

БРОЈ



Висока школа струковних
студија за образовање
васпитача у Кикинди

2

ЗБОРНИК

В Ш С С О В



2017



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

ЗБОРНИК ВШССОВ

година XII број 2.

Кикинда, 2017.

САДРЖАЈ

СТУДИЈЕ И ЧЛАНЦИ

<i>Др Милорад Сћејанов, Бојана Марчић, сјец.</i> МОГУЋНОСТИ ПАСТЕЛА У ЛИКОВНОМ РАДУ СА ДЕЦОМ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА (воштани пастел: анализа ликовне структуре).....	11
<i>Др Љиљана Крнеја, Најааша Варја</i> ПРИМЕРИ МЕТОДИЧКИХ АКТИВНОСТИ СА ПРЕДЛОЗИМА ЗА ИНТЕГРАЦИЈУ ИНФОРМАТИЧКИХ ТЕХНОЛОГИЈА	25
<i>Др Најааша Милошевић Агамовић, Вера Сјојановски</i> УПОЗНАВАЊЕ ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА СА РАЗЛИЧИТИМ АГРЕГАТНИМ СТАЊИМА И КРУЖЕЊЕМ ВОДЕ У ПРИРОДИ	35
<i>Др Роса Шайић, Анђелија Димовић</i> СИНДРОМ САГОРЕВАЊА У СТРУЦИ – БАЛИНТ ГРУПА КАО ЛЕК.....	51
<i>Мр Ана Славковић</i> ФАКТОРИ КОЈИ УТИЧУ НА ФОРМИРАЊЕ СОЦИЈАЛНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ КОД АДОЛЕСЦЕНАТА	67
<i>Тайјана Јолић-Гавранов, Јелица Месарош, Јелена Велисављев, Марија Вукославчевић</i> ПРИПРЕМА ДЕТЕТА СА ОШТЕЋЕЊЕМ ВИДА ЗА ПОЛАЗАК У ШКОЛУ	81

ИСТРАЖИВАЊА

<i>Др Зоран Мијић, др Анјела Месарош-Живков, Биљана Бајић, сјец.</i> УТИЦАЈ ФОЛКЛОРНИХ ИГАРА НА РАЗВОЈ КООРДИНАЦИЈЕ КОД ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА	89
<i>Др Анјела Месарош-Живков, мр Србислава Павлов, Борислав Весков, сјец.</i> ФИЗИЧКО ВАСПИТАЊЕ ДЕЦЕ СА СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ У ВРТИЋИМА И ШКОЛАМА	105

Др Аніела Месарош-Живков, Марко Ибрајџер ВЕЖБЕ ОБЛИКОВАЊА СА ПАЛИЦОМ ЗА ДЕЦУ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА	117
--	-----

Мр Србислава Павлов, др Зајорка Марков, Биљана Сјојановић, Мајтеја Панићелић, масџер СТАВОВИ И МИШЉЕЊА РОМСКИХ РОДИТЕЉА О ПОЛОЖАЈУ ЊИХОВЕ ДЕЦЕ У ПРЕДШКОЛСКОМ ВАСПИТАЊУ И ОБРАЗОВАЊУ	131
--	-----

Мр Србислава Павлов, Александар Сјојков САРАДЊА ПЕДАГОШКОГ АСИСТЕНТА СА РОМСКОМ ПОРОДИЦОМ.....	147
---	-----

Јасна Накрајкућин, сјец. ПРЕПРЕКЕ У САРАДЊИ ПРЕДШКОЛСКЕ УСТАНОВЕ И РОДИТЕЉА ДЕЦЕ ИЗ МАРГИНАЛНИХ ГРУПА ИЗ УГЛА ВАСПИТАЧА.....	159
--	-----

ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

Ливиа Ђармаји, сјец. ПУСТИМО ДЕЦУ ДА ГОВОРЕ.....	181
--	-----

Мирослава Илић, сјец. ДЕЦА ИМАЈУ РЕЧА.....	185
--	-----

Тајџана Јолић-Гавранов, Јелица Месарош, Јелена Велисављев, Марија Вукославчевић ВРТИЋ ПО МЕРИ ДЕТЕТА ИЛИ ДЕТЕ ПО МЕРИ ВРТИЋА	189
--	-----

Ујујисјиво за сараднике.....	191
-------------------------------------	-----

CONTENTS

ARTICLES AND STUDIES

Milorad Stepanov, Ph.D., Bojana Marčić, Specialist THE POSSIBILITIES OF USING PASTEL IN ART ACTIVITIES FOR PRESCHOOL-AGED CHILDREN (<i>crayon pastel</i> : structural analysis of artwork) (Part 2).....	11
Ljiljana Krneta, Ph.D., Nataša Varga EXAMPLES OF METHODOLOGICAL ACTIVITIES WITH SUGGESTIONS FOR INTEGRATING INFORMATION TECHNOLOGIES	25
Nataša Milošević Adamović, Ph.D., Vera Stojanovski INTRODUCING PRESCHOOLERS TO AGGREGATE STATES AND THE NATURAL WATER CYCLE	35
Rosa Šapić, Ph.D., Anđelija Dimović OCCUPATIONAL BURNOUT SYNDROME – BALINT GROUP AS A REMEDY	51
Ana Slavković, M.Sc. FACTORS CONTRIBUTING TO THE DEVELOPMENT OF SOCIAL COMPETENCE IN ADOLESCENCE	67
Tatjana Jolić-Gavranov, Jelica Mesaroš, Jelena Velisavljev, Marija Vukoslavčević PREPARING A VISUALLY IMPAIRED CHILD FOR SCHOOL	81

RESEARCH

Zoran Mijić, Ph.D., Angela Mesaroš-Živkov, Ph.D., Biljana Bajić, Specialist INFLUENCE OF FOLK DANCE ON THE DEVELOPMENT OF COORDINATION IN PRESCHOOL-AGED CHILDREN	89
Angela Mesaroš-Živkov, Ph.D., Srbislava Pavlov, M.Sc., Borislav Veskov, Specialist PHYSICAL EDUCATION OF CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DIFFICULTIES IN KINDERGARTENS AND SCHOOLS	105

Angela Mesaroš-Živkov, Ph.D., Marko Ibrajter	
BODY-SHAPING EXERCISES WITH A STICK FOR PRESCHOOL-AGED CHILDREN	117
Srbislava Pavlov, M.Sc., Zagorka Markov, Ph.D., Biljana Stojanović, Mateja Pantelić, M.A.	
ATTITUDES AND OPINIONS OF ROMA PARENTS ON THEIR CHILDREN'S POSITION IN PRESCHOOL EDUCATION SYSTEM	131
Srbislava Pavlov, M.Sc., Aleksandar Stojkov	
ASSISTANT PEDAGOGUE'S COOPERATION WITH ROMA FAMILIES	147
Jasna Nakrajkućin, Specialist	
A PRESCHOOL TEACHER'S VIEW ON THE OBSTACLES IN COOPERATION BETWEEN A PRESCHOOL INSTITUTION AND PARENTS OF CHILDREN FROM MARGINALIZED GROUPS	159

REVIEWS AND ANALYSES

Livia Đarmati, Specialist	
LET'S LET THE CHILDREN TALK	181
Miroslava Ilić, Specialist	
LET'S HEAR WHAT THE CHILDREN HAVE TO SAY	185
Tatjana Jolić-Gavranov, Jelica Mesaroš, Jelena Velisavljev, Marija Vukoslavčević	
SHOULD THE KINDERGARTEN FIT THE CHILD OR SHOULD THE CHILD FIT THE KINDERGARTEN	189
Instructions for submitting a journal	191

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 (воштани пастел: анализа ликовне структуре) (2. део)

САЖЕТАК: У раду се разматрају могући начини употребе воштаног пастела у ликовним активностима деце предшколског узраста. Ове активности спроведене су као део практичарског истраживачког програма за потребе израде завршног специјалистичког рада кандидата Бојане Марчић на ВШССОВ у Кикинди. Настали ликовни радови предшколске деце из вртића „Наша радост“ у Кикинди, тумаче се у контексту формалне анализе целокупне ликовне структуре.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: ликовна активност, воштани пастел, предшколска деца

1. Увод

Воштани пастел је један је од назаступљенијих ликовних материјала у ликовном подручју цртања и сликања. Ова ликовна техника посебно је разматрана за потребе израде специјалистичког рада (модул Методика ликовног) кандидата Бојане Марчић, на предмету Теорија ликовне форме. Оваквој поставци и разматрању приступили смо заједнички (ментор и кандидат), путем израде специфичног квалитативног истраживачког програма који ће напослетку бити заснован на предлогу иновирања ликовних активности у вртићу. У таквим активностима воштани пастел, посматран је са стране једног од примарних уједно и потенцијално креативног ликовног средства и технике код ликовног изражавања деце предшколског узраста.

Као илустративан сегмент резултата овог практичарског истраживања изабрали смо ликовну активност насловљену као Новогодишње путовање. Разлог за избор ове теме свакако је било и време њене конкретне реализације у вртићу, у данима непосредно пред наступајуће новогодишње празнике.

* stepaslikar@gmail.com

2. Анализа процеса (преглед)

Уводни део: Подстакнути серијалом репродукованих дигиталних фотографија зиме, спремљених од стране реализатора активности Бојане Марчић, у уводном – мотивационом делу активности, констатовали смо да од стране предшколске деце из групе, постоји значајно познавање већине од презентованих појмова. Слична ситуација је била и када је у питању садржај. За појмове, као што су: Нова година, измаштано новогодишње путовање, празнична атмосфера и сл., деца из вртићке групе показала су примерену заинтересованост и спремност за „дискусију“, додавајући разговору описе својих непосредних искустава и доживљаја.

Током реализације уводног (мотивационог) дела ликовне активности, констатовали смо и уочљив квалитет перцептивног (опажајног) искуства деце из васпитне групе (у питању су васпитачи Ерика Грујичин и Весна Мајсторовић, мешовита узрасна група). Оно је било блиско повезано са предложеном темом. Претпоставили смо да визуелно искуство деце има значајну улогу у познавању и именовању већине од ликовно-обликовних елемената. Овакву констатацију потврдило је и учврстило препознавање садржаја фотографија које су презентоване предшколској деци. Она су за њих, у овом случају, показала значајно интересовање.

Увод у ликовни материјал протекао је у подсећању на њихово претходно искуство у раду са воштаним пастелима. Реализаторка активности (Бојана Марчић) демонстративним поступком, на унапред припремљеном папиру који је постављен на одговарајућу таблу, подсећала је повлачећи танке, потом и дебље линије са различитим интензитетима притиска – шта су могућности воштаног пастела.

Централни део: у радном делу активности деца су надаље самостално и ослобођено испољавала своју непосредност, стално коментаришући сопствено „знање“ о стварима и појмовима, као што су зима, Нова година, новогодишње путовање, игре у снегу и сл.

Треба напоменути овом приликом да је ипак, код мањег броја деце, било и одређених одступања. У таквим случајевима приметили смо код појединих склоност ка „инерцији“ као и „копирању“ туђих решења. Међутим, и таква деца су вербално подстицана и охрабрена од стране реализатора ликовне активности (Бојана Марчић). Позитивна последица оваквог става је била да су таква деца напослетку на „прецртане“ форме ипак додавала (у почетку стидљиво и са нешто споријим ослобођењем сопствене ликовне експресије), одређени ниво креације. Тако је на крају њихов рад уобличен у ликовну форму са приметним личним учешћем и визуелно-ликовним печатом. Овакав напредак у току само једног дела ликовне активности, закључили смо и у завршном, делу када су помену-те радње и додатно вербално образложене од стране самог детета.

Завршни део: Како је и изабрани ликовни материјал (воштани пастел) био садржан у претходном искуству руковања ликовним материјалом, предшколска деца су са много ентузијазма, у завршном делу активности, слободно описивала своје дело. Такво излагање отпочињали би најчешће причом о избору и начинима употребе одређених боја све до анализе (разговора) о насталим облицима и извођачким поступањима приликом наношења воштаног пастела на подлогу од папира. Готово да је свака од повучених линија имала своју додатну „симболичку причу“ и јединствено значење. Наравно, све ово било је подстицано и пропраћено спонтаним „усмереним“ питањима од стране реализатора активности.

3. Анализа ликовне структуре

„Принципи грађења ликовне структуре односе се на процесе визуелног обликовања, при чему се доводе у однос ликовни елементи једног ликовног дела.“ (Филиповић и Каменов према Богдановић и Бурић, 2009).

Оваква поставка анализе ликовних радова предшколске деце подразумевала је усвајања од стране реализатора активности одређених ужестручних појмова и искуства везана за Теорију ликовне форме (обавезан предмет на модулу из Методике ликовног васпитања на Специјалистичким струковним студијама у ВШССОВ у Кикинди).¹



¹ Као одговарајући метод за анализирање ликовне структуре радова деце из вртића „Наша радост“, изабрали смо одговарајуће садржаје (поглавља) књиге *Мудросї чула III*, аутора Сање Филиповић и Емила Каменова (Филиповић и Каменов, 2009: 189–199).

Анализа садржаја: На овом ликовном раду, предшколско дете представило је експресивним потезом, уз помоћ плавог воштаног пастела, извесни догађај у којем поред Снешка (у горњем делу ликовне представе) учествују и мала деца (нпр. форма десно: „главоножац“), што упућује да ово дете полако излази из „фазе шкрабања“ и успоставља ликовне елементе карактеристичне за прешематску фазу (упор. Филиповић, 2011).

У ликовном раду елементи фазе шкрабања и даље су присутни, док је током централног и завршног дела активности дете спонтано приступило и „именовању шкработина“. Оваква активност предшколског детета, присутна нарочито у завршном делу активности, потврђују нам типичну карактеристику његовог узрасно-развојног нивоа када је у питању ликовно изражавање.

Ликовни материјал (артикулација): Воштани пастел је дете користило слободно „шарајући“ по подлози од папира и тако откривало ликовну форму којом је дочарало представу Новогодишњег путовања. Савладавање ликовног материјала (воштаног пастела) одвијало се у складу са претпоставкама произашлим из теорије методике ликовног васпитања (Карлаварис, 1987, 1991; Филиповић, 2011; Филиповић и Каменов, 2009).

Анализа ликовно-обликовних елемената (по методу Филиповић и Каменов, 2009)

Композиција: Елементи који сачињавају композициону целину постављени су највећим делом хоризонтално. Предшколско дете је овог пута изабрало плаву боју као доминантну (примарну) у ликовној представи зиме. Уочава се понављање – репетиција одређених ликовних елемената. У овој ликовној композицији је она више „експресивна“ него „декоративна“. Хармонија: ликовни елементи, највећим делом усаглашени су по облику, док се интензивно плава, у централном делу композиције, супротставља тј. контрастира у односу на светлину (белину) подлоге папира. Контраст је нарочито изражен у супротстављању плаве боје воштаног пастела јачег хроматског интензитета белини подлоге од папира. Ритам: Неколико различитих елемената „динамично“ се смењује, један за другим и тако чине овај ликовни елеменат видљивим. Репетиција: одређени облици се понављају, са сличним (статичним) интензитетима груписаног „мноштва“ линија плаве боје воштаног пастела. Равнотежа: у овом ликовном раду приметна је и извесна „пренатрпаност“ у централном делу композиције (управо код претходно поменутих плавих умножених линија воштаног пастела).

Однос величина: представљене пахуље су мањих димензија у односу на Снешка Белића, док брег од снега притом заузима највише од композиционе просторне целине. Симетрија–асиметрија: облици присутни на овом ликовном раду нису распоређени у једној равни, већ су кружно-елипсасти (могуће да је у овом случају присутна и одређена ликовна идеја детета о планети као кружној, лоптастој форми). Доминанта: ова ликовна тема представљена је у „дослуху“ и складу са ликовним материјалом (воштаним пастелом) и његовом употребом на одговарајућој подлози. Јединство: представљени (реализовани) облици на ликовном раду чине међусобно складно јединство док је хроматски интезитети плаве боје воштаног пастела јасно презентован и изражен особеност ликовном експресијом карактеристичном за предшколско дете.



Анализа садржаја: Девојчица испред своје куће украшава („кити“) новогодишњу јелку. На својој глави носи „новогодишњу капу“. Поред је нацртана кућа равног крова (стамбена зграда) са

малим оцаком из кога излази дим. Кућа је представљена (изведена) у хроматском распону од свега неколико боја воштаног пастела. Сличног, хроматског квалитета (обојености) јесу и фигура девојчице као и украси на јелки.

Ликовни материјал (артикулација): Када је у питању структура ликовног материјала и његова сагледљивост у овом ликовном раду, приметићемо да је она веома доследно спроведена. Цртеж воштаним пастелом, наношен је на подлогу са уједначеним притиском, што тумачимо као одлучност и познавање ликовног материјала стечено претходним искуством.

Композиција: присутна је хоризонтална композиција, заснована на принципима хармоничног распореда представљених облика (ликовних елемената). Такође, у оквиру композицијског распоређивања уочљива је и употреба воштаних пастела сличних хроматских опсега и квалитета. Хармонија: ликовни елементи на појединим облицима (јелка, кућа са равним кровом) поседују извесну сличност и као такви у већој мери се понављају. Ово потврђује и нашу констатацију да је репетиција: присутна у приближним (блиским) размацима (интервалима), као што су украси за јелку нпр. Контраст: Хроматски, бојене вредности воштаног пастела, супротстављене су веома јасно белини подлоге од папира. Одређене боје (љубичаста нпр., супротставља се својим хроматским квалитетом – лимун жутој боји). Ритам: на овом раду ликовни елементи су усаглашени и равномерно распоређени у композиционом простору. Равнотежа: елементи симетрије, појачавају равнотежу присутних ликовних елемената. Однос величина: гледајући очима посматрача на структурне ликовно-обликовне елементе рада, део представљених облика са леве стране пропорционално је нацртан (девојчица и јелка), док је у другом плану стамбена зграда, са симболичком представом топлог дома у њој. На овакво тумачење упућује нас ликовна представа димњака који се дими. Дете је намерно занемарило неке податке „реалноости“ у ликовном раду, дајући првенство у ликовном исказу централној теми и садржају, а то је атмосфера и догађај око Нове године (Новогодишње путовање). Доминанта: преовлађујућа ликовна идеја свакако је и одговарајућа структурна употреба самог ликовног материјала – воштаног пастела као и представљање „иконографије“ у вези са Новом годином. Јединство: ликовни елементи и форме су складно повезани у јединствену и сагледиву целину.



Анализа садржаја: На овом ликовном раду представљене су две девојчице како праве Снешка Белића који је већи у односу на њих. Он на себи има шешир и шал. Око Снешка Белића падају пахуље различитих величина и облика. Понеке пахуље су округле, а неке звездасте. Неколико пахуља распоређено је испред и испод Снешка Белића. Поједини облици обојени су хроматским „испуњавањем“ воштаним пастелом, док су други уоквирени једном од боја из тренутно расположиве палете воштаног пастела.

Ликовни материјал (артикулација): Воштани пастел је у ликовном материјалу презентован (артикулисан) путем процеса цртања (линија као носећи елеменат у ликовном подручју цртања), (Карлаварис, 1987, 1991; Филиповић, 2011).

Композиција: овде је предшколско дете композиционо решење представило вертикалном поставком. Композиција ликовног рада заснована је на специфичном принципу хармоније (ликовни елементи су већином усаглашени). Контраст: иако се у овом ликовном раду не појављује као преовлађујући ликовни елеменат, контраст је приметан, нарочито када су у питању ликовно-обликовни елементи и форме оивичене тамном (црном) линијом, попут крупних пахуља снега које падају.

Ритам: у децјем раду је приказано смењивање ликовних елемената тако да се јасно може одредити њихов положај као и сугерисани правац кретања. Репетиција: понављају се линије као и асоцијативни кружни облици који у ликовној представи имају јасан карактер и сврху. Равнотежа: композицију сачињава довољан број ликовних елемената путем којих је дете јасно представило тему и садржај ликовне активности. Однос величина: Односи величина (ликовних облика) међусобно су усклађени. Сваки од ликовно-обликовних елемената јасан је и препознатљив. Симетрија: на овом ликовном раду присутни су симетрични односи (девојчице са једне и друге стране Снешка Белића, као и вертикални ред елипсасто-округлих пахуља, такође са обе стране Снешка Белића). Доминанта: суштина презентоване ликовне идеје и представе уско је повезана са назначеном темом ликовне активности, као и прихватањем и адекватном употребом ликовног материјала – воштаног пастела и његове структурно-текстурне артикулације цртањем новогодишњег путовања. Јединство: ликовно-обликовни елементи уједначено и јединствено су презентовани у изразу путем спонтаног и непосредног ликовног рада.



Анализа садржаја: На овом ликовном раду дете је нацртало јелку тако да јој је врх окренут ка тлу, а шири део ка горњој страни цртежа. Јелка је окићена разнобојним украсима сличних облика, али са нешто различитијим димензијама. Ту се такође налазе и огромне санке које вози дете по снегу. Целокупна представа је изведена у једном хроматском „фону“ загаситог алазарина.

Ликовни материјал (артикулација): У неколико поменутих боја воштаног пастела дете је примарни доживљај и сопствену „експресивност“ у односу на садржај саопштило цртајући централни догађај – себе на санкама.

Композиција: хоризонтална је и заснована на принципу хармоничне расподеле ликовно-обликовних елемената, као и елементом који називамо хармонијска сличност. Контраст: тонови воштаног пастела у овом раду чине извешан контраст у односу на белину подлоге. Предшколска деца овај ликовни елеменат употребљавају спонтано. Ритам: боје воштаног пастела различитог хроматског квалитета равномерно се смењују и тако ликовном раду дају сугестију извесног покрета и ритма. Репетиција: неке од представљених ликовно-обликовних форми понављају се (украси на јелки). Равнотежа: овај ликовни рад није пренатрпан и несагледив у формалном смислу и у њему су присутни сви преовлађујући ликовни елементи. Однос величина: у раду је заступљен правилан однос величина, гледајући првенствено њихов однос према композиционој целини. Симетрија–асиметрија: у ликовном раду може се приметити симетричан распоред ликовно-обликовних форми (украси на јелки као и усправне групе линија на конструкцији која представља санке). Доминанта: централни повод за реализацију активности била је структурна употреба воштаног пастела путем садржајне разраде усмерене теме Новогодишње путовање. Јединство: према нашем мишљењу, заступљене ликовно-обликовне форме у овом раду чине складну целину.



Анализа садржаја: Овај цртеж предшколског детета испуњен је пахуљама звездастог облика и хроматским комбинацијама боја воштаног пастела. На цртежу су приказана деца, Деда Мраз и Снешко Белић. Поред њих се налази шарена јелка са плавом звездом на врху и украсима који нису „испуњени“ наносом боја воштаног пастела.

Ликовни материјал (артикулација): Приметан је целовит и сми-саон однос у представи ликовне идеје. Цртеж обилује симболичким представама зиме, попут многобројних пахуља, Снешка Белића, разигране деце и јелке.

Композиција: у овом ликовном раду примењена су вертикална композициона решења. Присутан је и видљив принцип хармоније. Хармонија: хармонија сличности уочљива је у симболичком приказу и карактеру пахуља које падају са неба. Контраст: присутан је у овом ликовном раду. Ликовно-обликовни елеменат контраста посебно је уочљив у хроматској реализацији представе леве и десне фигуре деце (црвено и плаво) раздвојеним белим (ахроматским) Снешком Белићем. Ритам: цртеж је динамичан и као такав у оку посматрача сугерише покрет. Репетиција: у раду се појављују слични елементи по карактеру, али у различитим хроматским квалитетима (обојености). Равнотежа: релативно је усклађена са адекватним распоредом ликовно-обликовних елемената. Однос величина: складан је у односу на ликовно-обликовне елементе представљене у овом раду. Симетрија–асиметрија: цртеж је делимично симетричан. Доминанта: основна и преовлађујућа ликовна идеја је и овде била структурно-текстурна употреба воштаног пастела као адекватно изабраног ликовног материјала који у потпуности одговара теми и садржају ликовне активности. Јединство: овај ликовни рад предшколског детета представља визуелно-ликовну целину (тематски, садржајно и стилски) са свим препознатљивостима и специфично-изражајним карактеристикама ликовног материјала – воштаног пастела.

3.1. Ойшйи закључци

Резултат упоредних анализа ликовних радова предшколске деце (тема: Новогодишње путовање)

Композиција: У сликарству, композиција значи дело са више елемената који чине јединствену целину. Ова кључна формална поставка (тврдња) у нашем случају свакако је потврђена током целокупне структурне ликовне анализе радова предшколске деце. Сви анализарани ликовни радови реализовани су у две преовлађујуће поставке када су предшколска деца у питању, а то су хоризонтална и вертикална композициона решења. У овим ликовним решењима предшколска

деца користила су сва три принципа на којима се заснива свака композиција, а то су принцип градације, принцип хармоније, као и принцип контраста тј. супротстављених ликовних елемената.

На појединим ликовним радовима које смо анализирали може се приметити и констатовати чак и одређена улога и утицај усмерене теме и садржаја (Новогодишње путовање) на композиционо решење. Присуство одређених ликовних елемената који „декоришу“ композицију упућује нас, у овом случају, на статус ликовног сазревања предшколског детета, као и и жеље да сопствени рад учини „што лепшим“ (Карлаварис: 1991: 78).

Хармонија: У већини ликовних радова предшколске деце заступљен је и усаглашен елеменат хармоније и хармонизације, линије, боје или неког другог ликовно-обликовног елемента. Најчешће су у питању били различити облици по величини, форми, као и хармонија симбола, коју предшколско дете представља спонтаним начином реализације у техници воштаног пастела.

Контраст: На свим анализираним ликовним радовима предшколске деце присутан је елеменат контраста (одређених супротности), боје, линија или форми. Посебно истичемо хроматске контрасте разних боја воштаног пастела у односу на подлогу (белину папира). Такође, у неким од радова констатовани су контрасти композиментарних боја.

Ритам: Смена ликовних елемената најчешћи је облик формалне промене „ритма“ у радовима предшколске деце које смо разматрали и анализирали. Динамичност и учесталост промена (и облика) у таквим радовима, сугеришу покрет који појачава и веома експресиван ликовни рукопис.

Репетиција: Спонтано понављање облика које је карактеристично за децу овог узраста, присутно је у свим ликовним радовима које смо анализирали. Подстакнути темом, деца су у већини таквих радова понављала одређене ликовно-обликовне форме, које су добрим делом, имале и декоративан карактер (нпр. попут украса на јелки).

Равнотежа: Када је у питању овај ликовни елеменат који оличава визуелну изједначеност, већ смо констатовали да у појединим радовима има и одређених „пренатрпаности“ ликовно-обликовних елемената, насталих приликом организације ликовног рада. Присуство елемента попут симетрије у тим радовима, такође потврђује узрасно-развојну „ликовну“ зрелост. Предшколска деца на овом узрасту радо прихватају симетрична решења, али се као израз креативности често појављују и асиметрична композиција код које је постигнута равнотежа (Филиповић и Каменов, 2009: 176).

Однос величина: Када су у питању међусобни односи делова ликовне представе према целини, констатовали смо да пропорције у анализираним ликовним радовима нису односи које предшколско дете гради примењујући принципе „реалног“ промера у односу на стварност. У анализираним радовима, дете првенствено представља у техници воштаног пастела сопствени доживљај такве стварности. Из поменутих разлога сложићемо се и са изворником за анализу да ликовне радове предшколске деце и у овом случају карактерише „емоционална непропорционалност“ (Филиповић и Каменов, 2009).

Доминанта: Доминанта као главни и најупечатљивији облик уједно је и елеменат који говори о суштини ликовне идеје. На неки начин доминантно је садејство више ликовних елемената, као и њихових међуодноса. Према нашем мишљењу, у претходно анализираним радовима, доминанту чини изразита повезаност доживљавања (доживљаја) теме Новогодишње путовање од стране предшколске деце, као и спонтано откривање структурно-текстурних особина воштаног пастела током ликовног рада.

Јединство: Слично као и са доминантом, склад и повезаност ликовних елемената условљени су садржајно-структурном повезаношћу, првенствено теме и технике, у овом случају дечјег наративног исказа, измаштаног Новогодишњег путовања, који је најчешће обележен експресивним обликовањем ликовне форме.

4. Закључна разматрања

Приликом реализације ликовних радова које смо анализирали, као основни ликовни материјал и технику, користили смо воштани пастел. Овај пастел се не може растворити водом из разлога што је бојени прах (пигмент) повезан на парафинско-уљној основи. Када је аплициран на подлогу, остаје постојан и тешко се може обрисати. Воштани пастел такође поседује интензиван „сатенски сјај“ са занимљивим хроматским интезитетима. Овај ликовни материјал јесте на граници између материјала за цртање и за сликање. Воштани пастел као ликовни материјал и ликовна техника веома је захвалан у процесу ликовних активности у вртићу. Могућности његове самосталне употребе вишеструке су, као и комбинације са осталим сродним, али и различитим ликовним материјалима и техникама.

Употребу воштаних пастела у ликовним активностима сматрамо одговарајућим избором из разлога једноставне употребе од сасвим раног узраста (3+), као и констатованих (приметних, уочљивих) преференција деце оваквом материјалу као једном од „најпопуларнијих“.

Деца у групама са којима смо спроводили планиране ликовне активности, уз употребу воштаног пастела као изабраног основног ликовног материјала, развијала су тактилну остетљивост и тако непосредно откривала и уочавала структуру ликовног материјала (нпр. кроз однос према подлози на коју се наноси). Артикулација је манифестована путем различитих поступања у руковању воштаним пастелом: цртањем, повлачењем дебљих и тањих, испрекиданих и веома дугих линија, експресивним „шарањем“, али и методичним и поступним попуњавањем, бојењем (осликавањем) површине подлоге, која је најчешће била од папира.

Овакав приступ у раду са ликовним материјалом као што је воштани пастел подразумева (претпоставља) нова непосредна искуства деце, као и осећај задовољства као манифестоване радости „откривања“ приликом ликовног рада и стваралаштва.

ЛИТЕРАТУРА

- Bodulić, V. (1982). *Priručnik za odgajatelje i nastavnike*. Zagreb: Školska knjiga.
- Филиповић, С., Каменов, Е. (2009). *Мугроси чула III*. Нови Сад: Драгон.
- Филиповић, С. (2011). *Методика ликовног васпитања и образовања*. Београд: Универзитет уметности у Београду и Клет.
- Hozo, K. M. (1991). *Metode slikanja i materijali*. Sarajevo: Izdavačko preduzeće „Svjetlost“.
- Jeremić, D. (1970). *Doba antiiumetnosti*. Beograd: Kultura.
- Erić, Lj. (2010). *O crtežu*. Beograd: Arhipelag.
- Jovančić-Hadžić, N. (2009). *Vizuelne umetnosti za mlade*. Beograd: Klet.
- Marčić, B. (2018). *Mogućnosti pastela u likovnom radu sa predškolskom decom (specijalistički rad)*. Kikinda: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Kikindi.
- 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 (*crayon pastel: structural analysis of artwork*) (Part 2)

Summary

In this paper, the author analyzes the possible ways of using crayon pastel in art activities for preschool-aged children. The activities carried out were a part of practical research conducted for the purposes of specialist thesis of the candidate

Bojana Marčić, a student at Preschool Teachers' Training College in Kikinda. The artwork created by children from the kindergarten „Naša radost“ in Kikinda is interpreted in the context of formal analysis of the artwork structure as a whole.

Key words: art activity, crayon pastel, preschool-aged children

Др Љиљана Крнета*

Висока школа струковних студија
за образовање васпитача, Кикинда

Наташа Варга

Предшколска установа „Бамби“, Кула

UDC 371.3:004

Стручни чланак

Рад примљен: 25. X 2018.

ПРИМЕРИ МЕТОДИЧКИХ АКТИВНОСТИ СА ПРЕДЛОЗИМА ЗА ИНТЕГРАЦИЈУ ИНФОРМАТИЧКИХ ТЕХНОЛОГИЈА

САЖЕТАК: 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 обрадити у усмереним активностима из упознавања околине, методичким 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. Дигиталне технологије пружају мноштво едукативног материјала за даровиту децу и апликација за децу са посебним потребама. Деца типичне популације заинтересована су и за једне и за друге мултимедијалне понуде и уз мало храбрости васпитача да иновира своју свакодневну праксу, и у случају пројектног планирања, имамо богатство извора на интернету за све теме које интересују децу.

У раду су дати примери усмерених активности и предлози за интеграцију садржаја, дидактичког материјала и тема у вези са информатичким технологијама.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: методичке активности, информатичке технологије, интеграција, примери и предлози

1. Увод

При интеграцији информатичких технологије у методичке области васпитно-образовног рада, полазимо од званичне номенклатуре и поштујемо све педагошке принципе, као и развојне карактеристике деце предшколског узраста. Полазећи од концепта мета-теорија које упућују васпитаче да буду креативни и иновативни, да из праксе граде

* ljiljanakrnet@gmail.com

поменуте теорије, да их допуњују својим искуством, примери представљених активности нису упутства за рад, већ полазни, отворени алгоритми на којима се могу градити или надовезати идеје пројектног планирања.

Специфичност модела писаних припрема у овом раду јесу превентивне поруке о очувању здравља и околине, поруке о личној безбедности и безбедности уређаја. Економске поруке о штедњи и уздржавању од честе куповине бројних новотарија, такође су пожељне. Процес инклузије и креирање индивидуалног оперативног плана (ИОП), с једне стране и рад са даровитом децом с друге, захтева припрему васпитача и осмишљавање додатних улога и игроликих активности. Помоћ информатичких технологија олакшава све активности припреме и реализације.

Васпитач Наташа Варга представила је примере писаних припрема по моделу А, а за сваку усмерену активност и област васпитно-образовног рада, дала је предлоге и теме које могу да послуже за интеграцију информатичких технологија.

2. Примери усмерених активности по моделу А

2.1. Методика ујознавања околине

Тема: Занимање – посластичар

Узрасна група: припремно-предшколска

Циљ активности: проширивање деце сазнања о занимањима људи, занимање посластичар.

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

Уводни део: Разговарам са децом о омиљеним колачима и тортама (Да ли знају ко прави торте и колаче (посластичар), који материјал је потребан да бисмо направили колаче и тарту (јаја, брашно, шећер, чоколада...), који прибор за рад се користи у прављењу колача и торти (миксер, тепсије, шприц за украшавање, модлице, оклагија, варјача, кухињска вага...).

Главни део: Деца бирају центре интересовања.

Центар медијатике: Одлазимо на сајт Coolinarika, разгледамо слике и рецепте, коментаришемо слике, препознајемо и именујемо материјал који је коришћен за тарту, онај који се види на слици (шлаг, чоколада, разни украси, мрвице...).

Манипулативни центар: Од раније припремљеног теста правимо колаче, развијамо тесто оклагијом, вадимо тесто модлицама,

украшавамо колач мрвицама. Ово је добро за децу са слабо развијеном моториком.

Центар занимљивости: Процес прављења колача – потребан материјал за колач: брашно, шећер, маргарин, плазма кекс. Све састојке стављамо у чинију и месимо, затим, обликујемо куглице и стављамо их у корпице.

Информатички центар: На рачунару одлазимо на сајт “Friv” и бирамо игрицу везану за прављење колача или торти. Деци објашњавамо на који начин се игра игрица.

Ликовни центар: Цртамо на рачунару на тему „Колач или торта из снова“, у програму за цртање. Показујем деци у програму алате које могу да користе приликом цртања.

Центар занимљивости: Осмишљавање рецепта за колаче, писање (куцање) састојака потребних за колач. Деца раде уз помоћ васпитача у програму Word – за даровиту децу.

Завршни део: Окупљање деце и разговор о протеклим активностима (да ли су им се допале активности, које највише...), представљање радова (свако дете представља свој рад). Изводимо покрете уз песму *Тортиа* Бранка Коцкице.

Еколошка њорука: Амбалажу од материјала који користимо за прављење торти и колача треба одлагати у канте за рециклирани материјал.

Безбедносна њорука: Родитељи треба да буду обазриви када је дете за рачунаром, на интернету, због разних вируса и садржаја који нису примерени за децу.

Здравствена њорука: Ограничити детету рад на рачунару због могућег оштећења вида и деформитета кичме.

Порука за родитеље: Уколико дете има жељу да помаже у кухињи, треба му дозволити, објашњавати му процес прављења колача, одвојити за њега део теста како би самостално развијало тесто (помаже у развијању моторике).

2.2. Методика развијања њочених математичких њојмова

Тема: Обрада броја 3

Узрасна група: припремно-предшколска

Циљ активности: писање броја 3, формирање скупова до 3 елемента.

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

Уводни део: Читамо деци бајку *Три њрасеи* и разговарамо о прочитаној бајци и о броју који се помиње; бројимо прасиће, кућице,

три различите грађе за кућице. Формирамо скупове до 3 елемента и од 3 елемента.

Главни део: Деца се опредељују за центре интересовања.

Информатички центар: Едукативна игрица „Учимо да бројимо“; деца су понуђени скупови и звучно питање. Деца треба да преброје елементе скупа до 3 и да обележе мишем тачан одговор.

Ликовни центар: У програму “Tux paint“, деца цртају елементе скупа до 3.

Математички центар: Исецање и лепљење претходно одштампаних елемената у скупу до 3 и означавање бројности скупа бројем 3. Деца којој је потребна подршка броје и лепе већ припремљене елементе.

Центар активности: Писање броја 3 (задатак је претходно копиран са интернета, са сајта Pinterest).

Центар занимљивости: Рад у програму “Paint“; деца су понуђени скупови са елементима до 5. Деца треба да преброје елементе и да обришу или доцртају елементе, како би бројност скупа била 3 – рад са даровитом децом. Рад са децом са посебним потребама: Графомоторичка вежба у програму “Paint” – кућа три прасета од тачкица. Бројимо колико има кућица.

Завршни део: Разговарамо о протеклим активностима, представљамо радове. Изводимо покрете уз песму Бранка Коцкице *Учимо да бројимо*.

Безбедносна њорука: Скидање игрица са интернета може да зарази рачунар разним вирусима.

Еколошка њорука: Указати деци на значај рециклаже, папир користити рационално, ако штедимо папир, мање ће стабала дрвећа бити посечено.

Здравствена њорука: Водите рачуна о времену проведеном за рачунаром, како се не би нарушило здравље.

Порука за родитеље: Будите обазриви које и какве игрице бирају ваша деца.

2.3. Методика развијања њојних математичких њојмова

Тема: Скупови

Узрасна група: старија група

Циљ активности: формирање скупа до 5 елемената.

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

Уводни део: Испред деце постављам обручеве који представљају скупове. Од логичких блокова формирамо три скупа до 5 елемената:

скуп кругова, квадрата и троуглова. Игра налога: формирај скуп великих троуглова жуте боје, малих кругова црвене боје...

Главни део: Деца бирају центре интересовања.

Ликовни центар: Цртање скупова у програму “Paint” – доцртавање елемената колико има тачкица и доцртавање тачкица колико има елемената. Тачкице означавају бројност скупа. Елементе скупова деца цртају помоћу понуђених облика.

Информатички центар: Цртамо празне скупове у програму “Microsoft Office Word” помоћу понуђених облика и штампамо. Објашњавам деци процес штампања.

Манипулативни центар 1: На одштампане скупове деца лепе чепове од флаша по боји и означавају бројност скупа са тачкицама.

Центар занимљивости 1: Деца која знају да пишу бројеве, цртају скупове и бројност скупа обележавају бројевима.

Манипулативни центар 2: Опцртавамо логичке блокове – скуп, исецамо сличице и лепимо у скуп. Цртање скупова са једноставним облицима у програму “Paint”, уз помоћ васпитача – рад са децом са посебним потребама.

Центар занимљивости 2: Осмишљавање задатака везаних за скупове – рад са даровитом децом.

Завршни део: Покретна игра „Пчела и цвет“.

Безбедносна њорука: Пажљиво искључити рачунар, не чупати каблове како их не бисмо оштетили.

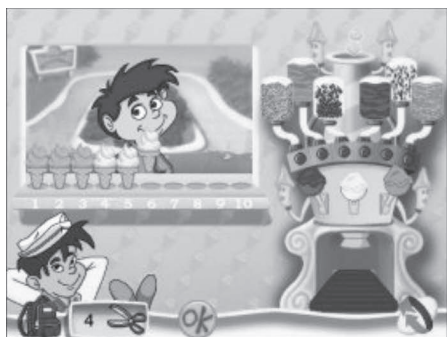
Здравствена њорука: Правити паузе током рада на рачунару, водити рачуна о положају тела и удаљености очију од монитора.

Еколошка њорука: Користити рециклирани папир, јер на тај начин чувамо природу.

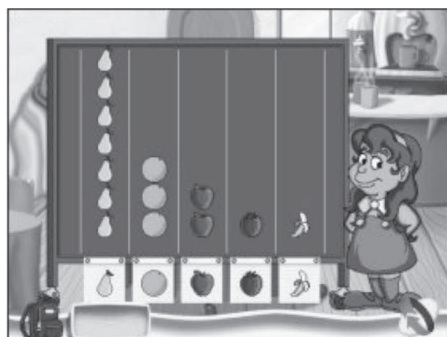
Порука за родитеље: Потребно је бити уз децу када су за рачунаром и помоћи им у креирању скупова и њиховог разумевања.

3. Предлог софтвера за представљене активности

Код све три писане припреме можемо применити мултимедијални софтвер *Ready for school*, који се састоји од више едукативних игара. На пример, у виртуелној посластичарници, на захтев купца, деца треба да напуне корнете сладоледом од чоколаде, ваниле или јагоде користећи велики број додатака: дечаку је потребно дати три сладоледа од јагоде и три сладоледа од ваниле. Кроз повратну информацију деци се саопштава резултат да сладолед од три јагоде и три сладоледа од ваниле чине укупно шест сладоледа. Исти софтвер можемо применити и на методичким активностима из формирања почетних математичких појмова, нарочито код припреме деце за полазак у школу.



Слика 1. Виртуелна посластичарница



Слика 2. Распоређивање воћа

Наредна игра омогућава увиђање квантитативних односа међу скуповима и усвајање појмова више, мање и једнако. Дете бира омиљено воће и поставља симбол у одговарајућу колону, а задатак је да дете правилно распореди симболе. На крају игре, од детета се тражи да одговори коју врсту воћа воли највећи број његових пријатеља, а коју најмањи број, итд. Задаци у овој игри варирају тако да деци нуде већи број различитих скупова. Игра се може применити као основа за примену бројевних слика поређења скупова по бројности у којима се елементи ређају праволинијски на истом растојању (вертикално или хоризонтално), те се поређење своди на поређење дужине или висине такве бројне слике.

Ready for school јесте едукативна игрица у којој је посебан акценат стављен на децу од 6 до 7 година, односно припреми предшколске деце за полазак у школу. Ова едукативна игрица омогућава деци (Мандић, 2004: 6):

- да развијају способност просторне оријентације и усвајају основне правце кретања (лево, десно, горе, доле);
- формирају календаре природе и активности у њима (пролеће, лето, јесен, зима);
- развијају појмове времена и вредносних односа (година, месец, дан);
- уче мерење времена и употребу часовника;
- распоређују предмете по различитим критеријума; изводе логичке операције класификације, унакрсне класификације и серијације;
- у продавници сладоледа развијају појам броја и стичу способност увиђања квантитативних односа међу скуповима.

Све области у активностима из развоја почетних математичких појмова можемо обогатити и представити путем информатичких

технологија: линије (крива, права, затворена, отворена), појам скупа, геометријске облике, појам броја, релације (односи) изнад, испод, горе, доле, лево, десно, иза, на, мање, више и сличне релације и поређења. У реализацији ових активности и тематских области, могу нам послужити рачунарски програми за цртање као што су “Paint“ и “SketchUp“ и виртуелни “Lego“ програм, едукативне игрице и друге апликације. Корелација садржаја из упознавања околине или других, посебно уметничких области, може бити осмишљена или спонтана, али свакако богато заступљена и подржана информатичким технологијама.

4. Закључна разматрања

У овом раду представили смо примере методичких активности из упознавања околине и развоја почетних математичких појмова, 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 едукативних софтвера многобројни су и могу бити идеја за пројектно планирање, јер деčја интересовања увек могу бити усмерена ка многобројним изворима на интернету путем рачунара, приказивањем путем пројектора, таблета или мобилног телефона.

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 стручних 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 деçја забава, него помоћ у развоју жељених способности у мери коју ћемо одредити или ограничити у договору с децом и родитељима, и уз стручну консултацију. Родитељи могу преко опције Family Safety да заштите децу од опасних садржаја на интернету, а за више информација могу да посете линк <http://account.microsoft.com/family> и да преко дефинисаног Microsoft корисничког налога детета провере све активности са историјом прегледа коришћења апликација, играња игрица и укупног времена које је дете провело пред екраном.

ЛИТЕРАТУРА

Анђелковић, Н. (2008). „Информациона технологија у предшколском васпитању и образовању“. Зборник радова *Техника и информатика у образовању*. Чачак: Факултет техничких наука, 65–70, доступно на: <http://www.scribd.com/doc/101992204/Zbornik-Radova-TIO-08-Konferencija-Tehnika-i-Informatika-u-Obrazovanju-2008>://

- Арсенијевић, Ј., Андевски, М. (2011). „Компетенције васпитача за употребу нових медија и технологија“. *Зборник ВШССОВ*, година VI, број 2. Кикинда: Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди,
- Bratković, D. (2007). *Pojam i značaj inkluzije*. Beograd: Inkluzivno obrazovanje – perspektive u Srbiji i iskustva iz okruženja, Udruženje studenata sa hendikepom.
- Граорац, И. (1995). *Васпийиће и комуникација*. Нови Сад: Матица српска.
- Јанковић, П., Ераковић, Т. (2008). *Педагоија деце са посебним потребама*. Нови Сад: Градска библиотека.
- Крнета, Љ. (2010). „Значај свести васпитача о одговорности у процесу примене информационе технологије у васпитно-образовном раду и развоју техничке културе деце“. VI Семинар: „Васпитач у 21. веку“. Алексинац: Висока школа за васпитаче струковних студија.
- Крнета, Љ. (2018). *Од ишрачке до рачунара. Приручник за стиуденте основних стиудија*. Кикинда: Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди.
- Крнета, Љ. (2018). *Деће и медији. Приручник за стиуденте масиер стиудија*. Кикинда: Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди.
- Mayer, E. R. (2001). *Multimedia Learning*. Santa Barbara: University of California, Cambridge University Press.
- Мандић, А. (2004). *Значај мултимедијалних система за развој ишчејних математиких ишмова*. Преузето: 7. 02.2018. са http://www.edu-soft.rs/cms/mestoZaUploadFajlove/Multimedija_i_pocetni_matemacki_pojmovi_.pdf
- Nonis, D. (2006). *Digital Games in Education*. Educational Technology Division, Ministry of Education, Singapore 2006, 3–5, dostupno na: http://edulab.moe.edu.sg/edulab/slot/fm3_posts/ah01/74fedb633_u5891.pdf
- Речицки, Ж., Гиртнер, Ж. (2002). *Деће и компјуиер*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Рајовић, Р. (2010). *ИТЦ систем учења. Методички ишручник за васпийиаче*. Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов“.
- Стајић, С. Љ., Мијалковић, С., Станаревић, С. (2006). *Безбедносна култура младих – како живети безбедно*. Библиотека Студије. Београд: Драганић.
- Срдић, В. (2006). *Методика васпийино-образовног рада*. Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди.
- Steinhoff, A. (2016). *10 najboljih edukativnih aplikacija za decu*. Preuzeto 28. 02. 2018. godine са <https://novakdjokovicfoundation.org/sr/10-najboljih-edukativnih-aplikacija-za-decu/>
- 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 METHODOICAL ACTIVITIES WITH SUGGESTIONS FOR INTEGRATING INFORMATION TECHNOLOGIES

Summary

Information technologies (information-communication technologies, digital technologies) can be seen as educational aids, educational technologies, and source of multimedia contents and/or virtual didactic material. Information technologies can be used in the same way as audio-visual aids, classic media and classic didactic material were used before them. Contents related to new technologies can be introduced in guided activities in environmental sciences, methodical activities in speech development, learning foreign languages, within early mathematical activities, art and music education. Methodical activities in physical education give us space for topics such as promoting sports and other indispensable activities which we have neglected due to sedentary life style imposed on us by the new era of information technologies. Digital technologies offer a variety of educational material for gifted children and various applications for children with special needs. Children from typical population are interested in both of these multimedia offers and with a little courage of a kindergarten teacher and their readiness to innovate their everyday practice, for example with project planning, we can use a wealth of sources on the internet for all the topics today's children are interested in.

