаника) означило је да је ова тврдња у већој мери тачна, док је 80 % (40 испитаника) означило да је тврдња тачна.

Скала ставова је садржала тврдњу која се односи на став да свака група деце има своје особености, вежбе које одговарају старијој деци претешке су млађој и обрнуто. На основу добијених података може се закључити да од укупног броја испитаника, 2 % (1 испитаник) означило је опцију да није сигурно, 22 % (11 испитаника) означило је да је ова тврдња у већој мери тачна, док је 76 % (38 испитаника) означило да је тврдња тачна.

На основу добијених података може се закључити да од укупног броја испитаника код тврдње која се односи на став да би деца требало да имају најмање 60 минута или више физичких активности сваког дана, 2 % (1 испитаник) означило је опцију да тврдња није уопште тачна, 4 % (2 испитаника) означило је опцију да тврдња није у већој мери тачна, 10 % (5 испитаника) опцију да није сигурно, 34 % (17 испитаника) означило је да је ова тврдња у већој мери тачна, док је 50 % (25 испитаника) означило да је тврдња тачна.

Наредна тврдња односила се на став да је пораст броја умерено гојазне и гојазне деце последица лоших навика у исхрани и недовољне физичке активности. На основу добијених података од укупног броја испитаника, 4 % (2 испитаника) означило је опцију да тврдња није у већој мери тачна, 2 % (1 испитаник) опцију да није сигурно, 20 % (10 испитаника) означило је да је ова тврдња у већој мери тачна, док је 74 % (37 испитаника) означило да је тврдња тачна.

Последња тврдња односила се на став да недовољно физичке активности у току дана, знатно утиче на поремећај постуралног статуса (неправилно држање тела) деце. Од укупног броја испитаника, 4 % (2 испитаника) означило је опцију да тврдња није у већој мери тачна, 2 % (1 испитаник) опцију да није сигурно, 18 % (9 испитаника) означило је да је ова тврдња у већој мери тачна, док је 76 % (38 испитаника) означило да је тврдња тачна.

## **6. Закључна разматрања**

На основу добијених резултата истраживања може се закључити да су постављене хипотезе потврђене. Прва хипотеза: Претпоставља се да су ставови васпитача о значају физичких активности у предшколском узрасту позитивни, потврђена је, јер 68 % испитаника редовно спроводи физичко васпитање у предшколским установама. Друга хипотеза: Претпоставља се да васпитачи сматрају да физичке активности позитивно утичу на развој физичких, функционалних и моторичких способности деце, потврђена је на основу резултата да 80 % испитаника у потпуности сматра тачном тврдњу да вежбе за

предшколску децу морају бити динамичне, разумљиве, обухватати више мишићних група, изводљиве у одређеном ритму, чешће мењане како би имале позитивне ефекте на дечји организам.

Као циљ овог рада наводи се утврђивање ставова и мишљења васпитача о значају физичког васпитања у предшколским установама. Добијени резултати доводе до закључка да физички развој деце предшколског узраста, представља окосницу њиховог свеукупног развоја. Физичко васпитање деце предшколског узраста подразумева активности којима се задовољавају основне потребе деце за покретом, истраживањем сопствених потенцијала и могућности окружења. Такође, оно представља сегмент опште зрелости деце за полазак у школу. Више од половине испитаника овог истраживања истиче значај редовног спровођења наставе физичког васпитања у предшколском узрасту, али и да немају у потпуности адекватне услове за њено спровођење. С тим у вези, потребно је поради на овом питању у пракси.

Физичко васпитање је усмерено на здравље младих људи, на развој физичких снага човека без запостављања духа и извесних интелектуалних квалитета. То је процес примене физичког вежбања и методичких поступака васпитача у циљу формирања, одржавања и побољшавања моторичких способности, психичких особина и социјалне адаптације личности. Као битан сегмент активности који је заступљен у предшколском васпитању – физичко васпитање има великог утицаја почевши од деце најмлађег доба, која тада стичу основне навике које ће примењивати током даљег живота, а и школовања. С обзиром на то, физичко васпитање је систематски и целисходно организован процес стицања моторичких вештина, знања и вредности, јачања здравља и развоја психофизичких снага и способности васпитаника. Планирање и програмирање рада врши се на основу запажања о психофизичким способностима деце, уважавајући интересовања и иницијативу саме деце, њихове индивидуалне карактеристике, као и динамику групе, а у складу са садржајима, методама и поступцима предвиђених у Основама васпитно-образовног рада са децом од 3 до 7 година. Сврха реализације телесних активности у вртићу јесте боље и економичније функционисање организма, јачање организма, стицање богатог моторичког искуства, упознавање сопственог тела, одржавање нормалног стања апарата за кретање, свестрани развој моторике, развој психофизичких способности (брзине, окретности, гipкости, снаге, издржљивости, прецизности), развој равнотеже, поседовање богатог репертоара кретања и радњи применљивих за разне сврхе и услове деловања



## ЛИТЕРАТУРА

- Батурина, Г. И., Кузина Т. Ф. (1999). *Введение в педагогическую профессию*. Москва: Академа.
- Вишњић, Д., Јовановић, А., Милетић, К. (2004). *Теорија и методика физичког васпитања*. Аранђеловац: Виктор штампа.
- Гусак, Е. В. (2008). *Крајњи курс по педагогике*. Москва: Океј-книга.
- Јанковић, М. (2013). *Моторичка ангажованост предшколске деце у односу на садржај главне дела усмерених телесних активности*. Необјављени рад.
- Каменов, Е. (1997). *Модел основа програма васпитно-образовног рада са предшколском децом*. Нови Сад: Одсек за педагогију Филозофског факултета.
- Каменов, Е. (2006). *Васпитно-образовни рад у гечјем вршићу*. Нови Сад: Драгон.
- Матић, М. (1978). *Час телесног вежбања*. Београд: Факултет физичке културе.
- Месарош-Живков, А., Марков, З. (2008). Утицај програмираног вежбања на развој моторичких способности код деце предшколског узраста. *Настава и васпитање*, вол. 57, бр. 4, стр. 483–503.
- Пелемиш, В. (2016). *Утицај додатоног програма физичког вежбања на морфологију и моторички степен предшколске деце*. Докtorsка дисертација. Нови Сад: Факултет спорта и физичког васпитања Универзитета у Новом Саду.
- Пешић, М. (1983). *Активности и улоге васпитача у предшколској усјавнои*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Правилник о општим основама предшколског програма. *Службени гласник Републике Србије – Просветни гласник*, бр. 14. (2006). Београд: Службени гласник.
- Савићевић, Д., Сузовић, Д., Драгић, Б. (2012). Трансформационо дејство програмског модела физичких активности на моторичке способности деце предшколског узраста. *Физичка култура*, вол. 66, бр. 2, стр. 119–128. Београд: Факултет за спорт и физичког васпитања.
- Спасојевић, П., Прибишев Белеслин, Т., Николић, С. (2007). *Програм предшколског васпитања и образовања*. Министарство просвете и културе Републике Српске, Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Стојановић, А. (2011). Саморефлексиност васпитача као детерминанта методичких иновација у предшколском васпитању. *Иновације у настави: Часопис за савремену наставу*, вол. 24, бр. 3, стр. 114–121. Београд: Учитељски факултет.
- Шепа, М. (1962). *Моје деце и физичко васпитање*. Београд: Народна књига.

**Zoran Mijić, Ph.D.**

**Angela Mesaroš-Živkov, M.Sc.**

**Aleksandra, M. Jurišić, Specialist**

**PRESCHOOL TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS  
THE IMPORTANCE OF PHYSICAL EXERCISE  
AT PRESCHOOL AGE**

*Summary*

The goal of the research was to determine the attitudes of kindergarten teachers towards the importance of physical exercise in working with preschool-aged children. The research was conducted on a sample of 50 teachers employed in Preschool Institution "Happy Childhood" from Novi Sad, Preschool Institution "Bellflower" from Kać and specialist studies students from Preschool Teachers' Training College in Kikinda. Research technique was a survey and a five point Likert scale was used.

The results obtained lead to the conclusion that physical development of preschool-aged children is the very foundation of their overall development. Physical education of preschool-aged children includes activities which satisfy children's fundamental needs for movement, exploring their own potentials and the possibilities of their environment. It is also an important segment of children's readiness for school. More than a half of respondents who participated in this research emphasized the importance of regular physical education classes in preschool age, but they also stressed out that the conditions in which physical education classes are held are not completely adequate.

*Key words:* kindergarten teachers' attitudes, the importance of physical activity, preschool age, children's development.



## **УТИЦАЈ ПОКРЕТНИХ ИГАРА НА РАЗВОЈ БРЗИНЕ КОД ДЕЦЕ ОД 5 ДО 6 ГОДИНА**

**САЖЕТАК:** Предшколски период у животу сваког детета је период брзог и бурног раста и развоја целокупног организма. У том периоду стварају се основе за даљи правилан и свеобухватан развој сваког појединца. У области физичког развоја стварају се темељи за здраву конституцију детета, основе за развој моторичких способности, навика свакодневног вежбања, здравствено-хигијенских навика.

У основи сваке физичке активности деце стоји покрет као елементарна радња. Деца своју активну природу испољавају кроз покрет, пре свега, у игри као основном облику самосталности. Брзина је у овом периоду врло важна за сваког појединца и зато правовремено, кроз одговарајуће вежбе, треба утицати на њу. Вежбе треба да су технички добро савладане, не треба их користити увек истом брзином, јер се на тај начин брзина устали на једном нивоу, те нема напретка.

Рад се базира на истраживању утицаја покретних игара на развој брзине код деце, узраста од 5 до 6 година. Истраживање је спроведено у Предшколској установи „Драгољуб Удицки“ у Кикинди, у вртићу „Мики“, са децом старијег узраста. Деца су била подељена у две групе: контролну и експерименталну. Брзина се мерила тестовима за процену брзине (трчање на 10 м, вијугаво трчање 4x5 м, тапинг руком и тапинг ногом) код деце из обе групе. Након иницијалног мерења, у експерименталној групи радило се програмирано физичко вежбање у трајању од 3 месеца. Након финалног мерења брзине код деце из обе групе, извршила се анализа и обрада података на основу којих су се извели закључци.

