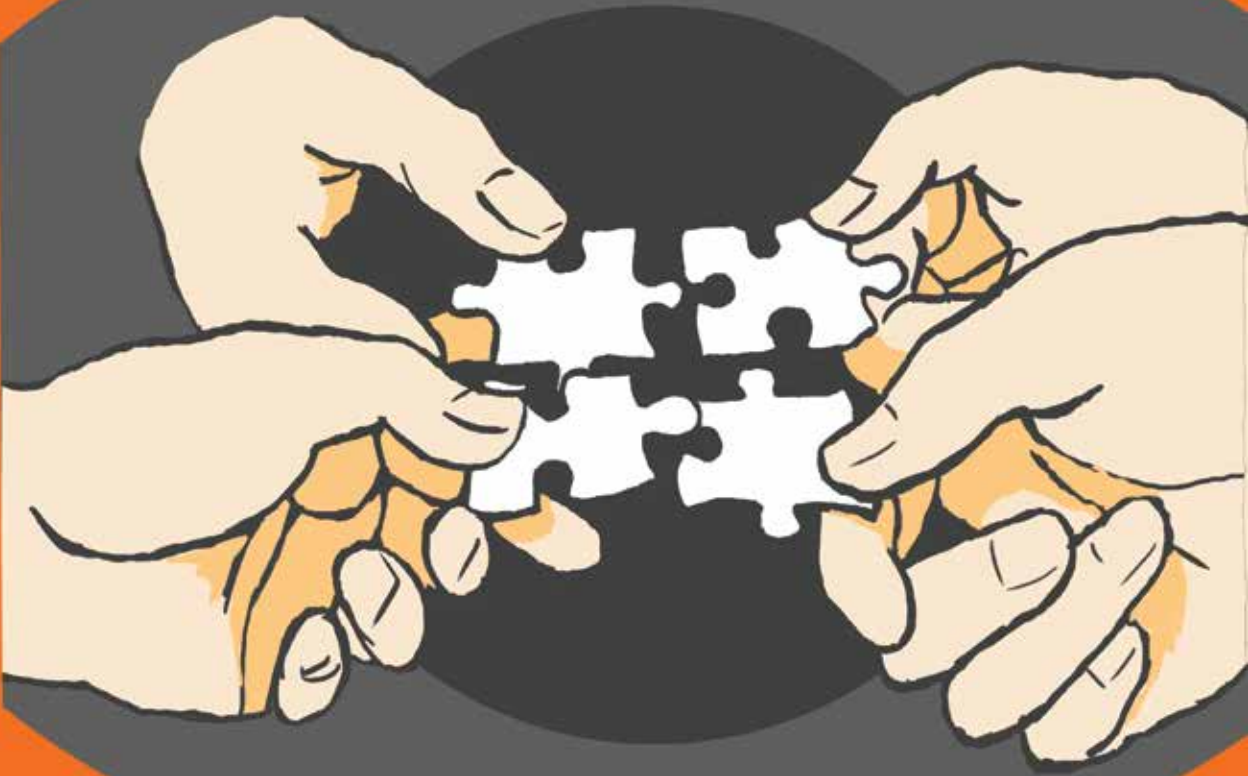


I НАУЧНО-СТРУЧНА КОНФЕРЕНЦИЈА СА МЕЂУНАРОДНИМ УЧЕШЋЕМ
THE FIRST SCIENTIFIC CONFERENCE WITH INTERNATIONAL PARTICIPATION



„Интегрисани приступ у раду са предшколском децом,
ученицима и корисницима у вртићима,
школама и установама социјалне заштите“
Тематски зборник



“INTEGRATED APPROACH IN WORKING WITH PRESCHOOL
AND SCHOOL CHILDREN AND SOCIAL WELFARE BENEFICIARIES”
Proceedings book

Кикинда, 15-16 мај 2020. године
Kikinda, May 15-16, 2020

**Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди,
Република Србија**

**Preschool Teachers' Training College in Kikinda,
The Republic of Serbia**

**ПРВА НАУЧНО-СТРУЧНА КОНФЕРЕНЦИЈА
СА МЕЂУНАРОДНИМ УЧЕШЋЕМ**

**ИНТЕГРИСАНИ ПРИСТУП У РАДУ
СА ПРЕДШКОЛСКОМ ДЕЦОМ, УЧЕНИЦИМА
И КОРИСНИЦИМА У ВРТИЋИМА, ШКОЛАМА
И У УСТАНОВАМА СОЦИЈАЛНЕ ЗАШТИТЕ**

Тематски зборник

**FIRST SCIENTIFIC CONFERENCE WITH INTERNATIONAL
PARTICIPATION**

**INTEGRATED APPROACH IN WORKING WITH PRESCHOOL
AND SCHOOL CHILDREN AND SOCIAL WELFARE
BENEFICIARIES**

Proceedings book

Кикинда, 15–16. мај 2020.

Kikinda, May 15–16th, 2020



Висока школа струковних
студија за образовање
васпитача у Кикинди

Прва научно-стручна конференција са међународним учешћем

ИНТЕГРИСАНИ ПРИСТУП У РАДУ СА ПРЕДШКОЛСКОМ ДЕЦОМ, УЧЕНИЦИМА И КОРИСНИЦИМА У ВРТИЋИМА, ШКОЛАМА И У УСТАНОВАМА СОЦИЈАЛНЕ ЗАШТИТЕ

Тематски зборник

Кикинда, 15–16. мај 2020.

ПРОГРАМСКИ ОДБОР

- Проф. др Ирена Стојковић, Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију у Београду, Република Србија
- Доц. др Марија Јелић, Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију у Београду, Република Србија
- Проф. др Даница Васиљевић-Продановић, Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију у Београду, Република Србија
- Доц. др Гордана Чолић, Висока школа социјалног рада у Београду, Република Србија
- Доц. др Лидија Мишкељин, Универзитет у Београду, Филозофски факултет у Београду, Република Србија
- Проф. др Живка Крњаја, Универзитет у Београду, Филозофски факултет у Београду, Република Србија
- Проф. др Александра Шиндић, Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет у Бањој Луци, Република Српска, БиХ
- Доц. др Сања Партало, Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет у Бањој Луци, Република Српска, БиХ
- Проф. др Златко Павловић, Универзитет у Источном Сарајеву, Филозофски факултет у Источном Сарајеву, Република Српска, БиХ
- Проф. др Милица Андевски, Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет у Новом Саду, Република Србија
- Проф. др Ђурђа Гријак, Универзитет у Новом Саду, Технички факултет „Михајло Пупин“ у Зрењанину, Република Србија
- Доц. др Небојша Митровић, Универзитет у Источном Сарајеву, Педагошки факултет у Бијељини, Република Српска, БиХ
- Проф. др Снежана Мирасчиева, Универзитет „Гоце Делчев“ у Штипу, Факултет за образовне науке Штип, Република Северна Македонија
- Доц. др Дејан Секулић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет за хотелијерство и туризам у Врњачкој Бањи, Република Србија
- Др Загорка Марков, Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, Република Србија
- Радмила Зеба, Удруга особа с инвалидитетом ОСИ – Кутина, Република Хрватска
- Мсц Маринела Шћепановић, Друштво дефектолога Војводине, Република Србија
- Др Миланка Маљковић, Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, Република Србија
- Др Ангела Месарош Живков, Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, Република Србија
- Цецилија Шајбер, Центар за пружање услуга социјалне заштите града Кикинде, Република Србија

Др Србислава Павлов, Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, Република Србија

Доц. др Владимир Варађанин, Привредна академија Нови Сад, Факултет за економију и инжењерски менаџмент (ФИМЕК), Нови Сад / Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, Република Србија

ОРГАНИЗАЦИОНИ ОДБОР

Др Тамара Грујић, Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, Република Србија

Др Драгана Малешевић, Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, Република Србија

Др Кристина Плањанин-Симић, Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, Република Србија

Др Милорад Степанов, Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, Република Србија

Др Наташа Милошевић Адамовић, Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, Република Србија

Др Данијела Радловић Чубрило, Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, Република Србија

Др Љиљана Крнета, Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, Република Србија

МА Ана Вукобрат, Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, Република Србија

МА Тања Бркљач, Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, Република Србија

МА Гордана Рогановић, Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, Република Србија

Снежана Букуров, Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, Република Србија

Јелена Агбаба, Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, Република Србија

Мирјана Сивчев, Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, Република Србија

САДРЖАЈ

ПЛЕНАРНО ИЗЛАГАЊЕ

Ирена Сшојковић

МОРАЛНИ РАЗВОЈ ДЕЦЕ: САВРЕМЕНА ИСТРАЖИВАЊА
И МОГУЋНОСТ ЊИХОВЕ ПРИМЕНЕ У ВАСПИТАЊУ
И ОБРАЗОВАЊУ3

ПРИМЕНА ИНТЕГРИСАНОГ ПРИСТУПА У ПРЕДШКОЛСКОЈ УСТАНОВИ, ШКОЛИ И УСТАНОВАМА СОЦИЈАЛНЕ ЗАШТИТЕ

*Миланка Маљковић, Ана Вукобрај, Таијана Радаковић,
Радмила Пејровић*

СТАВОВИ ВАСПИТАЧА О ПРИМЕНИ ИНТЕГРИСАНОГ
ПРИСТУПА У ЊИХОВОМ ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОМ РАДУ 15

Гордана Ђокић, Јулија Анђовић, Јелена Бабић

ЈАЧАЊЕ КОМПЕТЕНЦИЈА ЗА МУЗИЧКО ВАСПИТАЊЕ КРОЗ
ПРЕИСПИТИВАЊЕ СОПСТВЕНЕ ПРАКСЕ 27

Милица Пејрић, Сања Малинић-Уџић

ЗНАЧАЈ ИНТЕГРАТИВНОГ ПРИСТУПА У ПЛАНИРАЊУ,
ОРГАНИЗАЦИЈИ И РЕАЛИЗАЦИЈИ НАСТАВНОГ ПРОЦЕСА КАО
ИНОВАТИВНИ МОДЕЛ У НАСТАВИ НИЖИХ РАЗРЕДА 35

Сања Крсћић, Александра Ђурић-Здравковић, Ана Рокнић

РАНА ИНТЕРВЕНЦИЈА И СОЦИЈАЛНИ РАЗВОЈ КОД ДЕЦЕ С
ИНТЕЛЕКТУАЛНОМ ОМЕТЕНОШЋУ 43

Нађаша Милошевић Агамовић

КОМУНИКАЦИЈА У ФУНКЦИЈИ КОГНИТИВНОГ РАЗВОЈА ДЕЦЕ.... 53

Драјан Растовац, Милинко Мандић, Зорица Ђукић

ИНФОРМАТИКА У ФУНКЦИЈИ ИНТЕГРИСАНЕ НАСТАВЕ 61

Емилија Живковић-Маринков, Мила Бојановић, Снежана Бабац
ЗНАЧАЈ РАНЕ ИНТЕРВЕНЦИЈЕ КОД ДЕЦЕ ОШТЕЂЕНОГ СЛУХА 71

Милорад Сјећанов, Јасмина Рагосавчев
ФРОТАЖ У ЛИКОВНОМ РАДУ СА СТУДЕНТИМА ВШССОВ,
ВАСПИТАЧИМА И ПРЕДШКОЛСКОМ ДЕЦОМ 81

Милош Насковић, Аница Павловић
УЛОГА И ЗНАЧАЈ ЛИКОВНЕ УМЕТНОСТИ У ИНТЕГРИСАНОМ
ПРИСТУПУ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА ПРЕДШКОЛСКЕ ДЕЦЕ . . 89

Ана Лукић, Данијела Рагловић Чубрило
ПРИМЕНА ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНОГ ПРИСТУПА У ВАСПИТНО-
ОБРАЗОВНОМ РАДУ СА ДЕЦОМ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА. 97

Даница Веселинов, Сјоменка Дивљан
САМОРЕГУЛИСАНО УЧЕЊЕ ДЕЦЕ У КОНТЕКСТУ
ИНТЕГРИСАНОГ ПРИСТУПА УЧЕЊУ И ПОДУЧАВАЊУ 107

Владимир Варађанин, Србислава Павлов
МОГУЋНОСТИ ПРИМЕНЕ ИНОВАТИВНИХ СОФТВЕРСКИХ
РЕШЕЊА У ИНТЕГРИСАНОМ ОБРАЗОВНОМ ПРИСТУПУ 119

Тамара Ковачевић
ПРИМЕНА ДВОЈЕЗИЧНОГ ПРИСТУПА КОД ГЛУВЕ И НАГЛУВЕ
ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА 131

**УЛОГА РОДИТЕЉА У ИНТЕГРИСАНОМ РАДУ
СА ПРЕДШКОЛСКОМ ДЕЦОМ, УЧЕНИЦИМА И
КОРИСНИЦИМА УСЛУГА У ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНИМ
УСТАНОВАМА И УСТАНОВАМА СОЦИЈАЛНЕ ЗАШТИТЕ**

**Јелена Мићевић Карановић, Миланка Маљковић,
Аниела Месарош Живков, Тања Бркљач**
ПРЕДРАСУДЕ РОДИТЕЉА И ВАСПИТАЧА ПРЕМА ДАРОВИТОСТИ
ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА 143

Весна Нушић, Дејана Цвејковић, Свејлана Рагосављевић, Весна Терзић
РОДИТЕЉ – ПАРТНЕР У ГРУПИ 155

**ПРИМЕРИ ДОБРЕ ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНЕ ПРАКСЕ И РАДНЕ
ТЕРАПИЈЕ У ПРЕДШКОЛСКИМ УСТАНОВАМА, ШКОЛАМА
И УСТАНОВАМА СОЦИЈАЛНЕ ЗАШТИТЕ
– ИНТЕГРИСАНИ ПРИСТУП**

Весна Краварушић

ПРИМЕНА ПРОЈЕКТНОГ ПРИСТУПА У ПРЕДШКОЛСКОЈ
УСТАНОВИ (година прва) 163

Радинка Бартоле, Данијела Рагловић Чубрило

ПРИМЕНА ПРОЈЕКТНОГ УЧЕЊА У ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОМ РАДУ
СА ДЕЦОМ СТАРИЈЕГ ЈАСЛЕНОГ УЗРАСТА – ПРИКАЗ ПРОЈЕКТА
„ПТИЦЕ СТАНАРИЦЕ“ 177

Снежана Бабац, Емилија Живковић Маринков

ЈЕДНОСТРАНА СЕНЗОРИНЕУРАЛНА ОШТЕЋЕЊА СЛУХА
КОД ДЕЦЕ 187

Пејар Јорданов, Биљана Мирковић, Јелена Гајић

САРАДЊА ЦЕНТРА ЗА СМЕШТАЈ И ДНЕВНИ БОРАВАК ДЕЦЕ
И ОМЛАДИНЕ ОМЕТЕНЕ У РАЗВОЈУ И СПОРТСКОГ САВЕЗА
ОСОБА СА ИНВАЛИДИТЕТОМ БЕОГРАДА 193

Јована Шкорић, Ана Билиновић Рајачић

АНАЛИТИКА КРЕАТИВНОГ ПРИСТУПА И КРИТИЧКОГ
РАЗМИШЉАЊА У ОБРАЗОВАЊУ И ПРАКСИ СОЦИЈАЛНОГ РАДА . 201

Сања Живановић, Сања Продановић, Слађана Владичић

ХОЛИСТИЧКИ РАЗВОЈ ДЈЕТЕТА КРОЗ ЈЕДАН МОДЕЛ УЧЕЊЕ
АКТИВНОСТИ 211

ПЛЕНАРНО ИЗЛАГАЊЕ

MORALNI RAZVOJ DECE: SAVREMENA ISTRAŽIVANJA I MOGUĆNOST NJIHOVE PRIMENE U VASPITANJU I OBRAZOVANJU

APSTRAKT: U radu analiziramo savremena istraživanja u oblasti moralnog razvoja. Uviđa se da je ovo polje istraživanja u velikoj meri nastalo kao reakcija na strukturalno-razvojni pristup Pijažea i Kolberga, a u nastojanju da se prevaziđu neka ograničenja tog pristupa. U pogledu razvoja moralnog mišljenja, istraživanja u poslednjih nekoliko decenija ukazuju da je moralno mišljenje raznovrsno, u zavisnosti od specifičnih odlika situacija na koje se odnosi. U skladu sa ovim, istraživanja nastoje da rasvetle specifične razvojne procese različitih aspekata moralnog mišljenja. Empirijski nalazi o moralnoj motivaciji i njenom razvoju ukazuju na to da dostizanje zrelosti moralne motivacije podrazumeva razvoj svesnosti o vlastitim motivima i rastuću sposobnost njihovog usklađivanja. U oblasti istraživanja razvoja karaktera, koja je jasno usmerena na podsticanje pozitivnog razvoja karaktera, postoji nedovoljno empirijskih nalaza koji mogu predstavljati osnovu za definisanje delotvornih načina delovanja.

KLJUČNE REČI: moralni razvoj, razvoj moralnog mišljenja, razvoj moralne motivacije, razvoj karaktera

Uvod

Moralni razvoj dece bio je predmet istraživanja u psihologiji od njenog nastanka, početkom prošlog veka. Prve psihološke škole koje su se bavile problemima dečjeg razvoja, psihoanaliza i bihejviorizam, sagledavale su moralni razvoj kao proces usvajanja moralnih normi sadržanih u vrednosnom sistemu društva. Psihoanalitičari su osnovnim mehanizmom moralnog razvoja smatrali identifikaciju, koja predstavlja proces nesvesnog poistovećivanja ega osobe sa egom druge osobe koja za nju predstavlja uzor (Trebješanin, 2000). Prema bihejvioristima, moralni razvoj rezultat je učenja, pre svega učenja putem potkrepljenja, odnosno putem nagrađivanja ponašanja koje se sa društvenog stanovišta smatra poželjnim, a kažnjavanja nepoželjnog ponašanja. Teorija učenja putem ugledanja na uzor Alberta Bandure, srodna je kako psihoanalitičkim, tako i bihejviorističkim teorijama, po tome što moralni razvoj sagledava kao rezultat usvajanja ponašanja uzora iz socijalnog okruženja (Bandura, 1977).

Učenja o moralnom razvoju Žana Pijažea i njegovog sledbenika Lorenza Kolberga postala su dominantna u istraživanju moralnog razvoja od šezdesetih do devedestih godina prošlog veka. Najpre Pijaže, a zatim i Kolberg, posmatraju moralni razvoj ne kao proces usvajanja moralnih normi društva, već kao proces postepene konstrukcije kvalitativno različitih stadijuma moralnog mišljenja. To je u skladu sa Pijažeovom opštom koncepcijom sazajnog razvoja kao izgradnje različitih struktura mišljenja (Piaget, 1932; Kohlberg, 1968).

U proteklih nekoliko decenija, prevlast Kolbergove teorije razvoja moralnog mišljenja u oblasti istraživanja dečjeg moralnog razvoja počinje da se smanjuje, što je delom bilo uslovljeno empirijskim nalazima koji nisu potvrđivali neke od pretpostavki Kolbergove teorije. Tako, Kolbergova ključna premisa da se struktura moralnog mišljenja, koja odlikuje određenu osobu, u određenom trenutku njenog razvoja, ispoljava u mišljenju osobe o različitim moralnim pitanjima, nije bila potvrđena istraživanjima koja su nastojala da ispitaju moralno mišljenje u situacijama koje su po nekim karakteristikama odstupale od situacija koje je Kolberg obuhvatio svojim izučavanjima (npr. Saxe, 2017). Opadanje prevlasti Kolbergovog stanovišta delom je bilo uslovljeno i proširivanjem interesovanja istraživača na domene moralnog razvoja koji nisu bili obuhvaćeni njegovim pristupom, kao što su emocionalni aspekti moralnog razvoja i razvoj moralne motivacije.

Pregled savremenih istraživanja moralnog razvoja pokazuje da se kao glavne oblasti izdvajaju: razvoj moralnog mišljenja, razvoj moralne motivacije, razvoj moralnog identiteta, razvoj karaktera, rani moralni razvoj i uloga socijalne interakcije u moralnom razvoju. U ovom radu daćemo prikaz istaknutih savremenih teorijskih stanovišta i empirijskih nalaza u oblastima razvoja moralnog mišljenja, moralne motivacije i moralnog karaktera i ukazati na moguće primene istraživanja u tim oblastima u procesu vapitanja i obrazovanja dece u vaspitno-obrazovnim institucijama.

Razvoj moralnog mišljenja

U savremenim istraživanjima razvoja moralnog mišljenja dominantan je pristup socijalnih domena koji je utemeljen još sedamdesetih godina prošlog veka (Turiel, 1979; Nucci, 1981), delom kao kritika pristupa Pijažea i Kolberga i u nastojanju da se prevaziđu ograničenja tog pristupa. Prema teoriji socijalnih domena, deca već na ranom uzrastu razlikuju moralni domen, domen socijalnih konvencija i lični domen i različito sude u situacijama koje pripadaju tim različitim domenima. Moralni domen, prema Turielu (Turiel, 1983), obuhvata pojmove koji se odlikuju obaveznošću, univerzalnom primenjivošću, time da nisu zasnovani na individualnim preferencijama i da

nisu određeni dogovorom ili društvenim konvencijama. Domen socijalnih konvencija odnosi se na pojmove koji su relativni, tj. različiti u pojedinim kontekstima, određeni dogovorom ili nalogima autoriteta i promenjivi. Lični domen odnosi se na lične preferencije i odluke koje nisu obuhvaćene ni socijalnim konvencijama ni moralnim načelima.

Jedna od osnovnih postavki teorije socijalnih domena jeste da je moralno mišljenje zavisno od konteksta, odnosno da osobe ne razmišljaju u skladu sa jednom strukturom mišljenja o različitim problemima, već da će način moralnog mišljenja zavisiti od tipa situacije na koju se odnosi. Deca i odrasle osobe mogu u određenim situacijama koristiti razmatranja koja se odnose na različite socijalne domene (moralni, socijalno-konvencionalni ili ličnosni) i stoga je mišljenje kontekstualno zavisno (Helwig, 2017), a ne uniformno kako je pretpostavljao Kolberg. Druge savremene studije takođe ukazuju na heterogenost dečjeg razmišljanja u zavisnosti od tipa situacije na koju se ono odnosi (npr. Smetana & Ball, 2019). Prema pristupu socijalnih domena, moralni razvoj se ogleda u rastućoj sposobnosti osobe da u određenoj situaciji sagleda i međusobno uskladi razmatranja koja se odnose na moralne, socijalno-konvencionalne i ličnosne aspekte. Tako su, na primer, Nuci i saradnici (Nucci, Turiel & Roded, 2017) pokazali, na uzorku koji je obuhvatio decu i adolescente od osam do sedamnaest godina, da mlađa deca u suđenju o situacijama pomaganja i nanošenja neposredne ili posredne štete uzimaju u obzir samo pojmove iz moralnog domena, dok stariji ispitanici uzimaju u obzir aspekte situacija koji pripadaju moralnom i ličnosnom domenu i dolaze do suda povezujući i usklađujući ove domene.