In the paper, the author gives examples of guided activities and suggestions for integrating contents, didactic material and topics related to information technologies.

Key words: methodical activities, information technologies, integration, examples and suggestions

Др Наташа Милошевић Адамовић*

Висока школа струковних студија
за образовање васпитача, Кикинда

Вера Стојановски

Предшколска установа „Дечја радост“,
Панчево

UDC 371.3::3/5-028.31

Стручни чланак

Рад примљен: 20. II 2019.

УПОЗНАВАЊЕ ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА СА РАЗЛИЧИТИМ АГРЕГАТНИМ СТАЊИМА И КРУЖЕЊЕМ ВОДЕ У ПРИРОДИ

САЖЕТАК: У предшколским установама у циљу давања знања деци, неизбежан је садржај који се тиче неживе природе и свих њених елемената. Вода као елемент који окружује планету и са њом социосферу један је од најуочљивијих елемената, те стога буди рано интересовање код деце предшколског узраста.

У раду су приказани наставни садржаји који су неопходно знање васпитача и педагошки део који се тиче начина њиховог приказивања деци. Садржаји су обрађивани кроз поглавља у којима је објашњено њихово презентовање деци предшколског узраста. Вода је течност потребна свим живим бићима и има три агрегатна стања. У раду се анализира водена пара у атмосфери, како настаје лед. Користећи лична искуства васпитача, садржаји су на адекватан начин приближени деци предшколског узраста. У те садржаје спадају следеће теме: кружење воде у природи, шта се дешава са водом која испари, које врсте падавина постоје и како настају.

Рад садржи почетне појмове и сазнања прилагођена деци предшколског узраста о водама, тј. прве појмове из познавања природе и друштва, тј. касније географије као што су: шта су океани, мора, реке, језера, баре. Обрађује се загађење воде, колико је вода битна за опстанак свих живих бића и како деца да науче да чувају воду. Приказује се веза атмосфере и хидросфере, као и идеја како је објаснити деци. У раду су понуђени експериментални методи за упознавање деце са водом у околини.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: предшколски узраст, вода, агрегатна стања воде, атмосферске падавине, загађење воде, кружење воде у природи

1. Увод

Вода нам прија, и када смо жедни, и када нас хлади на врелини, и када је гледамо у језерима, морима и облацима, јер смо и сами сачињени од две трећине воде, привлачи нас, дакле, као материјал од ког

* milosevicnat@gmail.com

смо саткани. И космос претражујемо да бисмо уочили знаке постојања воде. И када из небеских пространстава посматрамо нашу планету изгледа нам мала и бледуњава, али засењујуће плава. Вода је течност без мириса и укуса која је присутна скоро свуда: у облацима, замрзнута у глечерима или у великим подземним базенима испод кречњачких стена. Живи свет воду користи непрестано и без ње не може да живи. Људско тело чини 72 % воде. Вода је пресудна за метаболизам у организму, омогућава варење и касније растварање хране у ћелијама, као и чишћење ћелија од отпада. Да би људи задовољили своје потребе за водом, црпе је из земље, из река или из мора, а потом водоводима доводе до станова. Цивилизацији је вода потребна за пиће, за личну хигијену, заливање баште, кување, за рекреацију и спорт. Биљке без воде не могу да живе, кореном упијају воду из земље док поједине животиње и живе у води. У природи воде има у океанима и морима, у језерима, рекама, барама, потоцима и изворима, у пећинама подземне воде, бунарима. Више од две трећине Земљине површине прекривено је океанима, а једна двадесетина је замрзнута у леду.

Врло је важно деци у раном узрасту проширити свест о томе колико је вода значајна и предочити им како се може користи. У вртићу, кроз различите игровне активности са водом, почевши од најранијег узраста (купање беба, прање играчака...), па до предшколског програма, деца се ближе упознају са њеним карактеристикама, агрегатним стањима и местима где нас окружује. Деца у предшколским установама стичу слику шта вода представља за сваког од нас, откривају је чулима, игром рукама и посудама различитих димензија. Упоредивање течности и експериментисање представља изазов како за децу тако и за васпитаче. Њена важност у научним областима је очигледна, а њена тема неисцрпна. У предшколским установама се најчешће ради кроз радионице у којима се користи материјал из свакодневног живота.

2. Наставни садржаји намењени васпитачима – где се може наћи вода

На Земљиној површини вода се може наћи у рекама, језерима, барама, морима и океанима. Вода се користи из извора, потока, река, језера и мора. Вода је хемијска супстанца – молекул воде садржи два атома водоника и један атом кисеоника, који су повезани ковалентном везом. Вода је течност на стандардној амбијентној температури и притиску, мада се на земљи јавља заједно са својим чврстим стањем (ледом), у гасовитом стању (водена пара), јавља се и у облику снега, магле, росе и облака. Вода покрива 71 % Земљине површине. Мора и океани на Земљи чине 96,5 % воде; 1,7 % је подземна вода и 1,7 % је

воде у глечерима и леденим капама Антарктика и Гренланда; 0,001 % је у другим воденим телима, у ваздуху као пари, облаци (формирани од леда и течне воде суспендоване у ваздуху) и преципитацији (таложним облицима). У зависности од количине воде, вода на земљи може бити слана и слатка. Слана вода садржи у просеку око 3,5 % соли (NaCl). Салинитет воде варира и креће се од 0,7 % у Балтичком мору и 30 % у Мртвом мору. Слатка вода нема такву концентрацију соли, па је без укуса и мириса. То су реке, језера и потоци. Највећи извор свеже пијаће воде представља Бајкалско језеро у Сибиру. Мање од 0,3 % слатке воде је у рекама, језерима и атмосфери, најмањи проценат 0,003 % воде је у биолошким телима и индустријским производима.

Чиста, свежа, пијаћа вода је есенцијална за опстанак човека и других бића. Последњих деценија скоро у свим деловима света чине се значајни помаци у очувању пијаће воде. Значај здраве пијаће воде је актуелан од када се озбиљно схватила могућност глобалног загревања наше планете. У појединим деловима света, природни извори пијаће воде су ограничени и то узрокује значајне економске, социјалне и медицинске проблеме. Сматра се да 90 % отпадних вода у земљама у развоју, завршава непрерађено у рекама. Око 40 % светског становништва тренутно нема довољну количину воде за елементарну хигијену. Према неким проценама, 2025. године значајаном делу човечанства (више 50 %) недостајаће здрава пијаћа вода.

Деци још у раном узрасту морамо проширити свест о томе колико је вода значајна и како морамо да је користимо и чувамо. Са децом разговарамо о томе где све има воде, какве се промене дешавају под утицајем воде, шта све можемо да радимо са водом, да ли је могућ живот без воде... Сви процеси који се дешавају у живим бићима, немисливи су без воде, почевши од фотосинтезе, дисања, активности ензима итд. Живот је настао у води и све познате животне форме зависе од воде. Вода је медијум у коме се одигравају све биохемијске реакције једног организма. Деца предшколског узраста показују интересовање за воду, воле да експериментишу са водом. Бројна питања су везана за воду, кишу, снег, град... како настају. Деца у предшколском узрасту знају шта је вода и да се налази у рекама, језерима, морима.

3. Наставни садржаји намењени васпитачима – агрегатна стања

Температура је основни еколошки фактор који доводи до промене агрегатног стања воде. У зависности од температуре и притиска, растојања између молекула воде су мања или већа, а везе међу њима јаче или слабије, па се вода јавља у више стања: чврсто, течност и гасовито (водена пара). У гасовито агрегатно стање вода прелази загревањем

до температуре од 100 °C. У гасовитом агрегатном стању молекули су довољно међусобно удаљени да се могу хаотично кретати без сударања. Прелазак воде из течног у гасовито агрегатно стање постиже се повећањем или смањењем температуре, а назива се испаравање (Маринковић, 2014). У течном агрегатном стању молекули воде су више приближени и они попримају облик суда у коме се налазе. Чврсто агрегатно стање постиже се хлађењем до температуре од 0 °C. У чврстом агрегатном стању молекули воде скоро да се и не померају и граде чврсту кристалну решетку. Вода испарава делимично и на нижим температурама од 100 °C, али не у великим количинама. Ово испаравање омогућава да вода делимично кружи у природи из земље ка облацима, па назад у виду кише и других падавина – снег, магла, роса. Прелазак воде из чврстог у гасовито стање назива се сублимација. Аномалија воде је веома важна за живот свих водених бића. Вода која је хладнија од 4 °C увек излази на површину. Лед има мању густину од воде у течном стању, па зато плива по површини. Најгушћа је вода на температури од 4 °C, тако ће се замрзнута вода у рекама попети на површину. Аномалија воде омогућава да се реке и језера не замрзну до дна, тако да жива бића у рекама презимљавају у топлој води. Због геометрије свог молекула, вода има низ специфичних својстава, као што је површински напон – карактеристика да на својој површини вода формира опну, што омогућује да се вода увек држи на окупу и формира водене капи. Вода је врло ретко чиста, без додатка примеса. Вода у којој има само H_2O молекула, назива се дестилована вода и добија се у индустријским погонима и лабораторијама.

Земља је лоцирана у животној зони због њеног положаја у односу на Сунце, који омогућава постојање воде у три агрегатна стања. Земља је од Сунца удаљена 150.000.000 километара, што ствара услове за постојање воде у сва три агрегатна стања, чиме је омогућено постојање живота. Земљина гравитација држи водену пару на одређеном растојању, а она са угљен-диоксидом у атмосфери ствара температурни пуфер (*greenhouse effect* – ефекат зелене баште). Тиме је омогућено одржавање релативно стабилне температуре на површини.

Ефекат стаклене баште је природни феномен који настаје када неки гасови у ваздуху створе изнад нас слој налик на прозорно стакло. Као и у стакленој башти, топлота се задржава у атмосфери и Земља се загрева. Гасови настали због ефекта стаклене баште су водена пара, угљен диоксид, метан, оксиди азота. Од почетка индустријске револуције, концентрација ових гасова у ваздуху расте забрињавајућом брзином. Без ефекта стаклене баште просечна температура на Земљи

била би -17°C , а овако је 16°C и циклус кружења воде може да се обавља. Да је хладније вода би се замрзла, а да је топлије вода би испарила.

Ефекат стаклене баште деци ћемо приближити и објаснити путем разговора. Ваздух који се налази напољу због стакла на прозору, не може да уђе у собу. Да је зима и да немамо стакло у соби, било би јако хладно и све би се смрзло.

Чврсто айреїайно сїање воде – лед: Чврсто агрегатно стање представља једно од три агрегатна стања материје, а препознатљиво је по својствима опирања. Многе супстанце се у природи налазе у овом агрегатном стању или облику организације. Уређеност структурних јединица (атома, молекула и јона у чврстој супстанци) много је веће него у течностима. Чврсте супстанце имају властиту запремину и облик. Чврсто агрегатно стање карактеристично је по својој крутости и отпорности на промене облика и запремине. Лед представља чврсто агрегатно стање воде, које она достиже на температурама једнаким или мањим од 0°C . Због специфичног просторног распореда који молекули тада заузимају, лед има мању густину од воде (за око 8,5 %) и плута на њеној површини. Повећавањем салинитета снижава се тачка мржњења воде, морска вода се због тога мрзне тек на $-1,91^{\circ}\text{C}$. Највеће количине леда налазе се у поларним капама. У свемиру и на Марсу, постоје одређене количине леда.

Деца предшколског узраста воле да сопственим активностима, разним експериментима, посматрају, упоређују, откривају како настаје лед и како мења облик на нижој температури.

Приказ деци йредшколскої узрасїа йемайске јединице – „како настїаје лед“: Лед је чврсто агрегатно стање, а вода која прелази у лед шири се и повећава запремину. Посуду за лед смо напунили водом и ставили у замрзивач. Сутрадан вадимо посуду и уочавамо да се вода претворила у лед. Лед на собној температури поново је, после одређеног времена, постао вода.

Течно айреїайно сїање воде: Течност и текућине су материје течног агрегатног стања. Такве материје немају сталан облик, али имају сталну запремину, јер су привлачне силе међу њиховим честицама слабије, па се могу слободније кретати. Течности зато мењају облик, односно заузимају облик посуде у којој се налазе. Течност је некомп्रेसибилан флуид који задржава константну запремину независно од притиска. Сачињена је од малих вибрирајућих честица материје, као што су атоми, који су повезани интермолекуларним везама. Вода има способност протицања и заузима облик суда, не шири се да би заузела сваки део простора у суду и одржава константну густину. Густина је обично близу густине чврсте материје.

Приказ деци ђреџиколској узрасџа џемајске јединице – „џечно ајрејайно џање воде“: Деца стичу много способности и вештина играјући се водом. Бокал са водом дајемо детету да сипа у чашу, па из чаше пресипа у другу чашу. Наставићемо да експериментишемо водом тако што ћемо поједине предмете стављати у воду и разговарати који предмети плутају по води, а који тону.

Гасовиџо ајрејайно сџање воде – водена џара: Водена пара је гасни облик воде и један од агрегатних стања воденог циклуса у хидросфери. Водена пара настаје евапорацијом (испаривањем), кључањем воде или сублимацијом леда. При нормалним атмосферским условима водена пара континуирано настаје услед евапорације, а нестаје кондензацијом. Добија се испаривањем воде на одређеном притиску, најчешће вишем од атмосферског. Водена пара је лакша од ваздуха, лако се преноси у висину, ако је влажност ваздуха мања испаривање ће бити веће, а ако је влажност ваздуха већа испаривање ће бити мање (Даниловић, 2002).

Слана вода слабије испарава од слатке воде. Водена пара је лакша од ваздуха и зато су присутне стално конвекцијске струје у земљиној атмосфери који је подижу и стварају облаке. Водена пара је вода у гасовитом облику. Пара се састоји од много слободних лебдећих молекула воде. Атмосферска водена пара је научни стакленички гас и узрокује просечну температуру на Земљи 15 °С, што је погодно за развој и живот свих живих бића. Водена пара има важну улогу у индустрији – заједно са водом, важна је за пренос топлоте, електричне енергије и механички рад.

Водена џара у ајмосфери: Облак је видљив скуп ситних честица воде или кристала леда који лебде у ваздуху, а толико су ситни да их свако улазно струјање држи у ваздуху и падају када отежају. Облак и магла су једнаки, а разлика је у висини. Ваздух који се диже почиње се разређивати и ваздух се адијабатски шири, смањује се температура и кондезује водена пара, те тако настаје облак. Облаци су видљиве наслагае водених капљица, ледених кристала или смесе капљица и кристала које лебде у Земљиној атмосфери. Састоје се из ситних капљица воде и честица леда. Настају када се ваздух засити воденом паром, што се може догодити због повећања количине водене паре у ваздуху, или због смањења температуре ваздуха испод температуре росишта. У облацима се могу налазити и веће честице леда.

Важна је улога облака у енергетском стању атмосфере: распршују, апсорбују и реемитирају зрачење са Земље и Сунца и тако

ономогућавају нагло загревање или хлађење тла и ваздуха, конденса-
цијом водене паре ослобађају летентну топлоту, а атмосферским про-
цесима враћају воду на тло. Облаци се сврставају у групе на основу
њиховог облика, начина постанка, висине, физичког састава.

Вапитач ће деци објаснити како водена пара одлази у атмо-
сферу тако што ће ставити заједно са децом посуде са водом на сунце
и сваки дан ће заједно проверавати шта се дешава у посудама. Деца
разговарају, уочавају и доносе заједно закључке које васпитач може да
бележи. Децу можемо упознати са врстама облака приликом шетње и
боравка у природи, разговором какве облаке виде, како изгледају поје-
дини облаци. Кроз разговор деца износе своје мисли, идеје, сличности
и разлике које уочавају код облака.

*Приказ деци йредшколској узрасїа йемайске јединице – „Водена
йара“:* После разговора о кружењу воде, ову појаву деци ћу показати
загревањем воде у шерпи на рингли шпорета и објаснити да је пара
која се диже у висине лакша од ваздуха. На висини је увек хладније и
водена пара се тамо расхлади и згусне у ситне капљице. Тако настају
облаци. Да би деца у овом узраст разумела испаравање, васпитач мора
да им приближи тако што ће објаснити да Сунце када греје је као неки
велики бојлер који се налази напољу. Он загрева воду која се налази
у рекама, потоцима, морима, барицама на путу. Тада та вода излази и
пење се према небу у своју нову кућу. Кроз разне експерименте деци
можемо да приближимо испаравање воде.

Опраћемо одећу луткица и окачити да се суши. После неког
времена опипаћемо и разговараћемо шта се дешава са одећом. Ако
је леп сунчан дан, можемо да поделимо децу у парове, сваки пар ће
добити тањирић и три бојице различите боје. Сваки пар ће напра-
вити барицу у свом тањиру, затим ће црвеном бојом обележити око
своје барице. Сваки пар ће изабрати где ће ставити тањире (на сунчано
место, у сенци, близу извора топлоте...). Тањири ће око сат времена
стајати на тим местима, а за то време ми разговарамо са децом о води
и барицама „шта ће се десити, шта мисле, да ли ће барице бити исте?“
Затим, васпитач и деца проверавају барице, разговарају и уочавају ра-
злику. Обележавају другом бојом барицу.

Опет разговарамо о барицама тако што деца износе мишљење
о барицама и шта ће даље да се деси. Опет васпитач са децом прове-
рава барице и разговара. Уочавају промене ако их има у тањирима,
црном бојом праве круг око барица. Затим, деца кроз разговор износе
мишљење о томе шта се десило са барицама, које су биле на сунцу и
оне које су биле на тамном месту.

4. Наставни садржаји намењени васпитачима – кружење воде у природи

Да би вода кружила у природи потребна је енергија Сунца која је подиже у оквиру водене паре, као и сила земљине теже која ту воду враћа назад помоћу падавина (Маринковић, 2014). Кружење воде (водени циклус) је стална размена између атмосфере, хидросфере – површинских и подземних вода и воде из живих бића.

У природи вода стално кружи: из мора, река и језера, али и испарава. Када се на висини у облацима охлади, тада у виду кише, снега или росе, пада на земљу. Један део воде испари, други отиче по Земљиној површини и одлази у потоке и реке, напослетку у море, док трећи део упија земља. Вода пролази кроз земљу све до дела који је не пропушта даље. Тако се вода у земљи сакупља, а када је има више извире. Та места се зову извори (Ђук, 2008).

Деца у овом узрасту кружење воде разумеће кроз слике које прате причу. Деци ћемо рећи да сунце греје воду и да се вода полако пење према небу и испарава, затим се хлади у ваздуху, опет постаје течност и прави себи нову кућу која се зове облак.

Кроз експеримент васпитач ће то појаснити деци тако што ће заледити картон, воду ће загрејати у шерпици и залеђени картон ће држати изнад воде која ври, У том моменту појављују се водене капљице, односно кондензација. Деци објашњава да када се много воде скупи у облаку и ваздух више не може да их издржи, тада почиње да пада киша која се у облику воде враћа на земљу, а ако се на том путу деси да је ваздух хладан, капљице ће се претворити у кристале, односно снег. То ће деца приметити у експерименту, јер ће вода са картона почети да пада. Вода пада на земљу, биљке пију ту воду, затим сунце опет угреје и све почиње из почетка.

Повезаност атмосфере и хидросфере: Атмосфера је слој гасова који окружују планету Земљу. Атмосфера штити живот на Земљи апсорбујући ултраљубичасто сунчево зрачење и смањује температурне екстреме између дана и ноћи. Полагано постаје ређа и постепено нестаје у свемиру.

Хидросфера је испрекидани слој воде на површини земље или близу ње. Чине је све воде у течном, чврстом и гасовитом агрегатном стању, дубинске воде и водена пара. Највећа количина воде је у течном стању. Око 1,4 милијарде кубних километара воде у течном и чврстом агрегатном стању чине: океани, језера, реке, санте леда, глечери и подземне воде (Јоксимовић, 2018).

Деца у предшколском узрасту воле да стичу нова сазнања и искуства. Највише кроз слике и приче, у овом узрасту, моћи ће да схвате да је атмосфера слој гасова који окружује нашу земљу, а хидросфера

слој воде близу површине земље. Децу предшколског узраста упознајемо са кружењем воде тако што Сунце загрева океан, из океана у атмосферу доспевају велике количине водене паре. Две трећине воде се убрзо враћа у океан помоћу кише, а остатак се привремено задржава на тлу, леденицама и биљном свету. Сва количина воде поново завршава у океан, одакле је све почело.

5. Наставни садржаји намењени васпитачима – површинске и подземне воде

Површинске воде у Србији чине значајну инфраструктурну мрежу пловних путева, што доприноси регионалном развоју индустрије, речног саобраћаја, туризма, заштити животне околине. Воде се деле на текуће и стајаће на површини копна. Стањем квалитета површинских вода руководе метеоролошке станице које случајно узимају узорак воде у различитим временским периодима.

Површинске воде представљају водене токове на копну и спадају у обновљиве ресурсе и чине веома важан део екосистема. Јављају се у облику река, мора, језера, ледника, бара... Да бисмо деци све ово приближили у шетњи или излету, разговараћемо о рекама, шта примећују, о води у реци, да ли вода стоји или тече. Деци ћемо кроз разговор у шетњи или излету, објаснити да реке могу бити стајаће и текуће, да туда могу да пролазе чамци и понеки брод и да постоје људи који контролишу квалитет воде.

Подземне воде су воде које се налазе испод површине земље у ма ком виду или агрегатном стању. Подземне воде могу бити слободне или гравитационе, тј. везане за честице стена као капиларна, опнена и хигроскопна. Подземне воде могу бити течне у виду леда и гасовите у виду паре. У Земљиној кори подземне воде могу се наћи у течном стању и до 14 км дубине. (Јоксимовић, 2018). Оне растварају материје (минерале) од којих се састоји Земљина кора. Такве воде често кроз дубоке пукотине избијају на површину земље у виду извора минералне воде. Минерална вода има у једном килограму воде до једног грама минерала, ако је више од једног грама онда је то раствор.

Минералне воде, раствори, гасови и радиоактивне воде које потичу из већих дубина унутрашњости Земље, често имају повишену температуру, па се такве воде зову термоминералне воде. Минералне воде се деле на топле и хладне које се користе првенствено у здравствене, затим у туристичке сврхе (Јоксимовић, 2018).

Термална вода је минерална вода која има температуру већу од 20 °C. Подземне воде су артешке воде и издани. Подземне воде су значајне за водоснабдевање становништва.

Деца већ знају поједине минералне воде, али ћемо им рећи да у нашој земљи има 700 извора минералне воде и заједно ћемо набројати поједине које знају (Књаз, Врњци...). Термалне воде имају повишену температуру, те ћемо деци објаснити да оне долазе из великих дубина земље и на том путу се греју од топлих стена и тако растварају минерале.

6. Наставни садржаји намењени васпитачима – водене површине на копну

Океан је, у ужем смислу јединствена, континуирана водена маса великих димензија, у ширем смислу, укупна водена маса мора на Земљи која покрива 71 % Земљине површине. Океан је међусобно повезана маса слане воде, подељена на Тихи океан, Индијски океан, Јужни океан и Арктички океан. Океани се разликују по запремини, садржају соли, таласима и морским струјама, властитим системима плиме и осеке, као и геолошким формацијама. (Јоксимовић, 2018).

Деци ћемо приближити и помоћи да разумеју шта су океани, ако им покажемо глобус где се јасно види плаветнило воде и посебно им покажемо океане.

Море чине воде на површини Земље у просеку једнаких физичких и хемијских својстава које су у међусобној вези. Море је велика површина морске воде које је делом или у потпуности окружено копном.

Мора се могу поделити према степену изолованости: унутрашња (средоземна, између континената), ивична (уз рубове континената) и међуострвска (између архипелага).

Морска вода је непроменљиво слана. Варијације сланости узроковане су многим факторима: струјама које теку између мора, уливом слатке воде из река и глечера, формирањем и отапањем морског леда и евапорацијом на коју утиче температура, ветрови и таласи.

У зависности од инсолације, дубине, речних наноса, вегетације на обали, присуства органских материја и др. зависи боја морске воде. Топлија мора, сиромашнија органском материјом, имају нијансе плаве боје, хладна мора имају сиву боју или нијансе зелене боје.

Деца углавном знају шта је море. Већина је била на мору, па ћемо разговарати о томе каква је била вода. Деци је потребно објаснити да постоје мора која имају другачију боју воде и показати слике или неке аудио снимке.

Језеро је природно удубљење на копну испуњено водом које није повезано са светским морем, али је релативно великих димензија. Највеће језеро је (по површини) Каспијско језеро и налази се између Европе и Азије. Северни део језера је знатно плићи, 22 м, јер га

попуњавају наноси реке Волге, а јужни је дубљи до 995 м. Каспијско језеро је слано и поједини географи га сматрају затвореним морем.

Према начину настанка, језера се деле према начину постанка језерског басена или по хидрографским, физичким, хемијским и биолошким карактеристикама. Хемијски, према концентрацији соли, језера се деле на: слатководна и слана језера. (Јоксимовић, 2018).

Река је велики природни водоток који сачињавају усечено корито и водена маса која се креће од извора до ушћа у другу реку, језеро или море. Реке примају воду од притока и подземних токова и тако се хране. Мале реке називају се потоци. Вода се у рекама скупља из површинских токова и других извора, као што су обновљена подземна вода, извори и испуштања воде задржане у природном леду и накупинама снега (нпр. глечера).

Глечер (ледник) је покретна ледена маса, ледена река која настаје на местима на којима снег не успева да се отопи и се годинама таложи. На почетку таложења снег се претвара у фини зрнасти лед, а потом добија свој типичан изглед – постаје прави леднички лед.

7. Наставни садржаји намењени васпитачима – атмосферске падавине

Падавине су сви облици кондензоване и сублимиране водене паре у ваздуху, који се на земљиној површини појаве у течном или чврстом облику.

Падавине се деле у две групе: ниске падавине (роса, слана, иње и поледица) и високе падавине (киша, росуља, ледена киша, снег, суснежица, зрнасти снег, љутина, крупа, суградица и град).

Снег као ђојам у уйознавању околине: Снег је падавина у облику ледених кристала воде, која се састоји од мноштва пахуљица. Иако се састоји од малих, неправилних делова, снег је зрнасти материјал. Има отворену и мекану структуру док се не нађе под спољашњим притиском. Снег се формира када водена пара сублимира високо у атмосфери на температури мањој од 0° С и након тога падне на земљу. Задржава се у облику замрзнуте кристалне воде током свог животног циклуса. Када се кристали леда формирају у атмосфери, увећавају се до милиметарске величине, таложе се на површини, затим долази до метармофазе у месту и ултимативно до топљења, склизивања или сублимације. Пахуљице нуклеирају око честица у атмосфери привлачењем прохлађених водених капљица, које се смрзавају у кристале. Пахуљице попримају мноштво облика: плочице, игле, стубићи и иње. Снег се обично сезонски топи и одлива се у реке, потоке и на тај начин обнавља подземне воде.

Деца обожавају снег и игре на снегу. Изласком напоље децу ћемо подстаћи на разне активности које можемо реализовати на снегу. Како ће снег реаговати ако га унесемо у собу, подстаћи ће децу да размишљају и доносе закључке.

Киша као ђојам у ујознавању околине: Киша настаје тако што се водена пара у облаку згусне и настану капи воде које падају на земљу. Киша има велику улогу у хидролошком кругу у коме влага из океана испарава, кондензује у облацима, пада назад на земљу и враћа се у океан путем река и потока да би започела нови циклус. Мање капи кише су сферичног облика, веће капи су спљоштене, веома велике капи су облика падобрана.

Понекад у облацима има много финих честица прашине или песка уздигнуте са тла пешчаним или прашинским олујама у свим подручјима; ове честице падају заједно са кишом дајући јој црвенкасту или жућкасту боју. Метеоролози дефинишу две врсте кише: „хладне кише“ и „топле кише“. Око 80 % кише су хладне кише, а 20 % су топле кише, а разлика је у настајању кишних капи. (Манојловић, 2007).

Роса као ђојам у ујознавању околине: Роса је врста ниске падавине која настаје кондензовањем водене паре на површини земље и на предметима који су се расхладиле испод температуре, где је ваздух потпуно засићен воденом паром. Јавља се у виду капљица током раног јутра или касне вечери, најчешће током лета.

Магла као ђојам у ујознавању околине: Магла представља кондензовану водену пару у атмосфери при површини тропосфере. По свом саставу се не разликује од облака, једина разлика је по месту где се јавља. Магла се јавља током целе године и има више утицаја на човека.

Град као ђојам у ујознавању околине: Град је назив за врсту високих падавина у облику ледених облутака. Настаје у облацима кумулонимбусима који имају јаку узлазну струју. Дешава се да снажне ваздушне струје одвуку водене капи из облака у више слојеве где је температура нижа, капи се тамо заледе и поприме облик лопте, те се претварају у град. Када узлазна струја која носи те капи више не може да одржи њихову масу, ледене кугле падају на земљу.

Васпитач ће појаву росе објаснити деци кроз разговор; када су долазили у вртић да ли су приметили каква је била трава или ауто којим су дошли, да ли је било воде налик капљицама. Деца ће изнети своје виђење и мишљење. Магла је појава коју ћемо деци објаснити да је бела и да може бити толико густа да не видимо ништа. Град је појава коју ћемо деци објаснити да може бити ситан као коцкица леда, а некад крупан и када падне може да уништи усеве или воће.

8. Наставни садржаї намењени васпитачима – загађивачи воде и околине

Вода је животна средина где је настао живот и без чисте и здраве воде нема живота. Многе реке су постале канали отпадних вода. Мала количина штетних материја може да загади веома велике количине воде. Фабрике испуштају разне хемикалије и друге отпадне воде у реке. У пољопривреди се користи вештачко ђубриво и када пада киша штетне материје, које то ђубриво садржи, продиру у земљиште, сливају се у реке и језера и тако их загађују. Загађена вода штетно делује на животиње и биљке. За одржавање личне хигијене користе се разни сапуни и шампони, као и детерџенти за прање посуђа и та пенушава вода отиче у реке и тако угрожава биљни и животињски свет у њима.

Када пада киша носи све пред собом, пуна је загађивача из ваздуха, отровних метала са кровова и пестицида са поља. Она се слива у реке или се упија у тле до нивоа подземних вода, где гомила свој отровни терет. Фабрике такође загађују реке. Поједине фабрике користе опасне супстанце или метале и када их искористе у производњи бацају их у реку као на депонију. Фабрике папира највећи су загађивачи.

Загађеном реком сматрају се реке у којима рибе немају довољно кисеоника, због алги и бактерија. Да би се решио овај проблем, потребно је да на реци постоји нека каскада или водопад и да ту вода прескаче са камена на камен, јер се на тај начин обогаћује кисеоником. Такође, водене мушице знак су чисте воде – оне у пролеће у ројевима плешу изнад реке, а њихове осетљиве ларве не подnose ни трунку загађења.

Загађење воде је контаминација водених система. Загађење воде се јавља када се загађивачи директно или индиректно испуштају у воду без адекватног третмана за уклањање штетних једињења. Загађење воде може бити: биолошко, термално, хемијско и физичко. У океану се загађивачи не растварају зато што се везују за муљ који постаје отрован, животиње које чине планктон хране се честицама муља, па постају отровне као и алге које расту на муљу. (Бомон, 2005).

Мора су загађенија од океана, јер су затворена са свих страна, а њихова вода се споро обнавља. Мора у Европи су најзагађенија у свету зато што вода из канализација, отпаци после туриста и све што се баци са бродова, доприноси загађењу.

Вода се пречишћава у свом природном циклусу, али ако се у њу баца превише отпадака и ако су отровни, она не успева све да апсорбује и постаје загађена.

Деца од раног узраста морају да науче да је вода нешто најдрагоценије што морају да чувају и да не смеју да бацају смеће у близини воде, нити у воду. Деци ћемо разним снимцима приближити колико је вода битна за сав живи свет. Деци можемо приближити и објаснити како фабрике загађују воду, пуштањем филма о отпадним водама које фабрике испуштају у реке. У предшколском узрасту потребно је задовољити дететову природну потребу и знатижељу за истраживањем, дечје знање подстицати служећи се енциклопедијама и сликовницама, развијати еколошку свест о важности воде и њеном загађењу.

Активност кроз ликовно изражавање: играње акварелом – цртање дуге, необичне капљице капати бојом на лист папира, илустрација прочитаних прича, цртање на морском дну. Истраживачке активности: разговор на тему воде, вода може бити...; шта знамо о води?; где се све налази вода?; за шта се све вода употребљава?

Користи се метода посматрања површине воде на глобусу, прелиставање дечјих енциклопедија, разговор о значају воде за животиње које у њој живе... Активност кроз изражавање: разне приче на тему воде и њеном загађењу, рецитације, приче у сликама где ће деца сама причати причу уз помоћ слика...

9. Закључна разматрања

Вода је услов живота и опстанка на нашој планети. На Земљи постоји много океана, мора, река и језера, али чисте питке воде је веома мало. Када бисмо посуду од 5 l напунили водом, та вода би представљала сву воду на планети, а само једна кашичица би представљала питку воду. Питка вода је одувек била важна за људе, стално су трагали за њом, најпре су тражили изворе, а затим су копали бунаре у којима се скупљала вода која се налази у земљишту. (Брдар, 2015).

Појављивање, кретање и деловање воде у природи, буди и покреће радозналост и интересовање код деце. Бројна питања о киши, снегу, поплавама, олујама, рекама, језерима, барама, морима и океанима и радост приликом игара, чине воду неисцрпним извором за истраживање, откривање и експериментисање приликом активности. Са децом је потребно разговарати где све има воде око нас, шта је све вода, какве се промене у природи дешавају под утицајем воде, да ли вода има снагу, како се вода креће, шта све вода може да ради, шта све ми можемо да радимо и правимо са водом, да ли је могућ живот без воде...

Циљеви које постижемо у раду са децом предшколског узраста су:

- Проширивање сазнања и искуства деце о агрегатним стањима воде;
- Увиђање зависности између брзине растворљивости у води и температуре;
- Подстицање развоја појма конзервације запремине;
- Проширивање сазнања и искуства о кружењу воде у природи;
- Подстицање креативног изражавања;
- Развијање способности постављања питања, вербалног саопштавања својих мисли, идеја, закључака о откривеним везама, сличностима и разликама, узроцима и последицама;
- Подстицање сарадње и кооперативности у заједничким активностима. (Шајн, 2016).

Деца могу да се путем активности које организује васпитач: играју водом (мерење, пуњење, пражњење бочица и судова, увиђање количине воде); испитују шта плива, шта тоне; перу играчке и одећу за лутке; праве мехуриће.

Путем активности истражујемо на сликама и географским картама: реке, потоке, мора, океане... Шта су минералне воде, како да чувамо воду, ко живи у води.

За приказивање воденог саобраћаја правимо макете бродова и чамаца. Истраживањем можемо деци дати да посматрају кап воде под микроскопом, те доћи до закључка како настаје киша, како вода кружи у природи.

Деца слажу слагалице са мотивима водених спортова, разговарамо о речима које су у вези са водом: водоинсталатер, воденица, водопад. Креативно се изражавају путем цртежа, представљају воду, падавине, како загађујемо воду.

ЛИТЕРАТУРА

- Бомон, Е., Паруасјен, Е. (2005). *Енциклопедија Зашто? Како? Еколоија – одговори на дечија ииїања*. Београд: ИКП ЕВРО.
- Брдар, С. (2007). *Чувари йприроде. Уџбеник за 3. разред*. Београд: Креативни центар.
- Даниловић, Б., Даниловић, Д. (2002). *Познавање йприроде. Уџбеник за 4. разред*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Јоксимовић, М. (2018). *Геоїрафија 5. Уџбеник за 5. разред*. Београд: Логос.
- Матић, Р. и сарадници. (1968). *Ийре и акїивносїи деце*. Загреб: Нова просвета, Школска књига.

- Маринковић, С., Марковић, С. (2014). *Природа и друштво. Уџбеник за 4. разред*. Београд: Креативни центар.
- Манојловић, М., Вељковић, Б. (2007). *Свет око нас 2. Уџбеник за 2. разред*. Београд: Едука.
- Михајловић, Н., Михајловић, Љ. (2011). *Методика уџазнавања околине*. Пирот: Цицero.
- Ђук, М., Стевановић, Г. (2008). *Мој завичај. Природа и друштво 3*. Београд: Нова школа.
- Шаин, М., Чарапић, С. (2016). *Корак по корак 5*. Београд: Креативни центар.

Nataša Milošević Adamović, Ph.D.
Vera Stojanovski

INTRODUCING PRESCHOOLERS TO AGGREGATE STATES AND THE NATURAL WATER CYCLE

Summary

Facts about still nature and all its elements are an integral part of the knowledge offered to children in kindergarten. Water as the element covering the planet and with it the socio-sphere is one of the most noticeable elements, which is why it sparks early interest in preschool children.

In this article, the author looks into the teaching contents which the kindergarten teacher must know and the methodological aspect related to the methods of presenting such contents to children. The contents are analysed through the chapters in which methods of their presenting to preschool-aged children are explained. Water is a liquid necessary for all living beings and it has three different aggregate states. The author analyses vapour in the atmosphere and the process of ice formation. With the use of teacher's personal experience, the contents are adequately presented to preschool-aged children. The contents include the following topics: natural water cycle, what happens with water that vaporizes, what types of precipitation exist and how they occur.

The article contains elementary notions and knowledge adjusted to preschool age on bodies of water, i.e. the first notions of Science and social studies, and later Geography, such as: what oceans, seas, rivers, lakes and ponds are. Attention is also drawn to water pollution, as well as the importance of water for the survival of all living beings and teaching children to appreciate the importance of saving water. The link between the atmosphere and hydrosphere is described, as well as the idea on how to explain this link to children. Experimental methods for introducing children to waters around us are also suggested in the article.

Key words: preschool-age, water, aggregate states of water, atmospheric precipitation, water pollution, the natural water cycle

СИНДРОМ САГОРЕВАЊА У СТРУЦИ – БАЛИНТ ГРУПА КАО ЛЕК

САЖЕТАК: Професионалци који пружају помоћ другима своје проблеме са клијентима „носе кући“ и настављају да о њима размишљају. Понекад проблематични клијент живи као невидљиви члан приватног живота помагача и такође утиче на његов или њен живот. Нагомилавају се осећања исцрпљености и zasiћености послом, осећање беспомоћности и слично. На тај начин, повећава се ризик од развијања синдрома сагоревања, а и квалитет живота професионалца долази у питање.

Балинт група (названа по оснивачу психијатру и психоаналитичару Михаилу Балинту [Michael Balint]), вероватно је једна од најранијих метода стручне подршке која се обезбеђује помагачким професијама (лекарима, социјалним радницима, психолозима, педагозима, васпитачима). Нарочито је намењена оним професионалцима који у свом раду немају редовну супервизију или други облик подршке, који осећају да су усамљени у свом раду и да им је потребна подршка у обради психолошког садржаја насталог у раду са клијентима. Главни ослонац Балинтове теорије заснован је на паралелним психичким процесима где се као крајњи циљ дешава да се став лидера и атмосфера рада у групи уграђују у рад професионалца и његов радни простор.

Резултати истраживања указују на то да су професионалци који су прошли обуку у Балинт групама, психолошки вештији и толерантнији према клијентима, рефлексивнији су и свеснији својих осећања. Имају већи степен задовољства послом, способнији су у толерисању осећаја беспомоћности и мање је вероватно да ће патити од „изгарања“. Такође, омогућава члановима групе да мобилишу своју емоционалну интелигенцију у интересу и својих клијената и њих самих.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: синдром сагоревања, Балинт групе, емоционална интелигенција

* sapicdr@gmail.com

„Рад професионалаца у васпитачкој делатности, људски речено, није лак. Професионалци су са једне стране изложени притисцима од стране институција којима припадају, а с друге стране различитим емоционалним искуствима својих клијената. Оваква искуства често доводе до индиректне трауматизације професионалаца и различитих реакција као што су осећање исцпљености и засићености послом, осећање беспомоћности и слично. Истраживања указују да је за превенцију оваквих стања професионалаца важна подршка у виду интерне и/или екстерне супервизије, индивидуалне или групне супервизије, различитих облика искуствених група, где постоји простор за рефлексију и размену искуства.“ (Vulević i ostali, 2002).

1. Увод

Професионалци који пружају помоћ другима своје проблеме са клијентима „носе кући“ и настављају да о њима размишљају. Понекад проблематични клијент живи као невидљиви члан приватног живота помагача и утиче на његов или њен живот такође (Airagnesat all, 2014). На тај начин, квалитет живота професионалца долази у питање (de Paiva at all, 2017). Балинт група је место где се овај терет може одложити путем разговора о проблему у односу терапеут-клијент, и његовом анализом путем психолошких метода (Borrell-Carrio, 2004). Када помагачи учествују у Балинт групи, њихови клијенти нису заиста присутни, али јесу у уму помагача (Elder, 2009).

Балинт група је вероватно једна од најранијих метода стручне подршке која се обезбеђује помагачким професијама (лекарима, социјалним радницима, психолозима, педагозима, васпитачима). Нарочито је намењена оним професионалцима који у свом раду немају редовну супервизију или други облик подршке, који осећају да су усамљени у свом раду и да им је потребна подршка у обради психолошког садржаја насталог у раду са клијентима (Edwards, 2002). У данашње време, изузетно је тешко одржати емотивну свежину, ентузијазам и радост живота.

Професионалци помагачких струка, као и сви остали, морају да брину о свом физичком, менталном и емоционалном здрављу, али често то не раде (Shorer at all, 2016). Циљеви групних сусрета су да ти професионалци унапреде препознавање и разумевање сопствених емоционалних реакција које ће им помоћи у развијању стратегија за превенцију синдрома сагоревања (Hojat at all, 2001). Самим тим, помагачи раде на свом расту и развоју, и унапређењу квалитет сопственог менталног здравља (Johnson, 2014).

Балинт групе су данас институционализован метод едукације помагачких професија у свету, а саставни су део наставе на студијама медицине, специјализацијама и континуиране медицинске

едукације у многим европским земљама. Назване су по свом оснива-
чу, психијатру и психоаналитичару Михаилу Балинту (Michael Balint
[1896–1970]), који је 1939. године емигрирао из Мађарске у Енглеску и
радио на познатој Тависток клиници у Лондону. 50-их година прошлог
века Михаел Балинт је започео групни рад са лекарима, након што је
био замољен да ради као консултант. Његова друга жена Енид Балинт,
иначе социјални радник, започела је такође групни рад са социјалним
радницима, како би их стимулисала да боље разумеју своје интерак-
ције са клијентима.

Пратећи умеће психоанализе, подстицао је чланове Балинт гру-
пе, да користе слободне асоцијације при разговору о својим клијен-
тима, како би исказали своје емоције, фантазије и било коју мисао
без икакве цензуре. Хтео је да чланови групе имају „свеже мисли“, и
да имају „храброст и за оно што сматрају глупим“ (Balint, 1957). Да би
осећали слободу за спонтане реакције и коментаре, атмосфера групе
треба да буде отворена и пуна поверења. Уз повратну информацију
од групе, излагач би добијао комплекснију и шареноликију слику о
својој интеракцији са клијентом, а и увид у свој допринос основној
психодинамици. То би омогућило да може да развије свежу и нову
перспективу проблема и увид у стање клијента.

Водитељи Балинт семинара су у почетку били психоаналити-
чари; данас групу могу водити стручњаци за ментално здравље из
сваке области. Без обзира на професију, свим Балинт водитељима је
потребна обука и искуство у специфичној Балинт методи.

Иако су Михаел и Енид Балинт били психоаналитичари, њихов
циљ није био да претворе лекаре или социјалне раднике у психотера-
пеуте, већ да им помогну да постану психолошки свеснији. Научити
да с пажњом слушамо шта клијент говори, била је једна од најваж-
нијих вештина коју су рани чланови Балинт групе могли да стекну – у
периоду када је учење онога што данас називамо комуникацијским
вештинама било непознато. Књига Михаела Балинта Доктор, његов
пацијент и болест (Balint, 1957) постала је кључни текст у ренесанси
британске опште праксе 1960-их, а Балинтове идеје достигле су свет-
ску препознатљивост и у осталим деловима Европе. Прва национална
Балинт удружења су основана крајем његовог живота, у Француској
1967. године, Великој Британији 1969. године, Италији 1971. године,
Белгији и Немачкој 1974. године. Балинт група се такође појавила у
Америци почетком деведесетих година прошлог века, када је форми-
рана Америчка Балинт асоцијација. Године 1975. оформљена је Међу-
народна Балинт федерација (IBF), чланица Савета Европе, са циљем
да обједини и координира радом Националних Балинт удружења,

поставља стандарде и критеријуме Балинт едукације. На овим просторима је, на иницијативу проф. др М. Куленовића, тадашњег председника Балинт друштва Хрватске, 1989. године, основано Југословенско удружење Балинт група, које је постојало само годину дана због распада Југославије (Kulenović at all, 2000). Потом је 2003. основано Балинт друштво Србије, када су се стекли услови према пропозицијама IBF-а. Данас IBF чине двадесет и два национална удружења: Аустралија и Нови Зеланд, Аустрија, Белгија, Кина, Хрватска, Данска, Финска, Француска, Немачка, Мађарска, Израел, Италија, Холандија, Пољска, Португалија, Румунија, Русија, Србија, Шведска, Швајцарска, Уједињено Краљевство и Сједињене Америчке Државе. Такође, постоје и индивидуални чланови из Бразила, Канаде, Грчке, Исланда, Норвешке и Венецуеле.

Михаел Балинт је водио неке групе за студенте шездесетих година прошлог века, а у Немачкој где Балинт друштво има преко 1000 чланова, метода је постала део наставног плана и програма обуке лекара, специјализаната, студената медицине, психологије, социјалног рада, педагога. У последњих неколико година, Балинт групе се одржавају и за студенте у Великој Британији. Већина професионалаца поздравља прилику да разговара о сопственом раду с клијентима, а након неког времена почињу схватати да су међуљудски и емоционални аспекти саветовања међу главним тешкоћама кроз које пролазе током свог рада.

Првобитни чланови Балинт групе били су лекари који су се већ успоставили у пракси. Основно питање је било: „Због чега је веза између терапеута и клијента често незадовољавајућа и чак несрећна, упркос искреном и знатном труду са обе стране?“ (Balint, 1957: 378). Захваљујући Балинт групама, многи су постали свесни важности психолошких и психосоматских проблема код својих клијената, и осећали су фрустрацију због недостатка способности да помогну. Њихово интересовање и њихова потреба је допринела да похађају Балинт групе од 90 минута једном недељно, у трајању од неколико година. У данашње време, због повећаних временских притисака, постоји јако мало таквих група и заинтересовани лекари радије похађају викенд-Балинт тренинге, који се одржавају три пута годишње на различитим локацијама.