**КЉУЧНЕ РЕЧИ:** брзина, покретне игре, деца узраста од 5 до 6 година.

### **1. Увод**

„Под појмом моторика подразумева се неуро-мишићни склоп као структура и активност мишића и као специфична функција те структуре.“ (Бојанин). Моторичке способности представљају скуп урођених и стечених способности организма које су неопходне за успешно вршење моторних активности. Познато је да моторичке способности деце настају деловањем наслеђа, природне или друштвене средине и активностима самог детета.

---

\* zoranfrancuski@yahoo.com

На основу низа истраживања у другој половини XX века (Матре-ев, Зациорски, Курелић, Платонов, Ђорђевић, Калајџић и др.) усвојена је следећа структура моторичких способности: снага, брзина, координација, издржљивост, гипкост, прецизност и равнотежа. Све физичке способности, у већој или мањој мери, генетски су лимитиране, али њихова недовршеност и неискристалисаност пружа могућност да се оне развијају до свог максимума под утицајем породице и предшколске установе током живота вежбањем. У том периоду када је дете спремно да усваја нова знања и навике и вештине организованим и систематским вежбањем, уз пуно пажње и љубави и мотивације родитеља, а касније и стручног рада васпитача, могу се реализовати сви најважнији циљеви, а то су: стварати основе за здраво и физички нормално развијено дете, активно и навикнуто на вежбање.

У том периоду успоставља се визуелно-моторна координација, те дете може да имитира и подражава покрете других, а пре свега родитеља и васпитача. Они својим примером могу да утичу на развој свих моторних способности, подстичући их на покрет, такође могу да их мотивишу и својим учешћем у игри, забави, такмичењу. Из тог разлога одлучили смо се за ову тему, јер постоји могућност да бољим познавањем ове стране развоја дечје личности, дамо већи допринос развоју моторике сваког појединачног детета и групе у целини.

## **2. Развој покрета и утицај физичког вежбања на њега**

У основи сваке физичке активности деце стоји покрет као елементарна радња. Деца своју активну природу испољавају кроз покрет, пре свега, у игри као основном облику самосталности. Оно, што је неоспорно, како у теоретским поставкама, тако и у експерименталним истраживањима, јесте то да током развоја детета моторика пролази кроз три значајна периода:

- Рефлексни период;
- Сензомоторни период;
- Психомоторни период.

Код деце узраста 6 и 7 година, говоримо о сложеном виду моторике, о вољној и свесној моторичкој активности.

Деца најстаријег предшколског узраста одређене захтеве и задатке не могу да реализују само кроз игру, већ одређене моторне вештине усвајају, развијају и усавршавају путем решавања постављених задатака. Оваква специфична форма рада, систематско вежбање и учење, примењује се у реализацији програма рада предшколске установе, нарочито са децом најстаријег предшколског узраста.

Утицај физичких активности на развој апарата за кретање (мишићи, кости, зглобови), вишеструки је. Вежбањем се побољшава мишићно-нервна осетљивост, брзина контракције мишића, растегљивост и еластичност мишића. Повећаном циркулацијом долази до повећања хранљивих материја у костима, а тиме и повећања броја коштаних ћелија. Зглобови добијају бољу покретљивост и чврстину, а лигаменти постају снажнији.

Континуираним вежбањем, посебно на отвореном простору, може се допринети бољој вентилацији плућа навикавајући децу да дишу правилно, дубље и спорије, затим бољем функционисању кардиоваскуларног система и на крају бољем функционисању ЦНС-а.

### 3. Развој брзине код деце предшколског узраста

Брзина је способност да се моторна радња изврши у што краћем временском року. Брзина се развија сазревањем ЦНС-а и под утицајем спољашњих фактора. Развој брзине највећи је између 7. и 10. године. Брзина је битна за моторне активности, али пре свих, код природног кретања и трчања. У раду са предшколском децом у активностима брзог кретања, треба водити рачуна о смењивању рада и одмора. За развој брзине, поред вежби основних облика кретања, погодне су и:

- Покретне игре;
- Такмичарске игре („Птице у гнезду“, „Авиони“, „Ко ће пре?“...); „Имајући у виду три основне компоненте, брзина се може дефинисати као способност реаговања на неки сигнал или вршење појединачног покрета или вршење што већег броја покрета у јединици времена.“ (Сабо, 2013: 91).

На основу ове дефиниције можемо говорити о три врсте брзине:

- Брзина реакције – своди се на потребно време да се реагује на неки сигнал (звучни, визуелни или тактилни);
- Брзина појединачног покрета – показује колико је времена потребно да се изврши један покрет;
- Брзина фреквенције покрета – показује учесталост покрета, односно број покрета извршених у датој јединици времена.

У предшколском периоду највећи значај има брзина целе моторике ходања, нарочито код основних кретних навика (ходање, трчање, скакање). Развој брзине код детета почиње његовим ходањем и наставља се под утицајем сазревања централног нервног система и спољашњих фактора. Зависи и од брзине контракције мишића, осетљивости рецептора, брзине протока и прераде информација, координације покрета, савладаности технике, загрејаности мишића, снага мишића,

мотивација и гпккости. Брзина се не може посматрати као изолована категорија, јер се њеним развојем утиче и на остале моторне активности. Она, такође, нема универзални карактер, јер је дете брзо и не мора да је брзо и у другим активностима. Мада је брзина високо урођена моторна активност, може се утицати телесним вежбама на стимулацију генетски условљеног развоја и на интензитет развоја брзине.

Примери вежби за развој брзине:

- Развој брзине у трчању; кратки спринтеви на 10, 15, 20, 25, 30 м;
- Трчање у месту са високим подизањем колена;
- Трчање са променом темпа (брзо–споро);
- Трчање са постепеним убрзањем;
- Трчање у пару („Ко ће брже“);
- Трчање са променом правца (између препрека...);
- Покретне игре са трчањем, претрчавањем („Птице у гнезду“, „Лисица и кокошке“...);
- Такмичарске игре – штафетне игре („Ко ће брже преко реке“, „Предај даље“, „Додај брже“...).

У раду са предшколском децом треба имати у виду да се деца брзо умарају, а још брже одмарају, те у складу са тим треба им обезбедити стално смењивање рада и одмора. Период свакодневног вежбања кроз усмерене активности деци треба обезбедити кратке, ефектне и интересантне рекреативне физичке активности у различитим просторима и на различитим теренима. Овакве активности веома су значајне у времену између две мирне активности. Децу треба мотивисати додатним реквизитима и адекватном музиком.

### **3.1. Покрејне ијре**

Игра је један од најзначајнијих облика активности детета и неизоставни део његовог живота. Кроз игру дете учи, расте и развија се. Игра га покреће на активност и ангажује све његове психичке и физичке особине и потенцијале, мишљење, пажњу, памћење, машту, снагу, брзину, спретност, координацију, истрајност, одважност.

Једна од основних потреба дечјег организма у развоју јесте потреба за кретањем. Најпримеренији облик рада са децом предшколског узраста за усвајање и усавршавање нових кретњи јесте покретна игра. Покретна игра је један од основних облика телесних активности у предшколском периоду, јер је деца радо прихватају и брзо усвајају правила понашања, навикавају се на организованост, дисциплину, фер плеј у игри, сналажљивост у извршењу задатака, развија се такмичарски дух и жеља за постизањем што бољих резултата својим максималним ангажовањем.

#### 4. Методологија истраживања

*Проблем* рада јесте да се утврди у којој мери покретне игре могу да утичу на развој моторичких способности деце старијег узраста и дође до сазнања у којој мери игре могу да утичу на развој брзине.

*Предмећ* истраживања је моторичка способност брзина.

*Циљ истраживања*: идентификација фактора и нивоа развоја моторичке способности брзине који утичу на развој моторичких способности деце старијег узраста.

*Задачи истраживања*:

- Утврдити да ли постоји разлика у развијености моторичких способности код деце која су обухваћена редовним физичким вежбањем од деце која нису обухваћена у иницијалном мерењу.
- Утврдити да ли постоји разлика у развијености нивоа брзине деце која су обухваћена редовним играњем покретних игара од деце која нису обухваћена у финалном мерењу.
- Утврдити ефекте програмираног физичког вежбања и развој брзине код експерименталне групе испитаника.

*Хипотезе истраживања*:

- Претпоставља се да постоји разлика у развијености моторичких способности код деце која су обухваћена редовним физичким вежбањем од деце која нису обухваћена.
- Претпоставља се да постоји разлика у развијености нивоа брзине деце која су обухваћена редовним играњем покретних игара од деце која нису обухваћена.
- Претпоставља се да су ефекти програмираног физичког вежбања у развоју брзине бољи код експерименталне групе испитаника.

*Опис истраживања*: Рад се базирао на истраживању утицаја покретних игара на развој брзине код деце узраста од 5 до 6 година. Истраживање је спроведено у Предшколској установи „Драгољуб Удицки“, у вртићу „Мики“, са децом старијег узраста. Деца су била подељена у две групе: контролну и експерименталну. Обе групе имају по 24-оро деце. Брзину је мерена тестовима за процену брзине (трчање на 10 м, вијугаво трчање 4x5 м, тапинг руком и тапинг ногом) код деце из обе групе. Након иницијалног мерења, у експерименталној групи спроведено је програмирано физичко вежбање у трајању од 3 месеца. Након финалног мерења брзине код деце из обе групе, извршене су анализе и обраде података на основу којих су изведени закључци.



Као инструменте истраживања користили смо моторичке тестове за процену брзине:

- Трчање на 10 м – TRC10M;
- Вијугаво трчање 4x5 м – VTRC4X5M;
- Тапинг руком – TAPR;
- Тапинг ногом – TAPN.