Premda u savremenim istraživanjima razvoja moralnog mišljenja dominira pristup sa stanovišta teorije socijalnih domena, teorije Pijažea i Kolberga i nadalje pred istraživače postavljaju istraživačke izazove. Tako, jedno od pitanja na koje istraživači nastoje da daju odgovor, jeste zašto deca predškolskog uzrasta, prilikom donošenja moralnog suda, odnosno suda o ispravnosti određenog postupka, u obzir uzimaju posledice tog postupka, a većinom zanemaruju namere osobe koja je postupak izvršila. Ovu odliku dečjeg mišljenja prvi je prepoznao Pijaže u svojoj teoriji razvoja moralnog mišljenja, smatrajući je jednom od odlika heteronomne moralnosti. Ovo pitanje je pobudilo pažnju istraživača, između ostalog i stoga što su novija istraživanja ranog moralnog razvoja pokazala da su deca već na uzrastu od jedne do dve godine u stanju da prepoznaju namere vršenja određenog postupka i da se ponašaju u skladu sa tim (na primer, da pokazuju naklonost ka osobi koja ima nameru da pomogne, ali to ne uspe da učini, u odnosu na osobu koja ometa neku drugu osobu da ostvari svoje ciljeve) (npr. Hamlin, 2013). Pitanje koje se postavlja pred istraživače je zašto se ova sposobnost

uzimanja u obzir namere, koja je prisutna u situacijama spontanog reaganja dece ranog uzrasta, potom, na predškolskom uzrastu, gubi kada se od njih traži da formulišu mišljenje u vezi sa nekom situacijom, da bi se ponovo pojavila na uzrastu od oko sedam-osam godina. Istraživači smatraju da se to može objasniti nedovoljnom zrelošću egzekutivnih funkcija, odnosno nedovoljnom sposobnošću predškolske dece da inhibiraju emocionalno uzbuđenje koje je izazvano saznanjem o posledici postupka o kome sude (Gvozdic, Moutier, Dupoux & Buon, 2016; Margoni & Surian, 2016).

Razvoj moralne motivacije

Dok se u ranijim proučavanjima moralna motivacija odnosila na motivaciju za moralno ponašanje, savremeni pristupi moralnoj motivaciji smatraju je značajnom ne samo u objašnjavanju moralnog ponašanja, već i moralnog mišljenja, suđenja i moralnog identiteta. Ukazuje se da je moralna motivacija u određenoj situaciji višestruka, da uključuje uzimanje u obzir, u različitoj meri, moralnih načela, stanovišta i potreba drugih osoba. Prema Kaplanu, „Složenost moralne motivacije u stvarnom životu uključuje mogućnost da se motivi koji služe samoj osobi istovremeno javljaju (nadmeću se i / ili međusobno podržavaju) sa socijalno odgovornim motivima, pri čemu je snaga različitih motiva promenljiva tokom vremena (i u različitim kontekstima)“ (Kaplan, 2016: 199). Sa razvojnog stanovišta, pretpostavlja se da tokom vremena dolazi do rastuće svesnosti o vlastitoj moralnoj motivaciji i do sve bolje svesne integracije moralnog saznanja i moralnih osećanja. Dakle, process moralnog sazrevanja sagledava se kao process rastuće moralne samo-regulacije (Kaplan, 2016).

Novija istraživanja ne potvrđuju pretpostavke o moralnoj motivaciji dece predškolskog uzrasta koje su sadržane u teorijama Pijažea i Kolberga. Iz Pijaževog shvatanja heteronomne moralnosti karakteristične za predškolski – preoperacioni period razvoja, proizlazi da deca na tom uzrastu postupaju moralno – prococijalno (u cilju dobrobiti druge osobe) usled očekivanja odobravanja ili nagrade od strane odraslih ili usled straha od kazne. Takođe, prema Kolbergu (Kohlberg, 1068), za taj uzrast je karakterističan prekonvencionalni stadijum moralnog suđenja u skladu sa kojim se može očekivati da deca prosocijalno postupaju usled poslušnosti, izbegavanja kazne, ili usled vlastite koristi. Međutim, na osnovu pregleda empirijskih nalaza u tri oblasti istraživanja: u oblasti teorije socijalnih domena, razvoja empatije i razvoja ranog moralnog ponašanja, može se zaključiti da je moralna motivacija dece predškolskog uzrasta, makar delom, zasnovana na njihovoj autentičnoj brizi o dobrobiti drugih osoba i težnji da postupaju u skladu sa onim što smatraju da je ispravno (Sengsavang, Willemsen, & Krettenauer,

2015). Primenjujući nov metod ispitivanja moralne motivacije, koji ne zaključuje o moralnoj motivaciji posredno, na osnovu dečjih obrazloženja šta smatraju ispravnim postupkom u određenoj situaciji, već tragajući za dečjom eksplicitnom motivacijom, koju deca iskazuju na pitanje usled čega su oni sami postupili prosocijalno u realnim životnim situacijama, utvrđeno je da je dečja moralna motivacija raznovrsna. Sengsavang i saradnici (ibid.) razlikuju više kategorija eksplicitne moralne motivacije dece uzrasta od 4 do 12 godina. Spoljašnja motivacija ogleda se u dečjem pozivanju na standarde i pravila ispravnog postupanja i na mišljenje roditelja i drugih autoriteta. Suprotna njoj, u najvećoj meri internalizovana vrsta motivacije, ispoljava se u pozivanju na vlastite moralne preferencije, kao i na emocije kao motiv prosocijalnog postupanja. Između ovih kategorija motiva, po stepenu internalizovanosti, odnosno nezavisnosti od spoljašnjih očekivanja i naloga, nalaze se kategorije motivacije zasnovane na vlastitom interesu, motivacije koja proizlazi iz orijentacije ka drugim osobama i motivacije koja je povezana sa pojmovima pravičnosti. U okviru ispitivanog uzrasta, motivacija koja je najčešće bila povezana sa prosocijalnim postupanjem je motivacija zasnovana na orijentaciji ka drugim osobama. Međutim, autori su utvrdili da se vrsta motivacije menja u zavisnosti od karakteristika ponašanja na koje se odnosi i okolnosti. Dok se svakako mogu uočiti sličnosti između kategorija eksplicitne moralne motivacije i moralne motivacije koja se izvodi iz teorija moralnog suđenja Pijažea i Kolberga, ono što predstavlja odstupanje od tih teorija su nalazi da deca ne postupaju u različitim situacijama uniformno, rukovođeni jednom vrstom motivacije, već je njihova motivacija mnogovrsna.

Pored motivacije za moralno delanje i moralno suđenje, savremena istraživanja usmerena su i na motivaciju moralnog identiteta, koja se određuje kao motivacija osobe da se rukovodi moralnim određenjima (npr. pravde) u situacijama u kojima su sadržani i aspekti koji mogu biti u sukobu sa moralnim aspektima, kao što su lični ili socijalno-konvencionalni domen (npr. odluka da se pomogne drugoj osobi i kada to zahteva značajno odricanje od ličnih ciljeva). Motivacija moralnog identiteta je pokretačka snaga ne samo moralnog delanja, već i donošenja odluka i moralnog suđenja. Polazeći od teorije samo-određenja (Deci & Ryan, 2012), razlikuju se spoljašnja i unutrašnja, ili autonomna motivacija (Krettenaurer & Victor, 2017). Spoljašnja motivacija moralnog identiteta počiva na ličnom interesu, na izbegavanju negativne samo-procene ili na težnji ka odobravanju od strane drugih. Unutrašnja (autonomna) motivacija se zasniva na standardima koje osoba smatra lično značajnim, ona obuhvata ideale osobe i odražava kakva osoba nastoji da bude. Pored spoljašnje i unutrašnje motivacije moralnog

identiteta, istraživači su utvrdili i posebnu oblast motivacije usmerenu na odnose sa drugim ljudima. Pokazalo se da spoljašnja motivacija opada od srednje adolescencije i tokom odraslog doba, dok raste unutrašnja motivacija, a nema uzrasnih razlika u izraženosti motivacije usmerene na socijalne odnose (Krettenaurer & Victor, 2017).

Razvoj karaktera

Osamdesetih godina prošlog veka, delom usled nezadovoljstva moralnim stanjem u društvu, u Sjedinjenim Američkim Državama zasnovana je perspektiva usmerena ka istraživanju razvoja karaktera, koja ima, više nego druge perspektive u savremenim istraživanjima morala, orijentaciju ka sticanju saznanja koja mogu biti primenjena u vaspitno-obrazovnoj praksi u cilju unapređenja moralnosti pojedinaca. Mada interventni program usmereni ka razvoju karaktera postoje već nekoliko decenija, savremeni pregledi ukazuju na teorijske i metodološke probleme koje bi trebalo prevazići kako bi ti programi bili delotvorniji u podsticanju moralnog razvoja dece i adolescenata. Sejder i saradnici (Seider, Jayawickreme, & Lerner, 2017) ukazuju na sledeće teškoće u ovoj teorijsko-primenjenoj oblasti: široko i od strane različitih autora nesaglasno određenje pojma karaktera, oslanjanje na nenaučna shvatanja o tome koji faktori socijalnog okruženja deluju podsticajno na razvoj karaktera, nedostatak dugotrajnih longitudinalnih studija koje bi pružile sliku razvoja različitih domena karaktera tokom detinjstva, adolescencije i odraslog doba.

U poslednjih nekoliko godina, istraživanja nastoje da prevaziđu navedena ograničenja. Međutim, i dalje u literaturi postoji nesaglasnost u pogledu shvatanja strukture pojma karaktera (videti Clement & Bollinger, 2017). Dok nesaglasnost u pogledu strukture karaktera ne mora biti prepreka daljem unapređivanju razvoja saznanja u pogledu razvoja karaktera, već može pružiti bogatstvo podataka, ono što je značajno je da se preduzmu dalja istraživanja faktora koji doprinose razvoju pojedinih dimenzija karaktera i da se utvrde putanje razvoja karaktera u zavisnosti od odlika dece i adolescenata i njihovog okruženja. Naime, programi podsticanja razvoja karaktera koji se sprovode u školama pokazali su većinom nedovoljnu delotvornost (Clement & Bollinger, 2017). Upoznavanje sa činiocima i mehanizmima razvoja karaktera omogućilo bi unapređenje ovih programa.

Pored nedovoljne utemeljenosti u naučnim podacima postojećih programa razvoja karaktera, postoje kritike pristupu razvoja moralnosti sa stanovišta teorija razvoja karaktera koje ukazuju na opasnost da na ovakav način moralni razvoj predstavlja prenošenje na decu moralnih normi određenog društva, uz zanemarivanje ili ometanje razvoja autonomije u donošenju moralnih odluka.

Zaključak i praktične implikacije

Pregled savremenih istraživanja pokazuje da se razvoj morala sagledava kao složen proces koji obuhvata različite domene moralnog funkcionisanja i njihove međusobne povezanosti. U ovom radu usmerili smo se na samo pojedine domene moralnosti, nastojeći da sagledamo neke od ključnih tendencija u njihovom aktuelnom istraživanju.

U oblasti istraživanja moralnog mišljenja uočavamo dve osnovne postavke koje predstavljaju najznačajnije novine u odnosu na pristup moralnom mišljenju sa strukturalno-razvojnog stanovišta Pijažea i Kolberga. Prva postavka je da se moralno mišljenje i suđenje ne mogu objasniti jedinstvenom strukturom koja bi se ispoljavala u mišljenju u različitim situacijama koje u sebi sadrže moralne aspekte ili moralne i druge aspekte (lične ili socijalno-konvencionalne). Moralno mišljenje odlikuje se raznovrсношću koja je uslovljena specifičnim odlikama situacije na koju se odnosi. To, međutim, ne znači da istraživači odustaju od traganja za odlikama moralnog mišljenja u pojedinim uzrasnim periodima i utvrđivanja razvojnih tendencija u moralnom mišljenju, već nastoje da utvrde osobenosti mišljenja i njegovog razvoja u vezi sa određenim tipovima situacija. Dakle, slika razvoja moralnog mišljenja postaje detaljnija, usmerena na više različitih aspekata. Druga postavka koja predstavlja novinu u odnosu na teorije Pijažea i Kolberga, a koja je, kao i prva, potkrepljena bojnim empirijskim nalazima, jeste da deca znatno ranije nego što su to pretpostavljali Pijaže i Kolberg, ispoljavaju kapacitete za neke vidove moralnog mišljenja. Primer ovoga je sposobnost razumevanja i uzimanja u obzir namere, ili sposobnost razumevanja perspektive druge osobe.

Slično nalazima o moralnom mišljenju, i savremena istraživanja moralne motivacije ukazuju na njenu mnogostrukost i različitost u zavisnosti od odlika situacija u kojoj se ispoljava. Istraživanja o razvojnim promenama u moralnoj motivaciji ukazala su na pocese sve svesnijeg sagledavanja vlastite moralne motivacije i sve uspešnijeg usaglašavanja različitih, nekada suprotstavljenih motiva. Ovakvo stanovište pruža smernice za mogućnost podsticanja razvoja moralne motivacije koja se ne bi svodila na nametanje određenih oblika motivacije mladima.

U oblasti istraživanja razvoja karaktera, koja je orijentisana ka istraživanju mogućnosti sistematskog uticanja na moralni razvoj, odnosno razvoj karaktera, uprkos više decenija primene različitih interventnih programa, pokazuje se da postoji još nedovoljno znanja u pogledu strukture karaktera i faktora i mehanizama putem kojih je na razvoj različitih aspekata karaktera moguće uticati.

U pogledu primene saznanja iz ovde prikazanih oblasti istraživanja moralnog razvoja, smatramo da se mogu izvesti neke osnovne smernice. Prva je da vaspitači i nastavnici treba da imaju u vidu viševrsnost moral-

nog mišljenja i moralne motivacije, odnosno da su ti procesi varijabilni u zavisnosti od odlika pojedinih situacija. U skladu sa tim, da bi upoznali šta deca i adolescenti misle u pojedinim moralnim situacijama i šta ih pokreće da u njima postupaju na određeni način, potrebno je da vaspitači i nastavnici razgovaraju sa njima što ih može podstaći da i oni sami svesnije sagledaju svoje mišljenje i motivaciju i da integrišu različite aspekte svog mišljenja i motivacije, što predstavlja proces moralnog sazrevanja. Druga smernica se odnosi na to da deca već rano pokazuju brigu za dobrobit drugih osoba. Iz toga sledi da moralno vaspitanje treba da bude usmereno na negovanje te, već vrlo rano prisutne, tendencije, a ne da bude rukovođeno viđenjem male dece kao usmerene isključivo na vlastiti interes i zadobijanje odobravanja od strane odraslih. Treća smernica je da u nastojanju da podstičemo moralni razvoj osoba treba da budemo obazrivi kako im ne bismo nametali vrednosti koje društvo ili pojedinci zastupaju, već da nastojimo da kod njih podstičemo nezavisnost i sposobnost samostalnog prosuđivanja i donošenja odluka.

LITERATURA

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Clement, S., & Bollinger, R. (2017). Accelerating progress: A new era of research on character development. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(6): 1240–1245. DOI: 10.1007/s10964-017-0681-9
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2012). Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. In R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of human motivation* (pp. 85–107). <http://dx.doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195399820.013.0006>
- Gvozdic, K., Moutier, S., Dupoux, E. & Buon, M. (2016). Priming children's use of intentions in moral judgement with metacognitive training. *Frontiers in Psychology*, 7, 190. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00190>
- Hamlin, J. K. (2013). Failed attempts to help and harm: Intention versus outcome in preverbal infants' social evaluations. *Cognition*, 128, 451–474. doi:10.1016/j.cognition.2013.04.004
- Helwig, C. (2017). Identifying universal developmental processes amid contextual variations in moral judgment and reasoning. *Human Development*, 60, 342–349. DOI:10.1159/000485453
- Kohlberg, L. (1968). The child as a moral philosopher. *Psychology Today*, 2, 25–30.
- Kaplan, U. (2017). Moral motivation as a dynamic developmental process: Toward an integrative synthesis. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 47: 195–221. doi: 10.1111/jtsb.12116
- Krettenauer, T. & Victor, R. (2017). Why be moral? Moral identity motivation and age. *Developmental Psychology*, 53(8), 1589–1596. <https://doi.org/10.1037/dev0000353>

- Margoni, F., & Surian, L. (2016). Explaining the U-shaped development of intent-based moral judgments. *Frontiers in Psychology, 7*, 219. doi: 10.3389/fpsyg.2016.00219
- Nucci, L. (1981). The development of personal concepts: A domain distinct from moral or societal concepts. *Child Development, 52*, 114–121.
- Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Saxe, G. B. (2017). Introduction. *Human Development, 60*, 275–278. DOI: 10.1159/000485677
- Sengsavang, S., Willemsen, K., & Krettenauer, T. (2015). Why be moral? Children's explicit motives for prosocial-moral action. *Frontiers in Psychology, 6*, 552. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00552>
- Smetana, J. G., & Ball, C. L. (2019). Heterogeneity in children's developing moral judgments about different types of harm. *Developmental Psychology, 55*(6), 1150–1163. <https://doi.org/10.1037/dev0000718>
- Trebešanin, Ž. (2000). *Rečnik psihologije*. Beograd: Stubovi kulture.
- Turiel, E. (1979). Distinct conceptual and developmental domains: Social convention and morality. U: C. B. Keasey (Ur.). *Nebraska symposium on motivation* (str. 77–116), Lincoln: University of Nebraska Press.
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge: Morality and convention*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Irena Stojković

MORAL DEVELOPMENT OF CHILDREN: CONTEMPORARY RESEARCH AND THE POSSIBILITIES OF THEIR APPLICATION IN EDUCATION

Abstract: In this paper, we analyze contemporary research in the realm of moral development. It can be noticed that this field of research has developed, to a large extent, as a reaction to the structural-developmental approach of Piaget and Kohlberg, in an attempt to overcome some of the limitations of their approach. Regarding the development of moral reasoning, researches done over the last several decades indicate that moral reasoning is multifaceted and dependent on the specific situational characteristics. In accordance with this, researchers aim to elucidate the specific developmental processes of the various aspects of moral thinking. Empirical evidence on moral motivation and its development suggests that achieving maturity of moral motivation implies a raised awareness of various personal motives and a growing capability to harmonize them. In the field of character development research, which is explicitly oriented towards supporting positive character development, there is still a lack of empirical evidence needed for defining efficient strategies of intervention.

Key words: moral development, development of moral reasoning, development of moral motivation, character development

**ПРИМЕНА ИНТЕГРИСАНОГ
ПРИСТУПА У ПРЕДШКОЛСКОЈ
УСТАНОВИ, ШКОЛИ И
УСТАНОВАМА СОЦИЈАЛНЕ
ЗАШТИТЕ**

Milanka Maljković
Visoka škola strukovnih studija
za obrazovanje vaspitača u Kikindi
e-mail: maljkovicm62@gmail.com

Ana Vukobrat
Visoka škola strukovnih studija
za obrazovanje vaspitača u Kikindi

Tatjana Radaković
PU „Desanka Maksimović“, Žitište

Radmila Petrović
Udruženje vaspitača Vojvodine

UDC 371.13
37.036:373.2
Originalni naučni rad
Rad primljen: 15. IV 2021.
Rad odobren: 15. VI 2021.

STAVOVI VASPITAČA O PRIMENI INTEGRISANOG PRISTUPA U NJIHOVOM VASPITNO-OBRAZOVNOM RADU

APSTRAKT: Primena integrisanog pristupa u radu sa decom predškolskog uzrasta podrazumeva otvorenost vaspitača za promene i lična usavršavanja, za inovacije prilikom planiranja vaspitno-obrazovnog rada, više nivoje komunikacije sa posrednim i neposrednim učesnicima procesa, kao i kontinuirano vrednovanje sopstvene prakse. Cilj istraživanja u našem radu bio je utvrditi stavove vaspitača o uticaju integrisanog pristupa ne samo na dečji već i njihov lični i profesionalni razvoj, a sve sa ciljem unapređivanja kvaliteta vaspitno-obrazovnog procesa. Osnovni metod je neeksperimentalan – anketno istraživanje na uzorku od N=300 vaspitača. Vaspitači su popunjavali upitnik kombinovanog tipa konstruisan isključivo za potrebe ovog istraživanja.

Dobijeni rezultati ukazuju na to da vaspitači u znatno višem procentu ističu prednost primene integrisanog pristupa u planiranju vaspitno-obrazovnog rada sa decom u odnosu na njegove nedostatke. Njegova primena u okviru sopstvenog rada za vaspitače je profesionalni izazov. Odgovori vaspitača ukazuju i na potrebu preispitivanja i inoviranja nastavnog rada u školama za vaspitače u Srbiji kako bi sadržaji koje usvajaju studenti, budući vaspitači, bili svrsishodni, primenljivi i u skladu sa promenama u organizaciji vaspitno-obrazovnog rada u predškolskim ustanovama. Značaj prikupljenih podataka je u njihovoj praktičnoj primeni tokom rada sa studentima u VŠSOV u Kikindi, u okviru pedagoško-metodičke grupe predmeta.

KLJUČNE REČI: vaspitač, predškolsko vaspitanje i obrazovanje, razvoj, integrisani pristup

Uvod

Suočavanje sa implementiranjem novog Pravilnika o osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja doprinelo je da se vaspitači,

kao nosioci realizacije pomenutog dokumenta, nađu na teorijskoj i praktičnoj prekretnici. Pravac njihovog kontinuiranog delovanja, u skladu sa novim Osnovama predškolskog programa, zavisice od obuke u kojoj moraju da budu aktivni učesnici, kao i od ličnih i profesionalnih kompetencija. Od vaspitača se u savremenim uslovima predškolskog vaspitanja i obrazovanja zahteva da bude inovativan. Na sposobnost sprovođenja i realizovanja inovacija u velikoj meri utiču sledeće osobine vaspitača: preduzimljivost, upornost, istrajnost, strpljenje, kreativnost, maštovitost, domišljatost, samokritičnost...