Помагачи обично наводе да их неки клијенти емоционално узнемиравају или изазивају смањење емпатије, што осиромашује квалитет односа са клијентима, а тиме се смањује и њихова ефикасност у раду (O'Dea at all, 2017). Питање у вези са незадовољавајућим и

несрећним везама је централно у односима, и треба га поставити у свим професијама које пружају помоћ другима (Wilson at all, 2015). Зашто се не слажем са овим учеником? Шта ме чини љутим када се суочавам са овим родитељем? Како могу да будем више од помоћи и да боље разумем шта је то што мој колега жели или треба? (Salinsky at all, 2000).

Наведена питања се тичу афеката и емоција као и индикације самопосматрања и самокритике (Zubairi at all, 2017). Уобичајена извештавања о клијентима се најчешће односе на афекте и емоције клијента, али ређе и на осећања помагача (Melchers at all, 2015). Да ли помагач о њима не говори или не опажа своје емоције?

Ово питање мора да се посматра на веома индивидуалан начин, јер не постоји уопштен одговор. Балинт група ће пажљиво просветлити и анализирати сваки приказ и ситуацију, која се разликује од случаја до случаја (Sanders at all, 2006).

2. Балинт метода

Структура групе: Чланство у свакој групи је фиксно како би се чланови групе могли навикнути на заједнички рад и боље упознавање.

Главна правила: Почетком године дајемо кратко објашњење сврхе и циљева групног рада. Обично кажемо да ће ово бити прилика за полазнике да представе и разговарају о клијентима који их брину. То могу бити тешки или збуњујући клијенти или они због којих се васпитач осећа нелагодно. Занимају нас и клијенти око којих је васпитач забринут, али није сигуран како помоћи. Кажемо да ће суштина дискусије бити у томе шта се догађа у односу васпитач–родитељ. Кажемо да је, према нашем искуству, разумевање клијента као особе најтежи део помагачке професије. Кажемо да се мање бавимо проналажењем решења (иако ће се о њима сигурно разговарати), него истраживањем и разумевањем онога што се догађа у односу. Јако смо заинтересовани за даље извештаје о приказаном клијенту у групи, јер је слушање тога што се догодило на следећим састанцима са клијентом изврстан начин откривања да ли је претходна дискусија била корисна присутном васпитачу.

За крај предлажемо неколико основних правила:

1. Све што се каже у групи рачунаће се као поверљиво, било да се ради о самим клијентима, колегама или члановима групе.

2. Свако би требало да буде саслушан и свачији допринос групном раду треба поштовати.

3. Иако људи могу разговарати о свом личном искуству, ако се чини релевантним, неће бити непожељног и наметљивог испитивања

чланова групе о њиховим личним квалитетима или њиховим искуствима или губицима из детињства.

Одговорности вође групе: Вођа мора осигурати да се, након што је договорено, поштују основна правила. Он је одговоран за почетак и довршавање сесије на време. Расположиво време је 90 минута, а може да садржи и две презентације. Једна од њих може бити праћење односа дискутованог на претходној сесији. Током сесије вођа мора пратити како изгледа групни рад и да су сви у групи активни. Можда ће регистровати некога у групи ко неуспешно покушава да добије реч – и створиће му простор за дискусију. Алтернативно, ако неко превише разговара, треба га лагано подсетити да је, иако је добро разговарати, добро је и слушати. Као и код било које врсте рада у малим групама, за чланове је најважније да осећају да је група сигурно место на коме могу разговарати о томе како се осећају и како су наступили, а да притом не ускачу или се исмевају једни другима.

Један Балинт водитељ или два? Кад год је то могуће, рад с партнером је пожељан јер има својих предности. Партнер са којим радимо је:

- неко с ким се после сесије може разговарати о групи;
- неко ко ће приметити ствари које један водитељ пропусти. Групне интеракције могу се врло брзо кретати. Један вођа може чути нешто што је други пропустио и „покупити“ то;
- корисно је када је ководитељ из друге дисциплине, па на групни процес гледа на мало другачији начин.

Вође се могу међусобно подржавати на различите начине. Ако се један превише укључи у случај, други га може усмерити према групном раду или пратити групу док је други заузет.

Рад групе: Након заузимања одговарајућег места у кругу, водитељ групе пита: „Ко има клијента о коме би желео да разговара?“ Може се десити дуга пауза пре него што неко проговори. У раној фази људи су нервозни због представљања свог рада. Следећи састанак иде спонтаније, и обично није потребно дуго позивати чланове да се јаве, презентације су спонтане и саопштавају се без белешки. Ако има више понуда, споразумно одлучујемо ко ће први кренути. „Хитни“, тј. врло узнемиравајући случајеви имају предност.

Први презентер нам тада говори о свом клијенту. Дозвољено му је да говори без прекида док не заврши. Водитељ настоји да га слуша са што је више могуће концентрације и охрабрења у нади да ће то пружити модел „како слушати“ свима другима, ако им затреба. Током презентације посматра расположење, тон гласа и говор тела, каква је представа презентера о томе и како разговор о свом клијенту утиче

на њега емоционално. Неке презентације одржавају се тихим гласом, спуштених очију; друге су пуне анимације и укључују наглашавање клијентових речи или гестова. Неке изражавају тескобу терапеута и осјећај беспомоћности. Чланови групе почињу да се саосјећају са одређеним емоцијама. Често ће презентер сам преузети неке од карактеристика клијента; његов утицај на групу у смислу емоција може одражавати утицај клијента на презентера. То је познато као „паралелни процес“.

У Балинт групи дискусија подстиче учеснике да испитају своје индивидуалне приступе различитим околностима и истраже алтернативне начине реаговања. Улога вође није да даје савете, већ да помогне групи да креативно размишља и обогати свој лични репертоар за решавање тешких ситуација. Вођа стимулише учеснике да продубе разумевање међуљудских односа, привуче пажњу на детаље који могу бити важни у релационим процесима.

Атмосфера у Балинт групи заснива се на слушању, препознавању емоција као компаса за разумевање односа васпитача и клијента, клима слободе „давања и узимања“, где свако може донети проблем у нади да ће нешто научити, а касније и применити. Дискусија се фокусира на осећања, маштања и разумевању међуљудских односа. Централна тема групног процеса је емоционални одговор васпитача на клијента.

Какве приче чујемо у овим презентацијама? Уобичајени су:

- родитељи са симптомима менталних поремећаја;
- родитељи који имају непримерене захтеве: за специјалном исхраном или специјалним третманом њиховог детета;
- непристојни или саркастични родитељи;
- родитељи због којих се васпитач осећа збуњено;
- породични сукоби, проблеми код детета и брачни проблеми родитеља;
- тешкоће у разумевању некога из друге културе.

Фаза испитивања: Кад презентер заврши приказ своје проблематичне ситуације са радног места, вођа групе му се захваљује и пита има ли неко питања о чињеницама које би могле додатно појаснити презентовану ситуацију. Таква би питања могла бити: „Колико јој је година? Како она изгледа? Има ли партнера?“ Балинт група ради боље ако су презентери у овој фази поштеђени питања о личним осећањима према том родитељу или „зашто је васпитач рекао одређене ствари“ – или о ономе шта намерава да учини даље. Настоји се да се избегне ситуација у којој би презентер могао да буде затрпан таквим питањима. Превелико испитивање презентера спречава остале чланове групе

да истражују и размишљају о личним доживљајима везаним за причу коју су чули и о осећањима која је у њима изазвала. Морају се запитати, како се тај родитељ осећа, шта стварно жели од васпитача, како би се они осећали када би били у ципелама тог васпитача који је презентовао. Понекад презентација сместа изазове интензивне емоционалне реакције код чланова групе, и емоционални садржај односа васпитача и родитеља је одмах присутан у просторији.

Фаза „*push back-a*“: Како би се избегло даље испитивање презентера, вођа групе га замоли да помери своју столицу неколико симболичних центиметара уназад, а затим, да настави да слуша, али да не учествује даље активно у дискусији, око 20–30 минута. То се назива фазом „*push back*“ или фаза „натраг“. За то време се од чланова групе тражи да не усмеравају питања или изјаве према презентеру. Чланови групе брзо схвате ова правила игре и раде у складу са тим. Презентер се повлачи и слуша дискусију без прекидања. То му омогућава да неометано стекне утисак о осећањима, мислима и асоцијацијама које је његово излагање изазвало у групи. Може бити запањен неким реакцијама, иритиран другим аспектима, може желети да протестује, да се брани или да појасни. Дозвољавајући да се ради на „слици“ о њему која се стекла у групи, може видети свој емоционални одговор. Може се осетити несхваћеним или погрешно представљеним, можда је изузео неке информације и сада се осећа запостављеним или кривим; могу се јавити осећаји гнева, очаја или неспособности.

Ово се често може приписати „паралелном процесу“, како га је Балинт назвао, у коме излагач доживљава емоције које могу припадати приказаном родитељу.

Чланови групе током групне дискусије сагледавају однос из различитих перспектива: из улоге родитеља, излагача, институције, чланова породице и тако даље, користећи своје искуство, своју машту и, што је најважније, своје емоционалне реакције. Након одговарајућег времена (обично око 20–30 минута), презентер се позива да се придружи групи и подели своје мисли. На тај начин се ствара комплексна и фасцинантна слика ситуације. Излагач се сада може присетити одређених кључних сцена или догађаја, опажања или диспозиција и може се укључити у групну дискусију; његови коментари могу дати важна додатна појашњења анализи дискутованог односа. Поново, лидер групе има право да одлучи да ли је и када је излагачу дозвољено да се укључи у групну дискусију.

Чланови групе могу увести у дискусију своје сличне клијенте, тако да напусте приказаног клијента. У овој ситуацији, вођа групе мора

одлучити колико дуго ће допустити ту расправу пре него што ће да интервенише. Треба да подели своје мишљење и изрази забринутост. Али такође треба, пре или касније, да врати фокус на „клијента као особу“ и на емоционалну интеракцију једног васпитача и једног родитеља. У супротном, иако расправа може бити плодна, специфичне користи Балинт процеса ће се изгубити (Jablonski at all, 2012).

Интервенције вође групе: Ако се група концентрише на однос васпитач–родитељ, вођа ће можда интервенисати врло мало. Он надгледа дискусију и, ако осећа да дискусија скреће са теме, интервенише да би је усмерио према приказаном односу. Интервенције су често у облику отворених питања која су упућена групи као целини, а не појединцима. Питање се може претворити у изјаву попут: „Питам се како се тај родитељ осећао на крају те консултације ...“

Вођа би се такође могао питати како се члан групе осећа у односу на приказаног родитеља: „свиђа ли му се, жали ли га, љути ли се на њега или се осећа равнодушно? Шта родитељ жели од овог васпитача? Какав васпитач жели да он буде?“ Циљ је подстаћи чланове групе на свесност сопствених осећања као и на емпатију према презентеру или презентованом родитељу. Ово можда неће бити лако јер се чланови групе морају осећати довољно сигурним да би спустили одбране које су их до сада штитиле од „емоционалне умешаности“ са својим клијентима. И заиста, дељење и саосећање са незадовољним родитељем може бити осетљив простор за васпитаче.

Ако заиста постоји ризик да група заборави на постојање презентованог родитеља, вођа би могао рећи: „Да сам тај родитељ, осећао бих се врло изгубљено и напуштено; осећао бих се да немам никога ко сарађује са мном ...“ Ова врста интервенције може утицати на прилично снажано оживљавање спремности групе да се врати на потребну дискусију. Водитељ ће подстицати чланове групе на хипотезе и размишљања о клијентовим односима и његовом унуташњем свету. Покушаће да им помогне да толеришу неизвесност, двосмисленост и периоде тишине у групи.

Паралелни процеси обављају се у оба смера. Главни ослонац Балинтове теорије јесте да се став лидера и атмосфера рада у групи уграђују у рад професионалца и његов радни простор (Balint at all, 1993). Функционисање групе као трећег ока или трећег уха рефлектује се на самосталан рад васпитача. Можда је од помоћи да се размишља о Балинт раду као почетку и крају рада у вртићу, и као сталној циркулацији кроз групу која анализира рад васпитача. Балинт је јасно рекао да је понашање лидера најважнији фактор, да ако вођа пронађе прави

приступ, он ће моћи на сопственом примеру да научи остале боље него да користи било какве друге методе.

Како се завршава Балинт сесија? Обзиром да не тражимо решења, крај је често неухватљив. Вођа по правилу неће сажети расправу нити давати било какву изјаву о постигнутом. Неће давати препоруке за даље управљање овим или сличним ситуацијама. Поента групног рада је да се открију потиснуте емоције и фантазије, и да се развију нове перспективе и углови гледања, помоћу којих ће се приступити родитељу изнова. Од важности је укључити нове аспекте, несвесно учинити свесним, проширити видике и заборавити претходне разговоре који су се одвијали без успеха. На крају групног рада, вођа се захвали излагачу на презентацији, а може и тражити од њега да извести о накнадном запажању код свог клијента, када се буде осећао спремним за то.

Тек на следећем састанку са родитељем, васпитач ће моћи да примети промене до којих се дошло уз помоћ рада групе. Често се дешава да презентер каже: „Било је као да је тај родитељ прислушкивао процес на групи.“ Доживеће тог родитеља другачије због нових увида, и родитељ ће доживети васпитача у новом светлу, јер ће се његово понашање и став према том родитељу променити.

Балинт група подстиче учеснике да се у потпуности укључе у презентован однос васпитача и клијента и да такође региструју и размисле о сопственим реакцијама, емоцијама и мислима које се јављају током групне дискусије. На овај начин, контратрансфер постаје очигледан и може свесно бити укључен у даљу интеракцију са клијентом (Balint at all, 1993).

У том смислу Балинт рад није једноставно пракса прописаних нових ставова, већ анализа и вољна промена унутрашњих стања и ставова. Балинт је говорио о „ограниченој, али знатној промени у личности“ (Balint, 1957: 257). Учесник постаје свестан својих реакција и претходног несвесног понашања, његова перцепција расте, те ће моћи да доживи и искуси односе на другачији начин.

Покушају да дам представу о томе што се догађа у једној од мојих сесија у Балинт групи и мојим запажањима и интервенцијама као вође групе. (У то време сам радила самостално).

2.1. Презентација

Како Балинт група поможе? Као резултат редовног учешћа у низу Балинт група, полазници ће:

- осећати да се слушају, подржавају и разумеју када представљају свој рад са клијентима;

- постаће толерантнији према „тешким“ клијентима;
- биће саосећајнији према клијентовим осећањима, укључујући и негативне;
- постаће свеснији својих властитих осећања током саветовања и биће у могућности да их користе у процени својих клијената;
- омогућиће својој природној знатижељи да се усмери према клијентима као људима;
- стећиће увид у то зашто се неки клијенти сматрају посебно тешким или узнемиравајућим.

Колико су та очекивања остварива? Урађено је истраживање у коме су чланови групе били замољени да дају своје утиске о томе како су они доживели Балинтове сесије (Ottens, 1998). Ево неколико примера:

1. Превазилажење изолације. „Добро је знати мишљења других људи ... како би се с тим суочили. Добро је разговарати са својим колегама. Сви се осећају потпуно исто – то подиже самопоуздање.“ (Wilson, 2015).

2. Неизвесност. „Моја прва брига у самосталном раду је била: како се носити. Колико ће мој рад утицати на задовољство клијената?

3. Однос васпитача и родитеља. „Схватио сам колико је то важно. Зашто су неки родитељи незадовољни, упркос напорима обе стране?

5. Прихватамо клијента као људско биће. „Сада сам много стрпљивији. Група ми је помогла у томе. Буде ми јасније о чему се уопштено ради. Важно је сетити се да тамо седи човек. Не долази да нас нападне, долази зато што смо му потребни. Осећам да имам више симпатије за своје клијенте.“ (Salinski, 2002).

6. Суочавање са страховима да нас сматрају некомпетентним. „Знају ли они ко смо ми? (чланови групе). Они само знају да смо млади“. (Pindare et al., 2006).

2.2. Имају ли Балинџ ируџе џрајни ефекаџи?

Професионалци који су учествовали у Балинтовим групама могу се поделити на:

1. Оне који су имали кратко искуство, није им се много свидело и немају даље користи.

2. Они који су били у групи годину или више, никад јој се нису вратили, али свеједно то сматрају позитивним искуством.

3. Они који су се придружили Балинт друштву и наставили да учествују у раду Балинт група кад је то било могуће током њихове каријере, било као чланови или вође група или обоје.

Нажалост, за прве две групе нема задовољавајућих квантитативних података. Они из прве групе су можда били у неадекватно вођеној групи или су једноставно били темпераментно неприкладни за овај облик рада. Докази о другој групи за сада су само анегдотски. Ипак, ти учесници су јавно признали да су имали трајне добробити од свог младалачког искуства у Балинт групи. Трећа група, чланови Балинт друштва, очито и даље виде Балинтов рад као важан део континуираног професионалног развоја

2.3. Истраживања о ефикасности Балинт групе

Шта учешће у Балинт групи чини за члана групе?

Прва добит је да имате сигурно место где са својим колегама можете разговарати о међуљудским аспектима свог рада. Група је обично место где професионалци осећају међусобну подршку, јер су и сами били у сличним ситуацијама. То је велико олакшање.

Друго, Балинт група подстиче васпитаче да своје клијенте доживљавају као људе који имају живот и односе изван саветодавне собе. Постају занимљивији за слушање и лакше помажу.

Треће, чланови групе могу постепено достићи дубљи ниво разумевања својих и сопствених осећања клијената. Они могу схватити да одређени клијенти или емоције могу да одзвањају оним што се дешава у нашем унутрашњем и спољашњем животу.

У последњих неколико година били су озбиљни покушаји процене ефикасности Балинт група који су евидентирали доказе о промени ставова и вредности код особа које су искусиле тај процес (Airagnes at all, 2015). Такође се ради на упоређивању развоја група професионалаца који су искусили тренинг у Балинтовым групама са онима који нису (Bar-Sela at all, 2012). Ране фазе неких од тих истраживања презентоване су на међународним Балинт конгресима (Stojanović-Tasić, 2018). Користе се и квантитативне и квалитативне методе. Резултати истраживања указују да су професионалци који су прошли обуку у Балинт групама, психолошки вештији и толерантнији према клијентима, рефлексивнији су и свеснији својих осећања. Имају већи степен задовољства послом, способнији су у толерисању осећаја беспомоћности и мање је вероватно да ће патити од „изгарања“ (Mandel, 2001). Имају холистичкији приступ и веће задовољство послом (Kjeldmand, 2008).

3. Закључци о предностима и ограничењима

Учешће у Балинт групама током рада или студирања захтева време и посвећеност. Ако се не нађе одговарајући број учесника (у идеалном случају 8–10), група неће бити одржива. Потребно је да постоје

одговарајуће обучени и искусни Балинт водитељи и сви ће морати да се обавежу за редовне састанке у периоду од најмање годину дана. У идеалном случају, група има два водитеља, а може се одржавати и са једним. Балинт група је јединствена метода чија је главни циљ да омогући члановима групе да мобилишу своју емоционалну интелигенцију у интересу и својих клијената и њих самих.

ЛИТЕРАТУРА

- Airagnes, G., Consoli, S. M., De Morlhon, O., Galliot, A.-M., Lemogne, C. and Jaury, P. (2014). Appropriate training based on Balint groups can improve the empathic abilities of medical students: a preliminary study. *Journal of Psychosomatic Research*. 76(5): 426–9.
- Balint, M. (1957). *The Doctor, his Patient and the Illness*. Pitman, London. 2e, 1964; Millenium edition, 2000, Churchill Livingstone, Edinburgh.
- Balint, E. and Norell, J.S. (1973). *Six minutes for the Patient*. London: Tavistock Publications.
- Balint, E., Courtenary, M., Elder, A., Hull, S. and Julian, P. (1993). *The Doctor, the patient and the group: Balint revisited*. Tavistock / Routledge, London / New York. A richly rewarding book about general practice and the nature of the work in Balint groups.
- Bar-Sela G., Lulav-Grinwald D. and Mitnik I. (2012). “Balint group” meetings for oncology residents as a tool to improve therapeutic communication skills and reduce burnout level. *J Cancer Educ*. 27(4): 786–789.
- Borrell-Carrio F. and Epstein R.M. (2004). Preventing errors in clinical practice: a call for self-awareness. *Ann Fam Med*. 2: 310–6.
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE Publications; (p. 260).
- De Paiva L.C., Canário A.C.G., de Paiva China E.L.C., et al. (2017). Burnout syndrome in health-care professionals in a university hospital. *Clinics (Sao Paulo)*. 72(5): 305–309.
- Elder, A. (2009). A GP surgery as a secure base? Paterns of attachment in primary care. *Psychodynamic practice*. Vol 15, No1.
- Edwards, N., Kornacki, M.J. and Silversin, J. (2002). Unhappy doctors: what are the causes and what can be done? *BMJ*. 324 (7341): 8.
- Hojat, M., Mangione, S., Gonnella, J.S., Nasca, T., Veloski, J. J. and Kane, G. (2001). Empathy in medical education and patient care. *Acad Med*. 76: 669.
- Horder, J. (2001). The First Balint Group. *Brit. J. Gen. Practice* 51: 1038–9.
- Jablonski, H., Kjeldmand, D. and Salinsky, J. (2012). Chapters “Balint groups and peer supervision” and “Research on Balint groups”, In Launer J, Sommers L (eds) *Uncertainty in Primary Care*; New York, Springer.
- Johnson, A., Brock, C. and Zacarias, A. (2014). The Legacy of Michael Balint. *International Journal of Psychiatry in Medicine*. Vol. 47(3): 175–192.
- Kjeldmand, D. and Holmström, I. (2008). Balint groups as a means to increase job satisfaction and prevent burnout among general practitioners. *Ann Fam Med*. 6(2): 138–45.

- Lichtenstein, A. (2015). Parenting and Balint Leadership: Raising Emotionally Intelligent Doctors, Paper presented at the International Balint Congress, Heidelberg, Sweden.
- Mandel, A. and Kjellmand, D. (2001). Papers delivered at 12th International Balint Congress, Portorož, Slovenia.
- Melchers, MC., Plieger, T., Meermann, R., et al. (2015). Differentiating burnout from depression: personality matters! *Front Psychiatry*. 6: 113.
- Kulenović, M. i Blazeković-Milaković, S. (2000). Balint groups as a driving force of ego development. *Coll Antropol*; 24 Suppl 1. 103–8.
- O'Dea B, O'Connor P, Lydon S, et al. (2017). Prevalence of burnout among Irish general practitioners: a cross-sectional study. *Ir J Med Sci*. 186(2): 447–453.
- Olson, D. H., Defrain, J. and Skogrand, L. (2011). Marriages and Families: Intimacy, Diversity, and Strengths. New York: Mc Graw-Hill.
- Otten, H. (1998). Balint work in Germany. *Journal of the Balint Society*. 26: 16–19.
- Pinder, R., McKee, A., Sackin, P., Salinsky, J., Samuel, O. and Suckling, H. (2006). Talking about my patient: the Balint approach in GP education. Occasional paper No. 87, Royal College of General Practitioners.
- Salinsky, J. and Sackin, P. (2000). What Are You Feeling Doctor?: Identifying and Avoiding Defensive Patterns in the Consultation 9.
- Salinsky J. (2002). The Balint movement worldwide: present state and future outlook: a brief history of Balint around the world. *Am J Psychoana*. 62(4): 327–335.
- Salpigktidis, I.I., Paliouras, D., Gogakos, A.S., et al. (2016). Burnout syndrome and job satisfaction in Greek residents: exploring differences between trainees inside and outside the country. *Ann Transl Med*. 4(22): 444.
- Sajjadi S., Norena M., Wong H., et al. (2017). Moral distress and burnout in internal medicine residents. *Can Med Educ J*. 8(1): e36–e43.
- Sanders, K. (2006). *Mind From Brain. Emotional Problems in Primary Care – A Psychoanalytic View*. Westcombe, London.
- Shorer Y., Rabin S., Zlotnik M., et al. (2016). Balint group as a means for burnout prevention and improvement of therapist-patient relationship in a general hospital – the Soroka experience. *Harefuah*. 155(2): 115–8, 130.
- Southgate, L. (2000). Foreword to What are You feeling Doctor: identifying and avoiding defensive patterns in the consultation. Ed Salinsky, J. and Sackin, P., Radcliffe Medical Press: Oxford.
- Stojanović-Tasić, M. (2018). *Ispitivanje efektivnosti rada u Balint grupi u razvijanju empatije i prevenciji sindroma sagorevanja lekara*. Doktorska disertacija. Beograd: Medicinski fakultet.
- Vulević, G., Despotović, T., Jovanović-Dunjić, I., Mitić, M. i Karleuša, M. (2002). *Pomoć pomagačima: priručnik za profesionalce*. Beograd: Save the Children UK. Harfa.
- Yuguero Torres, O., Esquerda Aresté, M., Marsal Mora, J.R., et al. (2015). Association between sick leave prescribing practices and physician burnout and empathy. *PLoS One*. 10(7): e0133379.
- Yuguero, O., Marsal, J.R., Esquerda, M., et al. (2017). Occupational burnout and empathy influence blood. *Libyan Journal of Medicine, pressure control in primary care physicians*. *BMC Fam Pract*. 18(1): 63.

- Zubairi, A.J. and Noordin, S. (2016). Factors associated with burnout among residents in a developing country. *Ann Med Surg* (Lond). 6: 60–63.
- Wilson, H. (2015). Challenges in the doctor-patient relationship: 12 tips for more effective peer group discussion. *Journal of primary health care*. Vol. 7, no. 3, pp. 260–263.

Rosa Šapić, Ph.D.
Anđelija Dimović

OCCUPATIONAL BURNOUT SYNDROME – BALINT GROUP AS A REMEDY

Summary

Professionals who provide help for others often take their problems with clients home and continue thinking about them. Sometimes a problematic client lives as an invisible member of the helper's private life and affects his or her life. Feelings of exhaustion, being fed up with work, helplessness and such start to build up. In this way, the risk of developing the burnout syndrome increases, and the quality of the professional's life becomes questionable.

Balint group (named after their founder, psychiatrist and psychoanalyst Michael Balint) is probably one of the earliest methods of specialised support provided for helping professions (doctors, social workers, psychologists, pedagogues, preschool teachers). It is specifically intended for those professionals who do not have regular supervision or other kind of support in their everyday work, who feel alone in their work and in need of support to process the psychological content accumulated during the work with clients. Balint's theory is rooted in the idea of parallel psychic processes where the final goal is the point in which the leader's attitude and the group atmosphere are built into the professional's work and their work space.

Research results indicate that professionals who have been educated in Balint groups are more psychologically skilled and more tolerant towards their clients, more reflective and more aware of their emotions. They show a higher degree of job satisfaction, are more capable to tolerate the feeling of helplessness and are less likely to suffer from "burnout". Furthermore, it enables the group members to mobilize their emotional intelligence in the interest of their clients and themselves.

Key words: burnout syndrome, Balint groups, emotional intelligence

ФАКТОРИ КОЈИ УТИЧУ НА ФОРМИРАЊЕ СОЦИЈАЛНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ КОД АДОЛЕСЦЕНАТА

САЖЕТАК: У раду се анализира функција коју имају друштвени односи са вршњацима истог и супротног пола на формирање социјалне компетенције код адолесцената, као и предуслови који су неопходни да би адолесцент кроз контакте са вршњацима могао да ојача своју социјалну компетенцију. Истичу се разлике између пријатељских односа у адолесценцији и оних на децјем узрасту, као и да не воде сви вршњачки односи јачању социјалне компетенције, већ неки могу бити усмерени и на формирање недруштвених и антисоцијалних облика понашања. У даљем тексту разматра се утицај вршњачке групе на задовољење социјалних мотива код адолесцената, формирање здравог самопоштовања и стабилног селф-концепта, емпатије и моралних принципа. Такође су размотрена и схватања селф-психолога и присталица теорије објекатских односа која се односи на значај вршњачке групе у подржавању кохезивности селфа, лакшем одвајању од родитеља, одбрани од анксиозности, напуштености и изолованости активираних сепарацијом од родитеља. Сви поменути чиниоци су од пресудног значаја за формирање социјалне компетентности младе особе. Остваривање успешних пријатељских и партнерских односа у адолесценцији под великим је утицајем квалитета емоционалних односа у породици, али, према неким ауторима, ови односи могу да надоместе недостатке у раном емоционалном развоју и допринесу формирању стабилног самопоштовања, јачању социјалних вештина и јачању кохезивности селфа.

На крају аутор закључује да се у породици формира темељ за изградњу здравих емоционалних односа, како емпатије, тако и здравог критичког односа према околини. Ако ту има чврст ослонац, адолесцент се без страха упушта у истраживање околине и јачање социјалних вештина. Ако тај ослонац изостаје, адолесцент се без јасних стожера слепо предаје вршњачкој групи, тражећи замену за основну сигурност коју није стекао у породици, што највероватније неће допринети јачању његове социјалне компетенције.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: социјална компетенција, адолесценција, вршњачки и партнерски односи, селф-психологија, теорија објекатских односа

* psihologija.ana@gmail.com

1. Увод

Појам компетенције у адолесценцији, којим се бавимо у овом раду, треба раздвојити од појма зрелости. Према Хрњици (1982), зрелост представља степен постигнуте равнотеже са околином (и то равнотеже која не ограничава идентитет особе) и треба је разликовати од појма компетенције, који подразумева испуњавање захтева и очекивања које средина поставља. У том смислу, млада особа која је постигла (хипотетички) максималну зрелост за свој узраст, с годинама може повећавати своју компетенцију, тј. бити у стању да испуњава све сложеније захтеве околине, али не може повећавати и зрелост, јер је њен максимум већ постигнут.

Формирање социјалне зрелости, односно социјалне компетенције у адолесценцији један је од основних задатака поменуте фазе развоја. Процес је омогућен развојем когнитивних и емоционалних потенцијала, а као покретачка снага јавља се потреба адолесцента за активним укључивањем у свет који га окружује и жеља за припадањем (Ковачевић, 2004).

Породица је та која мора адолесцента да опреми адекватним комуникационим узорима, социјалним вештинама као и довољно чврстим самопоуздањем, да би спречила његово пасивно предавање и губитак сопствене аутономије. Адолесцент у породици овладава вештином упознавања себе и других, научи да саслуша друге, да успостави контакт са светом који га окружује. Постоји непосредна веза између сметњи у односу према спољашњем свету које може да покаже адолесцент и једнаких сметњи код његових родитеља (Ковачевић, 2004).

Оно што је ускраћено у породици адолесцент тражи међу својим вршњацима које доживљава као оне који га једини разумеју и схватају довољно озбиљно. Мала је вероватноћа да ће битне вредности стабилизоване и усвојене у породици у којој се дете развија као слободна личност, и са њим поступа пријатељски, бити напуштене под утицајем конкурентских вредности вршњака. Међутим, ако у породици нису задовољене потребе за сигурношћу, љубављу и подршком, адолесцент ће покушати да их задовољи кроз односе са вршњацима. Ипак, мало је вероватно да ће оваква замена бити успешна. Док је однос родитељ–дете однос у коме преовладава давање од стране родитеља и примање од стране деце, у групи вршњака доминантан је однос равноправности. Дете које тражи у групи сигурност, љубав и признање, биће спремно на однос потчињавања (субмисиван однос) у односу на вођу групе и остале чланове, да би било прихваћено. Крајњи

исход оваквог односа далеко је од оне сигурности која се стиче у породици (Ковачевић, 2004).

На наредним страницама настојаћемо да објаснимо како пријатељски и партнерски односи у адолесценцији доприносе јачању социјалне компетенције код адолесцената, или евентуално, изградњи недружтвених, антисоцијалних облика понашања.

2. Формирање пријатељских односа са вршњацима као предуслов за формирање социјалне компетенције адолесцената

На плану понашања врло је очигледан виши ниво сепарације адолесцента у односу на родитеље. То се пре свега односи на смањени број контаката са родитељима, као и све дуже време које млада особа проводи одвојено од родитеља. Адолесцент све више поседује приватни живот изван породице, а родитеље о том делу свог живота обавештава само онолико колико он сам то жели. Тиме он обезбеђује осамостаљивање и одржање дистанце у односу на родитеље колико он то сам одреди.

Док је у раном детињству контакт са вршњацима био површан и сводио се на једноставно учествовање у заједничким активностима, у адолесценцији ови односи добијају одлике заједништва, лојалности и блискости. Нешто од тих одлика појавило се у касном детињству, али не у пуној мери. Суштину новог квалитета односа са вршњацима чине узајамно разумевање и поштовање разлика међу личностима. Адолесцент је заинтересован за животна искуства и интересовања својих пријатеља, фасциниран различитошћу особа, жели да схвати друге, али такође жели да буде схваћен и прихваћен од стране других (Капор-Стануловић, 1988).

Срна (1995) такође наводи да дружење у адолесценцији подразумева више интимности и подршке, као и више једнакости и узајамности на рачун конкуренције. У жељи да избегне родитељске и друштвене притиске, адолесцент се интензивно везује за вршњаке чији су погледи слични, а потребе препознатљиве и прихватљиве.

Јунис и Смоларова (Youniss, Smollar, 1985) наводе да је интимност још једна значајна особина новог квалитета односа међу пријатељима. Адолесцент доживљава пријатеља као особу којој може да се повери, има поверења у њега и рачуна да ће оно што је сопштено, пријатељ умети да поштује и чува. Селмен (Селман, 1987, према Срни, 1995) такође наводи да се међу пријатељима у адолесценцији повећава међусобно разумевање, интимност и лојалност. Селмен додаје да је сазнање о другоме као јединственој личности важно за прихватање и разумевање конфликта у међуљудским односима, док Јунис (према

Срни, 1995) истиче улогу тог сазнања у развоју међусобног разумевања међу особама.

Јунис и Смоларова (1985) закључују да су пријатељства на адолесцентном узрасту заснована на одређеним принципима, и према томе, нису намењена искључиво забави, како то на први поглед изгледа. Ти принципи су: међусобно поштовање, поверење, брига за оно што се пријатељу дешава, симетрични реципроцитет (ако један друг учини нешто за другог, онда се очекује да ће и онај други то исто узвратити). Од овог последњег принципа зависи да ли ће се то пријатељство одржати или не, сматрају ови аутори.

Ако резимирамо схватања Јуниса&Смоларове (1985), Селмана (1987, према Срни, 1995), Капор-Стануловић (1988) и Срне (1995) о основним карактеристикама адолесцентних пријатељстава, поменути аутори говоре о осећању заједништва, оданости, узајамном разумевању, поштовању разлика међу личностима, блискости, поверењу. Овде треба поменути да је виђење адолесцентних вршњачких односа из угла поменутих аутора превише идеалистичко и није довољно обухватно, као да не постоје вршњачке групе које уместо узајамне блискости, поверавања, бриге, лојалности, карактеришу неискреност, дволичност, лицемерје, искоришћавање. Тачно је да постоје адолесценти који у оквиру вршњачке групе траже, пре свега, узајамно прихватање и разумевање, давање подршке и ослонца, али постоје и они чији је примарни мотив за укључење у вршњачку групу жеља за доминацијом, популарношћу, статусом, манипулација другим члановима, исмевање и омаловажавање оних који нису припадници исте скупине, свађе или туче са њима.

Ипак, схватања поменутих аутора о томе које су примарне потребе адолесцената у вршњачкој групи, као и какве односе унутар ње развијају можемо посматрати као део одговара на питање: које аспекте социјалне компетенције млада особа стиче у адолесцентној групи? Наглажење начина да се у контакту са вршњацима остваре основни принципи пријатељства у адолесценцији о којима говоре Јунис и Смоларова (узајамно поштовање, поверење, брига, симетрични реципроцитет), као и квалитети односа са вршњацима о којима говоре други аутори (осећање заједништва и узајамно поштовање разлика), јесу показатељи да је адолесцент стекао извесну компетенцију у друштвеним односима. Врло је вероватно да ће га задовољење потребе за блискошћу и узајамним прихватањем усмерити ка већој социјабилности, стицању поверења у властиту компетентност у друштвеним односима, у способност да нађе пријатеље који ће високо ценити његово пријатељство, умети да препознају његове потребе и да адекватно одговоре на њих.

Могуће је да остварена блискост и узајамно поверење у пријатељским односима у оквиру вршњачке групе, воде лакшем успостављању блискости у хетеросексуалним односима.

Теорија социјализације и когнитивна теорија настоје да одговоре на питање на који начин адолесцентна група помаже развој социјалне компетенције.

Присталице теорије социјализације сматрају да је адолесцент у свом развоју пасиван, односно да бива социјализован, и то поткрепљивањем и ускраћивањем поткрепљења од стране вршњачке групе, чиме се усвајају и елиминишу одређени облици понашања. Конформирање нормама које поставља вршњачка група може водити и формирању друштвено непожељних облика понашања, што свакако не спада у социјалну компетенцију. Ипак, конформизам у адолесценцији има и своју позитивну страну која се, пре свега, односи на усвајање принципа пријатељских веза (лојалност, поверење, подршка), о којима је већ било речи. То су основне вредности које одржавају социјалну кохезију. Ове вредности захтевају модификовање сопственог понашања, препознавање осећања, мотива, потреба друге особе, прављење компромиса између властитих интереса и интереса других чланова групе (према Капор-Стануловић, 1988).

Теоретичари когнитивног усмерења дају адолесценту активну улогу у развоју. Сматрају да он није пасиван производ утицаја других и примене система поткрепљења. Он логичким закључивањем претвара искуство у закључке о себи и свету око себе, а да се, при томе, овај процес одвија унутар њега самог, односно значај социјалних интеракција се своди на минимум (према Капор-Стануловић, 1988).

Ауторка Капор-Стануловић (1988) критикује и присталице теорије социјализације и теоретичаре когнитивног усмерења. Она сматра да контакт са вршњацима омогућава проверу сопствених продуката когниције. Није реч ни о пасивном конформирању вршњачкој групи, ни о ригидном фиксирању властитог егоцентричног гледишта.

Срна (1995) је сагласна са поменутиим схватањем Капор-Стануловић. Она наводи да дружећи се са вршњацима адолесцент открива и себе и друге. Проверава, допуњава и коригује своја искуства, те тако излази из свог егоизма увежбавајући вештину опажања и разумевања других. Вршњаци су ту да га на један нов начин, различит од родитељског, схвате, подрже и утеше, некад исмеју и на тај начин „приземље“.

Адолесцент кроз контакт са вршњацима може научити друштвено непожељне облике понашања који му неће помоћи да боље процењује односе са људима, њихова осећања, мотиве, и са њима

оствари једноставније и пријатније контакте, са што мање неспоразума и неразрешених конфликта. Искуство дружења са вршњацима, с обзиром на могућност коју нуди за формирање способности реалистичне процене интерперсоналних ситуација, може бити и врло оскудно, јер многе вршњачке групе већи део времена које проводе заједно практикују активности, као што су туче, уништавања, вандализам, конзумирање психоактивних супстанци, што свакако неће допринети фомирању успешније процене социјалних односа.

Исто тако, адолесцент кроз контакте са вршњацима може стећи завидан ниво вештина опхођења, посебно са особама истог или сличног статуса, што односи са родитељима као припадницима друге генерације нису могли да пруже. На исти начин, он увежбава различите улоге, учи да процени мотиве, намере и осећања других људи, предвиди њихове поступке, преузме социјалну иницијативу и активно учешће у социјалном животу. Према мишљењу Саливана (Sullivan, 1947), формирање добрих интерперсоналних вештина, односно добро процењивање реакција других особа, преузимање опрезне иницијативе са умереним социјалним ризиком и понављање реакција које су позитивно прихваћене, води учвршћивању самопоштовања и позитивне слике о себи.

Контакт са вршњацима може омогућити развој способности за објективну процену реалности и одсуство предрасуда, али и бити прилика да се властите предрасуде потврде и формирају нове, као и друга искривљена виђења реалности.

Адолесценту је од великог значаја задовољење потребе за угледам и статусом у вршњачкој групи, за потврђивањем личног идентитета и манифестовањем властитих способности. Многе адолесцентне групе нуде могућност да млада особа оствари и потребу за стваралаштвом и изражавањем талената. Адекватан контакт са вршњацима омогућава да мотив борбености (пре учешћа процеса социјализације усмерен на задовољење искључиво властитих интереса), буде каналисан у здраво ривализирање и такмичарски дух. Припадност адолесцентној групи нуди могућност задовољења више мотива који су усмерени на повезаност с другим људима: греграног мотива (потребе да припада широј групи људи), мотива за афективном везаношћу (да воли и да буде вољен), афилијативног мотива (да буде у контакту са другим људима и да се удружује са њима), мотива постигнућа (потребе за постизањем нечега што је високо цењено и чиме ће се особа истаћи пред другима). Можемо рећи да адолесцент налазећи начин да задовољи све поменуте мотиве у оквиру адолесцентне групе, стиче виши ниво социјалне компетенције.

Пре или касније, већина младих људи наилази на прихватање једног броја вршњака са којима формира пријатељске односе. Ако га пријатељ прихвата и поред његових мана и недостатака, адолесцент добија подршку и ослонац, потврду да је ипак вредан пажње. Доживљају прихваћености од стране пријатеља значајно доприноси и могућност слободне експресије емоција, што пружа увид да и његови вршњаци имају сличне недоумице, сумње, наде, страхове. Осећању прихваћености доприноси и могућност да се искажу своје идеје, да се чују коментари и евалуација тих идеја, да се добије савет и мишљење, а понекад само олакша ситуација тиме што ће се мисао изрећи гласно. Сви поменути чиниоци који дају потврду младој особи да је прихваћена од стране чланова вршњачке групе, помажу му да прихвати самог себе, али и да формира бољу социјалну компетенцију, јер се он кроз ове аспекте дружења позитивно условљава на контакт са вршњацима и удаљава од усамљености и изолације (према Капор-Стануловић, 1988).

Саливан (према Хрњици, 1982) сматра да кроз поређење са вршњацима адолесцент добија инфомације о сопственој вредности, о томе како га други виде, што значајно доприноси стварању слике о себи. У овом периоду вршњаци су много подобнији извор самопоштовања него родитељи, који често изгубе контакт са вредносним мерилима адолесцентне групе. Самопоштовање у значајној мери произилази из искуства успешних односа са вршњацима, доживљаја компетентности и сналажења на том плану. На жалост, изгледа да и овде важи парадокс са којим се често срећемо: ко има, даће му се, ко нема, одузеће му се. Адолесцент са високим самопоштовањем имаће веће шансе да оствари добре односе са вршњацима. Са друге стране, адолесценти који себе доживљавају као инфериорне, у групама обично заузимају инфериорне позиције и често бивају гурнути у положај жртвеног јарца због којег понекад доживотно носе болне ожиљке (Sullivan, 1947).

Нису сва искуства у оквиру вршњачке групе пут ка формирању самопоштовања. Дружења у адолесценцији некада носе неизбежна разочарења, изостанак очекиваног симетричног реципроцитета, неискреност, лицемерје, потцењивање и друге облике одбацивања од стране вршњака. Оваква искуства за младу особу могу бити застрашујућа, водити осећању мање вредности, али и подстицај да адолесцент интензивира контакте са другим вршњацима, с намером да одабере пријатеље који ће умети да одговоре његовој потреби за блискошћу, припадањем, заједништвом, потврдом властите вредности и личног идентитета. Један од два поменута исхода врло вероватно

одлучиће и породична историја младе особе, односно да ли је у породици фомирала добро утемељено осећање властите вредности, што опет зависи од тоpline и прихватања коју су родитељи показивали током развоја детета.

Још један показатељ компетенције коју млада особа може и не мора формирати под утицајем вршњачке групе, јесте уважавање личности друге особе, поступање по моралним принципима, узимање у обзир потреба других. Да ли ће ове црте личности бити формиране више или мање него у детињству или једнако неформирани, зависи од става који су према том питању заузимали родитељи у процесу васпитавања детета, као и вредности и норми које има сама вршњачка група. При томе, не треба занемарити ни утицај школе и медија као агенаса социјализације који утичу на формирање вредности код младих људи.

Вршњаци могу бити узор за формирање мере и равнотеже у емоционалном реаговању, што је основа емоционалне зрелости, али и модел идентификације који осликава слабу контролу импулса, склоност acting-out-има и слабу способност ментализације.

Навешћемо резултате више истраживача о генералном утицају вршњачке групе на адаптивно и маладаптивно функционисање младе особе: према Kimmel&Weiner (према Срни, 1995), припадност вршњачкој групи олакшава одвајање од родитеља. Друштвени адолесценти су успешнији у школи, више вреднују себе и генерално су стабилнији. Недруштвеност се на адолесцентном узрасту сматра једним од најзначајнијих показатеља поремећеног емоционалног развоја. Mc Farlane et al (1995) i Reid et al (1989) наводе да социјална подршка од стране вршњака смањује утицај стреса, обезбеђује потребне информације, емоционалну сигурност и олакшава адаптивно понашање. Поред тога, она доприноси доживљају сопствене вредности и ефикасности на физичком и академском плану (према Срни, 1995).

3. Адолесцентна група као предуслов развоја социјално компетентне личности из угла селф-психолога и теорије објекатских односа

Селф-психологија и теорија објекатских односа дале су свој допринос разматрању значаја вршњачке групе у подржавању кохезивности селфа, лакшем одвајању од родитеља, одбрани од анксиозности, напуштености и изолованости активираних сепарацијом од родитеља. Сви поменути чиниоци су од пресудног значаја за формирање социјалне компетентности младе особе, па ћемо из тих разлога укратко изложити њихова схватања.

Кохут (1990) говори о групи вршњака у адолесценцији као о спољашњем објекту чија је улога да подржава кохезивност селфа, и то на два начина:

1) Вршећи улогу огледања дететове моћи, величине, савршенства;

2) Кроз функцију идеализованих родитељских слика са чијим се миром и свемоћи дете може стопити.

Осим на ова два начина, вршњачка група подржава кохезивност селфа обезбеђујући групног идола за идеализујући селф-објектни однос у односу на кога се може обрадити фазно адекватна анксиозност.

Хелена Дојч (1967) адолесцентну вршњачку групу назива контрафобичним склоништем од анксиозности и напуштености активране сепарацијом од родитеља, што адолесценти постижу стапањем у заједничко ми групног идентитета, који најчешће налази потврду у међусобној сличности чланова вршњачке групе по одевању, говору и понашању. Такође, Хелена Дојч истиче да побуна против претходне генерације која се манифестује у неприхватању норми, вредности, ставова родитеља и других одраслих, одабирау музике, начина одевања и облика понашања који родитељи не одобравају, има за циљ прекид зависности од родитеља и постизање самосталности.

Блос (према Вулевић & Дунић, 1997) сматра да вршњачка група омогућава да се егo адолесцента не дезинтегрише. Кроз пролазне идентификације унутар групе, спречава се потпуна нарцистичка дефлексија либида.

Аналитичари клајнијанске школе сматрају да процес сазревања у адолесценцији води од сплитинга до интеграције, тако што се мноштво парцијалних објеката трансформише у целовите објекте у унутрашњем свету, као што је то био случај и у раном развоју. Зашто се сплитинг поново јавља? Овај механизам одбране поново се јавља у пубертету да би омогућио адолесценту да изађе на крај са плимом гениталних тежњи које садрже перверзне инфантилне примесе. Деловање сплитинга доводи до флукуације доживљаја селфа, тако да се адолесцент пролазно идентификује час са добрим, час са лошим деловима селфа, уз тешкоће да повремено толерише поједине делове своје личности. Излаз из ове ситуације је бекство у групни живот, где се различити делови селфа пројектују у различите чланове групе. Психотични делови селфа најчешће се пројектују у личност која је изолована и није интегрисана у групу, док она сама своје здравије делове селфа пројектује на чланове групе која је не прихвата, насупрот њеној жељи за укључењем.

