

БРОЈ



Висока школа струковних
студија за образовање
васпитача у Кикинди

1

ЗБОРНИК

В Ш С С О В



2018



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

ЗБОРНИК ВШССОВ

година XIII број 1.

Кикинда, 2018.

САДРЖАЈ

СТУДИЈЕ И ЧЛАНЦИ

Др Милорад Сћејанов

ПРОЦЕСИ И ПРОБЛЕМИ ЦРТАЊА КАО ШКРАБАЊА
САГЛЕДАНИ ИЗ УГЛА СЛИКАРА И НАСТАВНИКА
МЕТОДИКЕ ЛИКОВНОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА
ПРЕДШКОЛСКЕ ДЕЦЕ..... 11

Др Љиљана Крнеја, Ливија Ђармајић, масџер

МУЛТИМЕДИЈАЛНА ПОМОЋ ВАСПИТАЧИМА И РОДИТЕЉИМА
У РАЗВОЈУ И БОГАЂЕЊУ ГОВОРА ПРЕДШКОЛСКЕ ДЕЦЕ.....23

ИСТРАЖИВАЊА

Др Зајорка Марков

САРАДЊА ПОРОДИЦА СА ТЕШКОЋАМА У РАЗВОЈУ СА
ПРЕДШКОЛСКОМ УСТАНОВОМ КАО ФАКТОРОМ
ПРИПРЕМЕ ЗА ПОЛАЗАК У ШКОЛУ35

*Др Миланка Маљковић, Адријана Блајојевић, масџер,
Тайјана Радаковић, масџер, Мирко Борјановић, масџер*

ТИМСКИ РАД КАО ФАКТОР ПОДСТИЦАЊА
КРЕАТИВНОСТИ ПРЕДШКОЛСКОГ ДЕТЕТА.....45

Др Аниела Месарош Живков, мр Србислава Павлов, Ивона Рисџић

РЕАЛИЗАЦИЈА АКТИВНОСТИ ИЗ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА
У ИНКЛУЗИВНОМ ВРТИЋУ59

Ивана Шкајик, масџер

МИШЉЕЊА ВАСПИТАЧА О ПРОБЛЕМИМА И ПРЕПРЕКАМА
КОЈИ ПРАТЕ ИНКЛУЗИЈУ ДЕЦЕ СА АУТИЗМОМ
У РЕДОВНЕ ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНЕ ГРУПЕ75

ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

<i>Александра Хоманов-Завишин, сйец.</i> ИГРА И КРЕАТИВНОСТ	97
<i>Стїанислава Вујчић, сйец.</i> ШАРМОМ ДО УСПЕХА.....	99
<i>Уйуйсйиво за сараднике.....</i>	101

CONTENTS

ARTICLES AND STUDIES

- Milorad Stepanov, Ph.D.*
PROCESSES AND PROBLEMS OF THE SCRIBBLING STAGE
OF DRAWING VIEWED FROM THE PERSPECTIVE OF A PAINTER
AND TEACHER OF METHODOLOGY OF ART EDUCATION
OF PRESCHOOL CHILDREN 11
- Ljiljana Krneta, Ph.D., Livia Đarmati, M.A.*
MULTIMEDIA HELP FOR KINDERGARTEN TEACHERS
AND PARENTS IN DEVELOPING AND IMPROVING
PRESCHOOL CHILDREN'S SPEECH23

RESEARCH

- Zagorka Markov, Ph.D.*
COOPERATION BETWEEN FAMILIES OF CHILDREN
WITH DIFFICULTIES AND PRESCHOOL INSTITUTIONS
AS A FACTOR IN PREPARING CHILDREN FOR SCHOOL.....35
- Milanka Maljković, Ph.D., Adrijana Blagojević, M.A.,
Tatjana Radaković, M.A., Mirko Borjanović, M.A.*
TEAM WORK AS A FACTOR IN ENCOURAGING CREATIVITY IN
PRESCHOOLERS.....45
- Angela Mesaroš Živkov, Ph.D., Srbislava Pavlov, M.Sc., Ivona Ristić*
PHYSICAL ACTIVITIES IN AN INCLUSIVE KINDERGARTEN.....59
- Ivana Škapik, M.A.*
PRESCHOOL TEACHERS' OPINIONS ON PROBLEMS
AND OBSTACLES ENCOUNTERED IN THE PROCESS
OF THE INCLUSION OF AUTISTIC CHILDREN INTO
REGULAR CLASSROOMS75

REVIEWS AND ANALYSES

<i>Aleksandra Homanov-Zavišin, Specialist</i> PLAY AND CREATIVITY	97
<i>Stanislava Vujčić, Specialist</i> CHARM YOUR WAY TO THE TOP	99
<i>Instructions for submitting a journal</i>	101

СТУДИЈЕ И ЧЛАНЦИ

ПРОЦЕСИ И ПРОБЛЕМИ ЦРТАЊА КАО ШКРАБАЊА САГЛЕДАНИ ИЗ УГЛА СЛИКАРА И НАСТАВНИКА МЕТОДИКЕ ЛИКОВНОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА ПРЕДШКОЛСКЕ ДЕЦЕ

САЖЕТАК: Цртање и цртеж представљају феномен универзалног језика човечанства. Путем овог рада аутор истражује и анализира цртање као процесе „шкрабања“, уједно и продукте таквог чина – цртеже – „шкработине“. Потреба за оваквим сагледавањем проистиче из вишегодишње праксе аутора као ликовног ствараоца, педагога и методичара ликовног васпитања и образовања предшколске деце. Цртеж који је уобичајено препознат као „шкрабање“, свакако је потенцијално високоосетљив индикатор у сфери целокупног бића онога који црта (Ерић, 2010).

У раду се истражују и презентују примери настали у процесима цртања од шкрабања малог детета до персонализације „шкработина“ одраслих уметника. Као методолошки узорак случаја, аутор је представио и сопствене интроспективне и аутопоетичке примере и ставове.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: шкрабање, цртеж, аутопоетика, предшколска деца

Цртеж никада нема само једно значење.
(Ерић, 2010: 55)

1. Увод

Шкрабање можемо дефинисати и као одређену апстарктну артикулацију ликовног (цртачког) израза аутора. По некима од аутора, апстрактна уметност као и апстрактни ликовни израз, друга је је главна струја модерног израза. Аутори попут Јансона, става су да у ствари апстракција почива у стварању сваког уметничког дела, без обзира да ли је уметник тога свестан или није. (H. W. Janson, E. F. Janson, 2006: 788). У таквим ставовима и сами смо препознали велике, у потпуности неоткривене и до краја непротумачене могућности цртања као *шкрабања*. Овакве појаве и примери могу се приметити и посматрати од ликовних активности на најранијем узрасту све до уметничке артикулације одраслих. Ипак, Вељко Бодулић, аутор књиге *Умјетнички и дечији цртеж*, сматра како дечији цртеж најпре треба посматрати и схватати као израз затеченог нивоа психофизичког развоја деце (Bodulić, 1982: 5).

* stepaslikar@gmail.com

Исти аутор сматра да цртање отвара могућност за конкретно, јасно али и неконкретно предочавање свега оног што се да видети или осећати (прим. М. С.) (исто: 6). Цртачи се током процеса цртања користе разним изражајним елементима као што су линија, тачка, смер, величина тона, сугеришући притом волумен, простор или неку другу одредницу.

2. ЦРТАЊЕ: као индикатор процеса мишљења и персонализације визуелно-ликовног обликовања

Асоцијације

Казенс (Aleksander Kazens, око 1717–1786) помогао је у развоју појма „питорескног“, практиковањем сопствених „модела“ цртања. Овај истраживач ликовног израза схватио је у једном тренутку да таква пракса може произвести само стереотипне варијације на одређену тему. Он је свој метод цртања назвао „новом методом за унапређење проналазачког дара у цртању оригиналних композиција предела“. Казенс се том приликом присећао Леонардових метода о асоцијативном препознавању мрља на старим зидовима и таваницама (рустичним!?, прим. М. С.). Своја истраживања и запажања објавио је непосредно пред смрт. Притом, поставио је проблемско питање за уметнике (цртаче и сликаре): зашто не изазвати непредвиђене ефекте и намерно!? Саветовао је нпр. како згужвати лист папира, а потом, изравнати га. Затим, размишљајући о пејсажу уопште, препоручивао је – умрљати га мастилом уз што мање свесне контроле (упор. Н. Х. Јованчић: *Дечију аишеље* 1, 2000: 40).¹

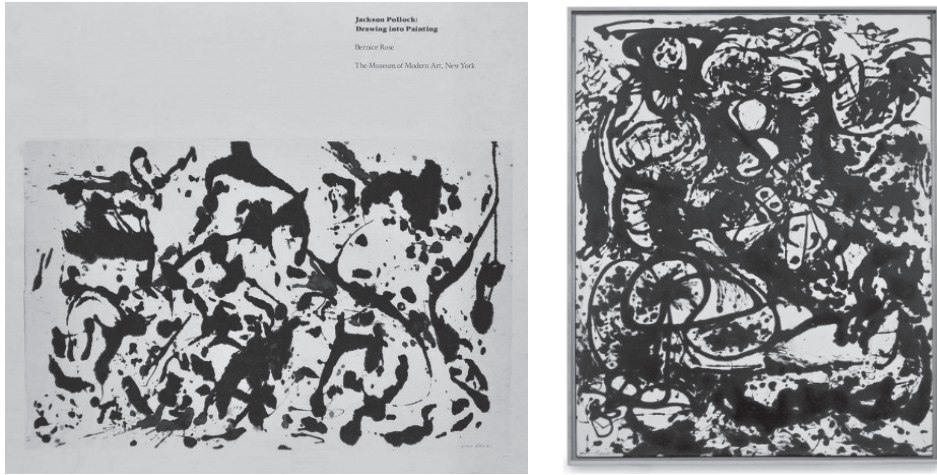
2.1. Примери:

Акционо цртање и сликање

Акционо сликарско изражавање (*action painting*) практиковао је Џексон Поллок (Jackson Pollock, 1912–1956). Такав начин ликовног израза био је свакако један од преломних естетских догађаја који су скретали пажњу јавности после Другог светског рата. Његово виђење уметности је веома лично, и препознатљиво. Насупрот строгости геометријске апстракције која је у то време (крајем Другог светског рата) била веома присутна у Америци, Поллок се ликовно изражавао на потпуно супротан начин: акционо и хаотично. Просипао је на својствен „дрипинг“ начин боју и тако правио траг по положеном платну, које је газећи – сликао. У средишту таквог „личног“ простора уметник врши препознатљиву артикулацију аутоматског исписа сопственог сликарског „жара“. (Валије, 2006: 269–272).

¹ Оваква и слична практична искуства користили смо и сами у оквиру вишегодишњег наставног практиковања ликовних подручја (предмет: Методика ликовног – вежбе).

Овакав начин сликарског изражавања уметника сматрамо веома блиским појму *шкрабања*, нарочито када су у питању улога и значај *несвесној*.



Слика 1: радови Џексона Полока

Гестуално цртање и сликање

Међу апстрактним сликарима чије је дело блиско гестуалном „шкрабању“, треба поменути и Франца Клајна (Franc Kline, 1919–1962). Овај уметник се у свом ликовном изразу ослонио и ограничио на сопствену строгу гестуалну и експресивну артикулацију (прим. М. С.), остварену искључиво у црној и белој боји, што према нашем мишљењу, додатно упућује на присуство „цртачких“ елемената. (Валије, 2006: 274).



Слика 2: рад Франца Клајна

Рукописне имагинације и емоција

Цртежи и слике Саја Твомблија (Cy Twombly, 1928–2011) подсећају на рукопис, као да су у ствари нека врста *џисма* – која настају *шкрабањем*. Поједини аутори чак сматрају да као такви имају везу са графитима на зидовима. Овако схваћеним реперима, гледалац је у могућности да и сам наслути емоције као што су: осећајност, чежња, губитак или ишчекивање. Твомблијева дела код пажљивог посматрача најчешће додатно представљају и изазивају вербални мук. (Berdžer, 2015: 526). Треба, притом, свакако поменути и да је сам Берџер, као коментатор и у неку руку оцењивач Твомблијевих радова, био школовани сликар иако је, како сам каже, једном приликом напустио сликарство. Оно што Берџер целог свог дугог и плодног живота није напуштао, то је цртање и писање. Овакав Берџеров став појашњава и његове преференције у избору уметника које ће тумачити.



Слика 3: рад Саја Твомблија

Сложићемо се на крају и са Берџеровом констатацијом и питањима које поставља – да ли заиста радови самосвојних и оригиналних уметника, попут Саја Твомблија, можда представљају најтананију осећајност, чежњу, губитак или ишчекивање... или једноставно представљају крајњи вербални мук!? (Berdžer, 2015).

Покрети (из) природе

Милорад Блануша – Мицин (1949)

Апатински сликар Милорад Блануша – Мицин уметник је развијене еколошке, опомињујуће свести. Он годинама перманентно црта и слика свет вода поред којих обитава, борави, ауторски „зарања“ у њих и притом их транспонује у узбудљиву ликовну представу. Овакве призоре апатински уметник реализује најчешће техником сувог пастела и графитне оловке.

По нашем мишљењу, основну карактеристику Мицинових радова сачињавају пориви налик искуству детета које открива свету сопствену „идеју“ подводног света. Уметник тако цртачку артикулацију акцентује бележењем динамике покрета, најчешће риба и осталог живог света „с оне стране воде“.



Слика 4: радови Милорада Блануше – Мицина
из циклуса *Подводна просјерансџва*

Испод свести

Соња Белош (1994)

Млада кикиндска вајарка Соња Белош црта у свескама и блоковима интимне записе под-свести. Она ствара цртачке и графолошке забелешке – исповести сопствених дубинских стања и стремљења оцртавајући „свет око себе“ насумично изабраним ликовним материјалима. Изложба Соње Белош у Београду под називом *Објекти и цртежи*, одржана је недавно у новобеоградској Блок галерији (13. 03.–26. 03. 2020). Том приликом представљени су престоничкој публици ликовни радови настали последњих година. Карактеришу их свеprisутна иронија, изванстан отклон од ставарности (својствен младости, прим. М. С.) као и графолошка (једва читљива) порука, исцртана гестуалним траговима личне интроспекције.



Слика 5: рад Соње Белош, *црїеж са изложбе*
у новодеоїрадској Блок галерији

3. Аутопоетички контекст

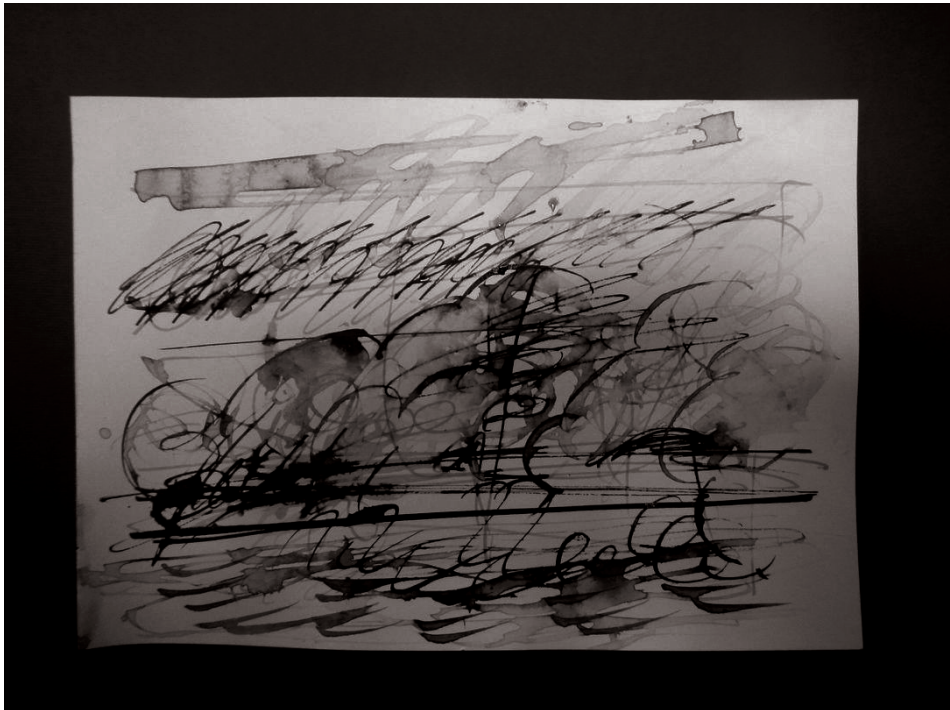
Ауторско цртање или интроспекција форми

Највећи број психоаналитичара, историчара уметности и уметника, верује да су сањање, снови и цртање веома слични психолошки процеси. Својевремено, створена је и синтагма – *Црїеж као сан* (Erić, 2010: 23). Овакве приступе и тумачења користили смо и приликом припремних радова на сопственим уметничким пројектима (нпр. докторски уметнички пројекат *Слајина, У њошрази за њриродом*, и др.). Таквим сагледавањем и поступцима цртања као *шкрабања* претпостављен је и дискурс приближавања тј. неопходног дефинисања личне доживљајне и визуелне представе, најчешће пејсажа равнице. У нашем случају били су то елементи локалног наслеђа природе, попут завичајне – *црнобарске слајине*.

Сви „несвесно“, полусвесно тражимо одушак *шкрабањем* у одређеним приликама као што су непријатни дужи разговори телефоном, или у стањима као што су нервоза и анксиозност, стрес и сл. Намеће се таквим (интроспективним) посматрањима питање: Шта све процеси *шкрабања* – *шкрабошине* могу уистину значити?

Мића Стоиљковић (1947 - ?) наш савременик, цртач и сликар, констатује у својој изузетној поетичкој исповести у делу *Књиџа о цртању и цртежу*, како Деца, Фројд, Јунг, шамани, неки песници и свети оци, сасвим добро знају колико је заиста дубок тај *бунар несвесној*. (Стоиљковић, 2001: 32). Додаћемо и да смо сами кроз сопствене ауто-поетичке дискурсе повремено долазили до ставова о цртежу препознатом као *шкрабање* и закључили да је то материјализован траг духа и душе цртача (прим. М. С.).

У оквиру претходних разматрања могуће је поставити проблемско питање: Шта представљају *линије*, *шачке*, интензитети притиска цртачким средством (алатом) и сл. у таквим цртежима? (Кокс, 2000: 33). Да ли су такве артикулације само под-свесна акциона самозабелешка тренутног стања, припрема за даљу уметничку проблематизацију или чак нешто треће?



Слика 6: Милорад Степанов – *Облак у равници*, 2019., цртеж лавираним тушем у скицен-блоку

Интроспективни поглед: цртање *шкрабањем* служи и као могући предлог за слику у даљој разради, путем накнадног артикулисања тј. организовања и функционализације потеза лавираног туша.

4. Предшколска деца и шкрабање: искуства и примери досадашњег педагошко-методичког рада

Шкрабање као процес и производи такве активности (материјализовани цртежи), нарочиту пажњу изазивају код деце раног узраста (Belamarić, 1982).

Из своје педагошко-методичке праксе реализоване у периоду од 2006–2020. године, издвојили смо и одређене примере као и запажања о цртању као *шкрабању* према:

Проспирним одредницама

Процесима *испийивања* и *испировања*

Последичним феноменима *ошкривања*

Уједно смо мишљења да је све то могуће повезати и са узрасним као и развојем ликовних и општих способности.

У примерима реализованим током наше наставне праксе као реализацијом ликовних активности које су студенти будући – васпитачи спроводили у вртићу, посматрали смо и тумачили заједничким напорима, често присутне стереотипе у наизглед разноликим примерима цртања као *шкрабања*, бар када су сасвима мала деца у питању (Belamarić, 1982).

Додатно смо посматрали и узимали у обзир, повезаност предшколске деце са потребом за спонтаним цртањем (о ономе што дете зна нпр. о појавама, предметима и како их непосредним ликовним изразом, у овом случају цртањем представља) (Карлаварис, 2007).

Мишљења смо да је потребно нагласити и разложити у чему је све присутна „вишезначност“ унутрашњег света детета, који је по појединим ауторима, само делимично свестан (идеја – прим. М. С.), а делимично и несвестан (Клајн, 1940, према Ерић, 2010).

Свакако, ликовни језик мале деце је јединствен и особен.

Нажалост, малој деци се намећу разне шеме од стране одраслих (родитељи, васпитачи), и тако се, по већини савремених аутора, омета ликовни развој детета. Такво ометање потискује природне и стваралачке потенцијале детета из разлога што је *ликовни језик урођена способност* (Belamarić, 1982).

Проблемско, до краја неистражено питање гласи: Шта дете само може да види и открије у продуктима сопственог *шкрабања*!? Један од могућих одговора је свакако и став сликара Миће Стоиљковића који каже: „Можемо се готово у потпуности сложити са ставовима да су дечији цртежи (детета до десет година) чисто благо, тајна књига коју

си скоро затворио не прочитавши је. У ствари деца цртају само идеју. Идеју куће, аждаје, цвета мајке, рингишпила, лептира, планине.“ (Стоилковић, 2001: 31). Такође, према Ерићу, немарни потези оловком на папиру, попут „шкрабања“ нису само елементи баналног визуелно-ликовног израза (прим. М. С.), већ имају један дубљи психолошки смисао (Ерић, 2010: 57) на одређен начин они представљају „огледало душе“ (прим. М. С.!) Према таквим схватањима „шкрабање“ (шврљање) је донекле повезано и са одређеном снагом *еја*.

Да ли све то уистину (заиста) значи да се тако представљеним идејама, скривеним у цртежима – *шкрабојинама* дете жели да се „ослободи“ (исто). Зато „шкрабање“, према истом аутору, има смисаону персонализацију и супротставља се дезинтеграционим психолошким процесима (Ерић, 2010: 60).

По водећим истраживачима дечијег ликовног израза, деца од 2, 3 и 4 године у свом изразу и ликовном стварању носе и одређену кондезираност и једноставност (Belamarić, 1987: 115). Нажалост, често покушавајући да се прилагоди и очекивањима и виђењима одраслих, дете мучно, несигурно и неуспешно усваја њихове погледе, удаљујући се тако од свог (изворног) виђења и поимања, који су услов и срж креативности (исто: 115).

Када су недефинисани цртежи мале деце у питању, могуће је да ће они одушевити и многе одрасле ликовне уметнике. Претпостављамо из разлога што се одређене (и формалне вредности / елементи) саопштене на непосредан начин детета који се не могу са таквом спонтаношћу и искреношћу пронаћи у ставаралаштву одраслих (Bodulić, 1987: 29). Зато уметник који је и наставник, ликовни педагог неопходно је да у свом корпусу знања и умења садржи познавање не само ликовних техника и „заната“ већ да познаје и примењује искуства других. Овде првенствено мислимо на познавање феномена дечијег ликовног израза са развојно-психолошког, педагошког, социолошког аспекта. У дечијем цртежу, па и оном што би декларисали као *шкрабање*, читава се потпуна ликовна слобода изражавања која се темељи на машти, експресији као и потреби за откривањем и стварањем (прим. М. С.).