## 5. Обрада и анализа података истраживања

Након реализованог програмираног физичког вежбања, извршеног иницијалног и финалног мерења, приступило се обради и анализи података на основу којих се доносе закључци, односно потврђују или одбацују постављене хипотезе и даје допринос спроведеног програмираног физичког вежбања.

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

Табела 1 – дескриптивни параметри контролне групе

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	Minimum	Maximum
Трчање на 10 м	inicijalno	24	2,74	1,4890	,0077	2,22	3,39
	finalno	24	2,74	1,4855	,0079	2,20	3,51
	Total	48	2,74	1,4825	,0076	2,21	3,95
Трчање 4x5 м	inicijalno	24	9,70	2,3862	2,1384	8,45	12,50
	finalno	24	9,65	2,3862	2,1084	8,27	12,10
	Total	48	9,675	2,3862	2,1684	8,36	12,30
Тапинг руком 20 сек.	inicijalno	24	22,45	1,9090	1,1365	16,00	29,00
	finalno	24	22,375	1,8900	1,1360	17,00	28,00
	Total	48	22,41	1,8560	1,1365	16,50	28,50
Тапинг ногом 15 сек.	inicijalno	24	8,20	0,0900	0,4396	6,00	11,00
	finalno	24	8,291	0,0901	0,4286	7,00	10,00
	Total	48	8,245	0,0900	0,4292	6,50	10,50

У Табели број 2 приказани су дескриптивни параметри експерименталне групе испитаника у иницијалном и финалном мерењу,

на основу којих се може увидети разлика између два мерења унутар групе.

Табела 2 – дескриптивни параметри експерименталне групе

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	Minimum	Maximum
Трчање на 10 м	inicijalno	24	2,74	3,8000	2,1569	2,18	3,39
	finalno	24	2,61	3,9584	2,1880	2,12	3,04
	Total	48	2,675	3,8743	2,1212	2,15	3,215
Трчање 4x5 м	inicijalno	24	9,63	,3807	,0067	8,40	12,55
	finalno	24	9,05	,3707	,0069	7,56	11,20
	Total	48	9,34	,3757	,0066	7,98	11,85
Тапинг руком 20 сек.	inicijalno	24	22,58	2,1898	3,4295	13,00	34,00
	finalno	24	23,62	1,9407	3,3806	15,00	33,00
	Total	48	23,10	2,1054	3,2920	14,00	33,50
Тапинг ногом 15 сек.	inicijalno	24	7,20	,3807	,0067	6,00	11,00
	finalno	24	9,33	,3707	,0069	6,00	13,00
	Total	48	8,265	,3757	,0066	6,00	12,00

У тесту – TRC10M контролна и експериментална група на иницијалном мерењу, испитаници обе групе постигли су исте резултате, док је у финалном мерењу тај резултат повећан у корист експерименталне групе (Еф >Кф – 2,61>2,74), док је контролна група остала на истом нивоу.

У тесту број два – VTRC4X5M експериментална група је већ у иницијалном мерењу показала мало боље резултате у односу на контролну групу и то је још више потврдила у финалном мерењу (Еф >Кф – 9,05>9,65).

Трећи тест – TAPR показао је да је контролна група имала лошије резултате у финалном мерењу у односу на иницијално, док је експериментална група напредовала и показала боље резултате у финалном мерењу (Еф >Кф – 23,62>22,375).

У четвртном тесту –TAPN контролна група је имала скоро исте резултате и у иницијалном и у финалном мерењу, док је експериментална група показала много боље резултате у финалном мерењу (Еф >Кф – 9,33>8,291).

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.

Табела 3. Значајност разлика између аритметичких средина у моторичким способностима експерименталне групе

ВАРИЈАБЛЕ	Mean Sf Е група	Mean Sf К група	Vrednost T-testa	Nivo značajnosti (p=.05)
Трчање на 10 м	2,61	2,74	2,12	.045
Трчање 4x5 м	9,05	9,65	3,27	.026
Тапинг руком 20 сек.	23,62	22,375	2,65	.033
Тапинг ногом 15 сек.	9,33	8,291	2,42	.042

Анализом добијених резултата, може се утврдити да постоји статистичка значајна разлика у сва четири моторичка теста у корист експерименталне групе: Трчање на 10 метара (TRC10M .045,  $t = 2.12$ ), Трчање 4x5 м (VTRC4X5M .026,  $t = 3.27$ ), Тапинг руком 20 сек. (TAPR.033,  $t = 2.65$ ), Тапинг ногом 15 сек. (TAPN.042,  $t = 2.42$ ).

### 5.1. Дискусија

На основу добијених резултата истраживања потврђују се постављене хипотезе истраживања.

- Прва хипотеза која гласи „Претпоставља се да постоји разлика у развијености моторичких способности код деце која су обухваћена редовним физичким вежбањем од деце која нису обухваћена“ потврђује се, јер добијени резултати истраживања показују да су деца у тим условима физички и психички спремнија за вежбање и моторички развијенија од деце која нису обухваћена тим условима (редовним вежбањем);
- Друга хипотеза која гласи „Претпоставља се да постоји разлика у развијености нивоа брзине код деце која су обухваћена редовним играњем покретних игара од деце која нису обухваћена“ потврђује се, јер резултати показују да су деца из експерименталне групе показала боље резултате од деце из иницијалне групе;
- Трећа хипотеза која гласи „Претпоставља се да су ефекти програмираног физичког вежбања у развоју брзине бољи код експерименталне групе испитаника“ потврђује се, јер резултати показују да су деца из експерименталне групе показала боље резултате од деце из иницијалне групе.

## 6. Закључна разматрања

Деца узраста од 5 до 6 година способна су да дуже и квалитетније примењују исти облик кретања, што им омогућава да га боље савладавају и примењују у игри и вежбању. Развој моторике деце предшколског узраста знатно се побољшава са растом и развојем, а покрет добија у квалитету побољшањем координације и повезивањем више различитих облика кретања. Поред утицаја на развој основних кретних навика (ходање, трчање, скакање...), физичким активностима треба утицати и на друге важне моторичке способности, као што су: брзина, снага, издржљивост, гипкост, координација, спретност и прецизност. На развој моторичких способности код деце предшколског узраста може се деловати и применом организованог вежбања, јер су оне делом урођене, а делом подложне утицајима спољне средине. За развој дечје личности поменуте моторичке способности стварају осећај задовољства, самоуверености, одважности и упорности. У оквиру сваке организоване физичке активности игра треба да доминира, јер у игри дете најбоље испољава и усавршава своје способности кретања.

Игра је за дете све: рад, мишљење, реалност, машта и могућност да искаже све своје способности и потенцијале. Дете не може да се не игра, па му зато треба створити услове да се што више игра и ужива у њој.

Покретне игре су специфична врста игара које су са разлогом предвиђене у програму рада са предшколском децом. Њима се, поред утицаја на целовити физички развој деце, делује и на развој осталих функција дечјег организма. Добро одабраном покретном игром деца се усмеравају на поштовање правила игре, усклађеност својих понашања са њима и утиче се на развој позитивних црта карактера, хигијенске навике, организованост и дисциплинованост.

Деца пошто овладају разноврсним моторичким радњама и вештинама, лакше ће прихватити и реализовати нове, сложеније и теже. Улога одраслих у свему томе је веома велика, јер је деци неопходна подршка, подстицај и разумевање, као и адекватна стручна помоћ.

## ЛИТЕРАТУРА

- Берар, М. (2002). *Моторичке активности предшколској деце – структура и развој*. Кикинда: Виша школа за образовање васпитача Кикинда.
- Богосављевић, М. (1981). *Покретне игре за предшколски узраст*. Кикинда: Центар за културу, Издавачко одељење „Став“.
- Живков, А., Марков, З., Пакашки, О. (2009). *Покрет у функцији развоја предшколској деце – први део*. Кикинда: Висока школа струковних студената за образовање васпитача.

- Сабо, Е. (2013). *Методика физичкој васпийања ѓредшколске деце*. Нови Сад: Самостално издање аутора
- Џинових-Којић, Д. (2002). *Физичко васпийање ѓредшколској деце*. Београд: Ауторско издање.

**Zoran Francuski, Specialist**

## **MOVEMENT GAMES FOR DEVELOPING SPEED IN CHILDREN AGED 5 TO 6**

### *Summary*

In every child's life, the preschool period is a time of fast and explosive growth and development of the whole body. During this period foundations are formed for further regular and complete development of every individual. Within a child's physical development healthy constitution is formed, together with the bases for the development of motor abilities, exercise habits, personal hygiene habits.

Each physical activity of a child is based on movement as the elementary action. Children express their active nature through movement, predominantly through play as the basic form of independence. Speed is especially important in this period for every child and that is why we should develop it through suitable exercise programmes. The exercises should be technically well learned and should not be equally paced every time, since then speed reaches a steady level and progress cannot be achieved.

This article is based on the exploration of speed in children aged 5 and 6, and the ways movement games can influence its development. Testing was conducted in Preschool Institution "Dragoljub Udicki" in Kikinda, in „Miki“ kindergarten, with two groups of children – the control group and the experimental one. Speed was measured by speed tests (10 metre running, slalom running 4x5 m, hand tapping and foot tapping) in both groups of children. After the initial measuring, children from the experimental group were subjected to regular physical exercise for three months. After the final measuring of speed in both groups, the obtained data was analysed and processed, and conclusions were drawn.

*Key words:* speed, movement games, children aged 5 to 6.

## ПОДРШКА ПРЕДШКОЛСКОЈ ДЕЦИ СА АУТИЗМОМ У РЕДОВНОМ ВРТИЋУ

**САЖЕТАК:** У раду се разматрају основни појмови о најчешћим развојним поремећајима, разматрају се особине деце са аутизмом и програми подршке таквој деци. Емпиријски део рада усмерен је на испитивање подршке деци са аутизмом у редовном систему васпитања и образовања. Основни циљ истраживања је да се утврди да ли су васпитачи упознати са програмима подршке деци са аутизмом у редовним вртићима.