Групе према клајнијанским теоретичарима имају контејнирајућу улогу, јер држе на окупу отцепљене делове селфа, омогућавају њихову прераду и реинтеграцију, када долази до делимичног напуштања групе и формрања хетеросексуалних парова.

Булевић и Дуњић (1997) на основу теоријског приказа схватања поменутих теоричара, закључују да ће адолесцента који није био у стању да се дружи и ствара пријатељства вероватно имати велике тешкоће при напуштању куће и одласку на студије, касније ће тешко бити успешан на послу, тешко ће сарађивати са другима, тешко ће успостављати љубавне и сексуалне односе, што су показатељи недовољне социјалне компетенције.

4. Значај хетеросексуалних веза у формирању социјалне компетенције адолесцената

Дружења са вршњацима истог пола, карактеристична за рану адолесценцију, убрзо се допуњавају новом врстом друштвених односа – везама са особама супротног пола. Остваривање партнерске везе има више циљева, а неки од њих се значајно одражавају на развој социјалне компетенције код младе особе:

1) Адолесцент или адолесценткиња стичу нови положај, они су тражени, бирани, прихваћени. Што више удварача, односно девојака, то су веће шансе да се постане популаран, да се особа потврди на новом плану друштвених контаката, стекне боље самопоштовање које је вредан капитал у остваривању нових успеха у друштвеним и професионалним односима у будућности.

2) Кроз „забављање“ адолесцент на још један начин потврђује своју независност и формирање емоционалне независности у односу на родитеље, што Hevingharst (1951, према Срна, 1995) и Капор-Стануловић (1988) истичу као један од основних циљева адолесценције.

3) Забављање омогућава увежбавање вештина опхођења у контакту са особама супротног пола.

4) Партнерске везе у адолесценцији омогућавају прва искуства у сексуалном понашању. Циљ ране адолесценције према Саливану (1947) је налажење начина за задовољење гениталних страсти, а циљ позне адолесценције интеграција потребе за нежношћу и интимношћу са гениталним импулсима, кроз остварење зреле партнерске везе. Такође, Spreagel (1951, према Muuss-а, 1996) сматра да је фундаментални задатак адолесценције постизање гениталног примата и дефинитивни завршетак процеса тражења неинцестуозног либидиозног објекта.

5) Партнерски односи доприносе прихватању властите телесности, односно маскулине и феминине улоге.

Капор-Стануловић (1988) сматра да је остварење хетеросексуалних веза у адолесценцији сложен задатак. Проблем често представља традиционална породица или шира друштвена средина, која захтева одлагање задовољења сексуалних потреба дуги низ година од почетка пубертета, када су репродуктивне функције коначно успостављене. Неопходно је да млада особа препозна властите, као и емоционалне и сексуалне потребе партнера, односно партнерке и усагласи их са захтевима друштвене средине.

У остваривању ових циљева од посебног су значаја добре комуникацијске навике стечене у породици, међусобно поверење и реципроцитет у односима са родитељима, који се трансформишу на друге социјалне, па и хетеросексуалне односе, и извор су осећања глобалне компетентности. Дуњић и Вулевић (1997) напомињу да адолесценци са високим самопоштовањем стеченим у породици имају веће шансе да остваре добре односе са вршњацима истог и супротног пола.

Саливан (1947) такође напомиње да поседовање солидне основе у постизању сигурности и блискости у односима са вршњацима истог пола, потпомаже успех у остваривању блискости у односу са особама супротног пола. Он је веровао да партнерски односи у адолесценцији могу имати корективни утицај и да могу да помогну у поправљању интерперсоналних проблема из ранијих фаза детињства, односно у превазилажењу осећања несигурности, развијеног као резултат квалитета породичних односа, што је блиско идејама теорије везаности.

Болби (Bowlby, 1989) такође наводи да су први односи везаности у детињству прототип каснијих емоционалних односа и леже у основи капацитета за стварање партнерских односа.

О значају квалитета односа са родитељима за остваривање више или мање квалитетних партнерских односа (који су показатељ остварености одређених аспеката социјалне компетенције, али и основа за остварење нових успеха у друштвеном и професионалном животу), говоре резултати истраживања Младеновић-Жувела (2002). Поменуто истраживање повезаности адолесцентове перцепције односа са родитељима и стилова партнерске везаности у адолесценцији, указује на то да квалитет раних односа са родитељима значајно утиче на структурирање квалитета блиских партнерских односа.

Други истраживачи наводе сличне резултате: једино особе које су у свом најранијем детињству оствариле сигурну афективну везаност са својим родитељима, остварују сигурне и стабилне везе и у одраслој доби које су дуготрајније (Keelan, Dion i Dion, 1994, према Шакотић-Курбалија, 2011). У односу на обрасце несигурне везаности, партнери са обрасцем сигурне везаности су отворенији, приступачнији, задовољнији

партнерским односом, и нису склони емоционалним испадима (Feeney i Noller, 1990; Simpson, 1990, према Шакотић-Курбалија, 2011).

5. Закључна разматрања

Можемо да закључимо да многи аутори истичу утицај који односи са родитељима могу имати на остваривање блискости са вршњацима истог и супротног пола (Болби, 1989; Младеновић-Жувела, 2002; Капор-Стануловић, 1988; Ковачевић, 2004), а неки аутори наглашавају и корективан утицај који могу имати блиски односи са вршњацима у исправљању интерперсоналних проблема из раних фаза развоја (Саливан, 1947).

Вршњачки и партнерски односи у адолесценцији су од кључног значаја за остварење најважнијих развојних задатака, пре свега индивидуације и сепарације.

Сепарација и индивидуација на нивоу објекатских односа подразумева повлачење катексе са родитеља и инвестирање у нове објекте и односе, најпре са истополним вршњацима, затим и са вршњацима супротног пола, док исти процес на унутрашњем нивоу подразумева одвајање од идеализованих родитељских представа, што ствара нарцистичку пукотину и доприноси нарцистичкој вулнерабилности (Ђурчић, 2005). Овај процес прати сепарациона анксиозност која често доводи до депресивности, доживљаја празнине, напуштености и усамљености, али, ако је адолесцент сачувао довољно слободе од родитељских интројеката, емоционално се катектирају нови објекти и односи (са вршњацима истог и супротног пола), што ублажава анксиозност одвајања. Ако су родитељски интројекти кажњавајући и спречавају аутономију адолесцента, или родитељске фигуре превише категоране, адолесцент је преплављен анксиозношћу, бесом и осећањем кривице и процес сепарације – индивидуације је знатно отежан, те ће и даљи социјални развој адолесцента и формирање социјалне компетенције, бити отежани.

Дупликат процеса индивидуација–сепарација је процес интернализације саморегулативних функција (које су раније обезбеђиване его функцијама родитеља), а које адолесценту помажу да регулише самопоштовање, вежба самосмиривање, тако да се лакше суочава са промењивом подршком околине. Међутим, адолесцент се најчешће укључује у околину која много захтева, а мало гратификује, тако да његова потреба за подршком околине остаје незадовољена, што може резултовати преплављујућим афектом, страхом, бесом, стидом, паником, агресивношћу, усамљеношћу, доживљајем напуштености. Адолесцент може настојати да ову нарушену хомеостазу изрегулише наглом идентификацијом са групом вршњака (као облик раскида са

родитељским интројектима). Међутим, ово слепо предавање вршњачкој групи тешко да ће допринети јачању социјалне компетенције, ако у породици нису формиране одређене социјалне вештине, здраво самопоштовање, способност процене намера и мотива других особа и евентуалних покушаја манипулације.

Породица је та која мора адолесцента да опреми адекватним комуникационим узорима, социјалним вештинама као и довољно чврстим самопоуздањем, да би спречила његово пасивно предавање и губитак сопствене аутономије. Адолесцент у породици овладава вештином упознавања себе и других, научи да саслуша друге, да успостави контакт са светом који га окружује (Ковачевић, 2004).

Другим речима, у породици се формира темељ за изградњу здравих емоционалних односа, како емпатије, тако и здравог критичког односа према околини. Ако ту постоји чврст ослонац, адолесцент се без страха упушта у истраживање околине и јачање социјалних вештина. Ако тај ослонац изостаје, адолесцент се без јасних стожера слепо предаје вршњачкој групи, тражећи замену за основну сигурност коју није стекао у породици, што неће допринети јачању његове социјалне компетенције.

ЛИТЕРАТУРА

- Bowlby, J. (1989). *The Making and Breaking Afectional Bonds*. New York: Brunner and Routledge.
- Deutch, H. (1967). *Selected Problems of Adolescence*. London: International Universities Press.
- Дуњић, И., Вулевић, Г. (1997). „Група вршњака – раскрсница на путу развоја“, у: Ђурчић Војислав (ур) *Адолесценција, идентитет, психопатологија, психотерапија*. Зборник радова КБЦ „Др Драгиша Мишовић“. Београд: ИП „Жарко Албуљ“.
- Хрњица, С. (1982). *Зрела личности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Капор-Стануловић, Н. (1988). *На путу ка одраслости*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Кохут, Х. (1990). *Анализа себства*. Загреб: Напријед.
- Ковачевић, Д. (2004). „Адолесцент – шок за породицу и како га превазићи“, у: Ђурчић Војислав (ур) *Трагање за смислом*. Зборник радова КБЦ „Др Драгиша Мишовић“. Београд: ИП „Жарко Албуљ“.
- Младеновић-Жувела, Б. (2002). *Афективна везаност адолесцената у њиховим односима*. Магистарски рад, одбрањен на Филозофском факултету у Београду.
- Muuss, R.E.H. (1996). *Theories of Adolescence*. New York: The Mc Grow-Hill Companies, INC.
- Срна, Ј. (1995). *Бити или не бити – студија самоубилаштва младих*. Београд: ИП „Жарко Албуљ“.

- Sullivan, H. S. (1947). *Conceptions of Modern Psychiatry*. Washington D.C.: William A. White Psychiatric Foundation.
- Шакотић-Курбалија, Ј. (2011). *Карактеристике брачног односа и изражење психолошке помоћи*. Нови Сад: Филозофски факултет, Докторска дисертација.
- Youniss, J., & Smollar, J. (1985). *Adolescent relations with mothers, fathers, and friends*. Chicago, IL, US: University of Chicago Press.

Ana Slavković, M.A.

FACTORS CONTRIBUTING TO THE DEVELOPMENT OF SOCIAL COMPETENCE IN ADOLESCENCE

Summary

This paper analyzes the influence of same-sex and opposite-sex peer relationships on the social competence of adolescents, as well as the necessary preconditions for an adolescent to strengthen their social competence through contacts with peers. The author emphasizes the differences between peer relationships in adolescence and in childhood because not all peer relationships contribute to the development of one's social competence. Some of them may also be directed to the formation of non-social and antisocial behaviours. The paper also discusses the influence of a peer group on satisfying social motives of an adolescent and developing healthy self-esteem and stable self-concept, empathy and moral principles. Self-psychologists and supporters of object-relations theory have often emphasized the importance of peer group in supporting cohesiveness of self, easing separation from parents, defending against anxiety, abandonment and isolation activated by separation from parents. All of these factors are crucial for the formation of a young person's social competence. Successful friendships and partnerships in adolescence are strongly influenced by the quality of emotional relationships within the family. Still, some authors claim that these relationships can compensate for deficiencies in early emotional development and contribute to the formation of stable self-esteem, strengthening of social skills and enhancing the cohesiveness of the self.

In the end, the author concludes that a foundation for building healthy emotional relationships, empathy and a healthy critical attitude towards the environment has to be formed in the family. If an adolescent has strong support in their family, they will fearlessly explore their environment and develop their social skills. If the support is lacking, adolescents blindly surrender to peer groups, seeking replacement for basic security that he or she has not acquired in the family, which is unlikely to contribute to the development of his or her social competencies.

Key words: social competence, adolescence, peer and romantic relationships, self-psychology, object-relations theory

Татјана Јолић-Гавранов*

„Центар лепих вештина“, Кикинда

Јелица Месарош

Предшколска установа „Драгољуб

Удицки“, Кикинда

Јелена Велисављевић

Предшколска установа „Колибри“,

Идвор

Марија Вукославчевић

Дом културе „3. октобар“,

Банатско Ново Село

UDC 376.32-053.2

Стручни чланак

Рад примљен: 20. I 2020.

ПРИПРЕМА ДЕТЕТА СА ОШТЕЋЕЊЕМ ВИДА ЗА ПОЛАЗАК У ШКОЛУ

САЖЕТАК: Циљ овог рада је да пружи основне информације о инклузивном васпитању и образовању детета са оштећењем вида које се припрема за полазак у школу. Васпитно-образовни рад који је праћен, реализован је тимски у оквиру једног од вртића Предшколске установе „Драгољуб Удицки“ у Кикинди и Школе „Брејнобрејн“ (Brainobrain) у Кикинди. Стручњаци различитог профила уважавају специфичности у учењу детета и користе различите методе подучавања како би дете постигло успех у различитим областима. Вертикалну транзицију овог детета од пете године живота прати персонална асистенткиња, која је по струци васпитач. Да би прелазак слабовидог детета из вртића у школу протекао са што мање стреса, подршку детету наставља да пружа васпитачица. Посматрањем, праћењем и документовањем развоја и напредовања детета, констатује се да је ово дете, уз подршку стручног тима, напредовало у свим процењиваним активностима.

Закључујемо да уз планске акције које реализују стручњаци различитих профила, слабовидо дете може да напредује и да се осамостаљује за будући живот. Ово ће допринети да дете у будућности буде што функционалније, а што ће се позитивно одразити на његов живот.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: слабовидо дете, припрема за полазак у школу, инклузивно васпитање и образовање, подршка

1. Уводна разматрања

Посматрање случаја из различитих углова кроз призму дугогодишњег васпитачког искуства, јесте оно што нас је привукло да опишемо

* tatjanajolic@yahoo.com

случај девојчице анђеоског гласа и невероватне интелигенције и дара за учење страног језика и математике, која има тешко оштећење вида.

У овом приказу описана је припрема за школу у вртићу, као и рад у „Брејнобрејн“ школи од јануара до јуна 2019. године и сналажење у 1. разреду основне школе, од септембра 2019. године.

2. Теоријска разматрања

О значају вида за човека сувишно је много говорити. Помоћу њега, током еволуције, човек је навикнут да прима информације о свету који га окружује. На тај начин боље га упознаје и омогућено му је да се бори или прилагоди, развија и напредује. Чињеница да чуло вида обезбеђује човеку највише информација о спољном свету (преко 90 %), објашњава нам зашто је вид важан квалитет живота сваког појединца.

С годинама ове потешкоће могу ограничити човека у избору и извршавању одређених занимања и нормалном функционисању уопште. Зато је важно за живот појединца да му се од детињства омогуће услови за развој, формирање и функционисање нормалног бинокуларног вида, што се постиже раним прегледом, откривањем, праћењем и благовременим отклањањем свих сметњи које угрожавају његов развој.

На питање шта је слабовидост можемо одговорити да слабовидост, односно амблиопија, означава смањену видну оштрину на једном или оба ока услед одређених разлога који су онемогућили њен развој. Ти разлози могу бити органски, то јест прегледом уочљиви као неке промене у нормалном изгледу ока, функционални код којих се не уочава никаква анатомска промена и релативни код којих на оку постоје анатомске промене, али се слабија оштрина вида не може преписати само њима. У том погледу, слабовидост делимо на: органску, функционалну и релативну.

С обзиром на статистичке податке који нам говоре да преко 3 % становништва има функционалну слабовидост, видимо да слабовидост не представља само медицински него и важан социјално-друштвени проблем.

Деца оштећеног вида имају специфичан развој, с обзиром на то да су ускраћена за пријем једне врсте дражи – у овом случају визуелних дражи, зато се и контакт са спољашњим светом успоставља помоћу других чула и система комуникације. Наука која проучава законитости развоја и рехабилитације лица оштећеног вида назива се тифлологија. Законитостима наставе, васпитања и образовања лица оштећеног вида, бави се тифлопедагогија (Група аутора, 1999: 384).

„Дете са оштећеним видом манифестује потешкоће и моторног типа: поремећено је усклађивање покрета, ногу и читавог тела, хватање предмета, стварање слике о објектима и предметима око себе и усклађивање координације тела у складу са њима, кретање у простору и сл“ (Мићевић Карановић и Кнежевић, 2019: 13).

Хрњица (1991) по интензитету оштећења наводи поделу на: слабовиду децу; децу оштећеног вида код које је видљив напор да се превазиђу проблеми које је оштећење изазвало и децу оштећеног вида са израженим потешкоћама у прилагођавању.

3. Припрема слабовидог детета за школу

У раду са дететом са оштећењем вида треба посебно водити рачуна о самом простору, дидактичком материјалу, инструкцијама које васпитач даје у раду са децом, као што су:

- треба осигурати безбедан простор за кретање детета, простор да буде добро осветљен, без препрека и дете треба да га добро упозна. Распоред у соби, простору, не треба мењати, а да се претходно о томе дете не обавести, како се оно не би повредило;
- водити рачуна да дете добро чује јасне инструкције, користити црне маркере, писати већа слова на табли, обезбедити деци довољно времена да обаве задати задатак. Пошто слабовида деца цртају лакше на великом белом папиру који је уоквирен неком тамном бојом, потребно је обезбедити одговарајући материјал;
- дете укључивати у све активности и инсистирати на социјализацији са осталом децом. Када у групи имамо слабовидо дете, треба са целом групом деце, на њима разумљив начин, обавити разговор и потрудити се да деца разумеју разлике које постоје и да их поштују. Објаснити деци на који начин могу да помогну детету које има неко оштећење, објаснити им да нисмо сви исти, али и да разлике које имамо не утичу на то да будемо мање важни, што значи да дете са неким недостатком није мање важно од детета које тај недостатак нема.

4. Приказ случаја

Посматрајући и радећи са слабовидом девојчицом у вртићу, приметиле смо моторичку несигурност и успореност, као и сталну потребу за додиром. Једно време је имала опсесивност прстима и увек је тражила руку саговорника или асистента.

Приликом упознавања са неком новом особом, додиривала би јој косу и лице, чак и приликом другог и трећег сусрета, исто би понављала и имала би потребу да се изнова упознаје са истом особом.

Карактеристично за њу је константно тражење пажње и слободе у гласовној звонкој комуникацији; егоцентричност, која се није допадала осталој деци у групи, те је васпитачица морала да јој даје додатне задатке.

У вртићу је васпитачица приметила да има прелеп глас и да обожава да пева, те је укључена у активност хора.

Примећено је да има упијајући ум и невероватну моћ меморисања и репродуковања онога што чује, отуда дар за рецитаторством, као и за учењем страних језика и математике, те јој се увек додатно задавало нешто из тих области.

Похађала је „Бреинобреин“ школу, у којој је, поред вртића, имала припрему за школу. Употреба тактилног абакуса – рачунаљке, помагала јој је у савладавању сабирања и учењу бројева, што јој је дало самопоуздање и помогло у учењу у првом разреду.

У разговору са едукаторком „Бреинобреин“ школе, дошли смо до података да је девојчица успевала да користи свеске као и остала деца, представници типичне популације, без специјалних маркера и свески већих формата. Уз мало више труда и стрпљења, уз адекватне инструкције учитељице и уз добро осветљење у просторији, девојчица је проналазила начин да попуни табеле и уради задатке самостално. Похвале су је мотивисале и жеља да успе да уради задатак, као и награда да отпева групи или одрецитије нешто по својој жељи.

Употреба абакуса ју је смиривала, јер се математика учи на специфичан начин, изговарањем стихова који се понављају и покретима прстију. Такође је укључено учење енглеског језика, читања, као и јавни наступ, што је девојчица изузетно волела.

У разговору са персоналном асистенткињом, која девојчицу прати у вртићу од 5. године, као и сада у школи, сазнале смо да је њен задатак да све оно што учитељица испише на табли, она поново прочита. Помаже јој током одмора, а све остало девојчица сама обавља како би што више учествовала у групи и комуницирала са својим вршњацима.

Према мишљењу персоналне асистенткиње, заиста су сви укључени у напредовање девојчице, почев од породице, учитељице, едукатора, па и ње саме, и захваљујући таквој подршци она је међу најбољим ђацима у разреду.

Према речима васпитачице, фина моторика се поправља, у вртићу није користила маказице јер се плашила, није се самостално

обувала до 7. године. Спорија јесте и даље, али се и то поправља, мада је јако уредна и има леп рукопис и воли да црта.

Девојчица обавља и физичко онолико колико може, не воли нагле покрете, чак јој је након успешно изведеног колута напред позлило. Повраћала је и имала је дрхтавицу, тако да од тад када она нешто не жели у вези са покретима, не инсистира се на извођењу.

У записима дневника персоналне асистенткиње из октобра 2019. и јануара 2020. године, забележено је да девојчица сама сређује своју торбу, не користи резач, и даље је спора, али се истиче, као и да почиње да користи маказе уз асистенцију и да сама успева да се преобује. Теже јој и даље иде облачење након физичког, те јој је за то потребна асистенција, као и у диктирању свега што учитељица напише, иако седе у првој клупи.

5. Закључна разматрања

Рад са децом са оштећењем вида представља врсту изазова за васпитаче, како би пронашли најбоље методичко решење и помогли детету да се што боље припреми за школу. У раду је потребно много више труда, рада и стрпљења него што је то случај код деце са нормалним видом. Значајну улогу у томе имају вршњаци, родитељи, наставни сарадници, психолози, јер је најважнији задатак јачати дететово самопоштовање и квалитете који ће му помоћи да лакше преброди промену. Захваљујући љубави, разумевању и помоћи своје околине, уз сопствене напоре, дете је срећно и успева да преброди сваку препреку у одрастању.

Посматрањем и праћењем напретка и развоја девојчице, дошле смо до закључка да оштећење вида јесте огроман проблем за дете, али уколико се усмери на правилан начин, уколико се недостатак компензује врлином, уз адекватну подршку и индивидуални приступ, дете може да развије способности и интелектуално да напредује и чак буде боље од вршњака, представника типичне популације, као што јесте у овом случају.

То што је у самој припреми за школу, поред васпитачице и редовног програма, као и рада са родитељима, имала додатне активности у „Бреинобреин“ школи, за девојчицу се показало да је било веома корисно, јер је направила промену, самостално, у новом окружењу и амбијенту.

То што има помоћ исте особе годинама у настави, од вртића и кроз школу, такође се показало у овом случају веома добрим, јер јој то пружа врсту ослонаца и додатног самопоуздања и захваљујући добром разумевању са асистенткињом, девојчица постиже изванредне резултате у школи.

ЛИТЕРАТУРА

- Група аутора. (1999). *Дефектолошки лексикон*. Београд: Завод за уџбенике.
- Мићевић Карановић, Ј., Кнежевић, Ј. (2019). *Психологија деце са њиховим њиховим*. Кикинда: Висока школа стубовних студија за образовање васпитача у Кикинди.
- Хрњица, С. (1991). „Психологија и свет ометених у развоју – епистемолошки статус“. С. Хрњица (ур). У: *Ометено деце: увод у психологију ометених у развоју*. (стр. 7–12). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Tatjana Jolić-Gavranov

Jelica Mesaroš

Jelena Velisavljev

Marija Vukoslavčević

PREPARING A VISUALLY IMPAIRED CHILD FOR SCHOOL

Summary

The goal of this paper was to offer basic information on inclusive education of a visually impaired child preparing to enrol elementary school. The educational work which was monitored was realized by a team of professionals, in one of the kindergartens operating within the preschool institution „Dragoljub Udicki“ in Kikinda and the „Brainobrain“ school in Kikinda. Experts of different profiles respect the specificities in the child's learning and use different teaching methods to help the child thrive in various areas. The vertical transition of this child has been monitored since the child was five by a personal assistant, a graduate preschool teacher. In order for the child's transition from kindergarten to school to cause as little stress as possible, the child is still provided support by his preschool teacher as well. The observation, monitoring and documenting of the development and progress of the child lead to the conclusion that this child has, with the support of the team of experts, made progress in all the assessed activities.

We can conclude that with planned actions realized by experts of different profiles, a visually impaired child can progress and develop independence needed for later years. This shall contribute to the child being more functional in the future, which will reflect positively on the child's life.

Key words: visually impaired child, preparation for school, inclusive education, support

ИСТРАЖИВАЊА

Др Зоран Мијић*

Др Ангела Месарош-Живков

Висока школа струковних студија
за образовање васпитача, Кикинда

Биљана Бајић, спец.

Предшколска установа „Радост“,
Србобран

UDC 373.2:398

Оригинални научни рад

Рад примљен 15. I 2018.

УТИЦАЈ ФОЛКЛОРНИХ ИГАРА НА РАЗВОЈ КООРДИНАЦИЈЕ КОД ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА¹

САЖЕТАК: За истраживање је одабрана група деце која се бави народним играма током једне школске године (од октобра 2015. до тестирања у мају 2016. године), као експериментална група, и група деце која се не бави народним играма, као контролна група. Свака група се састојала од 25 испитаника, који су подвргнути тестовима координације. За процену способности координације деце одабрани су тестови: полигон натрашке, слалом са три лопте и координација ногу са палицом.

Резултати добијени на тестовима су обрађени статистичким програмом SPSS 13.0. На основу т-теста закључено је да се основна нулта хипотеза може делимично прихватити, тј. да деца која се баве играњем народних игара углавном не поседују бољу координацију од деце која се не обучавају народним играма (значајно бољи резултати само на једном од тестова за процену координације). Значајне разлике су установљене између дечака и девојчица експерименталне групе у два теста координације, а узорак није довољно велик да би се из њега могло извести уопштавање. Нису установљене статистички значајне разлике између дечака који се баве народним играма и дечака који их не вежбају. Између девојчица које вежбају народне игре и оних које не вежбају, установљене су значајне разлике само у тесту Координације ногу са палицом.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: предшколски узраст, народне игре, моторички тестови, координација

1. Увод

Једна од најсложенијих моторичких способности која захтева вишегодишњи развој јесте способност координације. Развијена координација подразумева добру контролу читавог тела, како у мировању

* drzmijic@gmail.com

¹ Специјалистички рад одбрањен на модулу Методика физичког и здравственог васпитања, предмет: Антропомоторички развој предшколског детета, 2016. година, ментор др Зоран Мијић, проф., коментор др Ангела Месарош-Живков.

тако и у кретању. На неуролошком нивоу, координација ангажује истовремено или сукцесивно више делова мозга и стога представља колико интелектуални толико и моторички напор. Због тога многи аутори координацију називају и моторичком интелигенцијом. Добра координација је предуслов за дететово даље сензомоторно учење. Свакодневне активности и спонтане физичке игре детета су позитивне за развој координације, али увек постоји простор за додатне физичке активности које ће детету бити како забавне тако и едукативне.

Координација је способност да се покрети и кретања деловима тела врше усклађено. То је способност усклађеног рада централног нервног система и мишићног система у релативно новим околностима – док још није дошло до аутоматизације покрета (Сабо, 2011).

Према Драбик-у (према Крагујевић, 2005), то је способност да се испуне задаци кретања који захтевају сарадњу више делова тела без менталних тензија или грешака и са минималним трудом. Исти аутор дели координацију на следеће компоненте: ритмичност, равнотежу, способност реакција, способност кинестетичке диференцијације, оријентацију у простору, адекватност кретања и синхронизацију покрета у времену. За решавање координацијских проблема потребна је потпуна синхронизација виших регулационих центара и периферних делова локомоторног апарата.

Према мишљењу пољског аутора Важнија (према Крагујевић, 1983), постоје три нивоа координације: први ниво обухвата оне покрете који се одликују просторном тачношћу и код којих брзина нема значаја; други ниво обухвата оне покрете који захтевају тачност и брзину извођења и трећи ниво обухвата оне покрете који захтевају тачност и брзину у условима који се стално мењају.

Координација се може поделити и на: координацију руку, координацију ногу, општу статичку координацију, општу динамичку координацију, способност моторичког учења (едукабилност), окретност, спретност. У најширем смислу, говори се о општој и специфичној координацији. Општа координација је својствена сваком човеку и долази до изражаја у различитим телесним активностима. Специфична координација се развија на основу опште координације, а односи се на поједине врсте моторичких активности. Окретност је врста координације код које долази до изражаја усклађивање покрета појединих делова сопственог тела, кретањем у простору. Спретност је способност усклађивања покрета сопственог тела у баратању, манипулисању предметима – реквизитима (лопта, чуњ, палица, трака и сл.). Координација зависи од низа фактора: интелигенције, узраста,

претходних моторичких искустава, емотивног стања, концентрације и мотивације. Интелигенција утиче на брзину учења нових моторичких задатака, тј. већа интелигенција омогућава брже савладавање вежби код којих је нужна усклађеност покрета. Са одрастањем и сазревањем нервног система координација се интензивно развија са 6–7 година, а од пубертета надаље на њу се вежбањем може веома мало утицати. Претходна моторичка искуства су значајан фактор координације, јер богатство покрета и кретања стечено едукацијом, омогућавају лакше и брже усклађивање покрета у новим вежбама. Концентрација је веома важан фактор координације, јер добро усредсређена пажња на одређено кретање побољшава координацију. Координација је генетски лимитирана са значајним коефицијентом урођености. Она је у великој корелацији са интелигенцијом, и неки аутори је оправдано називају моторичком интелигенцијом.

За развој координације, предшколски узраст је посебно значајан од 5. до 7. године живота. Код предшколске деце првенствено треба да се ради на развоју опште координације, тј. координације која долази до изражаја у различитим моторичким активностима и са различитим деловима тела. Тек касније, на бази опште, развија се и тзв. специфична координација, која се односи на поједине врсте моторичких активности. Суштина у развоју координације је примена координацијски сложених вежби и њихово решавање, при чему се мора поштовати принцип поступности, тј. поступно усложњавање вежби. Погодна је примена вежби у непознатим или непредвиђеним околностима, као и брзо решавање моторичког задатка у разним ситуацијама. Значајну улогу има и извођење познате вежбе на неуобичајени, нови начин. Вежбе координације значајно ангажују цео централни нервни систем и брзо доводе до замора, када вежбање треба прекинути и одморити се. Најбољи ефекат вежбања постиже се док је цео организам релативно одморан.

Због своје комплексности, координација је једна од најмање истражених моторичких својстава човека, и као што смо навели, веома подложна утицају низа фактора. Будући да се због своје природе не може прецизно измерити, степен координације се процењује преко индиректних показатеља.

У тестирању моторичке способности координације деце користе се одговарајући мерни инструменти, тј. тестови, са циљем да се квантификује њихово моторичко понашање. Моторичке способности су комплексне и латентног карактера, те се стога могу само процењивати (Бала и сар. 2007).

2. Примена народних игара у физичком васпитању предшколске деце

У методици обуке народних игара деца контролисано поскакују са ноге на ногу, већ прецизно изводе укрштене кораке, напреднијима ни трокорак не представља проблем. Слушање музике и ритмично контролисање тела и делова тела је на оптималном нивоу, па се дете може укључити у активности ван предшколске установе. Васпитач већ тада (ако поседује играчко искуство) може да процени дете које се истиче ритмичном игром и у разговору са родитељем усмери у организовану установу типа културно-уметничког друштва.

Обучавање детета народним играма једна је од активности које су идеалне за ову сврху. Кретање у простору, ритам, музика, певање, учење нових речи и покрета, упознавање обичаја и традиције, имају васпитни карактер у пуном смислу те речи. Праћење ритма, упознавање са звуком народних инструмената и певање развијају слух детета, живописне народне ношње оплеменењују дететов смисао за лепо и у комбинацији са народним обичајима поучавају дете култури сопственог народа и задовољавају његову потребу за маскирањем, играњем улога и опонашањем одраслих. Учествовање у групној активности и наступање на сцени доприноси развоју дететове самосталности и свести о себи, а учење корака народних игара представља вредну физичку активност која због своје сложености ангажује целокупне дететове моторичке, али и когнитивне способности. Будући да обучавање народним играма захтева свеобухватно ангажовање, оправдано је претпоставити да ће након одређеног времена имати и позитивно дејство на дететове моторичке способности, а посебно на координацију као сложену способност моторичке интелигенције.

Деца играју увек када осете потребу да се крећу, на сваком месту, у свако доба године. Са развојем психофизичке способности детета и његова игра се мења, она постаје сложенија, технички савршенија и богатија формом. Најједноставније игре, које се изводе колективно и кроз које пролази свако дете у свом развоју, јесу: „Медвед бере јагоде“, „Снела кока јаје“, „Берем, берем грожђе“ и сл. Са децом предшколског узраста могу се изводити фолклорне игре, као што су: „Ја посејах лан“, „Ајд’ на лево“, „Ја посејах лубенице“, „У Милице“ итд.

За проучавање одабране теме определила сам се првенствено зато што сам била члан једног културно-уметничког друштва у којем сам играла од своје осме године. Желела сам да уведем народне игре у програм свога рада, али не само у функцији очувања своје традиције него и као део физичких активности које доприносе побољшању неких моторичких способности. Овим истраживањем сам хтела да

проверим да ли постоји побољшање координације код деце предшколског узраста која играју народне игре како бих и родитељима могла да дам детаљније образложење о важности играња народних игара. Полазећи од наведених теза да су народне игре за децу веома стимулативан вид психофизичког вежбања, у оквиру овог истраживања биће испитане разлике у координацији између деце предшколског узраста у зависности од тога да ли се деца баве вежбањем народних игара или не. Координација деце процењиваће се помоћу три различита теста, а добијени резултати обрадиће се статистички да би се проверила постављена хипотеза о разликама у координацији између групе деце која се не обучавају народним играма и оне у којој сва деца вежбају народне игре.

3. Истраживање утицаја народних игара на развој координације деце предшколског узраста

Моторичке способности су одувек биле предмет истраживања као поуздани показатељ дечјег развоја. Координација је сложена моторичка способност којој се у пракси поклања велика пажња приликом васпитног рада са децом, али је и поред тога она до сада најмање истражена моторичка особина код деце. С обзиром на то да су фактори који на њу утичу бројни, и да је старији предшколски узраст период у коме се ова способност нагло развија, у новије време појачало се интересовање за истраживање утицаја различитих фактора на координацију код деце предшколског узраста.

Сматра се да је, осим наследне компоненте, за развој координације изузетно битно и стално моторичко ангажовање детета у сложеним моторичким задацима, тј. психофизичка вежба. Као изузетно погодан и деци привлачан вид вежбе издвојиле су се народне игре, које су код нас доста заступљене у раду са предшколском децом. У неколико истраживања анализира се утицај народних игара на координацију деце и адолесцената.

Rozanska et al. (2007) анализирали су везу између вежбања народних игара и више компонената координације. Истраживањем су обухваћене статичка и динамичка координација, ритмичност, као и неколико додатних особина, слух и музикалност, код деце старости 8–9 година, која су се бавила фолклорним играма око годину дана. Утврдили су да постоји значајна разлика у општој координацији код деце која се баве народним играма и оне која се не баве њима.

Aldemir et al. (2013) такође су, испитујући моторичке способности преадолесцената, установили значајан позитиван ефекат бављења народним плесовима на координацију и друге моторне способности.

Станишић и сар. (2008) установили су анализом групе деце старијег предшколског узраста, да постоји значајна корелација између квалитета извођења плесних корака и опште способности координације.

4. Методологија истраживања

4.1. Проблем, предмет, циљ и задаци истраживања

Проблем истраживања произилази из оскудних постојећих података о утицају народних игара као облика физичке активности на координацију деце предшколског узраста. Народне игре, као вид активности, саме по себи привлачне су деци овог узраста, будући да обједињују у себи елементе игре, кретања и сценског извођења и стога погодне као облик физичког васпитања ове узрасне групе. Чињеница је да редовна физичка активност значајно побољшава моторичке способности детета, између осталих и координацију. За народне игре, које захтевају извођење низа сложенијих покрета који морају пратити одређени ритам, претпоставља се да морају имати значајан повољан утицај на развој дечје способности координације, тј. усклађености покрета.

Предмет истраживања јесте утицај народних игара као садржаја физичког васпитања на развој координације код деце предшколског узраста.

Циљ истраживања јесте утврђивање разлика у координацији код деце предшколског узраста, која се баве и која се не баве народним играма.

На основу проблема, предмета и циља истраживања, постављени су следећи задаци:

- Утврдити разлике у координацији између група деце која вежбају народне игре (експерименталне групе) и оних која не вежбају (контролне групе);
- Утврдити разлике између девојчица контролне и експерименталне групе;
- Утврдити разлике између дечака контролне и експерименталне групе.

4.2. Хипотезе истраживања

На основу циља и задатака може се поставити општа хипотеза:

Х: – „Претпоставља се да не постоје значајне разлике у координацији деце предшколског узраста која се баве и деце која се не баве народним играма“.

На основу опште, могу се поставити следеће посебне хипотезе:

X_1 – „Претпоставља се да не постоје значајне разлике у координацији с обзиром на пол детета у оквиру сваке анализиране групе, експерименталне и контролне“;

X_2 – „Претпоставља се да не постоје значајне разлике између дечака контролне и дечака експерименталне групе“;

X_3 – „Претпоставља се да не постоје значајне разлике у координацији између девојчица контролне и девојчица експерименталне групе“.

4.3. Метод истраживања

Истраживање је лонгитудиналног карактера. Као истраживачка техника за прикупљање података, коришћено је тестирање.

4.4. Узорак испитаника

Узорак испитаника чинило је 50 деце, старије узрасне групе од 6 година, која бораве у Предшколској установи „Радост“, у Србобрану. Као експериментална група одабрано је 25 деце из Предшколске установе „Бубамара“ из Надаља, која су се обучавала народним играма током једне школске године (од октобра 2015. до тестирања у јуну 2016. године), а као контролна група одабрано је 25 деце из Предшколске установе „Пчелица“ из Србобрана, која се нису претходно обучавала народним играма. Узорак је подељен по полу, на субузорке од 8 дечака и 17 девојчица у контролној, и 14 дечака и 11 девојчица у експерименталној групи.

Одабрана експериментална група вежбала је два пута недељно од октобра 2015. до тестирања 09. 05. 2016. године, у периоду од 11:00 до 11:30. Садржај вежбања чинили су најпре само шетања уз музику пратећи ритам, ходање образујући правилан круг, затим, једноставнији покрети, као што су кораци са привлачењем у леву или десну страну, касније укрштени кораци, разне игре уз музику имитативног карактера.

4.5. Узорак варијабли

Мерни инструменти коришћени у раду јесу моторички тестови за процену координације:

1. Полигон натрашке (KPOLINA);
2. Слалом са три лопте (KSLALOPT);
3. Координација ногу са палицом (KOPALI).

4.6. Метод обраде података

Статистичка обрада добијених података урађена је помоћу компјутерског програма SPSS 13.0. Метода обраде података подразумевала је одређивање дескриптивних параметара: аритметичка средина (AS), стандардна девијација (SD), стандардна грешка аритметичке средине оствареног резултата (SG) Тестирање значајности разлика између аритметичких средина урађено је помоћу Т-теста (Т). Као показатељ значајности добијеног резултата, одабран је ниво значајности (р) од 0,05.

Резултати анализе приказани су табеларно, а просечне аритметичке средине приказане су графички у виду одговарајућих хистограма.

5. Обрада и анализа података истраживања

У Табели 1 приказани су резултати између контролне и експерименталне групе у иницијалном и финалном мерењу у тестовима за процену координације.

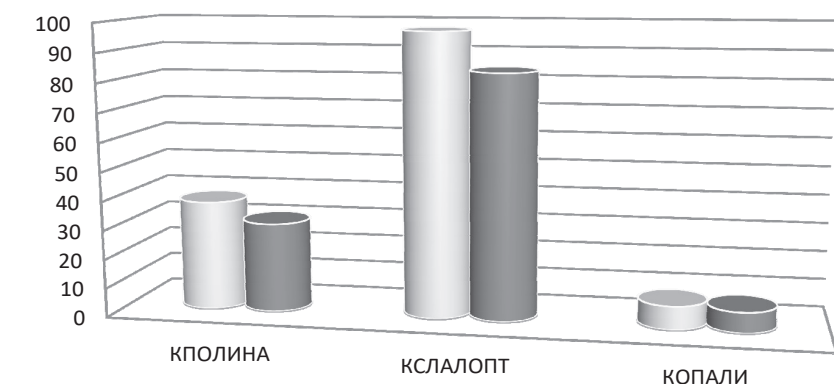
Табела 1 – Разлика између експерименталне и контролне групе у резултатима тестова координације

Варијабла	Група	AS	SD	SG	T	p
KPOLINA	T	30,76	7,85	1,60	2,60	0,01*
	K	37,64	10,63	2,17		
KSLALOPT	T	83,88	20,80	4,25	1,84	0,07
	K	97,20	29,51	6,02		
KOPALI	T	7,96	1,79	0,37	1,60	0,11
	K	6,96	2,56	0,52		

T – експериментална група, K – контролна група, AS – аритметичка средина, SD – стандардна девијација, SG – стандардна грешка аритметичке средине оствареног резултата, p – ниво значајности

На основу резултата из Табеле 1, може се закључити да је код теста Полигон натрашке установљена статистички значајна разлика између контролне и експерименталне групе. У тестовима Слалом са три лопте и Координација са палицом, нису установљене значајне разлике међу децом која се обучавају народним играма и децом из контролне групе. Добијени резултати приказани су и на Хистограму 1.

Поређење контролне и тест групе



	КПОЛИНА	КСЛАЛОПТ	КОПАЛИ
■ Контролна група	37.64	97.2	7.96
■ Тест група	30.76	83.88	6.96

Хистограм 1 – Графички приказ разлика у резултатима постигнутим на тестовима координације међу децом контролне и експерименталне групе

У Табели 2 приказани су резултати тестираних варијабли између дечака и девојчица унутар контролне групе која се не бави народним играма.

Табела 2 – Разлика између остварених резултата у примењеним тестовима координације дечака и девојчица унутар контролне групе

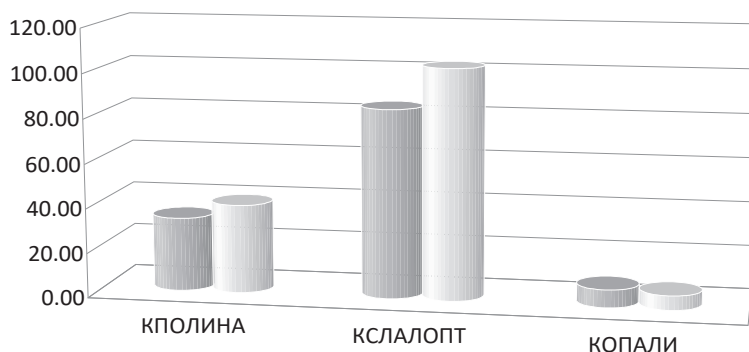
Варијабла	Група	AS	SD	SG	T	p
KPOLINA	М	33,00	9,65	3,65	1,54	0,13
	Ж	39,82	10,63	2,66		
KSLALOPT	М	84,62	23,15	8,75	1,49	0,15
	Ж	103,18	30,91	7,73		
KOPALI	М	8,00	4,07	1,54	1,42	0,16
	Ж	6,47	1,33	0,33		

М – дечаци, Ж – девојчице, AS – аритметичка средина, SD – стандардна девијација, SG – стандардна грешка аритметичке средине оствареног резултата, p – ниво значајности

На основу резултата из Табеле 2, може се закључити да није установљена значајна разлика ни на једном од тестова Координације између између дечака и девојчица унутар контролне групе која се

не бави народним играма. Добијени резултати приказани су и на Хистограму 2.

Контролна група



	КПОЛИНА	КСЛАЛОПТ	КОПАЛИ
■ дечаки	33.00	84.62	8.00
девојнице	39.82	103.18	6.47

Хистограм 2 – Разлике између дечака и девојчица контролне групе у резултатима постигнутим на тестовима координације

У Табели 3 приказани су резултати тестираних варијабли између дечака и девојчица унутар групе која се обучава народним играма.

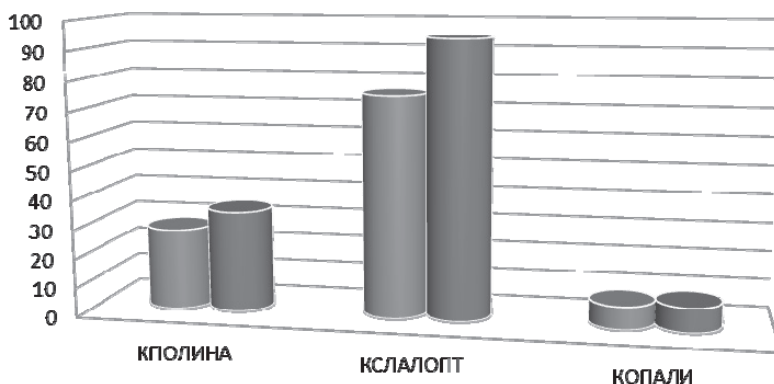
Табела 3 – Разлика између остварених резултата у примењеним тестовима координације дечака и девојчица унутар експерименталне групе

Варијабла	Група	AS	SD	SG	T	p
KPOLINA	М	27,71	7,15	1,98	2,39	0,02*
	Ж	34,64	7,20	2,27		
KSLALOPT	М	75,57	14,19	3,94	2,48	0,02*
	Ж	94,45	23,59	7,46		
KOPALI	М	7,71	1,54	0,42	0,77	0,45
	Ж	8,27	2,11	0,66		

М – дечаки, Ж – девојнице, AS – аритметичка средина, SD – стандардна девијација, SG – стандардна грешка аритметичке средине оствареног резултата, p – ниво значајности

На основу резултата из Табеле 3, може се закључити да је у тестовима Полигон натрашке и Слалом са три лопте установљено да постоје статистички значајне разлике између дечака и девојчица унутар групе која се обучава народним играма. Тест Координације са палицом није показао значајне разлике између девојчица и дечака унутар ове групе. Добијени резултати приказани су и на Хистограму 3.

Тест група



	КПОЛИНА	КСЛАЛОПТ	КОПАЛИ
■ дечаци	27,71	75,57	7,71
■ девојнице	34,64	94,45	8,27

Хистограм 3 – Разлике између дечака и девојчица експерименталне групе у резултатима постигнутим на тестовима координације

У Табели 4 приказани су резултати тестираних варијабли између дечака контролне и експерименталне групе.

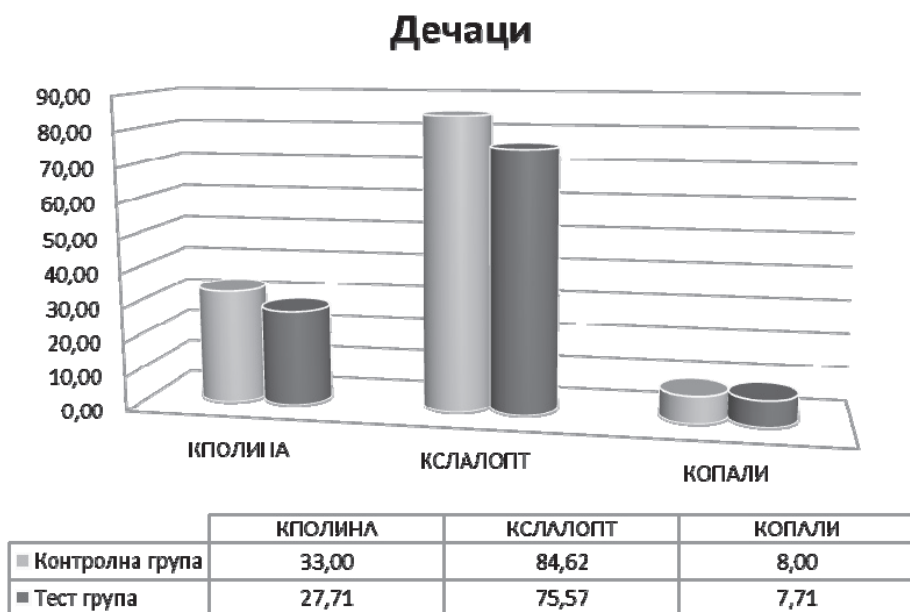
Табела 4 – Разлика између дечака контролне и експерименталне групе у резултатима оствареним на примењеним тестовима координације

Варијабла	Група	AS	SD	SG	T	p
KPOLINA	T	27,71	7,15	1,98	1,47	0,16
	K	33,00	9,65	3,65		
KSLALOPT	T	75,57	14,19	3,94	1,14	0,26
	K	84,62	23,15	8,75		
KOPALI	T	7,71	1,54	0,42	0,24	0,81
	K	8,00	4,07	1,54		

T – експериментална група, K – контролна група, AS – аритметичка средина, SD – стандардна девијација, SG – стандардна грешка аритметичке средине

оствареног резултата, p – ниво значајности

На основу резултата из Табеле 4, може се закључити да између дечака контролне и експерименталне групе у резултатима оствареним на примењеним тестовима координације, нема статистички значајних разлика. Добијени резултати приказани су и на Хистограму 4.