Слика 7: *Вейар*, цртежи предшколске деце
 Вук (2 год. и 9 м); Нађа (2 год. и 6 м); Марко (2 год. и 6 м)
 Васпитач: Наташа Лејић (вртић: „Колибри“ Кикинда)

5. Закључак

Овим радом надамо се да поново потврђујемо ставове како је *ликовни језик*, урођена способност, и деца га не уче од друштвене околине (као и у социјалним интеракцијама!?, прим. М. С.). Оно се развија из природних потенцијала дечијег бића. (Belamarić, 1987: 13).

Узимајући у обзир целокупан педагошки и истраживачки рад на проблемима дечијег ликовног израза, сложићемо се на крају, готово у потпуности и са осталим ставовима Добриле Беламарић. Њен рад својевремено се одвијао и са децом као и одраслима. Сложићемо се притом у закључивању да *ликовне способности моју развијају сви*. Често су такви потенцијали потиснути. Нарочито се изворне способности деце перманентно гуше. Такође, ликовно обликовање детета (овде првенствено мислимо на цртање и као *шкрабање*, прим. М. С.) одвија се према унутрашњим законитостима. (Belamarić, 1987: 261).

Имајући у виду све досад изречено, а у вези са *шкрабањем* као елементом (особеним и личним) „рукописом“, додаћемо – уколико се

од почетне, најчешће апстрактне *шкрабошине*, настави одређено надограђивање и артикулација како цртачког импулса тако и унутрашње експресије цртача – значења, асоцијација, формалних облика и одлика, тада можемо говорити и о извесности креације.

ЛИТЕРАТУРА

- Arnhajm, R. (1998). *Umetnost i vizuelno opažanje*. Beograd: Univerzitet umetnosti u Beogradu – Studentski kulturni centar.
- Arnhajm, R. (2003). *Novi eseji o psihologiji umetnosti*. Beograd: SKC Beograd – Univerzitet umetnosti u Beogradu.
- Arnhajm, R. (2003). *Za spas umetnosti – dvadeset šest eseja*. Beograd: SKC Beograd – Univerzitet umetnosti u Beogradu.
- Belamarić, D. (1986). *Dijete i oblik*. Zagreb: Školska knjiga.
- Belamarić, D. i dr. (1987). *Dijete i kreativnost*. Zagreb: Globus.
- Berdžer, Dž. (2015). *Portreti: Džon Berdžer o umetnicima*. Beograd: Službeni glasnik.
- Bodulić, V. (1982). *Umjetnički i dječiji crtež*. Zagreb: Školska knjiga.
- Đokić, R. (2003). *Znak i simbol*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Erić, Lj. (2010). *O crtežu*. Beograd: Arhipelag.
- Karlaravis, B. (1978). *Metodika likovnog vaspitanja III deo*. Beograd: Univerzitet umetnosti u Beogradu.
- Koks, M. (2000). *Dečiji crteži*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Panić, V. (2005). *Psihologija i umetnost*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Peić, M. (1981). *Pristup likovnom djelu*. Zagreb: Školska knjiga.
- Јованчић Х. М. Н. (2012). *Умешности у ошћем образовању*. Београд: Учительски факултет у Београду – Klett.
- Стоилковић, М. (2001). *Књига о цртању и цртежу*. Подгорица: Граматик.
- Филиповић, С. (2011). *Методика ликовног васпитања и образовања*. Београд: Универзитет уметности у Београду – Klett.
- Филиповић, С., Каменов. Е. (2009). *Мудрости чула III гео*. Нови Сад: Драгон.

Milorad Stepanov, Ph.D.

PROCESSES AND PROBLEMS OF THE SCRIBBLING STAGE OF DRAWING VIEWED FROM THE PERSPECTIVE OF A PAINTER AND TEACHER OF METHODOLOGY OF ART EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN

Summary

The drawing technique and the drawings themselves represent a phenomenon of the universal language of humanity. In this article, the author explores

and analyses the scribbling processes, together with the products of such an activity – scribble drawings. The need for such an analysis stems from the author's long practice as an artist, pedagogue and methodologist of art education of preschool-aged children. A drawing that is usually recognized as a „scribbling“ is surely a potentially highly sensitive indicator in the sphere of the overall being of the one who draws (Erić, 2010).

In this paper, the author researches and presents examples resulting from the process of drawing, from the scribbles of a young child to the personalization of „scribbles“ of grown-up artists. The author also presents his own introspective and autopoetical examples and attitudes as a methodological case sample.

Key words: scribbling, drawing, autopoetics, preschool-aged children

МУЛТИМЕДИЈАЛНА ПОМОЋ ВАСПИТАЧИМА И РОДИТЕЉИМА У РАЗВОЈУ И БОГАЂЕЊУ ГОВОРА ПРЕДШКОЛСКЕ ДЕЦЕ

САЖЕТАК: На интернету имамо велики избор мултимедијалних апликација које могу бити од помоћи васпитачима у припреми деце за почетно писање и читање и развој креативности. У раду су представљене апликација, мултимедијска сликовница и веб-сајт који како васпитачима тако и родитељима могу користити да код своје деце повећају фонд речи и развију говорне способности. Данашње генерације предшколске деце имају личне мобилне уређаје и приступ многим апликацијама, те се и развој говора одвија у виртуелном свету, што доприноси социјалној интеракцији која је важна за подстицање укупног когнитивног развоја. У раду су представљене и две мултимедијалне апликације које васпитачи могу користити кроз радионице са родитељима и децом. На крају рада, представљен је извод из резултата истраживања о ставовима родитеља на тему мултимедијалних апликација на интернету.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: дете предшколског узраста, родитељи, васпитачи, апликације на интернету, мултимедијална подршка развоју и богађењу говора

1. Увод

Дигиталне медије је на дечјем узрасту могуће разноврсно користити, а васпитачи и родитељи су одговорни за безбедност деце на интернету. Избор апликација може бити проблематичан за родитеље, те су васпитачи одговорни и за њихово информисање и едуковање кроз различите облике радионичког васпитно-образовног рада. У функцији израде завршног мастер рада васпитача специјалисте Ливие Ђармати, испитали смо колико су родитељи заинтересовани за овакве облике сарадње и представили два примера радионице.

Деца у савременом друштву одрастају окружена дигиталним медијима и они имају значајну улогу у развоју детета. Активност учења и игровне активности из виртуелног света почињу да се преклапају са реалним у подручју дечије игре и дечије спонтане или вођене активности на

* ljiljanakrnet@gmail.com

рачунарима. Сам начин на који смо навикли да учимо ће се променити, јер промене које су произвела технолошка достигнућа нису везане само за способности које треба стећи и за изворе знања. Нећемо више учити свако за себе, него заједно, кооперативно, критички размењујући информације.

Целокупан развој дигиталних медија у великој мери је усмерен ка креативности. Зато би родитељи требало да се својом креативношћу надовежу на креативност људи који осмишљавају нове технологије, и да пробуде код деце нагон за стварањем и откривањем. Подстицати креативност код детета не значи само указати на једну страну његовог интелектуалног живота, јер стварање је основни задатак којем би сваки појединац требао да се посвети.

2. Примери мултимедијалних садржаја

2.1. Апликација за развој говора деце „Вежбање говора“

Игрица „Вежбање говора“ је игра коју родитељи код куће заједно са децом могу да користе путем мобилног телефона, таблета или рачунара (Слика 1).



Слика 1 – Апликације „Вежбање говора“
(<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.hedgehogacademy.sequencesfree&hl=sr>)

Након инсталирања појави се избор прича којима се сугерише да родитељ и дете причају по сликама. Родитељи треба да одаберу причу, да подесе јачину звука или да га скроз искључе, могу да мењају језик и да бирају неке друге игре (Слика 2).



Слика 2 – Почетни екран игре
(<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.hedgehogacademy.sequences&hl=hr>)

Циљ ове игре је вежбање говора и логичког размишљања код деце од 4 до 7 година. Сваки од задатака представља низ слика на екрану које чине причу, али на почетку игре слике су измешане. Дете мора да врати слике у одговарајући редослед и да исприча причу коју те слике приказују. Кроз ову игру вежба се способност причања кроз потпуне и смислене реченице, као и логичко закључивање на основу опажених чињеница. Да би поређало слике по реду, дете мора прво да установи последичну, временску, просторну и другу логичку везу међу њима, чиме би показало висок ниво апстракције. Проучавањем самих слика вежба се пажња и концентрација, а играца има више нивоа сложености.

2.2. Мултимедијске сликовнице

Мултимедијске сликовнице су, поред едукативних игрица, један од програма који родитељи могу деци код куће показати како би код деце богатали и развијали говор. Уз помоћ сликовница, деца док гледају слику могу да причају причу. Родитељ може детету да исприча причу, а дете да је прати путем слика, након чега може и оно само да проба уз помоћ слика да исприча причу (Слика 3).



Слика 3 – Мултимедијална сликовница
 (<https://sites.google.com/site/medijskakultura2osvarazdin/home/mediji-i-vrste-medija/knjiga?tmpl=%2Fsystem%2Fapp%2Ftemplates%2Fprint%2F&showPrintDialog=1>)

Мултимедијске сликовнице често укључују наративну, музику и звучне ефекте, то је често и звук изговарања тренутно означене речи. Неке апликације имају скривене анимације које се активирају кликом миша на одређени елемент, или прелазом курсора миша преко истог. Анимација може укључивати и интерактивност. Неке садрже и дефиниције речи, или се, уколико се то нареди, одређена реч може понављати по потреби (Халачев, 2000).

2.3. Сајт „Дечји снови“ – развој говора

На сајту „Дечји снови“ родитељи имају много опција за развој дечјег говора, од учења азбуке, до читања бајки, прича, басни и певања песмица (<http://decijisnovi.com/>).

Једна од могућности сајта је да родитељи са својом децом могу да савладају азбуку уз помоћ слика и разних примера како би деца било лакше да запамте слово и да звук слова повежу са симболом (Слика 4).



Слика 4 – Азбука
(<http://decijisnovi.com/azbuka>)

На сваку слику дете може да кликне и да чује за свако слово како се изговара и како се зове предмет на којем је слика (Слово А – авион; Слово А – ајкула, итд.). За свако слово дете има слике које почињу на слово које је изабрало да учи. Родитељи могу детету да понуде папир и оловку и да почну да пишу слово по слово или да цртају на папиру слике које означавају слово које уче, како би лакше савладали азбуку. Наравно, ако то деца желе и ако су родитељи сигурни у своју помоћ, али ако нису, нека се консултују да ли добро раде овај посао или да га оставе стручњацима тј. васпитачима и учитељима (<http://decijisnovi.com/azbuka>).

3. Примери радионица

3.1. Радионица „Дуолинио“

Многи научни ауторитети указују на чињеницу да квалитет интеракције родитељ–дете има веома значајну улогу у когнитивном, језичком и социјалном развоју детета. Квалитет ове интеракције зависи од стручне помоћи васпитача и стручних служби (педагога, психолога,...) да родитељи кроз ову подршку буду сигурни у своје породично васпитање.

Радионица је посебан програм васпитно-образовног рада. Осмишљена је тако да се реализује кроз креативне игролике форме у циљу едуковања родитеља и деце за коришћење апликације „Дуолинго“.

Апликација „Дуолинго АБЦ“ користи кратке лекције намењене учењу абецеде, звукова и речи у енглеском језику за децу од три до шест година. „Дуолинго АБЦ“ има више од 300 лекција. Од деце ће тражити да извршавају задатке попут писања одређене речи из гомиле слова, да проналазе слике великих и малих слова, прате њихова имена, додирују предмете који почињу одређеним словом и додирну одређену реч у реченици. Уколико на неко питање дете одговори погрешно, приказује се одговор и то питање ће се поновити на крају теста, све док се не одговори тачно.

Деца прво треба да савладају абецеду како би могли да користе ову апликацију. Уз родитељски надзор и уз помоћ васпитача, деца уче како је треба правилно користити. Када деца савладају руковођење апликацијом, тада уче писање одређене речи из мноштва слова, проналазе слике великих и малих слова, прате њихова имена, додирују предмете који почињу одређеним словом.

Прва лекција нека буде по избору детета и родитеља док уче да користе апликацију „Дуолинго“, затим остале лекције које ће бити савладане нека бира васпитач према циљевима и задацима васпитно-образовног рада. На крају заједно треба решавати недоумице које су деца имала у вези са овом апликацијом.

3.2. Радионица „Мемрисе“

Друга апликација помоћу које бисмо могли реализовати радионицу за развој говора са децом предшколског узраста јесте „Мемрисе“. То је апликација за учење језика која има функције визуелног памћења речи. Познато је да деца лакше уче помоћу слика, а ова метода им нуди ту могућност. „Мемрисе“ апликација користи још један посебан приступ учењу нових речи и фраза. Наиме, нове речи поставља у реченице са речима које слично звуче на матерњем језику како бисмо могли изградити додатну везу међу њима и још их лакше запамтити. Апликација је врло забавна и подсећа на игрицу.

Циљ радионице би био да деца боље развијају свој говор, као и да науче да изговарају одређене речи на другим језицима, без устручавања да ли ће добро изговорити.

Ова радионица има значајну улогу за децу из двојезичних породица. Родитељи би понели своје мобилне телефоне, или таблете, како бисмо имали могућност да радимо.

Родитељима, као и деци треба прво представити ову апликацију на оба језика и објаснити им на који начин се користи. На почетку радионице васпитач може да изведе дете које похађа вртић на мађарском језику, заједно са дететом из групе у којој се говори на српском језику. Оба детета би изговорила исту реч на свом матерњем језику, а затим бисмо пустили на апликацији „Мемрисе“ како се та реч изговара на другим језицима (јапански, корејски, шпански, италијански, енглески...). Чињеница је да би деца из различитих језичких група различито акцентовала исте речи, па би то ову апликацију учинило још занимљивијом.

Деца воле да се такмиче, па можемо организовати игру „Ко ће најбоље изговорити и запамтити одређену реч“. Као што смо на почетку напоменули, апликација садржи визуелни материјал и на тај начин деца лакше памте. Можемо поделити децу и родитеље у две групе и игра би се одвијала тако што би апликација показивала слике, а деца и родитељи би изговарали речи. Родитељи би у овој игри помагали у изговору речи. Овакав вид игре подстиче дечији развој говора, као и меморију.

4. Извод из резултата истраживања о ставовима родитеља на тему мултимедијалних апликација преузетих са интернета

Испитивањем је обухваћено 100 родитеља. Истраживање је спроведено у следећим предшколским установама и Високој школи струковних студија за образовање васпитача у Кикинди (Табела 1):

Табела 1: Структура узорка истраживања

Назив установе	Број родитеља	%
ПУ „Цврчак“ – Зрењанин	35	35%
ПУ „Црвенкапа“ – Зрењанин	35	35%
ПУ „Драгољуб Удицки“ – Кикинда	20	20%
ВШССОВ – Кикинда	10	10%

Након завршног истраживања, закључили смо да су родитељи спремни за сарадњу са васпитачима у реализацији заједничких активности из области развоја говора уз помоћ дигиталних медија. Већи број хипотеза је потврђен, док је једна оповргнута. Хипотезе које смо потврдили истраживањем су следеће:

- претпоставља се да су родитељи заинтересовани да користе дигиталне медије за развој говора своје деце у породичном окружењу – према резултатима истраживања, можемо рећи да је чак 91 % родитеља заинтересован да користи дигиталне

медије и путем њих помогне у развоју говора деце и да у слободно време, заједно са децом, читају разне мултимедијалне сликовнице, библиотеке, разне едукативне софтвере и сл.;

- претпоставља се да су родитељи заинтересовани да учествују у стручним радионицама на тему развоја говора помоћу дигиталних технологија, а које су организоване од стране васпитача – 91 % родитеља похађа и прати када се које радионице одржавају и похађају их, јер су заинтересовани да науче нешто ново и тако помогну својој деци да уз помоћ дигиталних технологија богате свој речник и исправљају говорне грешке;
- претпоставља се да је већина родитеља заинтересована да размењује информације и искуства на тему развоја говора своје предшколске деце на тему мултимедијалних могућности медија, путем друштвених група на интернету – 79 % испитаника размењују лична искуства и знање са другима, путем друштвених мрежа. Такође, дају савете, обавештавају како је њихово дете напредовало уз помоћ којих мултимедијалних могућности и слично.

Хипотеза која није потврђена је „Претпоставља се да би родитељи прихватили креирање личног или групног блога на тему позитивних и негативних утицаја дигиталних медија на развој говора предшколске деце“ – 81 % родитеља није спреман да креира лични или групни блог, иако су спремни да путем друштвених мрежа изнесу своја искуства и информације које имају. Сматрају да креирање личног блога одузима много времена и да је за њих то „додатни посао“, за који нису спремни. Мали број њих, свега 17 % спремно је да креира свој блог и пише на тему позитивних и негативних утицаја дигиталних медија на говор деце.

5. Закључна разматрања

Препоруке стручњака своде се на то да родитељи мање брину о количини времена, а знатно више о квалитету времена које дете проводи испред екрана. Више пажње требало би посветити садржајима којима су деца изложена и њиховим активностима у дигиталном окружењу: шта раде и зашто, који је смисао тога што раде. Неопходно је узети у обзир целокупни контекст у коме дете одраста: узраст, пол, личност детета, његове потребе и интересовања, животну ситуацију, породичну, друштвену и културну средину и друго. Дигитална технологија развија се таквом брзином да научна истраживања не могу да прате трендове технолошког развоја и коришћење свих нових уређаја. Већина досадашњих истраживања односи се на гледање телевизије, па

је постојеће налазе о утицају технологије на дечји развој нужно проверити и у светлу нових медија који пружају другачије могућности.

Општи закључак изведен из поменутог истраживања за мастер рад био би да су родитељи упознати са употребом дигиталних медија и њиховим утицајем на говор деце предшколског узраста, али исто тако занима их и истражују какве све још апликације и које све још могућности дигитални медији могу да им пруже приликом развоја говора њихове деце. Родитељи су спремни на сарадњу и прихватају сваки вид помоћи и информација који ће им помоћи да дигитални медији позитивно утичу и допринесу развоју говора детета. Дигиталне медије родитељи са децом у већини случаја користе за мултимедијалне садржаје из развоја говора: музику, слике, посету виртуелној библиотеци, а не за играње видео игрица.

ЛИТЕРАТУРА

- Анђелковић, Н. (2008). *Деце и рачунар у породици и дечјем вршњаку*. Београд: Београдска књига.
- Бјекић, Д. (2007). *Комуникологија – основе педагошкој и језичкој комуникацији*. Чачак: Технички факултет у Чачку, Универзитет у Крагујевцу.
- Васић, С. (1968). *Говор наше деце*. Београд: Просвета.
- Гоне, Ж. (1998). *Образовање и медији*. Београд: Клио.
- Даниловић, М. (2003). Могућности и значај примене компјутерских игара и симулације у образовном процесу. Београд: *Зборник Института за педагошко истраживање*, 35, 180–187.
- Зиндовић-Вукадиновић, Г. Р. (1997). *Визуелни језик медија*. Београд: Институт за педагошко истраживање.
- Игњатовић-Савић, Н. (2003). *Развој говора код деце*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Јапунца-Милисављевић, М., Ђурић-Здравковић, А. (2010). Неки чиниоци постигнућа у области природе и друштва код деце са лаком интелектуалном ометеношћу. Београд: *Иновације у настави – Часопис за савремену наставу*, 23(3), 16–22.
- Крнета, Љ. (2018). *Од играчке до рачунара – Приручник за струковне студенте струковних студија за образовање васпитача*. Кикинда: Висока школа струковних студија за образовање васпитача.
- Крнета, Љ. (2019). *Деце и медији – Приручник за струковне студенте струковних студија за образовање васпитача*. Кикинда: Висока школа струковних студија за образовање васпитача.
- Маћешкић-Петровић, Д. (2006). *Настава и сазнајне способности деце с лаком менталном ретардацијом*. Београд: Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.
- Миленковић, С. (2007). *Медијска култура*. Сремска Митровица: Висока школа струковних студија за образовање васпитача.
- Мићевић-Карановић, Ј., Маљковић, М., Месарош-Живков, А., Крнета, Љ., Павлов, С., Брљач, Т. (2020). *Идентификовање и одржавање*

- даровитости деце предшколској узраси.* Кикинда: Висока школа струковних студија за образовање васпитача.
- Потер, Џ. (2008). *Медијска писменост*. Београд: Клио.
- Прћић, Т. (2005). *Енглески у српском*. Нови Сад: Змај.
- Речицки, Ж., Гиртнер, Ж. (2002). *Деце и комјутер*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Ристић М. (2009). *Вредновање знања ученика у систему е-учења*. Београд: Учитељски факултет.
- Рот, Н. (2010). *Психологија личности*. Београд: Завод за уџбенике.
- Смиљанић, В. (1991). *Развојна психологија*. Београд: Друштво психолога Србије.
- Солеша, Д., Надрњански, Ђ. (2004). *Информатичке технологије*. Сомбор: Учитељски факултет.
- Халачев, С. (2000). *Садржај сликовница као прилој развоју самојоуздања у деце*. Загреб: Књижнице града Загреба.

Електронски извори

<http://www.roditelj.org/2009/11/01/sa-koliko-godina-za-kompjuter/>

<http://www.maligenijalci.com/jednostavne-zagonetke/>

<https://zelenaucionica.com/brzalice/>

<http://www.oskosta.org/brzalice.html>

<http://decijisnovi.com/>

Ljiljana Krneta, Ph.D.

Livia Đarmati, M.A.

MULTIMEDIA HELP FOR KINDERGARTEN TEACHERS AND PARENTS IN DEVELOPING AND IMPROVING PRESCHOOL CHILDREN'S SPEECH

Summary

The internet offers a wide selection of multimedia applications which can help teachers in preparing children for early writing and reading and developing their creativity. In this article, the author presents one application, one multimedia picture book and a web-site which can be used by both preschool teachers and parents to enlarge the children's vocabulary and develop their speaking abilities. Modern generations of preschool-aged children have their own mobile devices and access to various web applications, which implies that speech development also occurs in the virtual world, which further contributes to social interaction that is important for encouraging the overall cognitive development. In the article, the author also presents two multimedia applications which preschool teachers can use in workshops for parents and children. In the final part of the paper, the author presents a synthesis of principal findings on the attitudes of parents towards multimedia web applications.

Key words: preschool-aged child, parents, preschool teachers, web applications, multimedia support for developing and improving speech

ИСТРАЖИВАЊА

САРАДЊА ПОРОДИЦА СА ТЕШКОЋАМА У РАЗВОЈУ СА ПРЕДШКОЛСКОМ УСТАНОВОМ КАО ФАКТОРОМ ПРИПРЕМЕ ЗА ПОЛАЗАК У ШКОЛУ

САЖЕТАК: Сарадња породице и предшколске установе је двосмерни процес који је усмерен на добробит и благостање деце. Сарадња између породица деце са сметњама у развоју и васпитача је посебно значајна током транзиције деце са тешкоћама у развоју из вртића у школу.