Polazeći od činjenice da je uloga vaspitača od presudnog značaja za uspešnu primenu novih Osnova predškolskog programa, u ovom radu će se u empirijskom delu prikazati rezultati istraživanja na uzorku od 300 ispitanika – vaspitača iz privatnih i državnih predškolskih ustanova. Istraživanje je imalo za cilj da odgovori na pitanje: Da li vaspitači novi program predškolskog vaspitanja i obrazovanja, koji se zasniva na integrisanom pristupu, doživljavaju kao izazov koji će oni uspešno savladati zahvaljujući svojim ličnim i profesionalnim kompetencijama ili kao opterećenje, odnosno kao težak zadatak koji je stavljen pred njih i pred kojim su oni u strahu? Sasvim je sigurno da će rešavanje prekretnice pred kojom se vaspitači nalaze u svom profesionalnom životu, u velikoj meri zavisiti od njih samih.

Međutim, pre prikaza i analize rezultata istraživanja, u teorijskom delu rada definisaćemo pojam integrisani pristup, objasniti značaj i ulogu vaspitača u njegojoj primeni i ukazati na rezultate dosadašnjih istraživanja u pomenutoj oblasti.

Integrisani pristup u radu predškolskog vaspitača

Ideje o integrisanom pristupu u radu s decom predškolskog uzrasta javile su se početkom XX veka kada počinje da se razvija projektno planiranje (programiranje). Principi i elementi projektnog planiranja osnova su celovitog, integrisanog rada koji podrazumeva ravnopravan odnos svih aktera – dece, vaspitača, roditelja, stručnih saradnika (Pavlovski, 1993). Kod nas, nove Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja zasnivaju se upravo na integrisanom pristupu nezi, vaspitanju i obrazovanju (Pavlović-Breneselović i Krnjaja, 2017; Stojanović, Kovačević i Bogavac, 2018).

Projekat, kao jedan od ključnih pristupa učenju i podučavanju, podrazumeva temeljno istraživanje određenih tema koje sprovodi grupa dece u dijalogu sa odraslima. Organizovan je tako da omogućava deci dubinu i holističko razumevanje događaja i pojava u njihovom okruženju. Projekti omogućavaju i iskustvo koje se stiče u eksperimentisanju, što podrazumeva razmišljanje, diskusiju i tumačenje modernog načina življenja kroz

transdisciplinarni pristup. Cilj projekta nije samo učenje sadržaja i znanje, već i razvijanje sposobnosti, usvajanja određenih veština, podsticanje socioemocionalnog razvoja. Posebna pažnja posvećuje se „učenja učenja“ i razvoju metakognitivnih veština koje se smatraju veoma važnim za celokupni razvoj deteta (Marković, 2014).

Zalažući se za projektni pristup u radu, autori Brodekamp i Rosegrant (1995), posebnu pažnju pridaju pomenutoj integraciji: Integracija prethodno podeljenih, zasebnih pristupa; Integracija matematičko-logičkog, verbalnog, vizuelnog, telesno-kinestetičkog, muzičkog pristupa i dr.; Integracija mišljenja, intuicije, tela, osećaja; Integracija prvih iskustava sa novim saznanjima; Integracija težih radnji sa radnjama koje iziskuju manji napor; Integracija dece u zajedničkim aktivnostima; Integracija voditelja u zajedničkim aktivnostima; Integracija dece, voditelja-vaspitača, roditelja i ostalih članova zajednice; Integracija sveta škole i vrtića sa svetom koji ih okružuje (Brodekamp & Rosegrant, 1995).

Integrisani pristup putem tematskog povezivanja sadržaja podrazumeva da vaspitači objedinjuju stečena znanja iz različitih vaspitno-obrazovnih oblasti i primenjuju ih u radu s decom od 3 do 7 godina. Tematskim pristupom aktivnostima integrišu se sve predmetne oblasti u okviru jedne teme. To znači da tematske jedinice treba koncipirati tako da se zadaci iz različitih oblasti povežu, objedine i ostvare unutar zadate teme (Stojanović i Bogovac, 2016).

Nadalje, integrisani pristup u vaspitno-obrazovnom procesu podrazumeva funkcionalno povezivanje i usklađivanje vaspitno-obrazovnih oblasti i programskih sadržaja koji su slični ili se međusobno dopunjuju u realizaciji planiranog cilja. To znači da poznavanje materije jedne oblasti vaspitno-obrazovnog rada doprinosi i pomaže kvalitetnijem usvajanju sadržaja druge vaspitno-obrazovne oblasti. Funkcionalne sposobnosti dece se razvijaju kroz sticanje funkcionalnih znanja u integrisanim aktivnostima vaspitno-obrazovnog rada. Ovakav model rada teži čvršćoj povezanosti različitih vaspitno-obrazovnih područja bez jasno prepoznatljive granice u realizaciji planiranih ciljeva i sadržaja, a znanja koja se usvajaju i primenjuju u različitim situacijama postaju trajnija i primenljivija (Mićanović, 2013). Iz navedenog proizilazi da je savremeni pristup organizaciji aktivnosti u vrtiću razvojnog karaktera i kao takav ne propisuje stroga uputstva koja treba doslovoce primenjivati, kao što je to bio slučaj sa tradicionalnim programom, već se daje veća sloboda vaspitaču da planira aktivnosti po dečjoj inicijativi (Petrović-Sočo, 2007).

U integrisanom pristupu zadatak vaspitača jeste prvo da obezbedi što više situacija u kojima će deca integrisano učiti, a onda da kroz diskusiju

sa decom povezuje planirane aktivnosti spontanog iskustva u konstruisano iskustvo. Integrisano učenje ne treba izjednačavati sa podučavanjem u kojem se vrši korelacija aktivnosti i sadržaja. Podučavanje u integrisanom pristupu povezano je sa problemskim podučavanjem i podučavanjem podsticanja kooperativnog učenja. Integrisano učenje postaje smisljeno u odnosu na pristup rešavanju problema jer se polazeći od ličnih iskustava, ali i kroz razmenu sa drugim osobama i okruženjem, dolazi do uopštenijeg razumevanja problema (Stojanović i Bogavac, 2016).

Može se zaključiti da koncept modela integrativne prakse polazi od neophodnosti učenja iz iskustva, integracije teorijskih i praktičnih znanja, istraživanja sopstvene prakse i građenja kritičkog odnosa prema iskustvu i saznanju. Kako bi se doprinelo boljoj organizaciji vremena koje deca, kao i vaspitači, provedu u predškolskoj ustanovi, neophodno je da se planiranje i realizacija vaspitno-obrazovnog rada odvija kroz prizmu projektnog planiranja, integrisanog pristupa i individualizacije.

Kako bismo rezultate našeg istraživanja povezali sa prethodnim, sličnim istraživanjem, u daljem tekstu će se izložiti kvalitativno istraživanje autora Mićanović i Novović (2018) koje su realizovali tehnikom grupnog intervjua. Njihovo istraživanje pokazalo je da postoje ozbiljni problemi u primeni integrisanog pristupa u realizaciji programskih ciljeva u predškolskim ustanovama. Istraživanje je sprovedeno na uzorku od dve fokus grupe, po deset ispitanika: vaspitači sa višom stručnom spremom i vaspitači sa visokom stručnom spremom u Crnoj Gori. Njihovo istraživanje pokazalo je sledeće rezultate: Vaspitači nisu osposobljeni za primenu integrisanog pristupa u realizaciji programskih ciljeva; Postoje male mogućnosti za primenu integrisanog pristupa u realizaciji programskih ciljeva; Planiranje integrisanog pristupa zahteva veoma iscrpan posao za vaspitače u obema fokus grupama, te iz tog razloga ne prilaze često pomenutom pristupu u realizaciji programskih ciljeva; Vaspitači sa visokom stručnom spremom više su angažovani u pogledu proučavanja programskih ciljeva i identifikaciji sadržaja u odnosu na vaspitače sa višom stručnom spremom; Stručna literatura vaspitačima nije lako dostupna, što predstavlja krucijalni problem za primenu integrisanog pristupa u realizaciji programskih ciljeva; Postoje razlike u pogledu spremnosti za saradnju između vaspitača sa višom školom i vaspitača sa visokom stručnom spremom. Ovim istraživanjem identifikovani su osnovni problemi primene integrisanog pristupa u realizaciji programskih ciljeva. U cilju rešavanja problema, autori Mićanović i Novović (2018) ističu da je neophodno dosta ulaganja u stvaranje optimalnih uslova, kao i ulaganje u stručno usavršavanje vaspitača kako bi oni na što kvalitetniji način pristupili primeni integrisanog pristupa u realizaciji programskih ciljeva.

Kako bi se olakšalo planiranje i osmišljavanje aktivnosti u integrisanom pristupu, svaki vaspitač treba da razmotri sledeće principe (Bredenkamp & Copple, 2006 prema: Stojanović i Bogavac, 2016): Integrisan način neguje i podstiče sve oblasti razvoja deteta: fizički, emocionalni, socijalni, lingvistički, estetski i kognitivni; Uključuje niz sadržaja putem različitih subjekata koji su društveno relevantni, intelektualno provokativni, primereni i značajni za decu; Aktivnosti koje dizajniraju učenje treba da su zasnovane na znanju i sposobnostima dece u cilju konsolidacije onoga što znaju i stimulacije njihovog sticanja znanja; Podsticati razvoj znanja i razumevanja, procesa i veština, kao i mogućnost primene znanja i veština dece; Programski sadržaji treba da odražavaju koncepte bazirane na istraživanju različitih tema, koristeći strategije koje su pristupačne i odgovaraju nivou dečjeg razvoja; Obezbediti mogućnosti za podršku kulture i tradicije, kao i ohrabriti decu da razviju svoje sposobnosti i da budu aktivna u tim poljima; Uspostaviti realne ciljeve za svaku starosnu grupu.

Metodologija istraživanja

Imajući u vidu prethodna teorijska razmatranja i iskustva u pogledu navedenih istraživačkih aktivnosti, cilj ovog istraživanja sastoji se u odgovoru na pitanje: Da li vaspitači novi program predškolskog vaspitanja i obrazovanja, koji se zasniva na integrisanom pristupu, doživljavaju više kao izazov ili kao opterećenje? Na osnovu cilja i problema istraživanja, definisani su zadaci: Utvrditi stepen poznavanja integrisanog učenja od strane vaspitača; Ispitati saznanja o trenutnim ubeđenjima vaspitača u odnosu na integrisani pristup u radu; Utvrditi stav i spremnost vaspitača za primenu integrisanog učenja i ispitati uticaj istog na njihov profesionalni razvoj; Utvrditi stav vaspitača o primeni integrisanog pristupa na dečji razvoj.

Istraživanje je empirijskog karaktera. Korišćena je tehnika anketiranja. Vaspitači su popunjavali upitnik kombinovanog tipa konstruisan isključivo za potrebe ovog istraživanja.

Populaciju istraživanja činilo je 300 vaspitača iz državnih i privatnih predškolskih ustanova (*sadržaj*) na teritoriji određenih okruga u Vojvodini i Srbiji (*obim*) školske 2019/2020. godine (*vreme*). Uzorak je prigodni. Prosečan radni staž anketiranih vaspitača u struci je 14 godina.

Podaci dobijeni upitnikom obrađivani su kvantitativno. Za statističku obradu podataka korišćeni su postupci deskriptivne statistike. Prikaz rezultata istraživanja ograničen je samo na nalaze koji su se pokazali statistički značajnim.

Rezultati istraživanja

Stavovi vaspitača o integrisanom pristupu i projektnom planiranju

Tabela 1 – Stavovi vaspitača u odnosu na primenu integrisanog pristupa u vaspitno-obrazovnom radu

Tvrđnje o integrisanom pristupu		DA	NE	Nisu se izjasnili
1. Da li ste tokom školovanja dobili dovoljno znanja o integrisanom učenju i njegovoj primeni u radu sa decom?	broj	56	211	33
	procenat	18,7%	70,3%	11,0%
2. Postoji li dovoljno pisanih izvora kojima biste se rukovodili tokom realizacije integrisanog učenja?	broj	95	133	72
	procenat	24,0%	44,3%	31,7%
3. Da li integrisani pristup u radu sa decom predškolskog uzrasta inicira vaspitača da menja svoju ulogu od onog koji podučava i posmatra ka onom koji učestvuje i istražuje?	broj	201	71	28
	procenat	67,0%	23,7%	9,3%
4. Da li vaspitači poseduju neophodne ključne kompetencije za realizaciju projektnog pristupa u radu?	broj	191	103	6
	procenat	63,7%	34,3%	2,0%
5. Da li vaspitači tokom rada u grupi mogu da razvijaju više projekata?	broj	184	112	4
	procenat	61,3%	37,3%	1,3%
6. Aktivnosti u projektu su isto što i usmerene aktivnosti?	broj	21	271	8
	procenat	7,0%	90,3%	2,7%
7. Integrisano učenje i projektno planiranje doprinose boljoj organizaciji vremena u vrtiću?	broj	170	120	10
	procenat	56,7%	40,0%	3,3%
8. Da li integrisani pristup u radu doprinosi partnerskom odnosu na relaciji dete-vaspitač-porodica?	broj	217	73	10
	procenat	72,3%	24,3%	3,3%
9. Projektni pristup je ISKLJUČIVO igra?	broj	45	254	1
	procenat	15,0%	84,7%	0,3%
10. Učešćem u projektnom pristupu deca će imati adekvatnu pripremu za školu?	broj	176	117	7
	procenat	58,7%	39,0%	2,3%
11. Integrisani pristup doprinosi razvoju timskog duha kod dece?	broj	218	71	11
	procenat	72,7%	23,7%	3,7%
12. Da li integrisani pristup doprinosi razvoju sposobnosti kritičkog mišljenja kod dece?	broj	245	50	5
	procenat	81,7%	16,7%	1,7%
13. Bitan faktor integrisanog pristupa je stvaralačka i razvojno-podsticajna strukturirana sredina u radu sa decom?	broj	277	22	1
	procenat	88,5%	11,0%	0,5%
14. Da li je nedostatak resursa u lokalnoj sredini prepreka za realizaciju projekata?	broj	256	38	6
	procenat	85,3%	12,7%	2,0%
15. Prošli ste stručnu obuku o integrisanom pristupu u radu?	broj	55	237	8
	procenat	18,3%	79,0%	2,7%
16. Nakon obuke promenili ste svoje stavove i uverenja o integrisanom učenju?	broj	35	3	262
	procenat	11,7%	1,0%	87,4%

Uvidom u Tabelu 1 primećujemo da većina anketiranih vaspitača, 211 (70,3%), nakon završetka školovanja nije dobila dovoljno znanja o integrisanom učenju i njegovoj primeni u radu sa decom. Takođe, većina ispitanika, 133 (44,3%), stava je da još uvek nema dovoljno pisanih izvora kojima bi se rukovodili prilikom realizacije integrisanog učenja. Suprotnog mišljenja je 95 (24,0%) vaspitača, dok se 72 ispitanika nisu izjasnili.

Veći broj vaspitača, 201 (67,0%), smatra da je integrisani pristup u radu sa decom predškolskog uzrasta inicijator promena njihovih profesionalnih uloga, od onih koji podučavaju i posmatraju ka onima koji učestvuju i istražuju. Takav stav nije podržao 71 (23,7%) vaspitač, a 28 (9,3%) vaspitača se nije izjasnilo.

Tvrđnju da vaspitači poseduju neophodne ključne kompetencije za realizaciju projektnog pristupa u radu, podržala je većina vaspitača, 191 (63,7%), dok 103 (34,3%) vaspitača negira taj stav. Argumentaciju da vaspitači tokom rada u grupi mogu istovremeno da razvijaju više projekata podržalo je 184 (61,3%) vaspitača, a negiralo 112 (37,3%). Ubedljiva većina anketiranih vaspitača, 271 (90,3%), negira pretpostavku da su aktivnosti u projektu isto što i usmerene aktivnosti, a istu podržava 21 (7,0%) vaspitač.

Integrisano učenje i projektno planiranje doprinose boljoj organizaciji vremena u vrtiću, smatra 170 (56,7%) ispitanika, dok 120 (40,0%) ne podržava takvu odredbu. Svoje mišljenje nije iskazalo 10 (3,3%) vaspitača.

Većina vaspitača, 217 (72,3%), podržava konstataciju da integrisani pristup u radu doprinosi partnerskom odnosu na relaciji dete–vaspitač–porodica, dok je negodovanje iskazalo 73 (24,3%) vaspitača. Nije se izjasnilo 10 (3,3%) ispitanika.

Da projektni pristup nije isključivo igra smatra 254 (84,7%) vaspitača, dok 45 (15,0%) na projektni pristup gleda isključivo kao igru, a jedan anketirani vaspitač nije izneo svoj stav.

Učešćem u aktivnostima zasnovanim na projektnom pristupu deca će imati adekvatnu pripremu za školu, smatra 176 (58,7%) vaspitača. Suprotnog mišljenja je 117 (39,0%) ispitanika, dok se 7 vaspitača nije izjasnilo. Visok procenat ispitanika navodi da integrisani pristup doprinosi razvoju timskog duha kod dece, 218 (72,7%). Suprotno mišljenje iskazao je 71 (23,7%) ispitanik, dok se 11 vaspitača nije izjasnilo.

Znatan broj vaspitača, 245 (81,7%), navodi da integrisani pristup doprinosi razvoju sposobnosti kritičkog mišljenja kod dece, 50 (16,7%) vaspitača ima negativan stav u odnosu na navod, dok se 5 ispitanika nije izjasnilo. Da je bitan faktor integrisanog pristupa u radu sa decom stvaralačka i razvojno-podsticajna strukturirana sredina, veruje 277 (88,5%) vaspitača, dok je 22 (11,00%) protiv ovakvog uverenja. Vaspitači su saglasni u vrlo visokom

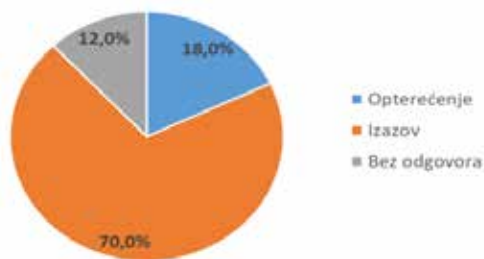
procentu, 256 (85,3%), sa tvrdnjom da je nedostatak resursa u lokalnoj sredini prepreka za realizaciju projekata, 38 (12,7%) vaspitača iskazalo je negativan stav, a 6 ispitanika se nije izjasnilo. Podaci do kojih smo došli, a od posebne važnosti za autore ovog rada, ukazuju na vrlo nizak procenat vaspitača, 55 (18,3%), koji su prošli kompletnu obuku za primenu integrisanog pristupa u radu, ali i na činjenicu koja pokazuje da je više od polovine vaspitača, 35 (11,7%), nakon realizovane obuke menjalo svoje stavove i uverenja o integrisanom učenju.

Takođe, istraživanjem smo nastojali da ispitamo: „Na koji način vaspitači doživljavaju primenu integrisanog pristupa u radu?“ Da li sa lakoćom, kroz strah, odbijanje ili nerazumevanje?

Odgovori vaspitača ukazuju na to da većina anketiranih, 39,7%, na ovaj pristup gleda sa lakoćom, 22,3% kroz strah, 21,7% sa nerazumevanjem, 5,0% sa odbijanjem, a 11,3% vaspitača nije dalo odgovor na ovo pitanje. Analizom dobijenih podataka konstatujemo da većina anketiranih vaspitača iskazuje strah, odbijanje ili negodovanje. Smatramo da odgovori vaspitača proizilaze iz saznanja da je mali broj njih prošao dodatnu obuku i stekao neophodno profesionalno usavršavanje. Kao potvrda iznetih činjenica svedoče podaci u prethodno navedenom tekstu.

„Šta za vaspitače predstavlja primena integrisanog pristupa?“

Grafikon 2 – „Šta za vaspitače predstavlja primena integrisanog pristupa u radu sa decom?“



Odgovori vaspitača na postavljeno pitanje su i realizacija cilja ovog istraživanja. Iz Grafikona 2 vidimo da je za 70% anketiranih vaspitača primena integrisanog pristupa u radu profesionalni izazov. Za 18% anketiranih vaspitača ovaj pristup je opterećenje, a 12% vaspitača se nije izjasnilo po ovom pitanju. Odgovori ukazuju na to da su vaspitači za promene u sopstvenoj profesionalnoj praksi i na uvođenje istih gledaju sa optimizmom, bez obzira na postojanje dodatnih opterećenja, na potrebe dopunskih edukacija i usavršavanja. U okviru istraživanja, jedan od zadataka bio je utvrditi šta su za vaspitače prednosti, a šta nedostaci primene integrisanog pristupa. Raspodelom odgovora prema broju ispitanika spoznali smo da se

prvih pet bitnih prednosti odnose na: praćenje dečjih interesovanja, timski rad, slobodu u radu, pružanje mogućnosti detetu za aktivan i kreativan rad i stvaranje situacija za njihova sopstvena istraživanja. Nedostatke vaspitači vide u: manjku resursa za rad, prevelikom broju dece u grupi, slaboj zainteresovanosti roditelja, nedostatku savremene tehnologije, manjku finansijskih sredstava za opremu i dr.

Kada je je reč o osnaživanju vaspitača, oni, pre svega, ističu potrebu za dodatnim obukama kroz seminare, stručna predavanja, primere dobre prakse, horizontalno učenje, dodatne motivacije i bolju saradnju, ne samo sa roditeljima nego na svim nivoima u okviru rada predškolske ustanove.

Na pitanje: „Kako najprikkladnije motivisati decu za integralni pristup u radu?“, vaspitači su, kao najbitnije, izdvojili sledeće oblike pedagoških intervencija:

- 1) Dozvoliti detetu da samo pronade i iskaže sopstveno interesovanje;
- 2) Razgovarati sa decom;
- 3) Praćenje dečjih potreba i interesovanja;
- 4) Dozvoljavanje detetu da se spontano uključuje u aktivnosti koje samo odabere;
- 5) Osmišljavanje interesantnih sadržaja.