Укупан број испитаника је 50 васпитача. За потребе истраживања конструисан је упитник којим процењујемо у којој мери су испитаници упознати са подршком коју је могуће пружити деци са аутизмом у редовним предшколским установама. Упитник садржи 12 питања.

Резултати истраживања показују да су васпитачи – испитаници у овом истраживању у великој мери упознати са могућностима подршке деци са аутизмом у редовним предшколским установама.

**КЉУЧНЕ РЕЧИ:** деца са аутизмом, деца са сметњама у развоју, подршка, васпитачи.

### 1. Увод

Васпитање и образовање темељни су чинилац садашњости и будућности једног друштва. Сужавањем овог спектра и спуштањем у његову жижу долазимо до корена који чине деца и то она најмлађа. На тој најмлађој деци систем врши утицај и обликују се саме основе људске будућности.

Деца у вртићима у ствари су фундаменалне „тачке“ на које се, хтели ми то или не, утискују есенцијалне карактеризације будућих људи, односно друштва. У том најранијем крхком узрасту деце имамо, нарочито последњих деценија, појаву чија је етиологија настанка званично непозната, а која поприма по неким истраживањима галопирајући карактер и то понајвише у делу тзв. западног друштва. Та необичност деце са сметњама у развоју дијагностификује се као аутизам. Тема самог аутизма постаје све изражајнија јер се број особа препознатих као аутистичне значајно увећава. Као особа која се

---

\* upriroda@yahoo.com

определила за рад са најмлађом децом, сматрам да је проучавање теме „Подршка предшколској деци са аутизмом у редовном вртићу“ важна за истраживање, јер се истраживањем може увидети важност прихватања реалности наших садашњих живота, која увек отварају врата новим даљим сазнањима истине као квалитетном прогресу друштва. Основни циљ истраживања је да се утврди да ли су васпитачи упознати са програмима подршке деци са аутизмом у редовним вртићима.

## 2. Деца са сметњама у развоју

Образовање деце са сметњама у развоју прошло је кроз неколико фаза. Од дискриминације, одбацивања, преко самилосног приступа, до званичног признавања и доношења прописа. Децу са сметњама у развоју, васпитно-образовни систем одвајао је у посебне васпитно-образовне установе, где су се стручњаци/ дефектолози различитих профила бавили рехабилитацијом, васпитањем и образовањем такве деце. Овакав приступ васпитања и образовања према деци са посебним потребама представља и однос друштва у целини. Таква изолација, односно одвајање, настављало се до почетка седамдесетих година 20. века када су се деца са сметњама у развоју и особе с инвалидитетом, у економско напреднијим и демократско оријентисаним државама, почеле поступно равноправније посматрати са другим грађанима. Тако се поступно увођењем инклузије пружила могућност приступа једнаком образовању и обуци, омогућујући таквим особама да максимално развијају своје потенцијале (Марковић, Лазор и Николић, 2008).

У нашем друштвеном систему до 2009. године постојала су три основна вида организовања деце са сметњам у развоју:

1. специјално образовање у специјалним школама за децу са посебним потребама;
2. специјално образовање у посебним одељењима редовне школе која су састављена од ученика са сметњама у развоју;
3. редовно образовање у истом одељењу са осталим ученицима (интеграција), али без систематске подршке и прилагођавања посебним образовним потребама ученика, тако да су њихова постигнућа минимална, па велики број деце понавља разред или напушта школовање.

Што се тиче самог термина, користи се термин деца са посебним потребама, јер је много шири од термина деца ометена у развоју и у себи садржи:

- децу са сметњама у развоју (децу са телесном, менталном и сензорном ометеношћу),
- децу са поремећајима понашања,

- децу са тешким хроничним обољењима и другу болесну децу на дуготрајном болничком или кућном лечењу,
- децу са емоционалним поремећајима,
- децу из социјално, културно и материјално депримираних средина,
- децу без родитељског старања,
- злостављану децу, децу ометену ратом, избеглу и расељену децу,
- и оно што често губимо из вида: даровиту децу (Марковић, Лазор, Николић и 2008).

Од 2010. године (Закон о прешколском васпитању и образовању, *Службени гласник РС*, бр. 18/2010) предшколска деца добијају могућност да похађају редовне васпитно-образовне групе. Инклузија деце са сметњама у развоју и примена индивидуалног образовног плана се регулишу Правилником о ближим упутствима за утврђивање права на индивидуално образовни план, његову примену и вредновање (*Службени гласник РС*, бр. 72/10). У Србији се инклузивно васпитање и образовање реализује већ другу деценију и њиме су обухваћена и деца са поремећајима из спектра аутизма. У наведеном контексту можемо говорити о могућности деце са поремећајима из спектра аутизма да буду обухваћена редовним васпитно-образовним радом и правом на додатну образовну, здравствену и социјалну подршку (Правилник о додатној образовној, здравственој и социјалној подршци детету и ученику, *Службени гласник РС*, бр. 63/10). Крајем 2018. године донети су нови правилници којима су предвиђени и планови транзиције деце из вртића у школу, такође је Стручним упутством дефинисана подршка дефектолога и логопеда у школама за ученике са сметњама у развоју коју пружају деци са развојним тешкоћама, њиховим родитељима/старатељима и васпитачима.

## **2.1. Креирање инклузивној вршића**

Свако успостављање одређеног система тражи озбиљно разматрање и познавање фундамента на којем ће се успоставити тај систем. Али пре самог прегледа достигнућа на овом пољу, сматрамо да су данас доведена у питање и саме основе на којима почива комплетно системско образовање широм савремене западне цивилизације. Овим сазнањем, али и ставом, осветљавамо нимало лак процес који је пред нама и указујемо на озбиљност позиције у којој се налазимо, а који се ствара у оквиру инклузивног васпитно-образовног система. Свакако да у датом систему, тј. у пракси какву познајемо, пресудно али и одлучујуће место свакако заузима личност самог васпитача, као



централног ауторитета. Укључивање деце са сметњама у развоју у рад групе деце у вртићу захтева посебна знања, али као најбитније тражи одређену зрелост самог васпитача са тимом зрелих стручњака. Ово питање зрелости уопште се мало разматра, јер се тиче карактеризације личности на шта се у образовним системима мало или скоро уопште не обраћа пажња услед непостојања одговарајућих системских пута за то, тј. несхватања важности става озбиљне селекције стручног кадра. Што је опет узрок конзервативности самог система образовања итд. Тако су та пажња и фокус оваквог система образовања пребачени на поље стручности, због чега се и теже долази до интегралнијих резултата у пракси.

Остваривање интеракције и комуникације детета са сметњама у развоју са вршњацима у групи игра кључну улогу коју опет води, односно уводи васпитач са своје „спознајне висине“. Кроз све активности које предузима васпитач, изискује се остваривање „хоризонталне фузије“ (термин који користи београдска група аутора) као основе за могућност квалитетног – зрелог напретка у интеракцији између васпитача и детета са сметњама у развоју. То иначе чини линију повезницу која јесте једна од главних магистрала напретка у раду са децом уопште. (Бојанин, Пијашо и Глумбић, 2001).

Студије рађене у Америци и Великој Британији сугеришу да само око 15 % предшколских програма обезбеђује адекватну подршку деци у областима развоја говора, комуникације, и социјалних вештина, неопходних за успостављање квалитетних интеракција. Иако је развој комуникације и интеракције међу децом примарни циљ образовних програма, стратегије учења и пракса које се примењују у вртићима, није увек у складу са овим циљем. Подаци који забрињавају су везани за мали проценат времена које васпитачи проводе у директним, индивидуалним интеракцијама са децом, који врло често износи мање од 10 % њиховог времена, а овај тип интеракције има највеће потенцијале за развијање комуникационих и интеракционих способности мале деце. Постоје подаци да чак 30 % деце у предшколским програмима уопште не остварује индивидуалне контакте са васпитачима током боравка у вртићу (Сретенев, 2008).

Инклузија почиње признавањем разлика које постоје међу ученицима (предшколцима). Развој инклузивног приступа у настави и учењу заснива се на поштовању разлика које постоје међу ученицима. Оваквим приступом могу се увести значајне промене у свему што се дешава у учионици, наставничком кабинету, школском дворишту, као и у односима са родитељима/ старатељима.

Приликом укључивања детета у образовни систем, морамо имати у виду његову комплетну личност. У пракси, међутим, наилазимо на примере запостављања комплетне личности детета. Тако се дешава да приликом укључивања ученика са неком специфичношћу у редовну школу, процена усмери на онај аспект личности који представља дететову специфичност, најчешће на неки његов „недостатак“, „сметњу“ или „посебну потребу“. Инклузија, између осталог, подразумева пружање потребне подршке свим актерима у образовном систему као и прилагођавање школских садржаја и организације рада школе који ће бити подстицајни и за ученике и за запослене.

Један од начина иновативне подршке деци са посебним потребама при креирању инклузивног вртића био би када би се увело једно обавезно радно место, а то је „супервизор“. „Супервизор“ би надгледао и синхронизовао рад запослених стручних служби као и стручних појединаца. То би требало да буде „супервизор“ профила психолога, психијатра или сл. и који би одржавао комуникацију и пратио психолошка стања и деловања, давао одређену помоћ и замењивао запослене из стручних служби и васпитаче у случају таквих потреба. Важност и акценат је на јачању и очувању квалитета стручних служби које су део тима који ради са децом у вртићима. Такође је важна комуникација и саветовања између овако ојачаних стручних тимова – служби. Неретко када нису оформљени стручни тимови (које обично могу чинити дефектолог, психолог или дечји психијатар) сам васпитач, у најчешћем броју случајева због већ превелике групе типичне деце, губи шансу да спроведе одговарајућу стратегију (Сретенев, 2008).