Циљ овог истраживања јесте утврђивање ефеката сарадње између родитеља деце са развојним тешкоћама и васпитача у периоду припреме за полазак у школу. Узорак је чинило 62 васпитача запослених у више предшколских установа у Србији. Ефекти сарадње између родитеља деце са тешкоћама у развоју и васпитача током транзиције из вртића у школу, испитан је применом инструмента који је конструисан за потребе овог истраживања. Резултати су показали да постоје статистички значајне разлике у одговорима васпитача. Закључак је да постоји потреба за планирањем смерница и спровођењем практичних поступака и стратегија који би допринели бољој сарадњи предшколске установе и родитеља деце са сметњама у развоју како би транзиција из вртића у школу била пријатан догађај у животу сваког детета.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: сарадња, припрема за полазак у школу, васпитачи, предшколска деца

1. Увод

Припрема деце са развојним тешкоћама за полазак у школу у оквиру инклузивног контекста образовања и васпитања је поступак који се заснива на индивидуализованом приступу детету, а у чијој основи се налазе:

– Индивидуални образовни план (ИОП) / мере индивидуализације (*Правилник о ближим ујујсјивима за ујврђивање йрава на индивидуални образовни йлан, њејову йриму и вредновање, 2018*) и

– Додатна образовна, здравствена и социјална заштита (*Правилник о догајној образовној, здравсјивеној и социјалној йодрици де-шешу, ученику и одраслом, 2018*).

* zagorka.markov@gmail.com

У процесу припреме деце са тешкоћама у развоју у инклузивном контексту идентификовани су многобројни фактори међу којима се истиче сарадња родитеља и предшколске установе (Цвијетић, 2016; Velišek-Braško i Perić-Prkosovački, 2017; Markov, 2018; Jelić i Markov, 2018; Zuković i Milošević, 2019; Којић, Марков и Којић Грандић, 2019; Марков, 2020).

Припрема деце са развојним тешкоћама за полазак у школу представља мултидимензионални процес у којем предшколске установе формирају стручне тимове, који уважавајући дечје способности, планирају и програмирају васпитно-образовни рад водећи рачуна о специфичностима сваког појединачног детета. Породица узима учешће у припреми детета за полазак у школу у породичном контексту, а уз саветодавни рад са стручњацима различитих профила (Markov i Jelić, 2018). У инклузивном васпитању и образовању родитељи са васпитачима треба да развијају односе засноване на поверењу. Управо ће поверење допринети да родитељи отворено изнесу своје проблеме који ће помоћи васпитачу да планира стратегије сарадње које су усмерене да добробит детета (Churchill, 2003; Larocque, Kleiman & Darling, 2011).

У овом раду фокус је на сарадњу предшколске установе и родитеља, као једном од идентификованих фактора припреме деце са сметњама у развоју за полазак у школу. Подстицање родитељског ангажовања у процесу транзиције један је од значајних фактора у инклузивном контексту припреме деце са развојним тешкоћама за полазак у школу (Velišek-Braško i Perić-Prkosovački, 2017).

Резултати неких истраживања показују да је учешће родитеља најзначајнији фактор припреме деце са сметњама у развоју (Cross et al., 2004, према, Цвијетић, 2016). У контексту наведеног, подразумева се да је сарадња родитеља са стручњацима различитих профила, а посебно васпитача, значајна. Наведено се односи и на децу са тежим облицима развојних сметњи. Транзициони програми, између осталог, предвиђају да родитељи у сарадњи са просветним радницима учествују у подучавању детета (Villeneuve, et al., 2013). Успешна транзиција детета у школу подразумева и припрему породице за овај процес уз пружање подршке породици ради оснаживања њеног функционисања. Овај процес захтева појачано координисање и активирање породичне, предшколске и школске средине (Hirs et al., 2011, према: Зуковић и Милошевић, 2019: 54).

Сарадња породица деце са сметњама у развоју и предшколске установе је, према многим ауторима, веома значајна како би се превентивно деловало на проблеме које често прати транзиција детета из вртића у школу. Сарадња предшколских установа и школе се позитивно рефлектује на академска постигнућа деце (Xu & Filler, 2008, према: Jelić i sar., 2018).

Циљ овог истраживања јесте утврђивање ефеката сарадње између родитеља деце са сметњама у развоју и васпитача у периоду припреме за полазак у школу.

2. Метод

2.1. Узорак

У истраживање је било укључено 62 васпитача запослених у предшколским установама у више места у Србији који су процењивали ефекте сарадње са родитељима деце са тешкоћама у развоју током периода транзиције из вртића у школу. Сви васпитачи су женског пола.

2.2. Инструменти

Инструмент истраживања је Упитник – за процену ефеката сарадње између предшколске установе и родитеља деце са тешкоћама у развоју током транзиције из вртића у школу у областима:

- а) активности у вртићу који садржи 6 тврдњи и
- б) активности у породичном окружењу који садржи 5 тврдњи.

Анкетирање је било анонимно и затвореног типа. Испитаници су бележили степен слагања или неслагања са наведеном тврдњом – „увек“; „понекад“; „никад“, уносећи знак X у одговарајућу колону, уз могућност кратког коментара васпитача.

3. Резултати и дискусија

Након анализе добијених података у Табели 1 и Табели 2, приказани су резултати истраживања и дискусија.

Табела 1 – Развијање партнерства између родитеља и васпитача током активности

Тврдње	увек	Процент	понекад	процент	никад	процент	χ^2	<i>p</i>	укупно
Родитељи се одазивају да учествују у активностима у групи	28	45,16%	22	35,49%	12	19,35%	6,323	0,042	62 (100%)
Родитељи прихватају да се уз кратка објашњења директно укључе у активности и да се уз игру опусте и дају нове идеје	19	30,65%	27	43,55%	16	25,80%	3,129	0,209	62 (100%)
Васпитач може да створи такву ситуацију у вртићу да се родитељи деце са сметњама у развоју осећају пријатно	29	46,78%	19	30,64%	14	22,58%	5,645	0,053	62 (100%)
Кад укључујем родитеље у активност бирам активности које могу лако да се демонстрирају	11	17,75%	24	38,70%	27	43,55%	9,903	0,007	62 (100%)
Охрабрујем родитеље да се опусте и уживају у активностима	30	48,39%	23	37,09%	9	14,52%	11,065	0,003	62 (100%)
Истичем да је победа у другом плану и да је процес учења приоритет у односу на исход	14	22,58%	26	41,94%	22	35,48%	3,613	0,164	62 (100%)

Анализом тврдњи *Родитељи се одазивају да учествују у активностима у групи* (Табела 1), уочавамо да већина родитеља „увек“ (45,16 %) или „понекад“ (35,49 %) прихвата да пружи допринос како би активности добиле на значају, јер су родитељи равноправни актери васпитно-образовног рада. Такође, прихватају да се уз кратка објашњења директно укључе у активности и да се уз игру опусте и дају нове идеје у активностима. Укупно 25,80 % родитеља не прихвата да се директно укључи у вртићке активности. Васпитачи сматрају

да родитељи деце са сметњама у развоју треба да буду подстакнути на вртићке активности тако што ће предшколска установа, уз све расположиве ресурсе, нешто урадити на том плану. Додатне едукације родитеља од стране стручних сарадника биле би прилика да родитељи стекну педагошка знања и тиме побољшају родитељске компетенције, а што се управо дешава и укључивањем у вртићке активности. Према коментарима васпитача, „они стварају такву ситуацију у вртићу да се родитељи деце са сметњама у развоју осећају пријатно“. Али, потребно је учинити још више како би се родитељи подстакли да као равноправни актери партиципирају у свим активностима које се односе на васпитно-образовни процес. Међутим, родитељи због различитих разлога не прихватају да се укључе у вртићке активности. Међу разлозима васпитачи наводе: неприхватање родитеља да дете има проблем, презапосленост родитеља, недостатак слободног времена у време одржавања активности и др. У сваком случају, васпитачи сматрају да родитеље треба подстицати да се укључе у активности у вртићу и да заједно са васпитачима прате развој и напредовање деце, а такође дају идеје које ће њихову децу мотивисати на учење (Daniels & Stafford, 2001).

Резултати истраживања реализованих у Србији показују да се, према опажањима васпитача, родитељи ређе укључују у активности у вртићу, у односу на остале димензије сарадње (Stojković, Markov i Jelić, 2017; Jelić, Stojković i Markov, 2018).

Постоје статистички значајне разлике у одговорима васпитача код следећих тврдњи:

- Родитељи се одазивају да учествују у активностима у групи ($\chi^2=6,323$; $p=0,042$).
- Васпитач може да створи такву ситуацију у вртићу да се родитељи деце са сметњама у развоју осећају пријатно ($\chi^2=5,645$; $p=0,053$).
- Кад васпитач укључује родитеље у активност бира активности које могу лако да се демонстрирају ($\chi^2=9,903$; $p=0,007$).
- Васпитач охрабрује родитеље да се опусте и уживају у активностима ($\chi^2=11,065$; $p=0,003$).

Табела 2 – Подстицање родитеља на рад са децом у породичном окружењу

Тврдње	увек	Процент	понекад	процент	никад	процент	χ^2	p	укупно
Отворена сам за разговор и практичну примену педагошких знања како би се побољшале родитељске компетенције	11	17,74%	16	25,81%	35	56,45%	15,516	0,000	62 (100%)
Разговарам са родитељима о томе како да усмеравају дечије понашање уз давање конкретних стратегија	25	40,32%	18	29,03%	19	30,64%	1,387	0,499	62 (100%)
Саветујем родитеље да деци дају довољно времена да сами ураде задатак	24	38,70%	18	29,03%	20	32,26%	0,903	0,636	62 (100%)
Препоручујем родитељима да охрабре децу и да кроз игру уче и опусте се	11	17,75%	14	22,57%	37	59,68%	19,581	0,000	62 (100%)
Препоручујем родитељима да свакодневно бележе оно што уче са децом	9	14,51%	38	61,29%	15	24,20%	22,677	0,000	62 (100%)

Анализом ставке *Подстицање родитеља на рад са децом у породичном окружењу* (Табела 2), закључује се да постоји потреба да се овом питању посвети више пажње, односно да се поред васпитача у ову тематику укључе и стручни сарадници како би родитељи увидели значај свог ангажовања у породичном окружењу, а са циљем развоја и напедовања деце. Васпитачи у коментарима истичу да они улажу напоре како би подстакли родитеље на рад са децом у породичном окружењу. Али, током индивидуалних разговора, родитељи наводе да постоје објективни разлози због којих не могу да примене препоруке васпитача. И на основу понашања деце, закључује се да значајан број родитеља не конкретизује препоруке васпитача у породици. Затим, више од половине родитеља (56,45 %) није спремно да отворено разговара са васпитачима како би стекли педагошка знања која би побољшала њихове родитељске компетенције. Ово представља препреку,

јер отворени разговор са родитељима васпитачима пружа много информација које би им помогле у реализацији васпитно-образовног рада са децом са сметњама у развоју (Daniels & Stafford, 2001). Велики проценат родитеља (59,67 %) не сматра да охрабривањем деце да уче кроз игру и да се ојусте може да буде ефектно. Већина ових родитеља сматра да ће се проблеми детета решити кроз одрастање, уз подршку дефектолога, лекара и других стручњака.

Циљ заједничких активности родитеља и деце у породичном окружењу јесте да родитељи и непосредно од деце добијају информације о активностима у вртићу и да индиректно учествују у њима, да продубе сарадњу између васпитача и родитеља (заједнички пројекти), да запажају интересовања и потребе деце у вртићу и да васпитачима саопштавају шта су запазили у стилу учења код детета, да уоче варијације у интересовањима деце код различитих тема и сл., а што је важно за планирање и програмирање васпитно-образовног рада (Крњаја и Мишкељин, 2006).

Постоје статистички значајне разлике у одговорима васпитача код следећих тврдњи:

- Васпитач је отворен за разговор и практичну примену педагошких знања како би се побољшале родитељске компетенције ($\chi^2=15,516$; $p=0,000$).
- Васпитач препоручује родитељима да охрабре децу и да кроз игру уче и опусте се ($\chi^2=19,581$; $p=0,000$).
- Васпитач препоручује родитељима да свакодневно бележе оно што уче са децом ($\chi^2=22,677$; $p=0,000$).

4. Закључак

Након извршеног истраживања, закључује се да су ефекти сарадње између васпитача и родитеља израженији у области *Развијање партнерства између родитеља и васпитача током активности у вртићу*. Родитељи деце са сметњама у развоју прихватају да присуствују активностима, али у мањој мери се директно укључују у активности. Уз опсежне припреме васпитача и брижљиво разрађене поступке и стратегије, родитељи се осећају пријатно и прихватају партиципацију у активностима.

Када се анализирају резултати области *Подстицање родитеља на рад са децом у породичном окружењу*, закључује се да родитељи у већем проценту не конкретизују препоруке и упутства које добијају од васпитача.

Општи закључак јесте да постоји потреба за планирањем смерница и стратегија уз спровођење практичних поступака који би допринели ефектнијој сарадњи родитеља деце са развојним тешкоћама и васпитача. Васпитачи би требало да побољшају своје саветодавне компетенције.

Утисак је да родитељи добијају много препорука и упутстава од стручњака различитог профила (дефектолога, логопеда, лекара, социјалних радника и др.). Због низа информација, претпостављамо да они не могу да идентификују педагошке поруке које добијају од васпитача и да им се оне чине мање ефектним за психосоцијални развој њихове деце. Заправо, родитељи треба да схвате да су сви поступци и препоруке васпитача важни за напредак и добробит њихове деце. Педагошка знања ће им омогућити да са својим дететом лакше ураде вежбе које су препоручене од стране дефектолога, логопеда и других стручњака.

Поверење између васпитача и свих осталих практичара запослених у предшколској установи, допринело би да родитељи стекну савремена педагошка знања. Ово би утицало да родитељи са задовољством учествују у активностима у вртићу, да дају васпитачима идеје за које поуздано знају да ће изазвати интересовање код њихове деце. Ово ће, такође, охрабрити и родитеље и њихову децу да се опусте, да буду мотивисани за игру и учење.

Педагошка знања и искуства која родитељи стичу током активности у вртићу допринеће да рад са децом у породичном окружењу буде лакши и успешнији. Ово важи и за евентуалне додатне едукације које би се организовале за родитеље на нивоу предшколске установе.

Улагањем заједничких напора васпитача и родитеља, уз укључивање свих идентификованих фактора припреме деце са сметњама у развоју, уз обезбеђивање додатних третмана и услуга, према персоналним потребама детета, може се деловати у правцу подстицања социјализације и остваривања развојних потенцијала деце са тешкоћама у инклузивном контексту. Она ће у складу са индивидуалним способностима остварити своје право на образовање и напредовање.

ЛИТЕРАТУРА

- Velišek-Braško, O. J. i Perić-Prkosovački, B. A. (2017). Osnaživanje pedagoškog kadra za tranziciju dece u inkluzivnom obrazovanju. *Inovacije u nastavi – časopis za savremenu nastavu*, 30(2), 128–140. doi: 10.5937/inovacije1702128V
- Villeneuve, M., Chatenoud, C., Minnes, P., Perry, A., Hutchinson, N., Frankel, E.B., Loh, A., Dionne, C., Weiss, J., Versnel, J. & Issacs, B. (2013). The

- Experience of Parents as Their Children with Developmental Disabilities Transition from Early Intervention to Kindergarten. *Canadian Journal of Education*, 36 (1), 443.
- Daniels, E. & Stafford K. (2001). *Integracija dece sa posebnim potrebama*. Beograd: Centar za interaktivnu pedagogiju.
- Zuković, S. N., & Milošević, T. M. (2019). Značaj osnaživanja i aktivnog uključivanja porodice tokom tranzicije deteta u školu. *Inovacije u nastavi – časopis za savremenu nastavu*, 32(1), 53–63. doi: 10.5937/inovacije1901053Z
- Jelić, M., Stojković, I. i Markov, Z. (2018). Saradnja predškolske ustanove i roditelja iz ugla vaspitača. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 17(2), 165–187. doi: 10.5937/specedreh17-16592
- Jelić, M. i Markov, Z. (2018). Stavovi roditelja dece sa smetnjama u razvoju obuhvaćene pripremnim programom za polazak u školu prema saradnji sa vaspitačima. In: M. Cvijetić (Ed.), *I Stručno-naučna konferencija Specifičnosti obrazovanja, vaspitanja i socijalne zaštite osoba sa smetnjama u razvoju, Knjiga rezimea*, 2. i 3. novembar (str. 42–43). Kikinda: Škola za osnovno obrazovanje i vaspitanje učenika sa smetnjama u razvoju „6. oktobar“.
- Кojiћ, М. Б., Марков, З. Т. и Кojiћ Гранић, С. С. (2019). Припрема деце са тешкоћама у развоју за полазак у школу из угла васпитача. *Синтезе – часопис за педагошке науке, књижевности и културу*, 8(6), 13–36. doi:10.5937/sinteze8-24176
- Крњаја, Ж., и Мишкељин, Л. (2006). *Од учења ка љодучавању*. Београд: Лаћарак, АМ Graphic.
- Larocque, M., Kleiman, I., & Darling, S. M. (2011). Parental involvement: The missing link in school achievement. *Preventing School Failure*, 55(3), 115–122. doi:10.1080/10459880903472876
- Markov, Z. i Jelić, M. (2018). Priprema dece sa teškoćama u razvoju za polazak u školu. U: M. Cvijetić (Ur.), *I Stručno-naučna konferencija Specifičnosti obrazovanja, vaspitanja i socijalne zaštite osoba sa smetnjama u razvoju, Knjiga rezimea*, 2. i 3. novembar (str. 30–31). Kikinda: Škola za osnovno obrazovanje i vaspitanje učenika sa smetnjama u razvoju „6. oktobar“.
- Markov, Z. (2018). Saradnja sa roditeljima i vršnjačka podrška kao faktori u pripremi dece sa smetnjama u razvoju za polazak u školu u redovnom vrtiću. U: M. Šćepanović (Ur.), *XII Međunarodna naučno-stručna konferencija – Obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju, Knjiga rezimea*, 25. i 26. maj (str. 20). Kikinda: Друштво дефектолога Војводине у Новом Саду.
- Марков, З. (2020). *Припрема деце са смејћама у развоју за љолазак у школу*. Кикинда: Висока школа струковних студија за образовање васпитача.
- Правилник о ближим упутствима за утврђивање права на индивидуални образовни план, његову примену и вредновање. *Службени јласник РС*, бр. 74/18. <http://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/eli/rep/sgrs/ministarstva/pravilnik/2018/74/4/reg>
- Правилник о дататној образовној, здравственој и социјалној подршци детету, ученику и одраслом. *Службени јласник РС*, бр. 80/2018. <http://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/eli/rep/sgrs/ministarstva/pravilnik/2018/80/4/reg>

- Stojković, I., Markov, Z., i Jelić, M. (2017). Korelati opažanja saradnje između roditelja i vaspitača u predškolskim ustanovama. U: M. Stančić, A. Tadić i T. Nikolić Maksić (Ur.) *Zbornik radova sa nacionalnog naučnog skupa Susreti pedagoga: „VasPITANjE danas“* (str. 127–132), 29–30 septembar, Beograd: Odeljenje za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i Pedagoško društvo Srbije.
- Цвијетић, М. (2016). Специфичности процеса транзиције у школу деце са тешкоћама у развоју. *Зборник ВШССОБ*, 9 (1), 53–65.
- Churchill, S. L. (2003). Goodness-of-fit in early childhood settings. *Early Childhood Education Journal*, 31, 113–118. doi: 10.1023/B:ECEJ.0000005310.82353.bf

Zagorka Markov, Ph.D.

COOPERATION BETWEEN FAMILIES OF CHILDREN WITH DIFFICULTIES AND PRESCHOOL INSTITUTIONS AS A FACTOR IN PREPARING CHILDREN FOR SCHOOL

Summary

Cooperation between a family and a preschool institution is a two-way process aimed at the well-being and prosperity of children. Cooperation between families of children with developmental difficulties and their preschool teachers is especially important during the period of transition from kindergarten to school.

The goal of this research was to determine the effects of cooperation between parents of children with developmental difficulties and preschool teachers during the period of preparing children for school. The research sample consisted of 62 preschool teachers employed in several preschool institutions in Serbia. The effects of cooperation between parents of children with developmental difficulties and preschool teachers during the period of transition from kindergarten to school were evaluated by an instrument constructed for the purposes of this research. The results have shown that there are statistically significant differences in the teachers' responses. The conclusion is that there exists a need for planning guidelines and carrying out practical procedures and strategies which would improve cooperation between preschool institutions and parents of children with developmental difficulties and make the transition from kindergarten to school an enjoyable period in the life of every child.

Key words: cooperation, preparation for school, preschool teachers, preschool-aged children

Др Миланка Маљковић*

Висока школа струковних студија
за образовање васпитача у Кикинди

Адријана Благојевић, мастер

Дневни боравак Центра за пружање
услуга социјалне заштите, Кикинда

Татјана Радаковић, мастер

ПУ „Десанка Максимовић“, Житиште

Мирко Борјановић, мастер

ЈУ „Културни центар“, Градишка,
Република Српска

UDC 371.13:005.64

Оригинални научни рад
Рад примљен 15. VII 2020.

ТИМСКИ РАД КАО ФАКТОР ПОДСТИЦАЊА КРЕАТИВНОСТИ ПРЕДШКОЛСКОГ ДЕТЕТА

САЖЕТАК: Утицај рада тимова у предшколској установи на развој дечије креативности, тема је бројних студија, расправа и истраживачких активности. Основни циљ истраживања који се презентује у раду био је да се утврди значај тимског рада према препознавању и подстицању креативности код деце предшколског узраста. За потребе овог рада примењено је анкетно истраживање на узорку од 100 родитеља и 100 васпитача. Сумирани подаци истраживања показују да стручни тимови у предшколској установи препознају и подстичу дечију креативност и да међу њима постоји узајамна сарадња. Такође, подаци указују на постојање квалитетне сарадње између васпитача и родитеља, као и висок проценат укључености родитеља у рад тимова у установи.

Акцент истраживања је на искуству испитаника, а значај прикупљених података је у њиховој практичној примени током рада са будућим васпитачима на ВШСОВ у Кикинди, у оквиру наставних садржаја за предмете Општа методика васпитно-образовног рада и Методика развоја говора.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: креативност, дете, тимски рад, васпитач, родитељи, стручна служба

1. Увод

Тимски рад чини, пре свега, савремену цивилизацијску тенденцију. Заједничко учествовање у раду, сарадња, заједничко планирање и праћење резултата рада, поштовање деловања других и развијање различитих приступа рада са циљем што квалитетнијег утицаја на

* maljkovicm62@gmail.com

развој креативности код деце предшколског узраста, само су нека од обележја тимског рада која ће бити представљена у овом раду.