Хистограм 4 – Графички приказ резултата тестова координације за дечаке из испитиваних група

У Табели 5 приказани су резултати тестираних варијабли између девојчица контролне и експерименталне групе.

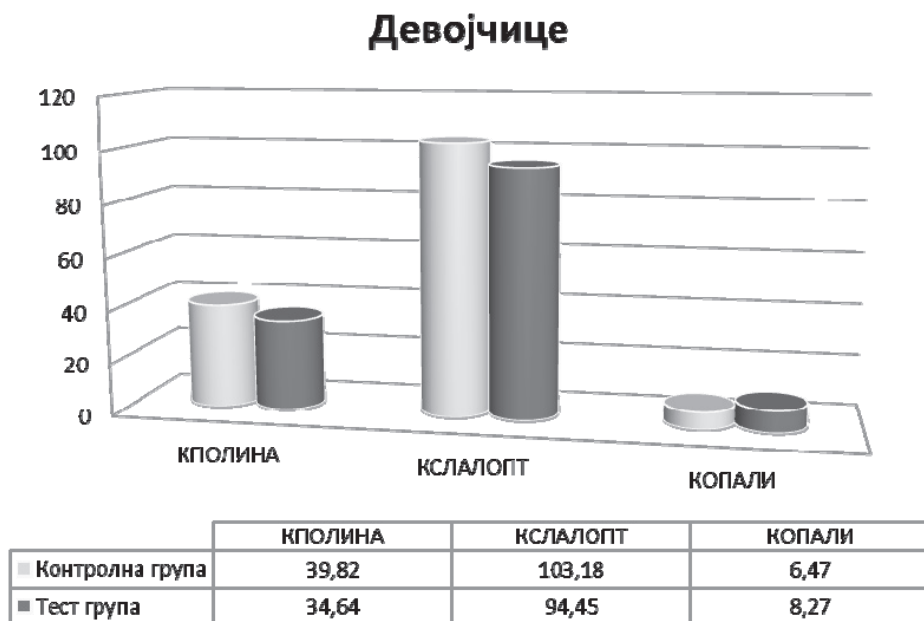
Табела 5 – Разлика између девојчица контролне и експерименталне групе у резултатима оствареним на примењеним тестовима координације

Варијабла	Група	AS	SD	SG	T	p
KPOLINA	T	34,64	7,20	2,27	1,49	0,17
	K	39,82	10,63	2,66		
KSLALOPT	T	94,45	23,59	7,46	0,79	0,44
	K	103,18	30,91	7,73		
KOPALI	T	8,27	2,11	0,66	2,79	0,01*
	K	6,47	1,33	0,33		

T – експериментална група, K – контролна група, AS – аритметичка средина, SD – стандардна девијација, SG – стандардна грешка аритметичке средине

оствареног резултата, p – ниво значајности

На основу резултата из Табеле 5, може се закључити да између девојчица контролне и експерименталне групе статистички значајне разлике постоје само у тесту Координације са палицом, а у остала два теста нема значајних разлика. Добијени резултати приказани су и на Хистограму 5.



Хистограм 5 – Графички приказ резултата тестова координације за девојчице из испитиваних група

6. Дискусија

С обзиром на то да је између контролне и експерименталне групе установљена статистички значајна разлика само у тесту Полигон натрашке, док у тестовима Слалом са три лопте и Координација са палицом нису установљене значајне разлике међу децом која се обучавају народним играма и децом из контролне групе, може се закључити да је постављена општа хипотеза, која гласи „Претпоставља се да не постоје значајне разлике у координацији деце предшколског узраста која се баве и која се не баве народним играма“, потврђена.

На основу резултата није установљена значајна разлика ни у једном од тестова координације између дечака и девојчица унутар контролне групе која се не бави народним играма. Између дечака и девојчица унутар групе која се обучава народним играма у тестовима Полигон натрашке и Слалом са три лопте установљено је да постоје

статистички значајна разлика, а код теста Координација са палицом нема статистички значајне разлике. На основу добијених података, постављена посебна хипотеза, која гласи „Претпоставља се да не постоје значајне разлике у координацији с обзиром на пол детета у оквиру сваке анализиране групе, експерименталне и контролне“, делимично је потврђена.

На основу резултата добијено је да између дечака контролне и експерименталне групе у резултатима оствареним на примењеним тестовима координације нема статистички значајних разлика и тиме је потврђена друга посебна хипотеза, која гласи „Претпоставља се да не постоје значајне разлике између дечака контролне и експерименталне групе“.

Између девојчица контролне и експерименталне групе постоје статистички значајне разлике само у тесту Координације са палицом, а у остала два теста нема значајних разлика, тако да је трећа хипотеза, која гласи „Претпоставља се да не постоје значајне разлике у координацији између девојчица контролне и експерименталне групе“, потврђена.

7. Закључна разматрања

Сваки вид вежбања који укључује комплексно стимулисање читавог дечјег сензорно-моторног и когнитивног апарата, делује изразито повољно на развој моторичких способности. Вежбање народних игара један је од видова сложених физичких активности, који имају врло повољан утицај на дететову личност у целини, а првенствено на развој сложенијих моторичких способности, као што је координација.

На основу добијених резултата, може се закључити:

Деца која се баве играњем народних игара углавном не посеђују бољу координацију од деце која се не обучавају народним играма (значајно бољи резултати само на једном од тестова за процену координације).

Унутар исте групе деце, без обзира на то да ли је реч од деци која вежбају народне игре или оној која се не баве народним играма, претежно не постоје разлике у координацији у односу на пол. Значајне разлике установљене су само између дечака и девојчица експерименталне групе у два теста координације, а узорак није довољно велик да би се из њега могло извести уопштавање. Објашњење оваквих резултата, који одступају од већине истраживања да координација није својство које зависи од пола, можда лежи у културолошким специфичностима наше средине. Генерално, дечаци се више охрабрују да буду моторички активнији од девојчица, па тако стичу више прилике

да усаврше своје моторичке способности. За тражење узрока разлике установљене на тестовима унутар експерименталне групе, потребно би било спровести даља, обимнија истраживања са анализом више фактора који утичу на моторичке способности деце.

Нису установљене статистички значајне разлике између дечака који се баве народним играма и дечака који их не вежбају.

Између девојчица које вежбају народне игре и оних које их не вежбају, установљене су значајне разлике само на тесту Координације са палицом. Остали тестови нису показали значајне разлике међу девојчицама две испитиване групе.

Непостојање значајних разлика у поређењу подгрупа дечака, односно подгрупа девојчица, контролне и експерименталне групе, можда се може објаснити чињеницом да вежбање народних игара има далеко мањи утицај на способност манипулације предметима (преовлађујуће непостојање разлика у тестовима Координације са три лопте и Координације са палицом), него на окретност тела у простору (установљене разлике на тесту полигон натрашке). То је лако разумљиво ако се има у виду да народне игре у предшколском узрасту стављају јачи акценат на вежбање покрета тела него на манипулацију предметима. С обзиром на то да се у истраживању ради о малом узорку деце, као и о ограниченом временском вежбању народних игара код експерименталне групе, потребна су додатна истраживања у правцу утицаја народних игара на развој координације деце предшколског узраста.

ЛИТЕРАТУРА

- Aldemir, G., Ramazanoglu, N., Camhgüneuy, A. and Kaya, F. (2013). The effects of dance education on motor performance of children. *African Journal of Music Education*. Vol. 1(2), pp. 020–022.
- Бала, Г., Стојановић, И., Стојановић, М. (2007). *Мерење и дефинисање моторичких способности деце*. Нови Сад: Факултет спорта и физичког васпитања.
- Крагујевић, Г. (1983). *Методика настава физичког васпитања*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Крагујевић, Г. (2005). *Теорија и методика физичког васпитања*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Rozanska, D., Nowaczyk, A., Rostkowska C.E. (2007). Motor coordination in children performing folk dances. *Kinesiologia Slovenica*, 13, 2, 52–65.
- Сабо, Е. (2011). *Методика физичког васпитања предшколске деце*. Нови Сад: АБМ – Економик.
- Станишић, И., Костић, Р., Узуновић, С., Марковић, Ј. (2008). Значајност релација квалитета извођења плесних структура и способности моторичке координације предшколске деце. *Facta universitatis – series: Physical Education and Sport*, вол. 6, бр. 2, стр. 125–133.

Zoran Mijić, Ph.D.

Angela Mesaroš-Živkov, Ph.D.

Biljana Bajić, Specialist

INFLUENCE OF FOLK DANCE ON THE DEVELOPMENT OF COORDINATION IN PRESCHOOL-AGED CHILDREN

Summary

For the purposes of this research, the author chose a group of children who practised folk dances during one school year (from October 2015 to the testing in May 2016), as the experimental group, and a group of children who did not practise folk dances as the control group. Each group consisted of 25 respondents, which were subjected to coordination tests. The following tests were chosen for evaluation of the children's coordination abilities: backwards obstacle course, slalom with three balls and leg coordination test with a stick.

The results obtained on the tests were analysed by using SPSS 13.0 statistical software. Based on the t-test, conclusion was drawn that the null hypothesis can be partially accepted, i.e. the majority children who practise folk dances do not possess better coordination than the children who do not learn folk dances (significantly better results were achieved only on one of the coordination tests). Significant differences were observed between boys and girls in the experimental group in two coordination tests, but the sample was not large enough for the findings to serve as a generalization. There were no statistically significant differences between boys who practise folk dances and those who don't. When it comes to girls who practise folk dances and those who don't, significant differences were observed only in the leg coordination test with a stick.

Key words: preschool age, folk dances, motor test, coordination

ФИЗИЧКО ВАСПИТАЊЕ ДЕЦЕ СА СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ У ВРТИЋИМА И ШКОЛАМА

САЖЕТАК: Инклузивно васпитање и образовање је присутно у нашим вртићима и школама. У раду се разматрају искуства и мишљења васпитача и учитеља о физичком васпитању деце са сметњама у развоју у вртићима и школама. Узорак истраживања чинило је 30 испитаника – васпитача и учитеља (21 васпитач и 9 учитеља). Добијени налази указују на то да општу хипотезу од које смо пошли: „Васпитачи и учитељи пружају подршку деци са сметњама у развоју током реализације активности из физичког васпитања“, можемо прихватити. Резултати истраживања указују на спремност, као и на позитиван став, васпитача и учитеља на подршку деци са сметњама у развоју у физичком васпитању.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: инклузивно васпитање и образовање, деца са сметњама у развоју у физичком васпитању, вртићи и школе

1. Увод

Инклузија као филозофија и друштвени покрет развила се деведесетих година прошлог века. Основни циљ инклузије је укључивање особа са различитим облицима сметњи у развоју у ширу социјалну средину и све редовне друштвене токове. Инклузија омогућава да се права особа са сметњама у развоју изједначе са правима свих осталих чланова неке друштвене заједнице (Павловић, 2005) и да се укључе у све сфере друштвеног живота.

Примена инклузије у пракси може се најбоље видети на примеру социјалног модела. У оквиру социјалног модела, на особе са сметњама у развоју се не гледа кроз сметњу, не акцентује се оно што неко не може већ се на особе, које су на неки начин различите, гледа кроз њихове могућности, потенцијале, интересе и права. Социјални модел полази од претпоставке да су социјални положај особе и дискриминација различитих ипак друштвено условљени, односно сматра се да препреке и предрасуде које друштво поставља онемогућавају пружање једнаких услова свима. Веома често се у пракси појам интеграције

* angelamesaros.zivkov@gmail.com

поистовећује са појмом инклузије. Интеграција подразумева да се особе које су на неки начин различите, прилагођавају одређеној средини. Кад је о образовном систему реч, то значи да се поједина деца са сметњама у развоју, под одређеним условима, укључују само у неке прилагођене редовне школе. Деца са сметњама у развоју се често издвајају из своје средине, одвајају се од вршњака и вршњакиња из свог краја и на неки начин се опет обележавају, јер им је ускраћено „поравњање“ са децом која немају сметње у развоју. Решење овог проблема налази се у променама и прилагођавању друштва и отклањању предрасуда. Један од кључних аспеката промена јесте развој инклузивног образовања заснованог на индивидуализованом приступу. Инклузивно образовање подразумева присутност све деце у свим образовно-развојним процесима. У инклузивном образовању инсистира се на јединствености сваког детета. Свако дете има своје потенцијале, вредности, таленте и тешкоће. Инклузивно образовање у основи познаје само индивидуализован приступ детету, без обзира на то да ли оно припада некој маргинализованој групи или не. Захваљујући таквом односу, уважено је свако дете, па и деца из маргинализованих група, која престају да буду етикетирана и бивају прихваћена. Инклузија тежи уважавању индивидуалних, друштвених, културолошких и других разлика; изградњи толеранције и поштовању достојанства сваког појединца и појединке и на основу тога, креирању квалитетног друштва. Концепт инклузије поштује вредности сваке јединке. Суштина инклузивног приступа јесте у томе да особе са сметњама у развоју, на основу својих вредности и могућности, стекну адекватна знања (*ibidem*) и вештине које ће им омогућити да се укључе у све аспекте друштвеног живота.

Деца са сметњама у развоју захтевају посебне облике бриге и заштите на путу одрастања, развоја, социјализације и социјалног укључивања. Први корак представља адекватна процена њихових потреба, из којих треба да следи планирање врста услуга, односно подршке, њихових носилаца услуге, обучавања стручњака и финансијска подршка. Подршка деци са развојним тешкоћама у свакој фази њиховог развоја и социјализације треба да је социјално валидна и функционално заснована. Процена би требало да се темељи на развојно динамичким и контекстуалним принципима следећи еколошки модел и да захтева експлицирање одабраног теоријског оквира и појмовну одређеност, развијање методолошког приступа у процењивању, одговарајуће инструменте и јасно разрађена упутства и индикаторе за процењивање, културолошку прилагођеност и могућу самерљивост са оптималним видовима релевантне подршке, као и неопходне компетенције процењивача (Митић и сар., 2011: 7).

У животном простору деце и омладине са сметњама у развоју постоје бројне препреке које онемогућавају задовољавања њихових потреба. У друштвима у којима је концепт заштитити деце и омладине у развоју заснован на концепту посебних потреба, друштвена брига је усмерена на уклањање или ублажавање физичких и социјалних баријера које спречавају задовољавање тих потреба. Најзначајнији извор проблема за већину особа са сметњама у развоју представља неповерење средине. Та баријера се најтеже превазилази, чак и у друштвима у којима је заштита ометних у развоју веома развијена. Између особа без сметњи у развоју и ометених особа ствара се један веома специфичан комуникациони систем у коме су особе са сметњама у развоју присиљене да се прилагођавају и да проналазе разне заобилазне, мање или више успешне, начине да задовоље своје потребе (Хрњица, 1991: 13).

Даница Џиновић-Којић (2000) сматра да се дете крајем двадесетог века сукобљава са три порока цивилизације: накупљањем негативних емоција без физичког пражњења; исхраном богатом угљеним хидратима и мастима и статичношћу. Последња два фактора доводе до акцелерације – убрзаног развоја организма детета, што се у првом плану одржава повећавањем раста у висину, при чему унутрашњи органи заостају у расту, што доводи до разних недостатака или болести код деце. Овај тренд се наставио и у 21. веку.

Уобичајени систем физичког васпитања практично не може да реши дате проблеме ако се: не предвиди диференциран прилаз деци у складу са њиховим индивидуалним способностима и здрављем; не поведе рачуна о конкретним условима у предшколским установама; не омогуће и реализују потребе деце за кретањем. Када је у питању здравље деце, медицинска контрола у нашим предшколским установама је недовољна, јер само добра дијагностика здравственог стања и физичког развоја деце може омогућити примену адекватних садржаја из физичког васпитања и обрнуто. У том правцу основни задаци предшколских установа по питању физичког васпитања јесу: учвршћење и заштита здравља деце; формирање егзистенцијално неопходних кретања и способности код деце у складу са њиховим индивидуалним способностима; стварање услова за реализацију кретања која су потребна деци; стварање услова за здрав начин живота; обезбеђење физичког и психичког благостања. Успешно решење постављених задатака могуће је само у условима комплексног испољавања свих средстава физичког васпитања. У том смислу, тријаду здравља чине: рационална здравствено-хигијенска структура распореда дана у предшколској установи; кретне активности (здравствено-хигијенске телесне и перцептивне); стварање оптималних услова за примену

активности које јачају организам детета. Да би се реализовала потребна кретња и тиме утицало на свестрани физички развој деце, у предшколским установама морају бити изграђени одређени услови (место где ће се активност одвијати, справе, реквизити, добро организован простор, како би се повећала мотивисаност код деце за физичку активност...). На правилан физички развој, осим физичких вежби, утиче комплетан однос опхођења у предшколској установи (пажљив и брижљив однос према деци). Из тих разлога професионалана оспособљеност непосредних стручњака у раду са децом мора бити на највишем нивоу, педагошка знања свестраног методичког рада у организацији васпитно-образовног процеса (Џинових-Којић, 2002: 11–13).

Програм физичког васпитања не дефинише посебне програмске садржаје за децу ометену у развоју. Једино у делу који се односи на основне карактеристике програма, препорука је да деци која услед ослабљеног здравља, смањених физичких активности или функционалних способности и лошег држања тела и телесних деформитета, не могу да прате обавезни програм, тада је обезбеђен корективно-педагошки рад који се реализује у сарадњи са одговарајућом здравственом установом. Програм предвиђа индивидуални рад за децу смањених способности. Велика су очекивања везана за физичко васпитање деце ометене у развоју, јер су бенефити велики, како за сву децу у образовном процесу тако и за локалну заједницу. Током активности из физичког васпитања деца са сметњама у развоју изложена су стимулативном окружењу где добијају могућност прихватања и социјализацију од стране вршњака. Кроз физичку активност деца са сметњама у развоју, развијају своје моторичке способности, јачају своје тело, стичу самопоуздање и осећају прихваћеност од стране вршњака (Ђукићин, 2015). Евидентно је да је значај физичког васпитања деце предшколског узраста и млађег основношколског узраста, велик. С друге стране, инклузија је званично присутна у нашим вртићима и школама што би требало да обезбеди једнаке шансе и подршку сваком детету. Зато се пред нама нашао проблем овог истраживања: *Каква су мишљења и искуства васпитача о физичком васпитању деце ометене у развоју, а за предмет истраживања издвојили смо физичко васпитање деце ометене у развоју у вртићу и школи.*

2. Методолошки аспект рада

2.1. Циљ и задаци истраживања

Циљ истраживања је сагледавање искуства и мишљења васпитача и учитеља о физичком васпитању деце са сметњама у развоју.

Полазећи од наведеног циља, формулисали смо следеће задатке истраживања:

- Утврдити да ли васпитачи и учитељи планирају и програмирају усмерене активности / часове водећи рачуна о интересовањима, могућностима и способностима деце са сметњама у развоју;
- Установити да ли учитељи и васпитачи посебну пажњу посвећују усмереним активностима из физичког васпитања / часовима физичког када у групи / одељењу имају дете са сметњама у развоју (безбедност, распоред справа, удаљеност васпитача / учитеља или персоналног асистента од детета и слично);
- Утврдити да ли васпитачи и учитељи детету са сметњама у развоју у оквиру активности / часова физичког васпитања дају кратка и јасна упутства тражећи да их дете понови;
- Утврдити да ли васпитачи и учитељи детету са сметњама у развоју приликом реализације вежби индивидуално пружају подршку;
- Утврдити да ли васпитачи и учитељи детету са сметњама у развоју пружају подршку током такмичарских активности у виду бодрења, започињања активности;
- Утврдити да ли васпитачи и учитељи дете са сметњама у развоју похваљују за труд и успешно обављен задатак;
- Утврдити да ли васпитачи и учитељи подстичу вршњаке да прихвате дете са сметњама у развоју и током физичког васпитања;
- Установити да ли васпитачи и учитељи воде рачуна о биопсихосоцијалним особинама детета и у складу са тим осмишљавају индивидуални рад уз подршку стручног лица;
- Утврдити да ли васпитачи и учитељи имају подршку стручног лица у организацији васпитно-образовног рада;
- Установити да ли васпитачи и учитељи саветују родитеље да подстичу дете са сметњама у развоју на физичко вежбање, указујући им на значај вежби за свеукупни развој детета;
- Утврдити да ли се васпитачи и учитељи придржавају препорука које су добили од стручњака других струка у реализацији физичког васпитања деце са сметњама у развоју;
- Установити да ли васпитачи и учитељи сматрају да сву децу са сметњама у развоју, кад год је могуће, треба укључити у активности физичког васпитања.

2.2. Хипотезе истраживања

С обзиром на постављен циљ и задатке истраживања, формулисали смо општу хипотезу: „Васпитачи и учитељи пружају подршку деци са сметњама у развоју током реализације активности из физичког васпитања“.

Као посебне хипотезе, формулисали смо следеће:

- „Васпитачи и учитељи планирају и програмирају усмерене активности / часове водећи рачуна о интересовањима, могућностима и способностима деце са сметњама у развоју“;
- „Учитељи и васпитачи посебну пажњу посвећују усмереним активностима из физичког васпитања / часовима физичког када у групи / одељењу имају дете са сметњама у развоју (безбедност, распоред справа, удаљеност васпитача / учитеља или персоналног асистента од детета и слично)“;
- „Васпитачи и учитељи детету са сметњама у развоју у оквиру активности / часова физичког васпитања дају кратка и јасна упутства тражећи да их дете понови“;
- „Васпитачи и учитељи детету са сметњама у развоју приликом реализације вежби индивидуално пружају подршку“;
- „Васпитачи и учитељи детету са сметњама у развоју пружају подршку током такмичарских активности у виду бодрења, започињања активности“;
- „Васпитачи и учитељи дете са сметњама у развоју похваљују за труд и успешно обављен задатак“;
- „Васпитачи и учитељи подстичу вршњаке да прихвате дете са сметњама у развоју и током физичког васпитања“;
- „Васпитачи и учитељи воде рачуна о биопсихосоцијалним особинама детета и у складу са њима осмишљавају индивидуални рад уз подршку стручног лица“;
- „Васпитачи и учитељи имају подршку стручног лица у организацији васпитно-образовног рада“;
- „Васпитачи и учитељи саветују родитеље да подстичу дете са сметњама у развоју на физичко вежбање указујући им на значај вежби за свеукупни развој детета“;
- „Васпитачи и учитељи се придржавају препорука које су добили од стручњака других струка у реализацији физичког васпитања деце ометене у развоју“;

- „Васпитачи и учитељи сматрају да сву децу са сметњама у развоју, кад год је могуће, треба укључити у активности физичког васпитања“.

2.3. Узорак истраживања

Узорак нашег истраживања чинило је 30 испитаника – васпитача и учитеља. Од укупног броја у узорку, 21 је васпитач, а 9 учитеља. Из Кумана је 9 испитаника, а из Новог Бечеја 21 испитаник. Истраживање је реализовано у периоду од 01. 06.2017. до 10. 06. 2017. године, у вртићима у Новом Бечеју и основној школи у Куману.

2.4. Методе, технике и инструменти истраживања

У истраживању смо користили методу теоријске анализе и дескриптивну методу. Методу теоријске анализе користили смо за теоријску основу истраживања, док смо дескриптивну методу користили за описивање педагошких појмова и извођење закључака. За прикупљање података о искуству и мишљењу васпитача и учитеља, одабрали смо анкетирање. За потребе истраживања употребили смо инструмент коришћен у раду Кристине Палфи, који смо прилагодили потребама нашег истраживања. Први део упитника односи се на демографске податке о испитаницима, док други део има дванаест ајтема. Испитаници су одговарали у складу са степеном слагања са датом тврдњом на тростепеној скали: *никад, понекад, увек*.

3. Анализа и интерпретација резултата истраживања

Резултате истраживања поставили смо оним редом како смо поставили задатке и хипотезе истраживања. У истраживању смо пошлели од опште хипотезе „Васпитачи и учитељи пружају подршку деци са сметњама у развоју током реализације активности из физичког васпитања“. Како бисмо је проверили, требало је на основу прикупљених података утврдити искуства и мишљења васпитача и учитеља о физичком васпитању деце са сметњама у развоју. Добијени подаци обрађени су и приказани табеларно. Од статистичких поступака користили смо фреквенције и процене.

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

Табела 1: Дескриптивни приказ одговора васпитача и учитеља о физичком васпитању деце са сметњама у развоју

	Тврдња	никад	понекад	увек
1	Планирам и програмирам усмерене активности / часове водећи посебно рачуна о интересовањима, могућностима и способностима деце са сметњама у развоју.	25 (83%)	5 (17%)	0
2	Посебну пажњу посвећујем усмереним активностима из физичког васпитања / часовима физичког васпитања када у групи / одељењу имам дете са сметњама у развоју (безбедност, распоред справа, удаљеност васпитача / учитеља или персоналног асистента детета и друго).	0	22 (73%)	8 (27%)
3	Детету са сметањима у развоју у оквиру активности / часова физичког васпитања дајем кратка и јасна упутства и тражим од њега да их понови (уколико је потребно пружам му подршку приликом понављања упутстава).	0	15 (25%)	15 (25%)
4	Детету са сметњама у развоју приликом реализације вежби индивидуално пружам подршку (нпр. станем иза њега подижем му руку / е и сл.).	0	5 (17%)	25 (83%)
5	Дете са сметњама у развоју приликом реализације покретних, такмичарских игара... бодрим, подстичем да започне активност и истраје у њој.	0	5 (17%)	25 (83%)
6	Дете са сметњама у развоју често похваљујем за труд и правилно извршен задатак.	0	4 (13%)	26 (87%)
7	Подстичем вршњаке да га прихвате и у активностима физичког васпитања.	0	5 (17%)	25 (83%)
8	Водим рачуна о биопсихосоцијалним особинама детета и у складу са њима осмишљавам индивидуални рад уз подршку стручног лица (дефектолога, реедукатора психомоторике, психолога).	0	5 (17%)	25 (83%)
9	У организацији васпитно-образовног рада имам подршку стручног сарадника.	25 (83%)	5 (17%)	0
10	Саветујем родитеље да подстичу дете са сметњама у развоју на физичко важбање указујући на значај вежби за свеукупни развој детета.	0	5 (17%)	25 (83%)
11	Придржавам се препорука које сам добио / ла од стручњака других струка (педијатара, физијатара...) у реализацији физичког васпитања деце са сметњама у развоју.	0	8 (27%)	22 (73%)
12	Сматрам да сву децу са сметњама у развоју, кад год је то могуће, треба укључити у активности физичког васпитања.	0	5 (17%)	25 (83%)

На прву тврдњу у скали ставова, која гласи: „Планирам и програмирам усмерене активности / часове водећи посебно рачуна о интересовањима, могућностима и способностима деце са сметњама у развоју“, од укупног броја испитаника, 83 % (25 испитаника) одговорило је са *никад*, док је 17 % (5 испитаника) одговорило са *ионекад*.

На другу тврдњу, која гласи: „Посебну пажњу посвећујем усмереним активностима из физичког васпитања / часовима физичког васпитања када у групи / одељењу имам дете са сметњама у развоју (безбедност, распоред справа, удаљеност васпитача / учитеља или персоналног асистента детета и друго)“, од укупног броја испитаника, 73 % (22 испитаника) одговорило је са *ионекад*, док је 27 % (8 испитаника) одговорило са *увек*.

Трећа тврдња у скали ставова гласи: „Детету са сметњама у развоју у оквиру активности / часова физичког васпитања дајем кратка и јасна упутства и тражим од њега да их понови (уколико је потребно пружам му подршку приликом понављања упутстава)“. Од укупног броја испитаника, 50 % (15 испитаника) одговорило је са *ионекад*, док је 50 % (15 испитаника) одговорило са *увек*.

На четврту тврдњу, која гласи: „Детету са сметњама у развоју приликом реализације вежби индивидуално пружам подршку (нпр. станем иза њега подижем му руку / е и сл.)“, од укупног броја испитаника, 17 % (5 испитаника) одговорило је са *ионекад*, док је 83 % (25 испитаника) одговорило са *увек*. Исти је проценат одговора и код пете тврдње, која гласи: „Дете са сметњама у развоју приликом реализације покретних, такмичарских игара... бодрим, подстичем да започне активност и истраје у њој“.

На тврдњу: „Дете са сметњама у развоју често похваљујем за труд и правилно извршен задатак“, од укупног броја испитаника 13 % (4 испитаника) одговорило је са *ионекад*, док је 87 % (26 испитаника) одговорило са *увек*.

Код тврдње: „Подстичем вршњаке да га прихвате и у активностима физичког васпитања“, од укупног броја испитаника 17 % (5 испитаника) одговорило је са *ионекад*, док је 83 % (25 испитаника) одговорило са *увек*. На осму тврдњу: „Водим рачуна о биопсихосоцијалним особинама детета и у складу са њима осмишљавам индивидуалну рад уз подршку стручног лица (дефектолога, реедукатора психомоторике, психолога...)“, фреквенција одговора је иста као код тврдње број седам. Такође и код тврдње број 10, која гласи: „Саветујем родитеље да подстичу дете са сметњама у развоју на физичко важање указујући на значај вежби за свеукупни развој детета“, фреквенција одговора иста је као код тврдње број седам.

На тврдњу: „У организацији васпитно-образовног рада имам подршку стручног сарадника“, 83 % (25 испитаника) одговорило је са *никад* и 17 % (5 испитаника) са *йонекад*.

Од укупног броја испитаника на тврдњу: „Придржавам се препорука које сам добио / ла од стручњака других струка (педијатара, физијатара...) у реализацији физичког васпитања деце са сметњама у развоју“, 27 % (8 испитаника) одговорило је са *йонекад* и 73 % (22 испитаника) са *увек*.

Код тврдње: „Сматрам да сву децу са сметњама у развоју, кад год је то могуће, треба укључити у активности физичког васпитања“, од укупног броја испитаника 17 % (5 испитаника) одговорило је са *йонекад*, док је 83 % (25 испитаника) одговорило са *увек*.

4. Закључна разматрања

Добијени резултати указују на то да општу хипотезу од које смо пошли: „Васпитачи и учитељи пружају подршку деци са сметњама у развоју током реализације активности из физичког васпитања“, можемо прихватити.

Постављене хипотезе: „Планирам и програмирам усмерене активности / часове водећи посебно рачуна о интересовањима, могућностима и способностима деце са сметњама у развоју“; „Посебну пажњу посвећујем усмереним активностима из физичког васпитања / часовима физичког васпитања када у групи / одељењу имам дете са сметњама у развоју (безбедност, распоред справа, удаљеност васпитача / учитеља или персоналног асистента детета и друго)“ и „У организацији васпитно-образовног рада имам подршку стручног сарадника“, одбацујемо, док остале прихватамо.

Резултати истраживања указују на спремност, као и на позитиван став васпитача и учитеља за подршку деци са сметњама у развоју у физичком васпитању. Забрињавајуће је што васпитачи и учитељи немају адекватну подршку стручњака у организацији васпитно-образовног рада.

Васпитачи и учитељи воде рачуна о томе да дете са сметњама у развоју похваљују за труд и правилно извршење задатка, јер сматрају да га тако додатно мотивишу и да је то кључ успеха за даље напредовање детета. Већина васпитача и учитеља је истакла како је битно и да углавном саветују родитеље да подстичу дете са сметњама у развоју на физичко вежбање и указују на његов значај. Такође, већина васпитача и учитеља подстиче вршњаке да прихвате и помажу детету са сметњама у развоју у активностима физичког васпитања.

ЛИТЕРАТУРА

- Хрњица, С., Бала, Ј., Димћовић, Н., Новак, Ј., Поповић, Д., Радоман, В., Радоњић, Ј. Живковић, Г. (1991). *Ометено дете – Увод у психологију ометених у развоју*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Џинових-Којић, Д. (2002). *Физичко васпитање предшколског детета*. Београд: Типограф.
- Џинових-Којић, Д. (2000). *Физичка зрелост за улазак у школу*. Београд: Заједница виших школа за образовање васпитача.
- Ђукићин, К. (2015). *Физичко васпитање у инклузивном образовању*. Мастер рад. Универзитет у Београду, Факултет спорта и физичке културе. Доступно на <https://fedorabg.bg.ac.rs/fedora/get/o:9546/bdef:Content/get> Очитано 16.6.2017. у 21.30.
- Митић, М., Радојевић, Б., Хрњица, С., Жегарац, Н., Стефановић, М., Вељковић, Л., Рајовић, В., Пипер, Б., Радовић-Жупунски, М. (2011). *Деца са сметњама у развоју – Потребе и подршка*. Београд: Републички завод за социјалну заштиту.
- Павловић, Г. (2005). *Појам и значај инклузије*. Доступно на <http://bcsh.activebalkans.com/sta-je-inkluzija/>. Очитано 16.6.2017. у 20.40.
- Палфи, К. (2016). *Утицај покрета на децу са сметњама у развоју на подстицање развојних потенцијала у оквиру активности физичког васпитања*. Завршни рад (необјављен). Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди.

Angela Mesaroš-Živkov, Ph.D.

Srbislava Pavlov, M.Sc

Borislav Veskov, Specialist

PHYSICAL EDUCATION OF CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DIFFICULTIES IN KINDERGARTENS AND SCHOOLS

Summary

Inclusive education is present in our kindergartens and schools. In this paper the author analyzes experiences and opinions of preschool and elementary school teachers on physical education of children with developmental difficulties in kindergartens and schools. The research sample consisted of 30 respondents – kindergarten and elementary school teachers (21 kindergarten teachers and 9 elementary school teachers). The results obtained show that the general starting hypothesis: “Kindergarten and elementary school teachers provide support to children with developmental difficulties during the activities in PE classes”, can be accepted. Research results prove that kindergarten and elementary school teachers show readiness and a positive attitude towards supporting children with developmental difficulties in physical education.

Key words: inclusive education, children with developmental difficulties in physical education, kindergartens and elementary schools

ВЕЖБЕ ОБЛИКОВАЊА СА ПАЛИЦОМ ЗА ДЕЦУ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА¹

САЖЕТАК: Вежбама обликовања утиче се на целокупан локомоторни апарат, а преко њега и на друге виталне функције организма. Оне представљају специјално одабране покрете за поједине делове тела (руке, ноге, труп) и тела у целини, и имају утицај на повећање покретљивости зглобова, јачање, истезање или лабављење појединих мишићних група, усавршавање координације покрета, као и на правилно држање тела. Циљ истраживања је био да се утврди ефекат програмираног физичког вежбања на моторички развој предшколског детета. Програм програмираног физичког вежбања је био примењен у експерименталној групи, док су се у контролној групи одвијале активности у складу са оквирним планом предшколског васпитања и образовања. Деца из обе групе прошла су тестирање моторичких способности (брзина и координација), иницијално и финално. Анализом резултата потврђено је да је програмирано физичко вежбање довело до побољшања у развоју моторичких способности код експерименталне групе.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: предшколски узраст, вежбе обликовања са палицом, моторичке способности (брзина и координација), програмирано физичко вежбање

1. Увод

Прве године живота су карактеристичне по релативно брзом расту и развоју организма, што је заједничко и за предшколски узраст. Значај физичког васпитања у овом узрасту јесте развијање и јачање здравља, челичење организма, свестрано физичко развијање, формирање навика правилног држања тела, усвајање што већег броја позитивних навика, а нарочито навика из области хигијене. Целокупан период предшколског узраста се може окарактерисати као период највеће пластичности, адаптивности. Дете „нема костију“ – доминирају хрскавице, због чега раст и развој телесних облика може врло лако да се дефинише (Ђурковић, 1995).

* angelamesaros.zivkov@gmail.com

¹ Завршни рад одбрањен из предмета Методика физичког и здравственог васпитања, 2017. године, под менторством др Ангеле Месарош-Живков.

У оваквом динамичном и осетљивом развојном периоду, физичко васпитање има посебан и вишеструк значај:

- Планско – смишљено и систематско телесно вежбање повољно утиче на раст и развој организма. Телесно вежбање подстиче раст и развој и позитивно утиче на формирање складно развијеног тела.
- Формирање правилног држања тела, подстиче се позитивним утицајима телесног вежбања на развијеност свих великих мишићних група: врата, руку и рамена, трупа, ногу и стопала, а касније када је за то створена основа, утицајима и на ситније мишиће чија улога није занемарљива.
- Свестрани развој моторике и стицање богатог мишићног искуства, један је од значајних резултата телесног вежбања.
- Моторни развој детета значајно је повезан са развојем проприорецептора. Усавршавањем проприорецептора развија се способност фине координације покрета што има велики значај за графомоторичку способност деце, тј. њихову припремљеност за школу.
- Правилним избором и применом одговарајућих програма телесног вежбања, значајно се утиче на одмор и опоравак деце. Одговарајућим телесним вежбањем доприноси се стању позитивних емоција, ведром расположењу, изазивању радости и задовољства код деце.
- Физичко васпитање доприноси социјализацији деце, развоју осећања другарства, толеранције, разумевања и међусобног помагања. Деца се кроз разноврсне облике телесног вежбања емоционално и социјално прилагођавају.
- Систематско, редовно и дуготрајно телесно вежбање формира код деце радне навике, развија систематичност и упорност.
- Значај физичког васпитања огледа се и у развијању потребе и стварању навике за свакодневним телесним вежбањем. У овом смислу изузетан је значај јутарњег телесног вежбања, али и других организационих облика физичког васпитања (Сабо, 2013).

2. Моторичке способности деце предшколског узраста

Предшколски период почиње од навршене 3. године и траје до поласка у школу, тј. до краја 6. године. Одликује се мало успоренијим растом (мањим добијањем у телесној маси, смањењу поткожног масног

ткива и убрзаним растом у висину), као и убрзанијим развојем мишића (Ивановић, 2007). У пракси се предшколски период обично дели на млађи узраст од 3. до 4. године, средњи од 4. до 5. године и старији од 5. до 6. године, односно до поласка детета у школу. Разлике између поменутих узраста нису тако оштре, мада изузетака има увек. Ипак, могу се истаћи одређене посебности у морфолошко-физиолошком и психолошком погледу (Милановић, Стаматовић, 2009).

Раст појединих делова тела је неравномеран тако да се раст главе успорава, а интензивира повећање доњих удова. Развој моторике иде од „грациозне неспретности“ трогодишњег детета до успостављања добре координације и вољне контроле над већином покрета шестогодишњег детета. Приликом примерених физичких активности органи се добро снабдевају крвљу, што се повољно одражава на раст, развој и функције мишићног ткива и коштаног система (Бала, 2007).

Моторичке способности представљају скуп урођених и стечених способности организма које су неопходне за успешно вршење моторних активности. Многи аутори се слажу да је следећа структура моторичких способности општеприхваћена: снага, брзина, координација, издржљивост, гipкост, равнотежа и прецизност. Све су моторичке способности једним делом урођене, а другим делом стечене током живота путем телесног вежбања. Према томе, свака од њих се у већој или мањој мери може развијати, посебно ако се утицаји врше у тзв. сензитивним периодима, тј. у периодима када су могући утицаји највећи (Сабо, 2013).

У случајевима када моторичке способности нису у довољној мери развијене код деце, усвајање кретања и физичких вежби је доста отежано или сасвим онемогућено. У раду са децом непосредно смо сучени са чињеницом да у неким активностима доминира поједина биомоторичка способност, што у исто време и омогућава најефикасније стимулисање развоја управо те способности (Џинових-Којић, 2002).

Због специфичности организма у предшколском периоду, развој снаге треба да се одвија у правцу релативне и динамичке снаге. Са применом статичких вежби снаге, на овом узрасту треба бити обазрив, јер оне изазивају задржавање дисања, чиме се спречава снабдевање организма кисеоником, а долази и до ометања рада срца и крвотока, што може да се негативно одрази на телесни раст и развој. Због специфичности организма предшколског детета предност треба дати развоју опште издржљивости. Код предшколске деце, првенствено треба да се ради на развоју опште координације, тј. координације која долази до изражаја у различитим моторичким активностима и

са различитим деловима тела. Тек касније, развија се тзв. специфична координација, која се односи на поједине врсте моторичких активности. Специјалне вежбе за развој прецизности у предшколском узрасту и млађим разредима основне школе, показале су се ефикасне. Посебан проблем који се јавља код предшколске деце јесте недостатак концентрације – усредсређивања пажње, што доводи до слабијих резултата и смањеног утицаја на развој прецизности (Сабо, 2013).

Брзина реакције је мала у предшколском и основношколском периоду. Мало повећање се уочава у 6. години и у касном пубертету. У предшколском узрасту девојчице показују боље резултате у равнотежи, а од 8. године до позног доба равнотежа је боља код мушкараца. Динамичка равнотежа се развија брзо у предшколском периоду (Берар, 2002).

За развој гipкoсти, еластичности, неопходна је примена сложенијих облика кретања: по координацији, применом необичних полазних положаја (трчање из почетног положаја, из чучећег, седећег, лежећег положаја), брза смена различитих положаја, смењивање брзине или темпа кретања, способност извођења кретања применом различитих реквизита, способност заједничког извођења кретања (у паровима, тројкама, групама). Могу се упражњавати кретања у којима деца, прилагођавајући се условима, настоје да савладају способност равнотеже – као окретање у месту на једну и другу страну, љуљање на љуљашци, ходање на прстима, петама... (Џинових-Кojiћ, 2002).

3. Вежбе обликовања

Да би се деловало на правилан телесни развој деце, користе се вежбе за развој појединих мишићних група – вежбе обликовања. Утицаји ових вежби највише су усмерени на развој мишићне снаге, одржавање покретљивости зглобова и отклањање мишићне напетости (Ђурковић, 1995).

Вежбе обликовања могу се примењивати у смислу: превентиве, компензације, корекције и припреме. Превентивна примена треба да спречи слабљење функција локомоторног апарата, а тиме и нарушавање правилног држања тела. Компензаторна примена треба да обезбеди утицаје на оне мишиће који су запостављени у активностима. Корективна припрема треба да отклони слабости мишића и зглобне покретљивости. Припремна улога, огледа се у припремању организма (мишића и зглобова) за успешнију реализацију наредних задатака (Сабо, 2013).

Код избора и примене вежби обликовања треба водити рачуна о следећим ставкама: карактеристике и способности одређене узрасне

категорије, али и карактеристике и способности конкретне групе са којом се вежба; избор и примена вежби треба да обезбеди поступност; у избору и примени водити рачуна да су вежбе интересантне за децу, избор вежби треба донекле да задовољи потребе вежбања у наредном току активности, унапред обележити места деце прикладним сличицама (цветови, слике лопти, слике животиња, мете и сл.) иза којих ће стати. Формације за вежбање могу бити: организована група, круг и размакнуте и померене (смакнуте) врсте. Код свих формација најважније је да је размак између деце довољан, тј. да је на одстојању одручених руку – у свим правцима, а још боље – за дужину тела у лежећем положају.

4. Палица – помоћно средство у предшколском физичком васпитању

Вежбање на / са разним справама и са реквизитима, ако се правилно поставе и искористе, може имати изванредно позитивно дејство на телесни развој, на стицање кретних знања, навика и умења, као и васпитање деце. Организација активности биће садржајнија и богатија, деци ближа и омиљенија. У предшколским установама справе служе као препреке за развијање навика кретања (ходање, трчање, скакање, поскакивање, пењање, провлачење, итд.), а реквизити као препреке и средства за развој манулативних особина и способности.

Да би утицај справа и реквизита био свестран, деца ће их употребљавати на различите начине. Мале реквизите ће узимати, дизати, носити, бацати и хватати. На справама ће се кретати на разне начине, пењаће се по њима, саскочити, пузати испод њих. Реквизити представљају помоћна наставна средства физичког васпитања и користе се код вежби за развој навика кретања, за развој појединих мишићних група и као препреке. Дете може реквизит држати у руци, на ногама, између ногу, на глави, на справама. Реквизити које користимо у физичком васпитању деце предшколског узраста су: лопта, обруч, палица, вијача, чуњ, врећица, сталак, заставица, конопци, маркери, итд. Поред наведених реквизита, у раду са предшколском децом могу се користити и разне пластичне играчке, посуде од пластике, разне траке и мараме, ластиш и друго (Ђурковић, 1995).

Палица је реквизит који има разноврсну примену, па га треба обезбедити сваком детету. Могу бити дуге од 60 и од 80 цм, а дебеле 2–3 цм. Користе се за развој манулативних способности, као препреке у ходању, скакању, трчању, провлачењу, у вежбама за развој мишића, у игри (Ђурковић, 1995).

Палице могу бити направљене од дрвета, пластике, картона. Могу бити различитих боја како би биле занимљивије деци, и како би им дијапазон употребе био што већи, на пример у играма разврставања по бојама. Јачањем мишића раменог појаса и зглобних веза зглоба рамена, повећавамо могућности извођења кружних покрета, повећавамо амплитуду, а ови покрети су основни покрети које изводимо са палицом као реквизитом за вежбање, и темељ неких покрета који су основни за борилачке спортове, на пример. Оно што је кључ успеха у коришћењу палица као реквизита за вежбање јесте да је особа концентрисана, прецизна, упорна и истрајна у вежбању. Уколико се вежбе изводе са лакшим палицама, тада се првенствено развија координација, ритам, флуидност покрета, повећава покретљивост у зглобу рамена, лакта и шаке. Ако се вежбе изводе са тежим палицама, тада долази до повећања снаге и мишићне масе. Палице су изузетно значајне у превенцији деформитета кичме, рамена и других критичких зона локомоторног апарата. И као такве, пронашле су значајно место у пољу рехабилитације и корективне гимнастике. Што се функционалности тиче, разни кружни покрети се могу спровести коришћењем палице, а са тим се повећава и момент ротационе силе. Вежбе са палицама погађају мишиће из различитих углова, те се на тај начин може вежбати и цело тело. Палице су веома добре за децу, јер их деца могу носити са собом, не захтевају много простора за складиштење и вежбање и лагане су. Предности вежбања са палицама су следеће: релативно лака и брза организација, могућност развоја различитих способности, превенција повреда, добар трансфер за одређене спортове, доприносе разноврсности активности и повећавају интерес за физичко васпитање и чине га занимљивијим.

Приликом спровођења вежби са палицом треба посебно обратити пажњу на сигурност деце и на правилно извођење вежби, како би се постигли добри резултати. Приликом вежбања са палицом леђа морају бити права, рамена усправљена. Палица се мора чврсто држати, на основу хвата можемо подешавати интензитет оптерећења. Постоји већи број хвата: леви и десни, подељени, комплементарни, интелигентни и полућа хват.