### 3. Деца са аутизмом

„Термин аутизам (грчки – *αυτισμος*) означава самосвојност, односно затвореност у свој лични самосвојни свет“ (Ђорђевић-Станковић, 2002). Сама етиологија поремећаја је непозната, али постоји неколико теорија којима се делимично расветљава овај поремећај. У највећем броју случајева аутизам се јавља од најранијег детињства до 36. месеца.

Аутизам је первазивни развојни поремећај, што значи да психопатолошке манифестације прожимају све сфере дететовог функционисања. То је такође сложен неуробиолошки, мождани поремећај, који карактерише слаба или никаква социјална интеракција и комуникација без реципроцитета, ограничени, стереотипни и понављајући модели понашања. То је поремећај који карактеришу квалитативна оштећења реципрочних социјалних интеракција, недостатак социоемоционалног реципроцитета, оскудни репетитивни и стереотипни

обрасци понашања, интересовања и активности и дефицитима у развоју вербалне комуникације (Станковић-Ђорђевић, 2002; 2014).

Према Канеру, аутизам је сложен комплекс симптома који се открива у првим годинама живота и који карактеришу црте крајње изолације, једнолично понашање, моторне стереотипије, комуникативни поремећај говора, појава протодијакризе, тј. повлачење у себе (Башина, 2001, према, Бојанин, Пијашо и Глумбић, 2001).

Аутистична усамљеност је најбитнији симптом аутизма, тврдио је Канер. Од почетка живота таква деца не могу да успоставе уобичајене односе с другим људима. Код такве деце говор је био оскудан, некомуникативан, постојало је заостајање у развоју говора, или је сасвим изостао. Таква деца су показивала опсесивну жељу да све око њих остане, истрајавала би на стереотипном понашању, „а ако би их у томе нетко омео постајала би крајње узнемирена, агресивна и аутоагресивна“ (Николић и Марангунић, 2004, према Нохштетер, 2016).

Што се тиче сензорних сметњи и детета са аутистичним поремећајем, сазнања су да се те сензорне сметње разликују код све деце са аутизмом. Баш као и сви остали на овој планети, свака особа са аутизмом је јединствена. „Неке су бриљантне, док друге нису тако паметне. Неке су повучене, док су друге нежне и осећајне. Неке су невербалне, док су друге брбљиве. Неке су експерти за једну или две области (које понекад мало занимају њихове вршњаке), док друге интересују многе ствари“ (Biel i Peske, 2005).

Поремећаји аутистичног спектра могу варирати од благих до тешких, а они обухватају аутизам (у распону од тешко ометених до високо функционалних појединаца). На 150 деце аутизам се јавља код једног и четири пута је чешћи код дечака него код девојчица. Оно што је овим особама из овог „спектра“ ипак заједничко јесте то да оне готово увек имају изражене сензорне проблеме. Анкета која је спроведена у Торонту, у Женева у центру за аутизам, који обухвата децу и одрасле, установљено је да је више од 80 % било преосетљиво на додир и звук и имало проблема са видом, а да је једна трећина имала осетљивост повезану са чулом укуса или мириса. У једној студији деце с поремећајем аутистичног спектра на двесто деце, дечји психијатар Стенли Гринспен и психолог Серена Видер, установили су да је 94 % њих који су имали сензорне сметње.

Интересантно и врло корисно је чути шта каже једна ванредна професорка, по професији агроном, на Државном универзитету у Колораду и ауторка неколико књига на ову тему, др Темпл Грандин, иначе особа са високофункционалним аутизмом.

„Као особа са аутизмом и проблемом сензорне обраде, одувек сам свет доживљавала друкчије. Када сам ишла у основну школу, школско звоно врећало ми је уши као што зубарска бушилица иритира живац. Престрављивали су ме гласни звуци као што је онај кад пукне балон. Круте подсукње и вунену одећу осећала сам као да ми је шмиргла папир на кожи. Доњи веш још носим наопачке да ме не би гребали шавови. Да бих могла да поднесем нове кошуље, испод њих носим старе, испране, мекане мајице“ (Biel i Peske, 2005).

Као што појединци са аутизмом имају низ потешкоћа, поседују и одређене специфичне предности, као што су:

- Способност разумевања конкретних концепата, правила и низова;
- Изражене вештине дугорочних памћења;
- Математичке вештине;
- Информатичке вештине;
- Музичке вештине;
- Уметничке вештине;
- Способност визуелног размишљања;
- Способност да се веома рано дешифрује писани језик (ова се способност назива хиперлексија; поједина деца са аутизмом могу да декодирају писани језик пре него што могу да га разумеју);
- Искреност – понекад до проблематичне мере;
- Способност изузетне усредсређености – уколико раде нешто што воле;
- Изврстан осећај за смер (Стејси, 2007).

„Личност са аутизмом је, дакле, дата сопственом имагинацијом о себи у једном увек истом и непроменљивом САДА, при чему се отима доживљају своје непосредне присутности у свом аутентичном ТУ. Она је смрзнути „Џин“ изван простора који га заплускује, претећи му његовом сопственом, истинском егзистенцијом“ – Светомир Бојанин (Бојанин, Пијашо и Глумбић, 2001: 143).

### **3.1. Пројраи њодришке деци са аутизмом**

Као што су схватања о етиологији аутизма разнолика, тако су и третмани тј. методе рада са децом са аутизмом различите. Београдски интегративни метод (БИМ), који су развили Бојанин и сарадници (1997) и чија се методска решења за потребе реализовања терапијског и рехабилитационог поступка заснивају на поступцима: дневне животне терапије, редукације психомоторике, групни и индивидуални

рад с родитељима и рад са браћом и сестрама деце са аутизмом. Овај метод базира се на остваривању комуникације дете–терапеут кроз комуникацију, природним покретом ходања, размене додира, предмета заснован на обради интерсубјективног света детета. Сем ових метода, аутори истичу и психоаналитички приступ, бихејвиорални метод, тич метод, холдинг метод, сензорну интеграцију и дневну животну терапију. (Станковић-Ђорђевић, 2004, према, Молнар, 2017).

- Психоаналитички приступ је један од првих приступа званично признатих за лечење психичких поремећаја уопште. У лечењу аутизма значајан допринос су дали: Б. Белхајм, Ф. Тастин – суштина је на мотивацији ка животу у социјалном пољу и на односе детета са другима.
- Бихејвиорални метод ради на корекцији понашања, подстицањем сазнајних функција и подстицањем развоја говора.
- Холдинг-метод указује на важност контакта, контакта додиром и кинестезијом, који су основа сложенијих афективних односа.
- ТЕАСН (Тич) тиче се организовања едукативних приступа и њиховог индивидуализовања у раду са аутистичном децом.
- Дневна животна терапија ради на реорганизацији ритма дана, биологизма и моћи социјализације усмеравајући се на целокупну личност детета. (Хигаши школа, Бостон).
- Сензорна интеграција „обрађује подстицање интегративних моћи, ради организације одређених дражи у целовит доживљај реалитета детета.“
- Београдски интегративни метод (БИМ – С. Бојанин и сарадници) Овај метод базира се на остваривању комуникације дете–терапеут кроз комуникацију природним покретом ходања, размене додира, предмета заснованог на обради интерсубјективног света детета. Указује на важност групног рада са породицом аутистичног детета, ради разумевања егзистенцијалног проблема оболелог детета и његове интеграције у социјално окружење (Станковић-Ђорђевић, 2002).

Остали програми подршке деци са аутизмом:

Научна сазања говоре о томе да правовремено упознавање деце са одабраном музиком може да убрза развој говора, поспешити таленат за математику и природне науке, побољша координацију, памћење и читање, како деце типичног развоја, тако и деце са посебним потребама (Тупарић и Николић, 2015, према Молнар, 2017). Музикотерапија

је специфични облик терапије који се користи у већини школа за аутизам (Baron-Koen i Bolton, 1995, према, Молнар 2017).

Музикотерапија утиче позитивно на когнитивне и комуникацијске вештине, као и социоемоционални развој (Sarapa i Kатушић, 2012, према, Молнар 2017).

Хипотерапија користи покрет коња за постизање функционалних циљева и представља физикалну, окупациону и логопедску стратегију лечења особа са инвалидитетом. Што се тиче деце са аутизмом циљеви њихових терапија могу бити: опуштање и смиреност, побољшање координације и равнотеже уз помоћ коња, перцепција задовољства сопственим успехом, повећање самопоштовања, подстицање боље интеракције, јачање самопоуздања, повећање толеранције на фрустрацију, стицање знања о коњима и смањивање агресије у понашању, повезивање контаката и поверења између коња и терапеута, побољшање концентрације, побољшање перцепције и свести о свом телу, признавање и поштовање једноставних упутстава од стране терапеута, развијање способности за компромисе, давање и примање помоћи (Ракочевић 2016, према, Молнар 2017).

### **3.2. Инклузија деце са аутизмом у редовним ђредшколским усђановама**

„Када су у питању деца са посебним потребама, инклузија илуструје трансформацију служби од оних које су им дале нагласак ка збрињавању на оне које подразумевају образовање и лични развој“ (УНЕСКО, 1977).

Истраживања кажу да је врло тешко доћи до валидних података када су у питању деца са сметњама у развоју. Многе државе немају овакву статистику. Зна се да 50 % од укупног броја деце која се налазе ван образовног система, чине деца са сметњама у развоју. Овакво стање чини немогућим планирање дугорочне стратегије образовања деце са сметњама у развоју.

Многи истраживачи сматрају да активности које се одвијају у типичном врђићу савршено одговарају потребама детета са сметњама у развоју, јер подстичу комуникацију и функцију тела. Такве активности су игра са играчкама, усвајање социјалних правила кроз игру са другима, могућност идентификације, наилажење на реална понашања друге деце са сметњама у развоју, или деце типичног развоја. Такво заједничко инклузивно образовање сматра се императивом (Downing 1996, према, Сретенов, 2008).