У предшколским установама најужи стручни тим који креира укупан развој, не само детета него и предшколске установе у целини, чине стручни сарадници, васпитачи и родитељи. Често подршка тиму препознаје се и у виду сарадње са локалном заједницом. Када је подстицање дечије креативности у питању од стране поменутих тимова, битно је да, пре свега, прихвате дете онаквим какво јесте, самостално одлучивање у изражавању и стваралачком процесу у односу на спљашње интервенције и устаљене шеме.

Рад који се нуди јавности део је одбрањеног мастер рада на ВШССОВ у Кикинди, чији је циљ био доћи до података о тимском раду као фактору подстицања креативности детета предшколског узраста. Односно, утврдити којим методама и поступцима рада васпитачи и остали учесници васпитно-образовног процеса препознају, а затим подстичу дечију креативност током заједничких активности.

Током истраживања настојало се доћи до сазнања:

- да ли васпитачи и родитељи сарађују, како међусобно тако и са осталим стручним кадром, у циљу раног препознавања и подстицања дечије креативности;
- да ли васпитачи свакодневно мотивишу и подстичу децу на напредак и развој;
- да ли стручни тим установе нуди напредније програме за децу и обавештава родитеље о њима;
- да ли је тим установе свакодневно расположен за разноврсне облике сарадње са родитељима;
- да ли васпитачи имају искуства у раду са креативном децом;
- да ли васпитачи утичу на прихватање креативног детета од стране остатка групе у којој се оно налази;
- да ли родитељи подржавају дечију креативност, подстичу је и да ли су активно укључени у рад неког тима у установи коју похађа њихово дете.

2. Теоријски приступ проблему

Под тимом се подразумева посебан облик формалне организације заједничког рада мањег или већег броја људи, које повезују постављени задаци и циљеви, планирани послови и исти или приближно исти мотиви и интереси (Васић, 2004). Други аутори сматрају да је тим облик формалне организације заједничког рада људи, које

повезује мисија, циљ, задатак и интерес. Страни аутори дефинишу тим на начин да је он мала група људи, са комплементарним вештинама, који раде према заједничким циљевима за које се заједнички сматрају одговорним.

Из горе наведеног, може се закључити да се под тимом подразумева посебан облик организације заједничког рада већег или мањег броја компетентних лица различитих способности и знања који имају различите задатке, али исти задати заједнички циљ и који се сматрају одговорним за свој рад и за рад тима. У поменутој дефиницији истиче се реч „заједнички“ у контексту заједничког рада и заједничког циља. Управо они представљају суштину тима и тимског рада, јер уколико би чланови тима имали различите или супротстављене циљеве, о успеху тима било би сувишно и говорити.

Чланови тима су чврсто везани један за другог и опредељени да подрже успех сваког члана понаособ. Успех сваког појединца, успех је тима као целине. Поједина истраживања показују да укупан резултат тимског рада превазилази укупан резултат рада истог броја индивида, који нису тимски организовани и до 30 %. Разлог томе може бити и повратна инфорамација коју тим добија захваљујући ефикасно успостављеној комуникацији на основу које чланови тима могу брзо и ефикасно да реагују, за разлику од индивида, као и већа флексибилност и храброст у процесу организационих и других промена кроз које организација пролази с времена на време.

Најбитније карактеристике тимова су: формирају се да би изводили значајне задатке за организацију; показују међузависност задатака (текући рад, циљеви, исходи); одржавају и управљају границама деловања тима; саставни су део организационог контекста који поставља границе, контролише тим; утиче на размене са другим јединицама у ширем окружењу (Радивојевић, 2011).

Многи аутори истичу да ће тимски рад бити доминантан облик рада у будућности. Тренутно се сматра најбољим начином организовања рада. Користећи своје потенцијале у највећој могућој мери, чланови тима постижу више заједничким радом него што би појединци могли успети. Овај облик рада не подразумева крути, традиционални, хијерархијски однос између лидера и чланова тима, већ однос који се заснива на међусобном поверењу и сарадњи. Појединци који сачињавају тим требало би да имају развијене следеће групе знања и вештина релевантних за заједнички рад: техничка (функционална) знања; вештине решавања проблема и доношења одлука; социјалне вештине (Васић, 2004).

Сваки тим поседује специфичне улоге дефинисане заједничком визијом и способностима потребним за решавање појединачних проблема. Неко ће у тиму да остварује контакте, неко да сакупља информације, неко да штампа заједничке одлуке и материјале, неко да ради на одржавању енергије и ентузијазма, неко да уреди простор за одржавање састанака. У односу на класичан рад у групи, оно што је за тим карактеристично је да, без обзира на поделу одговорности и улога, чланови тима помажу једни другима и дају сугестије за сваки сегмент процеса рада.

Рад у тиму који чине различити људи, са разнородним искуствима, приступима, гледиштима, вредностима и очекивањима, често укључује више неслагања и сукоба и захтева већу флексибилност, толеранцију и отвореност за различите перцепције и обрасце понашања. Потребно је уложити напор да би се разумела гледишта других чланова тима и да би се направили компромиси. Искуство рада у тиму може бити обogaћујуће за све чланове тима, као и извор узајамне подршке у подношењу терета посла, одговорности и стреса.

Тим мора имати свог вођу (модератора). Он се најчешће дефинише као „особа која утиче на остале чланове групе или као особа која иницира друштвене ситуације, планира и организује акције и тако изазива сарадњу других. Гледајући вођу као појединца и његову улогу у тиму, постоји много квалитета и особина које истински вођа мора да поседује, као што су: извршилац, координатор, супервизор, евалуатор, стручњак, визионар, тумач, морални ауторитет, представник, тренер, арбитар, учитељ, психолог, преговарач и још много тога.

Што се тиче мотивисања тима у целини, неопходно је да се обезбеди задовољавајући економски и животни стандард, професионална будућност, да се створи пријатно друштвено окружење, подстакне лично задовољство, репутација и развој свих његових чланова. За мотивацију тима потребно да члановима дати добре услове за рад, објаснити им мисију и визију компаније, уважавати и поштовати сваког појединог члана тима и упознати се са њиховим самопоуздањем, способностима, вредностима и очекивањима.

Када је бројност тима у питању, истраживачке статистике указују на то да су најефикаснији тимови од 5–7 чланова, јер повећање броја чланова смањује могућност међусобне интеракције чланова.

Искуство рада у тиму може бити обogaћујуће за све чланове тима, као и извор узајамне подршке у подношењу тежине посла, одговорности и стреса. Најважнија чињеница је то што разноликост у оквиру тимова омогућава да се о читавом низу кључних питања, која

се појављују током рада, претходно поразговара у тиму. Лична интересовања и искуства, културне разлике, различите друштвене околности и претходно образовање, утичу на стварање мноштва креативних идеја за решавање битних питања.

3. Тим и тимски рад у предшколској установи

Потреба за тимским радом постоји и у области васпитања и образовања, како због ефикасности тако и због величине установе, односно броја запослених. Како је у претходном делу истакнуто, тим предшколске установе могу да чине представници запослених, родитеља, јединице локалне самоуправе, односно стручњака за поједина питања. Према Закону о основама образовања и васпитања, поред већа, стручних актива и других стручних органа, директор предшколске установе може да образује тим за остваривање одређеног задатка, програма или пројекта. Тимови уопште, па и у предшколској установи, могу се поделити према начину конституисања и односима унутар тима на формалне и неформалне.

Формални тимови произилазе из структуре организације или прописа, којим је одређена потреба за постојањем тима, а често је одређено и ко улази у састав тима. Ови тимови имају специфичан задатак који може бити сталан (када је задатак од трајног значаја за организацију), односно привремени (када је тим оформљен ради остваривања одређеног задатка и када је задатак реализован тим престаје да постоји).

Формални тимови који континуирано постоје у предшколској установи су:

- Тим за инклузивно образовање (уколико су у установу уписана деца са сметњама);
- Тим за заштиту деце од насиља, злостављања и занемаривања;
- Тим за самовредновање;
- Тим за обезбеђивање квалитета и развоја установе (Павловић, Павловски, 2000).

Поменути тимови постоје на нивоу сваке радне јединице и поред основне улоге обезбеђују двосмерну комуникацију између тимова на нивоу установе и запослених. На нивоу дечијих вртића, постоје и стални тимови за различите области васпитно-образовног рада. Они су задужени за праћење стања из дате области, прикупљање информација, писање извештаја и планова, предлагање мера за унапређење дате области, планирање, организовање и координацију активности

којима се реализују мере за унапређење квалитета појединих области и сл. То су, на пример:

- Тим за васпитно-образовни рад;
- Тим за дечији развој и напредовање;
- Тим за подршку деци и породици;
- Тим за етос;
- Тим за естетско уређење објекта;
- Креативни тим (Павловић, Павловски, 2000).

Сваки тим поседује специфичне улоге дефинисане заједничком визијом и способностима потребним за решавање појединачних проблема. Неко ће у тиму да остварује контакте, да сакупља информације, да штампа заједничке одлуке и материјале, да ради на одржавању енергије и ентузијазма, или да уреди простор за одржавање састанака. Улоге су подељене и јасно дефинисане.

Савремене тенденције у васпитно-образовној пракси намећу као потребу, јачање знања, вештина и вредносних ставова у области тимског рада код свих запослених. Оваква врста едукације и мотивисања запослених могла би допринети бољем функционисању како формалних тако и неформалних тимова, а самим тим и квалитету укупне васпитно-образовне праксе, јер је тимски рад „интерактивни процес који омогућава да људи са различитим степеном стручности произведу креативна решења за заједнички дефинисане проблеме, а такво решење је боље и успешније од решења које би неки члан тима самостално пружио“ (Idol, Polucci-Whitcom & Neven, 1986 према Павловски, Павловић, 2000).

Тимови из вртића треба да граде добар однос не само са дечијим родитељима, него и са локалном заједницом. Партнерски односи са њима, изграђивањем заједничких интереса и циљева у васпитно-образовни контекст установе, уноси нову динамику и ствара нове могућности. Партнерство предшколске установе и локалне заједнице објашњава се на различите начине, а један од њих тај однос види кроз представљање програма у „локалну заједницу тако што се не везује само за оквире васпитне институције, већ се одвија и на нивоу заједнице (учешће у локалним догађајима, акције у локалној заједници, посете локалној заједници и посете од стране локалне заједнице). Локална заједница улази у програм кроз разраду програма (његове организације, функције, све до садржаја) на релевантним аспектима за локалну заједницу (културна, еколошка, социјална, образовна релевантност)“ (Марјановић, према Бренеселовић, 2000: 21).

Уз стварање позитивне радне атмосфере у којој се деца осећају безбедно и у којој добијају подршку за стварање нових идеја и решавање проблема, постоји широк спектар начина за подстицање креативности тимова у установи. Стернберг препоручује осам савета (Popescu, 2013):

1. Подстицати креативност кроз сопствени модел понашања васпитача, учитеља, наставника или професора;
2. Стварати активности које укључују знања из различитих области како би се развио интердисциплинаран начин размишљања;
3. Потребно је дати деци довољно времена да размисле на креативан начин;
4. Креативност треба награђивати;
5. Неговати атмосферу у којој су грешке неопходан део процеса учења, а не негативна појава;
6. Научити децу да преузму одговорност како за своје успехе тако и за своје неуспехе;
7. Подстицати креативну сарадњу;
8. Помоћи деци да гледају на ствари из туђих и различитих угла, развијање саосећања и емотивне интелигенције.

Суштина окружења и тимова у њима је подстицање дечије игре која заузима важну улогу у погледу развоја креативности. Маштовитост игре и њен слободан избор представљају кључне компоненте креативног развоја сваког детета подстичући његову машту, решавање проблема, дивергентно мишљење, способност да изразе емоције и праве изборе, и др.

Неопходно је да тимови у предшколској установи подстичу децу на размишљање и решавање проблема на креативан начин, поштујући дечије идеје и изборе, пружајући им истовремено, слободу да начине грешке. Учешће у креативним процесима јача дечију концентрацију, доводи до развоја интерперсоналих односа, стварања нових пријатељстава, подстиче физичку активност, утиче на развој емпатије, развој емоционалне интелигенције и маштовитост, припремајући их да и сами касније, током одрастања, учествују у неким облицима тимског рада. Таквим приступом, деца развијају осећај припадности, постају отворенија за нова искуства, јачају осећања сопствене вредности, постигнућа и самопоуздања.

4. Методолошки приступ проблему

Проблем којим ће се бавити рад дефинисан је самом темом и гласи: У којој мери и како тимски рад подстиче креативност предшколског детета?

Циљ истраживања је долажење до података о тимском раду као фактору подстицања креативности детета кроз одговор на питање: Како и на који начин васпитачи и остали учесници васпитно-образовног процеса препознају и подстичу дечију креативност?

Истраживање за потребе овог рада реализовано је током марта месеца 2020. године.

Узорком је обухваћено 100 васпитача, медицинских сестара васпитача и стручних сарадника и 100 дечијих родитеља.

У истраживању је коришћена дескриптивна метода, техника анкетаирања, а инструмент истраживања је анкетни упитник конструисан за потребе овог рада.

У првом делу интерпретације резултата осврнућемо се на одговоре васпитача. Њиховим одговором дошло се до значајних података:

На питање „да ли васпитачи имају искуства у раду са креативном децом“, дошло се до сазнања да највећи број испитаника, њих 56, сматра да има делимично искуства, а 37 у потпуности. Најмањи број испитаника, њих 7 истакло је да никада није имало искуства да у групи деце са којом ради има дете које је изузетно креативно и даровито. Подаци охрабрују указујући да је висок проценат васпитача имало макар минимално искуство у раду са креативном децом, ако не свакодневно у њиховој групи, онда у оквиру повремених контаката са децом других група у установи.

У оквиру другог питања „да ли васпитачи и родитељи сарађују, како међусобно тако и са осталим стручним кадром, у циљу раног препознавања и подстицања дечије креативности“, дошли смо до сазнања да се међусобна сарадња када су васпитачи у питању најчешће успоставља са другим васпитачима (54,00 %), потом са стручним сарадницима (23,00 %), са стручњацима ван установе (13,00 %), а најмањи број анкетираних васпитача (10,00 %) определио се за сарадњу са родитељима.

О податку везаном за „приоритетни циљ формирања тима у оквиру рада установе на подстицању раног развоја дечије креативности“ (Графикон 1), дошли смо до сазнања да највећи проценат испитаника (36,00 %) као циљ препознаје решавање проблема и доношење заједничких одлука, 18,00 % подржава јачање привржености и ангажовања сваког члана тима, 17,00 % је за координацију, повезивање и међусобно преношење информација. Најмањи проценат испитаника (12,00 %) циљ види у „омогућавању члановима тима да учествују у доношењу одлука“.

Графикон 1. Приоритетни циљ формирања тима у оквиру рада ваше Установе на подстицању раног развоја дечије креативности?



На питање „да ли васпитачи свакодневно мотивишу и подстичу децу на напредак и развој у погледу њихове креативности“, дошло се до следећих одговора. Висок проценат васпитача (87,00 %) активно утиче на прихватање деце са израженим креативним способностима у узрасној групи вртића, док 3,00 % анкетираних делимично утиче.

У оквиру питања „на које начине мотивишу и подстичу креативно дете на рад“, васпитачи су изнели неколико предлога: давањем деци широког избора доступности материјала; проширивањем искуства; упознавањем и довођењем стручњака из области у којој је дете показало креативност; кроз ликовне и креативне активности; приликом активности дајем деци нове и сложеније материјале и примењујем нове технике рада; путем драмских активности; реализацијом хора и оркестра; постављањем креативних изазова пред дете; мотивационим причама, похвалама, бодрењем детета; активностима где дете треба да види разлике, сличности, да изражава мисли.

Анализом одговора на питање „да ли стручни тим установе нуди напредније програме за децу и обавештава родитеље о њима“, дошло се до података приказаних у Табели 1.

Табела 1.

Тврдње/одговори	ДА	%	Делимично	%	НЕ	%
Стручни тим установе нуди напредније програме за децу у установи и обавештава нас о њима	86	86%	14	14%	/	/

Увидом у Табелу 1 долазимо до податка да се 86,00 % анкетираних родитеља слаже са тврдњом да стручни тимови установе нуде напредније програме за децу и да их обавештавају о њима, путем Viber групе, порука, разговора са васпитачем и сл. Мањи број родитеља (14,00 %) делимично се слаже јер се дешава да не приме информацију на време, али потврђују постојање напредних програма за децу у установи.

Одговори на питање „да ли васпитачи имају искуства у раду са креативном децом“, упућују на то да васпитачи у највећем проценту делимично имају искуства (56,00 %), а мањи проценат анкетираних (37,00 %) има у потпуности искуство и оно је, према њиховом мишљењу, врло позитивно. Васпитачи су учествовали на семинарима како би се што боље информисали на који начин да креативно дете подстакну на рад. Најмањи број испитаника, њих 7,00 %, изјаснио се да не поседује такво радно искуство, али да се надају да ће у свом предстојећем раду имати прилику да га стекну.

Васпитачима је постављено питање са циљем да се утврди „да ли се стручно усавршавају у погледу рада са креативном децом и кроз које облике“. Од укупног броја испитаних, њих 56,00 % изјаснило се да се додатно стручно усавршавају похађајући семинаре или саветовајући се са стручним лицима, која су задужена за препознавање ране креативности, а 44,00 % васпитача нису имала додатна усавршавања.

Интересантни су одговори васпитача на питање које се односи на њихову упућеност са препорукама за реализацију васпитно-образовног рада. Подаци показују да је само 12,00 % испитаних васпитача упознато у потпуности са препорукама за реализацију васпитно-образовног рада са креативном децом, што је мали проценат у односу на број анкетираних васпитача. Највећи проценат испитаника, 56,00 % делимично је упознато, а 32,00 % није уопште упознато са препорукама. Неспорно је да би сви запослени у предшколској установи морали у потпуности бити упознати са препорукама за реализацију васпитно-образовног рада са креативном децом, што је супротно подацима до којих се дошло истраживањем и који упућују на потребу за додатним обукама и усавршавањима свих чланова тима у установи.

На питање „Шта формирање тима омогућава члановима“, највећи проценат васпитача, њих 43,00 % препознаје прилике у оквиру дијалога и искуства, 36,00 % анкетираних сматра да им чланство у тиму омогућава неговање независности и самосталности у раду, а свега 21,00 % од укупног броја анкетираних сматра да у оквиру тимског рада добијају додатну мотивацију за рад.

За потребе овог рада од посебне важности су подаци везани за сарадњу тимова стручњака предшколске установе са породицама креативне деце.

Добијени подаци указују на то да сви анкетирани родитељи (100,00 %) сматрају да је сарадња са породицом врло битна за даљи напредак њихове деце. Сматрају да стручни тимови у предшколској установи треба да сарађују са родитељима, да их укључују у вртићке активности и да дају препоруке родитељима како и на који начин да подстакну креативност сопственог детета.

Интересовање у оквиру истраживања било је усмерено и на сазнање колико су родитељи укључени у тимове рада у предшколској установи коју њихово дете похађа. Увидом у одговоре родитеља, сазнајемо да је 67,00 % њих укључено у неки од тимова у установи, а 33,00 % није укључено у рад тимова. У оквиру ове групе родитеља, наведени су разлози неукључивања, а то је радно време, презапосленост, удаљеност вртића од места пребивалишта, недовољна информисаност од стране установе и сл. Шта год да је наведено као разлог изостанка укључености родитеља у тимове, неопходно је предузети све могуће мере и активности да би се тај број што више смањило и да би ангажовање у неком тиму постало свакодневна родитељска обавеза.

На питање „која особа је најважнија за развој креативних способности деце у оквиру тимова у установи“, највећи проценат анкетираних родитеља (82,00 %) определио се за васпитаче, а 12,00 % родитеља сматра да васпитач није једина нити најбитнија особа у напредовању детета. Поред васпитача, утицај на напредак детета, сматрају они, имају и стручни сарадници.

У оквиру истраживања проверавало се и колико су родитељи задовољни сарадњом са тимовима у предшколској установи.

Табела 2.

Тврдње/одговори	ДА	%	Делимично	%	НЕ	%
Тим установе расположен је свакодневно за разноврсне облике сарадње са родитељима	54	54%	46	46%	/	/

Увидом у Табелу 2, закључује се да је мишљење родитеља подељено. Да је тим установе свакодневно расположен за разне облике сарадње са родитељима, у виду консултације, презентовања, стручних скупова, индивидуалних разговора и сл., изјаснило се 54,00 % родитеља.

Нешто мањи проценат, њих 46,00 % делимично се слаже са тврдњом обрађајући свој избор исказима да су имали ситуације када нису успели да ступе у контакт са неким од чланова тима установе када су желели, али у неком наредом периоду то им је било омогућено.

5. Закључна разматрања

Предшколска установа треба да представља средину у којој се дете осећа сигурно и прихваћено. Током боравка у њој сваком детету је потребно омогућити да се игра, практично, конструктивно и стваралачки делује, да комуницира и сарађује са вршњацима и свим члановима тима у установи.

Сарадња у оквиру тимова је процес у којем сви учесници стичу нова знања, показују задовољство у раду и спремност да се сарађује, комуницира, успостави дијалог, показује разумевање, поштовање, уважавање и поступа професионално. Отуда потреба да деца буду упућена, а родитељи свакодневно укључени у рад тимова предшколске установе.

Јасна визија рада у предшколској установи помоћи ће васпитачима, члановима стручних служби и родитељима да оформе ефикасне тимове и остварују заједничке циљеве који ће максимално утицати на подстицање развоја креативности код деце.

Подаци прикупљени истраживањем потврдили су хипотезу да тимски рад у великој мери подстиче креативност предшколског детета, нудећи напредније програме рада. Потврђено је, такође, да васпитачи и родитељи међусобно свакодневно сарађују, али да је сарадња успостављена и са осталим стручним кадром установе у циљу раног препознавања и подстицања дечије кретивности. Она се реализује кроз разговоре, разноврсне облике усавршавања, или кроз заједничке активности у које се укључује већи број анкетираних родитеља.

На крају рада, неопходно је истаћи да је рад у тиму најзначајнији елемент доброг и квалитетног рада на раном препознавању креативности код детета предшколског узраста, који захтева свакодневну узајамну сарадњу и квалитетну комуникацију. Што је сарадња и комуникација квалитетнија, развој дечије креативности биће држи и успешнији.

ЛИТЕРАТУРА

- Васић, М. (2004). *Тимови и тимски рад*. Бања Лука: Завод дистрофичара.
Daniels, E. & Stafford, K. (2011). *Integracija dece sa posebnim potrebama. Step by step program*. Beograd: Centar za interaktivnu pedagogiju.