Палица се може држати и са једном и са обе руке. Вежбања која изводимо са палицом можемо поделити на: ритмички покрети (замахи, њихања, кружења), балистички покрети (набачај, избачај, трзаји) и млевења (потисци, пребацивања).

5. Методологија истраживања

5.1. Проблем, предмет и циљ истраживања

Проблем истраживања је био утврђивање утицаја вежби обликовања са палицом на моторички развој деце предшколског узраста (5–6 година).

Предмет истраживања чиниле су моторичке способности: брзина и координација.

Циљ истраживања је био да се утврде ефекати програмираног физичког вежбања на моторички развој деце предшколског узраста (5–6 година).

Задаци истраживања:

- Утврђивање разлика у развоју моторичких способности деце предшколског узраста у иницијалном мерењу између контролне и експерименталне групе;
- Утврђивање разлика у развоју моторичких способности деце предшколског узраста у финалном мерењу између контролне и експерименталне групе;
- Утврђивање разлика у развоју моторичких способности деце предшколског узраста унутар група између иницијалног и финалног мерења;
- Утврђивање ефеката програмираног физичког вежбања код експерименталне групе на развој моторичких способности.

5.2. Хипотезе истраживања

На основу постављеног циља, предмета и задатака, постављене су посебне хипотезе:

- „Претпоставља се да се контролна и експериментална група статистички значајно не разликују у иницијалном мерењу у тестирањим параметрима“.
- „Претпоставља се да се контролна и експериментална група статистички значајно разликују у финалном мерењу у тестирањим параметрима“.
- Претпоставља се да је дошло до статистички значајних разлика унутар група у тестирањим параметрима између иницијалног и финалног мерења“.
- Претпоставља се да је дошло до позитивних ефеката програмираног вежбања на развој моторичких способности деце предшколског узраста у корист експерименталне групе“.

5.3. Узорак испитаника

Популација узета као узорак овог истраживања јесу деца хронолошке доби од 5 до 6 година, њих 40. Узорак је подељен у две групе. Експерименталну групу чине деца старије групе вртића „Мики“ у Кикинди, укупно 20 испитаника (старије групе). Контролну групу такође чине деца старије узрасне групе вртића „Мики“ у Кикинди, укупно 20 испитаника. У истраживању је укупно учествовало 17 дечака и 23 девојчице, и то по групама: контролна група је имала 8 дечака и 12 девојчица, а експериментална група 9 дечака и 11 девојчица. За добијање овог узорака претходно је добијена сагласност директора Предшколске установе „Драгољуб Удицки“, васпитача и родитеља испитаника.

5.4. Узорак варијабли

Ради процене развоја деце предшколског узраста користили су се параметри који обухватају:

1. Процена брзине – тестом Пузање од палице до палице.
2. Процена брзине – тестом Ходање у упору од палице до палице.
3. Процена координације око – рука и брзине – тестом Котрљање лопте између палица.
4. Процена координације доњих и горњих екстремитета – тестом Суножни поскоци са палицом у рукама из обруча у обруч.
5. Процена координације – тестом Координација са палицом.

5.5. Програмирано физичко вежбање

Програмирано физичко вежбање је спроведено у експерименталној групи. Програм је трајао три месеца, деца су имала активности два пута недељно. Током вежбања акценат је стављен на вежбе обликовања са палицом. Палица као реквизит је заузимала значајно место у свакој планираној активности. Активности су биле богате саржајем, са што више варијација у задацима, како би деци биле занимљиве, а исто тако пажња се придавала ефектима вежбања и унапређивању моторичких способности.

Уводни део активности је садржао:

- Природне облике кретања – ходање, ходање на прстима, ходање на петама, четвороножно ходање, поскоци, дечји поскоци, трчање (спорије, брже, са променом правца кретања, уназад, са стране)...

- Хваталице – индивидуално, у паровима, ланац, ходањем (усправно, у чучњу, четвороножно), галопирањем, поскоцима (са обе или на једној ноzi), пузањем, са или без реквизита...

Припремни део активности садржао је вежбе обликовања користећи палицу као реквизит приликом вежбања, што подразумева: вежбе за развој мишића руку и раменог појаса, вежбе за развој трбушних мишића, вежбе за развој леђних мишића и вежбе за развој мишића стопала и ногу.

Главни део активности садржао је:

- Полигоне – отворене, затворене, паралелне, спиралне, са палицом као главним реквизитом, и осталим реквизитима и справама.
- Метод станице – са вежбама снаге, брзине, координације, равнотеже и прецизности.
- Завршни део активности садржао је:
- Покретне игре – минималног или умереног интензитета.
- Штафетне игре – са максимално три задатка, са реквизитима (палице, лопте, обручи).

6. Обрада и анализа података истраживања

Статистичка обрада података подразумева утврђивање дескриптивних параметара и то следећих: аритметичка средина, минималне и максималне вредности, стандардна девијација (одступање вредности варијабли од аритметичке средине), као и Т – тест за независне узорке за процену значајности разлика између група и доприноса програмираног физичког вежбања. На основу вредности дескриптивних параметара, вршена је анализа података да би се добио закључак у којој мери се разликују експериментална и контролна група у мереним варијаблама у иницијалном и финалном стању код васпитних група, односно да ли је дошло до значајних разлика између група након примењеног 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

Variable		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	Min	Max
Puzanje od palice do palice	inicijalno	20	9,474	11,8793	2,4770	6,89	15,09
	finalno	20	8,331	11,4173	2,3807	6,07	13,17
Hodanje u uporu od palice do palice	inicijalno	20	11,104	1,0000	,2085	5,12	20,52
	finalno	20	8,166	1,1051	,2304	4,90	11,40
Kotrljanje lopte između palica	inicijalno	20	25,50	2,6666	,5560	13,11	40,33
	finalno	20	17,766	2,3882	,4980	11,82	24,64
Sunožni poskoci sa palicom u rukama	inicijalno	20	6,79	,6473	,1350	4,96	9,21
	finalno	20	6,03	,6564	,1369	4,70	8,95
Koordinacija sa palicom	inicijalno	20	8,203	1,8329	,3822	3,66	14,85
	finalno	20	6,413	1,6646	,3471	3,21	11,59

На основу података приказаних у Табели број 1, може се закључити да су код контролне групе испитаника између иницијалног и финалног мерења добијени следећи резултати: у тесту број један Пузање од палице до палице на основу аритметичке средине (Mean) постигнути су бољи резултати у финалном мерењу (SI – 9,474, SF – 8,331); у тесту број два Ходање у упору од палице до палице на основу аритметичке средине (Mean) постигнути су бољи резултати у финалном мерењу (SI – 11,104, SF – 8,166); у тесту број три Котрљање лопте између палица на основу аритметичке средине (Mean) постигнути су бољи резултати у финалном мерењу (SI – 25,50, SF – 17,766); у тесту број четири Суножни поскоци са палицом у рукама на основу аритметичке средине (Mean) постигнути су бољи резултати у финалном мерењу (SI – 6,79, SF – 6,03); у тесту број пет Координација са палицом на основу аритметичке средине (Mean) постигнути су бољи резултати у финалном мерењу (SI – 8,203, SF – 6,413).

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

Variable		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	Min	Max
Puzanje od palice do palice	inicijalno	20	8,545	7,6898	1,6781	4,77	12,96
	finalno	20	7,649	7,5961	1,6576	4,52	9,95
Hodanje u uporu od palice do palice	inicijalno	20	8,474	,9207	,2009	4,06	14,60
	finalno	20	7,303	,8536	,1863	4,11	10,22
Kotrljanje lopte između palica	inicijalno	20	20,958	1,5901	,3470	14,10	30,60
	finalno	20	14,62	1,4007	,3057	8,84	22,34

Sunožni poskoci sa palicom u rukama	inicijalno	20	5,84	,5976	,1304	3,85	7,75
	finalno	20	5,065	,7400	,1615	3,84	6,04
Koordinacija sa palicom	inicijalno	20	6,696	1,9567	,4270	3,78	12,75
	finalno	20	5,74	1,7169	,3747	3,69	12,30

На основу података приказаних у Табели број 2, може се закључити да су код експерименталне групе испитаника између иницијалног и финалног мерења добијени следећи резултати: у тесту број један Пузање од палице до палице на основу аритметичке средине (Mean) постигнути су бољи резултати у финалном мерењу (SI – 8,545, SF – 7,649); у тесту број два Ходање у упору од палице до палице на основу аритметичке средине (Mean) постигнути су бољи резултати у финалном мерењу (SI – 8,474, SF – 7,303); у тесту број три Котрљање лопте између палица на основу аритметичке средине (Mean) постигнути су бољи резултати у финалном мерењу (SI – 20,958, SF – 14,62); у тесту број четири Суножни поскоци са палицом у рукама на основу аритметичке средине (Mean) постигнути су бољи резултати у финалном мерењу (SI – 5,84, SF – 5,065); у тесту број пет Координација са палицом на основу аритметичке средине (Mean) постигнути су бољи резултати у финалном мерењу (SI – 6,696, SF – 5,74).

7. Утврђивање ефеката програмираног физичког вежбања

Да би се утврдио ефекат програмираног физичког вежбања на развој брзине код експерименталне групе и статистичка значајност разлика на нивоу значајности .05 (тачност резултата 95%) између експерименталне и контролне групе у финалном мерењу урађен је Т-тест, тест за тестирање значајности разлика између аритметичких средина две групе испитаника. На основу Т-теста утврђује се колико пута је разлика двеју аритметичких средина већа од своје погрешке. Сматра се да је разлика статистички значајна уколико је вредност Т-теста већа од 1.96 на ниво значајности .05. Добијени резултати Т-теста приказани су у Табели број 3.

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

VARIJABLE	Mean Sf E grupa	Mean Sf K grupa	Vrednost T-testa	Nivo značajnosti (p=.05)
Puzanje od palice do palice	7,649	8,331	3,12	.045
Hodanje u uporu od palice do palice	7,303	8,166	3,77	.036
Kotrljanje lopte između palica	14,62	17,766	2,05	.003
Sunožni poskoci sa palicom u rukama	5,065	6,03	3,42	.042
Koordinacija sa palicom	5,74	6,413	3,36	.031

Анализом добијених резултата (Табела 3), може се утврдити да постоји статистички значајна разлика у свих 5 моторичких тестова у корист експерименталне групе, јер је ниво значајности мањи од .05: Пузање од палице до палице (PUZPAL .045, $t = 3,12$), Ходање у упору од палице до палице (HODPAL .036, $t = 3,77$), Котрљање лопте између палица (KOTLOR.003, $t = 2,05$), Суножни поскоци са палицом у рукама (SUNPAL .042, $t = 3,42$), Координација са палицом (KOOPAL .031, $t = 3,36$).

8. Дискусија

На основу добијених резултата истраживања потврђују се или одбацују постављене хипотезе истраживања.

Прва хипотеза, која гласи: „Претпоставља се да се контролна и експериментална група статистички значајно не разликују у иницијалном мерењу у тестираним параметрима“, потврђује се, јер добијени резултати истраживања показују да без обзира на одступања унутар саме групе и варијације у постигнутим резултатима, потврђено је да, у односу на индивидуална постигнућа деце, нема значајних одступања.

Друга хипотеза, која гласи: „Претпоставља се да се контролна и експериментална група статистички значајно разликују у финалном мерењу у тестираним параметрима“, потврђује се, јер добијени резултати истраживања показују да је експериментална група значајно напредовала у свим сегментима тестирања, и остварила боље резултате од контролне групе, која је такође напредовала.

Трећа хипотеза, која гласи: „Претпоставља се да је дошло до статистички значајних разлика унутар група у тестираним параметрима између иницијалног и финалног мерења, потврђује се, јер добијени резултати истраживања показују да су обе групе, контролна и експериментална, показале напредак, али се може приметити да је напредовање било веће код експерименталне групе.

Четврта хипотеза, која гласи: „Претпоставља се да је дошло до позитивних ефеката програмираног вежбања на развој моторичких способности деце предшколског узраста у корист експерименталне групе“, потврђује се, јер добијени резултати истраживања показују да је целокупно истраживање, односно програмирано физичко вежбање, позитивно утицало на моторички развој деце у експерименталној групи, деца су значајно напредовала, и резултати су бољи у финалном тестирању.

9. Закључна разматрања

Истраживање које је спроведено са циљем да се програмираним физичким вежбањем, у којем је акценат стављен на вежбе обликовања са палицом код деце узраста од четири до седам година, показало је да се на моторичке способности може значајно утицати систематским и планским вежбањем.

Физичко васпитање деце предшколског узраста као и сама физичка активност је од велике важности за здрав развој деце. Ако се деца редовно баве физичким активностима то помаже побољшању како физичког тако и менталног здравља. Деца кроз обављање физичких активности социјално функционишу и много су отворенија у комуникацији. Физичка активност је веома значајна за изградњу и очување локомоторног апарата, такође помаже и у регулисању телесне масе, и кардиоваскуларним и респираторним функцијама.

Вежбама обликовања утиче се на цеолокупан апарат за кретање, а преко њега и на друге виталне функције организма. Вежбама обликовања су специјално одабрани покрети за поједине делове тела и тела у целини ради повећања покретљивости, јачања, истезања или лабављења појединих мишићних група, ради усавршавања координације покрета и правилног држања тела.

Када васпитач бира вежбе које ће примењивати у активности, мора добро да зна како та вежба утиче на организам. Савремени васпитач треба добро да познаје анатомију, физиологију, психологију и друге науке, јер ће тако бити у стању да квалитетније примењује вежбе и да их правилно дозира (Ђурковић, 1995).

Физичко вежбање треба да постане уобичајен дневни ритуал сваког детета. Оно треба да представља нешто без чега дан не може и не би требало да се заврши. Треба да усади у детету љубав према спорту и здравом начину живота, и да га усмерава кроз живот и одабир правих вредности. А основу овога постављају родитељи на првом месту, и касније васпитачи, учитељи, тренери, професори, и морамо бити свесни важности нашег задатка, да се дете развије у једну здраву и стабилну личност, а активно физичко вежбање и бављење спортом нам дају један пут или начин преко којег ћемо овај задатак испунити.

ЛИТЕРАТУРА

- Бала, Г. (2007). *Антрополошке карактеристике и способности предшколске деце*. Нови Сад: Факултет спорта и физичког васпитања.
- Берар, М. (2002). *Моторичке активности предшколској деце*. Кикинда: Висока школа за образовање васпитача.

- Ђурковић, З. (1995). *Методика физичкој васпийтања деце ђредшколској узрасја: за сђуденђе и васпийтаче*. Шабац: Виша школа за образовање васпитача.
- Ивановић, М. (2007). *Телесни развој ђредшколске деце: уџбеник за сђуденђе и сђруковне васпийтаче*. Ваљево: Ваљево-принт.
- Милановић, Љ., Стаматовић, М. (2009). *Методика физичкој васпийтања*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Сабо, Е. (2013). *Методика физичкој васпийтања ђредшколске ђтеорије (ђтеорија и ђракса)*. Нови Сад: Самостално издање аутора.
- Џиновић-Којић, Д. (2002). *Физичко васпийтање ђредшколској деђетја (методички ђприручник за сђуденђе и васпийтаче)*. Београд: Самостално издање аутора.

Angela Mesaroš-Živkov, Ph.D.

Marko Ibrajter

BODY-SHAPING EXERCISES WITH A STICK FOR PRESCHOOL-AGED CHILDREN

Summary

Body-shaping exercises affect the locomotor apparatus as a whole, and consequently the other vital body functions as well. These exercises represent movements chosen specifically for certain body parts (arms, legs, torso) and the body in general, and result in an increase of flexibility of joints, strengthening or loosening of certain muscle groups, perfecting coordination of movements, and achieving proper body posture. The goal of the research was to determine the effect of programmed physical exercise on the motor development of a preschool-aged child. The programmed physical exercises programme was applied in the experimental group, whereas in the control group the activities followed the current curriculum of preschool education. Children from both groups were subjected to testing of motor abilities (speed and coordination), initial and final. The analysis of the results confirmed that programmed physical exercising had lead to an improvement in the development of motor abilities in the children from experimental group.

Key words: preschool age, body-shaping exercises with a stick, motor abilities (speed and coordination), programmed physical exercise

Мр Србислава Павлов*

Др Загорка Марков

Висока школа струковних студија
за образовање васпитача, Кикинда

Биљана Стојановић

Матеја Пантелић, мастер

Гимназија и стручна школа

„Доситеј Обрадовић“,

Нови Кнежевац

UDC 373.2(=214.58)

Оригинални научни рад

Рад примљен: 14. IX 2018.

СТАВОВИ И МИШЉЕЊА РОМСКИХ РОДИТЕЉА О ПОЛОЖАЈУ СВОЈЕ ДЕЦЕ У ПРЕДШКОЛСКОМ ВАСПИТАЊУ И ОБРАЗОВАЊУ

САЖЕТАК: Сprovedено истраживање имало је за циљ да се дође до конкретних закључака о положају ромске деце у предшколском васпитању и образовању. Ауторке се баве појмом „инклузивног образовања“ и „маргинализације“, али не са циљем да уђу дубље у појам инклузивног образовања нити у могуће узроке маргинализације, већ да се са педагошко-истраживачког аспекта размотри питање потребе и значаја пружања подршке маргинализованим групама у васпитно-образовном процесу, с посебним освртом на сагледавање могућности пружања образовне подршке ромској популацији као једној од социјално маргинализованих група у нашем друштву.

Резултати показују да ромски родитељи наводе да је основни проблем у васпитно-образовном систему језичка баријера. Такође, већина ромских родитеља спремна је да се ангажује у вртићу како би се положај детета унапредио. Родитељи немају много примедби када је однос васпитача према њиховом детету у питању, а скоро половина њих сматра да је тај однос добар.

Закључује се да је, ради развоја инклузивног друштва, неопходно радити на мењању друштвене свести, смањивању предрасуда и стереотипа у образовању свих грађана, а да се до тога може доћи једино ако се сви актери умреже и повежу у оснаживању, пре свега, самих припадника ромске националности, као једне од социјално маргинализованих група, али и свих осталих друштвених група које носе значај у реализацији активности усмерених на социјалној и образовној инклузији.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: инклузија, Роми, маргинализоване групе, предшколско васпитање и образовање

* srbislavapavlov@yahoo.com

1. Увод

Неке од најубедљивијих аргумената, који говоре у прилог суштинском значају развоја у раном узрасту, изнео је добитник Нобелове награде за економију Џејмс Хекман (James Heckman), који је приметио да је улагање у маргинализовану децу најмлађег узраста мера која не само што повећава продуктивност него унапређује и правичност и социјалну правду. Инвестирање у висококвалитетне услуге за децу најмлађег узраста и њихове породице, нарочито оне сиромашне и маргинализоване, не само да води до заштите деčјих права него и до каснијих уштеда у јавним трошковима. Ова уштеда остварује се зато што ране инвестиције помажу породицама да побољшају здравље деце и њихову добробит и да на најбољи могући начин искористе прилике у образовању које ће им се пружити. Самим тим је већа вероватноћа да ће деца успети касније у животу, па је тим и мања вероватноћа да ће им бити потребна социјална помоћ и друге услуге (Александровић и сар., 2012).

Роми, као једна од маргинализованих група у друштву, имају своје проблеме и потребе. У неким случајевима ромска заједница је поприлично ојачана низом развојних програма, али још увек постоје напори у развијању и имплементирању политика и квалитетних образовних програма за ромску децу. Ромска деца суочавају се са низом изазова, те од самог рођења имају мање прилика да остваре своје пуне потенцијале. Ромске породице имају ограничен приступ информацијама и ресурсима који би им помогли да подрже и унапреде развој своје деце на најмлађем узрасту, а оваква помоћ им је најпотребнија.

Да би се повећала друштвена укљученост свих грађана и грађанки, друштво мора да обезбеди одговарајуће услове и развије системе подршке појединцима и групама којима је подршка потребна. Развој деце на раном узрасту један је од најважнијих фактора у развијању круга сиромаштва и социјалне искључености.

2. Инклузивно образовање

Инклузивно образовање сваком детету пружа могућност за развој и стицање квалитетних и употребљивих знања за живот у модерном, демократском друштву. Тиме се ствара предуслов да се сваки појединац развије у пуновредног члана друштвене заједнице, који ће моћи да искористи свој пун потенцијал и стекне знање за рад у савременом, конкурентном свету.

Дефинишући инклузивно образовање, Томас (Thomas) га објашњава као процес, у којем сва деца, без обзира на своје способности

и потребе, похађају исту школу. Главни циљ овог процеса јесте образовање све деце, без обзира на разлике, проблеме и тешкоће са којима се суочавају. То је „школа за све“, школа која прихвата сву децу, негује индивидуалност и омогућава сваком детету да се развије у складу са својим способностима, вештинама и талентима (Thomas, 1997 – види код: Ђевић, 2015).

Инклузивно образовање истовремено је и показатељ опште инклузивности једног друштва. Оно подразумева једнако право и доступност образовно-васпитног система за свако дете без дискриминације, а уз обезбеђивање потребне подршке у складу са потребама и индивидуалним начином функционисања детета (Јањић и сар. 2012).

Како би овакав систем био доступан сваком и како би се остварио сам циљ инклузивног образовања, у члану 3. Закона о основама система образовања и васпитања пише: „Систем образовања и васпитања мора да обезбеди за сву децу, ученике и одрасле: једнако право и доступност образовања и васпитања без дискриминације и издвајања на основу пола, социјалне, културне, етничке, религијске или друге припадности, месту боравка, материјалног или здравственог стања, тешкоћа и сметњи у развоју и инвалидитета, као и по другим основама“ (Закон о основама система образовања и васпитања, 2009).

Инклузија, па самим тим и инклузивно образовање, утичу позитивно не само на појединца коме се оно обезбеђује и пружа, већ и на развој целог друштва, на већу отвореност друштвене заједнице за различитости, на боље остваривање права грађана и на сам економски развој државе.

3. Маргинализоване групе у инклузивном процесу

Ако кренемо од тога да је основни принцип инклузије *радијши са а не за*, онда припадници мањинских заједница и других осетљивих група нису неко кога већина треба само да укључује у друштвене токове, нити су само корисници друштвене помоћи која им се нуди, већ су, и увек би требало да буду, равноправни грађани који морају бити носиоци и активни учесници у свим друштвеним процесима.

Када говоримо о инклузивном процесу, увек морамо поћи од основних људских права. Право на образовање говори да сваки појединац има право на образовање и мора му се пружити шанса да постигне и одржи прихватљив ниво учења који обезбеђује друштвену укљученост, напредовање, осамостаљивање и самопоштовање. Одређене групе деце или становништва посебно су осетљиве или угрожене, што је најчешће последица искључивања, дискриминације или

тешких и непредвиђених животних околности, па је потребно обезбедити додатну подршку система.

Доступност је једна од најбитнијих карика у инклузивном процесу. Појам доступности у инклузивном процесу треба да обухвата: законску доступност, доступност физичког окружења, економску и административну доступност, као и информацијску и социјалнокултурну доступност (Јањић и сар., 2012). Једна од основних препрека доступности јесте дискриминација заснована на стереотипима и предрасудама. Да бисмо искључили дискриминацију и повећали доступност, неопходно је деловати на разумевање проблема предрасуда и дискриминације, као и на повећање осетљивости за специфичне потребе деце и породице из мањинских и маргинализованих група. То значи да је потребно обезбедити начине за превазилажење физичких и друштвених препрека, које у највећој мери онемогућују осетљивим групама да буду активни учесници живота заједнице. Свако друштво треба да развија интеркултуралност, а сваки појединац да уважава различитости.

Да бисмо развијали социјалну кохезију морамо повећавати укљученост, посебно укљученост појединаца и група које су до сада биле искључене или недовољно укључене у друштвене токове.

Да бисмо што боље разумели важност укључивања и квалитетног, систематског рада са децом, посебно децом из маргинализованих група, осврнућемо се на разматрање професора Чарлса Нелсона (Charles A. Nelson), који је током свог истраживања потврдио да се главне фазе можданог и биолошког развоја одвијају у периоду до треће године живота, те да је тај период и најважнији период за пружање подршке здрављу детета и његовом чулном, друштвеном и језичком развоју (Shonkoff & Phillips, 2000 – види код: Александровић и сар., 2012).

Полазећи од свих претходно наведених чињеница, као и од тога да инклузивно образовање треба и мора почети од предшколског образовања како би се олакшала интеграција маргинализованих / мањинских група у шире друштво, потребно је споменути и битност преузимања одговорности држава, влада и локалних самоуправа у побољшању система образовања маргинализованих група.

Најважније и основно полазиште у васпитању и образовању најмлађе деце је једнак третман на основу расног и етничког порекла. Конвенција о правима детета Уједињених нација налаже да се све земље које су ратификовале Конвенцију, активно укључе у рад са породицама и децом најмлађег узраста како не би дошло до подела и социјалне искључености (Конвенција о правима детета, 2006). Конвенција против дискриминације у васпитању и образовању наглашава

да је дужност сваке државе да промовише једнакост васпитно-образовних могућности и приступа за све, а да је оспоравање било којој особи или групи приступ било којој врсти или степену васпитања и образовања строго забрањен и дискриминишући (Конвенција против дискриминације у образовању и васпитању, УНЕСКО, 1960).

У Конвенцији Уједињених нација о економским, социјалним и културним правима, наводи се у члану 13. да државе чланице признају сваком лицу право на образовање. У истом члану наводи се да су државе потписнице Конвенције сагласне поред тога да образовање треба да омогући сваком лицу да игра корисну улогу у слободном друштву, да образовање исто тако потпомаже разумевање, толеранцију и пријатељство између свих народа и свих расних, етничких или верских група. (Међународни пакт о економским, социјалним и културним правима, 1966).

Једна од важних конвенција је и Међународна конвенција о укидању свих облика расне дискриминације. Ова Конвенција потврђује да дискриминација међу људима по раси, боји или етничком пореклу, представља сметњу пријатељским и мирољубивим односима међу народима и може нарушити мир и сигурност, као и складну коегзистенцију грађана исте државе (Међународна конвенција о укидању свих облика расне дискриминације, 1966).

Влада Републике Србије усвојила је читав низ регулатива и стратешких докумената који се односе на побољшање положаја Рома, образовање и школство, дечја права и борбу против дискриминације. Према Уставу Републике Србије, сви грађани имају једнака права. Донети су бројни закони, стратегије и правилници.

Усвајање кључних стратегија, акционих планова и потписивање међународних конвенција свакако су предуслов за системско решавање проблема, али не и довољна и једна активност коју држава треба да предузме.

Ако пођемо од тога да постоје бројни проблеми и изазови са којима се ромска деца суочавају (ограничен приступ образовном систему, висока стопа осипања и раног напуштања образовног система, слабији квалитет образовања, превелика укљученост у специјалне школе или одељења, изложеност различитим облицима дискриминације, непоштовање ромског идентитета...), можемо закључити да је образовање већини ромске деце отежано и неприступачно, а да су помаци у квалитетнијем и дуготрајнијем образовању могући једно кроз системску, планску и координисану активност свих сегмената друштва који се баве положајем и образовањем Рома у Србији.

4. Метод

4.1. Циљ истраживања

Истраживање је имало за циљ да утврди положај ромске деце у предшколском васпитању и образовању на основу ставова и мишљења ромских родитеља.

4.2. Задачи истраживања

Полазећи од напред наведеног циља, формулисали смо задатке истраживања и они су:

1. Утврдити проблеме у предшколском васпитању и образовању ромске деце на основу ставова родитеља;
2. Установити могућности за ромску децу на основу мишљења родитеља;
3. Испитати на који начин се родитељи ромске националности информишу о успеху детета;
4. Испитати спремност ромских родитеља да се ангажују у вртићу;
5. Испитати процену ромских родитеља о односу васпитача према њиховом детету;
6. Установити мишљење родитеља о улози педагошког асистента у вртићу;
7. Установити да ли је ромско дете изложено непријатностима у вртићу, по мишљењу родитеља;
8. Установити шта локална заједница обезбеђује ромској деци;
9. Испитати мишљење родитеља о томе ко треба да решава проблеме са којима се Роми суочавају у васпитању и образовању.

4.3. Хипотезе истраживања

С обзиром на претходно утврђени циљ и задатке истраживања, формулисали смо општу хипотезу: „Претпостављамо да је, према мишљењу родитеља, положај ромске деце у предшколском васпитању и образовању равноправан и једнак у односу на другу децу“.

4.4. Узорак истраживања

Узорак је чинило 89 родитеља ромске популације чија деца похађају предшколску установу или ниже разреде основне школе. Од укупног броја у узорку испитаника, 54 (60,67 %) родитеља је из Кикинде, а 35 (39,32 %) из Београда.

Желили смо да сазнамо од ромских родитеља којим језиком се служе унутар породице – да ли користе ромски, српски или неки други језик. Од укупног броја испитаних, 77 (86,51 %) родитеља одговорило је да се унутар породице служе ромским језиком, док је 10 (11,23 %) родитеља навело да причају српским језиком. На основу изнетих показатеља, можемо закључити да највећи проценат испитаника у овом истраживању користи ромски језик за комуникацију са најближима.

4.5. Методе, технике и инструменти истраживања

У истраживању је коришћена метода теоријске анализе и дескриптивна метода. За прикупљање података о ставовима и мишљењу родитеља ромске националности, одабрали смо анкетирање. Креиран је упитник о *ставовима родитеља о положају ромске деце у предшколском васпитању и образовању*. Упитник је анониман и састојао се из два дела. Уводни / општи део упитника односио се на саме испитанике, а други део – *Ставови родитеља о положају ромске деце у предшколском образовању*, односио се на информације о проблему који се истражује. Упитник има укупно 27 питања, која су посебно конструисана за потребе овог истраживања. Питања у упитнику су затвореног, отвореног типа и комбинована.

4.6. Организација и ток истраживања

Родитељима су дата упутства о начину давања одговора, објашњена нејасна питања и тврдње. Нико од испитаника није тражио допунско усмено објашњење. Према броју одговорених питања, закључује се да се попуњавању упитника приступило озбиљно и одговорно. У току истраживања у потпуности смо се придржавали постављених циљева и задатака, трудећи се да добијемо што поузданије и прецизније резултате.

4.7. Обработка података

Подаци су обрађени у SPSS 20 (Statistical Package for Social Sciences). Матрица у SPSS 20 формирана је на основу Упитника. Од статистичких поступака користили смо фреквенције и проценат.

5. Резултати

У истраживању се пошло од претпоставке: да је по мишљењу родитеља, положај ромске деце у предшколском васпитању и образовању равноправан и једнак у односу на другу децу. Да би се проверила општа хипотеза, требало је на основу прикупљених података утврдити ставове и мишљење родитеља ромске националности о томе колико су задовољни могућностима које имају ромска деца

у васпитно-образовним предшколским установама, са којим се проблемима суочавају, о ангажовању ромских родитеља у вртићу, односу васпитача према детету (из угла родитеља), као и о томе ко треба да решава проблеме са којима се Роми суочавају у образовању.

Проблеми у предшколском васпитању и образовању ромске деце из угла родитеља

Наш први задатак истраживања био је усмерен на утврђивање евентуалних проблема у предшколском васпитању и образовању са којима се суочавају ромска деца. Хтели смо да сазнамо како и шта родитељи ромске националности виде као највећи проблем у васпитању и образовању своје деце.



Графикон 1: Проблеми у предшколском васпитању и образовању ромске деце из угла родитеља

На основу добијених одговора, можемо закључити да су из угла родитеља, проблеми у васпитању и образовању ромске деце разни, али оно што се издваја као један од кључних проблема јесте језичка баријера, односно познавање српског језика (Графикон 1). Ако се вратимо на питање из општег дела у Упитнику, где је од укупног броја испитаника, њих 86,51 % одговорило да се у породици служе ромским језиком, овај одговор је и очекиван.

Образовне могућности за децу ромске националности

Наш други задатак био је да испитамо и утврдимо мишљење о могућностима које имају ромска деца у заједници.

Од укупног броја у узорку испитаника, њих 9 (10,11 %) потпуно је задовољно образовним могућностима које имају ромска деца, 21 (23,59 %) је задовољан, незадовољно је њих 27 (30,33 %), а потпуно незадовољно 2 (2,24 %). Оно што је занимљиво јесте то што 24 (26,96 %) испитаника не може да процени могућности које се пружају ромској деци, те нам овај податак говори да многи родитељи нису информисани о програмима и активностима које се нуде деци у заједници.

Информисаност ромских родитеља о напредовању деце у вртићу

Трећи задатак истраживања био је усмерен на испитивање колико и на који начин се родитељи ромске националности информишу о напредовању детета.

Табела 1 – Начин информисања ромских родитеља о напредовању детета у вртићу

	Васпитач ме редовно информисе о напредовању детета	Идем редовно на родитељске састанке	Идем на индивидуалне разговоре са васпитачем
Да	29	67	41
Не	6	17	27
То ме не занима	-	2	-
Немам потребу за тим	-	-	16

Од укупног броја у узорку испитаника, њих 32,58 % одговорило је да их васпитач редовно информисе о успеху детета, њих 75,28 % да иде редовно на родитељске састанке, а 46,06 % родитеља иде на индивидуалне разговоре са васпитачем. 17,97 % родитеља нема потребу за индивидуалним разговорима са васпитачем, 19,10 % не иде на родитељске састанке, а њих 2,24 % родитељски састанци не занимају. 6,74 % испитаника рекло је да их васпитачи не информишу о успеху детета (Табела 1). Добијени резултати су потпуно охрабрујући за све националне и локалне актере који промовишу и раде на развоју и побољшању инклузивног образовног програма, јер говоре да се досадашње улагање људи, материјала и финансија, показало као корисно, добро и потребно.

Ангажованост ромских родитеља у вртићу

Следећи задатак истраживања био је усмерен на испитивање ангажовања ромских родитеља у вртићу. Да бисмо дошли до конкретних

показатеља, родитељима су постављена два питања. Прво питање било је везано за само ангажовање испитаника у Савету родитеља.

Од укупног броја у узорку истраживања, 10,11 % родитеља су чланови Савета родитеља, 58,42 % нису чланови, а 29,21 % не зна шта је то Савет родитеља.

У склопу задатка, желели смо да сазнамо и да ли су родитељи ромске националности спремни да се ангажују у вртићу како би се положај њихове деце унапредио.

Од укупног броја у узорку испитаника, 70,78 % њих спремно је да се ангажује у вртићу како би се положај детета унапредио, док 20,22 % није.

Процена ромских родитеља о односу васпитача према деце

Наредни задатак истраживања био је усмерен на процену ромских родитеља о односу васпитача према њиховом детету. Како бисмо проценили мишљење о овој теми, родитељима су постављена два питања. Прво питање било је везано за саму процену односа васпитача према детету, а друго за њихово мишљење о томе шта је то што највише недостаје у том односу.



Графикон 2: Процена ромских родитеља о односу васпитача према детету

Од укупног броја у узорку истраживања, 44,94 % одговорило је да је однос васпитача према детету добар, а исто толико њих (44,94 %) процењује да је однос осредњи. 1,12 % родитеља сматра да је однос васпитача према детету лош (Графикон 2).

У склопу овог питања, желели смо да сазнамо шта највише недостаје у односу васпитача према ромском детету, из угла родитеља.

На основу добијених одговора, закључили смо да родитељи ромске националности немају много примедби када је однос васпитача према њиховом детету у питању. Неке сугестије које су родитељи навели су: „Толеранција“; „Више пажње према ромској деци“, „Пажња и разумевање“; „Боље разумевање ромских породица, средине и културе из које дете долази“...

На основу изнетих показатеља, може се констатовати да је однос васпитача према ромском детету добар.

Мишљење родитеља о улози педагошког асистента у вртићу

Шести задатак истраживања био је усмерен на процену мишљења родитеља о улози педагошког асистента у вртићу. Овим питањем, желели смо да сазнамо процену ромских родитеља о томе да ли би њиховом детету било лакше када би у предшколској установи радио педагошки асистент.

Од укупног броја у узорку испитаника, њих 76,40 % одговорило је да би им значило увођење педагошког асистента у вртиће, а 10,11 % да не би.

Мишљење родитеља о изложености ромске деце непријатностима у вртићу

Седми задатак истраживања био је усмерен на процену мишљења родитеља о могућим непријатностима које дете доживљава у вртићу.

Табела 2 – Непријатности које ромско дете доживљава у вртићу из угла родитеља

Питање	Да	Не
Називају га Циганом / Циганком	27	52
Неромска деца га туку	10	69
Неромска деца неће да се друже са њима	16	63
Туку их ромска деца	7	72
Васпитач их вређа	2	77
Ништа од наведеног, све је у реду	41	38
Нешто друго (навести шта)	Један родитељ је навео избегавање, један – још нису у систему образовања, и један – од свега по мало.	

Од укупног броја у узорку истраживања, 30,33 % родитеља одговорило је да њихово дете називају Циганом / Циганком, 11,23 % да их неромска деца туку, 17,97 % одговорило је да неромска деца неће да се друже са њима, 7,86 % да њихову децу туку ромска деца, а 2,24 % рекло је да њихову децу васпитач вређа. Ништа од наведеног, све је у реду – заокружило је 46,06 % испитаних родитеља. Један родитељ навео је да његово дете избегавају у вртићу, један да његова деца још увек нису у систему образовања, а један да његово дете доживљава разне непријатности у вртићу – „од свега по мало“.

Брига заједнице о ромској деци

Желели смо да утврдимо шта заједница обезбеђује ромској деци. Како бисмо дошли до конкретних закључака о овој теми, испитаницима су постављена два питања.

Прво питање било је везано за процену ромских родитеља шта је то што локална заједница треба да обезбеди ромској деци како би се редовно школовала. На ово питање, ромски родитељи требало је да рангирају од 1 до 11 потребе по важности које локална заједница треба да обезбеди. У подацима које смо добили, 67 од 89 родитеља сматра да је најважније да локална заједница обезбеди материјалну помоћ (одећу и обућу). Следећа по важности је да се наставно особље боље опходи према деци како би деца била равноправнија са другом децом (59 родитеља). Према мишљењу ромских родитеља, оно што је најмање важно јесте едукација њих самих о значају предшколског образовања и васпитања (53 родитеља).

Занимало нас је и да ли је ромској деци обезбеђена помоћ у вртићу у виду бесплатне ужине, бесплатног одласка на екскурзије, одеће и обуће или неке друге материјалне помоћи.

Табела 3 Материјална помоћ ромској деци у вртићу

Питање	Да	Не
Одећа и обућа	19	53
Бесплатан одлазак на екскурзије	7	63
Бесплатна ужина	10	60
Моје дете ништа бесплатно не добија од вртића / школице	34	32
Нешто друго (навести шта): „Добијају од ромске организације школски прибор“; „Добијамо храну и одећу од Rroma-Rote“; „Највећи проблем су књиге које су скупе“, „Немам децу у вртићу“; „Немамо потребе, свом детету смо све обезбедили“; Помаже Црвени крст и удружење „Rroma-Rota“.		

Од укупног броја у узорку истраживања, 21,34 % њих одговорило је да је преко вртића / ромске школице њиховом детету обезбеђена одећа и обућа, 7,86 % да њихово дете има бесплатан одлазак на екскурзије, 11,23 % да дете има бесплатну ужину, а да њихово дете ништа бесплатно не добија од вртића / ромске школице навело је 38,20 % испитаника. У одељку нешто друго и навести шта, родитељи су написали: „Добијају од ромске организације школски прибор“; „Добијамо храну и одећу од Rroma-Rote“; „Највећи проблем су књиге које су скупе“, „Немам децу у вртићу“; „Немамо потребе, свом детету смо све обезбедили“; Помаже Црвени крст и удружење „Rroma-Rota“ (Табела 3).

Мишљење родитеља о томе ко треба да решава проблеме са којима се Роми суочавају у васпитању и образовању

Наш последњи задатак истраживања био је усмерен на процену мишљења родитеља о томе ко би требало да решава проблеме са којима се Роми суочавају у васпитању и образовању.



Графикон 3: Мишљење родитеља ко треба да решава проблеме са којима се Роми суочавају у образовању

Од укупног броја у узорку испитаника, 68,53 % њих навело је да држава треба да решава проблеме са којима се Роми суочавају у образовању, 12,35 % да то треба да чине невладине организације, 1,12 % њих – хуманитарне организације, а 5,61 % родитељ одговорио је да проблеме треба да решавају они сами и њихова удружења. Да не зна ко би требало да решава проблеме са којима се Роми суочавају у образовању, одговорило је 1,12 % родитеља, а да положај Рома не треба мењати заокружило је 3,37 % испитаника (Графикон 3).

У делу питања где је родитељима дата могућност да допишу ко би по њима требало да решава проблеме са којима се Роми суочавају у образовању, већина испитаника одговорила је да локалне власти треба да се баве овим проблемом, али и све друге државне структуре и невладине организације (удружења, хуманитарне организације, ромске организације...).

На основу добијених одговора, можемо закључити да су испитаници свесни проблема са којима се Роми суочавају у образовању и да знају ко би те проблеме могао да реши. Родитељи ромске националности упознати су са радом и обавезом државних тела и мисијом различитих невладиних организација, знају да постоје програми подршке, али исто тако верују да ти програми могу бити бољи, конкретнији и свеобухватнији.

6. Закључна разматрања

Полазећи од изазова са којима се ромска деца и њихове породице суочавају у образовном али и другим процесима интеграције, а на основу резултата истраживања, главни закључак овог рада јесте да је предшколско васпитање и образовање изузетно корисно за децу из маргинализованих група, а да данас услуге предшколског образовања најмање користе ромска деца којима су ове услуге и најпотребније.

Ромске родитеље треба боље упознати са предностима предшколског образовања, укључити их у рад предшколских установа како би се упознали са значајем које оно доноси сваком детету, родитељу, а на крају и целој заједници.

Са друге стране, као друштво морамо бити свесни веома важне улоге коју предшколско образовање има у развоју детета, колико оно унапређује здравље, будућа образовна достигнућа, те радну продуктивност појединца и просперитет целе нације.

Предшколско васпитање и образовање ромске деце треба да буде одговорност државе, а не само локалне заједнице и самих родитеља, узевши у обзир његов значај и укупну добробит коју оно доноси.

Када говоримо о инклузији маргинализованих група, потребно је да као друштво препознамо, а онда и да прихватимо да смо сви једнако вредни као људска бића и да смо пред законом једнаки, са друге стране, да сви имамо индивидуалне специфичности, да нисмо исти, али да смо равноправни.

Умрежени и отворени за сваку промену на боље, свесни својих права, али и одговорности која та права носе, можемо да мењамо садашњост у бољу и сигурнију будућност за сву децу у заједници у којој ћемо бити креатори и доносиоци још бољих, квалитетнијих образовних програма за најмлађе.

ЛИТЕРАТУРА

- Александровић, М., Мацура Миловановић, С. и Трикић, З. (2012). *Инклузија ромске деце раног узраста: Извештај за Србију*. Мађарска: Open society foundations, ROMA Education Fond, UNICEF.
- Ђевић, Р. (2015). *Социјална интеракција ученика са сметњама у развоју у основној школи*. Докторска дисертација. Београд: Филозофски факултет Универзитета у Београду. Retrieved April 10, 2016, from <https://fedorabg.bg.ac.rs/fedora/get/o:10424/bdef:Content/get>
- Закон о основама система образовања и васпитања. (2009). Retrieved February 14, 2016, from http://www.paragraf.rs/propisi/zakon_o_osnovama_sistema_obrazovanja_i_vaspitanja.html
- Јањић, Б., Милојевић, Н. и Лазаревић, С. (2012). *Приручник за зајослене у вртићима и школама: Примена и унапређење инклузивног образовања у Србији*. Београд: Удружење студената са хендикепом.
- Међународни пакт о економским, социјалним и културним правима. (1966). Њујорк. Retrieved February 10, 2016, from <http://www.ius.bg.ac.rs/prof/Materijali/lubbra/PESK.pdf>
- Међународна конвенција о укидању свих облика расне дискриминације, 1966, Retrieved February 10, 2016, from <http://www.unhcr.rs/media/Medjunarodna%20konvencija%20o%20ukidanju%20svih%20oblika%20rasne%20diskrimi.pdf>
- Конвенција против дискриминације у образовању и васпитању. (1960), Париз: UNESCO. Retrieved February 10, 2016, from http://www.ombudsman.pravdeteta.com/attachments/290_KONVENCIJA%20PROTIV%20DISKRIMINACIJE%20U%20OBRAZOVANJU.pdf
- Устав Републике Србије. (2006). Retrieved February 12, 2016, from http://paragraf.rs/propisi/ustav_republike_srbije.html

Srbislava Pavlov, M.Sc.
Zagorka Markov, Ph.D.
Biljana Stojanović
Mateja Pantelić, M.A.

ATTITUDES AND OPINIONS OF ROMA PARENTS ON THEIR CHILDREN'S POSITION IN PRESCHOOL EDUCATION SYSTEM

Summary

The conducted research aimed to reach definite conclusions about the position of Roma children in the system of preschool education. The authors deal with the notions of „inclusive education“ and „marginalization“, but their goal is not to delve deeper into the notion of inclusive education or the possible causes of marginalization, but to discuss the question of the need and significance of offering support to the marginalized groups within the education process from their pedagogue-researcher's aspect. Special overview is given of the possibilities

of providing educational support to the Romani ethnicity as one of the socially marginalized groups in our society.

The results obtained show that Roma parents state that the main problem in the educational system is the language barrier. Also, majority of Roma parents are ready to get involved in the kindergarten activities in order to improve the position of their children. Parents do not have too many objections when it comes to the preschool teachers' treatment of their children, and almost half of them think that their relationship is good.

The authors conclude that, for the sake of the development of an inclusive society, it is necessary to work on the altering of the society's awareness, lessening prejudice and stereotypes in the education of all citizens, and this can be achieved only if all the participants are brought together in a network which shall strengthen, before all the Romani ethnicity, as a socially marginalized group, and all the other social groups significant for realizing activities directed towards social and educational inclusion.

Key words: inclusion, Roma people, marginalized groups, preschool education

Мр Србислава Павлов*

Висока школа струковних студија
за образовање васпитача, Кикинда

Александар Стојков

Основна школа „Фејеш Клара“,
Кикинда

UDC 376.74(=214.58)(497.11)

Оригинални научни рад

Рад примљен: 11. X 2018.

САРАДЊА ПЕДАГОШКОГ АСИСТЕНТА СА РОМСКОМ ПОРОДИЦОМ

САЖЕТАК: У овом раду, аутори су покушали да осветле значај сарадње педагошког асистента, ромске породице, васпитача и учитеља. Сprovedено истраживање имало је за циљ да сагледа ставове и мишљења родитеља ромске националности о сарадњи ромске породице са педагошким асистентом и школом. За потребе истраживања конструисан је Упитник о ставовима и мишљењима родитеља о сарадњи педагошког асистента, учитеља и школе са ромском породицом. Питања у упитнику затвореног су типа, са понуђеним одговорима.

Узорак је чинио 21 родитељ ромске националности чија деца похађају основне школе у Кикинди. У истраживању се дошло до занимљивих резултата. Четрнаесторо родитеља истакло је сарадњу са педагошким асистентом као најчешћи вид сарадње са школом. Од укупног броја испитаника, 52 % позитивно процењују сарадњу са учитељем / цом, али и са педагошким асистентом и то 48 %. На питање „Да ли би Ваше дете имало више успеха ако би му помагао педагошки асистент/киња“, сви испитаници су одговорили позитивно. Добијени резултати потврђују значајност уласка педагошког асистента у образовне институције и потребу оснаживања припадника ромске националности.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: сарадња, педагошки асистент, родитељи, ромска породица

1. Увод

Сарадња педагошког асистента, породице и вртића, односно школе неопходна је ради добробити детета. То је један од услова за постизање позитивних ефеката васпитно-образовног процеса. Квалитетна сарадња родитеља, васпитача / учитеља и педагошког асистента подразумева и заинтересованост свих актера за неки облик сарадње.