„Na koji način se vaspitači opredeljuju (ili će se opredeljivati) za izbor projektnih tema?“

Interesantno je bilo analizirati odgovor na ovo pitanje s obzirom da je vrlo mali procenat vaspitača prošao stručnu obuku i stekao neophodna znanja o načinu izbora tema. Međutim, zajednički odgovor vaspitača koji su prošli obuku, ali i onih koji tek očekuju njihovu realizaciju, u najvećem broju, 288 (96,0%), bio je identičan i glasio je – na osnovu dečjih potreba. Mali procenat ispitanika naveo je da se za izbor projektnih tema odlučuju na osnovu aktuelnih događaja, pojedinačnih dečjih interesovanja, kao i na osnovu unapred definisanog plana. Takođe, izbor projektnih tema definiše se u dogovoru sa roditeljima dece i zavise u velikoj meri od resursa predškolske ustanove.

Zaključak

Analiza prikupljenih podataka ukazuje na niz vrlo bitnih stavova vaspitača kada je reč o primeni integrisanog pristupa u radu sa decom, što ukazuje na apsolutnu opravdanost ovog istraživanja.

Osnovni cilj istraživanja bio je doći do saznanja da li uvođenje integrisanog pristupa u vaspitno-obrazovni rad vaspitača predstavlja za njih izazov ili opterećenje. U vrlo visokom procentu (70,00%) vaspitači su se

opredelili za izazov kao odgovor. Dobijeni rezultat ukazuje na to da vaspitači žele promene, da nemaju negativan stav prema uvođenju novina i da imaju potrebu za kontinuiranim usavršavanjem, a sve u cilju poboljšanja mesta i uloge deteta u samom vaspitno-obrazovnom procesu.

Sa zadovoljstvom se može konstatovati da na ovakav stav vaspitača nije uticalo ni saznanje da tokom školovanja nisu dobili dovoljno znanja o integrisanom učenju i njegovoj primeni u radu sa decom, kao ni podatak da u periodu kada se istraživanje realizuje još uvek ne postoji dovoljno pisanih izvora kojim bi se rukovodili tokom realizacije aktivnosti sa decom.

Vaspitači smatraju da je integrisani pristup u radu sa decom inicijator njihovih sopstvenih promena, od onih koji podučavaju i posmatraju, ka onima koji učestvuju i istražuju tokom samih aktivnosti. Takođe su stava da poseduju neophodne ključne kompetencije za realizaciju projektnog pristupa u radu i da tokom rada u grupi mogu da razvijaju više projekata istovremeno.

Ubedljiva većina anketiranih vaspitača negira činjenicu da su aktivnosti u projektu isto što i usmerene aktivnosti, pri tome ističući da projektni pristup doprinosi boljoj organizaciji vremena i jača partnerske odnose na relaciji dete–vaspitač–porodica. Prednosti njegove primene vide u uvažavanju dečjih interesovanja, timskom radu, slobodi, ali i u pružanju mogućnosti svakom detetu za aktivan, kreativan rad kroz stvaranje situacija za sopstvena istraživanja i razvijanja. Nedostatke vaspitači prepoznaju u nedovoljnoj količini potrebnih resursa, prevelikom broju dece u grupi, slaboj zainteresovanosti roditelja za vrtičke aktivnosti, nedostatku savremene tehnologije i finansijskih sredstava za opremu.

Svoju ličnu motivisanost i podsticaj za primenu integrisanog pristupa u radu, vaspitači vide u potrebi za dodatnim edukacijama i uspostavljanju bolje saradnje ne samo sa roditeljima dece nego i sa zaposlenim u predškolskoj ustanovi i lokalnoj samoupravi na svim nivoima.

Na kraju rada neophodno je istaći da ono što karakteriše primenu integrisanog učenja jeste potpuna svrsishodna iskorišćenost aktivnosti u smislu povezivanja deci poznatih sadržaja iz raznih oblasti realnog života sa istraživanjima koja se vode u vrtiću. Iako ne izgleda tako, to navodi vaspitače da više promišljaju i da planiraju situacije učenja koje će deci pružiti funkcionalno znanje. Da bi bili uspešni u realizaciji tako otvorenog programa, vaspitači moraju biti spremni i otvoreni za promene koje bi trebalo da unaprede kompetencije svih učesnika vaspitno-obrazovnog procesa, a što su oni, u okviru ovog istraživanja, svojim odgovorima apsolutno i potvrdili.

LITERATURA

- Bredenkamp, S. & Rosegrant, T. (1995). *Reaching Potentials: Transforming Early Childhood Curriculum and Assessment*. Washington: NAEYC.
- Marković, T. (2014). *Model integrativne prakse u inicijalnom obrazovanju vaspitača. Objavljena doktorska disertacija*. Beograd: Filozofski fakultet.
- Mićanović, V. (2013). Interaktivna tabla u početnoj nastavi matematike. *Tehnologija, informatika i obrazovanje*, 7, 339–352.
- Mićanović, V. i Novović, T. (2018). Problemi primjene integrisanog pristupa u realizaciji programskih ciljeva u predškolskim ustanovama iz vizure vaspitača. *Učenje i nastava*, 4, 629–646.
- Pavlović-Breneselović, D. i Krnjaja, Ž. (2017). *Osnove diversifikovanih programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Pavlovski, T. (1993). Tematsko planiranje vaspitno-obrazovnog rada u dečjim vrtićima. *Nastava i vaspitanje*, 1–2, 94–103.
- Petrović-Sočo, B. (2007). *Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje – holistički pristup*. Zagreb: Mali profesor.
- Stojanović, A. i Bogavac, D. (2016). *Metodičke strategije razvoja dečjih potencijala u savremenoj predškolskoj ustanovi*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Stojanović, A., Kovačević, Z. i Bogavac, D. (2018). *From obsolete to contemporary preschool education (experiences in Serbia)*. Early Years: an international research journal, published online: 02.03.2018.

Milanka Maljković
Ana Vukobrat
Tatjana Radaković
Radmila Petrović

PRESCHOOL TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS THE APPLICATION OF THE INTEGRATED APPROACH IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Abstract: The application of the integrated approach in preschool education involves the preschool teacher's openness for change and professional development; innovation in planning the educational work; higher levels of communication with direct and indirect participants of this process; as well as continuous evaluation of one's own practice. The goal of our research was to determine the attitudes of kindergarten teachers towards the influence of the integrated approach not only on children's but also their own personal and professional growth, with the ultimate goal of improving the quality of the teaching process. The main

method was non-experimental – a survey research on a sample of N=300 preschool teachers. The respondents filled in a combination questionnaire constructed specifically for this research.

The results obtained show that preschool teachers emphasize the advantages of integrated approach in planning activities with children to a much higher extent than its disadvantages. Preschool teachers see the application of this approach in everyday practice as a professional challenge. The responses given by the preschool teachers also point to the need to question and innovate the curricula in preschool teachers' training colleges in Serbia so as the contents acquired by the students – future preschool teachers – would be fit-for-purpose, applicable and in line with the changes in work organization in preschool institutions. The significance of the data gathered lies in their practical application within the courses of pedagogical-methodological group of subjects taught at Preschool Teachers' Training College in Kikinda.

Key words: kindergarten teacher, preschool education, development, integrated approach

Гордана Ђокић
ПУ „Олга Јовичић – Рита“, Пожега
e-mail: gordana.djokic09@gmail.com

Јулија Антовић
ПУ „Олга Јовичић – Рита“, Пожега

Јелена Бабић
ПУ „Олга Јовичић – Рита“, Пожега

UDC 371.3::78

37.036-053.4:78

Стручни чланак

Рад примљен: 15. IV 2021.

Рад одобрен: 15. VI 2021.

ЈАЧАЊЕ КОМПЕТЕНЦИЈА ЗА МУЗИЧКО ВАСПИТАЊЕ КРОЗ ПРЕИСПИТИВАЊЕ КОМПЕТЕНЦИЈА ВАСПИТАЧКЕ ПРАКСЕ

АПСТРАКТ: Кроз свакодневни, непосредни рад са децом јасленог узраста, преиспитивањем сопствене праксе, оценили смо своје компетенције васпитача у области музичког васпитања као недовољно развијене. Музичко-ритмичке активности реализујемо веома често, али искључиво у корелацији са другим областима рада (ликовно уз музику, физичко уз музику, драматизација уз одговарајуће песме и сл.).

Бројна истраживања код нас и у свету показују да садржаји који се презентују деци у виду песама, музичких игара, композиција за слушање, омогућавају развој музичких способности и подстичу развој интелектуалне, физичке, моралне и емоционалне компоненте личности детета. Музика је уједно и начин изражавања деце свих узраста. Значајно је да музичке активности: певање, извођење музичких игара и слушање музике, представљају јединствен извор задовољства, уживања, естетских и емоционалних доживљаја, због чега треба да буду што више заступљене у васпитно-образовном раду са децом узраста до три године. Музика јача везу између ума и тела и омогућава њихово хармонично функционисање.

Решени да сопствену васпитну праксу променимо, што нам је био и примарни циљ, кроз низ активности које планирамо са родитељима, децом, ресурсима у локалној самоуправи, стручњацима из области музичког васпитања и образовања, кроз едукацију на семинарима, проучавање литературе и на крају, примену стечених знања, постепено подижемо ниво самопоуздања и васпитачке компетенције на виши професионални ниво. Нова знања и вештине које смо као васпитачи стекли, њихово континуирано усавршавање и имплементирање у рад, доприноси како квалитетнијем васпитно-образовном раду, тако и целовитијем развоју деце и свестранијем развоју њихове личности.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: музичко васпитање, васпитач, деца јасленог узраста, активности

1. Увод

Стваралачке и продуктивне активности деце усмерене су на подстицање стваралачких способности деце, а то су: цртање, сликање, моделовање, драматизација, плес, музика... Деца су склона овим активностима, па је важно давати им подстицаје и материјал, као и идеје за стимулисање развоја. Деца живе у свету игре и зато ми обликујемо музичке активности како бисмо их упознали тамо где живе, у свету маштовите игре и покрета. Деци различитих узраста потребне су активности различитог нивоа. Музика унапређује сва подручја дечјег развоја.

Свакодневно смо били сведоци како деца реагују физички на ритмичку музику: одскакују од среће и почињу са импровизованим кретањима много раније него што су у стању да разумеју саме речи песме. Деца се радо укључују када васпитачи моделирају кретање заједно са музиком. За децу је кретање и покрет у самој њиховој природи. Безгранична енергија мале деце је нешто што одрасли сматрају невероватним. Када деца почетком дана стигну у вртић, вероватно ће донети са собом огромну количину енергије која мора да се потроши. Сматрамо да у свакодневном раду са децом не постоји бољи вид за трошење енергије деце од интерактивне музике и покрета. Када су осмишљени покрети представљени у контексту интерактивне музичке и покретне активности, приметили смо да деца дугорочно задржавају дате информације више него у било ком другом медију.

Поставили смо себи логично питање: да ли смо васпитачи који у потпуности разумеју многе предности музичког образовања у раном детињству? Наш одговор на то питање јесте: Волели бисмо да стварамо невероватна, интерактивна музичка времена са децом, а што не бисмо?

- Честе су сумње и недоумице које васпитачи износе у дијалогу сами са собом, а ми смо се осмелиле да једна пред другом изговоримо: „Ја нисам музичар“. Недостаје ми искуство и вештина за спровођење квалитетног музичког програма у васпитно-образовном раду са децом у вртићу.
- Немамо приступ квалитетном интерактивном, забавном и обогаћујућем садржају који бисмо користиле у свом раду.
- Изазови рада са групом деце док се они крећу и комуницирају уз музику, изгледају веома привлачно.

Ово су само неки од разлога што се велики број васпитача ни не усуди да унесе прави музички елемент у свој план и програм, већ их воде страхови и сумње, а све је у ставу! Свакодневно планско залагање

без задршке од стране васпитача и позитиван став јесу кључни како ће деца реаговати: они ће показати заинтересованост, ангажовање и биће веома активни. Овај рад је настао у циљу унапређења компетенција васпитача за музичко васпитање. Као задатке смо одредили: оснаживање васпитача (кроз учење и унутрашњу мотивацију), промишљање о корацима у сопственом оснаживању, реализацију планираних садржаја кроз интегративни приступ у раду са децом предшколског узраста, обogaћивање средине за учење и развој и сарадња са родитељима и друштвеном средином.

2. Желим да будем савремени васпитач

Од како смо почеле са радом у предшколској установи, радиле смо по моделу А, а неке од нас су биле чланови тима у неколико акционих истраживања. Рефлексивни практичар – решавање проблема – акција – промишљање, то је оно што нас је спојило у тим, и што уједно одговара нашим темпераментима. „Професија васпитача као јединствена професија у односу на све друге, етичка и рефлексивна по својој суштини, која се заснива на сложеним и особеним компетенцијама.“ (*Године узлећа*, 88/17 и 27/18). Међутим, због непрестаног преиспитивања праксе, огромног осећаја одговорности, стално се питамо да ли смо довољно компетентне, да ли поседујемо знања и вештине, да ли добро радимо свој посао.

Анализирајући личне планове професионалног развоја за 2017/18. годину, дошле смо до закључка да смо најнесигурније када су у питању музичко-ритмичке активности. Користиле смо их свакодневно, али искључиво у корелацији са свим другим областима (ликовно уз музику, физичко уз музику, драматизација са одговарајућим песмама и сл.). „Самовредновање нам показује да ли су активности које предузимамо на било који начин ефикасне, а заснива се на виђењу себе у активностима чија ефикасност делимично, или, у целини, овиси о нама самима“ (Пешић, 1998: 176). Анализом рада са децом налазиле смо банална оправдања попут: у питању су јаслена деца, да је адаптација у том узрасту прилично компликована и дуга, затим да нисмо неки певачи, да не свирамо ниједан инструмент итд. Ипак, признајемо себи и једна другој да немамо самопоуздања, осећамо страх и одлучујемо да то променимо. У личне планове професионалног развоја стављамо да нам је неопходан семинар из музичког васпитања, прилично свесне проблема.

Договориле смо се да нам први корак буде организовање радионице за родитеље и децу, на којој бисмо израђивали музичке инструменте.

Припремили смо материјале и простор, а одазив је био сјајан. Атмосфера је била феноменална, опуштена и родитељи су испојили завидну креативност, мноштво идеја претворено је у музичке инструменте.

„Од свих умјетности музика је дјеци најмлађе доби најдоступнија. Живахан и динамичан музички говор привлачи дјечју пажњу и већ код првих сусрета изазива радост“ (Манастериотти, 1981: 1). Због богаћења знања, коришћење алтернативних музичких инструмената, али и постепеног подизања самопоуздања, одлучујемо да нам следећи корак буде огледна активност „Водени оркестар“. У уводном делу активности деци дајемо пластичне флаше различитих облика и величина да истражују и манипулишу њима (отварају, затварају, убацују ситне предмете у њих...). Након кратке игре, сипамо у њих различиту количину воде, док се у појединим флашама и даље налазе ситни предмети. Показујемо деци како да тресу своје флаше и да ослушкују звуке који се производе. Потом, цела група „свира“ помоћу својих флаша истовремено по нашем упутству, као водени оркестар. У завршном делу, деци смо понудили различите инструменте од рециклажног материјала, именујемо их и подстичемо децу да свирају на њима, уједно им скрећемо пажњу да ослушкују звуке које производе.

Размишљајући шта би био следећи корак у овом пројекту, сматрале смо да би деца требало да непосредно виде, чују и доживе музику и њено извођење. Контактирале смо Драгутина Павловића (музички уредник Културног центра). Организовали смо у вртићу едукативну музичку представу и мини концерт за децу од 2 до 7 година. Представа је имала за циљ: упознавање деце са гудачким инструментима; слушање класичне музике и дечјих песмица уз активно учествовање малишана.

Деца су се упознала са гудачким инструментима и то: виолином, виолом, виолончелом и контрабасом, директно упоређујући величину инструмената, као и звук који производе ови инструменти. Затим смо слушали класичну музику уз подсећање да деца, кроз поједине цртане филмове из продукције Волта Дизнија, имају прилику да слушају, али и препознају поједина дела класичне музике. Потом је уследило свирање и певање дечјих песама уз виолину и клавир где су сва деца учествовала и уживала.

Следећи корак се сам наметнуо док смо истраживале литературу. Набавиле смо књигу – диск „Траговима звука“, аутора Саре Марјановић (2007), препоручену од Министарства просвете као допунско средство за примену програма у предшколским установама од 29. маја 2009. године. Аутор о делу каже: „Траговима звука настаје управо из

убеђења да музика, такозвана култна или класична музика, може и треба да прати дете од првих месеци његовог постојања... Ова музика и кратке приче кроз које се пролази, веома блиске дечјим уобичајеним свакодневним и породичним ситуацијама, изражавају разноврстан репертоар емоција и осећања: радост, тугу, разочарење, љубав, забринутост, меланхолију..." (Марјановић, 2007). Музика са ова два диска и приче из наведене књиге, постали су обавезни део наших свакодневних активности у вртићу. Деца су временом самостално изражавала потребу да одређену причу реализујемо уз музику, као нпр. „причај нам црног коња“, а то је била прича „Траг на G“, уз музику са диска 2, Роберт Шуман, Дивљи јахач, за кларинет и клавир, у G молу, Оп. 68 бр. 8 (из „Албума за младеж).

У фебруару 2018. године указала се прилика да у РЦ Ужице нас две присуствујемо семинару „Певајмо и плешимо у ритму детињства“.¹ Трећа је исту могућност искористила недавно. Циљ наведеног програма јесте да представи значај, и уједно ојача компетенције васпитача за применом плеса и музике у свакодневним активностима са децом кроз оптималан избор садржаја и одговарајућим техникама рада. Учесницима је понуђен избор садржаја, техника и активности које ће допринети развоју интересовања за музику и плес код деце. Путем стечених знања, бићемо у могућности да прикажемо деци да се плесом и музиком може комуницирати, да се могу исказати осећања, а истовремено ћемо подстаћи интеракцију унутар групе и иницирати укључивање родитеља у дечји свет музике и покрета. Након семинара радиле смо на изради материјала који нам је био потребан за реализацију у мешовитој јасленој групи 1–3 године. Активност смо започели песмом „Пекарчић“, јер је одговарајућа за најмлађи узраст. Деца су брзо учила текст, мелодију и ритам, а након неког времена чинило се да читају запис који смо направиле на хамеру. Одлучиле смо се да покушамо са нешто мало тежом песмом „Ветар и лишће“, јер је у трочетвртинском такту. „Коришћењем покрета, визуализације, боја и других техника при учењу текста песме и певању, знање ће бити трајно јер су укључене обе мождане хемисфере“ (Јеремић, 2015: 54). Интервенисале смо индиректно, материјалима и стварањем услова за групни рад, партнерске односе и размене међу децом. Било је више него успешно, осећале смо се поносно, јер смо савладале несигурност и успеле да се оснажимо.

¹ Каталожки број 577. Компетенција: К3, Приоритет: П1. Аутори овог семинара су Дијана Брусин, мастер васпитач, ПУ „Пава Сударски“, Нови Бечеј и Наталија Скрофанов, струковни васпитач, ПУ „Пава Сударски“, Нови Бечеј.

3. Закључно разматрање

Захтеви државе регулисани законским прописима веома су комплексни и захтевни када је у питању образовање наставника, васпитача и стручних сарадника. Ови захтеви су садржани у потреби да се наведени стручњаци, који активно раде са децом, уједно и стручно образују током целог радног века. У том смислу васпитаче треба усмеравати ка семинарима у чијем средишту су музичке активности. Ми смо препознале наше слабе стране и предузеле кораке за почетак њихове елиминације. Оснажиле смо се и подигле самопоуздање, али смо подстакле и остале колеге, вођене нашим примером да предузму кораке којима би унапредили сопствене компетенције и елиминисали своје слабости.

Непостојање претходног музичког искуства које условљава непрепознавање сопствене музикалности и личних музичких афинитета, директно утиче на смањен ниво самопоуздања код већине васпитача, те изостанак интересовања за редован рад на музичким активностима (Bainger, 2010: 17–27). Истражујући литературу, у часопису *Педагошка стварност*, прочитале смо научни рад у коме се наводи истраживање Николићеве (Николић, 2015), чији резултати кажу да чак 95,2 % будућих учитеља није имало никакав вид ни формалног, ни неформалног музичког образовања (Ђурагић и сар., 149). Иако нисмо имале претходног музичког искуства, подигле смо своје нивое самопоуздања. Оствариле смо циљ и реализовале задатке које смо поставиле, што не представља крај, већ само почетак још већег напредовања у овој области.

„Помоћ, подршка и усмеравање од стране одраслих (васпитача, волонтера, стручних сарадника) односе се у Општим основама предшколског програма, пре свега, на прилагођавање садржаја дејим могућностима, охрабривању и вођењу детета у његовим самоактивностима и отклањању препрека и ограничења који стоје на путу сазнања и самоувида“ (Опште основе ПП, 2006). Васпитачима је потребна подршка у реализацији активности из области музичког васпитања, без обзира на степен образовања, што указује на потребу за интензивнијим организовањем семинара где ће стицати стручне компетенције из различитих области музичког васпитања, као и ангажовање музичких сарадника који би својим практичним примером подстакли, охрабрили и оснажили стручне компетенције самих васпитача из музичког васпитања за које многи васпитачи сматрају да им „недостају“.

ЛИТЕРАТУРА

- Bainger, L. (2010). A Music Collaboration with Early Childhood Teachers. *Australian Journal of Music Education*, 2, 17–27.
- Јеремић, Б. (2015). *Од певања до музичке културе (Практикум)*. Сомбор: Педагошки факултет у Сомбору.
- Манастериотти, В. (1981). *Први сусрет дјетета с музиком (Приручник за родитеље и сестре одгајатељице у дјечјим јаслицама)*. Загреб: Школска књига.
- Марјановић, С. (2007). *Траговима звука*. Београд: Sara Music Art.
- Пешић, М. и сарадници (1998). *Педагогија у акцији*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију.
- Ђурагић, Н., Шимоковић, К. и Мухић, В. (2017). Повезаност музичког образовања и искуства са породичном културно-педагошком климом будућих васпитача. *Педагошка стварност*. Нови Сад: Педагошко друштво Војводине, Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду, Катедра за педагогију. Год. 63, бр. 2, 145–160.
- Правилник о општим основама предшколског програма (2006). *Службени гласник РС – Просветни гласник*, бр. 110-00-03919/2006-02.
- Правилник о основама програма предшколског васпитања и образовања (2018). *Службени гласник РС*, бр. 88/17 и 27/18.