- Meador, K. S. (1992). Emerging rainbows: a review of the literature on creativity. *Journal for the Education of the Gifted*, 15, (стр. 163–81). Преузето 10. 04. 2020. године са сајта <https://www.nfer.ac.uk/publications/44420/44420.pdf>
- Mellou, E. (1996). Can creativity be nurtured in young children. *Early Child Development and Care*, 119, (стр. 119–30). Преузето дана 10. 04. 2020. године, са сајта <https://www.nfer.ac.uk/publications/55502/55502.pdf>
- Павловски, Т. и Павловић, Д. (2000). *Тимски рад у васпитној пракси*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета.
- Павловић-Бренеселовић, Д. и Павловски Т. (2000). *Партнерски однос у васпитању*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију.
- Плетенац, К. (2013). *Комуникација и рад у тиму*. Хрватска: Голден маркетинг.
- Popescu, T. (2013). Pre-service EFL teacher trainees' perceptions on developing pupils' creativity. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 76, 700–705. Преузето 15. 04. 2020. године са сајта <https://core.ac.uk/download/pdf/82095176.pdf>
- Радивојевић, А. (2011). *Тимови и тимски рад*. Презентација преузета 17. 03. 2020. са сајта http://www.razvoj-karijere.com/media/files/Timovi_i_timski_rad_u_organizaciji.pdf
- Стојновић, С., и Хитрец, С. (2014). *Сувремено вођење у одгоју и образовању: Приручник за равнаоце, стручне сараднике и одгојитеље у сусаву одгоја и образовања*. Загреб: Голден маркетинг – Техничка књига.

Milanka Maljković, Ph.D.
Adrijana Blagojević, M.A.
Tatjana Radaković, M.A.
Mirko Borjanović, M.A.

TEAM WORK AS A FACTOR IN ENCOURAGING CREATIVITY IN PRESCHOOLERS

Summary

Numerous studies, debates and research activities focus on the influence of kindergarten teams on the development of children's creativity. The main goal of this research was to determine the importance of team work in recognizing and encouraging creativity in preschool-aged children. For the purposes of this article, a survey was conducted on the sample of 100 parents and 100 preschool teachers. The summed-up results show that expert teams in preschool institutions recognize and support children's creativity and that these teams cooperate successfully. Moreover, the results show the existence of harmonious cooperation between the teachers and the parents, as well as a high level of parents' involvement in the work of kindergarten teams.

The research focused on the respondents' experiences, and the importance of data collected lies in their practical application in working with future preschool teachers at the Preschool Teachers' Training College in Kikinda, within the courses of Teaching Methodology and Methodology of Speech Development.

Key words: creativity, child, team work, preschool teacher, parents, administrative and professional service

Др Ангела Месарош Живков*
Висока школа струковних студија
за образовање васпитача у Кикинди

UDC 371.3::796]:373.2-056.26/.36
Оригинални научни рад
примљен 25. VII 2019.

Мр Србислава Павлов

Висока школа струковних студија
за образовање васпитача у Кикинди

Ивона Ристић

Предшколска установа „Дечја радост“,
Панчево

РЕАЛИЗАЦИЈА АКТИВНОСТИ ИЗ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА У ИНКЛУЗИВНОМ ВРТИЉУ¹

САЖЕТАК: Идеја о инклузији се јавила онда када су се појавила схватања и потреба да се деци са посебним потребама помогне укључивање у редовне друштвене токове, и током школовања, али и касније током живота, односно онда када је закључено да се њиховим издвајањем у посебне васпитно-образовне групе почео јављати негативан исход у смислу остваривања циљева васпитања и образовања јер су била неприхваћена, дискриминисана и слично.

Инклузија подразумева поштовање различитости, које повлачи за собом чињеницу да свако дете има своја права и потребе без обзира на његове недостатке или инвалидност, којима се мора изаћи у сусрет уз употребу индивидуализованог приступа као облика којим се постижу најбољи резултати у васпитању и образовању.

Када се говори о инклузији, полази се од чињенице да је „свако дете ипак само дете“ и да му је, без обзира на његову посебност, као и сваком другом детету потребно природно окружење групе вршњака за функционално учење, правилан раст и развој, али уз другачији приступ у раду. Инклузија је данас постала неопходност у образовању, и то у свим методичким областима.

Физичко васпитање је једна од методика која предстваља значајан део општег васпитања. Оно што се пропусти у физичком васпитању деце предшколског узраста, тешко се може надокнадити. Предшколска установа треба да утиче на здравље и физички развој детета, а деци која имају потребу за посебним задацима у циљу побољшавања општег физичког статуса, она

* angelamesaros.zivkov@gmail.com

¹ Завршни рад на основним струковним студијама, на студијском програму Струковни васпитач деце јасленог узраста, одбрањен 2019. године, у оквиру Методике физичког и здравственог васпитања у корелацији са предметом Основе инклузивног васпитања и образовања, ментор др Ангела Месарош Живков, проф., коментор мр Србислава Павлов, предавач.

мора да обезбеди квалитетна стручна лица, програме и посебне приступе којима се обезбеђују онакви исходи какви су потребни за правилан раст и развој деце са посебним потребама.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: инклузија, индивидуализација, инклузивни вртић, Методика физичког и здравственог васпитања

1. Увод

Инклузија као појам значи како бити укључен, прихваћен, бити са другима. Инклузија као друштвени покрет и филозофија заснива се на заступању и самозаступању људских права особа са посебним потребама (Братковић, 2007, према: Марков, Адамов, 2008).

Када се дете са тешкоћама у развоју образује заједно са децом типичне популације, њему се пружа могућност да буде прихваћено на основу својих квалитета. Дете са посебним потребама, без обзира на то колике су његове когнитивне, физичке, социјалне или емоционалне могућности, добија прилику да живи квалитетнијим животом у друштву својих вршњака. Вршњаци типичне популације добијају прилику да у најранијем периоду свог живота прихвате различитост међу јединкама људске врсте. У инклузивном вртићу се код свих учесника подстиче развијање осетљивости, поштовања, просоцијалности, толеранције и алтруизма (Марков, Адамов, 2008: 168–169). Вртић који спроводи овакав поступак у васпитању и образовању назива се инклузивни вртић и његова је улога да за свако дете, без обзира на његове способности, створи услове да се развија у границама својих способности.

Постоје различити програмски модели и различита пракса интегрисања бриге о деци (нега, социјална и здравствена заштита, васпитање и образовање) и у дечјим вртићима и у јаслицама (Марков, Адамов, 2008: 169). Тако је и област физичког васпитања дефинисана програмским моделима јер доприноси физичком и менталном благостању деце и од изузетног је значаја за правилан раст и развој деце. Када се деца науче да развију и усвоје здраве начине живота од малена, она ће вероватно бити изложена мањим здравственим ризицима у каснијем животу, без обзира да ли је реч о деци са сметњама у развоју, или деци без сметњи. Предшколска установа треба да утиче на здравље и физички статус детета. Важни фактори физичког развоја су стицање богатог моторичког искуства, упознавање сопственог тела, његов изглед и схеме, развој латерализације, одржавање нормалног стања апарата за кретање, развој брзине, координације, гипкости, снаге, прецизности, равнотеже и других способности. У циљу остваривања ових способности предлажу се различите активности у оквиру

институционалног система предшколства (Месарош Живков, Марков и Пакашки, 2009). Најважнија улога активности физичког васпитања за децу са посебним потребама огледа се у подстицању што правилнијег формирања организма, као и у ублажавању и отклањању разних сметњи и поремећаја.

2. Карактеристике инклузивног образовања

Рана инклузија је формулација која се односи на инклузију деце предшколског узраста, односно на период када деца имају најјачу потребу за прилагођеним приступом, индивидуализовањем задатака, њиховом диференцијацијом како би у потпуности била укључена у предшколски васпитно-образовни систем са децом без тешкоћа у развоју. Септембра 2009. године у Србији је ступио на снагу *Закон о Основама система образовања и васпитања*, који говори о једнаком праву на образовање и доступност образовања без дискриминације и издавања пола, социјалне, културне, етничке, религијске или друге припадности, месту боравака, односно пребивалишта, материјалног или здравственог стања, тешкоћа и сметњи у развоју и инвалидитета, као и на другим основама (*Службени гласник РС*, број 72 од 03. септембра 2009. године, члан 3). Члан 6. *Закон о Основама система образовања и васпитања*, који дефинише право на образовање и васпитање, каже да свако лице има право на образовање и васпитање. Лица са сметњама у развоју и са инвалидитетом имају право на образовање и васпитање које уважава њихове образовне и васпитне потребе у редовном систему образовања и васпитања, у редовном систему уз појединачну, односно групну додатну подршку или у посебној предшколској групи или школи, у складу са овим или посебним законом (Исто, Члан 6).

Прихваћеност од стране вршњака утиче на формирање позитивне слике о себи, па деца која успевају да остваре позитивне односе са вршњацима и стекну пријатеље, могу развити осећање сигурности и самопоуздања. Насупрот томе, код деце која немају позитивне односе са вршњацима ствара се осећање несигурности и инфериорности (Вујачић, 2009: 99). Важно је да се у вршњу ствара и развија једна здрава и позитивна атмосфера чиме се директно утиче на развијање слике о себи код деце са сметњама у развоју.

За успешан и квалитетан инклузивни наставни рад у предшколској установи, од изузетног је значаја и компетентност васпитача, његов став према инклузији, као и његова припрема за рад са децом са сметњама у развоју. Васпитач, поред знања о типичном развоју

детета, треба да поседује и знање о облицима сметњи у развоју и развојним тешкоћама и поремећајима и методама рада са децом различитих облика сметњи, да стрпљиво пружа подршку и да развија стратегије прилагођавања на овај облик рада, да се перманентно едукује и да у раду користи савремене информације, као и да испољи вештине у заједничком ангажовању и сарадњи деце са и без сметњи у развоју (Сакач, Марић, 2016: 81).

3. Активности из области физичког васпитања у инклузивном вртићу и њихове основне карактеристике

Спровођење физичког васпитања са предшколском децом представља склоп неколико елемената. Реч је о формама рада које представљају основу креативних активности и комплекса здравствено-хигијенских, васпитних и образовних задатака. Форме су: физичко-здравствени рад у току дана (јутарња гимнастика, покретне игре, физичке вежбе у дворишту, шетње и активности којима се подстиче и јача организам); усмерена физичка активност; активни одмор (дани здравља, слободно време и празници); самостална моторна активност; индивидуалан и диференциран рад са децом која имају поремећаје у физичком и моторном развоју; мере рехабилитације и профилаксе по савету лекара. Свака од наведених форми физичког васпитања има и своје специфично значење: организационо, стимулативно и превентивно, подстицај умних и радних способности (јутарња гимнастика); обучавање и учење (усмерена моторна активност); активан одмор (дани здравља, празници); корекционо (индивидуални и корективни рад); интересно (стварање услова за развој моторних способности – рад у секцијама); специјално – мере рехабилитације и профилаксе са ослабљеном децом код физичког развоја и физичких способности. У свакој од наведених форми рада, морају се поштовати одређени захтеви као што су васпитање и образовање, остваривање методичких способности у свим наведеним формама рада; избегавати методичке шаблоне у вођењу активности; уносити промене применом савремених метода и садржаја; физичко оптерећење постепено повећавати равномерним укључивањем деце у моторне активности; поштовати не само узрасне већ и индивидуалне способности деце; активности спроводити у строгом складу са општим методичким принципима.

Када је реч о инклузивном вртићу, задаци који се односе на децу са посебним потребама подразумевају што је могуће потпуније кориговање недостатака у телесном и моторном развоју, који карактеришу менталну ометеност и посвећивање посебне пажње деци са телесним деформитетима и деци која заостају у развоју.

Цео програм је подељен на три равноправна подручја: базично, усмерено и примењено физичко васпитање, а постоји и део који се односи на специфична вежбања за смањење и кориговање психомоторних развојних проблема карактеристичних за децу са сметњама у развоју. Овај последњи део није издвојен као посебно подручје, али се налази у оквиру физичког васпитања и подељен је на вежбе опште реедукације психомоторике и вежбе специфичне реедукације психомоторике.

Базичним физичким васпитањем обухваћене су основне функције физичког васпитања које треба да допринесу развоју потребних способности и карактеристика. У овом делу програма садржане су: вежбе постројавања и престојавања, вежбе обликовања, као и ритмичке вежбе и плесови, све у оквиру заједничке програмске основе, а као друга целина издвојени су посебни програмски садржаји који су дефинисани засебно по разредима, узрастима. У посебним програмским садржајима углавном су заступљени елементарни покрети и кретања, као и њихове варијације: ходања, трчања, поскоци и скокови, провлачења, бацања, хватања, манипулације лоптом, висови, упори, пењања, дизања, и др.

Усмерено физичко васпитање треба да задовољи индивидуалне потребе и интересе за одређеним спортским активностима и телесним вежбањем. Оно обухвата корективно вежбање за децу код које је значајно изражено одступање од нормалног постуралног статуса; допунско вежбање за децу која заостају у савладавању базичног програма; изборно вежбање према дечјим склоностима и селекционисано вежбање за ону децу која испољавају посебан смисао и склоност за одређене спортске активности. Специфичне вежбе за третман психомоторичких проблема које деца имају као последицу своје ометености, сврстане су у подручје које се назива психомоторне вежбе. Циљ ових вежби је да се допринесе отклањању или ублажавању специфичних тешкоћа или поремећаја у једној или више области сензомоторног и психофизичког понашања лако ментално ометене деце и омогуће им даље успешније учење и развој. У оквиру ове групе вежби, налазе се: вежбе опште реедукације психомоторике и вежбе специфичне реедукације психомоторике.

4. Програм активности физичког васпитања за децу са сметњама у развоју

Програм васпитно-образовног подручја за физичко васпитање има три дела: развијање физичких способности; спортско-техничко

образовање и повезивање физичког васпитања са животом и радом. У редовном програму, део који се односи на децу смањених психомоторних способности, насловљен је као „Корективно вежбање“ и налази се у оквиру одељка „Додатни васпитно-образовни рад“. Овај део приказује на који начин је замишљено укључивање ове деце у организоване активности физичког васпитања.

У принципу, ниједно дете не може да буде ослобођено активности физичког васпитања, само су програми који одговарају појединим групама деце различити. Највећи проценат деце физички се развија и васпитава у оквиру редовног програма, док један знатно мањи број, кроз корективно-педагошки рад. Такође, постоје деца која вежбају уз извесна ограничења због претходних прележаних болести и слично. Ограничења даје лекар, који је извршио преглед, и он тачно прецизира која су то ограничења, на пример: издржљивост, трчање, честа убрзања, вежбе снаге, игра са лоптом, вежбе равнотеже и сл. Васпитачи су дужни да захтеве лекара уважавају, да их унесу у своја званична документа у којима воде евиденцију о физичким способностима деце, као и да на свакој активности физичког васпитања и у оквиру других активности, воде рачуна о овим ограничењима.

Основни модели рада који се примењују у раду са децом су: вежбе у кретању и мировању, прилагођене нивоу функционисања деце; игра (учење кроз игру, спонтана терапија, друштвене игре); вежбе са реквизитима: вежбе на полигону; супортативна техника (подржавање детета); социотерапија (дружење са другом децом); елементи релаксације и масаже.

Основни принцип који се имплементира у све активности на нивоу организације јесте индивидуализација рада. тј. индивидуални приступ сваком детету. Прављење ИОП-а је обавезно за свако дете са сметњама у развоју појединачно. У пракси, деца која вежбају у сали могу се поделити у три групе и на основу тога се формира и начин рада са њима. То су следеће групе:

- Деца која могу да прате организовани рад. То значи да када једна особа води вежбе ова деца могу да их прате, физички могу да их изведу и имају довољан степен пажње да би пратила и за то им није потребна додатна асистенција.
- Деца која могу да прате организовани рад уз асистенцију. Асистент је ту да помогне и подржи када негде запне, било да је у питању психофизичка способност да се вежба уради или количина пажње коју је потребно фокусирати на вежбе.

- Деца која не могу да прате организовани рад ни уз асистенцију. Разлог томе може бити то што дете не може да се фокусира, отпрати вежбу, чак ни да је перципира, или други разлог када дете може да схвати и отпрати шта се ради, али физички није у стању да то понови. Ова деца обавезно имају уз себе асистента који их усмерава ка активностима групе, али веома флексибилно и уз импровизацију. При томе, циљ је да дете буде што више активно, али не по сваку цену, дакле не форсира се нешто што оно изричито одбија или не жели. (*Правилник о насћавном йлану и йроїраму основної образовања и васпийтања за ученике лако менїјално омеїене у развоју*, 1993).

Реализација активности из области физичког васпитања у инклузивном вртићу је структурирана према Програму, али захтева много импровизације и велику флексибилност у погледу реализовања замишљених активности. Најважнији део сваке активности јесу загревање и вежбе у кретању. Ове активности трају 25 до 35 минута, у зависности од квалитета концентрације и пажње присутне деце.

Васпитачи кроз прилагођене и измењене програме, уз подршку стручних сарадника, спроводе стимулативне програме прилагођене индивидуалним карактеристикама и потребама деце са сметњама у развоју, помажући им да њихове индивидуалне потребе, могућности и способности буду у складу са постављеним развојним задацима и циљевима, чиме се њихов раст и развој подстичу до њиховог личног максимума. (*Правилник о насћавном йлану и йроїраму основної образовања и васпийтања за ученике лако менїјално омеїене у развоју*, 1993).

5. Методологија истраживања

5.1. Предмет и проблем истраживања

Предмет: Значај (програмираног) физичког васпитања за развој деце предшколског узраста је велики, а посебно је значајан за развој деце са сметњама у развоју. Предмет нашег истраживања јесу ставови и мишљења васпитача у вези са реализацијим активности из физичког васпитања у инклузивном вртићу.

Проблем: Проблем нашег истраживања можемо поставити у форми истраживачког питања „Какви су ставови и мишљења васпитача о реализацији активности из физичког васпитања у инклузивном вртићу?“.

5.2. Циљ и задаци истраживања

Циљ истраживање је установити ставове и мишљење васпитача о реализацији активности из физичког васпитања у инклузивном вртићу, односно какво је мишљење васпитача о значају примене адекватних активности физичког васпитања у раду са децом са сметњама у развоју, и њиховог утицаја да дечји емоционални, моторички и социјални развој.

На основу циља, постављени су следећи задаци:

1. Установити ставове и мишљења васпитача о значају активности физичког васпитања за развој деце са сметњама у развоју.
2. Утврдити ставове и мишљења васпитача о значају сарадње између стручног сарадника, родитеља и васпитача на подстицање развоја деце са сметњама у развоју.
3. Утврдити ставове о важности стручног усавршавања васпитача у области организовања активности са децом која имају сметње у развоју.

5.3. Хипотезе истраживања

Општа хипотеза – Употреба активности физичког васпитања у раду са децом са сметњама у развоју умногоме утиче на њихов бољитак и правилнији раст и развој.

Поседне хипотезе:

1. Активности физичког васпитања директно подстичу моторни развој и природне облике кретања код деце са сметњама у развоју.
2. Интеграција деце са сметњама у развоју побољшава се употребом групних елементарних игара.
3. Сарадња између родитеља, васпитача и стручних лица, посебно је важан фактор подстицања развоја деце са сметњама у развоју кроз активности физичког васпитања.

5.4. Узорак истраживања

Узорак представља 50 васпитача, година старости од 25–50, женског пола, који су запослени три и више година у Предшколској установи „Дечја радост“, у Панчеву. Анкетирање васпитача обављено је маја 2019. године.

Узорак је приказан у Табели 1.

Табела 1: Узорак испитаника

ПУ „Дечја радост“, Панчево	3–10 година радног искуства	11–20 година радног искуства	21 и више година радног искуства	Године старости 25-35	Године старости 35-45	Године старости 46 и више
Укупно: 50 испитаника	12	25	13	6	31	13

5.5. Технике и инсйрументйи исйраживања

Истраживање је реализовано техником анкетирања. Анкетирање је спроведено упитником за васпитаче. Упитник је садржао 10 питања, а анкетар је усменим путем образложио испитаницима сврху анкетирања. Упитник је садржао групе питања о мишљењима и ставовима испитаника, а на постављене тврдње испитаници су одговарали у зависности од степена слагања са: *йоййуно се слажем, слажем се, не слажем се, уойшйе се не слажем.*

6. Интерпретација и резултати истраживања

По завршетку обраде података, извршено је кодирање података. Подаци су обрађивани уз помоћ програма SPSS 20, према постављеним задацима и хипотезама. Анализа података спроведена је методама дескриптивне статистике кроз фрекфенције и проценте.

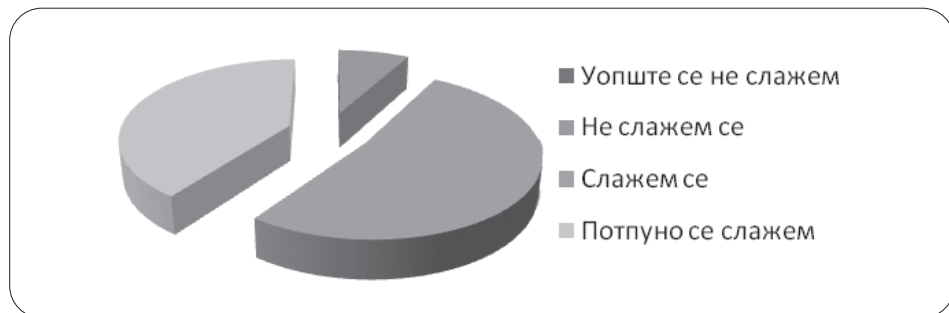
Занимало нас је мишљење васпитача о позитивном утицају активности физичког васпитања на целовит развој деце са сметњама у развоју. Резултати су приказани на Графикону 1.



Графикон 1: Одговори васпитача на тврдњу *Активностии физичкој васпийања йозийивно уйичу на целовий развој деце йредшколској узрасйа*

Код питања број један, од 50 анкетираних васпитача, 90 % њих је става да се у потпуности слаже са изјавом да активности физичког васпитања код деце предшколског узраста у развоју, утичу на целовитост развоја, док се 10 % васпитача слаже са тврдњом.

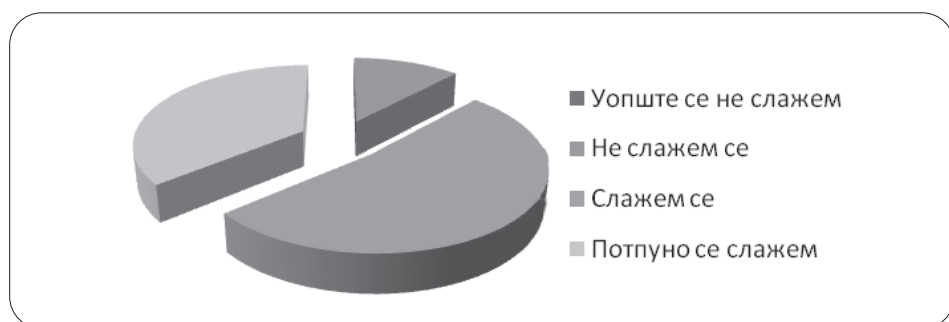
Следећим питањем циљ је био да се утврди мишљење васпитача о томе да ли активности физичког васпитања могу да поспеше социјални и емоционални статус деце са сметњама у развоју. Резултати су приказани на Графикону 2.