Са једне стране се каже да регуларна едукативна средина пружа незаменљиве могућности за учење социјалних вештина и интеракцију

са вршњацима који су типичног развоја са децом са аутизмом. Док са друге стране имамо тврдњу да гломазне едукативне групе као такве представљају проблем за спровођење нивоа индивидуализације у интеракцијама са децом ометеном у развоју. Непредвидљиве интеракције и променљива динамика могу неретко погоршати проблеме и произвести негативне ефекте код ове деце с обзиром на стања специфичних структура њихових осећања сигурности (Лудајић и Марков, 2011, према, Томић и Милић, 2014).

### **3.3. Улога вршњака у инклузивном васпитању и образовању**

Неопходно је разумевање и прихватање од стране вршњака да би се деца са аутизмом боље интегрисала у друштво и добро адаптирала на затечене услове. Пресудну улогу игра припрема деце типичног развоја за долазак детета са сметњама у развоју. Типичну децу неопходно је упознати са карактеристикама и развојним специфичностима детета са сметњама у развоју.

Неке од тешкоћа деце са аутизмом су тешкоће у започињању социјалних интеракција, неумешност и несигурност код покушаја давања одговора на интеракције других и започињање интеракције и разумевање социјалних правила. Због оваквих потешкоћа деца са аутизмом веома тешко или никако „не успевају да остваре интеракције са својим вршњацима и често остају изолована од друштва вршњака“ (Bass i Mulick, 2007, према Молнар, 2017).

Уколико су деца са аутизмом укључена у сардничке активности са децом вршњака типичног развоја шанса за повећање нивоа школског знања тиме расте. Према неким истраживањима, аутизам настаје због хормоналног поремећаја, а стимулација хормона серотонина може смањити аутизам. Серотонин је познат као хормон задовољства. Овакви налази говоре у прилог важности дечје игре која се најлакше одвија међу вршњацима (Сузић, 2008, према, Молнар, 2017).

## **4. Предмет, циљ и задаци истраживања**

Предмет рада односи се на програме подршке деци са аутизмом у редовним предшколским установама. Деца са аутизмом испољавају широк спектар манифестација које су последица самог поремећаја. Због тога изискују низ васпитно-образовних и пре свега рехабилитацијских третмана како би постигли што виши ниво функционалности. Поставља се питање у којој мери су редовни вртићи у могућности да им омогуће подршку како би се деца развијала у складу са својим биолошким потенцијалима.

Основни циљ истраживања је да се утврди да ли су васпитачи – испитаници у овом истраживању упознати са програмима подршке које је могуће реализовати у редовним вртићима.

Из основног циља проистичу посебни циљеви:

- Утврдити улогу родитеља – старатеља подршци васпитачу.
- Утврдити улогу стручних сарадника: педагога, психолога и логопеда запослених у предшколској установи.
- Утврдити улогу олигофренолога (којег на основу Правилника о додатној образовној, здравственој и социјалној подршци детету) именује интересорна комисија општине.
- Утврдити улогу вршњака типичног развоја у подршци детету са аутизмом.

#### **4.1. Методе, технике и инструменти истраживања**

Основни метод је неекспериментални – анкетни метод. Упитник се састоји од 12 јасно формулисаних питања којим смо одговорили на основни циљ истраживања (Прилог 1).

#### **4.2. Узорак испитаника**

Узорак испитанка чини 50 запослених васпитача са подручја Аутономне покрајине Војводине и регије Београда. Запослени су из Предшколских установа „Драгољуб Удицки“ – Кикинда, „Дечија радост“ – Панчево, „Радосно детињство“ – Нови Сад, „Наша радост“, „Хепи Кидс“, „11. април“ – Београд, „Биберче“ и „Цврачак“ – Зрењанин, „Вељко Влаховић“ – Темерин и „Радост“ – Врњачка Бања.

#### **4.3. Посебан истраживања**

Анкетрање испитаника спроведено је након одобрења предшколских установа. Истраживање је спроведено у Зрењанину, у вртићу „Биберче“ и у Кикинди, у Високој школи струковних студија за образовање васпитача. Анкетирање у Зрењанину извршено је у времену од 6–24. маја 2017. године, док је анкетирање у Кикинди извршено у времену од 13–27. јуна 2017. године.

#### **4.4. Обрада података**

Добијени подаци обрађени су квалитативно на основу добијених одговора које су дали анкетирани васпитачи. Од дескриптивних статистичких поступака коришћене су фреквенције и проценти.



## 5. Резултати истраживања

Резултати истраживањива представљени су у табелама, уз дискусију.

Табела 1. Васпитач са породицом детета са аутизмом треба да оствари однос заснован на поверењу.

Испитаници	да	%	понекад	%	не	%
Васпитачи	49	98	1	2	0	0
-укупно-	49	98	1	2	0	0

Резултати су очекивани, јер поверење чини основу сарадње, а што је у складу са резултатима истраживања (Cristenson, 2004; Haunes, Comer i Hamilton-Lee) и студијом ауторки Даниелс и Стафорд (Deniels i Stafford, 2001).

Табела 2. Васпитач од родитеља треба да добије што више информација о интересовањима, навикама, потребама и способностима детета са аутизмом.

Испитаници	да	%	понекад	%	не	%
Васпитачи	50	100%	0	0	0	0
-укупно-	50	100%	0	0	0	0

Овакав резултат је очекиван јер су то најзначајнији први припремни кораци васпитача ка детету. Законска обавеза васпитача је да праги и документује развој и напредовање детета и да у складу са тим планира и програмира васпитно-образовни процес.

Табела 3. Васпитач ће уз подршку дефектолога, поштујући информације добијене од родитеља, планирати и програмирати ВОР кад у групи има дете са аутизмом.

Испитаници	да	%	понекад	%	не	%
Васпитачи	48	96%	2	4%	0	0
-укупно-	48	96%	2	4%	0	0

Ови резултати су такође очекивани, јер се показује да је васпитачма јасна улога дефектолога. Пракса показује да у предшколским установама најчешће нема запослених дефектолога – стручних сарадника. Васпитачи најчешће преко родитеља, који своју децу воде у установе за додатну подршку у развоју, добијају информације од дефектолога како да подстичу социјализацију, комуникацију и друго код деце са аутизмом.

Табела 4. Израда педагошког профила и ИОП-а за дете са аутизмом јесте велика подршка која ће подстицати његов развој.

Испитаници	да	%	понекад	%	не	%
Васпитачи	47	94%	3	6%	0	0
-укупно-	47	94%	3	6%	0	0

Овакав сразмер одговора даје слику схватања важности инклузивне израде ИОП-а, код испитаника. Претпоставља се да испитаници који су одговорили са „понекад“ имају делимично дисонантан однос према инклузији ове деце у редовне групе, јер је код овог поремећаја врло широк спектар манифестација различитог понашања. Рад са овом децом изискује много стрпљења и напора за родитеље, васпитаче и дефектологе.

Табела 5. Васпитач треба да бележи ситуације у којима се дете са аутизмом пријатно осећа и да о томе обавештава родитеље и стручни тим.

Испитаници	да	%	понекад	%	не	%
Васпитачи	42	84%	8	16%	0	0
-укупно-	42	84%	8	16%	0	0

Резултат показује колико испитаници дају важност и веру путем записивања, али и наглашавају важност за добијање довољно времена за спровођење задатка у пракси. Ово је врло важно, јер информације којима може да се открију осећања и пријатност у усмереним активностима која прожимају ову децу јесу показатељ да терапија која се спроводи са њима даје ефекте.

Табела 6. Васпитач треба да конкретизује препоруке дефектолога у васпитно-образовним активностима и да прати ефекте примене препорука.

Испитаници	да	%	понекад	%	не	%
Васпитачи	46	92%	4	8%	0	0
-укупно-	46	92%	4	8%	0	0

Високи проценти говоре о свесности и одговорности у раду са децом са аутизмом. Претпостављамо да већина васпитача није у прилици да има директну сарадњу са дефектолозима. Разлози за ово су наведени у дискусији поводом Табеле број 3.

Табела 7. Уколико васпитач запази да препоруке нису ефикасне треба о томе да разговара са дефектологом са циљем мењања стратегија у раду са дететом са аутизмом.

Испитаници	да	%	понекад	%	не	%
Васпитачи	44	88%	6	12%	0	0
-укупно-	44	88%	6	12%	0	0

Резултат одговора са „да“ јесте очекиван, међутим, сматрамо да код одговора са „понекад“ испитаници желе да укажу на постојање и неких других могућности, а да при том нису то објаснили у понуђеној рубрици „коментар испитаника“.

Табела 8. Васпитач треба да има васпитно-образовну подршку педагошког асистента за дете са аутизмом који треба да је члан инклузивног тима.

Испитаници	да	%	понекад	%	не	%
Васпитачи	39	78%	11	22%	0	0
-укупно-	39	78%	11	22%	0	0

Претпостављамо да су дати одговори „понекад“ усмерени на смисао повремености само када за то постоји конкретан проблем. Истраживања показују да се очекује да педагошки асистенти буду обучени за рад са децом са аутизмом за разлику од личних пратилаца деце (персоналних асистената). Педагошки асистенти би требало да васпитачима буду од помоћи у подучавању деце са аутизмом и организовању индивидуализованог васпитно-образовног рада у којем ће деца са аутизмом имати учешћа у складу са својим способностима.

Табела 9. Васпитач подстиче вршњаке у пару и малим групама, а у циљу подршке детету са аутизмом.

Испитаници	да	%	понекад	%	не	%
Васпитачи	42	84%	8	16%	0	0
-укупно-	42	84%	8	16%	0	0

Сматрамо да су овде одговори испитаника са „понекад“ усмерени на смисао да се то чини – не увек када се укаже прилика, већ само по процени комплетне ситуације. Ова деца имају проблем у социјализацији и комуникацији, па треба водити рачуна о томе да дете са аутизмом буде у пару или малој групи са вршњацима у чијем окружењу

показује задовољство и жељу за интеракцијом. Пракса показује да ова деца најчешће желе сама да се играју: слагалицама, да листају књиге, ређају коцке и сл., па је рад у пару или малој групи понекад тешко организовати. То зависи и од врсте усмерених активности.