Као циљеве сарадње педагошког асистента са породицом можемо издвојити: заштиту права, креирање инклузивне средине

* pavlovs@vaspitacka.edu.rs

за квалитетно учење све деце, праћење развоја и напредовање детета, помоћ детету за безболнији прелазак између образовних нивоа, унапређење родитељских компетенција, узајамну подршку родитеља и васпитача / наставника, повезивање родитеља и узајамно оснаживање, подршку детету у избору школе и занимања, подршку породици у решавању проблема, промоцију рада установе у сарадњи родитеља и запослених, квалитетније коришћење слободног времена деце и одраслих (*Приручник уз обуку педагошких асистената и асистенткиња*, 2012). Исход добре сарадње огледа се у академском постигнућу деце, тако да можемо говорити о значају сарадње педагошког асистента са породицом у превенцији неуспеха ромске деце.

2. Потреба за сарадњом породице и васпитно-образовне установе

Сарадња породице и школе неопходна је карика за успешну реализацију васпитно-образовних циљева и задатака. Сарађујући са породицом, васпитачи и учитељи боље упознају децу / ученике, њихове особине, способности, радне навике, њихов положај у породици. Бољим упознавањем јавља се могућност за изградњу поверења између породице и школе. Поверењем које породица указује школи, а и школа породици, могуће је деловати превентивно на академски успех ученика. Узајамни однос породице и школе омогућава реализацију васпитно-образовних циљева и задатака. Такође, сарадња утиче на проширивање и продубљивање знања родитеља о образовној пракси (Мандић, 1980).

Планом и програмом рада неопходно је обухватити сва подручја значајна за успешну сарадњу родитеља и наставника и тиме обезбедити максимално постизање васпитно-образовних резултата. Треба прилагодити све форме сарадње узрасту ученика, врсти школе и образовном нивоу родитеља. Договорене састанке, састанке на којима се говори о успеху и владању и друге сличне састанке, не би требало држати често, одвојено од осталих активности. У изради плана рада требало би водити рачуна да се не тражи превише од родитеља. Све форме сарадње требало би временски подесити тако да и родитељи и наставници могу несметано да их посећују. Садржаје сарадње прилагодити основним облицима који су већ испробани у социјалном раду – рад са појединцем, рад са мањом или већом групом и масовни рад (*ibidem*).

3. Области рада педагошког асистента

Рад педагошког асистента реализује се кроз следеће области рада: подршка деци у учењу и континуираном школовању, подршка

школи (наставницима, стручној служби и управи) за развој инклузивне, недискриминативне, средине за учење, оснаживање породица и посредовање у сарадњи породица и ромске заједнице са школом и сарадња са локалном заједницом.

3.1. Подршка деци у учењу и континуираном школовању

Како се веома често код ромских ученика јавља тешкоћа у учењу због непознавања језика, недостатка искуства у коришћењу материјала и нестимулативног породичног окружења, педагошки асистент је ту да пружи помоћ током наставе, да помогне у учењу и изради домаћих задатака – индивидуално и групно, као и да припрема за квалификационе испите за упис у средњу школу. Такође, помаже ученицима да се укључе у ваннаставне активности. Различитим стратегијама утиче на лично оснаживање деце – повећање самопоуздања, као и мотивисање за школовање и бољи успех. Пружа ученицима подршку у интеракцији са вршњацима – у успостављању односа и ненасилном решавању сукоба. Помаже ученицима у решавању проблема у школи и код куће (Дувњак, Михајловић, Скареп, Стојановић и Трикић, 2010).

3.2. Оснаживање породица и посредовање у сарадњи породица и ромске заједнице са школом

Улога педагошког асистента огледа се и у подржавању и поспешивању мотивације родитеља за школовање деце, развијању родитељских компетенција, подршци у заступању права деце. Као нужна потреба указује се и специфична подршка породици – остваривање права на здравствену и социјалну заштиту, добијање личних докумената, хуманитарну помоћ. Посредује у сарадњи са школом и другим институцијама, као и у активностима у ромској заједници на заступању права и обавезе деце да се школују (ibidem).

4. Рад са породицама

Посао педагошког асистента веома је захтеван. Како би рад педагошког асистента био успешан, он мора добро да познаје породицу из које дете долази. Да би то постигао, посећује маргинализоване ромске породице, организује и води информативне састанке са родитељима са намером да их укључи у образовни процес њихове деце, промовише толеранцију и превазилажење предрасуда и поспешује комуникацију између ромске и неромске заједнице, организује посебне активности за ромске мајке (Дувњак, Михајловић, Скареп, Стојановић и Трикић, 2010).

Веома често ромска деца не постижу добар академски успех у школи. Женска ромска деца не завршавају основну школу и рано је напуштају, најчешће у старијем основношколском узрасту. Разлози за школски неуспех ромске деце су многобројни. Из тог разлога нагласили бисмо саму улогу педагошког асистента. Занимало нас је какви су ставови и мишљења ромских родитеља о сарадњи педагошког асистента школе и ромске породице.

5. Метод рада

5.1. Предмет и проблем истраживања

Као предмет истраживања издвојили смо мишљење и ставове родитеља ромске националности о сарадњи са педагошким асистентом и школом. С обзиром да је сарадња педагошког асистента, породице и школе важан део васпитно-образовног рада и да се породица показала као битан фактор школског успеха детета, проблем нашег истраживања поставили смо у форми истраживачког питања: Каква је сарадња педагошког асистента, породице и школе по мишљењу родитеља?

5.2. Циљ и задаци истраживања

Истраживање је имало за циљ да сагледа ставове и мишљења родитеља ромске националности о сарадњи ромске породице са педагошким асистентом и школом. Полазећи од наведеног циља, формулисали смо следеће задатке истраживања:

1. Утврдити који је облик сарадње родитеља са школом најзаступљенији;
2. Испитати ангажованост родитеља на родитељским састанцима;
3. Установити како се родитељи информишу о проблемима у школи;
4. Установити на који начин родитељи решавају школске проблеме детета;
5. Установити који је најзаступљенији вид сарадње родитеља са педагошким асистентом, учитељем и стручним сарадником – педагогом;
6. Установити колико су родитељи ромске националности задовољни односом са учитељем / цом;
7. Установити да ли би ромско дете постигало бољи школски успех када би детету помагао педагошки асистент/киња, по мишљењу родитеља;

8. Установити који је највећи проблем у школи у постизању академског успеха ромског детета по мишљењу родитеља.

5.3. Хипотезе истраживања

На основу претходно утврђеног циља и задатака истраживања, формулисали сам општу хипотезу: *Претпостављам да је по мишљењу родитеља сарадња педагошкој асистенци и школе са ромском породицом и школе веома значајна*. Формулисали смо и следеће посебне хипотезе:

- Претпостављамо да је индивидуални разговор најзаступљенији облик сарадње родитеља ромске националности са педагошким асистентом.
- Претпостављамо да је ангажованост родитеља на школским родитељским састанцима веома мала.
- Очекујемо да се родитељи информишу о проблемима у школи од учитеља/це.
- Претпостављамо да је однос родитеља са учитељем / цом добар.
- Претпостављамо да родитељи сматрају да би њихово дете постизало бољи школски успех када би му помагао педагошки асистент / киња.
- Претпостављамо да су ромска деца похађала ППП.

5.4. Узорак истраживања

Узорак истраживања чинио је 21 родитељ ромске популације чија деца похађају основне школе у Кикинди. Од укупног броја испитаника, деца 7 родитеља (33 %) похађају ОШ „Ђура Јакшић“, ОШ „Јован Поповић“ 5 родитеља (24 %), ОШ „Вук Караџић“ 4 родитеља (19 %), 3 родитеља (14 %) из ОШ „Фејеш Клара“ и ОШ „Свети Сава“ 2 родитеља или (10 %). Од укупног броја испитаника, женског пола било је 14, што чини 70 %, а мушког пола 7, што је 30 %. Што се тиче образовног нивоа испитаника, један родитељ (0,5 %) има завршену средњу школу, основну школу има завршено 7 родитеља, што је 34,5 % испитаника, а незавршену основну има 13 испитаника, што представља 65 %. Сви испитаници, њих 21 (100 %), нису запослени.

5.5. Методе, технике и инструменти

У истраживању је коришћена метода теоријске анализе и дескриптивна метода (њен сервеј метод) и коришћено је анкетирање. За потребе нашег истраживања креиран је *Упитник о ставовима и мишљењу родитеља о сарадњи педагошкој асистенци, школе и ромске породице* (Сарадница у изради упитника била је МА Сандра Стојков).

Упитник има 20 питања, анониман је и састојао се из два дела. Уводни део садржи опште податке о самим испитаницима, а други део везан је за ставове и мишљења родитеља о сарадњи педагошког асистента, школе и ромске породице. Ради што једноставније примене анкете, питања у упитнику затвореног су типа, са понуђеним одговорима.

5.6. Организација истраживања

Истраживање је реализовано у периоду од априла до маја 2016. године. Испитаници су родитељи ученика основних школа у Кикинди и то: ОШ „Ђура Јакшић“, ОШ „Фејеш Клара“, ОШ „Јован Поповић“, ОШ „Вук Караџић“ и ОШ „Свети Сава“. Родитељи су анкетирани у својим домаћинствима током индивидуалних разговора.

Резултати добијени у овом истраживању приказани су нумерички и процентуално сходно заступљености одговора родитеља на дато питање у упитнику.

6. Резултати истраживања са интерпретацијом

У истраживању се пошло од претпоставке да је према мишљењу родитеља сарадња педагошког асистента и школе са ромском породицом и школе веома значајна. Да би се проверила општа хипотеза, требало је на основу прикупљених података утврдити ставове родитеља о сарадњи породице, педагошког асистента и школе, који је облик сарадње родитеља са школом најзаступљенији, колико су задовољни могућностима свог детета, колика је ангажованост ромских родитеља и педагошког асистента у школи, какав је однос учитеља / це према детету из угла родитеља, као и о томе који је највећи проблем у школи у постизању школског успеха ромског детета по њиховом мишљењу.

Први задатак био је да утврдимо који облик сарадње са родитељима је најзаступљенији у школи.

Табела 1 – Облик сарадње родитеља са школом

Облик сарадње родитеља са школом	број испитаника (N)	%
кућна посета од стране школе	-	-
индивидуални разговори са учитељицом	5	23%
родитељски састанци	2	10%
стручни сарадник – педагог	-	-
педагошки асистент	14	67%
Укупно	21	100%

Увидом у Табелу 1 закључујемо да од укупног броја испитаника у узорку, од 21 родитеља, петоро њих је одговорило да има сарадњу у виду индивидуалних разговора што је (23 %), двоје (10 %) родитеља се изјаснило за родитељске састанке као најчешћи облик сарадње, а 67 %, односно четрнаесторо родитеља истакло је сарадњу са педагошким асистентом као најчешћи вид сарадње са школом. На основу наведених показатеља можемо закључити да је већина родитеља опредељена за сарадњу са педагошким асистентом. Сматрамо да родитељи имају поверења у педагошког асистента, јер је припадник њихове националне заједнице. Објашњење за ову појаву можемо пронаћи у чињеници да је ромска заједница традиционална, патријархална и релативно неповерљива према „странцима“, те отуд највише поверења имају у особу која је припадник њиховог етника.

Интересовало нас је колика је ангажованост родитеља ромске популације на родитељским састанцима.

Табела 2 – Ангажованост на родитељским састанцима

Начин ангажовања на родитељским састанцима	Број родитеља	%
укључује се у дискусију	2	10%
увек исти дискутују	-	-
не укључује се у дискусију	10	48%
састанке води само учитељ / ица	9	42%
Укупно	21	100%

Анализом добијених резултата у Табели 2, можемо закључити да од укупног броја испитаника, двоје родитеља се активно укључује у дискусију (10 %). Не дискутује и не укључује се њих десеторо (48 %), а да родитељске састанке води само учитељица, изјаснило се њих деветоро (42 %). На основу наведених показатеља, можемо закључити да се родитељи не укључују у дискусију на родитељским састанцима. Разлози за ову појаву могу бити разноврсни: од несигурности у себе због тога што нису образовани, потичу из маргинализованих група до саме личности испитаника.

Начини на који се родитељи информишу о евентуалним проблемима са којима се њихово дете суочава разноврсни су.

Табела 3 – Начин информисања о евентуалним проблемима детета у школи

Одговори родитеља	број родитеља	%
од детета	2	10%
од педагога	0	0%
од педагошког асистента	11	52%
од учитељице / ља	8	38%
Укупно	21	100%

Но, према подацима из Табеле 3, можемо да уочимо да једанаесторо родитеља (52 %) од укупног броја испитаника за то сазнају од педагошког асистента. Ако је у питању неуспех из више предмета, то може бити осетљиво и за родитеља и за ученика. Родитељи који су приликом испитивања навели да о појави проблема њих осморо (38 %) у школи сазнају од учитељице / а, вероватно настоје да са њом / њим и реше проблеме, док само двоје родитеља (10 %) сазнају од детета.

Такође, занимало нас је на који начин родитељи решавају проблем са дететом.

Табела 4 – Начин на који родитељи решавају проблем са дететом

Одговори родитеља	број родитеља	%
никад не разговарамо	0	0
понекад разговарамо	0	0
увек разговарамо	21	100 %
Укупно	21	100%

На основу добијених резултата, који су приказани у Табели 4, закључујемо да су се, од укупног броја испитаних родитеља, сви родитељи изјаснили да увек разговарају са дететом, њих 21 или (100 %) када се у школи појави проблем, што је врло охрабрујући налаз. Родитељи који разговарају са својом децом када се у школи јави проблем, настојаће да заједно открију узрок проблема који је и довео до неуспеха у школи. Пошто родитељи најбоље познају своје дете, у сарадњи са педагошким асистентом, учитељем и школом, најлакше ће се решити настали проблеми. Управо из тог разлога, треба настојати да се квалитет сарадње, а пре свега поверење, између ромских породица,

педагошког асистента и школе, стално унапређује у корист свих учесника у васпитно-образовном процесу.

Табела 5 – Успешност сарадње родитеља са школом

Одговори родитеља	број родитеља	%
успешна сарадња са учитељем / ицом	11	52%
успешна сарадња са педагогом / скиња	0	0 %
успешна сарадња са педагошким асистентом/ ицом	10	48%
Укупно	21	100%

Из Табеле број 5, видимо да родитељи позитивно процењују сарадњу са учитељем / цом, њих 11 или (52 %), али и са педагошким асистентом и то 10 родитеља (48 %), јер се са њим осећају сигурно и имају подршку и ван школе када је то потребно.

Табела 6 – Однос учитељице / ља према Вашем детету.

Одговори родитеља	број родитеља	%
лош	4	19 %
осредњи	6	29 %
добар	11	52%
укупно	21	100%

Из табеле број 6, уочавамо да већина родитеља процењује однос учитељице / ља према детету ромске националности као добар, њих 11 (52 %), као осредњи њих шесторо или 29 %, а четворо родитеља (19 %) сматра да је однос лош. И ови налази наводе на неопходност повећања поверења између школе и ромске породице и унапређења сарадње између њих.

Табела 7 – Утицај педагошког асистента на бољи школски успех детета

Одговори родитеља	број родитеља	%
да	21	100 %
не	0	0 %
укупно	21	100 %

На питање *Да ли би Ваше дете имало више успеха ако би му помагао његови асистент / киња*, 21 испитан родитељ одговорио је позитивно, што чини 100 % испитаника (Табела 7). Овај налаз не изненађује с обзиром на то да се ради о педагошком асистенту који пружа помоћ, не само у изради домаћих задатака и савладавања редовног градива, већ и помоћ породици, директору, стручној служби школе и наставном особљу у реализацији васпитно-образовног процеса.

Табела 8 – Фактори који утичу на школски неуспех ромског детета, по мишљењу родитеља

Одговори родитеља	број родитеља	%
Друга деца	0	0
Књиге	0	0
Изостанци са часа	4	19 %
Однос учитеља / ице	0	0
Нема ко да помогне у изради домаћих задатака	17	81 %
Недостатак школског прибора	0	0
Укупно	21	100%

Налази изнети у Табели 8, показују да родитељи као највећи фактор школског неуспеха наводе немогућност да помогну својој деци у изради домаћих задатака и савладавању школског градива. Ову чињеницу наводи седамнаест родитеља, односно 81 %, док свега четири родитеља (19 %) сматра да изостанци деце са школских часова утичу на њихова лоша школска постигнућа. И овај резултат употпуњује слику о ниском образовном статусу ромске популације, али указује на то и да родитељи реално уочавају проблеме са којима се сусрећу.

7. Закључна разматрања

Ромска деца и њихове породице суочавају се у образовном процесу са бројним изазовима. На основу добијених налаза спроведеног истраживања можемо закључити да у овом процесу интеграције значајну улогу има педагошки асистент.

У породици дете стиче своја прва искуства. Значај породице за свеукупан развој детета веома је велик. Међутим, уколико дете долази из депривиране средине оно остаје ускраћено за многа искуства, тако да се дечји вртићи и школе појављују и у улози компензаторних средина које ће обезбедити детету из маргинализоване групе подстицајну

средину за развој и учење. Ову улогу остварују обезбеђивањем физичке средине, дидактичког и наставног материјала и средстава, прилагођавање облика рада кроз индивидуализовани приступ детету, кроз развијање здравствено-хигијенских навика, али и кроз обезбеђивање правилне исхране. Врло често ромско дете у вртићу и школи не познаје језик средине на ком се одвија настава и то доводи до проблема. Проблем језичке баријере утиче да се дете осами, повуче у себе јер не може да се уклопи у вршњачку групу или га група због тога избегава, долази до аутосегрегације и сегрегације, не може да прати активности и наставу те самим тим не може да постигне добра школска постигнућа, долази до појава неприлагођеног понашања. Познавање ромске заједнице, у смислу историје, културе, традиције и обичаја, али и језика од стране васпитача и наставника, може да помогне ромском детету да се лакше уклопи у образовни систем. Значај педагошког сисстента као карије која спаја ромску породицу и вртић, односно школу, велики је управо из ових разлога.

Улога педагошког асистента огледа се и у томе да развија сарадњу између породице и школе, наставног особља и стручне службе. Узајамном сарадњом може се константно пратити рад и постигнућа ромског детета у школи. Квалитетна сарадња доприноси отклањању узрока који доводи до школског неуспеха ромског детета – детету се пружа неопходна помоћ у раду, указује му се на пропусте и евентуалне грешке у раду.

Значај сарадње педагошког асистента, породице и школе значајан је при поласку ромског детета у школу, поготово ако није похађало припремни предшколски програм.

Да би се све одвијало без већих тешкоћа и проблема, да би се предупредио школски неуспех ромског детета, појава недисциплинованог понашања, а у најтежем случају појава деликвентног понашања, неопходно је да постоји квалитетна сарадња педагошког асистента са породицом и школом.

Педагошки асистент, породица и школа треба да поштују личност и интегритет, али такође мора бити узајамног поштовања између родитеља, учитеља / ице и педагошког асистента, јер је то пут који води до успешне сарадње. Сарадња треба да је плански организована, адекватно спроведена и вреднована од стране педагошког асистента, породице и школе као институције.

Надамо се да смо овим радом дали скроман допринос осветљавању сарадње педагошког асистента, ромске породице и школе из угла родитеља и отворили питања за нека нова истраживања.

ЛИТЕРАТУРА

- Дувњак, Н., Михајловић, М., Скареп, А., Стојановић, Ј. и Трикић, З. (2010). *Ромски ђедајошки асистентии и асистентикиње као носиоци ђромена*. Београд: Мисија ОЕБС у Србији; Одељење за демократизацију, Програм подршке Ромима.
- Закон о основама система образовања и васпитања (2009). *Службени гласник Р Србије*, бр. 72/09.
- Мандић, П. (1980). *Сарадња ђородице и школе*. Сарајево: Свјетлост.
- Приручник уз обуку ђедајошких асистентииа и асистентикиња: Подршка устојављању устоине сарадње ђедајошких асистентииа и ђредшколске устоанове / основне школе са ђородицама* (2012). Београд: ЦИП.

Srbislava Pavlov, M.Sc.
Aleksandar Stojkov

ASSISTANT PEDAGOGUE'S COOPERATION WITH ROMA FAMILIES

Summary

In this paper the authors tried to shed light on the importance of co-operation between the assistant pedagogues, Roma families, kindergarten and elementary school teachers. The research conducted aimed to evaluate attitudes and opinions of parents of Roma nationality on the cooperation of Roma families with the assistant pedagogue and school. The questionnaire consisted of multiple choice close-ended questions.

The sample consisted of 21 parents of Roma nationality whose children attend elementary schools in Kikinda. The research produced some interesting results. Fourteen parents identified cooperation with the assistant pedagogue as the most common form of cooperation with the school. From the total number of respondents, 52 % deem cooperation with their child's teacher positive, and 48 % feel the same about their child's cooperation with the assistant pedagogue. All the respondents gave positive answers to the question "Would your child achieve better results if they were given help by the assistant pedagogue?". The results obtained corroborate the significance of an assistant pedagogue entering the educational institutions and the need to strengthen the position of Romani ethnicity.

Key words: cooperation, assistant pedagogue, parents, Roma families

ПРЕПРЕКЕ У САРАДЊИ ПРЕДШКОЛСКЕ УСТАНОВЕ И РОДИТЕЉА ДЕЦЕ ИЗ МАРГИНАЛНИХ ГРУПА ИЗ УГЛА ВАСПИТАЧА

САЖЕТАК: Основни циљ истраживања је да се утврди да ли постоје препреке у сарадњи између родитеља деце из маргиналних група и предшколске установе. У теоријским основама размотрићемо основне одреднице инклузивног васпитања и образовања и сарадњу родитеља са предшколском установом. У истраживању ћемо користити упитник за васпитаче (Fantuzzo, Tighe & Childs, 2000), који је прилагођен потребама овог истраживања, а који је у складу са основним проблемом и циљем рада. Истраживањем ће бити обухваћено 102 васпитача запослена у Предшколској установи „Моје детињство“, у Чачку.

Реузлтати овог истраживања показују да је сарадња предшколске установе и родитеља, из угла васпитача, на задовољавајућем нивоу, али да још треба радити на њеном побољшању, посебно у области укључивања родитеља у вртићке активности. У том правцу потребно је родитеље деце из маргиналних група стимулисати да се укључе у активности вртића, подизати њихова педагошка знања, а што ће се одразити и на побољшање њихових родитељских компетенција. Ови кораци ће побољшати сарадњу између предшколске установе и родитеља деце из маргиналних група.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: сарадња, деца из маргиналних група, родитељи, васпитачи

1. Увод

Транзиција и неповољни друштвено-економски процеси лоше се одражавају на стандард грађана у Србији и земаљама у окружењу, па долази до раслојавања друштва и пораста броја сиромашних грађана и оних који су под ризиком од сиромаштва. Положај маргиналних група је у таквим условима још неповољнији и доводи до још веће социјалне искључености у односу на ону која је била пре уласка у економску кризу и период транзиције. Ово се лоше рефлектује на децу из маргиналних група која, а како то показују многобројна истраживања, немају у свом породичном окружењу довољно подстицања за

* jasna.nakrajkucin@gmail.com

учење, па заостају у академским постигнућима (Биро и сар., 2006). Ову децу неопходно је што пре укључити у институционално образовање, то јест у предшколску установу. Деца ће у подстицајном окружењу, у интеракцији са одраслима и вршњацима, развијати своје биолошке потенцијале.

Васпитачи и стручни сарадници овој деци треба да посвете посебну пажњу и пруже подршку. Планирање и програмирање васпитно-образовног рада треба да буде индивидуализовано и у обзир треба узети искуства, интересовања, потребе, и сл. ове деце. Због тога је потребна и сарадња са породицом како би се добиле потребне информације о условима под којима деца одрастају, какве су им навике, шта највише воле да раде и сл. Сарадња са родитељима треба да прерасте у партнерски однос који би допринео развијању поверења између породице и васпитача. У том контексту васпитачи треба да имају позитивне ставове према породицама и деци из маргиналних група. Први стручњак са којим се родитељи и деца сусрећу јесте васпитач. Од њега родитељи добијају информације о детету и препоруке како да код куће раде са својим дететом. Фактички од ставова васпитача и професионалног изазова да истински укључе дете у васпитно-образовни рад, зависи да ли ће дете заволети да учи и сазнаје, а родитељи ће схватити да се из зачараног круга сиромаштва могу извући само тако што ће дете усмеравати ка образовању и постизању академских постигнућа. Само образовање ће им омогућити да у будућности стекну могућност да се запосле и прекину дугу традицију сиромаштва, неизвесности, угрожености менталног здравља и др. Због тога васпитаче треба сензибилисати да подстичу родитеље на сарадњу и да код њих развијају родитељске компетенције. Позитивни ставови васпитача према породицама деце из маргиналних група подстаћи ће родитеље да се интересују за напредовање деце када су у питању васпитно-образовни исходи. Међутим, у сарадњи између предшколске установе и родитеља јављају се препреке. Понекад су оне везане за стереотипе да је васпитно-образовни рад домен васпитача (Петровић-Сочо, 1995), а некад због тога што родитељи не поседују довољно педагошких знања која су у директној вези са њиховим родитељским компетенцијама (Марић-Јуришин и Клеменовић, 2018).

Препреке у виду неповољних материјалних услова увек су присутне и укључују недостатак организованог превоза, дечијег додатка, obroка у школи, недостатак основних средстава за учење (као што су школски прибор и уџбеници), али и адекватне одеће (Подришка образовању деце из сиромашних породица, 2014: 14).

2. Сарадња предшколске установе и родитеља

Породица је један од најважнијих фактора у целокупном животу детета. Породица је темељна социјална институција која пресудно утиче на судбину појединца, па је стога у средишту научног интересовања деценијама. У васпитању детета највећу одговорност има његова породица. Породица је прва степеница где дете добија основно васпитање које се касније током живота детета надограђује у разним васпитно-образовним институцијама које дете похађа током свог живота. Прва институција коју дете похађа је вртић, а васпитачи су први стручњаци, који у синергији са родитељима, стварају услове за добробит детета. Родитељи и васпитачи омогућавају детету прва искуства и могућности за развој и све врсте учења и тако утичу на дететов успех у периоду образовања. Дете с посебним потребама треба своје родитеље више и дуже него друга деца. Такво дете и његови родитељи потребно је да имају помоћ целе друштвене заједнице и свих друштвених структура. Родитељ детета с озбиљним и трајним здравственим проблемима, налази се у специфичној ситуацији. Родитељи би требало највише да утичу на васпитање своје деце. Понашање које деца стекну у породици је основа за цели даљи живот (Imširagić, Imširagić i Hukić, 2010).

Педагошки радници иницијалним образовањем, праксом и трајним усавршавањем, осим знања, вештина и способности, развијају вредности и ставове потребне за подстицање целовитог развоја детета. Резултати истраживања показују да родитељи који се баве педагошким занимањима (васпитачи, учитељи и сл.) имају реалнију слику о развоју свог детета, па је закључак да је потребно укључити више стручних сарадника који би подстакли сарадњу између родитеља и предшколске установе како би се педагошка знања и родитељске компетенције побољшале (Mandarić Vukušić, 2018). Сарадња предшколских установа и породица доприноси добробити деце, а примарно зависи од ставова и компетенција васпитача. Налази једног истраживања упућују на то да је постојеће формално образовање васпитача недовољно за развој професионалних компетенција васпитача за сарадњу с родитељима, на што упућују и налази референтних светских истраживања (Visković i Višnjić Jevtić, 2017). Значај постојања емоционалне и социјалне подршке у креирању инклузивних васпитно-образовних процеса истичу многобројна истраживања социјалне прихваћености деце из културно депривираних средина у инклузивном процесу (Миловановић Мацура, 2006).

2.1. Концепт рoдићeљскe укључeнoсти

Незаобилазни аспект партнерства порoдице и предшколскe устанoве чини активнo и ефикаснo укључивањe рoдитeља у живoт и рад предшколскe устанoве, штo представља један од круцијалних фактoра у развоју и напредовању детeта. У том смислу, значајнo је указати на једнaн од најчeшћe примeњиваних мoдeла свеoбухватнoг партнерства кoји је дeвeдeсeтих гoдинa прoшлoг вeкa дизајнирала Џoјс Епштaјн са сарадницимa (Epstein, 1995; Epstein et al., 1997, прeмa, Зуковић, 2016: 16), a кoји, пoлазећи од теоријe прeкoлапaњa сфeрe утицаја, пoсeбaн акцeнат ставља на oпeрациoнализацију шeст типoвa рoдитeљскoг укључивањa кaо oснoвe за ефикаснo партнерскo дeлoвaњe. Иaкo је рeч o мoдeлу кoји сe извoрнo oслања на прeтпoстaвкe пoвeзивањa шкoлe са порoдицoм и ширoм лoкaлнoм зајeдницoм, oвaј мoдeл је, тaкoђe, примeњив и на предшколскoм нивoу вaспитaњa и oбразoвaњa. Притoмe, вaжнo је нагласити да наведeнe типoвe укључивањa рoдитeља трeбa пoсматрaти кaо смeрницe, тј. кaо водич за прaксу, јeр свaкa вaспитнo-oбразoвнa устанoвa трeбa да изaбeрe oнaј мoдeл прaксe кoји ћe на најбoљи начин oмoгућити зaдoвoљaвaњe пoтрeбa, прe свeгa дeцe, a сaмим тим и пoтрeбa њихoвих порoдицa. Рeч је o слeдeћим видoвимa вaспитнo-oбразoвнe прaксe кoји пoдржaвaју активнo укључивањe рoдитeља:

(a) Рoдитeљствo – пoмoћ порoдицaмa да креирaју порoдичнo oкружeњe кoје би билo пoдршкa дeци (нпр: сугeстијe за порoдичнe услoвe кoји пoдржaвaју учeњe; oбразoвaњe рoдитeља – eдукацијa o рoдитeљству и порoдичнoм вaспитaњу; сeрвиси за пружањe пoмoћи рoдитeљимa, пoсeтe порoдицaмa итд.).

(б) Кoмуникaцијa – креирaњe ефикасних oбликa кoмуникaцијe измeђу порoдицe и вaспитнo-oбразoвнe устанoвe (двoсeмeрнa кoмуникaцијa – инфoрмисањe o развоју и напредовању дeцe, o вaспитнo-oбразoвнoј пoлитики, пoграмимa, активнoстимa и сл.).

(в) Вoлoнтирањe – aнгажoвaњe рoдитeља у рaзличитим вaспитнo-oбразoвним активнoстимa, тј. oбeзбeђивањe њихoвe пoмoћи и пoдршкe и др. (Зуковић, 2013, прeмa, Зуковић, 2016).

3. Сaрaдњa предшколскe устанoвe и рoдитeља дeцe из мaргинaлних групa – прeпрeкe у сaрaдњи

Сaрaдњу измeђу порoдицe и вaспитнo-oбразoвнe устанoвe мoгућe је рaзматрaти крoз три парaдигмe: парaдигмa пaрaлeлних систeмa; парaдигмa дoпунe; парaдигмa пoдршкe (Pavlović Breneselović, 2014, прeмa, Зуковић, 2016). У парaдигми пaрaлeлних систeмa, порoдицa и

васпитно-образовна установа делују одвојено као независни системи различитог делокруга и функција. Породица је корисник услуга који делегира на васпитно-образовну установу одговорност за образовање свога детета. Васпитно-образовна установа преузима одговорност, а за узврат очекује лојалност родитеља. Идеални однос међу њима описује се као однос „оптималне социјалне дистанце“ и „немешања у туђи посао“. У парадигми допуне друштвено организовано васпитање и образовање надомешћује дефицитарну образовну функцију породице, док за узврат родитељи треба да подупиру функцију васпитно-образовне установе, ослањајући се на експерте, постајући објекат подучавања и учесник у остваривању њених функција (учешћем у управљању, волонтирањем у активностима, радом код куће са децом на пројектима и домаћим задацима...). У парадигми подршке – концепт партнерства, породица и васпитно-образовна установа посматрају се као два међузависна и умрежена система. Овај концепт темељи се на поставци да су родитељи и професионалци упућени једни на друге, те да је преко потребно удружити снаге и ресурсе у доношењу одлука и предузимању активности у правцу заједничког циља – креирања оптималних услова за развој и учење деце. Притоме се, поред експерата – стручњака у васпитно-образовним установама, и родитељи виде као експерти за своју децу који најбоље знају шта је њиховом детету потребно. Јасно је да парадигма подршке, тј. концепт партнерства породице и предшколске установе, представља најпогоднији оквир за подстицање развоја креативних и когнитивних потенцијала детета. Такође, јасно је да иницијатива за овакав приступ у сарадњи треба да потекне од стране предшколске установе и то кроз: – усмереност на грађење поверења – преиспитивање властите праксе: Колико сам благонаклон / а и отворен / а према родитељима и деци? У чему се огледа моја компетентност и како да је унапредим? На који начин градим поверење? – усмереност на промену модела моћи – од модела „владавине моћи“ (који је хијерархијски, линеаран и такмичарски) ка моделу „слобода од моћи“ (који је корпоративан, демократски и колаборативан); – усмереност на добродошлицу породици – грађење услова да се родитељи осећају позваним и добродошлим за укључивање у различите активности. Овај аспект подразумева преиспитивање властитих очекивања стручњака везаних за однос и сарадњу са породицом (Pavlović Breneselović, 2014, према, Зуковић, 2016: 15). Истраживања која су реализована у протеклих неколико деценија показала су да потешкоће у развоју и напредовању деце често представљају резултат дисконтинуитета искустава која деца добијају у породици и предшколској установи, и то пре свега,

у смислу очекивања и подршке за учење. Узроке оваквог стања могуће је сагледати кроз призму идентификовања баријера, тј. препрека за ефикасну сарадњу између породице и васпитно-образовне установе (Zuković 2012, према, Зуковић, 2016: 16).

4. Методологија

Проблем истраживања односи се на сарадњу предшколске установе са породицама деце из маргиналних група и препреке које се јављају током процеса сарадње. Сарадња предшколске установе и родитеља предшколске деце важан је и вишеслојни сегмент који се одражава на квалитет живота предшколске деце и васпитно-образовни процес. Према многим ауторима (Fantuzzo, Tighe & Childs, 2000, Epstein, 1996), неопходно је остварити сарадњу и партнерство са родитељима, а зарад добробити деце. Обично се три димензије стављају у фокус сарадње, а односе се на а) Међусобно информисање васпитача и родитеља б) Укључивање родитеља у вртићке активности и в) Активности родитеља у кућном окружењу. Уколико васпитач као стручњак и професионалац, успе у намери да оствари добру комуникацију са родитељима, онда ће сарадња бити добра у свим доменима. Основни циљ рада је да се утврди да ли постоје препреке у сарадњи између предшколске установе и родитеља деце из маргиналних група у редовним васпитно-образовним установама.

Из основног циља рада дефинисани су посебни циљеви истраживања:

- Утврдити ниво сарадње између васпитача и родитеља деце из маргиналних група у области међусобног информисања;
- Утврдити ниво сарадње између васпитача и родитеља деце из маргиналних група у области укључивања родитеља деце из маргиналних група у вртићке активности;
- Утврдити ниво сарадње између васпитача и родитеља деце из маргиналних група у области активности у породичном окружењу.

4.1. Хипотезе истраживања

На основу проблема и основног циља формулисали смо основну хипотезу:

Х1 Претпостављамо да постоје препреке у појединим аспектима који дефинишу димензије сарадње предшколске установе и родитеља деце из маргиналних група.

Из основне хипотезе рада, дефинисали смо посебне хипотезе истраживања:

- Сарадња између предшколске установе и родитеља деце из маргиналних група у области међусобног информисања праћена је мањим препрекама;
- Постоје препреке у сарадњи између предшколске установе и родитеља деце из маргиналних група у области укључивања родитеља деце из маргиналних група у вртићке активности;
- Постоје препреке у сарадњи између предшколске установе и родитеља деце из маргиналних група у области активности у породичном окружењу.

Технике које смо користили у истраживању јесу анализа садржаја и и анкетирање.

4.2. Инструменти истраживања

Инструмент истраживања је Упитник о сарадњи васпитача и родитеља (Fantuzzo, Tighe & Childs, 2000), верзија за васпитаче (Прилог 1), који се састоји од три суптеста а) Међусобно информисање (МИ), б) Активности родитеља у вртићу (АРВ) и в) Активности у породичном окружењу (АПО). Упитник је прилагођен потребама овог истраживања и садржи укупно 18 тврдњи. Овај инструмент је у слободној употреби и користи се у многим истраживањима у свету и код нас (Stojković, Markov i Jelić, 2017; Jelić, Stojković i Markov, 2018). Оригинална верзија упитника садржи 34 тврдње. У овом истраживању користили смо верзију упитника за васпитаче како бисмо из њихове перспективе проценили препреке које се јављају приликом сарадње са родитељима деце из маргиналних група. Техника коју смо користили у истраживању је анкетирање.

4.3. Узорак истраживања

Истраживањем је обухваћено 102 испитаника – васпитача запослених у Предшколској установи „Моје детињство“, у Чачку (од укупно 11 вртића истраживањем је обухваћено 9), који имају искуства у раду са децом из маргиналних група, а овим истраживањем то се односи на децу која одрастају у социоекономски незадовољавајућим условима, која су корисници услуга социјалне заштите и која због лоших економских услова не партиципирају у плаћању услуга боравка деце у вртићу.

5. Резултати истраживања и дискусија

Након сумирања и анализе резултата у табелама, приказујемо добијене резултате.

Табела 1 – Међусобно информисање васпитача и родитеља (МИ)

међусобно информисање МИ	Често	Проценат	понекад	проценат	никад	проценат	AS	χ^2	p	C	Збир	проценат
1.	58	56,86%	39	38,23%	5	4,9%	2,52	42,412	0,000	0,54	102	100%
2.	18	17,65%	77	75,49%	7	6,86%	2,12	83,353	0,000	0,67	102	100%
3.	45	44,12%	39	38,24%	18	17,65%	2,26	11,824	0,002	0,32	102	100%
4.	9	8,82%	60	58,82%	33	32,35%	1,76	38,294	0,000	0,52	102	100%
5.	52	50,98%	45	44,12%	15	14,71%	2,56	20,696	0,000	0,41	102	100%
6.	45	44,12%	51	50,00%	6	5,88%	2,38	30,059	0,000	0,47	102	100%

Увидом у Табелу 1, којом се дефинише димензија – Област међусобног информисања (МУ), констатујемо следеће: Од укупног броја испитаника на прво питање Родитељи детета редовно долазе на заједничке родитељске састанке да би се информисали о успеху детета и његовом понашању, 58 (56, 86 %) одговорило је са „често“, 39 (38,23 %) одговорило је „понекад“, а 5 испитаника одговорило је „никад“, што у процентима износи 4,90 %. Заједнички родитељски састанци су процес који се упоредо развијао са предшколским васпитањем и образовањем. Резултати истраживања показују да се већина родитеља, што је у складу са праксом код нас, а што показују и истраживања, најчешће одазива заједничким родитељским састанцима (Srđić, 2010). Постоји статистички значајна разлика у одговорима васпитача на прву тврдњу, јер је вредност $\chi^2=42,412$ ($p=0,000$), коефицијент контингенције $C=0,54$ указује на високу повезаност међу посматраним појавама.

На друго питање Информисање ме о детету путем телефона, 18 (17,65 %) одговорило је са „често“, 77 (75,49 %) одговорило је „понекад“, а 7 испитаника, што у процентима износи 6,86 %, одговорило је „никад“. Аритметичка средина за ову тврдњу износи 2,12. С обзиром на то да је 17,65 испитаника одговорило да се родитељи често информисају о детету путем телефона, 75,49 % родитеља понекад то чини, закључујемо да комуникација путем телефонских разговора или порука, а што се види из коментара испитаника, заузима значајно место у области међусобног информисања. Овоме доприноси и развој савремених технологија који родитељима штеди време и чини предшколску установу доступнијом и отвореном за родитеље. Постоји статистички значајна

разлика у одговорима васпитача на другу тврдњу, јер је вредност $\chi^2=83,353$ ($p=0,000$), коефицијент контингенције $C=0,67$ указује на високу повезаност међу посматраним појавама.

Резултати добијени анализом треће тврдње Информације ме о интересовањима и склоностима детета како би га боље упознала, јесу следећи: 45 (44,12 %) одговорило је са „често“, 39 (38,24 %) одговорило је „понекад“, а 18 испитаника, што у процентима износи 17,65 %, одговорило је „никад“. Аритметичка средина за ову тврдњу је 2,26. Сматрамо да је већина родитеља схватила да грађење партерских односа са предшколском установом, а посебно са васпитачима (Daniels & Stafford, 2001) чини добробит за њихову децу. Важно је да васпитач има информације о интересовањима детета како би васпитач могао да планира и програмира васпитно-образовни рад, а да притоме, води рачуна о искуствима детета и да зна из које средине долази (Крњаја и Мишкељин, 2006). Постоји статистички значајна разлика у одговорима васпитача на трећу тврдњу, јер је вредност $\chi^2=11,824$ ($p=0,000$), коефицијент контингенције $C=0,32$ указује на умерену повезаност међу посматраним појавама.

Резултати добијени анализом четврте тврдње Информације о детету са родитељима размењујем писменим путем, јесу следећи: 9 (8,82 %) одговорило је са „често“, 60 (58,82 %) одговорило је „понекад“, а 33 испитаника, што у процентима износи 32,35 %, одговорило је „никад“. Аритметичка средина за ову тврдњу је 1,76. Размена информација путем нотеса предвиђеног за ову намену све се мање користи у новије време. Васпитачи садржаје порука послатих од стране родитеља путем телефона или мејлова, евидентирају у складу са правилима документовања и праћења развоја и напредовања деце, која су регулисана правилницима. Претпостављамо да су савремене технологије допринеле бржој комуникацији родитеља и васпитача. Васпитач постаје доступнији родитељима и ван формалног радног времена и током викенда. Постоји статистички значајна разлика у одговорима васпитача на четврту тврдњу, јер је вредност $\chi^2=38,294$ ($p=0,000$), коефицијент контингенције $C=0,52$ указује на високу повезаност међу посматраним појавама.

Анализом пете тврдње, која гласи Кад постоји неки проблем или му треба детаљније објашњење иницира индивидуални разговор, 52 испитаника одговорило је „често“, што у процентима износи 50,98 %, 45 (44,12 %) одговорило је „понекад“, а 15 испитаника дало је негативан одговор, што изражено у процентима износи 14,71 %. Аритметичка средина за ову тврдњу је 2,56. Охрабрује чињеница да већина родитеља кад се јави проблем заказује индивидуални разговор

са васпитачем. Ово је прилика за васпитача да подстакне развој партнерских односа заснованих на међусобном поверењу. За ову област потребно је да васпитач има развијене комуникативне способности како би убедио родитеља да треба да се информише не само кад се појави проблем већ и због тога да би дао неку идеју која ће допринети сарадњи и сл. (Skočić Mihić, Blanuša Trošel i Katić, 2015). Васпитач такође треба да развија саветодавне компетенције које формалним образовање није стекао. Постоји статистички значајна разлика у одговорима васпитача на пету тврдњу, јер је вредност $\chi^2=20,696$ ($p=0,000$), коефицијент контингенције $C=0,41$ указује на умерену повезаност међу посматраним појавама.

Анализом шесте тврдње Отворен је и лако доступан за разговор када постоји проблем са његовим дететом, 45 испитаника одговорило је „често“, што у процентима износи 44,12 %, 51 (50 %) одговорио је „понекад“, а 6 испитаника дало је негативан одговор, што изражено у процентима износи 5,88 %. Аритметичка средина за ову тврдњу је 2,38. Већина родитеља је отворена и лако доступна за разговор често или понекад, али је то проблем, јер породице из маргиналних група често мењају место становања, у потрази за привременим и повременим пословима и сл. Постоји статистички значајна разлика у одговорима васпитача на шесту тврдњу, јер је вредност $\chi^2=30,059$ ($p=0,000$), коефицијент контингенције $C=0,47$ указује на умерену повезаност међу посматраним појавама.

Резултати сличних истраживања показују да између васпитача и родитеља постоји квалитетна сарадња у димензији међусобно информисање (Stojković, Markov i Jelić, 2017; Jelić, Stojković i Markov, 2018), а што је у складу са добијеним резултатима у овом истраживању. Збирни резултати показују да већина родитеља деце из маргиналних група често или понекад размењује информације са васпитачима, а мањи проценат родитеља није заинтересован за ову димензију сарадње. Сарадња је динамичан процес и веома је значајно да просветни радници узму у обзир све факторе који могу поспешити сарадњу (Xu, J. & Filer, 2008, prema, Jelić, Stojković i Markov, 2018). Потребно је водити рачуна о деци из маргиналних група. Овај двосмерни процес треба да унапређују како васпитачи тако и родитељи. Међусобно отворено информисање о понашању детета у кућном окружењу од стране родитеља, односно васпитача у вртићу, први је корак у решавању проблема које деца испољавају на друштвено неприхватљив начин. Потребно је да родитељ схвати да му је васпитач подршка и да ће заједничким снагама решити, на пример, проблематично понашање детета. Васпитач родитељу треба да препоручи да би добро било да

се укључи у вртићке активности и да је у том правцу много важније ублажавање проблема у понашању детета него постизање академских исхода (Daniels & Stafford, 2001),

Табела 2 – Активности у вртићу (ВА)

Вртићке активности	Често	Проценат	понекад	проценат	никад	проценат	AS	χ^2	p	C	Збир	проценат
1.	36	35,29%	54	52,94%	12	11,76%	2,24	26,118	0,000	0,45	102	100%
2.	15	14,71%	51	50,00%	36	35,29%	2,77	19,235	0,000	0,39	102	100%
3.	21	20,59%	72	70,59%	9	8,82%	2,12	65,824	0,000	0,62	102	100%
4.	21	20,59%	45	44,12%	36	35,29%	1,85	8,647	0,013	0,27	102	100%
5.	12	11,76%	36	35,29%	54	52,94%	1,59	26,118	0,000	0,45	102	100%
6.	18	17,65%	39	38,24%	45	44,12%	1,74	11,824	0,002	0,32	102	100%

Увидом у Табелу 2, којом се дефинише димензија – Област активности родитеља у вртићу (ВУ), констатујемо следеће: Од укупног броја испитаника на прво питање Учествоје у активностима у радној соби и дворишту, 36 (35,29 %) одговорило је са „често“, 54 (52,94 %) одговорило је „понекад“, а 12 испитаника, што у процентима износи 11,76 %, одговорило је „никад“. Аритметичка средина за ову тврдњу износи 2,24. Постоји статистички значајна разлика у одговорима васпитача на прву тврдњу, јер је вредност $\chi^2=26,118$ ($p=0,000$), коефицијент контингенције $C=0,45$ указује на високу повезаност међу посматраним појавама.

На друго питање Волонтира у различитим активностима које се организују у радној соби или дворишту у групи коју његово дете похађа, 15 (14,71 %) одговорило је са „често“, 51 (50,00 %) одговорио је „понекад“, а 36 испитаника, што у процентима износи 35,29 %, одговорило је „никад“. Аритметичка средина за ову тврдњу износи 2,77. Постоји статистички значајна разлика у одговорима васпитача на другу тврдњу, јер је вредност $\chi^2=19,235$ ($p=0,000$), коефицијент контингенције $C=0,39$ указује на умерену повезаност међу посматраним појавама.