Gordana Đokić
Julija Antović
Jelena Babić

STRENGTHENING THE COMPETENCES FOR MUSIC EDUCATION THROUGH QUESTIONING THE COMPETENCES OF EDUCATIONAL PRACTICE

Abstract: Through daily, direct work with toddlers in nurseries and by reviewing our own practice, we assessed our competencies in the field of music education as underdeveloped. We practice musical-rhythmic activities very often, but exclusively in correlation with other areas of work (arts with music, physical education with music, dramatization with appropriate songs, etc.).

Numerous researches done both in Serbia and abroad have shown that varied, adequately chosen musical contents: songs, musical games, compositions for listening, enable the development of a child's musical abilities and encourage the development of intellectual, physical, moral and emotional components of a child's personality. In addition, music is a way for children of all ages to express themselves. It is significant that musical activities: singing, playing musical games and listening to music represent a unique source of pleasure, enjoyment, esthetical and emotional experiences, which is why they should be used in activities with

children up to 3 years of age as much as possible. Music strengthens the bond between the mind and the body and enables their harmonious functioning.

Determined to change our own educational practice, which was our primary goal, through a series of activities we are planning to do with parents, children, partners in local government and experts from the field of music education, through education on seminars, studying available literature and finally the application of the knowledge we acquired, we gradually increase our confidence and educational competence to a higher professional level. The new knowledge and skills we have acquired as teachers, their continuous development and implementing into work, contributes to a higher quality of our educational work and a more wholesome development of children and their personality.

Key words: music education, preschool teacher, toddlers, activities.

Милица Петрић

ОШ „Јован Јовановић Змај“, Обреновац
e-mail: petric.milica@yahoo.com

Сања Малинић-Углик

ОШ „Симеон Аранички“, Стара Пазова

UDC 371.311.5:371.314.6

Стручни чланак

Рад примљен: 15. IV 2021.

Рад одобрен: 15. VI 2021.

ЗНАЧАЈ ИНТЕГРАТИВНОГ ПРИСТУПА У ПЛАНИРАЊУ, ОРГАНИЗАЦИЈИ И РЕАЛИЗАЦИЈИ НАСТАВНОГ ПРОЦЕСА КАО ИНОВАТИВНИ МОДЕЛ У НАСТАВИ НИЖИХ РАЗРЕДА

АПСТРАКТ: Рад се бави разматрањем позитивних квалитативних промена у образовању у циљу развоја знања која се заснивају на бројним иновативним идејама с интенцијом унапређења наставе деце млађег школског узраста. Тема рада јесте интегративна настава као модел који се примењује у основној школи, као васпитно-образовној установи. Сврха рада јесте показати, на основу проучене литературе, предности интегративне наставе у односу на традиционални наставни рад, што свакако доприноси унапређењу и иновирању наставног процеса.

У раду се дошло до запажања да је интегративна настава, поред тешкоћа које има у реализацији, све више заступљена у настави у млађим разредима основне школе.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: интегративна настава, ученици, васпитно-образовна установа

Увод

Иновативни наставни модел назван интегративна настава један је од модела који се у нашем васпитно-образовном систему ретко примењује. Анализом релевантне литературе, циљева и података до којих се дошло, истичу се битне одреднице ове врсте наставе, њене предности у раду као и разлози за њену ретку примену у нашем васпитно-образовном процесу. Значајно је рећи, да уз постојање бројних тешкоћа као што су захтевно планирање, организација, реализација, недовољна охрабреност наставника за интегративно планирање, који могу бити неки од разлога због којих се интегративна настава још увек довољно не примењује у нашим школама, одређени број учитеља и наставника бави се овом проблематиком, а њихово бављење огледа се кроз теоријске радове и практичну реализацију интегративних часова.

Значај интегративне наставе у планирању, организацији и реализацији наставног процеса

У настави појединих наставних предмета данас се, поред осталих, примењује и интегративни приступ. Проучавајући интегративну наставу и њене предности у савладавању граматичких садржаја у настави, Милица Петрић (2016), износи мишљење и каже: „Уколико бисмо покушали да дефинишемо интегративну наставу, избегавајући интерпретацију постојећих дефиниција, најједноставније бисмо могли рећи да она није ништа друго, него настава у којој су границе између различитих наставних предмета и дисциплина као и њихових садржаја, једноставно избрисане, непостојеће... Јасно је да се у интегративној настави тежи ка трагању, проналажењу, остваривању смислених веза између сличних садржаја, аспеката у оквиру различитих, школских научних дисциплина. Вредност интегративног приступа у планирању наставног процеса, коришћењем здраворазумске логике, а надовезујући се на претходни став, може се уочити и у тежњи да се интегришу, синтетишу, прожму перспективе више различитих научних дисциплина, у једну нову, у квалитативном смислу, структурално сложенију и квалитетнију целина, која је свакако у образовном контексту, значајнија од простог збира саставних елемената појединачних дисциплина или предмета. Од изузетног значаја за целовити развој личности ученика, развоја критичког мишљења и осврта на информације које ученик добија од учитеља, наставника, родитеља и својих вршњака, јесте сазнање да се интегративна настава заснива, почива на природи саме реалности која окружује сваког ученика. Оправдано бисмо се могли запитати да ли је против људске природе и процеса сазнавања света око себе, да се тај исти свет и та иста сазнања, вештачки деле на наставне предмете и дисциплине. Свакако да није. Предност интегративног приступа у планирању и реализацији наставног процеса управо се и огледа у посматрању света који нас окружује као једне јединствене, непоновљиве и недељиве целине, и као таквог настоји да га проучава и анализира. Са развојне тачке гледишта, претходна констатација представља изузетно важну информацију у разумевању интелектуалног развоја детета, ученика. Људски мозак, по законима природе, на најефикаснији начин памти информације, формира стабилан систем знања, онда када се оне могу повезати у смислену целину, интегрисану мрежу значења. Интегративна настава заправо омогућава један целовит контекст за усвајање знања, учења, који ученицима пружа више простора и могућности за формирање чврстих веза између научних чињеница, свакако олакшавајући и процесе решавања проблема. Овакво учење које бисмо

могли назвати и интегративно учење, подразумева активнији приступ ученика приликом сагледавања и уочавања различитих димензија једног истог проблема, посматрање проблема из више различитих углова и са више различитих страна.“ (Петрић, 2016: 60).

Жељка Лукић Радојичић (2011) износи мишљење где каже да је интегративна настава један од иновативних модела којим се врши међусобно повезивање наставних садржаја из више наставних предмета чиме се постиже већа динамичност и интердисциплинарни приступ одређеној проблематици, што свакако може допринети унапређењу наставног процеса (Радојичић, 2011).

Радојичић (2011) „дефинише четири кључна елемента интегративног образовања:

- Наставни процес осмишљава и реализује више предметних наставника;
- Ученици истовремено проучавају различите предмете;
- Занимљиве наставне и ваннаставне пројектне активности у којима тим предметних наставника комбинује истраживање и проучавање наставних садржаја;
- Интегративни наставни садржаји захтевају реализацију путем двочаса или током читавог наставног дана“ (Радојичић, 2011: 373).

У књизи *Савремена настава говорне културе у основној школи*, Марина Јањић (2008), наглашава да интегративна, тематска или интердисциплинарна настава, омогућава формирање, конструисање једне, у квалитативном смислу кохерентније и разноврсније логичко-естетске целине, којој је могуће приступити са више различитих извора. Интересантно и вредно запажање поменуте ауторке односи се и на разумевање традиционалистичког становишта у погледу планирања и извођења наставе, којег карактерише одвојеност научних и уметничких подручја у оквиру васпитно-образовног система као што је школа. Одвојеност ова два подручја, води нужно у „затворени, једнообразни и једносмерни васпитно-образовни сиже, губи на пољу савремених дидактичко-методичких организационих начела“ (Јањић, 2008: 120).

На основу изнетих ставова и вредности интегративног модела наставе, није тешко закључити да је далеко лакше планирати, организовати и реализовати наставни час у школи која се не одриче традиционалистичких ставова и приступа у погледу савладавања наставног градива. Реалност је, са друге стране, потпуно другачија, међупредметно повезивање садржаја из различитих научних дисциплина је, или би морало бити, обавезан принцип у оквиру дидактичко-методичке припреме за наставу. Рад наставника усмерен је у овом случају

на учење и вођење ђака у правцу лакших, поузданијих и ефикаснијих начина усвајања свих планираних и предвиђених наставних циљева, како образовних, тако и васпитних, односно функционалних циљева. Примера ради, хоризонтално и вертикално повезивање наставних предмета за последицу има интегративни, мултидисциплинарни приступ наставном процесу током којег се повезују, интегришу наставни садржаји различитих наставних тема у оквиру појединих наставних предмета. У зависности од наставне теме која представља окосницу, центар интеграције свих информација, чињеница, научних знања, могуће је примера ради интегрисати наставне садржаје српског језика и књижевности са већим бројем наставних и ваннаставних предмета у школама. Наставни садржаји из природе и друштва у млађим разредима основне школе, најчешће се повезују са садржајима из наставе ликовне и музичке културе, наставом српског језика, народне традиције и верске наставе. На овај начин тематски организована међупредметна настава, обезбеђује све неопходне предуслове за развијање демократске атмосфере у одељењу, организовање и извођење разноврсних креативних игара, истраживање и опсервацију проблема, односно прикупљање података о појавама путем њиховог непосредног чулног опажања, као и лакши трансфер стеченог знања и примену истог у различитим ситуацијама учења.

Интегративни приступ, без икакве сумње, подразумева мисаоно активног ученика. Преношење чињеница, информација и знања, карактеристика је традиционалних модела извођења наставног процеса. У овом случају, о ученику можемо говорити као о пуком објекту у оквиру васпитно-образовног процеса. Са друге стране, интегративни приступ у планирању, организацији и реализацији наставног процеса, не своди се само на преношење општих чињеница, него у много већој мери на активно учествовање у решавању проблема, трагању за релевантним информацијама, постављању питања и активном трагању за одговорима на постављене дилеме. Интегративни приступ заправо осликава међузависност реалног света и самог живота који нас окружује. Овакав иновативни модел у настави карактерише активирање и укључивање ученикових мисли, осећања, интересовања, његову личну интуицију и искуство учења, чиме се постижу образовни резултати који одговарају индивидуалним капацитетима и могућностима сваког ученика понаособ. Интегративни приступ, свакако не подразумева порицање и одрицање од постојећих научних дисциплина, наставних предмета, напротив, нуди један нови квалитет знања, супротстављеног доминацији знања из угла појединачних научних дисциплина. Као што

то наводи Весна Ђорђевић (2007), појединачне научне дисциплине нам заправо нуде дубину и фокусираност а интегративност ширину контекста, промену перспективе, али исто тако и примену знања из једне области у другој, то јест функционално знање. Организовање тематске међупредметне наставе, на основу запажања учитеља, наставника који у своме наставном раду примењују овакав иновативни модел, позитивно утиче на интринзичну, односно унутрашњу мотивацију ученика за рад на часу. Позитивни ефекти могу се уочити и у оквиру подстицања и развоја логичког, односно критичког мишљења ученика као и у стицању знања, умења и вештина применљивих у свакодневним, реалним животним ситуацијама. Несумњиво, највећа вредност интегративног модела, сложиће се многи, имплементирана је у развијању и формирању свести о целовитости доживљаја света који нас окружује.

У своме стручном раду *Иновативни модели наставе*, Весна Ђорђевић (2007), покушава да одговори на питање – „Због чега изабрати интегративну наставу?“. Као први разлог оправданости примене интегративне наставе у оквиру васпитно-образовних система, ауторка наводи развој савремених информационих технологија, интернет револуцију и друге факторе који у великој мери утичу и мењају начин на који организујемо и структурирамо знање, замењујући линеарне моделе, такозваним хипертекст линковима, који једноставно бришу границе међу научним дисциплинама. Као други, оправдани разлог увођења поменутог иновативног модела наставе у школама, Ђорђевић наводи чињенице које упућују на то да у данашњем свету постоји низ алармантних, глобалних проблема, као што су сиромаштво, криминал у школама, болести зависности, расизам, којима су погођени и ученици основних школа, а које једноставно није могуће решити из перспективе само једне научне дисциплине. Способност „ношења“ са интегративношћу посла којима се појединац бави, а коју послодавци сматрају пожељном особином, трећи је снажан аргумент у одбрани интегративног модела наставе. Динамичне промене у процесу стицања научних знања бришу некада строго постојеће границе између појединих научних дисциплина. Актуелна научна истраживања и њихов динамичан и интензиван развој успоставили су потпуно нове интегрисане дисциплине у свету науке као што су биофизика, неуро-наука, биомедицински инжењеринг, генетски инжењеринг, електрохемија. Управо су наведене чињенице доказ о нужној потреби увођења мултидисциплинарног приступа у планирању, организацији и реализацији наставног процеса. Критика традиционалне школе, да деци нуди готова решења учећи их чињеницама на начин који подразумева

распоређивање научних знања у оквиру појединачних научних дисциплина, наставних предмета, који немају додира један са другим, која истовремено није у стању да припреми и оспособи ученике за живот у савременом свету који се трансформише великом брзином, чини се јаким аргументом у прилог увођења интегративног модела у настави. Кроз интегративну наставу, како истиче Ђорђевић, не усвајају се само одређена знања из појединих предмета него се и негују и стичу како мисаоне способности, тако и физичке, емотивне и социјалне компетенције (Ђорђевић, 2007: 78).

Интегративна настава у нашој школи врло често се помиње под синонимима попут мултидисциплинарна настава, међупредметна, или тематска настава. У вези с тим, можемо рећи да мултидисциплинарно, међупредметно, тематско повезивање карактерише компаративистички приступ различитим уметничким садржајима, експресијама, изразима истоветној теми. У практичном смислу, уколико претпоставимо да је једна централна тема обрађена у књижевном, ликовном и музичком делу, онда бисмо могли извести закључке да је повезивање садржаја различитих подручја уметничког стваралаштва засновано на опажању, уочавању примарних и секундарних заједничких карактеристика, различитим средствима, на пример, речима, тоновима, интонацијом, бојама, цртежима, и тако даље. Марина Јањић сматра да би одабрану уметничку тему требало посматрати кроз призму различитих уметности и опазити како и на који начин тему о којој говоримо, размишљамо и закључујемо, дочаравају и сами сликари, песници, композитори, глумци, а затим и одговорити на питања, боље рећи, доћи до закључака шта је заједничко њиховим стваралачким поступцима и уметничким изразима. На тај начин, закључује ауторка Јањић, укупан доживљај теме биће дубљи, прочишћенији и узвишенији (Јањић, 2008: 158).

Као што смо и напоменули, примарни циљ интегративног модела наставе, огледа се у подизању квалитета наставе на један, у вредносном смислу, виши ниво. Овај иновативни модел у настави морао би бити праћен пружањем подршке од стране наставника, охрабривањем, мотивисањем ученика за испољавање креативности, маштовитости, отворености за нове идеје на самим наставним часовима. Управо велики број аутора као најефикасније средство за подстицање и развијање деље креативности и талената, наводи тематске, односно групне школске истраживачке пројекте. Интегративни модел наставе, управо се и заснива на активностима деце, ученика у оквиру тематских радионица. Значај и вредност тематских радионица је вишеструк.

Као прво, тематске радионице доприносе холистичком (*холизам* као универзално схватање да организам у физиолошком, психолошком и социјалном смислу, може да функционише само као целина) приступу наставним садржајима и трансферима знања. Као друго, тематске радионице, блиско нашем искуству, подстичу ученике на активност, креативност, испољавање различитих способности и талената, развијају код ученика различите социјалне вештине, самодисциплину, одговорност, алтруизам.

Јањић наводи да о позитивним ефектима интегративног приступа у настави, на целовити развој личности, говори податак да велики број различитих фондација, институција и програма, који су присутни у америчким школама последњих година, постижу врхунске резултате приликом коришћења више научних дисциплина ангажованих у циљу образовања кроз уметности. „Један од њих је и институт TRV / Vulf Trap, за рано учење кроз уметности где су деца ангажована кроз игру, музику, глуму и креативни покрет“ (Јањић, 2008: 159).

Закључак

Настојање да ова врста наставе заживи у нашим школама до сада је углавном било препуштено раду ентузијаста просветних радника. У новије време, Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, у оквиру реализације наставних планова и програма, сугерише и предлаже повезивање, односно интеграцију садржаја различитих наставних предмета у једну целину. Да би овакав вид наставе заживео, неопходна је већа имплементација у наставном систему, професионална и логистичка помоћ учитељима у смислу едукације, обуке, набавке савремених наставних средстава, реорганизације распореда часова, увођења потенцијалног тимског рада. Треба рећи да су учитељи захваљујући природи свога посла, много ближи интеграцији наставних садржаја, а самим тим и реализацији овакве врсте наставе, те да је у пракси чешће примењују. Због наведених специфичности ове врсте наставе, и неких ограничења у реализацији, често је за обраду наставног садржаја који се обрађује, потребан дужи временски период од једног наставног часа, и тада се интегративна настава трансформише у интегративни дан. Интегративни дан је у структуралном смислу врло сличан интегративној настави у смислу планирања, и са разликом у временској артикулацији коју је лакше испратити. На основу изнетих констатација, сасвим јасно долазимо до закључка да је много лакше и једноставније планирати, организовати и реализовати традиционалне облике наставе. Без обзира на све

потешкоће које се јављају приликом реализације интегративне наставе, не смемо испустити из вида чињеницу да је интеграција наставних садржаја од великог значаја у остваривању наставних циљева – образовних, васпитних и функционалних.

Подстицањем повезивања садржаја наставних предмета остварује се интегрисање које има за циљ: подстицање радозналости и креативности ученика; укључивање ученика у наставу; повећање задовољства ученика и учитеља.

ЛИТЕРАТУРА

- Ђорђевић, В. (2007). Иновативни модели наставе (Интегративна настава, Пројектна настава и Интерактивна настава). *Образовна технологија*, 4: 76–81.
- Јањић, М. (2008). *Савремена настава говорне културе у основној школи*. Нови Сад: Змај.
- Лукић-Радојичић, Ж. (2011). Интегративна настава у савременом образовном процесу. *Образовна технологија*, 4: 367–378.
- Петрић, М. (2016). Интегративна настава граматике у млађим разредима основне школе, Интегративна настава граматике у млађим разредима основне школе. *Зборник радова учитељског факултета у Призрену – Лепосавић*, књига 10: 59–66.

Milica Petrić

Sanja Malinić-Uglik

THE IMPORTANCE OF THE INTEGRATED APPROACH IN PLANNING, ORGANIZATION AND IMPLEMENTATION OF THE TEACHING PROCESS AS AN INNOVATIVE MODEL IN PRIMARY GRADES

Abstract: The paper analyzes the positive qualitative changes in education made in order to develop knowledge based on numerous innovative ideas and with the intention of improving the process of teaching young learners. The topic of the paper is integrated teaching as a model which is applied in primary school as an educational institution. The purpose of the paper is to provide a literature review and point out the advantages of integrative teaching in relation to traditional teaching methods, which certainly contributes to the improving and innovating of the teaching process.

The paper notes that integrated teaching, despite its challenges and realization difficulties, is being used more and more in primary grades.

Key words: integrated teaching, students, educational institution

Sanja Krstić
Student doktorskih akademskih studija
Fakulteta za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju,
Univerzitet u Beogradu
e-mail: ksanjak@gmail.com

UDC 376.1-056.26/.36-053.2
Pregledni članak
Rad primljen: 15. IV 2021.
Rad odobren: 15. VI 2021.

Aleksandra Đurić-Zdravković
Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju,
Univerzitet u Beogradu

Ana Roknić
Student master akademskih studija
Fakulteta za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju,
Univerzitet u Beogradu

RANA INTERVENCIJA I SOCIJALNI RAZVOJ KOD DECE S INTELEKTUALNOM OMETENOŠĆU¹

APSTRAKT: Socijalni razvoj obuhvata sposobnosti i veštine opažanja i razumevanja drugih osoba, njihovog ponašanja, namera, osobina i unutrašnjeg stanja. Takođe, obuhvata različite načine reagovanja u socijalnim situacijama, kao i iniciranje i održavanje kontakata. Adekvatno razvijen socijalni razvoj kod deteta, predstavlja osnovu za čitavo funkcionisanje, kako u detinjstvu, tako i u adolescenciji i odrasloj dobi. Socijalni razvoj predstavlja područje koje iziskuje mnogo rada i programa intervencija, kojima se razvoj podstiče, a eventualne nepravilnosti koriguju i svode na minimum. Kod dece sa intelektualnom ometenošću, javljaju se problemi socijalnog funkcionisanja. Pregledom literature evidentiraju se pozitivni efekti koje rana intervencija ostvaruje na socijalni razvoj, te je ovaj period ključan trenutak za početak adekvatnog tretmana. Pri sprovođenju rane intervencije, ali i samog vaspitno-obrazovnog rada, ističe se neophodnost sistemске podrške i korišćenje integrisanog pristupa koji podrazumeva participaciju roditelja, koja često izostaje.

Ovaj rad ima za cilj da da pregled studija koje se odnose na sprovođenje programa rane intervencije u okviru socijalnog razvoja kod dece sa intelektualnom ometenošću, kao i da ukaže na uticaj integrisanog pristupa na realizaciju programa.

KLJUČNE REČI: predškolski uzrast, integrisano učenje, rana intervencija, socijalni razvoj, intelektualna ometenost

¹ Rad je nastao kao rezultat istraživanja na projektu „Kreiranje Protokola za procenu edukativnih potencijala dece sa smetnjama u razvoju kao kriterijuma za izradu individualnih obrazovnih programa“ (179025), koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

Uvod

Prema navodima autora Pavlović-Breneselović i Krnjaja (2017), detinjstvo ne predstavlja samo pripremu za budući život. Tokom ovog razvojnog perioda, dete treba da bude nosilac socijalnog razvoja i učenja koristeći svoje maksimalne potencijale. Razvojni putevi nisu isti za svu decu, zbog čega bi trebalo primenjivati upotrebu različitih metoda učenja i razmišljanja pri rešavanju problema. Cilj nije da se deca iz osetljivih grupa, u ovom slučaju, deca sa intelektualnom ometenošću (IO), samo izjednače sa ostalima, nego da dođe do istinskog razumevanja različitosti i uvažavanja njihove ličnosti (Pavlović-Breneselović i Krnjaja, 2017).