Табела 10. Васпитач у складу са способностима укључује дете са аутизмом у приредбе за родитеље.

Испитаници	да	%	понекад	%	не	%
Васпитачи	37	74%	13	26%	0	0
-укупно-	37	74%	13	26%	0	0

У рубрици коментари на једном анкетном листу наводи се „да се до овог нивоа стиже дуготрајним и напорни радом и трудом“. Дете свакако не треба по сваку цену укључивати у приредбе посебно, ако се дете осећа непријатно или чак испољава страх, анксиозност и сл. Управо наведени коментар испитаника поткрепљује дискусију за тврдњу број 10.

Табела 11. Педагог родитељима који имају дете са аутизмом по потреби врши педагошко-саветодавни рад.

Испитаници	да	%	понекад	%	не	%
Васпитачи	41	82%	9	18%	0	0
-укупно-	41	82%	9	18%	0	0

Очекивано је да је родитељима који имају децу са аутизмом потребна подршка коју могу да остваре на различитим нивоима. Разговор и сарадња са педагогом може да побољша њихове родитељске компетенције.

Табела 12. Васпитач и дефектолог са родитељима израђују план вежби за дете са аутизмом који родитељи примењују код куће.

Испитаници	да	%	понекад	%	не	%
Васпитачи	45	90%	3	6%	2	4%
-укупно-	45	90%	3	6%	2	4%

Одговори испитанка који одговарају са „не“ односе се на то да ли је та констатација у стварности данас, као пракса, примењива. Често се дешава да родитељи немају довољно времена да испоштују све вежбе које им је дефектолог препоручио, јер су, како смо навели, ова

деца врло захтевна у погледу васпитања. Родитељима је потребна добра организација како би одговорили на све захтеве, јер су најчешће у радном односу и нису у материјалној ситуацији да обезбеде детету додатну подршку. Васпитачи сматрају да нису компетентни да раде са овом децом, па често из тог разлога не раде вежбе које су им препоручене од стране дефектолога, јер је понашање детета са аутизмом често немогуће предвидети.

## 6. Закључна разматрања

Након извршеног истраживања констатујемо да смо одговорили на основни циљ истраживања, те закључујемо да је највећи проценат испитаника упознат са програмима подршке које је могуће реализовати у редовним вртићима са децом са аутизмом. Основна хипотеза, да су васпитачи упознати са програмима подршке деце са аутизмом у предшколским установама, потврђена је.

Током истраживања од велике важности су били разговори уживо са васпитачима, децом са сметњама у развоју и стручним кадрам. Такав однос отвара или затвара ону „хоризонталну фузију“ која чини основу развоја будућих комуникација и интеракција међу субјектима. Таква изградња просперитета дозвољава бржу и лепшу наградњу, односно видљивије напретке у раду са свом децом, а нарочито са децом која захтевају посебне услове рада, обраћања и приступе. Она захтевају да се наша стара схватања, наша уверења брже мењају и покрену у складу са новим изазовима. Тиме имамо и „нову“ (стару добру) интеракцију као важан замајац напретка за обе стране.

Основни проблем јесте велики број деце у групама, а сваком детету је потребно посветити пажњу. У таквим ситуацијама васпитачи долазе у једну незахвалну и помало паничну ситуацију, јер увиђају да нису у могућности да одговоре предстојећем изазову, а нарочито када у групи имају дете са сметњама у развоју.

Осим тога, рад са децом са сметњама у развоју захтева добро припремљеног (зрелог) васпитача који је спреман да се суочи увек са новим сплетом непознатих околности. Такође је важно да буде наоружан великим стрпљењем и спремношћу на улагање великог труда са неизвесним резултатима. Тек такав, без зацртаних очекивања, васпитач дозвољава отварање врата нових позитивних почетака. Бављење оваквим проблемима захтева једну спремност за стално учење. Рад са децом са сметњама у развоју одвија се у два интерактивна енергетска тока. Врло често, готово без преседана, ради се и о помоћи ове деце ка самим васпитачима у правцу постизања њихове личне стабилности и даљег сазревања. Наравно, не би се требало превидети ни чињеница да

успеху у том правцу претходи дуготрајан и неизвестан, често прилично исцрпљујући пут сазревања самог васпитача. Од велике важности јесте и улога државе као главног кормилара усмерењима и развоју прогресивних друштвено-корисних промена.

Ограничавајући се само на наше говорно подручје, мада се тиче и много шире популације, треба истаћи да су се последњих година и деценија образовање и наука, јурећи за стручношћу, некако олако одрекли зрелих основа и старих сазнања који засигурно ткају и кроз наше време, али и далеко у сутра. Пунећи умове разним гигабајтима информација комбиновано са стручно-системским понудама, све се брже и све више умногоме сама игра живота претенциозно пребацила скоро само на терен добијања самих плодова са тог дрвета сазнања. Заливање тог дрвета сазнања, сазнања истине као да је препуштено неком трећем. Знано је да корен чини стабло и само тако редом даје комплетну карактеризацију дрвета сазнања. Међутим, то бављење комплетном карактеризацијом дрвета сазнања јесте тежи, опаснији, а уме бити и врло тежак пут. Испуштајући бављење карактеризацијом личности, коју чине и сама доброта али и зло, ми тако препуштамо трећем да нас контролише, јер тако радећи не знамо где корени оно чиме се сладим.

Градећи добар карактер детета ми једино тако стварамо могућност за развој добре истинске стручности. А добар карактер можемо изградити само ако смо то исто успели изградити код себе самих, јер, „Ми не можемо никог васпитавати, можемо једино себе!“ – Светомир Бојанин.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Biel, L., Peske, N. (2005). *Penguin books – SA – Приручник за сензорну интееирацију*. Београд: Каруповић д.о.о.
- Бојанин, С., Пијашо, Д., Глумбић, Н. (2001). *Аутизам данас*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Christenson, S. L. (2004). The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Review*, 33, 83–104.
- Daniels, E., Stafford, R. (2001). *Интееирација деце са њоседним њошребама*. Београд: Центар за интерактивну педагогију.
- Haynes, N. M., Comer, J. P., Hamilton-Lee, M. (1989). School climate enhancement through parental involvement. *Journal of School Psychology*, 27, 87–90.
- Hohšteter, D. (2016). Uvod, *Autizam. Podrška roditeljima djece s poremećajima iz spektra autizma*, Sveučilište Zagreb, 1(2), 7–10.
- Закон о прешколском васпитању и образовању, *Службени ѓласник РС*, бр. 18/2010.

- Марковић, С., Лазор, М., Николић, С. (2008). *Приручник за рад са децом са њоседним њоћредама*. Нови Сад.
- Молнар, А. (2016). Деца са аутизмом и програми помоћи. *Инклузивни њим – њодришка васѡиѡачу у раду са децом са ауѡизмом*, 1(3), 20–24.
- Правилник о ближим упутствима за утврђивање права на индивидуални образовни план, његову примену и вредновање. *Службени ѡласник РС*, бр. 72/10.
- Сретенон, Д. (2008). *Креирање инклузивноѡ врѡиѡа*. Београд: Центар за примењену психологију.
- Станковић-Ђорђевић, М. (2002). *Деца са ѡоседним ѡоћредама*. Пирот: Виша школа за образовање васпитача.
- Станковић-Ђорђевић, М. (2014). *Сва наша деца – Деца са ѡоћредом за ѡоседном друѡиѡеном ѡодришком*. Пирот: Висока школа струковних студија за образовање васпитача.
- Стејси, К. и сар. (н.д.). *Приручник за првих сто дана*. Јануару, 23, 2017, [http://www.autismspeaks.org/sites/default/files/100\\_day\\_kit\\_serbian.pdf](http://www.autismspeaks.org/sites/default/files/100_day_kit_serbian.pdf)
- Томић, К. Н., Милић, Ј. (2014). Дете са аутизмом у инклузивном васпитно-образовном контексту. Крушевац: *Синѡезе – часоѡис за ѡедаѡошке науке, књижевноѡи и кулѡуру*, 3(6), 87–97.

**Goran Obradov**

## **SUPPORTING CHILDREN WITH AUTISM IN REGULAR KINDERGATEN**

### *Summary*

In this article, the author discusses the basic notions of the most frequent developmental disorders, characteristics of autistic children and support programs for such children. The empirical part of the article focuses on the exploration of the support to children with autism in the state system of preschool education. The main goal of the research is to determine whether the preschool teachers are familiar with the support programmes for children with autism in regular kindergatens.

The research sample consisted of 50 preschool teachers. For the purposes of this research, a questionnaire was constructed for evaluating to what extent preschool teachers are familiar with the support that can be offered to children with autism in regular preschool institutions. The questionnaire consisted of 12 questions.

The research results show that the preschool teachers – respondents in this research, are very familiar with the possibilities of offering support to children with autism in regular preschool institutions.

*Key words:* children with autism, children with special needs, support, kindergarten, teachers.

# **ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ**





## НАШЕ СУ ГАЈДЕ

(Максим Мудринић, *Прича о великим гајдама*,  
Удружење грађана „Војвођанске гајде“, Сивац 2017)

Међу најстаријим инструментима како Балкана тако и Европе, па и целог света, можемо убројити и гајде. Гајде припадају групи аерофоних инструмената које имају једноструки или двоструки ударни језичак. А оно што их издваја од многих других инструмената је и мешина која је незаобилазни део свих гајди. Гајде су присутне у традицији свих народа на овим просторима. Уз њих се и веселило и туговало, ишло у војне али и враћало из њих.

На жалост, те гајде, нису успеле да издрже и тест нових времена. Хиљаде година су биле верни пратилац људи на трновитом путу духовног развоја, али крај двадесетог века не само да их је гурнуо у запећак, него их је скоро сасвим склонио са сцене духовног идентитета, поготово српског народа.