Графикон 2: Одговори васпитача на тврдњу *Активности физичког васпитања могу да поспеше емоционални и социјални статус деце са сметњама у развоју*

На питање број два, 52 % васпитача дало је одговор да се слаже, док је 40 % њих било става да се у потпуности слаже, што указује на чињеницу да активности физичког развоја директно утичу на позитиван исход развоја деце са сметњама у развоју. Свега 8 % васпитача, не слаже се са овом тврдњом.

Следећим питањем имали смо за циљ да испитамо мишљење васпитача и њихове ставове о томе да ли активности физичког васпитања олакшавају интеграцију деце са сметњама у развоју. Графикон број 3 приказује добијене резултате.

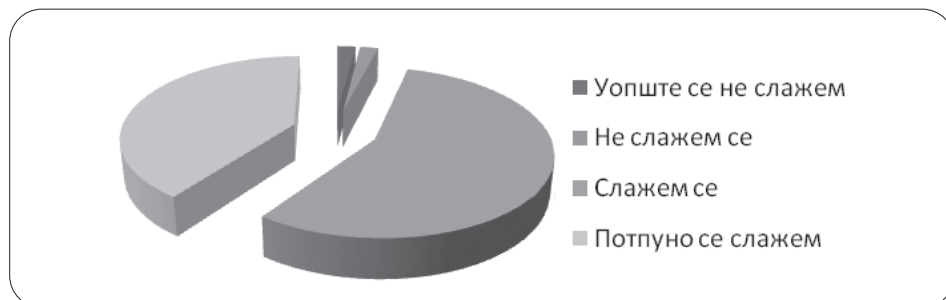


Графикон 3: Одговори васпитача на тврдњу *Активности физичког васпитања олакшавају интеграцију деце са сметњама у развоју*

Код питања број три, 52 % анкетираних васпитача сматра да је интеграција деце са сметњама у развоју олакшана употребом

активности физичког васпитања. 36 % њих је става да се слаже са тврђном, док се свега 12 % васпитача не слаже са овом тврђном.

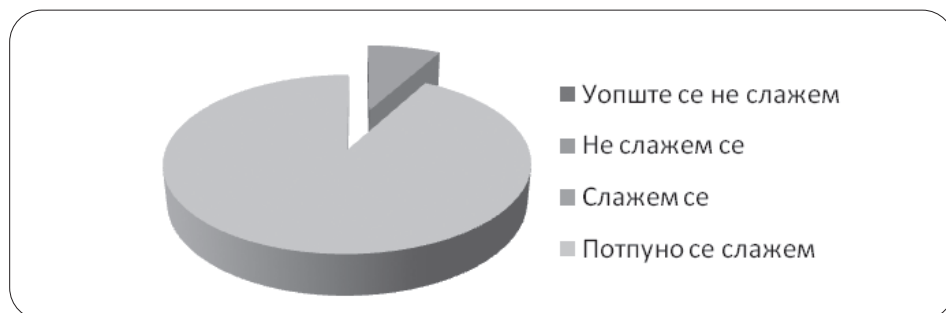
Интересовали су нас ставови васпитача о томе да ли активности физичког васпитања могу да поспеше емоционални и социјални статус деце са сметњама у развоју. Графикон 4 приказује добијене одговоре.



Графикон 4: Одговори васпитача на тврђњу *Активности физичког васпитања могу да поспеше емоционални и социјални статус деце са сметњама у развоју*

Код питања број четири, 62 % васпитача у потпуности се слаже да су активности физичког васпитања подстицај за емоционални и социјални развој и статус деце са сметњама у развоју. 34 % њих се слаже са овом тврђном, а свега по 2 % васпитача изјаснило се тврђњама „не слажем се“ или „уопште се не слажем“.

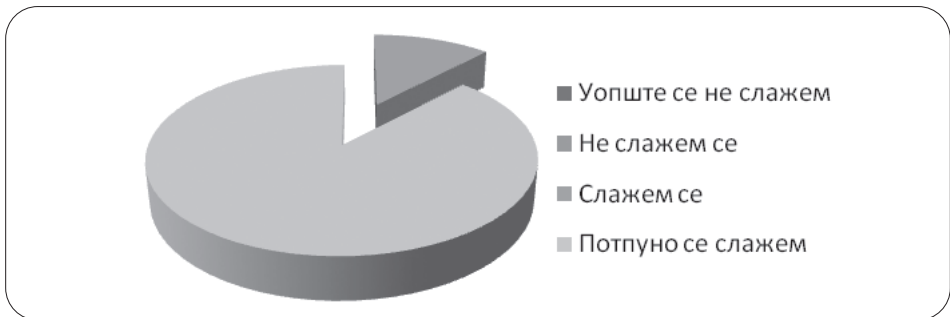
Питањем број 5 имали смо за циљ да утврдимо ставове васпитача о томе да ли васпитач који изводи активности физичког васпитања са децом са сметњама у развоју треба редовно да похађа стручне семинаре како би пратио иновације у области корективног рада у области физичког васпитања. Графикон број 5 показује добијене резултате.



Графикон 5: Одговори васпитача на тврђњу *Васпитач који изводи активности физичког васпитања са децом са сметњама у развоју треба редовно да похађа стручне семинаре везане за ову област, како би пратио иновације у области корективног рада из области физичког васпитања*

Васпитачи су на ово питање дали следеће фреквенце одговора: 92 % њих се у потпуности слаже, док се 8 % слаже са тврдњом. Овај исход указује на чињеницу да је стручно усавршавање неопходан елемент развоја компетенција васпитача за рад са децом са сметњама у развоју у области физичког васпитања.

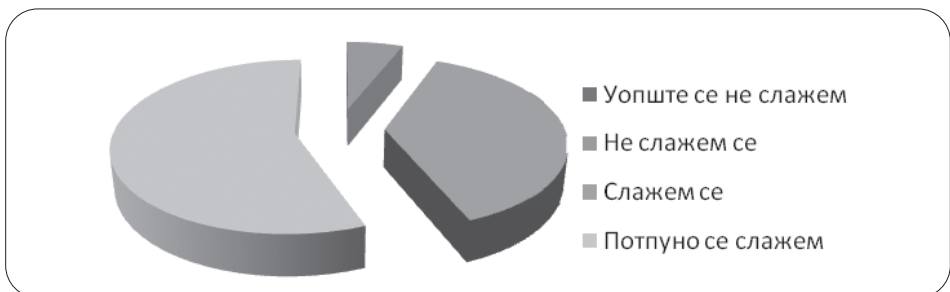
Следеће питање имало је за циљ да укаже на ставове и мишљења васпитача о томе колико је у реализацији активности физичког васпитања са децом са сметњама у развоју значајна улога стручног сарадника, а добијени одговори су приказани на Графикону 6.



Графикон 6: Одговори васпитача на тврдњу *У реализацији активности физичког васпитања са децом са сметњама у развоју значајна је улога стручног сарадника*

Код питања број шест, 91 % васпитача је става да се у потпуности слаже, 9 % се слаже, што указује на чињеницу да је улога стручног сарадника заиста важна и неопходна како код планирања, тако и код реализације активности физичког васпитања са децом са сметњама у развоју.

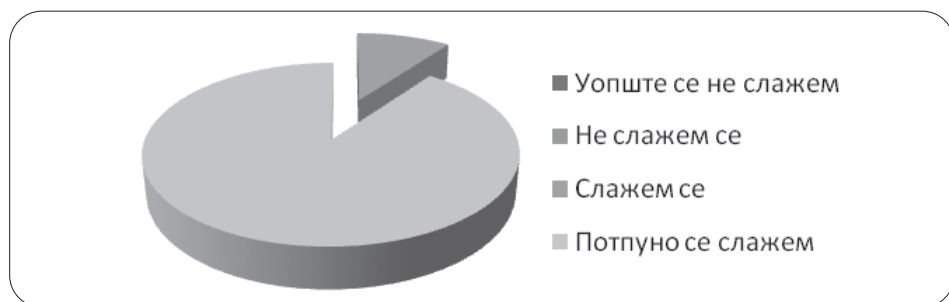
Питање број 7 бавило се анализом ставова васпитача везаних за значај сарадње између родитеља, васпитача и стручног сарадника у реализацији активности из области физичког васпитања. Добијени резултат приказан је на Графикону 7.



Графикон 7: Одговори васпитача на тврдњу *Сарадња између родитеља, васпитача и стручног сарадника важан је део у реализацији активности из области физичког васпитања*

Питање број 7 доноси 64 % потпуног слагања са тврдњом, 32 % се слаже, док је свега 4 % дало изјаву да се не слаже. Сматра се, на основу наведеног, да стручни сарадник мора да сарађује и са васпитачем, али и са родитељима у планирању активности физичког васпитања када су у питању деца са сметњама у развоју.

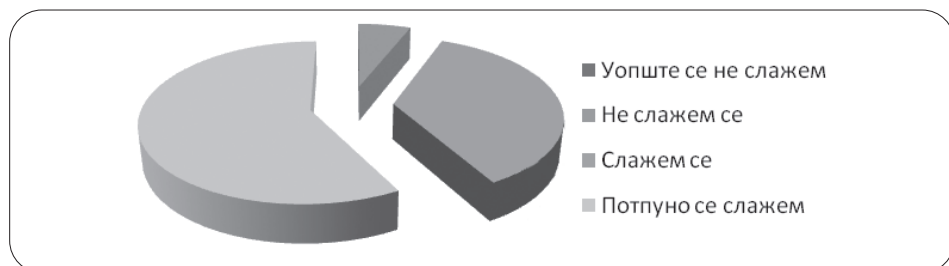
Осмо питање је анализарало ставове и мишљења васпитача о томе да ли активности физичког васпитања доприносе развоју природних облика кретања, равнотеже, координације у простору и баланса код деце са сметњама у развоју. Добијени резултат налази се на Графикону 8.



Графикон 8: Одговори васпитача на тврдњу *Активности физичког васпитања доприносе развоју природних облика кретања, равнотеже, координације у простору и баланса код деце са сметњама у развоју*

Осмо питање доноси следеће проценте у одговорима: 91 % васпитача у потпуности се слаже са тврдњом која је наведена у питању, док се 9 % њих слаже. Свакако, фреквенца одговора указује на чињеницу да деца са сметњама у развоју, према мишљењу васпитача, треба често да учествују у активностима физичког васпитања, јер се на тај начин доприноси развоју природних облика кретања код њих.

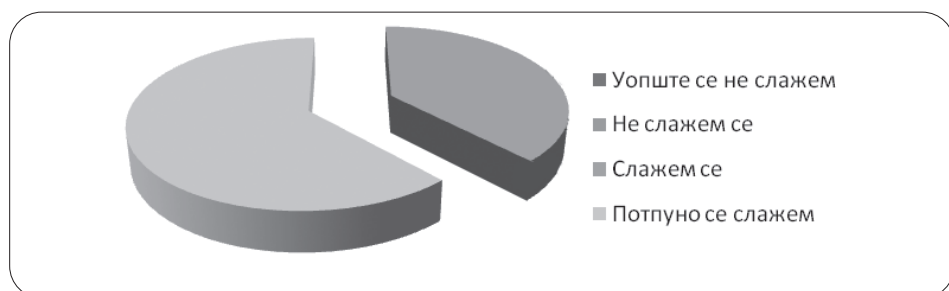
Следеће питање је анализирало ставове и мишљења васпитача везаних за значај групних елементарних игара као саставног дела активности физичког васпитања за интеграцију деце са сметњама у развоју.



Графикон 9: Одговори васпитача на тврдњу *Групе елементарних игара као саставни део активности физичког васпитања у раду са децом са сметњама у развоју важан су фактор интеграције ове деце*

Код питања број девет, 6 % васпитача не слаже се са наведеном тврдњом. 36 % васпитача се слаже, док се 58 % њих у потпуности слаже. Свакако се може закључити да се већина васпитача слаже са тврдњом да је интеграција деце са сметњама у развоју лакша и ефикаснија кроз коришћење елементарних групних игара.

Последње питање односило се на анализу ставова васпитача о томе да ли је вођење педагошке документације важан елемент праћења позитивног исхода приликом реализације активности физичког васпитања са децом са сметњама у развоју и да ли се она мора редовно водити.



Графикон 10: Одговори васпитача на тврдњу *Педагошка документација је важан елемент праћења позитивног исхода приликом реализације активности физичког васпитања са децом са сметњама у развоју и мора се редовно водити*

Код питања број десет, све тврдње иду у прилог томе да је педагошка документација важан елемент праћења развоја и исхода развоја деце са сметњама у развоју, и то 62 % васпитача у потпуности се слаже са тврдњом, док се 38 % слаже. Негативних одговора није било.

7. Закључна разматрања

Данас је општеприхваћено мишљење да физичка активност доприноси физичком и менталном благостању деце и одраслих. Корист коју човек има од физичке активности, најчешће се посматра са три аспекта: психолошког, социолошког и физиолошког. Новија сазнања указују на важност физичке активности код позитивног исхода у развоју деце са сметњама у развоју. Зато је законска и морална обавеза свих педагога физичке културе да уложе свој максимални напор како би сва деца имала адекватно физичко васпитање.

Треба обратити посебну пажњу на децу са одређеним сметњама и поремећајима у развоју, као и њиховом третману, како би она имала што већу корист од физичког васпитања. Свакако да је примарни значај активности из области физичког васпитања за такву

децу у подстицању што правилнијег формирања организма, као и у ублажавању и отклањању разних сметњи и поремећаја. Уопште гледано, корист коју деца из поменутих категорија могу да имају од физичке активности, углавном се посматрала са аспекта психолошке, социјалне и физиолошке користи.

Будући да се инклузивни програми примењују већ више година у готово свим предшколским установама, треба се подсетити само неких од потенцијалних добити од инклузивног приступа на свим узрастима. За децу са сметњама у развоју, Хрњица (2009) наводи следеће: постизање академског успеха примереног њиховим способностима; боља социјална интеграција и социјализација; откривање и подстицање развоја очуваних способности детета; подстицање интелектуалног, емоционалног и социјалног развоја; подстицање и стабилизација осећања сигурности код детета; развој комуникацијских способности детета; разумевање жеља и потреба друге деце и подстицање детета на сараднички однос и помагање; подстицање и развој хигијенских и радних навика.

Специфичност рада са децом са сметњама у развоју захтева адекватно образовање и висок степен компетенција васпитача и стручњака који раде са њима. Пошто на већини факултета за образовање кадрова из области физичког васпитања у нашој земљи не постоји предмет Физичко васпитање деце са посебним потребама, јако је важно да ова лица перманентно раде на својим компетенцијама и подижу ниво својих знања и вештина.

Поред развијања стручних компетенција васпитача, важна је и сарадња између васпитача и родитеља, и стручних лица, јер је циљ сваког инклузивног врпийа да се сваком појединачном детету пружи она врста неге и помоћи која је лично њему потребна, водећи се ставом да су и деца са сметњама у развоју само деца којој је потребан адекватан подстицај за правилан раст и развој, у оној мери у којој степен сметњи са којима живе, дозвољава.

ЛИТЕРАТУРА

- Вујачић, М. (2009). *Моућностии и оїраничења инклузије деце са ишешкоћама у развоју у редовне основне школе*. Нови Сад: Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет, Одељење за педагогију.
- Марков, З., Адамов, Н. (2008). *Улоја васпийача у инклузивном ипроцесу*. Кикинда: Висока школа за образовање васпитача, Дом омладине.
- Месарош Живков, А., Марков, З., Пакашки, О. (2009). *Покрепий у функцији развоја иредшколскої депийа – ирви део*. Кикинда: Висока школа струковних студија за образовање васпитача.

- Правилник о наставном плану и програму основног образовања и васпитања за ученике лако ментално ометене у развоју (1993). *Просветни гласник*, година XLIV, број 19.
- Сакач, М., Марић, М. (2016). Димензије квалитета инклузивног рада васпитача. Београд. *Београдска дефектолошка школа*, 22(2), 93–109.
- Закон о Основама система образовања и васпитања*. Службени гласник РС, број 72 од 03. септембра 2009. године.
- Хрњица, С. (2009). *Школа по мери деце 2*. Београд: Колориграфик.

Angela Mesaroš Živkov, Ph.D.

Srbislava Pavlov, M.Sc.

Ivona Ristić

PHYSICAL ACTIVITIES IN AN INCLUSIVE KINDERGARTEN

Summary

The idea of inclusion occurred together with the understanding and the need to help children with special needs become included into the mainstream, during schooling, but also later in life, i.e. when it was concluded that their excluding into separate educational groups was beginning to result in negative outcomes when it comes to achieving the goals of education and upbringing because these children were rejected, discriminated and such.

Inclusion means respect for the different, which brings with it the fact that each child has their own rights and needs regardless of their deficiencies or invalidity, and that these rights and needs must be met through the application of an individualized approach as the form which ensures the best results in education.

When talking about inclusion, we start from the fact that “each child is just a child“ and that these children, regardless of their being special, also need a natural environment of a peer group for functional learning, proper growth and development, but with a different approach applied. Inclusion today has become a necessity in education, in all the methodological fields.

Physical education is a methodology which represents an important part of upbringing in general. Things missed in physical education of a child in the preschool period can hardly be compensated for later. The preschool institution needs to influence the health and physical development of children, and for those children who need special tasks in order to improve their overall physical status, it must provide expert professionals, programs and special approaches which will ensure the outcomes needed for the proper growth and development of children with special needs.

Key words: inclusion, individualization, inclusive kindergarten, Methodology of physical education

МИШЉЕЊА ВАСПИТАЧА О ПРОБЛЕМИМА И ПРЕПРЕКАМА КОЈИ ПРАТЕ ИНКЛУЗИЈУ ДЕЦЕ СА АУТИЗМОМ У РЕДОВНЕ ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНЕ ГРУПЕ¹

САЖЕТАК: Циљ овог рада је да се утврде мишљења васпитача о проблемима и препрекама укључивања деце са аутизмом у редовне васпитно-образовне групе. У теоријском делу разматра се аутизам и инклузија деце са аутизмом у редовни систем васпитања и образовања. Истраживањем је обухваћено 100 васпитача запослених у неколико градова у Републици Србији и Брчко дистрикту, БиХ. За потребе истраживања, а у складу са предметом и основним циљем истраживања, формиран је Упитник за процену мишљења васпитача о проблемима који прате укључивање деце са аутизмом у редовни васпитно-образовни рад.

Резултати спроведеног истраживања показују да је дошло до помака када је у питању инклузија деце са аутизмом и да су васпитачи компетентнији за рад са децом са поремећајем из спектра аутизма и то нас охрабрује. Закључак је да ситуација може да буде и много боља и да је потребно планским акцијама, које би обухватале поред васпитача и стручне сараднике, у изналажењу што бољих решења како би васпитно-образовни рад са децом са аутизмом био још квалитетнији и како би ова деца знања стечена у васпитно-образовним установама, примењивала и у свакодневном животу.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: деца са аутизмом, инклузија, васпитачи, проблеми и препреке

1. Инклузивно васпитање и образовање – опште одреднице

Инклузија као појам значи како бити укључен, прихваћен, бити са другима. Инклузија као друштвени покрет и филозофија заснива се на заступању и самозаступању људских права особа са посебним потребама (Братковић, 2007).

Ставови и теорије у образовању деце са посебним образовним потребама драстично су се променили последњих деценија двадесетог века. УНЕСКО је позвао светску политичку и образовну јавност да усвоје принципе инклузивног образовања као питање закона,

* ivka.skapik@outlook.com

¹ Рад је настао као резултат истраживања у оквиру специјалистичког рада „Мишљења васпитача о проблемима и препрекама који прате инклузију деце са аутизмом у редовне васпитно-образовне групе“.

истичући да сва деца имају права на образовање (Јаблан и Ковачевић, 2008, према: Јовановић Попадић, 2016).

Инклузија је процес, отворен систем који се прилагођава потребама детета. Истиче равноправност, а полази од могућности. Заговорници инклузивног образовања традиционално (одвојено) образовање сматрају погрешним и превазиђеним, подвлачећи да је традиционално образовање кројено по мери „просечног“ имагинарног ученика, те да као такво, ученике прилагођава систему, не обратно.

Инклузивно образовање је, како кажу, образовање „по мери детета“, па изискује индивидуални приступ и флексибилан систем који се прилагођава ученику. Требало би нагласити да наведени опис инклузије представља опис инклузије у развијеним земљама. Када су неразвијене земље у питању, у обзир се морају узети бројни фактори као што су религијска припадност, пол ученика, сиромаштво, издеглиштво, матерњи језик, зараженост ХИВ-ом и АИДС-ом, бескућништво, трудноћа или материнство итд, који не утичу, макар не у толикој мери, на образовање у развијеним срединама (Booth, 1999, према: Јовановић Попадић, 2016).

2. Рана инклузија

Појам ране инклузије подразумева инклузију деце предшколског узраста. Рана инклузија се односи на време када предшколска деца имају потребу за специјалном едукацијом или сличном подршком, док су у потпуности укључена у предшколски васпитно-образовни систем са децом истог календарског узраста, без тешкоћа у развоју. Облици организованости деце са сметњама у развоју могу да буду различити, од сервиса, преко приватних обданишта, центара дневне или породичне неге, до јавних предшколских васпитно-образовних установа (PowerdeFur & Orelove, 1997, према: Сакач, Марић, 2016).

Инклузија деце са сметњама и деце која се типично развијају се заснива на троструком образложењу (Bricker, 1978, према: Сакач, Марић, 2016).

Прво се односи на постојање регуларног курикулума и групу деце без сметњи у развоју. Ова два чиниоца нису присутна у одељењима специјалне едукације у којима се налазе само деца са посебним потребама (Bricker, 1995, према: Сакач, Марић, 2016).

У оквиру другог образложења разматра се закон који препоручује да деци са сметњама у развоју треба омогућити слободно, адекватно образовање у уобичајеном окружењу са вршњацима. То подразумева да је деци са додатном подршком неопходно обезбедити „најмање могуће рестриктивно окружење“. На крају, сматра се да инклузија

треба да задовољи и потребе дететове породице и тиме испуни услов најадекватнијег и најетичнијег образовања.

3. Рана интервенција

„Рана интервенција представља систематски приступ раном и континуираном третману који спроводи тим стручњака, а који је усмерен на потребе одређеног детета и његове породице. Она је заснована на уверењу да са подршком треба почети што раније и да ће дететов развој бити унапређен кроз индивидуализован и специјализован третман.

Поред медицински заснованог модела ране интервенције, чији је циљ уклањање биолошких чинилаца који могу ометати развој детета, јављају се и они који су засновани на социјалним услугама, усмерени на унапређивање ресурса породице или мењање односа родитеља са дететом.