Dete izrasta u čoveka, koji je društveno biće i kome je za ostvarivanje punog razvojnog potencijala neophodno socijalno funkcionisanje. Ono se ostvaruje kroz socijalne interakcije, učenje značenja izraza lica, procene namera, svesnosti o svojim reakcijama i ponašanju (Andrić i Marić-Bojović, 2015). Postoje brojne definicije socijalnog razvoja, a jedna od njih je ona koju predlaže Centar za socijalno-emocionalne temelje za rano učenje, koji definiše rani socijalni razvoj kao razvoj sposobnosti deteta od rođenja do pet godina da formira odnose između odraslih i vršnjaka (CSEFEL, 2020). Pojava socijalnih veština počinje od rođenja, a rana iskustva ostavljaju trag na kasniji odnos prema sebi i drugima. U ranom detinjstvu, mala deca sve češće stupaju u različite interakcije sa ljudima. U ovom periodu, ona fokusiraju pažnju i igraju se sve više nezavisno (HalleKristen & Darling-Churchill, 2016).

Socijalno funkcionisanje može se definisati kao izvesno ponašanje pojedinca koje se javlja kao proizvod interakcije sa spoljašnjim okruženjem i kognitivnih i emocionalnih procesa. Ukoliko kognitivni ili emocionalni procesi bivaju narušeni, može se očekivati nastanak poremećaja u socijalnom funkcionisanju (Japundža, Maćešćić-Petrović, Đurić-Zdravković, 2010). Kako bi detinjstvo, adolescencija i odrastanje tekli neometano, neophodan je adekvatan socijalni razvoj kao osnova. Socijalni razvoj je područje koje iziskuje mnogo rada i programa intervencija, kako bi se razvoj podstakao ili korigovale poteškoće i problemi. Mere koje se fokusiraju na socijalni razvoj dece predškolskog uzrasta, uključuju intervencije u ranom detinjstvu, vaspitno-obrazovne planove i programe, kao i profesionalnu obuku koja povezuje razvoj socijalnih kompetencija sa osnovnom podrškom samoregulacije deteta (HalleKristen & Darling-Churchill, 2016). Rezultati jednog istraživanja ukazuju na to da su u posebnom riziku za nastanak ovakvih problema deca sa IO, te je veoma značajna procena sposobnosti kako bi se otkrili faktori koji ukazuju na rizik nastanka problema u socijalnom razvoju, kao i obrazaca ponašanja koji se u kasnijem periodu teže ispravljaju

(Damjanović, 2012). Ovim putem, otvara se mogućnost pravovremene intervencije, kroz primenu programa koji su usmereni na dete (Vasiljević, 2005). Jedan od najvažnijih ciljeva istraživanja različitih domena dečijeg razvoja, jeste obezbeđivanje terapijskih intervencija koje bi poboljšale, u ovom slučaju, socijalno funkcionisanje deteta (Andrić i Marić-Bojović, 2015). To je moguće postići ranom intervencijom usmerenom na podršku potrebama deteta i porodice. Cilj ovog rada usmeren je na pregled studija koje se odnose na sprovođenje programa rane intervencije u okviru socijalnog razvoja kod dece sa IO.

Rana intervencija – pojam

Rana intervencija predstavlja sistematski pristup ranom i kontinuiranom tretmanu koji sprovodi tim stručnjaka, a koji je usmeren na potrebe određenog deteta i njegove porodice. Ona je zasnovana na uverenju da sa podrškom treba početi što ranije i da će detetov razvoj biti unapređen kroz individualizovan i specijalizovan tretman (Landesman Ramey, Ramey & Lanzi, 2007, prema Glumbić, Brojčin, Đorđević, 2013). Rana intervencija podrazumeva širok spektar aktivnosti usmerenih na podsticanje razvoja deteta od rođenja do uzrasta od pet ili šest godina.

Glavni cilj rane intervencije predstavlja poboljšanje kompetencija deteta u svim razvojnim domenima. Pored toga, ostvaruje se prevencija i minimalizacija delovanja razvojne teškoće. Ove ciljeve moguće je realizovati putem individualizovanih razvojnih, edukativnih i terapijskih usluga namenjenih podršci deci i porodici. Uvođenje rane intervencije preporučuje se pri detekciji razvojne teškoće. Sprovođenje ranih stimulativnih i terapijskih programa podrazumeva prethodnu procenu snaga i potreba deteta, kao i porodice. Sastoji se u obezbeđivanju adekvatne podrške, pratećih usluga i aktivnog monitoringa, sve do reevaluacije razvoja deteta (Cvijetić, 2016).

Značaj i implementacija rane intervencije

Značaj rane intervencije ogleda se u doprinosu unapređenja razvoja u ranom detinjstvu. U tom kontekstu, u literaturi se naglašava da je za ovaj period karakteristična povećana osetljivost deteta na delovanje spoljašnjih činilaca koji utiču na razvojni proces. Rana intervencija može biti ključna polazna osnova za kasnije napredovanje tokom školovanja, jer značajno utiče na potencijalno samostalnije funkcionisanje osoba sa IO u odraslom dobu (Cvijetić, 2016). Rezultati jedne studije pokazali su da se programi rane intervencije ne sprovode u meri u kojoj je to predviđeno i da je iz tih razloga stručnjacima potrebna edukacija i obuka za sprovođenje rane intervencije u predškolskom vaspitno-obrazovnom radu (Bari, Abdullah,

Abdullah, & Yasin, 2016). Prema navođenju jednog istraživanja, sve više se teži interesovanju za razvoj delotvornih ranih intervencija za decu, koje će imati tendenciju da uključe u tretman ponašanje, razvoj i obrazovanje (Gresham, Mac Millan, 1998). Zakonima koje propisuje država, dati su osnovni temelji za uvođenje rane intervencije, ali se ovo u praksi slabo primenjuje. Razlog tome leži u problemima sa organizacijom i finansiranjem programa (Golubović i Slavković, 2015).

Prema navođenju autora, rana intervencija predstavlja vrlo značajan segment rada za decu sa IO, ali i za njihove roditelje i celu porodicu. Ističe se neophodnost sistemske podrške, koja često izostaje (Jacob, Olisaemeka, & Edozie, 2015). Rana intervencija ne podrazumeva samo rad sa detetom, nego obuhvata i pružanje informacija, savetodavni rad i pružanje podrške roditeljima, kako bi na najbolji mogući način ukazali podršku detetu da razvije do maksimuma svoje potencijale. Roditelji su osobe iz najbližeg detetovog okruženja, te oni najbolje poznaju njegove potrebe, a samim tim je njihovo učešće u programu rane intervencije neizostavno. Uz pomoć roditelja, stručnjaci prepoznaju oblasti u kojima je detetu potrebna podrška, a potom pronalaze servise koji bi mogli pružiti detetu tip podrške koji bi u tom trenutku na najbolji način zadovoljio njegove potrebe (Jacob et al., 2015). Iako je potreba za podrškom prepoznata, ona se u našem okruženju još uvek ne realizuje na zadovoljavajući način. Kako navode autori, roditelji smatraju da nisu dovoljno uključeni niti informisani u jednom od najkritičnijih perioda za njihovo dete i celu porodicu. Oni navode da je neophodno da im se pruži psihološka podrška prilikom rešavanja konflikata i stresnih situacija, kao i teškoća na koje nailaze (Rajić i sar., 2015, prema Mihić i sar., 2016).

Značaj rane intervencije za decu sa IO

Rani uzrast predstavlja ključni period za učenje, pogotovo za decu kojoj je potrebna dodatna podrška za zadovoljenje osnovnih potreba, ali i u učenju i svakodnevnom životu. Od posebne važnosti za decu sa IO, rana intervencija doprinosi i pomaže detetu da razvije veoma važne socijalne, komunikativne veštine i veštine igranja koje će obezbediti polazište za dalje učenje. Problemi u ponašanju takođe mogu da se koriguju i svedu na minimum dok su deca na ranijem uzrastu. Iako to ne garantuje da tokom vremena neće biti daljih poteškoća, rana intervencija obezbeđuje deci i njihovoj porodici dobar početak i pomaže u izgradnji samopouzdanja (Hannah, 2001).

Da je rana intervencija veoma važna kod dece sa IO, govori u prilog studija koja je imala za cilj da analizira elemente uspešne rane intervencije

u detinjstvu. Oko 55% dece uključeno je u organizovan rad od treće godine pa nadalje, što je rezultovalo napretkom u ovoj oblasti. Neophodno je sprovoditi u delo ranu intervenciju, edukovati kadar koji radi sa decom i obezbediti uslove koji bi omogućili da se prepreke i poteškoće u radu sa decom od najranijeg uzrasta prevaziđu. Pored toga, neophodno je angažovanje defektologa za rad sa decom u okviru timskog rada (Golubović, Marković, Perović, 2015). Iskustava i mišljenja roditelja dece sa IO u vezi sa ranom intervencijom mogu biti od velike pomoći prilikom planiranja mera za poboljšanje prakse i rezultata u ovoj oblasti (Cvijetić, 2016).

Socijalni razvoj dece sa IO

Kod dece sa IO javljaju se značajni problemi u ovim područjima razvoja. U odnosu na socijalni razvoj dece koja su tipičnog razvoja, socijalni razvoj dece sa IO karakteriše: snižen nivo socijalne participacije s vršnjacima, a viši nivo samostalnog tipičnog načina igranja, manje zadovoljstvo vršnjačkom interakcijom i negativni stav ka interakciji, manje uspeha u dobijanju pozitivnog odgovora na socijalne pokušaje, manje iniciranja igre, neobičan razvoj vršnjačke interakcije, ograničen broj recipročnih prijateljstava, manju prihvaćenost od strane vršnjaka sa i bez teškoća, manju socijalnu mrežu u školi i zajednici (Mihoković, 2016).

Kao posledice IO i otežanog učenja, navode se kašnjenja razvoja socijalnih veština, koja vode ka povlačenju i siromašnijim odnosima s vršnjacima. Stoga je ovoj deci od velike važnosti rana intervencija, kako bi se te veštine poboljšale. Rana intervencija u oblasti socijalnih veština zauzima veoma važno mesto u radu s decom i mladima sa IO (Brojčin, Banković, Japundža-Milislavljević, 2011). Na predškolskom uzrastu deca počinju da razvijaju socijalne veze izvan porodice, polako uče razlike između društveno prihvatljivog i neprihvatljivog ponašanja, istrajavaju u izazovnim zadacima, uče da dele igračke i slično. Ona tada počinju sopstvenim ponašanjem na društveno odgovarajući način i samostalno da rešavaju neke socijalne probleme (HalleKristen & Darling-Churchill, 2016), ali je nekoj deci neophodna pomoć kako bi adekvatno odgovorila u ovakvim socijalnim situacijama.

Kako bi se unapredio razvoj socijalnih sposobnosti i veština, neophodna je njihova procena kod dece. Jedan od glavnih koraka u postizanju ovog cilja jeste identifikacija ciljnih oblasti u okviru procene socijalnih sposobnosti i veština koje je potrebno uključiti u tretman. Postoji nekoliko načina da se utvrde problemi socijalnog ponašanja kod dece. Jedan način je prikupljanje informacija od odraslih osoba iz okruženja deteta. Roditelji i stručnjaci, koji rade sa decom u vaspitno-obrazovnom procesu, čine upravo dva takva izvora podataka. Oni imaju uticaj na život deteta i sposobni su

da pruže važne informacije o deci (Ruffalo & Elliott, 1997, prema Odović, 2008).

Kod dece sa IO često se javljaju problemi stereotipnog ponašanja, devijantnih društvenih odgovora, odloženog socijalnog razvoja i strahova, zbog načina života koji vode i situacija koje svakodnevno proživljavaju (Bildt et al., 2009). Definisanje negativnih oblika socijalnog funkcionisanja dolazi iz različitih teorijskih usmerenja autora, ali se većina (Achenbach, 2014; Achenbach et al., 2008; Goodman et al., 2010, prema Jelić, Stojković, 2016) slaže da srž problema leži u dve grupe faktora. Prva grupa odnosi se na nedovoljno kontrolisana ponašanja koja su usmerena prema drugima, kao što su agresivnost, kršenje pravila, hiperaktivnost, a druga grupa na preterano kontrolisana i usmerena ka sebi ponašanja, kao što su to simptomi depresije, anksioznost, socijalna povučенost, somatski poremećaji (Jelić, Stojković, 2016).

Značaj delovanja rane intervencije na socijalni razvoj kod IO

Kako bi se pravovremeno delovalo na teškoće socijalnog razvoja kod IO, i planirao tretman i podrška, neophodna je njihova rana identifikacija. Jedna studija ispitala je osnovne i suptilne socijalne veštine. Suptilne veštine merene su primenom Upitnika socijalnog ponašanja kod dece (*Childrens Social Behaviour Questionnaire*; Luteijn, Minderaa & Jackson, 2002). Rezultati studije ukazuju na to da sva deca sa IO ispoljavaju kašnjenje u svojim osnovnim socijalnim veštinama, naročito u oblasti socijalne komunikacije. Jedan od domena testiranja na CSBQ odnosio se na pojavu stereotipija kod dece. Što je viši stepen IO, češće su stereotipije. Kod dece sa poremećajem iz spektra autizma (PSA) bile su izraženije stereotipije nego kod dece koja imaju dijagnozu IO. Deca sa IO i PSA pokazali su otežanu sposobnost orijentacije u vremenu, prostoru, mestu ili aktivnosti. Za sve ove domene neophodna je sposobnost predviđanja, planiranja i rešavanja problema, što izostaje kod osoba sa PSA (Bildt et al., 2005).

U fokusu rada sa decom sa IO trebalo bi ranoj intervenciji, u oblasti socijalnih veština, pridati veći značaj. Neophodno je pratiti nivo razvijenosti socijalnih veština, kao i socijalne interakcije, kako bi se na osnovu procenjenog stanja deci obezbedila odgovarajuća intervencija i podrška. Tretman socijalnih veština podrazumeva upotrebu i primenu različitih strategija. Određene strategije dale su dobre rezultate. Neke od njih su vežbanje ciljnog ponašanja, organizacija igre, interakcija s vršnjacima ili odraslima, potkrepljenje poželjnih oblika ponašanja – nagrađivanje ciljanog ponašanja onime što je nagrada za dete, neki voljeni predmet ili aktivnost, modelovanje

specifične socijalne veštine – demonstracija željenog ponašanja, pričanje priča – aktivnost kojom možemo uvežbavati slušanje, pričanje i izražavanje emocija, direktna instrukcija, odnosno podučavanje veštine – učenje izolovanih koraka do savladavanja čitave veštine i imitacija prikladnih ponašanja (Vaughn et al. 2003, prema Mihoković, 2016).

Zaključak

Socijalni razvoj, kao i ostali domeni razvoja, ne teče jednako kod sve dece. Integrirani pristup nalaže da bi razvojne razlike trebalo uvažiti i dopustiti razvoj i učenje koji su po meri deteta i koji prate njegova interesovanja. Uvek treba imati u vidu pravovremenost delovanja na domen socijalnog, ali i ostalih domena razvoja kod dece. Što ranije uključimo dete u tretman u okviru rane intervencije, lakše će doći do ublažavanja ili otklanjanja propratnih teškoća. Kao rizična grupa za nastanak poremećaja u socijalnom funkcionisanju, prema navedenim istraživanjima, navodi se grupa dece sa IO. Kako bi se unapredio razvoj socijalnih sposobnosti i veština kod dece sa IO, neophodno je proceniti ih i otkriti koje su to ciljne oblasti u okviru procene socijalnih sposobnosti i veština koje je potrebno uključiti u tretman. Rana intervencija je u potpunosti usmerena na potrebe određenog deteta, ali i njegove porodice, što odgovara principima integrisanog pristupa. Integrirani pristup se zalaže za maksimalno učešće roditelja u vaspitno-obrazovnom procesu, budući da oni najbolje poznaju svoje dete. Roditeljima je često uskraćena podrška, te bi programe rane intervencije trebalo holistički primenjivati, tako da obuhvataju čitavu porodicu. Dete socijalne veštine uči prirodnim putem i prema teorijskim postavkama integrisanog pristupa, igrom i prirodnim sticanjem znanja, dolazi do trajnog učenja koje će deca primeniti u socijalnim i svakodnevnim situacijama. Dakle, trebalo bi podsticati igru i pratiti vaspitno-obrazovni program koji će uvažiti i uticaj igre na razvoj deteta. Kako bi socijalni razvoj kod dece sa IO bio unapređen, individualizovan i specijalizovan, tretman bi trebalo otpočeti što ranije. U okvirima zakona koje propisuje država, govorilo se o primeni programa rane intervencije, kao i pružanju podrške roditeljima, dok se u praksi evidentira slaba primena istog. Pojavom novih Osnova programa predškolskog obrazovanja i vaspitanja „Godine uzleta“, javile su se indikacije o prilagođavanju učenja interesovanjima deteta, kao i maksimalnom uključivanju roditelja u proces dečjeg razvoja i vaspitno-obrazovnog procesa, putem aktivnosti i poseta vrtićima, što doprinosi pravovremenoj i delotvornijoj intervenciji u domenima u kojima je intervencija potrebna.

LITERATURA

- Andrić, S. & Marić-Bojović, N. (2015). How social cognition deficits affect psychopathology – neuroscientific approach. *Medical Youth*, 66(2), 25–30.
- Bildt, A., Serra, M., Luteijn, E., Kraijer, D., Sytma, S. & Minderaa, R. (2005). Social skills in children with intellectual disabilities with and without autism. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(5), 317–328.
- Bari, S., Abdullah, N., Abdullah, N. & Yasin, M. (2016). Early intervention implementation preschool special education students in Malaysia. *International Journal for Innovation Education and Research*, 4(06), 139–155.
- Brojčin, B., Banković, S., Japundža-Milisavljević, M. (2011). Socijalne veštine dece i mladih s intelektualnom ometenošću. *Nastava i vaspitanje*, 60(3), 419–429.
- Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning – CSEFEL (2020). *Research synthesis on screening and assessing social-emotional competence*, posećen 3.3.2020., <http://csefel.vanderbilt.edu/>
- Cvijetić, M. (2016). Značaj rane intervencije u tretmanu teškoća u intelektualnom razvoju. *Beogradska defektološka škola*, 22(2), 61–78.
- Damjanović, M. (2012). *Karakteristike kvaliteta života i mentalnog zdravlja dece i adolescenata koji su u sistemu socijalne zaštite*. Doktorska disertacija. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Medicinski fakultet.
- Gresham, M. F. & Mac Millan, D. (1998). Early intervention project: Can its claims be substantiated and its effects replicated? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28(1), 5–13.
- Golubović, Š., Slavković, S. (2015). Rana intervencija u specijalnoj edukaciji i rehabilitaciji. U S. Nikolić, D. Ilić-Stošović, M. Šćepanović (Ur.), *Aktuelna defektološka praksa – Tematski zbornik radova međunarodnog značaja* (str. 23–29). Novi Sad: Društvo defektologa Vojvodine.
- Glumbić, N., Brojčin, B., Đorđević, M. (2013). Rana intervencija kod dece s poremećajima autističkog spektra. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 12(1), 103–118.
- Halle Kristen, T., & Darling-Churchill, E. (2016). Review of measures of social and emotional development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45, 8–18.
- Hannah, L. (2001). *Podrška u učenju deci sa poteškoćama iz spektra autizma – Praktičan vodič za roditelje i osoblje u redovnim školama i vrtićima*. Beograd: Republičko udruženje za pomoć osobama sa autizmom.
- Japundža-Milisavljević, M., Macesic-Petrovic, D., & Djuric-Zdravkovic, A. (2010). Attention and social behavior of children with intellectual developmental disabilities. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 5, 41–44.
- Jacob, U. S., Olisaemeka, A. N. & Edozie, I. S. (2015). Developmental and communication disorders in children with intellectual disability: the place early intervention for effective inclusion. *Journal of Education and Practice*, 6(36), 42–46.

- Jelić, M., Stojković, I. (2016). Teškoće u socijalnom funkcionisanju adolescenata različitog porodičnog i intelektualnog statusa. *Nastava i vaspitanje*, 65(2), 309–328.
- Jurković, J. (2009). Uloga vaspitača u razvoju socijalnih kompetencija i prevencija poremećaja ponašanja djece predškolske dobi. *Norma*, 14(3), 323–330.
- Krnjaja, Ž., Pavlović-Breneselović, D. (2014). Smernice za izradu osnova programa predškolskog vaspitanja usmerenog na odnose. *Pedagogija*, 69(3), 351–360.
- Lukić-Radojičić, Ž. (2011). Integrativna nastava u savremenom obrazovnom procesu. *Obrazovna tehnologija*, 4, 367–378.
- Marković, T. (2014). *Model integrativne prakse u inicijalnom obrazovanju vaspitača*. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet.
- Mihić, I., Rajić, M., Krstić T., Divljan, S., Lukić, N. (2016). „Naša priča“ program podrške roditeljima dece sa smetnjama u razvoju: primer dobre prakse u predškolskim ustanovama. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 15(4), 477–498.
- Mihoković, L. (2016). *Poticanje socijalne interakcije djece s intelektualnim teškoćama i poremećajem iz autističnog spektra*. Diplomski rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
- Odović, G. (2008). Značaj razvoja socijalnih veština osoba sa invaliditetom. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, (1–2), 175–188.
- Pavlović-Breneselović, D., Krnjaja, Ž. (2017). *Osnove diversifikovanih programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*. Beograd: Univerziteta u Beogradu, Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Vasiljević, D. (2005). Procena problema u ponašanju dece predškolskog uzrasta. *Nastava i vaspitanje*, 54(4–5), 428–435.

Sanja Krstić

Aleksandra Đurić-Zdravković

Ana Roknić

EARLY INTERVENTION AND SOCIAL DEVELOPMENT IN CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Abstract: Social development includes the abilities and skills of observing and understanding others, their behavior, intentions, traits and internal state. It also covers different ways of responding to social situations, as well as initiating and maintaining contacts. Adequate social development of a child is the basis for all functioning, in childhood, adolescence and adulthood. Social development is an area that requires a lot of work and intervention programs which encourage development, and correct and minimize any irregularities. Children with intellectual disabilities often have problems in social functioning. Literature review identifies the positive effects of developmental incentives that early

intervention achieves, and that this period is the crucial time to begin adequate treatment. In conducting early intervention, and in the educational work itself, the need for systematic support and the use of an integrated approach, which often involves parental participation, are emphasized.

This paper aims to give an overview of studies related to the implementation of early intervention programs for children with disabilities in the area of social development, as well as to indicate the impact of an integrated approach on their implementation.