Да ли је научна елита препознала проблем? Да ли је реаговала? Могло би се рећи да јесте. Др Данка Лајић Михајловић свој магистарски рад из 2000. године посвећује, са великом пажњом, баш трогласним војвођанским гајдама. И то је први пут да се неко озбиљно позабавио гајдама у Војводини, али и уопште у Србији. Она се бавила историјатом, типологијом, функцијама, технологијом израде, сазвучном структуром гајдашке свирке у односу на вишегласно певање које карактерише Војводину. Обрађена је стручана литература која се бави релевантним подацима и ауторка у свом раду донеси значајне закључке. Несумњиво је да ће магистарски рад др Данке Лајић Михајловић бити важна литература будућим научницима у свом истраживачком раду, како због озбиљне анализе обрађеног материјала, тако и због закључака које изводи, а који су посебно битни за живу гајдашку праксу. Њен закључак јесте да се овом инструменту мора дати и посветити много већа пажња него до тада.

Рад др Данке Лајић Михајловић није први који се бави гајдама као инструментом, али и проблематиком њеног тихог одумирања на овим просторима (морам напоменути да у многим другим земљама

Европе ово није случај и да гајде и гајдашка свирка углавном доживљавају поновну ренесансу, прим. В.И.). Пре овог рада Петар Д. Вукосављевић, етномузиколог запослен у продукцији Радио-телевизије Београд, 1979. године пише књижицу *Гајде у Србији*, коју у 1000 примерака штампа Радио Београд. Књига је писана на српском и енглеском језику. Нешто више од педесетак страна Вукосављевић веома детаљно даје описе, анализу, и техничке карактеристике са веома детаљним цртежима свих типова гајди које се јављају на територији Србије. Важно је напоменути да на крају у резимеу, Вукосављевић долази до закључка да је веома битно да се у музичкој пракси великих народних оркестара морају наћи поменути типови гајди, односно „гајде би својим специфичним тембром обогатиле укупан звук Народног оркестра...“ и на крају каже да би се увођењем гајди, временом могли формирати ансамбли изворних музичких инструмената у оквиру Народног оркестра Радио Београда.

У анализи радова који су до сада написани о проблематици гајди, до сада, осврнућемо се и на „Рад XX конгреса Савеза удружења фолклориста Југославије“, који се одржао у Новом Саду 1973. године. У свом раду др Драгослав Девић посебно се осврнуо на традиционалне инструменте народа и народности који су заступљени у Војводини. А у другом делу рада говори о двогласним и трогласним гајдама, а као трогласне спомиње сврљишке и банатске или мокринске гајде. Како сам каже назив мокринске је дат према месту, односно селу, у којем се генерацијски преноси умеће израде трогласних гајди и банатске фруле. Драгослав Девић, такође анализира карактеристике гајди, али више са становишта етномузикологије, као и музички репертоар, и указује на важност очувања живе гајдашке свирке.

Морамо отићи још даље у прошлост. Музиколог и етномузиколог др Божидар Широла у својој књизи *Свираљке са ударним језичком*, из 1937. године, овако каже: „Дипле, мјешнице, гајде и дуде, извршиле су своју задаћу у нашем пучком музичком животу до краја и зато их је мјестимице нестало, зато их и другдје нестаје, зато ће их до скоро и сасвим нестати из пучке музичке праксе. Овоме је допринело нарочито распрострањење творничких музичких инструмената, у првом реду тамбурашких зборована, а онда и хармоника – растегача. Дипле, мјешнице, гајде и дуде остат ће напоскон сачуване само у витринама, да буду објекат истраживања научењака. Овим, наоко, мало значајним сведоцима пучке музичке културе, треба посветити много већу пажњу.“

Вредело би још напоменути да је пре више од сто година, мађарски композитор и етномузиколог Бела Барток, снимео и неколико

нумера – кола одсвираних на трогласним гајдама, да је америчка дискографска кућа основана давне 1888. године између два рата, на простору Војводине, снимила много српских гајдаша, који су виртуозно не само свирали него и певали.

Како су се поред предвиђања наших истраживача, банатске или војвођанске трогласе гајде одржале до данашњих дана, можемо захвалити аутору Максиму Мудринићу и његовом делу *Прича о великим њајдама*.

Максим Мудринић, рођен 1952. године у Сивцу, после гимназије уписује Руски језик и књижевност, али студије не приводи крају, но ванредно завршава Педагошку академију у Новом Саду. Радио је као васпитач у Сивцу, а касније долази на место директора Дома културе. Оснивач је Фестивала акустичне музике ФАМУС, који траје већ четрдесет година. Као мизучар и писац, написао је доста песама, али се од гитаре временом окреће тамбури и народној песми. Како и сам каже, сплетом чудних околности добија прве гајде, које су до тог момента биле закачене за једну пајанту код тетка Катице. Од тог кључног тренутка, не само за њега него и за живот гајдашке свирке, аутор дела *Прича о великим њајдама* почиње да свира, а после више година и да прави гајде.

Аутор Максим Мудринић, врло мудро користи у самом наслову израз „прича о“, дајући при том будућим читаоцима идеју да ће читањем добити питку причу, или више прича, које ће га опустити и забавити. И књига на први поглед тако изгледа: А4 формата штампана у пуном колору, а на омоту се види аутор који свира гајде дечаку прекрштених руку на леђа. Гајдаш, који је обучен у народну ношњу, више послушкује како му свирају гајде него што гледа дечака, који је лепо обучен у модерној гардероби, фармерицама и карираној кошуљи. Идеја аутора је дата кроз ову једну слику: да се гајде и звук гајди пренесу и предају новим нараштајима.

Специфичност ове књиге није сама тема, пошто су се њом бавили и раније многи други аутори, и то кроз озбиљне научне радове и анализе. Њена специфичност крије се у самом аутору и његовом стилу писања. Аутора Максима Мудринића одликује само делимично школован стил писања: бриткост, маштовитост не само писца, него и често пута беседника и забављача, пренела се и на ову књигу. Тешко је отети се на први поглед констатацији да се представља само једна прича. Кроз пажљиво изабране детаље добијамо врло стручно, али питко штиво, које нас полако уводи у процес настајања њега као гајдаша, а касније и као градитеља гајди. И на први поглед, насумично одабране слике старих гајди или алата, имају своју велику симболику и важност за целу причу.

Поглавља у првом делу књиге баве се проблематиком израде самог инструмента, појединих делова, алата који се користи. Несебично дели начин рада, избор алата, рецептуре за прављење мешина и др.

У другом делу књиге, аутор више пажње придаје упознавању са живом праксом свирача на гајдама. Своје вишедеценијско искуство представио је кроз серију слика које су хронолошки поређане. Резултати његове борбе и преданог рада представљени су и кроз бројне семинаре и радионице, односно фотографије које је аутор одабрао за књигу. Оне потврђују да свирка на гајдама ипак може и жели да се очува. Веома интересантне су и фотографије старих гајдаша које су прикупљене из целе Војводине. Те фотографије и поименце побројани некадашњи гајдаши по селима и градовима Срема, Баната и Бачке, налазе се архивима, рукописима или у сећањима. Први пут их је неко објединио и публиковао.

При крају књиге налази прича о гајдама „Сањ’о сам ономад“, која је била првенствено написана да би се извела на сцени. Са успехом више пута је извођена. Нису заборављени ни млади гајдаши, свако је понаособ добио део књиге са фотографијом, именом и презименом.

Извесно је да се у писању, аутор није ослањао на ранија научна дела, и то са разлогом. Ово је сасвим сигурно први пут, да ГАЈДАШ, па онда и градитељ гајди, напише књигу о изради, проблемима са којима се суочава, и гајдашкој пракси. Тим пре, непотребне су биле теоретске анализе музичких тема или тонског низа овог инструмента.

На самом почетку књиге, аутор скромно поздравља читаоца:

„Поштовани читаоче, ово што следи није научни рад, већ искуство једног обичног сеоског гајдаша сабраног у причу. Ако је прихватиш, можеш да постанеш и бољи градитељ гајди, и бољи гајдаш од мене. А тад би моје срце летело као соко.

И, не замери ако сам негде погрешо.“

Књига је првенствено резултат личног искуства и знања Максима Мудринића, који је и писац, и наратор, али и промотер овог, у једном моменту скоро сасвим заборављеног инструмента. Последње гајде направљене су у Мокрину, пре Другог светског рата. Требало је да прође више од пола века да се зачују поново нови пискови и нове гајде. Неко ко је све то изнео скоро сам на својим плећима, заслужан је за одржање традиције овог инструмента. Име Максима Мудринића и прича о великим трогласним гајдама остаће у аманет будућим генерацијама. Сасвим сигурно ће *Прича о великим гајдама*, иако скромног тиража, имати своје место у библиотекама, како обичних заљубљеника у овај древни инструмент, тако и стручне јавности.

## 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: *Исцртаживања, 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 *Правоиис српскоја 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 *Исцртаживања, 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 филолоџију и лингвистику*, XIII/1: 43–53.

Ивић, П. (1998). *Прејед историје српскохрватској језика. Целокујна дела. VIII*. Нови Сад – Сремски Карловци: Издавачка књижевна радница 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.surlunefairytales.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: Опаџић, Zorana. „Одрастање у multikulturalnim sredinama у srpskoj književnosti за decu і 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; 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 *Уйуїсївом*, биће штампани у *Зборнику ВШССОВ*.

Уредништво *Зборника ВШССОВ*



# **ЗБОРНИК ВШССОВ**

година XII, број 1.  
Киkinда 2017.

**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 Трпучеа, 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

Реализацију *Зборника ВШССОВ* финансијски подржао  
**Покрајински секретаријат за високо образовање  
и научноистраживачку делатност**

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 Крцалић Зага”

ISSN 2217-5725

COBISS.SR-ID 263951879





Висока школа струковних  
студија за образовање  
васпитача у Кикинди

ISSN 2217-5725