Трећа група модела заузима општију развојну перспективу, усмерену на унапређивање когнитивног или социјалног развоја оптимизацијом могућности за учење (Глумдић, Бројчин и Ђорђевић, 2013: 103–104).

Рана интервенција има за циљ да подстакне сензомоторни, емоционални, социјални и интелектуални развој детета и тако му обезбеди активно и што успешније и самосталније учествовање у друштвеном животу.

Подразумева се примена свих видова интервенције неопходних у првим годинама живота детета, укључујући:

- уочавање проблема везаних за физичку неспособност, неповољне социјалне, породичне или образовне прилике;
- превенцију оштећења или даљих проблема;
- стимулацију развоја;
- помоћ и подршку породици.

Три главна циља су: откривање, превенција и стимулација. Рана интервенција подразумева што је могуће раније откривање оштећења. Рана дијагноза, на пример пренатална, подразумева предузимање разних врста мера – медицинских, образовних и осталих. Предузете мере помажу да се ризик којем је дете изложено смањи, односно да се превазиђу оштећења која могу настати. Узимају се у обзир и фактори ризика који су у вези са социјалним окружењем детета, а који могу одредити, односно утицати на његов будући развој.

Превенција подразумева примену мера неопходних у циљу што ефикаснијег спречавања настанка оштећења. Два су вида превенције:

1. Спречавање проблема пре него што се појаве (углавном је реч о медицинском и образовном третману) – овај вид превенције односи се на ширу јавност, обухвата пружање и ширење информација и изграђивање свести људи;
2. Спречавање настанка даљих оштећења, односно проблема које је могуће избећи – рано пружање подршке и неге може смањити проблеме детета, односно спречити настанак нових.

4. Шта је аутизам?

Аутизам је општи израз који се користи за описивање групе сложених развојних можданих поремећаја у развоју познатих под називом Проблем основног психолошког функционисања. Преостали первазивни поремећаји у развоју су ПДД-НОС (неспецифичан – ПДД – Not Otherwise Specified), Аспергеров синдром, Ретов синдром и Де-зинтегративни поремећај у детињству.

Обично родитељи први примете ране знакове аутизма, разлике у развоју детета у поређењу са његовим или њеним вршњацима. Могуће је да су те разлике постојале већ од рођења, или су постале израженије тек касније. Понекад су те разлике озбиљне и очигледне свима. У другим случајевима, оне су суптилније и први пут их уочава васпитач или васпитачица, односно педагог за предшколски узраст.

Постављање дијагнозе је важно за дете из више разлога. Те мељна и детаљна дијагноза пружиће информације о развоју детета и изазовима са којима се оно суочава, као и корисне информације о потребама и вештинама на које се треба усредсредити да би интервенција била успешна.

У овом тренутку не постоји медицински тест за аутизам, дијагноза се заснива на посматрању понашања и образовном и психолошком тестирању. Пошто симптоми аутизма варирају, различити су и путеви који воде до дијагнозе. На жалост, лекари понекад не схватају озбиљно бриге родитеља, те због тога дијагноза касни (“Autism speaks” – приручник, н. д.).

4.1. Интеграција и инклузија деце са аутизмом

Код нас, као и у свету, још увек постоје подељена мишљења о томе да ли и у којој мери треба укључивати децу са поремећајима из аутистичног спектра у редован систем васпитања и образовања. Пратећи филозофију и праксу инклузивног покрета, који тражи гарантовање права на квалитетно образовање свој деци, без обзира на различитости и специфичности њиховог развоја, едукативна заједница већ неколико деценија покушава да разради најадекватније приступе

и техничко-методичке оквире за укључивање деце са аутизмом у редовне групе вртића и школе.

Док заговорници потпуне инклузије наглашавају да регуларна едукативна средина деци са аутизмом пружа незамењиве могућности за учење адекватних социјалних вештина у интеракцији са вршњацима без развојних сметњи, скептици подвлаче да гломазне едукативне групе (у којима је неопходан ниво индивидуализације приступа често недостижан), променљива динамика и често непредвидиве интеракције унутар редовног социо-едукативног контекста могу произвести негативне ефекте и погоршати клиничке симптоме код ове деце, с обзиром на то да она, због крхког осећања сигурности, захтевају строго структурисану средину, јасне инструкције и предвидиве исходе (Лудајић и Марков, 2011, према: Томић и Милић, 2014). Даље, учење социјалних вештина код деце са аутизмом одвија се отежано, зато што најчешће подразумева активно посредовање едукатора (и/или здравих вршњака) коришћењем директних инструкција, јер спонтано усвајање понашања имитацијом у овим случајевима није могуће. Исто тако, код многе деце са аутизмом доминира екстремна социјална изолованост, која се најчешће не мења ни након дужег времена проведеног у близини вршњака типичног развоја (Laushey & Heflin, 2000, према: Томић и Милић, 2014).

Рана дијагноза поремећаја неопходна је за правовремени почетак рехабилитационог програма, који је обавезан предуслов укључивања детета са аутизмом у редовне васпитне и образовно-васпитне групе. С обзиром на то да се ради о спектру поремећаја, степен оштећења појединачних развојних способности неће код сваког детета бити исти, што имплицира потребу пажљиве, тимске опсервације и дијагностике као и строго индивидуалног планирања едукативног рада, водећи се парадигмом одређивања „најмањег рестриктивног окружења“, које не мора за свако дете са аутизмом да буде унутар инклузивног контекста.

Програмирање инклузивног едукативног окружења за дете са аутизмом почиње пажљиво, мултидисциплинарном проценом развојног нивоа детета, и то у социјалној, бихејвиоралној и когнитивној сфери, на коју се наставља израда Индивидуалног плана обуке, који садржи краткорочне и дугорочне едукативне циљеве и план евалуације.

Потенцијални бенефити инклузивне едукације деце са аутизмом већ дуго остају у сенци разумљивог страха наставника и васпитача од непредвидивог понашања ове деце, које је последица недовољног познавања проблематике аутизма и неповерења у властите способности, а које опет произилази из тромих промена курикулума за образовање будућих наставника и васпитних кадрова, које никако не прате динамику имплементирања инклузивних програма у нашим

вртићима и школама. Као основни предуслов спровођења инклузивне праксе од стране наставних кадрова наводи се потреба за формирањем афирмативних ставова према инклузивним принципима, што значи да наставници / васпитачи треба да буду спремни да прихвате дете са аутизмом, да имају вољу и ентузијазам да остваре програмске захтеве, да се додатно едукују и усавршавају на пољу социјалних интервенција и метода бихејвиоралне модификације, као и да имају флексибилне стилове обучавања, који ће моћи да се прилагођавају сваком појединачном случају (Wagner, 1999: 9, према: Томић и Милић, 2015). Чини се, за сада, да ти захтеви представљају превелики лични и стручни изазов. Јасно је да је неопходна континуирана едукација наставног кадра као и пружање додатне помоћи од стране специјализованог особља.

Подаци добијени у неким истраживањима показују да садашњи образовни систем у Србији није припремљен за инклузију. На узорку од 97 редовних основних школа у Србији, 8099 ученика је са сметњама у развоју, а само је 20 запослених дефектолога у стручним службама ових школа (Карић, 2004, према: Вујачић, 2006). Не постоји системска евиденција ученика са посебним потребама, нити праћење њиховог напредовања. Васпитачи, учитељи, наставници и стручни сарадници, нису припремљени за рад са овом децом. Овај податак не чуди с обзиром да током иницијалног образовања школског кадра, на вишим школама и факултетима нема предмета Инклузивно образовање, а предмет Рад с децом с посебним потребама, тек је недавно уведен. Ова тема није обухваћена ни стручним усавршавањем наставног кадра. Проблем постоји и због неадекватне физичке опремљености школа и архитектонских баријера. Спорадични покушаји да се започне са инклузивним образовањем постоје, али само у виду реализације пилот-пројеката, којима је обухваћен мали узорак вртића и школа. У прилог недовољној припремљености просветних радника за рад са децом са АСП иду и налази једне студије где родитељи деце са аутистичним спектром поремећаја наводе да просветним радницима недостају вештине које би помогле њиховој деци да се укључе у активности, такође да имају мало пријатеља и да постоји низ препрека због којих њихова деца имају васпитно-образовних ограничења. Уочено је да деца са АСП имају мање баријера при физичким активностима. Због тога се васпитно-образовним установама предлажу планске активности поводом физичких активности, а које би ублажиле препреке на које наилазе деца са аутизмом (Must, et, al., 2015). О сличним проблемима говоре и домаћи аутори који сматрају да су и за дефектологе потребне додатне обуке како би били компетенти за васпитно-образовни

рад са децом са аутистичним спектром поремаћаја (Milačić, Vidojević, Glumbić i Đorđević, 2008). Једна студија говори о позитивним ефектима инклузије детета са аутизмом, а као неки од разлога се наводе додатна едукација васпитача за рад са децом са аутизмом, остваривање сарадње са мајком засноване на поверењу, припремљеност родитеља и деце да прихвате различитости и сл. (Лудајић и Марков, 2011). А, управо недовољне компетенције просветних радника и недовољна информисаност о широком спектру нетипичних понашања, доводе до нежељених ситуација приликом инклузије деце са АСП у редовне вртиће. Сарадња са родитељима и сагледавање могућности ове деце допринело би планирању, програмирању и индивидуализацији васпитно-образовног процеса.

5. Метод

5.1. Узорак истраживања

Узорком је обухваћено 100 васпитача запослених у предшколским установама у Кикинди (27 испитаника), Брчком (35 испитаника), Панчеву (8 испитаника), Београду (7 испитаника), Зрењанину (2 испитаника), Новом Саду (1 испитаник), у Житишту (1 испитаник), Пожеги (1 испитаник), док 18 испитаника није навело место боравка. Према нивоу стручне спреме, са вишом стручном спремом је био 31 васпитач, са високим струковим студијама 56 испитаника, а 13 васпитача има високо академско образовање.

5.2. Инструменти истраживања и процедура

Основни метод је неексперименталан – анкетно истраживање на узорку.

Техника коју смо користили у истраживању је анкетање.

Процену мишљења васпитача о проблемима и препрекама које се јављају приликом укључивања деце са аутизмом у редовне васпитно-образовне групе, извршили смо Упитником конструисаним за потребе овог истраживања. Пре конструисања Упитника, спроведено је пилот истраживање са 10 васпитача са којима је обављен интервју са дефинисаним основним питањима и могућностима одговора на њих. Упитник у коначној верзији се састоји од 16 јасно формулисаних тврдњи.

5.3. Статистичка обрада података

У оквиру дескриптивне статистичке обраде података користимо: фреквенције, проценте и статистичка закључивања, то јест

значајност разлика међу фреквенцијама. Резултати ће бити обрађени и квалитативно на основу одговора које су дали анкетирани испитаници – васпитачи. Приликом избора начина обраде података, водиће се рачуна о избору оних поступака који одговарају природи дистрибуције добијених података и методолошкој концепцији истраживања.

За проверавање статистичке значајности разлика међу варијаблама примењен је χ^2 хи квадрат тест.

Као најприкладнији индикатор статистичке повезаности међу χ^2 истраживачким варијаблама користићемо коефицијет контингенције, а рачунати га преко теста. Тиме ће се омогућити утврђивање степена повезаности варијабли које ће чинити предмет истраживања.

5.4. Инићерирџација резултијата и дискусија

Резултате истраживања могуће је посматрати у два правца:

1. Анализу резултата добијених χ^2 тестом и коефицијентом контингенције према варијаблама које испитују димензију мишљења васпитача о проблемима и препрекама на које наилазе деца са аутизмом кад се укључују у редовне васпитно-образовне групе. Резултати и анализа резултата добијених на основу утврђивања статистичке значајности разлика применом χ^2 теста и степена повезаности између посматраних обележја применом коефицијента контингенције.
2. Максимална вредност коефицијента контингенције је S_{max} – 0,81. Број степена слободе је df 2, дакле χ^2 на 0.05 је 5,99 а нивоу 0.01 је 9,210.

Након сумирања и анализе резултата у табелама приказујемо добијене резултате.

Табела 1 – Укључивање деце са аутизмом у редовне васпитно-образовне групе може да изазове низ препрека током реализације ВОР-а

испитаници	увек	широценат	понекад	проценат	никад	проценат	АС	χ^2	р	С
васпитачи	38	38%	56	56%	6	6%	2,32	38,48	0,000	0,52
укупно	38	38%	56	56%	6	6%	2,32			

Увидом у Табелу 1 констатујемо да је на тврдњу *Укључивање деце са аутизмом у редовне васпитно-образовне групе може да изазове низ прејрека током реализације ВОР-а*, од укупног броја испитаника, 38 васпитача одговорило са „увек“, што у процентима износи 38 %. Њих 56 је одговорило са „понекад“, што у процентима износи 56 %, а 6 је одговорило са „никад“, што у процентима износи 6 %.

Аритметичка средина (АС) за ову тврдњу износи 2,32.

Постоји статистички значајна разлика у одговорима васпитача на прву тврдњу, јер је вредност $\chi^2=38,48$ ($p=0,000$), коефицијент контигенције $C=0,52$ (Стах 0,81) указује на високу повезаност међу посматраним појавама.

Табела 2 – *Укључивање деце са аутизмом у редовне васпитно-образовне групе представља стрес за деце са аутизмом који се одражава на дужину адаптивної периода*

испитаници	увек	процент	понекад	процент	никад	процент	АС	χ^2	p	C
васпитачи	39	39%	51	51%	10	10%	2,29	26.66	0,000	0,45
укупно	39	39%	51	51%	10	10%	2,29			

Увидом у Табелу 2 констатујемо да је на тврдњу *Укључивање деце са аутизмом у редовне васпитно-образовне групе представља стрес за деце са аутизмом који се одражава на дужину адаптивної периода*, од укупног броја испитаника, 39 васпитача одговорило са „увек“, што у процентима износи 39 %. Њих 51 је одговорио са „понекад“, што у процентима износи 51 %, а 10 је одговорило са „никад“, што у процентима износи 10 %.

Аритметичка средина (АС) за ову тврдњу износи 2,29.

Постоји статистички значајна разлика у одговорима васпитача на другу тврдњу, јер је вредност $\chi^2=26.66$ ($p=0,000$), коефицијент контигенције $C=0,45$ (Стах 0,81) указује на високу повезаност међу посматраним појавама.

Табела 3 – Укључивање деце са аутизмом у редовне васијино-образовне ірује іредсїавља сїрес за родиїеље деїеїа са аутизмом

испитаници	увек	шроценат	понекад	проценат	никад	проценат	АС	χ^2	p	C
васпитачи	38	38%	47	47%	15	15%	2,23	16,34	0,000	0,37
укупно	38	38%	47	47%	15	15%	2,23			

Увидом у Табелу 3 констатујемо да је на тврдњу *Укључивање деце са аутизмом у редовне васијино-образовне ірује іредсїавља сїрес за родиїеље деїеїа са аутизмом*, од укупног броја испитаника, 38 васпитача одговорило са „увек“, што у процентима износи 38 %. Њих 47 је одговорило са „понекад“, што у процентима износи 47 %, а 15 је одговорило са „никад“, што у процентима износи 15 %.

Аритметичка средина (АС) за ову тврдњу износи 2,23.

Постоји статистички значајна разлика у одговорима васпитача на трећу тврдњу, јер је вредност $\chi^2=16,34$ ($p=0,000$), коефицијент контингенције $C=0,37$ (Стах 0,81) указује на умерену повезаност међу посматраним појавама.

Табела 4 – Укључивање деце са аутизмом у редовне васијино-образовне ірује неїаїивно се одражава на рад целе васијино-образовне ірује

испитаници	увек	шроценат	понекад	проценат	никад	проценат	АС	χ^2	p	C
васпитачи	36	36%	48	48%	16	16%	2,2	15,68	0,000	0,36
укупно	36	36%	48	48%	16	16%	2,2			

Увидом у Табелу 4 констатујемо да је на тврдњу *Укључивање деце са аутизмом у редовне васијино-образовне ірује неїаїивно се одражава на рад целе васијино-образовне ірује*, од укупног броја испитаника, 36 васпитача одговорило са „увек“, што у процентима износи 36 %. Њих 48 је одговорило са „понекад“, што у процентима износи 48 %, а 16 је одговорило са „никад“, што у процентима износи 16 %.

Аритметичка средина (АС) за ову тврдњу износи 2,2.

Постоји статистички значајна разлика у одговорима васпитача на четврту тврдњу, јер је вредност $\chi^2=15,68$ ($p=0,000$), коефицијент контигенције $C=0,36$ (Стах 0,81) указује на умерену повезаност међу посматраним појавама.

Табела 5 – *Деце са аутизмом ће се укључити у редовни васпитачко-образовни систем уколико васпитач развије квалитетну сарадњу са родитељима*

испитаници	увек	процент	понекад	процент	никад	процент	АС	χ^2	p	C
васпитачи	45	45%	42	42%	13	13%	2,32	18,74	0,000	0,39
укупно	45	45%	42	42%	13	13%	2,32			

Увидом у Табелу 5 констатујемо да је на тврдњу *Деце са аутизмом ће се укључити у редовни васпитачко-образовни систем уколико васпитач развије квалитетну сарадњу са родитељима*, од укупног броја испитаника, 45 васпитача одговорило са „увек“, што у процентима износи 45 %. Њих 42 је одговорило са „понекад“, што у процентима износи 42 %, а 13 је одговорило са „никад“, што у процентима износи 13 %.

Аритметичка средина (АС) за ову тврдњу износи 2,32.

Постоји статистички значајна разлика у одговорима васпитача на пету тврдњу, јер је вредност $\chi^2=18,74$ ($p=0,000$), коефицијент контигенције $C=0,39$ (Стах 0,81) указује на умерену повезаност међу посматраним појавама.

Табела 6 – *Деце са аутизмом ће се укључити у редовни васпитачко-образовни систем уколико ја прихватиће вршњаци истичној развоја*

испитаници	увек	процент	понекад	процент	никад	процент	АС	χ^2	p	C
васпитачи	48	48%	45	45%	7	7%	3,41	31,34	0,000	0,48
укупно	48	48%	45	45%	7	7%	3,41			

Увидом у Табелу 6 констатујемо да је на тврдњу *Дејте са ауџиизмом ће се укључиџи у редовни васџиџино-образовни сисџтем уколико ѝа ѝрихвџиџе врџњаџи џиџиџичноџ развоја*, од укупног броја испитаника, 48 васпитача одговорило са „увеџ“, што у процентима износи 48 %. Њих 45 је одговорило са „понеџаџ“, што у процентима износи 45 %, а 7 је одговорило са „ниџаџ“, што у процентима износи 7 %.

Аритметичџа средина (АС) за ову тврдњу износи 3,41.

Постоји статистичџи значајна разлиџа у одговорима васпитача на шесту тврдњу, јер је вредност $\chi^2=31,34$ ($p=0,000$), коефицијент конџигенџије $C=0,48$ ($C_{max} 0,81$) указује на умерену повезаност међу посматраним појавама.

Табела 7 – *Проблеми у комуникаџији на релџацији деџте са ауџиизмом–одрасла особа су џесџа ѝреџреџа ѝриџлиџком инџклузије ове деџце у редовне васџиџино-образовне ѝруџе*

испитаниџи	увеџ	џпроџенџаџ	понеџаџ	проџенџаџ	ниџаџ	проџенџаџ	АС	χ^2	p	C
васпитачи	37	37%	58	58%	5	5%	2,32	42,74	0.000	0,54
укупно	37	37%	58	58%	5	5%	2,32			

Увидом у Табелу 7 констатујемо да је на тврдњу *Проблеми у комуникаџији на релџацији деџте са ауџиизмом – деџца џиџиџичноџ развоја су џесџа ѝреџреџа ѝриџлиџком инџклузије ове деџце у редовне васџиџино-образовне ѝруџе*, од укупног броја испитаника, 37 васпитача одговорило са „увеџ“, што у процентима износи 37 %. Њих 58 је одговорило са „понеџаџ“, што у процентима износи 58 %, а 5 је одговорило са „ниџаџ“, што у процентима износи 5 %.

Аритметичџа средина (АС) за ову тврдњу износи 2,32.

Постоји статистичџи значајна разлиџа у одговорима васпитача на седму тврдњу, јер је вредност $\chi^2=42,74$ ($p=0.000$), коефицијент конџигенџије $C=0,54$ ($C_{max} 0,81$) указује на високу повезаност међу посматраним појавама.

Табела 8 – Проблеми у комуникацији на релацији деце са аутизмом–деца типичног развоја су често њиховим решењима њиховим инклузије ове деце у редовне васпитачко-образовне групе

испитаници	укупно	процент	понекад	процент	никад	процент	АС	χ^2	p	C
васпитачи	41	41%	54	54%	5	5%	2,38	38,66	0,000	0,52
укупно	41	41%	54	54%	5	5%	2,38			

Увидом у Табелу 8 констатујемо да је на тврдњу *Проблеми у комуникацији на релацији деце са аутизмом–деца типичног развоја, честоји често њиховим решењима њиховим инклузије ове деце у редовне васпитачко-образовне групе*, од укупног броја испитаника, 40 васпитача одговорило са „укупно“, што у процентима износи 48 %. Њих 58 је одговорило са „понекад“, што у процентима износи 58 %, а 2 је одговорило са „никад“, што у процентима износи 2 %.

Аритметичка средина (АС) за ову тврдњу износи 2,38.

Постоји статистички значајна разлика у одговорима васпитача на осму тврдњу, јер је вредност $\chi^2=38,66$ ($p=0,000$), коефицијент контингенције $C=0,52$ ($C_{max} 0,81$) указује на високу повезаност међу посматраним појавама.

Табела 9 – Маладајтивна њихова деца са аутизмом васпитач не може да држи њиховим контролом

испитаници	укупно	процент	понекад	процент	никад	процент	АС	χ^2	p	C
васпитачи	36	36%	65	65%	5	2%	2,36	50,962	0,000	0,58
укупно	36	36%	65	65%	5	2%	2,36			

Увидом у Табелу 9 констатујемо да је на тврдњу *Маладајтивна њихова деца са аутизмом васпитач не може да држи њиховим контролом*, од укупног броја испитаника, 36 васпитача одговорило са „укупно“, што у процентима износи 36 %. Њих 62 је одговорило са „понекад“, што у процентима износи 62 %, а 2 је одговорило са „никад“, што у процентима износи 2 %.

Аритметичка средина (АС) за ову тврдњу износи 2,36.

Постоји статистички значајна разлика у одговорима васпитача на девету тврдњу, јер је вредност $\chi^2=50,962$ ($p=0,000$), коефицијент контингенције $C=0,58$ ($C_{max} 0,81$) указује на високу повезаност међу посматраним појавама.