Key words: preschool age, integrated learning, early intervention, social development, intellectual disability

KOMUNIKACIJA U FUNKCIJI KOGNITIVNOG RAZVOJA DECE

Apstrakt: U radu se obrađuju sadržaji koji utiču na proces podsticaja i razvoja komunikacije dece predškolskog uzrasta, a povezani su sa okolinom u kojoj deca borave. Polazna teza je da su dečja komunikacija i kognitivne sposobnosti međusobno zavisne i uslovljene. Istražuju se elementi i pojave iz okoline koji podstiču komunikativnost i daju odgovore na promene u okruženju na fleksibilan i prilagodljiv način. Pretpostavka je da komunikacija proizvodi i podstiče kognitivne sposobnosti kao što su: brzina reakcije, prihvatanje i obrada jednostavnog stimulusa i odgovor na takav stimulus.

Analizira se prilagođavanje dece novim, neočekivanim i promenljivim okolnostima u okolini, te u kojoj meri takve novonastale okolnosti kroz komunikaciju podstiču saznavne sposobnosti. Uočava se da dete prilikom posmatranja prima iz okoline brojne informacije, čuva ih i upotrebljava nove podatke za ispunjavanje zahtevnijih zadataka. Rad je teorijskog tipa, inspirisan nadom da će čitalac dobiti smernice kako da doprinese razvoju auditivne i vizuelne percepcije deteta. Cilj je da osobe iz neposrednog dečjeg okruženja dobiju saznanja da deca komunikacijom razvijaju brojne kognitivne sposobnosti: trenutno zadržavanje vizuelnih informacija, veštine aktivnog pronalaska odgovarajućih informacija u dečjem okruženju i to brzo i efikasno, veštinu ignorisanja nevažnih draži kako bi obavili određeni zadatak, podstiču senzibilitet ruku i očiju, stvaraju sposobnost fokusiranja pažnje na jedan nadražaj ili na usmeravanje pažnje na više informacija koje su u okruženju.

Zaključak je da se kognitivni razvoj deteta može poboljšati ako odrasli reaguju na dečja interesovanja i radoznalost, te da komunikacija u podsticajnoj okolini doprinosi razvoju saznanja koja proističu iz sveta žive i nežive prirode i društva.

Ključne reči: deca, komunikacija, kognitivni razvoj, okolina, okruženje

Uvod

Da bi dete u potpunosti razvilo svoje kognitivne potencijale, potrebna mu je mogućnost da istražuje i uči. Kognitivni razvoj deteta se može poboljšati ako odrasli reaguju na njegova interesovanja i radoznalost. Kognitivni razvoj deteta ostvarujemo razgovarajući sa njim o stvarima koje ga zanimaju, pomažući mu da istražuje svoju okolinu i hrabreći ga da razvija mišljenje pokazujući mu nove mogućnosti.

Proces socijalizacije, kao važna odlika ljudske vrste, podrazumeva intenzivnu komunikaciju među pripadnicima svake zajednice. Kod dece je ova osobina naglašenija jer se nalaze u specifičnom položaju zavisnosti od pomoći odraslih članova zajednice. Sa druge strane, uticaj starijih na decu ima, namerno i neneamerno, vaspitno-obrazovno dejstvo i karakter, zahteva komunikaciju među njima, pa se zaključuje da je rana vaspitno-obrazovna funkcija socijalne okoline, roditelja i ostalih ljudi, upravo rana komunikacija. Deca prvu komunikaciju ostvaruju sa odraslima. Komunikacija se vrlo rano razvija i ona je uslov dečjeg razvoja i opstanka. Na početku je ona neverbalna, neposredna zasnovana na emocijama, ona je priprema za stvaranje komunikacijskih veština, kasnije simbola i znakova koje će dete učiti. Upravo će simbolička sredstva biti najefikasniji način za stvaranje komunikacije.

Dečja okolina u funkciji podsticanja kognitivnih sposobnosti

Za dete je komunikacija uspostavljanje veza sa drugima, bolje razumevanje okoline, otkrivanje činjenice da se upoznavanjem okoline stvarnost može shvatiti na razne načine. Postavlja se pitanje, šta je to okolina za decu. Okolina jeste širok pojam i upravo iz tog razloga i saznanja koja deca dobijaju iz okoline jesu bezgranična, baš kao i okolina ili okruženje koje se nudi kao poligon komunikacije i mesto ovladavanja i stvaranja brojnih veština koje će dete poneti iz nje. Predstavljanje okoline koju deca doživljavaju možemo početi od uterusa preko, porodice, uže i šire, porodičnog okruženja, predškolske ustanove, škole i drugih socijalnih pojmova. Takođe, okolinu će upečatljivo za razvoj dece predstavljati kosmos, zemljište, voda, vazduh, prirodne pojave i procesi, kretanje, toplotne pojave, magnetizam, elektricitet, svetlost, zvuk, prostor, vreme. Vidimo da nema kraja okolini, jer tu su i biljni i životinjski svet, čovek kao biološko biće, ekološka aktivnost, materijali, tehnička sredstva, saobraćajna sredstva, građevinski objekti i još puno pojmova koji dolaze iz oblasti kulture, zdravstva, ekonomije itd.

Dete okolinu upoznaje na dva načina, neposrednim kontaktom (fizičkim saznanjem) i posredstvom odraslih ili socijalnim saznanjem. (Mihajlović, 2011). U okolini dete razvija komunikaciju jer u njoj vrši razmenu gestovnih, verbalnih poruka. Funkcija komunikacije je složena, nju čini uspostavljanje i održavanje odnosa sa drugima, sa živom i neživom prirodom. Aktivnosti koje čine komunikaciju jesu postavljanje pitanja drugima, bilo gestovima ili verbalno, obaveštenja, objašnjenja, traženje pomoći, saopštavanje ideja i osećanja, ispoljavanje ukusa, traženje odgovora o uzrocima neke pojave, razlikama ili sličnostima između predmeta, imenovanje predmeta, pojava, njihovo opisivanje, objašnjavanje, traženje veza među pojavama, govorenje o onome što se zamišlja i predstavlja. (Pijaže, Inhelder, 1982).

Ukoliko pričamo o verbalnoj komunikaciji, različiti su činioci koji će uticati na situaciju unutar koje se odvija komunikacija sa detetom. Prvenstveno su to osobe koje čine komunikaciju svojim ličnim osobinama, starošću, iskustvom, ulogom u dečjem životu. Na komunikaciju će uticati i broj osoba, prostor na kome se nalaze, motivi. Ovi činioci zahtevaju prilagođavanje kao uslov uspešne komunikacije. Sposobnost prilagođavanja je jedna od najvažnijih sposobnosti koju treba razviti kod dece. (Miljak, 1984).

„Da bi se deca bolje razvijala i uspešnije uključivala u svoju prirodnu i, posebno, društvenu sredinu, potrebno je osposobljavati ih da na najraznovrsnije načine komuniciraju među sobom, kao i sa odraslima s kojima ne moraju imati zajedničko iskustvo.“ (Miljak, 1984: 130). Naročito je značajna komunikacija sa zrelijim osobama, jer je, odrasli, s jedne strane, posrednik između deteta i društveno izgrađenih načina posmatranja i analiziranja pojava, a s druge, značajna je njegova uloga kao slušaoca, jer govoreći mu o svojim utiscima i onome što je radilo, dete objektivizira rezultate svog praktičnog i saznajnog delovanja, uobličavajući na taj način svoje iskustvo (Podđakov, 1992).

Deca koja još nisu razvila verbalnu komunikaciju, komuniciraju putem simbola kojim se socijalizovana misao izražava, tj. sistemima znakova koji su pogodniji. Čine ih mimika, gest i ostali oblici neverbalne komunikacije. Ona može biti podstaknuta podražavanjem zvukova raznih predmeta, muzičkim instrumentima i sopstvenim glasom, identifikovanjem s drugim osobama i projektovanjem njihovog odnosa na igračke, kao i izrazom kroz ples, pantomimu ili dramsku igru. Deca se najprirodnije izražavaju kroz pokrete sopstvenog tela što je bio preduslov za razvoj ostalih sredstava za komunikaciju, govora, pisanja, medija. Svakako, dete bogati svoju komunikaciju onoliko koliko pokazuje svoje emocije; smeh, plač, povike. Osim izražavanja putem tela, deca uspostavljaju komunikaciju i putem crteža koji služi da izrazi svoje sposobnosti. Procenu intelektualnog razvitka možemo vršiti putem crteža, koji nam takođe pomažu da pratimo razvoj motorike i socioemocionalnog razvoja. Crtež kao sredstvo komunikacije olakšava detetu izražavanje i primanje poruka, posebno onih koje dolaze vizuelnim putem, putem crteža, grafika, slika, video zapisa. Ujedno dete stiče iskustva, jer upoznaje okolinu koja ga okružuje. Upoznavanje okoline vizuelnim putem spajaju se percepcija i aktivnost, što je uzrok da deca zapražaju i razlikuju pojavne oblike. Tako bolje izražavaju ono što su zamislila, osetila. Istu funkciju u komunikaciji podstiču i zvukovi, glasovi i govor koji su svakodnevni u dečjem okruženju. Zvukovi daju neiscrpnu mogućnost komuniciranja jer imaju različitost u vrsti, boji, intenzitetu, tonalitetu. Primer za to mogu biti dramske predstave u koje su uključena deca ili su

samo posmatrači. U dramskim aktivnostima postoji živa interakcija među ljudima, decom (mogu biti: posmatrači / publika / glumci). Ovde postoji živa veza između pošiljaoca poruke i njenog primaoca, što je uslov da u deci probudi emocije i empatiju koja stvara duhovni razvoj ličnosti deteta i njeno bogaćenje. Proizilazi da u dramskoj igri tj. komunikacijskoj vežbi nastaje odraz celokupnog ljudskog repertoara za prenos poruka: reči, gestikulacije, izraz lica, držanje tela, brzog, teškog i lakog disanja, stilizovanih pokreta, propisanog ćutanja itd. (Duran, 2003).

Za razvoj komunikacije kod dece bitni su i socijalni faktori. Socijalna sredina motiviše dete da koristi govor kao sredstvo komunikacije i instrument saznanja. Zbog toga su bitni emocionalni odnosi u porodici i predškolskoj ustanovi. Odrasli deluju podsticajno na razvoj komunikacije kod dece ukoliko pokazuju zainteresovanost za dečju aktivnost ili neku vrstu komunikacije. Dobro je da dete vidi da ga odrasla osoba pažljivo sluša, prati, razume, pokazuje razumevanje i zainteresovanost, ceni njegovo mišljenje, postavlja pitanja, podstiče dečje izražavanje.

Aktivnosti dece koje se odvijaju u prirodi, podstiču decu na interakciju, igru. Dečja igra je spontana, dobrovoljna, slobodna, ne trpi uplitanje odraslih, podstaknuta je unutrašnjom motivacijom. Igra podstiče decu da grade, stvaraju, kombinuju, negiraju ili podržavaju jedni druge. Poznato je da radoznalost prethodi igri, da igra u prirodi prethodi razmišljanju, a razmišljanje podstiče komunikaciju. Različite vrste izražavanja kroz igru su uglavnom teorijske, ali su od velikog značaja za kasniji razvoj hipotetičkog mišljenja. Sve se u ovakvim okolnostima dešava spontano, jer deca imaju želju da ostvare svoj praktični cilj tako što predviđaju dešavanja u svojim igrama. Izvođenjem aktivnosti u prirodi, koja je puna simbolike, podstiče se komunikativnost, podražava i reprodukuje stvarnost i prikuplja bazično iskustvo za kasnije apstraktno mišljenje. Živa i neživa priroda koja okružuje dete, razvija dečju inicijativu i stvaralaštvo u procesu sazrevanja, postepenog osamostaljivanja i aktivnog uključivanja u rad neposredne okoline.

Postignuća koja u komunikaciji očekujemo od dece

U konsultovanoj literaturi (Čarapić, Šain, 2017) opisani su neki željeni ishodi kada se radi o komunikacionim postignućima dece u predškolskom uzrastu. Očekivanja su podeljena na tri uzrasne grupe i to: prvu grupu bi činila deca od tri do četiri godine, drugu od četiri do pet godina i treću od pete godine do polaska u školu. Za svaku starosnu grupu postoji skala procene razvojnih dostignuća deteta u zadatom uzrastu. Kada je u pitanju govor i komunikacija, prati se (kroz programiranu nastavu) i očekuje od dece u uzrastu od tri do četiri godine sledeće: „Da imenuje predmete, bića i

pojave u okolini. Govorom dete učestvuje u životnim situacijama i aktivnostima. Govorom može da objasni svoje iskustvo i dovodi ga u vezu sa prethodno stečenim iskustvom. Govor mu omogućuje da učestvuje u grupnoj konverzaciji, da postavlja pitanja i traži odgovore, sluša sagovornika, govori o onome što je videlo, čulo, doživelo, o svojim osećanjima i željama. Priča, prepričava i dopunjuje poznate priče. Učestvuje u igrama izmišljanja priča, prepoznavanja rima i stvaranju stihova. Samo izmišlja i komponuje stihove. Izražava se gestovima, pantomimom i pokretima. Učestvuje u igrama uloga i dramatizacije.“ (Čarapić, Šain, 2017: 79).

Grupa dece u uzrastu od četiri do pet godina, trebalo bi da ima sledeća postignuća (takođe prethodno planski podstaknuta kroz programiranu nastavu): „Korišćenje govora u pregovaranju, uspostavljanju pravila i u saradnji. Napredovanje u sposobnosti da sluša sagovornika bez prekidanja i upadanja u reč. Opisivanje prethodno stečenog iskustva i dovođenje u vezu s novim iskustvom i idejama. Postavlja pitanja da bi bolje razumelo značenje reči i obogaćuje rečnik. Dovodi u vezu novo značenje reči s poznatim. Učešće u igrama i aktivnostima bogaćenja rečnika. Napredovanje u grafičkom iskazivanju misli.“ (Čarapić, Šain, 2017: 82).

Očekivanja u govoru i komunikaciji kod dece u uzrastu od pet godina do polaska u školu su sledeća: „Prilagođavanje sagovornika u komunikacijskoj situaciji. Vlanje glasovima i glasovnim sklopovima. Poznavanje glasovnog sastava reči i dostignut određen nivo razvoja monološkog i dijaloškog govora. Razumevanje rečenica sačinjenih od šest do osam reči. Rasuđivanje, zaključivanje, ocenjivanje i sagledavanje uzročno-posledičnih veza u razgovoru sa drugima. Sada zna da ispriča svoj doživljaj od ranije. Samostalno, jasno i razumljivo prepričava priču koja mu je pročitana. Postavlja pitanja ko? kako? zašto? Ume da se sporazume.“ (Čarapić, Šain, 2017: 85).

Primeri značaja okoline za razvoj komunikacije kod dece

U svim uzrastima deteta, od rođenja do polaska u školu, deca će se susretati sa okolinom i brojnim pitanjima vezanim za nju. Tako će deca čim progovore voleti da saznaju što više o svetu životinja. Njihova pitanja mogu biti: gde žive i šta jedu medved, vuk, jagnje, slon, pile. Koje su životinje opasne, koje su korisne, da li naši rođaci imaju kućne ljubimce. Da li su prekrivene krznom ili perjem ili nečim trećim. Biljni svet će ih zainteresovati da pitaju kako trava, drvo ili cveće raste i zašto se ne kreće. Prirodne pojave će ih podsticati da prave razliku između kiše i snega, dana i noći, promene godišnjih doba, uočavaće elektricitet, toplotu, svetlost. Deca pitaju, kako su nastala brda. Da li se vazduh kreće, da li je težak i zašto ga ne vidim. Različita zanimanja će ih podstaći da sebe zamišljaju u ulogama doktora,

vaspitačice, prodavačice, majstora, vojnika. Upoznaće telesnu šemu čoveka kroz druženje sa drugom decom i razlike koje mogu biti u boji kože, visini, obliku i boji kose, boji očiju, dubini glasa. Posebno se interesuju za polne razlike i izgrađuju polni identitet. Pogledom na nebeski svod noću, postavljaju pitanja: Šta je Sunce, Mesec, Zvezde? U okolini će uočavati saobraćajna sredstva i interesovaće se za razlike između automobila, aviona, broda. U socijalnoj okolini jačaće svoju komunikaciju kroz pitanja ko je stric, ujak, tetka, komšija. Okolina će decu podstaći da upoznaju i zainteresuju se za različite kućne aparate, od čega su i kako rade: mašina za veš, mikser, usisivač, telefon, sat. S povećanjem starosne dobi deca će sve veću pažnju poklanjati drugarstvu, zajednici, grupi i vršnjačkim aktivnostima. Povećaće svoje interesovanje za komunikaciju i igru slovima, brojevima, slikanjem, vajanjem, rezanjem. Do polaska u školu deca će povećati svoju radoznalost za okolinu, što će se ispoljavati kroz komunikaciju i dublja interesovanja za svet koji ih okružuje.

Zaključak

Prihvatanjem okoline, prirodne i socijalne kao bitnog faktora za razvoj komunikacije, kod dece se formira niz osobina ličnosti i sposobnosti koje će deci biti potrebne za ceo život. To su inicijativnost, kreativnost, samostalnost, planiranje, racionalnost, objektivnost, solidarnost, empatija. Komunikacija ne služi samo za prenošenje informacija, već je važan element u vaspitanju, pomoću kojeg možemo da podstaknemo dete na aktivnost, na razmišljanje, pa i na motivaciju i samopouzdanje.

Osposobljavanjem deteta za postizanjem vešte i precizne komunikacije, kroz navedene mogućnosti, dobićemo mnogo benefita. Deca će vremenom postati osoba od poverenja, prijatna, dopadljiva i pred njima je mnogo veći broj mogućnosti. Što više njihovih vršnjaka bude uočilo da su takvi, to će pre želeti da saraduju sa njima, da ih vide i slušaju. Deca koja su u ranom uzrastu, kroz okolinu i druge vidove spoznaje savladala komunikaciju, postaće uspešnija, zadovoljnija, uverljivija, biće rado prihvaćena.

LITERATURA

- Duran, M. (2003). *Dijete i igra*. Jastrebarsko: Naklada Slap, (Sveučilišni udžbenik).
- Михајловић, Н., Михајловић, Љ. (2011). *Методика упознавања околине*. Пирот: Цицero.
- Miljak, A. (1984). *Uloga komunikacije u razvoju govora djece predškolske dobi*. Zagreb: Prosvjetni pregled.
- Pijaže, Ž., Inhelder, B. (1982). *Intelektualni razvoj deteta*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

- Podđakov, N. N. (1992). *Praktično mišljenje kod dece*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Čarapić, S., Šain, M. (2017). *Korak po korak 3 – programiranje vaspitno-obrazovnog rada s decom u vrtiću priručnik za vaspitače*. Beograd: Kreativni centar.

Nataša Milošević Adamović

THE IMPORTANCE OF COMMUNICATION FOR CHILDREN'S COGNITIVE DEVELOPMENT

Abstract: The paper analyzes contents which affect the process of encouraging and developing communication in preschool-aged children, and are related to the children's surroundings. The starting thesis is that the child's communicative and cognitive abilities are interdependent and mutually conditioned. The author explores the elements and phenomena from the environment which encourage communicativeness and provide answers to the changes in the environment in a flexible and adjustable way. The hypothesis is that communication generates and encourages cognitive abilities such as: reaction speed, accepting and processing of a simple stimulus and responding to such a stimulus.

Furthermore, the author analyzes the children's adjusting to new, unexpected and unstable circumstances in the environment, as well as the extent to which the new circumstances can improve cognitive skills through communication. It is noted that during observation a child receives numerous information from its surroundings, stores them and uses new data to complete more demanding tasks. The paper is theoretical, inspired by the hope that the reader shall be given guidelines for contributing to the development of the child's auditory and visual perception. The goal is to enable people from the children's immediate surroundings to learn that through communication children can develop numerous cognitive abilities: immediate retention of visual information, the ability to actively search for suitable information in the environment swiftly and efficiently, the ability to ignore unimportant stimuli in order to complete a task, to encourage hand and eye sensitivity, develop the ability to focus one's attention to one stimulus or to direct attention to several information from the child's immediate environment.

The author concludes that the child's cognitive development can be improved if the adults respond to the child's interests and curiosity, and that communication in an encouraging environment contributes to the development of knowledge arising from their living and inanimate environments and the society.

Key words: children, communication, cognitive development, environment, surroundings

Dragan Rastovac

Pedagoški fakultet u Somboru,
Univerzitet u Novom Sadu
e-mail: rastovacd@gmail.com
rastovacd@pef.uns.ac.rs

UDC 371:004

Stručni članak

Rad primljen: 15. IV 2021.

Rad odobren: 15. VI 2021.

Milinko Mandić

Pedagoški fakultet u Somboru,
Univerzitet u Novom Sadu

Zorica Đukić

OŠ „Žarko Zrenjanin“, Apatin

INFORMATIKA U FUNKCIJI INTEGRISANE NASTAVE¹

APSTRAKT: Intenzivnim razvojem tehnike i tehnologije (prvenstveno se misli na informaciono-komunikacione tehnologije – IKT) koje svoje primene nalaze u gotovo svim oblastima ljudske delatnosti, i obrazovanje izlazi iz okvira tradicionalnog načina nastave i postaje nezavisno od vremena i prostora. U ovom radu predstavljen je primer informatike u funkciji integrisane nastave u okviru nastavnih sadržaja (Svet oko nas), za učenike drugog razreda Osnovne škole „Žarko Zrenjanin“, u Apatinu. Korišćena je deskriptivna metoda za analizu. Od školske 2019/20. godine svi učitelji drugih razreda osnovne škole u Republici Srbiji imaju obavezu da postepeno počnu sa uvođenjem digitalne nastave (E-učionica), u okviru predmeta koje realizuju. Pod digitalnom nastavom podrazumeva se upotreba elektronskih udžbenika i prezentovanje njihovih sadržaja putem video projektora od strane učitelja. Takođe, učenici rešavaju domaće zadatke, koji su realizovani u aplikativnom softveru, kod kuće na računaru.

Osnovni cilj rada jeste analiza motivacije i postignuća učenika pri primeni integrisanog pristupa u nastavnom procesu. U radu su prikazani pojedini primeri zadataka i statistika koja učitelju omogućava kompletan uvid u rezultate učenika.