Резултати добијени анализом треће тврдње Учествоје у друштвеним активностима које се организују за дружење свих родитеља су следећи: 21 (20,59 %) одговорио је са „често“, 72 (70,59 %) одговорило је „понекад“, а 9 испитаника, што у процентима износи

8,82 %, одговорило је „никад“. Аритметичка средина за ову тврдњу је 2,12. Постоји статистички значајна разлика у одговорима васпитача на трећу тврдњу, јер је вредност $\chi^2=65,824$ ($p=0,000$), коефицијент контингенције $C=0,62$ указује на високу повезаност међу посматраним појавама.

Резултати добијени анализом четврте тврдње Учествоје у планирању и организовању излета, приредби и сл. у вртићу: 21 (20,59 %) одговорио је са „често“, 45 (44,12 %) одговорило је „понекад“, а 36 испитаника, што у процентима износи 35,29 %, одговорило је „никад“. Постоји статистички значајна разлика у одговорима васпитача на четврту тврдњу, јер је вредност $\chi^2=8,647$ ($p=0,013$), коефицијент контингенције $C=0,27$ указује на умерену повезаност међу посматраним појавама.

Анализом пете тврдње која гласи Учествоје у планирању и програмирању ВОР-а како би стекао педагошка знања и побољшао родитељске компетенције, 12 испитаника одговорило је „често“, што у процентима износи 11,76 %, 36 (35,29 %) одговорило је „понекад“, а 54 испитаника дало је негативан одговор, што изражено у процентима износи 52,94 %. Аритметичка средина за ову тврдњу је 1,59. Постоји статистички значајна разлика у одговорима васпитача на пету тврдњу, јер је вредност $\chi^2=26,118$ ($p=0,000$), коефицијент контингенције $C=0,45$ указује на умерену повезаност међу посматраним појавама.

Анализом шесте тврдње Прати и документује развој и напредовање свог детета, 18 испитаника одговорило је „често“, што у процентима износи 17,65 %, 39 (38,24 %) одговорило је „понекад“, а 45 испитаника дало је негативан одговор, што изражено у процентима износи 44,12 %. Постоји статистички значајна разлика у одговорима васпитача на шесту тврдњу, јер је вредност $\chi^2=11,824$ ($p=0,002$), коефицијент контингенције $C=0,32$ указује на умерену повезаност међу посматраним појавама. Резултати сличних истраживања показују да родитељи врло ретко партиципирају у непосредним вртићким активностима (Методика развоја говора, Методика упознавање околине и друге усмерене активности), па резултати у овом истраживању охрабрују, јер на пример 36 (35,29 %) родитеља често партиципира у активностима у радној соби и дворишту. Добијени резултати на овом узорку бољи су од налаза других истраживања, јер родитељи врло често избегавају да учествују у усмереним активностима (Samardžić i Travar, 2016).

Табела 3 – Активности у кућном окружењу (КА)

Активности иод куће	Често	Проценат	понекад	проценат	никад	проценат	AS	χ^2	p	C	Збир	проценат
1.	44	43,14%	53	51,96%	5	4,9%	2,38	38,294	0,000	0,52	102	100%
2.	45	44,12%	51	50,00%	6	5,88%	2,38	35,118	0,000	0,50	102	100%
3.	51	50,00%	39	38,24%	12	11,76%	2,38	23,471	0,000	0,43	102	100%
4.	39	38,24%	54	52,24%	9	8,82%	2,20	30,882	0,000	0,48	102	100%
5.	63	61,76%	24	23,53%	15	14,71%	2,47	38,294	0,000	0,52	102	100%
6.	62	60,78%	35	34,31%	5	4,9%	2,56	47,824	0,000	0,56	102	100%

Увидом у Табелу 3, којом се дефинише димензија – Област активности родитеља код куће (КА), од укупног броја испитаника, на прво питање Доприноси развијању радних и хигијенских навика код свог детета, 44 (43,14 %) одговорило је са „често“, 53 (51,96 %) одговорило је „понекад“, а 5 испитаника, што у процентима износи 4,90 %, одговорило је „никад“. Постоји статистички значајна разлика у одговорима васпитача на прву тврдњу, јер је вредност $\chi^2=38,294$ ($p=0,000$), коефицијент контингенције $C=0,52$ указује на високу повезаност међу посматраним појавама.

На друго питање Информиса ме о детету путем телефона, 45 (44,12 %) одговорило је са „често“, 51 (50 %) одговорио је „понекад“, а 6 испитаника, што у процентима износи 5,88 %, одговорило је „никад“. Постоји статистички значајна разлика у одговорима васпитача на другу тврдњу, јер је вредност $\chi^2=35,118$ ($p=0,000$), коефицијент контингенције $C=0,50$ указује на високу повезаност међу посматраним појавама.

Резултати добијени анализом треће тврдње На добар начин објашњава детету зашто треба да поштује правила и понаша се у складу са њима, следећи су: 51 (50,00 %) одговорио је са „често“, 39 (38,24 %) одговорило је „понекад“, а 12 испитаника, што у процентима износи 11,76 %, одговорило је „никад“. Постоји статистички значајна разлика у одговорима васпитача на трећу тврдњу, јер је вредност $\chi^2=23,471$ ($p=0,000$), коефицијент контингенције $C=0,43$ указује на умерену повезаност међу посматраним појавама.

Резултати добијени анализом четврте тврдње Подстиче и развија позитивне ставове детета према учењу: 39 (38,24 %) одговорило је са „често“, 54 (52,24 %) одговорило је „понекад“, а 9 испитаника, што у

процентима износи 8,82 %, одговорило је „никад“. Постоји статистички значајна разлика у одговорима васпитача на четврту тврдњу, јер је вредност $\chi^2=30,882$ ($p=0,000$), коефицијент контингенције $C=0,48$ указује на високу повезаност међу посматраним појавама.

Анализом пете тврдње, која гласи Помаже детету око домаћих задатака (нпр. учење песмица за приредбу, припрема материјал за рад у вртићу и сл.), 63 испитаника одговорило је „често“, што у процентима износи 61,76 %, 24 (23,53 %) одговорило је „понекад“, а 15 испитаника дало је негативан одговор, што изражено у процентима износи 14,71 %. Постоји статистички значајна разлика у одговорима васпитача на пету тврдњу, јер је вредност $\chi^2=38,294$ ($p=0,000$), коефицијент контингенције $C=0,52$ указује на умерену повезаност међу посматраним појавама.

Анализом шесте тврдње Води рачуна о његовом правилном физичком развоју и задовољавању основних потреба, 62 испитаника одговорило је „често“, што у процентима износи 60,78 %, 35 (34,31 %) одговорило је „понекад“, а 5 испитаника дало је негативан одговор, што изражено у процентима износи 4,90 %. Постоји статистички значајна разлика у одговорима васпитача на шесту тврдњу, јер је вредност $\chi^2=47,824$ ($p=0,000$), коефицијент контингенције $C=0,56$ указује на високу повезаност међу посматраним појавама.

Добијени резултати указују на то да родитељи углавном раде са децом, а у намери да побољшају њихова академска постигнућа.

Родитељи који са својом децом раде „домаће задатке“, које им је задао васпитач (да науче песмицу за приредбу, да сакупе шумске плодове и сл.), доприносе развијању осећаја одговорности код деце којим она од најранијег детињства уче да ће се из постојећег социоекономског статуса извући једино образовањем (Jelić, 2011). Рад са децом у породичном окружењу доприноси јачању когнитивног статуса деце, а у том смислу треба са њима радити вежбе за побољшање пажње (Novović i sar.), вежбе памћења и сл. Родитељи који су путем разних радионица које се организују у предшколској установи, у оквиру сарадње, стекли педагошка знања кроз игру могу да подучавају децу и да информишу васпитаче о ефектима стратегија које примењују. Васпитачи могу родитеље да информишу о томе како њихову децу мотивишу да уче у вршњачкој групи и које стилове подучавања они користе. Размена искустава и примена искустава допринели би да се изнађе најефикаснији начин да дете изрази своје способности и да буде мотивисано за игру, учење, рад у малим групама и др. (Крњаја и Мишкељин, 2006).

6. Закључна разматрања

Након извршеног истраживања констатујемо да је остварен основни циљ истраживања који се односио на препознавање препреке у сарадњи између предшколске установе и родитеља деце из маргиналних група у редовним васпитно-образовним установама. Препреке се углавном односе на партиципацију родитеља у вртићким активностима. Постављене хипотезе потврђујемо.

Закључујемо да су резултати овог истраживања охрабрујући, јер већина родитеља деце из маргиналних група прихвата сарадњу са предшколском установом. Родитељи ове деце, како показују истраживања, најређе учествују у вртићким активностима, а то је у већини случајева проблем код свих родитеља. Ретко који родитељ одвоји време да са васпитачима подели и разради идеју за усмерену активност. Понекад родитељ партиципира у активностима које су везане на пример за професију којом се бави и сл. Такође, не практикују да достављају васпитачима белешке о понашању детета у породичном окружењу, односно да учествују у праћењу и документовању развоја и напредовања детета. Родитељи сматрају да је планирање и програмирање васпитно-образовног рада посао васпитача за који су се они школовали. Не доживљавају овај сегмент као прилику да се укључе у активности како би побољшали своја педагошка знања, а тиме ојачали и родитељске компетенције (Mandarić Vukušić, 2018). Родитељи у оквиру активности са децом, у оквиру кућних активности, треба са децом да раде једноставне вежбе према препорукама васпитача и стручних сарадника које ће им помоћи у развијању пажње (Нововић, Смедеревац, Биро и Јовановић, 2008), која је важан фактор везан за постизање академских постигнућа. И поред тога што се у предшколском периоду развија највећи број синапси и неуронских мрежа, то јест овај период је један од најважнијих периода у развоју човека, у Србији и даље половина деце предшколског узраста не похађа предшколске установе (*Подришка образовању деце из сиромашних породица*, 2014; Kojić, Kojić Grandić i Markov, 2018). Због тога држава треба да учини све напоре како би подстакла предшколско васпитње и образовање, то јест подстакла родитеље да своју децу што раније упишу у вртић. У овом контексту важна је и рана интервенција, али и чињеница да деца из маргиналних група често, због недовољно стимулативног породичног окружења, не могу да остваре своје биолошке могућности до максимума. Што ранији упис детета у вртић доприноси да и родитељ осети све благодети бриге друштва о његовом детету, а такође да кроз сарадњу са предшколском установом

стекне боље родитељске компетенције. Само до пре неколико деценија у нашој земљи и замљама у окружењу постојала је јасна граница између породичног и институционалног васпитања и образовања. Родитељи су у то време васпитачима и стручним сарадницима остављали на бригу и старање без могућности да и они партиципирају у планирању, програмирању, евалуацији плана и програма. Савремена педагогија померила је границе, па је у том смислу учешће родитеља у креирању васпитно-образовног рада и сарадња са предшколском установом, постала императив. Сарадња са родитељима изискује додатне компетенције васпитача које они стичу у оквиру интерних и естерних обука, а што је предвиђено целоживотним учењем. Сарадња је комплексан процес, јер су родитељи различити према многим показатељима, као што су: образовање, врста образовања, социоекономски статус, спремност на партнерство са предшколском установом и др. Досадашња пракса и истраживања показују да су родитељи најмање спремни да узму учешћа у планирању васпитно-образовног рада. Међутим, на основу сопственог искуства, проблеми могу да се јаве када се родитељу саопште процене васпитача и стручних сарадника да су запажена значајна одступања у развоју њихове деце у односу на стандардне норме. Код деце из маргиналних група то се најчешће односи на развој говора, формирање хигијенских навика и сл. Због наведеног, васпитач треба да развије стратегије како да стекне поверење и родитеље убеди да су предшколска установа и породица на истој страни и да се све чини за добробит детета.

Овим радом извршен је покушај да се испита како и на који начин васпитач може да допринесе уклањању баријера између предшколске установе и породица које су маргинализоване. Резултате овог рада могуће је имплементирати у праксу, а кључне препоруке биле би: Јачати педагошке компетенције родитеља које директно утичу на јачање њихових родитељских способности неопходних за васпитање деце; Организовање обука за родитеље у оквиру предшколских установа уз планирање активности које ће допринети јачању партнерства и поверења између васпитача и родитеља; Подстицање и јачање сарадње и пријатељства између родитеља деце типичног развоја и родитеља деце из маргиналих група, а у циљу унапређења квалитета сарадње на нивоу предшколске установе; Потреба за укључивањем родитеља у вртићке активности посебно ако су њихова деца стидљива и теже се адаптирају на нову средину; Указивање родитељима на значај образовања као могућности да прекину ланац сиромаштва и социјалне искључености; Давати упутства родитељима да колико год

је то у њиховој моћи да створе што позитивнију климу у породичном окружењу; Да стављају до знања деци да су вољена; Да са децом ураде сваки задатак који им је васпитач задао како би стекли радне обавезе и осећање одговорности; Да се васпитачима и стручним лицима обраћају када њихова породица пролази кроз кризне периоде, јер се они одражавају и на децу; Инсистирати на редовном доласку деце у вртић, а по потреби по овом питању одлазити у посете родитељима и указивати им на значај похађања вртића за даље напредовање и др.

ЛИТЕРАТУРА

- Biro, M., Novović, Z. i Tovilović, S. (2006). Kognitivno funkcionisanje edukativno zapuštene dece predškolskog uzrasta. *Psihologija*, 39(2), 183–206.
- Visković, I. i Višnjić Jevtić, A. (2017). Mišljenje odgajatelja o mogućnostima suradnje s roditeljima. *Croatian Journal of Education*, 19 (1), 117–146.
- Daniels, E. R. & Stafford, K. (2001). *Integracija dece sa posebnim potrebama*. Beograd: Centar za interaktivnu psihologiju.
- Dimoski, S., i Nikolić, G. (2015). Značaj odnosa društva prema osobama sa smetnjama u razvoju za realizaciju obrazovne inkluzije u Srbiji. *Sociološki pregleđ*, 49(4), 419–443.
- Zuković, S., & Milutinović, J. (2014). Podrška socijalno marginalizovanim grupama kroz pedagoško-savetodavni rad – primer romske populacije. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 13(4), 415–431.
- Зуковић, С. (2016). Претпоставке развоја партерског односа између породице и предшколске установе. у: Јоковић, М. (ур.). „Наше стварање“, Зборник радова са Једанаестог симпозијума са међународним учешћем „Васпитач у 21. веку“ (стр. 13–23). Алексинац: ВПССОВ. Доступно: <http://media.vsvaspitacka.edu.rs/2017/10/Nase-stvaranje-15.pdf>
- Imširagić, A., Imširagić, A. i Hukić, Đ. (2010). Roditelji – odgajatelji djece s teškoćama u razvoju. *Metodički obzori*, 5(2010)1 (9), 9–18. <https://doi.org/10.32728/mo.05.1.2010.01>
- Jelić, M. i Jovanović, B. (2011). Siromaštvo kao faktor školskog neuspeha učenika. *Socijalna misao*, (4), 79–95.
- Jelić, M., Stojković, I., i Markov, Z. (2018). Partnership between preschool institution and parents from the standpoint of preschool teachers. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 17(2), 165–187.
- Knežević-Florić, O. Č., Ninković, S. R. i Tančić, N. D. (2018). Inkluzivno obrazovanje iz perspektive nastavnika – uloge, kompetencije i barijere. *Nastava i vaspitanje*, 67(1), 7–22.
- Kojić, M., Kojić Grandić, S. i Markov, Z. (2018). The Strategies of Kindergarten Teachers for the Inclusion of Children from Destitute Families into Aimed Activities. *Metodički obzori*, 13(2018)1 (25), 5–26. <https://doi.org/10.32728/mo.13.1.2018.01>
- Кораћ, И. (2018). Тимови за инклузивно образовање као контекст хоризонталног учења васпитача. *Теме*, XLII(2), 401–416.
- Krnjaja, Ž. i Miškeljin, L. (2006). *Od učenja ka podučavanju*. Beograd: Lačarak, AM Graphic.

- Krstić, K. D., i Zuković, S. N. (2017). Tranzicija u školu – značaj partnerstva porodice i vaspitno-obrazovnih institucija. *Nastava i vaspitanje*, 66(1), 143–156.
- Mandarić Vukušić, A. (2018). Profesionalni razvoj odgajatelja i učitelja za rad s roditeljima. *Croatian Journal of Education*, 20 (Sp.Ed.1), 73–94. <https://doi.org/10.15516/cje.v20i0.3046>
- Marić-Jurišin, S. D., & Klemenović, J. U. (2018). Stavovi roditelja dece predškolskog uzrasta prema sopstvenom pedagoškom obrazovanju. *Nastava i vaspitanje*, 67(1), 175–190.
- Milovanović Macura, S. (2006). Socijalni aspekti inkluzije romske dece iz naselja Deponija u obrazovni sistem. *Pedagogija*, br. 3, 304–320.
- Милосављевић, М. и Југовић, А. (2009). *Изван іраница грушїва: савремено грушїво и мариїналне іруїе*. Београд: Универзитет у Београду – Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.
- Mićević, J. (2005). Razlike u stavovima prema marginalnim grupama između roditelja i njihove dece. *Psihologija*, 38(2), 167–179.
- Нововић, З., Смедеревац, С., Биро, М. и Јовановић, В. (2008). Предлог програма тренинга пажње за децу из едукативно депривираних средина. *Педагошка стварност*, 54 (1–2), 114–129.
- Novović, T. L., & Mićanović, V. I. (2018). Mišljenja vaspitača i stručnih saradnika o kvalitetu inkluzivne prakse u crnogorskim predškolskim ustanovama. *Nastava i vaspitanje*, 67(2), 357–373.
- Petrović-Sočo, B. (1995). Ispitivanje stavova roditelja o suradnji s dječjim vrtićem. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 4(4–5), 613–625. Retrieved from <http://hrcak.srce.hr/32369>
- Правилник о ближим упутствима за утврђивање права на индивидуални образовни план, његову примену и вредновање. *Службени гласник РС*, број 74/2018. Очитатно: 18. априла 2018. у 19,53
- Подршка образовању деце из сиромашних породица (2014). Београд: Тим за социјално укључивање и смањење сиромаштва; УНИЦЕФ. Доступно на: <https://www.unicef.org/serbia/media/6511/file>. Очитано: 18. априла у 19,32
- Радивојевић, Д. (2007). Водич за унапређивање инклузивне образовне праксе. Београд: Фонд за отворено друштво. Доступно: <http://osbrankoradicevic.net/wp-content/uploads/2016/09/INKLUZIVNI-VODIC.pdf> очитано: 18. априла 22,53
- Samardžić, M.R. i Travar, M. Ž. (2016). Kompetencije vaspitača za saradnju sa roditeljima. *Nova škola*, 11(1), 156–168.
- Skočić Mihić, S., Blanuša Trošel, D. i Katić, V. (2015). Odgojitelji predškolske djece i savjetodavni rad s roditeljima. *Napredak*, 156(4), 385–400. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/166207>
- Srdić, V. (2010). Inkluzivno obrazovanje u mikrosistemu: saradnja predškolske ustanove i romske porodice. *Pedagogija*, 65(1), 18–25.
- Stojković, I., Markov, Z., Jelić, M. (2017). Korelati opažanja saradnje između roditelja i vaspitača u predškolskim ustanovama. у: Stančić M., Tadić A., Nikolić Maksić T. (yp.) *Zbornik radova sa nacionalnog naučnog skupa Susreti pedagoga – Vaspitanje danas*, Београд: Универзитет у Београду, Филозофски факултет, Одељење за педагогију и андрагогију, стр. 127–132.

- Сузић, Н. (2008). *Увод у инклузију*. Бања Лука: ХБС.
- Fantuzzo, J., Tighe, E., & Childs, S. (2000). Family involvement questionnaire: a multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 367–376.
- Šagrić, Č., Radulović, O., Bogdanović, M. i Marković, R. (2007). Socijalna marginalizacija i zdravlje. *Acta medica Medianae*, 46(2), 49–52.

Jasna Nakrajkućin, Specialist

A PRESCHOOL TEACHER'S VIEW ON THE OBSTACLES IN COOPERATION BETWEEN A PRESCHOOL INSTITUTION AND PARENTS OF CHILDREN FROM MARGINALIZED GROUPS

Summary

The main research goal was to determine whether there are obstacles in the cooperation between parents of children from marginalized groups and the preschool institution. In the theoretical part of the paper, we shall discuss the basic ideas behind inclusive education and cooperation between parents and preschool institution. In the research, we shall use the questionnaire for kindergarten teachers (Fantuzzo, Tighe & Childs, 2000), modified for the purposes of this research, and found to be appropriate given the main problem and the goal of the research. The research will include 102 kindergarten teachers employed in the Preschool Institution „Moje detinjstvo“ in Čačak.

The results of the research show that, from a kindergarten teacher's perspective, cooperation between the preschool institution and the parents is satisfactory, but work should be done on its improvement, especially in the field of including parents into kindergarten activities. In order for this goal to be achieved, parents of children from marginalized groups should be stimulated to get involved in the activities in the kindergarten, their pedagogical knowledge should be widened, which would in return increase their parental competences. These steps would also improve cooperation between the preschool institution and parents of children from marginalized groups.

Key words: cooperation, children from marginalized groups, parents, kindergarten teachers

ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

ПУСТИМО ДЕЦУ ДА ГОВОРЕ

(Радмила Ивановић, *Деца имају реч*,
Креативни центар, Београд, 2014)

У приручнику Радмиле Ивановић *Деца имају реч*, полази се од предшколског детета и његовог развоја говора, односно од његових говорних постигнућа (од онога што може). Деца на узрасту од четири до седам година већ су овладали одређеним вербалним способностима, као што су коришћење симбола, гласова, речи и реченица, као и способношћу комуникације са другима. Такође, усавршила су спонтано играње симболима и стекла су одређене комуникативне вештине, што значи да је њихов говор реченички и граматички довољно развијен за успешну комуникацију са средином.

Ауторка књиге *Деца имају реч* може се сврстати у савремену и веома цењену оријентацију у предшколском васпитању, познату као педагогија слушања, која се заснива на уверењу да су деца компетентни партнери одраслих у процесу комуникације, као и на томе да деца морају имати реч, да се могу изразити, чути и слушати.

Као што је речено, деца узраста од четири до седам година говорно су довољно способна да би остварила здраву комуникацију са особама из социјалне средине, поготово са својим вршњацима, међутим, када се посматра појединачно, постоје огромне разлике међу индивидуалним постигнућима деце истог узраста. Ова статистика наводи нас на то да програм треба прилагодити способностима и могућностима деце.

Главни део овог приручника јесте богата ризница говорних радионица. Вежбе су замишљене тако да подстичу било какво коришћење вербалног развоја код деце, као на пример, гласовне стране, лексички развој, коришћење говора у комуникативне сврхе, што и јесте један од главног запажања аутора.

Ауторка Радмила Ивановић наводи да значајно место у институционалном одрастању предшколске деце има контекст, односно да је то полазиште у васпитно-образовном раду са децом. Контекст се схвата у ширем смислу, али пре свега, као спој физичког (спољашњег) оквира који представља простор, материјале, опрему,

играчке и социјалног (унутрашњег) оквира који представља саму децу са свим оним што они носе, затим васпитач са својим ставовима и умећима као веома значајан чинилац дечјег развоја, такође родитељи који активно учествују у многим активностима везаним за дечји развој и на самом крају предшколска установа као институција у којој се одвија рад са децом. „Наведени спољашњи и унутрашњи оквири боје контекст, имплицирају квалитет живљења и размене, одређују улогу и место детета у размени, игри, учењу, сазнавању и развоју.“ (стр. 10).

Акценат у књизи односи се на васпитача који има најзначајнију улогу у васпитно-образовном раду, јер он истовремено гради амбијент коме се прилагођава. Игра веома важну улогу јер полази од могућности детета и пружа подршку способностима које код неке деце још нису довољно развијене. Ако у овом процесу апстрахујемо децу и њихове вршњаке, онда васпитно-образовни рад не би имао смисао нити би постојао.

„Васпитач види, чује, осећа, тумачи, интегрише и „невидљиво“ каналише, усмерава попут режисера у позоришној представи у којој деца глумци имају главну реч.“ (стр. 12).

Као веома важан сегмент књиге *Деца имају реч*, представљене су и предшколске установе које су у васпитно-образовном раду, заправо, најважнији део. Ауторка нам предочава чињеницу да предшколске установе као специјализоване установе, које су прилагођене предшколској деци, имају своје развојне „ресурсе“ у односу на стварну средину. Својим ставовима у васпитању и начину организације рада, као и односима које негују, умногоме одређују предшколски амбијент.

Симболичка игра има веома значајну улогу када је реч о говорном развоју, јер је саставни део одрастања сваког детета. Играјући игре улога у различитим ситуацијама дете користи говор на различите начине и у промењеним условима, тј. са различитим саговорницима на различитим местима итд. Сложила бих се са ауторком да је ово један од најефикаснијих начина за спонтано учење, само сопственим ангажовањем.

„Даљи развој говора детета одвија се активном говорном праксом у размени са другима.“ (стр. 12).

Приручник нам скреће пажњу да предшколске установе пружају деци велике могућности за размену са другима, најпре са својим вршњацима. Овим путем развија се емоционална зрелост, социјализација, али и сфера сазнања. Деца која су на сличном или истом сазнајном новоу, уче вештине као што су преговарање и усаглашавање и увиђају да постоје нека друга мишљења сем њиховог, принуђена су да

прилагођавају свој говор другима, богате речник. Такође, овим путем улазе у конфликт и бирају начин на који ће га решити. У оваквим процесима васпитач има улогу посредника између дететовог унутрашњег света и оног који га окружује.

На неколико страница ове књиге исцрпно је представљена целовита улога васпитача у образованом раду, али и у самом развоју говора код деце. Главна ставка односи се на то да васпитач треба да створи подстицајну и повољну средину како би деца могла слободно да говоре, размењују искуства, дају предлоге, односно да буду иницијатори неке активности. Осим повољне средине, васпитач треба константно да прати процес рада са децом, као и саму децу док учествују у процесу комуникације током активности, али и у спонтаним ситуацијама (током игре).

Познато је да су, поред свега овога, животне ситуације најприроднији оквир за учење и развој дечјих говорних способности, тако што користе говор за задовољавање разних аутентичних животних ситуација, прилагођавајући свој говор. Сматра се да су због своје разноликости животне ситуације нека врста школе за учење служења говором.

Осим животних ситуација, у предшколским установама користе се и други облици и форме говорних активности, као што су: причање, препричавање, слушање, описивање, постављање питања, затим говор са млађима и старијима од себе, говор са већом групом и сл.

„Говорне радионице са својим специфичностима могу да буду подстицајно средство за практиковање различите употребе говора деце у предшколској институцији.“ (стр. 14).

Радионице су, како ауторка поручује, релативно нов облик рада у нашој образованој пракси који се практикује у већини делова образованог система. Оне представљају форму групног рада која има своја правила и специфичности. По наводима ауторке, основни циљ едукативних радионица је стицање и проширивање знања, а креативних радионица јесте развијање многобројних сваралачких способности.

Говорне радионице треба да имају садржаје у којима деца могу активно да учествују и „живе“ говор, радионице у којима могу да изразе све своје потенцијале и могућности.

„Радионица почиње (а најчешће се и завршава) разговором у кругу и то се назива кружном разменом. Таквом формом остварује се равноправност учесника: нема првог ни последњег учесника; нема оних који су напред нити оних који су позади; сваки учесник може да се обрати свим учесницима и да их све види, као и они њега; радионица почиње случајним одабиром 'првог' учесника.“ (стр. 17)

Кроз већи део књиге представљено нам је мноштво говорних радионица и говорних вежби, које у великој мери унапређују развој говора код деце, али и њихову социјализацију, ослобађање страха од излагања пред групом, као и емпатију и емоционални развој.

Приручник *Деца имају реч* помаже у усклађивању намера са путем. Пружа форму активности са децом која отвара простор за заједничко учешће деце и одраслих, у којем се уважавају дечја интересовања и њихово активно учешће, а улога одраслог је да их подржава.

Овај приручник представља разне методе и могућности које помажу у раду са децом и подстичу њихов креативни приступ. Намењен је васпитачима, педагозима, психолозима, медицинским сестрама и онима који се припремају за рад са децом предшколског узраста, као и онима који раде у институцијама где се примењује васпитно-образовни рад са предшколском децом. Приручник је такође намењен и родитељима и другим особама које су блиске деци и које су сами учесници у животу и раду васпитне групе.

Сматрам да је ауторка на јасан и веома занимљив начин представила како успешно комуницирати са предшколским дететом. Књига (приручник) *Деца имају реч* написана врло концизно, једноставним стилем. Приручник садржи добре примере и због тога је поучан за читање, буди машту и креативност код читаоца. Препоручила бих свакоме ко се бави васпитно-образовним радом да прочита приручник *Деца имају реч* ауторке Радмиле Ивановић, и на тај начин открије неке нове методе и идеје које може користити у свом даљем раду.

Ливиа Ђармаџи, сйец.

ДЕЦА ИМАЈУ РЕЧ

(Радмила Ивановић, *Деца имају реч – деца у њиховим
разменама*, Креативни центар, Београд, 2014)

Деца имају реч је приручник који је намењен свим рефлексивним практичарима (васпитачима, родитељима, учитељима) у раду са децом узраста од четири до седам година. Потреба за стварањем оваквог приручника јавила се због све већег броја деце која имају потешкоће у комуникацији. Ова књига садржи велик број радионица које служе развоју говора у комуникативне сврхе.

Савремено васпитање од васпитача захтева непрестано усавршавање, увођење нових начина рада и њихову примену уз стандардне методе. Ова књига бави се савременом оријентацијом у предшколском васпитању познатијом као „педагогија слушања“.

Ауторка сматра да говор детета треба да се третира нераскидиво са свим аспектима психофизичког развоја. С обзиром на то да се говор стиче и развија активном говорном праксом, односно комуникацијом са другима, стављен је акценат на богаћење дечјег говорног искуства, важност утицаја социјалног окружења, као и присутност детета и његово активно учешће у програму васпитно-образовног рада.

Уводни део садржи полазишта приручника – утицај средине (контекста) као целине физичког (простор, играчке, материјали, опрема...) и социјалног (деца, васпитач, родитељи) оквира. Ауторка се у наставку бави општим карактеристикама развоја говора предшколске деце, његовим праћењем, начинима унапређења. У том контексту издваја говорне радионице као нов интерактивни облик рада.

На почетку теоријског дела књиге, ауторка врши поделу говорних радионица на едукативне и креативне, па тако потврђује већ познато начело – да васпитно-образовни процес треба да се састоји из сазнајног и стваралачког облика рада. У књизи се нарочито истиче значај говорних радионица. Поред богаћења речника, групне говорне радионице су благотворне за развој стваралачког говора, учење по моделу, подстицање социјалне и емоционалне способности деце, богаћење игровног искуства и усвајање игровних правила... Даље ауторка истиче развој говорних способности које се стичу радионичарским

разменама, а то су: способност говорења пред групом вршњака, способност јасног говорења, прилагођевање свог говора другима, вебално сналажење у различитим ситуацијама, умеће слушања других.

Као основна правила радионичарскг рада, издвајају се разговор као почетни и завршни део активности, учешће све деце, улога васпитача–водитеља, међусобно слушање, али и могућност мењања правила током активности.

У књизи Деца имају реч, ауторка Радмила Ивановић нарочито истиче специфичности радионица са предшколском децом: карактер радионице; материјали за рад као и сам садржај рада морају бити прилагођени, разноврсни и занимљиви детету; учешће деце у праћењу и евалуацији; максималан број учесника је 15–16 деце.

Улога васпитача–водитеља огледа се, пре свега, у партнерском односу са децом и методичком приступу рада. Поред тога, водитељ води рачуна да својим говором представља узор, модел пожељне комуникације, он негује партнерство и поверење, осећај сигурности, заједништва и сарадње међу децом. Деци је потребно допустити да сама спонтано воде ток разговора, да се отварају теме блиске њиховим искуствима, да им се да могућност избора. Уважавањем њиховог мишљења, ослушкивањем њихових интересовања, васпитач ће лако наћи начин да свако дете укључи у разговор.

Редовним бележењем, евалуацијом и сталним унапређивањем рада, васпитач ће добити јасне резултате о ангажованости и напретку целе групе, али и сваког детета појединачно.

Када је реч о садржају радионице, ауторка намерно изоставља стандардне делове активности – уводни, централни и завршни, како би се „избегли стереотипи који имају значење ’озбиљног’ учења; увођењем игровних наслова као поруке о специфичности дечјег проширивања сазнања и понашања“ (Ивановић, 2017).

Редослед радионица и њихово груписање формиран су на следећи начин:

- почетне радионице чији су садржаји познати и блиски деци, оне су спонтаног и играликог карактера;
- радионице чији је циљ подршка развоју комуникативне употребе говора;
- радионице за подстицање стваралачких способности деце;
- скуп радионица за проширивање сазнања, развијање логичког мишљења, грађење појмова.

Приказ једне радионице изгледа овако: након наслова радионице, наводе се циљеви, кораци који су детаљно разрађени, могући

ток у коме је наведено две или више могућности, затим процена деце (евалуација рада), прилози и напомене.

У књизи *Деца имају реч* радионице су на неки начин поређане хијерархијски – од почетних до стваралачких.

На почетку ауторка Радмила Ивановић приказује „Играње гласовима“ – почетну радионицу, чији је циљ опуштање деце, увођење деце у радионичарски рад на игралики начин, али и представљање гласа као предмета играња. Радионица је представљена кроз следеће кораке:

1. Увођење у размену (представљање деце на различите начине);
2. Играње гласовима (деца појединачно и групно опонашају крекет жаба);
3. Процена деце (разговор са децом о утисцима рада у радионици);
4. Прилог (предлог аутора о пригодним средствима рада);
5. Напомена (указ аутора на могуће потешкоће у раду, евентуалне промене у извођењу радионице).

Одличан пример радионице чији је циљ подршка развоју комуникативне употребе говора јесте „Ово знам и могу“. Ова радионица спроводи се у циљу мотивисања деце да се исказу, да говоре о себи и својим способностима и јачања свог „ЈА“. Кораци су следећи:

1. Наше представљање (представљање именом и покретом);
2. Представљамо себе нечим што можемо и знамо (деца причају вицеве, глуме, рецитују, цртају, певају, плешу, постављају питања...);
3. Честитамо себи и другима (свако дете потапше себе по рамену и упути лепу поруку другу до себе);

Пример радионице за подстицање стваралачких способности деце јесте „Мој симбол – беџ“, где се деци пружа прилика да говоре о својим осећањима. Она се састоји из следећих корака:

1. Моје име одмила (међусобно представљање деце и њихових најдражих надимака);
2. Ово је мој симбол (цртање личног симбола, његово излагање и давање аутентичног назива);
3. Изложба наших симбола;
4. Какви смо данас били као група? (Деца размењују утиске – како су се слагали, ко је највише говорио, шта им је сметало...).

Једна из скупа радионица за проширивање сазнања, развијања логичког мишљења и грађења појмова јесте радионица „Решавамо ребусе“. Ова радионица се може успешно спровести само са децом припремно-предшколског узраста са којом се увелико ради на грађењу речи. Васпитач нуди деци листиће са ребусима, прати њихово понашање и подржава их у њиховом решавању. Поступак је следећи:

1. Допунити игровна средства ребусима;
2. Пратити спонтане дечје реакције у додиру са материјалом;
3. Подржати децу која показују интересовање;
4. Прављење ребуса (уз помоћ слика, цртежа, слова...);
5. Прилог (предлог аутора о пригодним средствима рада и примери ребуса).

Иако је циљ ових радионица другачији приступ раду, сам приказ радионице не разликује се много по форми од класичне припреме за активност.

Инструкције за рад су дате веома јасно, чак су наведени и текстови бројалица, песама, драмских одломака у прилогу. Васпитачу је то олакшавајућа околност, јер не треба накнадно да тражи садржаје које би обрадио приликом радионичарског рада. Наслови радионица читаоцима не дају оригиналне и нове идеје – углавном су то теме које су део свакодневног разговора или су делови васпитно-образовног рада који су планирани као усмерене активности.

У стандардизованом васпитно-образовном раду ове теме се нпр. „прођу“ кроз разговор са децом, кроз коју језичку и музичку игру, где деца носе претежно пасивну улогу посматрача или слушаоца, а на исказе водитеља реагују потврдно, без прилике (често и воље) да изнесу своје мишљење. У радионицама деца активно учествују у обради тема, добијају прилику да дају свој израз, што поред иновативног начина рада, доприноси и коришћењу говора у комуникативне сврхе.

Наслов књиге *Деца имају реч* носи мотивациону поруку свакоме ко жели да својим радом испита границе дечјих могућности и у складу са тим отвори простор за равноправно учешће деце и одраслих у унакрсној комуникацији. На крају остаје питање колико је неки васпитач спреман да прихвати савремене методе које дете виде као активног учесника у остваривању плана рада.

Мирослава Илић, сйец.

ВРТИЋ ПО МЕРИ ДЕТЕТА ИЛИ ДЕТЕ ПО МЕРИ ВРТИЋА

(Дијана Копуновић, *програмер Вртић и школа по мери деце*,
Предшколска установа „Наша радост“, Суботица)

Дијана Копуновић, специјалиста развојне психологије и психопатологије и гешталт терапеут Предшколске установе „Наша радост“ у Суботици, наводи да, иако је Србија од 1989. године потписник Конвенције о правима детета Уједињених нација, укљученост деце са сметњама у развоју у редовне групе вртића у Србији, изузетно је мала и још није развијена као систематска активност. Разлог томе јесте дуга традиција постојања школа са сметњама у развоју, а такође и инклузија у школама није успешно могла да се реализује 70-их и 80-их година XX века, јер школски систем није био припремљен. Наставни кадар је био нестручан, а програм неприлагођен, те су деца углавном понављала разреде или се исписивала и пребацивала у специјалне школе. Умногосте је томе допринела неприпремљеност детета са оштећењем за полазак у школу, јер није у вртићима постојао адекватан припремни рад. И како наводи Дијана Копуновић, тек када је у овај проблем укључен предшколски систем, када је покренута акција прављења флексибилног, прилагодљивог програма – „Вртић по мери детета или дете по мери вртића“, када је направљен Индивидуални образовни план за рад са децом у вртићима и њихова припрема за полазак у школу, десио се знатан напредак када је инклузија у питању.

Оно што ауторка истиче као најважније јесте сама припрема детета још од најранијег детињства, још у вртићу, како би касније дете могло да се укључи у образовни систем, а то подразумева: додатну едукацију васпитача и читавог стручног тима у вртићима, припрему како самог детета и његових родитеља, тако и остале деце из групе, њихових родитеља и промене у читавом друштву. Такође, важна је припрема самог радног простора, као и стварање добре атмосфере у групи, тимског рада и индивидуалног приступа. Активности које се реализују у групном раду треба да су прилагођене могућностима детета са сметњама у развоју и циљано осмишљене за подстицај дететовог развоја у одређеним областима.

Иако су постојале многе негативне реакције на инклузију, постоји много више позитивних резултата и разлога зашто је корисно децу са оштећењем укључивати у редовне групе.

Предности инклузије су те што се деца са сметњама у развоју брже развијају и више напредују у вршњачком окружењу. Кроз социјализују и интеграцију лакше развијају комуникационе вештине, хигијенске навике и психомоторни развој детата је бољи. Такође, деца из групе, типични представници популације, развијају толеранцију за различитости, развијају хуманост и потребу за помагањем другима, а посебно помагање особама са оштећењем у развоју. Корист је и за родитеље детета са посебним потребама, јер лакше прихватају способности и могућности свог детета, додатно се едукују и имају помоћ у припреми детета за школу. Такође и родитељи остале деце из групе развијају позитиван однос према интеграцији деце са оштећењем и прихватају разлике, а самим тим и њихова деца лакше прихватају разлике и толерантнији су.

За васпитаче, који јесу најважнија карика у самој инклузији, као спона између детета са оштећењем и окружења, инклузија јесте врста изазова, развијања и одржавања компетенције и мотивације за рад. Васпитачи међусобно сарађујући јесу велика помоћ и подршка деци, родитељима, а уједно и једни другима у раду са децом са посебним потребама.

Један од идентификованих фактора припреме деце са сметњама у развоју за полазак у школу јесте вршњачка подршка. Поједине студије упућују на потребу да деца са тешкоћама у развоју, када год је то могуће, треба да у школу буду са неколико вршњака са којима су похађали вртић. Ово је важно због тога што ће транзиција детета са тешкоћама у развоју из вртића у школу бити више адаптивни изазов него адаптивна криза. Припрему за полазак у школу кроз инклузивну призму треба посматрати и у контексту едукованих васпитача, кроз њихове нове компетенције које се односе на успостављање партнерских односа са родитељима, а за добробит деце. Ово се одвија кроз саветодавни рад у димензијама међусобног информисања и укључивања родитеља у вртићке активности.

*Таијана Јолић-Гавранов, Јелица Месарош,
Јелена Велисављев, Марија Вукославчевић*

УПУТСТВО ЗА САРАДНИКЕ

Зборник ВШССОВ објављује изворне радове из свих области истраживања друштвених и хуманистичких наука. Радови који су већ објављени или понуђени за објављивање у некој другој публикацији не могу бити прихваћени, као ни они који не задовољавају научне критеријуме Уредништва.

У *Зборнику ВШССОВ* публикују се радови обима једног ауторског табака (ауторски табак има 30.000 знакова, укључујући и размак између знака, сажетак, резиме и литературу). Изузетно од овога може се одступити у договору са Уредништвом.

Зборник ВШССОВ садржи рубрике: *Истраживања, Студије и чланци, Оцене и прикази*.

Сви текстови треба да буду куцани фонтом Times New Roman, величина слова 12, проред 1,5.

Текстови писани на српском језику, екавским или ијекавским наречјем, треба да буду писани ћирилицом. Страна имена аутора која се спомињу у тексту треба да буду транскрибована и исписана ћирилицом, а приликом првог помена, треба да буду написана у загради оригиналним језиком и писмом. Презимена аутора у заградама, приликом харвардског начина навођења, такође треба да буду написана на језику и писму на којима је изворник. Поједине речи и изрази могу бити, из научно-стручних потреба, писани на оригиналном језику и писму. Сви цитати на српском језику треба да буду писани ћирилицом.

Рад треба да буде исправан у погледу правописа, граматике и стила. У *Зборнику радова ВШССОВ* се примењује *Правойис српскога језика* Митра Пешикана, Јована Јерковића и Мата Пижурице (Матица српска: Нови Сад 1993) и текстови треба да буду писани у складу с њиме. Рукопис понуђен за штампу (за рубрике *Истраживања, Студије и чланци*) треба да има следеће елементе: име и презиме аутора, наслов рада, сажетак, кључне речи, текст рада, резиме на енглеском језику (укључујући и наслов рада) и научни апарат (редоследом којим су овде наведени). Сажетак и кључне речи могу да се пошаљу на српском језику, пошто Уредништво има могућност да обезбеди превод сажетка на енглески језик.

Заглавље:

1. Титула аутора, име и презиме аутора, установа у којој је аутор запослен и контакт (е-адреса), на почетку рада у левом блоку;

2. Наслов рада – пише се на средини, великим словима (фонт 12) и болдом. Поднаслови се пишу на средини, малим словима и болдом и нумеришу се арапским бројевима. Уколико у поднаслову има више целина, оне се такође означавају арапским бројевима (нпр. 1.1., 1.1.1., итд.).

Сажетак (начин писања: САЖЕТАК:) (фонт 10) би требало да садржи прецизно одређене спознајне и интерпретативне циљеве рада, сажето дефинисане поступке и методе и резултате рада. Сажетак не треба да буде дужи од 900 знакова с размацама (100 до 250 речи) и не би требало да премаши 10% дужине текста рада.

После сажетка следе кључне речи (начин писања: КЉУЧНЕ РЕЧИ:) (фонт 10). У кључним речима, којих не би требало да буде више од десет, треба указати на главне проблеме истраживања.

Извори се цитирају или наводе у тексту, у округлим заградама, на следећи начин: презиме аутора књиге или рада и година издања – нпр. (Радовановић, 1986); ако се жели упутити на одређену страницу – нпр. (Радовановић, 1986: 58); ако има више аутора са истим презименом – (Ивић, П. 1998: 89) (Ивић, М. 1970: 45); ако аутор има више радова из исте године – нпр. (Бугарски, 1996а) (Бугарски, 1996б).

У фуснотама дају се само коментари аутора.

Литература (библиографија, извори) наводи се по азбучном реду на следећи начин:

Бугарски, Р. (1996а). *Језици*. Нови Сад: Матица српска.

Бугарски, Р. (1996б). *Писмо*. Нови Сад: Матица српска.

Ивић, М. (1970). „О употреби глаголских времена у зависној реченици: презент у реченици са везником да“. *Зборник за филологију и лингвистику*, XIII/1: 43–53.

Ивић, П. (1998). *Прејед историје српскохрватског језика. Целокупна дела. VIII*. Нови Сад – Сремски Карловци: Издавачка књижарница Зорана Стојановића.

Радовановић, М. (1986). *Социоллингвистика*. 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 презимања.

Пример: Stephens, James. *Irish Fairy Tales*. <<http://www.surlalune-fairytels.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, Зорана. „Одрастање у multikulturalnim sredinama у srpskoj književnosti за decu i mlade“. *Detinjstvo* <http://www.komunikacija.org.rs/komunikacija/casopisi/Detinjstvo/XXXV_4/index.html?stdlang=ba_rs> 2. 9. 2010.

Радове треба доставити Уредништву (tamaragrujic77@gmail.com; tanjabrkljac@gmail.com), у електронској форми и одштапане (идентичне електронској верзији). Уредништво задржава право да прилагођава рад општим правилима уређивања *Зборника* и стандардима српског језика.

Сви радови у *Зборнику ВШССОВ* подлежу рецензирању стручњака из надлежне области.

Сви рукописи приспели на време који се уклапају у предвиђен обим и припремљени су у складу с *Уйуйсїѡм*, биће штампани у *Зборнику ВШССОВ*.

Уредништво *Зборника ВШССОВ*

ЗБОРНИК ВШССОВ

година XII, број 2.
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 Трпучећ, декан (Факултет за менаџмент ресурса ЦКМ, Свеучилиште „Херцеговина“, Мостар, БиХ), доц. др Жељко Пожега (Економски факултет, Осиек, Хрватска), проф. др Весна Бедековић, декан (Висока школа за менаџмент и туризам, Вировитица, Хрватска), проф. др Габор Боднар (Катедра за музикологију, Филозофски факултет, Универзитет „Етвош Лоранд“, Будимпешта, Мађарска), проф. др Александар Федоров, проректор (Државни педагошки институт „Антон Чехов“, Таганрог, Русија), проф. др Ала Белусова, шеф Катедре за психологију образовања (Факултет за педагогију и практичну психологију, Јужни државни универзитет, Ростов, Русија), проф. др Јон Думитру, шеф Катедре за педагогију (Факултет за социологију и психологију, Западни универзитет, Темишвар, Румунија).

Издавач

Висока школа струковних студија
за образовање васпитача у Кикинди
Светосавска 57, 23300 Кикинда
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.

Рецензенти:

Проф. др Милица Андевски

Филозофски факултет, Универзитет у Новом саду, Одсек: Педагогија

Др Бојан Милошевић

Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Новом Саду

Др Зоран Мијић

Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди

Др Ангела Месарош-Живков

Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди

Др Загорка Марков, проф.

Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди

Др Данијела Радловић Чубрило

Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди

Др Тамара Грујић, проф.

Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди

CIP - Каталогизација у публикацији
Библиотека Матице српске, Нови Сад

371.3(082)

ЗБОРНИК радова Високе школе струковних студија за
образовање васпитача / главни и одговорни уредник Тамара
Грујић. - 2008 - . - Кикинда : 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