Табела 10 – Постоје објективне прејреке које стишавају родитеље деце са аутизмом да остваре право на догајну подршку лојоједа и дефектолоја

испитаници	увек	процент	понекад	процент	никад	процент	АС	χ^2	p	C
васпитачи	30	30%	45	45%	25	25%	2,05	6,50	0,038	0,24
укупно	30	30%	45	45%	25	25%	2,05			

Увидом у Табелу 10 констатујемо да је на тврдњу Постоје објективне прејреке које стишавају родитеље деце са аутизмом да остваре право на догајну подршку лојоједа и дефектолоја, од укупног броја испитаника, 30 васпитача одговорило са „увек“, што у процентима износи 30 %. Њих 45 је одговорило са „понекад“, што у процентима износи 45 %, а 25 је одговорило са „никад“, што у процентима износи 25 %.

Аритметичка средина (АС) за ову тврдњу износи 2,05.

Постоји статистички значајна разлика у одговорима васпитача на десету тврдњу, јер је вредност $\chi^2=6,50$ ($p=0,038$), коефицијент контингенције $C=0,24$ ($C_{max} 0,81$) указује на слабу повезаност међу посматраним појавама.

Табела 11 – Постоје објективне прејреке које ремете сарадњу између дефектолоја и васпитача које се односе на дефинисања делокруја рада у инклузивном васпитању и образовању

испитаници	увек	процент	понекад	процент	никад	процент	АС	χ^2	p	C
васпитачи	33	33%	53	53%	14	14%	2,19	22,82	0,000	0,43
укупно	33	33%	53	53%	14	14%	2,19			

Увидом у Табелу 11 констатујемо да је на тврдњу *Постоје објективне препреке које ремете сарадњу између дефектолога и васпитача које се односе на дефинисања делокрућа рада у инклузивном васпитању и образовању, да остваре право на догађају подршку логопеда и дефектолога*, од укупног броја испитаника, 33 васпитача одговорило са „увек“, што у процентима износи 33 %. Њих 53 је одговорило са „понекад“, што у процентима износи 53 %, а 14 је одговорило са „никад“, што у процентима износи 14 %.

Аритметичка средина (АС) за ову тврдњу износи 2,19.

Постоји статистички значајна разлика у одговорима васпитача на једанаесту тврдњу, јер је вредност $\chi^2 = 22,82$ ($p=0,000$), коефицијент контингенције $C=0,43$ (Стах 0,81) указује на високу повезаност међу посматраним појавама.

Табела 12 – *Постоје објективне препреке које ремете сарадњу васпитача и стручних сарадника на једној страни и дефектолога и логопеда који пружају догађају подршку деце са аутизмом на другој страни*

испитаници	увек	процент	понекад	процент	никад	процент	АС	χ^2	р	С
васпитачи	28	28%	50	50%	22	22%	2,06	13,04	0,001	0,31
укупно	28	28%	50	50%	22	22%	2,06			

Увидом у Табелу 12 констатујемо да је на тврдњу *Постоје објективне препреке које ремете сарадњу васпитача и стручних сарадника на једној страни и дефектолога и логопеда који пружају догађају подршку деце са аутизмом на другој страни, за рад са овом децом да остваре право на догађају подршку логопеда и дефектолога*, од укупног броја испитаника, 28 васпитача одговорило са „увек“, што у процентима износи 28 %. Њих 50 је одговорило са „понекад“, што у процентима износи 50 %, а 22 је одговорило са „никад“, што у процентима износи 22 %.

Аритметичка средина (АС) за ову тврдњу износи 2,06.

Постоји статистички значајна разлика у одговорима васпитача на дванаесту тврдњу, јер је вредност $\chi^2 = 13,04$ ($p=0,001$), коефицијент контингенције $C=0,31$ (Стах 0,81) указује на слабу повезаност међу посматраним појавама.

Табела 13 – Прејрека у инклузији деце са аутизмом
 њредставља недовољна обученост васпитача / медицинских сестара
 – васпитача и стручних сарадника за рад са овом децом

испитаници	увек	процент	понекад	процент	никад	процент	АС	χ^2	p	C
васпитачи	41	41%	53	53%	5	5%	2,38	37,818	0,000	0,52
укупно	41	41%	53	53%	5	5%	2,38			

Увидом у Табелу 13 констатујемо да је на тврдњу Прејрека у инклузији деце са аутизмом њредставља недовољна обученост васпитача / медицинских сестара – васпитача и стручних сарадника за рад са овом децом у вези са развојем и најредовањем њиховој дејстви, од укупног броја испитаника, 41 васпитач одговорило са „увек“, што у процентима износи 41 %. Њих 56 је одговорило са „понекад“, што у процентима износи 56 %, а 3 је одговорило са „никад“, што у процентима износи 3 %.

Аритметичка средина (АС) за ову тврдњу износи 2,38.

Постоји статистички значајна разлика у одговорима васпитача на тринаесту тврдњу, јер је вредност $\chi^2=37,818$ ($p=0,000$), коефицијент контингенције $C=0,52$ ($C_{max} 0,81$) указује на високу повезаност међу посматраним појавама.

Табела 14 – Прејреке у инклузији деце са аутизмом
 њредстављају њревисока очекивања родитеља у вези са развојем
 и најредовањем њиховој дејстви

испитаници	увек	процент	понекад	процент	никад	процент	АС	χ^2	p	C
васпитачи	43	43%	52	52%	5	5%	2,42	37,34	0,000	0,52
укупно	43	43%	52	52%	5	5%	2,42			

Увидом у Табелу 14 констатујемо да је на тврдњу Прејреке у инклузији деце са аутизмом њредстављају њревисока очекивања родитеља у вези са развојем и најредовањем њиховој дејстви, од укупног броја испитаника, 43 васпитача одговорило са „увек“, што у процентима

износи 43 %. Њих 56 је одговорило са „понекад“, што у процентима износи 56 %, а 1 је одговорио са „никад“, што у процентима износи 1 %.

Аритметичка средина (АС) за ову тврдњу износи 2,42.

Постоји статистички значајна разлика у одговорима васпитача на четрнаесту тврдњу, јер је вредност $\chi^2 = 37,34$ ($p=0,000$), коефицијент контингенције $C=0,52$ ($C_{max} 0,81$) указује на високу повезаност међу посматраним појавама.

Табела 15 – Прејреку у инклузији деце са аутизмом изазивају предрасуде васијийача / медицинских сесџара – васијийача и зајослених у ПУ

испитаници	увек	шроценат	понекад	шроценат	никад	шроценат	АС	χ^2	p	C
васпитачи	33	33%	58	58%	9	9%	2,24	36,02	0,000	0,51
укупно	33	33%	58	58%	9	9%	2,24			

Увидом у Табелу 15 констатујемо да је на тврдњу Прејреку у инклузији деце са аутизмом изазивају предрасуде васијийача/медицинских сесџара – васијийача и зајослених у ПУ, од укупног броја испитаника, 33 васпитача одговорило са „увек“, што у процентима износи 33 %. Њих 58 је одговорило са „понекад“, што у процентима износи 58 %, а 9 је одговорило са „никад“, што у процентима износи 9 %.

Аритметичка средина (АС) за ову тврдњу износи 2,24.

Постоји статистички значајна разлика у одговорима васпитача на петнаесту тврдњу, јер је вредност $\chi^2 = 36,02$ ($p=0,000$), коефицијент контингенције $C=0,51$ ($C_{max} 0,81$) указује на високу повезаност међу посматраним појавама.

Табела 16 – Прејреке у инклузији деце са аутизмом изазивају и предрасуде родишеља деце тијичној развоја

испитаници	увек	шроценат	понекад	шроценат	никад	шроценат	АС	χ^2	p	C
васпитачи	34	34%	61	61%	5	5%	2,3	47,06	0,000	0,56
укупно	34	34%	61	61%	5	5%	2,3			

Увидом у Табелу 16 констатујемо да је на тврдњу *Прејреке у инклузији деце са аутизмом изазивају и предрасуде родитеља деце тешкоћама у развоју*, од укупног броја испитаника, 34 васпитача одговорило са „увек“, што у процентима износи 34 %. Њих 62 је одговорило са „понекад“, што у процентима износи 62 %, а 4 је одговорило са „никад“, што у процентима износи 4 %.

Аритметичка средина (АС) за ову тврдњу износи 2,3.

Постоји статистички значајна разлика у одговорима васпитача на шеснаесту тврдњу, јер је вредност $\chi^2=47,06$ ($p=0,000$), коефицијент контингенције $C=0.56$ ($C_{max} 0,81$) указује на високу повезаност међу посматраним појавама.

6. Закључак

Циљ овог истраживања је био да утврдимо каква су мишљења васпитача о проблемима који се јављају током инклузије деце са аутизмом у редовне васпитно-образовне групе.

Закључак је да се свест о деци са сметњама у развоју мења и да инклузивно васпитање и образовање даје позитивне ефекте и поред свих препрека. Претпостављамо да искуство васпитача (званично инклузија траје десет година) и стицање нових компетенција за рад са децом са тешкоћама у развоју, доприносе да се препреке у инклузији смањују.

Инклузија код нас да ли због предрасуда, да ли због недовољних сазнања, није распрострањена, није довољно спроведена, али није ни у далеко развијенијим земљама ситуација боља. И тамо важи правило да ко има новца може себи да приушти тудоре за дете са посебним потребама који ће радити један на један са дететом, јер онда нешто и може да се постигне. Основни је закључак да је питање инклузије отворена тема, да се проучавају проблеми и спроводе истраживања, а то значи да смо као друштво постали одговорнији.

ЛИТЕРАТУРА

- Bratković, D. (2007). *Inkluzivno obrazovanje – perspektive u Srbiji i iskustva iz okruženja. Pojam i značaj inkluzije*, 22–23. Beograd: Udruženje studenata sa hendikepom.
- Vujačić, M. (2006). Problemi i perspektive dece sa posebnim potrebama. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 38 (1), 190–204. doi: 10.2298/ZIPI0601190V
- Glumbić, N., Brojčin, B., Đorđević M. (2013). Rana intervencija kod dece s poremećajima autističkog spektra. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 12(1), 103–118.

- Jovanović-Popadić, A. M. (2016). Inkluzivno obrazovanje – Ideja i praksa. *Sinteze – časopis za pedagoške nauke, književnost i kulturu*, 5(10), 35–46. doi:10.5937/sinteze0-12363
- Ludajić, S., Markov, Z. (2011). Inkluzija – pedagoški model podrške detetu sa autizmom u redovnom vrtiću. *Pedagoška stvarnost*, 57(7–8), 768–781.
- Must, A., Phillips, S., Curtin, C., & Bandini, L. G. (2015). Barriers to Physical Activity in Children With Autism Spectrum Disorders: Relationship to Physical Activity and Screen Time. *Journal of physical activity & health*, 12(4), 529–534. doi:10.1123/jpah.2013-0271
- Milačić-Vidojević I., Glumbić N., Đorđević M. (2008). Mogućnost inkluzivnog obrazovanja dece s poremećajima autističkog spektra. *U susret inkluziji – dileme u teoriji i praksi* (urednik Matejić-Đuričić Z.), *CIDD*, 2008, 213–227.
- Priručnik “Autism speaks” (n.d.). Dostupno na: socijalnoj koheziji, inkluziji, inkluzivnom obrazovanju (n.d.) https://www.cipcentar.org/i_roditelji_se_pitaju/PDF/clanci/Drustvena%20i%20obrazovna%20ukljucenost.pdf#page=1&zoom=auto,-158,848 Pristup: 05.04.2019. u 21:30.
- Sakač, M., Marić, M. (2016). Dimenzije kvaliteta inkluzivnog rada vaspitača. *Beogradska defektološka škola*, 22(2), 93–109.
- Tomić, K. N., Milić, J. (2014). Dete sa autizmom u inkluzivnom vaspitnom kontekstu. *Sinteze – časopis za pedagoške nauke, književnost i kulturu*, 3(6), 87–97. doi:10.5937/Sinteze1406087T

Ivana Škapik, M.A.

**PRESCHOOL TEACHERS’ OPINIONS ON PROBLEMS
AND OBSTACLES ENCOUNTERED IN THE PROCESS
OF THE INCLUSION OF AUTISTIC CHILDREN
INTO REGULAR CLASSROOMS**

Summary

The goal of this article was to explore the opinions of preschool teachers on the problems and obstacles arising during the process of including children with autism into regular kindergarten groups. In the theoretical part of the article, the author explores autism and inclusion of autistic children into the regular system of education. The research sample consisted of 100 preschool teachers employed in several Serbian cities and in Brčko District BiH. For the purposes of the research, and in accordance with the subject and the central goal of the research, a questionnaire was constructed to assess the opinions of preschool teachers on the problems which occur in the process of including autistic children in mainstream classrooms.

The research results show that steps forward have been taken when it comes to inclusion of children with autism and that preschool teachers are now more competent for working with children with autism spectrum disorder and we find that encouraging. Nevertheless, our conclusion is that situation could be

much better, and that there is a need for planned actions which would include expert associates besides preschool teachers, so together they would find the best possible solutions for improving the quality of work with autistic children and enabling these children to apply knowledge acquired in educational institutions in everyday life.

Key words: children with autism, inclusion, preschool teachers, problems and obstacles

ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

ИГРА И КРЕАТИВНОСТ

(Весна Јоцић, Душица Бојовић, *Метод драмске радионице*,
Паблик практикум, Земун, 2016)

Приручник *Метод драмске радионице* настао је као плод дугогодишњег рада ауторки Весне Јоцић и Снежане Лубинић.

Приручник води читаоце кроз радионице распоређене у четири сегмента, и то: Уметничке радионице; Сазнајне радионице; Појам о себи; Радионице за одрасле.

Метод драмске радионице, као иновативан метод у васпитно-образовном раду, настаје из потребе ауторки да уведу новине у своју праксу и унапреде је, те на тај начин мотивишу практичаре и оснаже их у њиховој примени.

Ауторке јасно дају своје виђење примене овог метода јер, како саме кажу: „Развој креативности представља основ концепције савременог васпитања и образовања.“ Позивају се на ауторе као што су: Гилфорд, Квашчев, Торенс и у њиховим делима проналазе инспирацију за фундаментални основ развоја овог метода.

Битно је навести да примена метода драмске радионице омогућава поштовање основних начела васпитно-образовног рада, које налаже *Правилник о основама њредшколској њројрама*: Начело поштовања себе и других; Начело животности; Начело реалистичности; Начело доследности; Начело организације учења кроз игру и откриће; Начело социјалне интеракције.

Ауторке Весна Јоцић и Снежана Лубинић, у свом приручнику *Метод драмске радионице*, нарочито указују на рад у малим групама, где пут од учења до подучавања постаје једноставнији на овај начин. Даље, кроз кратак, таксативно наведен опис метода драмске радионице, ауторке читаоца, вешто и студиозно, воде кроз упутство о примени овог метода, тј. кроз сегменте из којих се састоје приказане радионице у овом приручнику.

1. Фаза (припрема за рад);
2. Фаза (надоградња на претходну);
3. Фаза (презентација продукта).

Ауторке такође дају савет и упутство водитељима радионица како да се изврши припрема, постави циљ, буде флексибилан и отворен и створи атмосфера опуштености и концентрације која се постиже вежбама.

У другом делу приручника, представљени су прикази радионица по сегментима. Први сегмент представљају уметничке радионице које покривају област музике, ликовне уметности и плеса. Други сегмент представљају сазнајне радионице, док трећи сегмент представљају радионице које говоре о развоју појма о себи. Четврти сегмент представљају радионице намењене одраслима, како родитељима, тако и васпитачима. Овде претходи кратак теоријски осврт на значај примене радионица у раду са родитељима, а нарочито се истиче значај примене радионица у раду са васпитачима, као облика иновативног рада који није довољно примењиван у пракси.

Овај сегмент у приручнику ауторке започињу радионицом „Радионица и ми у њој“, која је намењена родитељима и свим особама укљученим у васпитно-образовни процес, које нису имале прилику да се сретну са оваквим начином рада и стручног усавршавања.

На крају приручника *Метод драмске радионице*, ауторке Весна Јоцић, Душица Бојовић, дају практичне савете водитељима радионица који се одлуче за примену овог метода у пракси.

Сваком васпитачу–практичару, који свој рад заснива на радионичарском принципу, овај приручник је од велике користи. Метод драмске радионице, приказан у овом приручнику, свакако је модеран и иновативан приступ васпитно-образовном раду, који буди креативност код практичара и претвара свакодневну праксу у нешто „друго и другачије“, а опет доприноси унапређењу васпитно-образовне праксе.

Александра Хоманов-Завишин, сйец.

ШАРМОМ ДО УСПЕХА

(Брајан Трејси, Рон Арден, *Моћ шарма*, Финеса, Београд, 2016)

Брајан Трејси један је од најбољих професионалних говорника Америке и један од водећих консултаната и тренера у оквиру личног и професионалног развоја у свету. Рон Арден, један од водећих инструктора у погледу говора, предаје као професор позоришних уметности у Америци и другим земљама. Према мишљењу Брајана Трејсија и Рона Ардена, социјална интелигенција или способност да се успостављају узајамни односи, да разговарамо, преговарамо и уверавамо друге, најважнији је облик интелигенције коју можемо да поседујемо и коју можемо да развијамо. Можемо да научимо како да будемо срдачна, пријатељска, допадљива и шармантна особа, тако што ћемо вежбати методе и технике комуникације.

Књига *Моћ шарма* састоји се из тридесет девет поглавља, која уче читаоце како треба успешно комуницирати. У првих осам поглавља аутори дефинишу и описују шарм, шта се шармом може постићи и како се може шармирати саговорник. Према ауторима, шарм је способност неких људи да изграде однос са људима у оквиру којег се други у њиховом присуству осећају изузетно, а најбитније је то да шарм може да се научи. Кроз примере у књизи, аутори нас упознају са одређеним техникама успешног шармирања. Људе који зраче шармом сви пажљиво слушају, јер они остављају изузетно добар утисак на саговорника. Највећа тајна шарма јесте да учини да се саговорник осећа важним. Један од важнијих савета јесте да треба пажљиво слушати саговорника током друштвених или пословних разговора.

Аутори даље упућују читаоце како се може постати пажљив слушалац и како се може пројектовати усредсређеност кроз сигнале потврде, а веома је битан и контакт погледом. Најбитније је успоставити директан контакт очима, јер је то основни начин да људи увиде да ли их неко слуша. Аутори дају савет читаоцима да у ситуацијама када им се неко обраћа треба мало да накриве главу приликом слушања, а када они причају глава треба да им стоји усправно. Приликом разговора повремено треба климнути главом, јер је и то знак пажљивог слушања. Положај тела такође је битан приликом седења

испред саговорника, јер показује колико је слушалац заинтересован за тему о којој се говори. Као што је битно пажљиво слушање, исто тако важна је и похвала, јер су признање и похвала од кључног значаја за сваког говорника. Што искреније хвалимо понашање људи, они више поштују себе и гаје лепша осећања према својим саговорницима. Према ауторима, битан је и темпо говора приликом шармирања. Уколико говоримо брзо, саговорник ће имати утисак да нам је битно само да изложимо то што желимо и на тај начин га не можемо шармирати. Потребно је говорити полако и са паузама. Приликом првог сусрета са саговорником треба бити усредсређен на њега, треба више слушати, а мање причати.

Књига *Моћ шарма*, аутора Брајана Трејсија и Рона Ардена, јесте добар приручник за понашање у различитим говорним ситуацијама, било да је реч о пријатељским или пословним разговорима.

Сћанислава Вујчић, сйец.

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 Пижурце (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 филолоџију и лингвистику*, XIII/1: 43–53.

Ивић, П. (1998). *Прејед историје српскохрватској језика. Целокујна дела. VIII*. Нови Сад – Сремски Карловци: Издавачка књижевна заједница Новог Сада.

Радовановић, М. (1986). *Социolingвистика*. Нови Сад: Књижевна заједница Новог Сада. Дневник.

Текстови доступни on-line у попису литературе се наводе на следећи начин:

Монографске публикације: Презиме и име аутора, наслов у курзиву (италику), интернет адреса с које је текст преузет, датум преузимања.

Пример: Stephens, James. *Irish Fairy Tales*. <<http://www.surlalune-fairyrels.com/books/ireland/jamesstephens.html>> 2. 9. 2010.

Периодична публикација: Име и презиме аутора, наслов текста под наводима, наслов периодичне публикације курсивом (италиком), број и датум публикације (само ако није садржана у интернет адреси), интернет адреса, датум преузимања.

Пример: Орачић, Зорана. „Одрастање у multikulturalnim sredinama у srpskoj književnosti за decу і 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; tanjabrkljas@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 *Уйуйсївом*, биће штампани у *Зборнику ВШССОВ*.

Уредништво *Зборника ВШССОВ*

ЗБОРНИК ВШССОВ

година XIII, број 1.
Кикинда 2018.

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 Багистић 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 Трпугец, декан (Факултет за менаџмент ресурса ЦКМ, Свеучилиште „Херцеговина“, Мостар, БиХ), доц. др Жељко Пожега (Економски факултет, Осиек, Хрватска), проф. др Весна Бедековић, декан (Висока школа за менаџмент и туризам, Вировитица, Хрватска), проф. др Габор Боднар (Катедра за музикологију, Филозофски факултет, Универзитет „Етвош Лоранд“, Будимпешта, Мађарска), проф. др Александар Федоров, проректор (Државни педагошки институт „Антон Чехов“, Таганрог, Русија), проф. др Ала Белусова, шеф Катедре за психологију образовања (Факултет за педагогију и практичну психологију, Јужни државни универзитет, Ростов, Русија), проф. др Јон Думитру, шеф Катедре за педагогију (Факултет за социологију и психологију, Западни универзитет, Темишвар, Румунија).

Издавач

Висока школа струковних студија
за образовање васпитача у Кикинди
Светосавска 57, 23300 Кикинда
vsssov@vaspitacka.edu.rs
www.vaspitacka.edu.rs

За издавача

Др Зоран Мијић, директор

Превод

Тања Бркљач, мастер

Прелом

ЈП „Службени гласник“, Београд

Штампа

ЈП „Службени гласник“, Београд

Лектура и коректура

др Тамара Грујић, проф.

Корице

Миомирка Меланк

Фотографија на корицама

Владимир Сретеновић

Тираж

300 примерака

Уредништво не заступа ставове аутора чије текстове објављује.

Сва ауторска права задржана. Забрањено је свако неовлашћено умножавање, фотокопирање или репродукција делова текста.

CIP - Каталогизација у публикацији
Библиотека Матице српске, Нови Сад

371.3(082)

ЗБОРНИК радова Високе школе струковних студија за
образовање васпитача / главни и одговорни уредник Тамара
Грујић. - 2008 - . - Кикинда : ВШССОВ, 2009 - . 24 cm

Два пута годишње. - Наставак публикације : Зборник
радова ВШОВ "Зора Крцалић Зага"

ISSN 2217-5725

COBISS.SR-ID 263951879



Висока школа струковних
студија за образовање
васпитача у Кикинди

ISSN 2217-5725