KLJUČNE REČI: integrisana nastava, digitalna nastava, E-učionica

Uvod

Evropska unija je odgovorila na razvoj društva znanja i svetskog tržišta predstavljajući digitalnu kompetenciju kao sastavni deo kompetencija za celoživotno učenje. Digitalna kompetencija jeste sposobnost upotrebe informaciono-komunikacione tehnologije – IKT u svim sferama (ličnim,

¹ Rad je realizovan u okviru projekta Pedagoškog fakulteta u Somboru, pod nazivom „Društveni fenomeni i savremena škola: inovacije u nastavi u funkciji efikasnog usvajanja sadržaja o društvu“.

poslovnim, obrazovnim, komunikacionim). Osnova je IKT znanje u oblasti: računara i njegovog mrežnog okruženja, pronalaženja, čuvanja i razmene informacija. Naravno, sve ovo ima za cilj pravilne i promišljene upotrebe IKT-e u ličnom i društvenom životu (Ristić i Blagdanić, 2017). Na osnovu politike obrazovanja i obuke koje na odgovarajući način pripremaju učenika za život u predstojećem društvu, javlja se potreba utvrđivanja relevantnih kompetencija i način njihovog sticanja u periodu koji sledi. Nastavljajući istraživanja razvoja učenja i sticanja veština, Evropska komisija je pokrenula projekat „Savremena komunikacija u redefinisanoj obrazovanju“ i inicijativu „Otvoreni pristup sistemu obrazovanja“. Od kada su IKT-e postale sastavni deo infrastrukture obrazovanja, „otvorenost“ ima potencijal da proširi pristup obrazovanju i da poboljša ekonomičnost i kvalitet nastave i učenja. Put ka otvorenim obrazovnim resursima još uvek je značajna tema istraživanja i još uvek ima tretman otvorenog obrazovanja, koji teži definisanju celoživotnog učenja, vaspitanja i obrazovanja (Rastovac, Miljković, 2014).

„Insistirajući na usvajanju znanja u okviru strogo zadatih naučnih područja (nastavnih predmeta) za koje se ne traže dodirne tačke, tradicionalna nastava ne može da pripremi učenike za novo društvo, zavisno od umeća građana, njegovog znanja i kontinuiranog osposobljavanja. Brojni tekstovi na temu nove obrazovne paradigme – društva učenja i znanja, IKT-e, holističkog pristupa i strategija poučavanja koje će podsticati individualne mogućnosti i poštovati različitosti, upućuju na koncepciju celovite škole i ideju nauke kao celine” (Trbojević, Španović, 2013: 30–31). Pojavom savremene tehnologije stvorena je mogućnost na svim nivoima, prilika da učestvuju u unapređenju svog obrazovanja u okruženju koje je raznoliko, bogato najboljim praksama, a opet dovoljno progresivno da pruži samostalnost u upotrebi. Obrazovne institucije u saradnji sa profesionalnim organizacijama nude različite prakse sa ciljem da pruže kvalitetno obrazovanje, poboljšaju nastavne performanse i iskustvo učenja i uspeh učenika u mrežnom okruženju (Fajardo, 2014).

Integrirana nastava

Prate nas godine kada je došlo do izmena u pogledu obrazovanja i njegove uloge. Dolazi se do uverenja da se obrazovanjem ne utiče samo na formiranje i razvoj ličnosti, već obrazovanje ima širi doprinos koji se odnosi na promene i razvoj društva u celini, gde se društvena zajednica u celini uključuje u kvalitet procesa razvoja (prvensteno se misli na vaspitanje i obrazovanje) i njegove krajnje ishode. Inovacije u okviru obrazovnog sistema usmerene su prema školi u kojoj će se učenjem usvajati funkcionalna znanja

i steći veštine koje će poboljšati razumevanje složenih odnosa u društvu u kome učenici žive i omogućiti uspešno snalaženje u njemu (Trbojević, Španović, 2013).

Integrисани pristup u obrazovnom procesu podrazumeva efikasno povezivanje i usklađivanje obrazovnih oblasti i njihovih programskih sadržaja koji su slični ili je moguće realizovati njihovo međusobno dopunjavanje u svrhu ostvarivanja planiranog cilja. Na osnovu znanja stečenog iz jedne oblasti programskog sadržaja, omogućava se i pruža kvalitetnije usvajanje drugog programskog sadržaja. Sposobnosti dece se razvijaju kroz stečena znanja u integrисanim aktivnostima obrazovnog rada. Ovakvim modelom ostvaruje se jača povezanost različitih obrazovnih oblasti bez jasno prepoznatljive granice u organizaciji nastavnog procesa, dok usvojeno znanje ima trajniji i primenljiviji efekat kod učenika. Programski sadržaji (posebno predmeta Svet oko nas) otvaraju mogućnost učitelju da isprojektuje nastavu po logičkim celinama kombinacijom više predmeta ili u okviru jednog predmeta. Sadržaji su osnov naveden u programu, ali zadaci i ciljevi pružaju učitelju određenu slobodu u praktičnoj realizaciji na času, tako da on može da se kreće i izvan okvira udžbenika. Učitelj ima bolje uslove da primenjuje integrисани pristup jer organizuje kompletnu nastavu u svome razredu. Ovo se naročito odnosi na strogo pridržavanje rasporeda časova, već za iste može praviti blokove (spajati časove) kako bi zaokružio gradivo u granicama jedne logičke celine i na taj način povoljnije iskoristio stvorenu atmosferu i zainteresovanost učenika. Treba napomenuti da je generalni problem obrazovnih sistema to što ne poklanjaju pažnju ovakvom pristupu i postizanju predviđenih ciljeva i sadržaja. Sama organizacija obrazovnog procesa i zainteresovanost učitelja za integrисane realizacije programskih sadržaja kroz odgovarajuće aktivnosti, u velikoj meri zavise od raspoložive nastave tehnologije (Drobnjak, 2007; Mićanović, 2013; Mićanović, Novović, 2018).

Karakteristike interaktivne nastave:

- učenik uči u toku časa;
- povoljna emocionalna klima u razredu i motivacija višeg nivoa;
- razvijanje saradnje među učenicima i preuzimanje odgovornosti od strane učenika;
- učenici se uče da usaglašavaju stavove, zajedničkom radu, modernoj komunikaciji, kao i da sami koriste medije i izvore znanja;
- interaktivna nastava podrazumeva razmenu informacija, komunikaciju sa učenicima, članovima grupe, članovima ostalih grupa, nastavnikom;
- učenici koriste više izvora informacija: literatura, mediji...;

- u interaktivnoj nastavi nastavnik je inovator, organizator. Njegova aktivnost na času ogleda se u usmeravanju učenika na saradnju sa drugima i na korišćenje različitih izvora informacija. (Ivkov-Džigarski, 2010).

Od integrisane nastave se očekuje:

- jače horizontalno i vertikalno povezivanje među različitim nastavnim predmetima;
- veće podsticanje i usmeravanje vaspitno-obrazovnog procesa na ishode učenja (na ono što učenik treba da ponese iz pojedinog nastavnog predmeta, nastavne teme ili nastavne jedinice), a ne na predstavljanje sadržaja predmeta, teme, nastavne jedinice;
- sistematsko praćenje i procenjivanje kvaliteta vaspitno-obrazovnog procesa i njegovo zasnivanje na standardima;
- veće uvažavanje individualnih razlika među učenicima u pogledu načina učenja i brzine napredovanja;
- zasnivanje vaspitno-obrazovnog procesa na participativnim, kooperativnim, interaktivnim i iskustvenim metodama nastave i učenja;
- uvažavanje iskustava i znanja učenika koja se stiču van škole i njihovo povezivanje sa sadržajima nastave;
- razvijanje pozitivnog odnosa učenika prema školi i obrazovanju;
- težnja ka ostvarivanju svih definisanih ishoda učenja (znanje, veštine, sposobnosti, stavovi i vrednosti kod učenika) (Gajić, 2009).

Pregled literature

Istorija nauke nam pokazuje da je interdisciplinarnost spontan proces koji je svojstven i pokrenut istraživačkom aktivnošću. Predstavlja aktivnost koja se obavlja, a ne objekat koji se projektuje i konstruiše. Interdisciplinarnost, definisana kao istraživanje ili obrazovanje koja prelazi društvene, fizičke i aktuelne granice nauke, prevazišla je radoznalost i sve se više podržava (MacKinnon i sar., 2013).

U svom radu (Klein, 2006), autorka ističe istorijski početak razvoja ideje o integraciji nastave u okviru obrazovnog procesa. Ona početak ovakvog pristupa nastavi nalazi u radovima Spenser-a i James-a, gde je termin integracija upotrebljen u oblasti psihologije, a zatim navodi i rad Bertrand-a, gde je teorijski razvijena ideja integracije. U daljoj analizi, početak modernog shvatanja integracije Klajn prepoznaje kod Herbart-a, koji integracije zasniva na vezama između filozofske i psihološke ideje o nastavnoj metodi koja povezuje subjekte, pri čemu se svaki deo razume u odnosu na celinu, ali i na ostale delove. Autorka smatra da ne treba zaboraviti Dewey i njegovo pedagoško učenje. On smatra da škole treba da budu u središtu

nastave, dok je njegovo učenje usmereno ka detetu, njegovim potrebama, a naročito interesovanjima poput: interesa za razgovor i kontakt sa ljudima, interesa za istraživanje, interesa za stvaranje i građenje i interesa za umetničko izražavanje.

Olele (2014) razmatra značenje IKT i opseg IKT u obrazovanju, analizira učenike 21. veka i pedagogije koje njima odgovaraju. Ona ističe da bi programi obrazovanja nastavnika trebalo da im pruže znanje i veštine koje su im potrebne za uspešnu i smislenu integraciju IKT-a u obrazovanje. Pored toga, gleda se na koji način nastavnici mogu progresivno da grade kapacitete usvajanjem, prilagođavanjem i primenom tehnologije u nastavi (učenju). U radu autorka navodi da tehnologija ne treba da pokreće obrazovanje, već obrazovne ciljeve, odnosno potrebe i pažljiva ekonomska ravnoteža moraju da pokreću upotrebu tehnologije.

Na osnovu svojih nagrađivanih tehnoloških praksi, odabrano je dvanaest (K-12) učitelja. Sproveden je intervju kako bi se ispitala podudarnost između nastavničkih praksi učitelja i njihovog pedagoškog uverenja. Najveći uticaj na uspeh učenika, smatra se da imaju tehnologije za učenje, a do takvog zaključka se došlo na osnovu uverenja i stavova nastavnika. Većina nastavnika je navela unutrašnje faktore (strast za tehnologijom, mentalitet rešavanja problema) i podršku od strane drugih (administratori i učenje putem mreže), kao ključnu ulogu u oblikovanju svojih praksi. Postojeći stavovi i uverenja o tehnologiji, kao i trenutni nivoi znanja i veština, najveća su prepreka koja sprečava ostale nastavnike da koriste tehnologiju. Dati su predlozi koji su usmereni na profesionalni razvoj strategija koje utiču na promene u stavovima i uverenjima nastavnika (Ertmer i sar., 2012).

Sang i sar. (2010) u svojoj studiji analiziraju konstruktivna uverenja o učenju, podučavanju i računarske stavove kao perspektivnu upotrebu IKT-a u nastavi. Rezultati su pokazali da perspektivna integracija IKT-a ima značajnu korelaciju sa svim varijablama koje se tiču nastavnika. Na osnovu rezultata modela, perspektivna integracija IKT-a mogla bi se direktno predvideti na osnovu varijabli razmišljanja nastavnika (konstruktivno verovanje u nastavi, samoefikasnost nastavnika, samoefikasnost računara i računarski stavovi u obrazovanju), a posredno i po polu nastavnika.

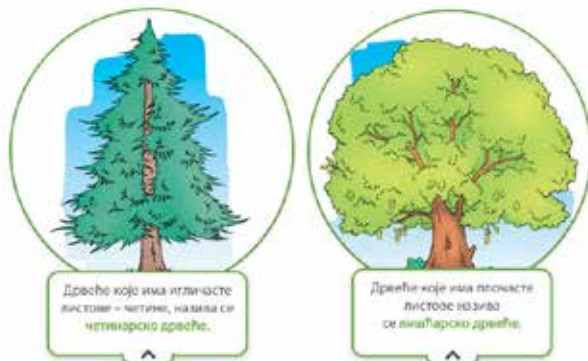
Integracija informatike i društvenih nauka

U ovom poglavlju predstavljen je jedan pokazni primer integracije informatike i nastavnog predmeta Svet oko nas, u okviru obrazovne platforme "E-učionica". Svi nastavni materijali (slika 1), kao i testovi (slika 2), digitalizovani su.

Биљке се могу разликовати по листу.

Сазнај шта је листопадно, а шта четинарско дрвеће.
Кључи на слици да видиш како изгледа лист.

Погледај филм



Slika 1. Nastavni materijal – primer (preuzeto sa platforme E-učionica)



Slika 2. Test za proveru znanja – zadatak 4 (preuzeto sa platforme E-učionica)

	Rezultat (%)	Provere (brojna vrednost)	Greške (brojna vrednost)	Ispravke (brojna vrednost)	Vreme (minuti : sekunde)
Najveća vrednost	100	30	1	47	43:37
Najmanja vrednost	76	6	0	0	07:53
Prosek	93	12,9	0,06	7,3	25:07

Tabela 1. Analiza rezultata testa

U Tabeli 1 nalaze se podaci koji predstavljaju analizu rezultata jednog od testova provere znanja iz predmeta Svet oko nas. Prvu vrstu Tabele 1 čine parametri po kojima se analiziraju rezultati u okvir testova na platformi E-učionica (rezultat, provere, greške, ispravke, vreme). Rezultat obuhvata ukupan učinak na testu svakog učenika posebno. Provera predstavlja parameter kontrole rešenja, odnosno da li je učenik proverio tačnost svog odgovora pre nego što je prešao na sledeći zadatak. Broj pogrešno datih odgovora evidentira se u okviru parametra greške. Ispravke vrše statistiku koliko je puta učenik ponavljao svoj odgovor na postavljeno pitanje. Vremenski period koji je utrošen na rešavanje zadataka iz testa, evidentira se pod nazivom vreme. Rezultat je iskazan u procentima, vreme u svojoj mernoj jedinici, dok su ostali parametri predstavljeni u čisto brojnim vrednostima. Kolone čine tri vrednosti: najveća, najmanja i prosečna (u odnosu na sve učenike koji su pristupili testu).

Od dvadest i jednog učenika, test je rešavalo njih devetnaest, a ukupan broj zadataka koji je postavljen bio je šest. Autori napominju da su isključili iz analize tri učenika koji su imali vreme rešavanja testa duže od 60 minuta. Rezultati testa pokazuju veoma veliku prosečnu uspešnost od 93%, gde treba napomenuti da sedam učenika nema maksimalnu realizaciju testa. Na osnovu evidencije, broj provera je veoma visok, prosečno 12,9 po jednom učeniku (a test ima šest zadataka), uz napomenu da samo pet učenika ima broj provera 6 ili manje. Ovakav ishod provera direktno je vezan za veliki broj ispravki koje su učenici vršili prilikom rešavanja testa (prosečno 7,3 po jednom učeniku). Međutim, četiri učenika nisu vršila ispravke u zadacima na testu, dok četiri učenika ima dvocifren broj ispravki svojih rešenja zadataka. Na osnovu toga, dolazimo do zaključka da su svi zadaci na testu ispravljani sigurno bar jednom, a pojedini i više puta. Posledica velikog broja provera i ispravki jeste mali broj grešaka na testu. Samo su dva učenika imala po jednu grešku. Prosečno vreme rešavanja testa po učeniku je 25 minuta, što znači da su učenici više od tri minuta rešavali svaki zadatak (međutim, statistika je pokazala da je samo za zadatak broj 7 (slika 3) utrošeno prosečno 16 minuta). Takođe i ovde treba napomenuti da šest učenika ima vreme manje od prosečnog.



Slika 3. Test za proveru znanja – zadatak 4 (preuzeto sa platforme E-učionica)

Zaključak

Savremena nastava mora poboljšati efekte i ostvariti viši nivo efikasnosti, ali mora i smanjiti distance koje postoje na relaciji obima obrazovnih sadržaja koje učenici treba da savladaju i nauke, da uspostavi ravnotežu, da ide u korak i što brže reaguje na svaki sledeći naučni potez. Traženje rešenja treba da se odvija u dva pravca. Aktivnosti u jednom pravcu treba da se odnose na rasterećenje učenika od preobimnosti nastavnih sadržaja, dok se u drugom pravcu iznalaze rešenja na koji način pratiti brojne novine (Miljković i sar., 2013). Nastava mora biti interaktivna, da obezbedi grupni rad, ali i individualizaciju, integraciju predmetnih ali i međupredmetnih sadržaja, da ima kreativne i validne metode provere i testiranja usvojenog gradiva.

LITERATURA

- Drobnjak, N. (2007). Integrativna nastava. *Obrazovna tehnologija*, 1, 2.
- Ertmer, P. A., Ottenbreit-Leftwich, A. T., Sadik, O., Sendurur, E. & Sendurur, P. (2012). Teacher beliefs and technology integration practices: A critical relationship. *Computers & education*, 59(2), 423–435.
- E-učionica. Obrazovana platforma. <https://www.eucionica.rs/>
- Fajardo, C. (2014). Best practices for teaching accounting courses online. *Journal of Business and Educational Leadership*, 5(1), 28.
- Gajić, M. (2009). *Osnovne didaktičko-metodičke karakteristike integrisane nastave*. Banja Luka.

- Ivkov-Džigarski, A. (2010) Interaktivna nastava, Pristup: 17. 02. 2020. http://www.dgt.uns.ac.rs/download/inovacije_6.pdf
- Klein, J. T. (2006). A Platform for a Shared Discourse of Interdisciplinary Education, English Faculty Research Publications. Paper 3. Pristup: 17. 05. 2020. <https://digitalcommons.wayne.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1002&context=englishfrp>
- MacKinnon, P. J., Hine, D. & Barnard, R. T. (2013). Interdisciplinary science research and education. *Higher Education Research & Development*, 32(3), 407–419.
- Mićanović, V. (2013). Interaktivna tabla u početnoj nastavi matematike. *Tehnologija, informatika i obrazovanje*, 7, (str. 339–352). Banja Luka: Filozofski fakultet, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, Novi Sad: Centar za razvoj i primjenu nauke, tehnologije i informatike.
- Mićanović, V., Novović, T. (2018). Problemi primjene integrisanog pristupa u realizaciji programskih ciljeva u predškolskim ustanovama iz vizure vaspitača. *Učenje i nastava*, god. IV, br. 4, 629–646.
- Miljković, B., Žižović, M., Iskrenović-Momčilović, O. (2013). Information technology and training of teachers, International Conference EDUvision, Modern Approaches of teaching the Coming Generations, 719–730, Ljubljana.
- Olele, C. N. (2014). Manpower Development For Information And Communication Technologies (Icts) *Integration In Education. Journal of Business and Educational Leadership*, 5(1), 113.
- Rastovac, D., Miljković, B. (2014). Obrazovni proces i informatičko-komunikacione tehnologije, Međunarodna konferencija “Vaspitno-obrazovani i sportski horizonti”. Subotica: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača i trenera, Subotica, maj 2014, 139–144.
- Ristić, M. R. & Blagdanić, S. R. (2017). Nove perspektive u obrazovanju – vanučionička nastava u digitalnom okruženju. *Inovacije u nastavi – časopis za savremenu nastavu*, 30(2), 1–14.
- Sang, G., Valcke, M., Van Braak, J. & Tondeur, J. (2010). Student teachers’ thinking processes and ICT integration: Predictors of prospective teaching behaviors with educational technology. *Computers & Education*, 54(1), 103–112.
- Trbojević, A. & Španović, S. (2013). Integrisana nastava prirode i društva u funkciji formiranja društvenih pojmova. *Inovacije u nastavi – časopis za savremenu nastavu*, 26(2), 30–44.

Dragan Rastovac
Milinko Mandić
Zorica Đukić

INTEGRATING COMPUTER SCIENCE INTO THE TEACHING PRACTICE

Abstract: With the rapid development of technology (primarily referring to information and communication technologies – ICT) that are now finding application in almost all fields of human activity, education also goes beyond the traditional teaching style and becomes independent of time and space. This paper presents an example of how computer science can serve integrated teaching within the teaching contents (of the subject The world around us) for students of the second grade of primary school “Žarko Zrenjanin” from Apatin. A descriptive method was used for analysis. Starting from the 2019/20 school year, all second-grade teachers in the Republic of Serbia are obliged to gradually start introducing digital teaching (E-classroom) within the subjects they teach. Digital teaching involves the use of electronic textbooks and the presentation of their contents via projectors by teachers. Also, students do their homework in an application software, at home on a computer.

The main aim of the paper is to analyse students’ motivation and achievement when an integrated approach is used in the teaching process. The paper offers several task examples and presents the statistical data which enables a complete insight into the student’s results.

Key words: integrated teaching, digital teaching, E-classroom

Emilija Živković-Marinkov
Klinika za bolesti uva, grla i nosa,
Klinički centar Niš
e-mail: emilijazm@gmail.com

UDC 376.1-056.263-053.2
Pregledni članak
Rad primljen: 15. IV 2021.
Rad odobren: 15. VI 2021.

Mila Bojanović
Klinika za bolesti uva, grla i nosa,
Klinički centar Niš

Snežana Babac
ORL Klinika KBC Zvezdara, Beograd
Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju,
Univerzitet u Beogradu

ZNAČAJ RANE INTERVENCIJE KOD DECE OŠTEĆENOG SLUHA

APSTRAKT: Oštećenje sluha kod dece utiče na razvoj govora, jezika, kognitivnu funkciju, a samim tim na intelektualni, socijalni i emocionalni razvoj ličnosti. Rana dijagnoza oštećenja sluha omogućava blagovremenu slušnu amplifikaciju i intervenciju, kao i odgovarajuću habituaciju i / ili rehabilitaciju deteta. Kod osoba sa oštećenjem sluha, centri u mozgu koji su odgovorni za slušanje, usled nedostatka zvuka, mogu biti reorganizovani i aktivirani senzornim stimulima iz drugih čula. Zbog ovakve neuroplastičnosti mozga neophodno je započeti adekvatnu terapiju što pre, da bi se izvršila stimulacija centara za sluh i govor.

Za uspešnost slušne amplifikacije neophodno je sagledati vrstu, stepen, uzrok i vreme nastanka oštećenja sluha. Razvojem tehnologije, savremeni digitalni slušni aparati mogu se precizno programirati na osnovu individualne percepcije kvaliteta zvuka svakog deteta. Njihova uloga je da pojačaju zvuk i tako poboljšaju slušanje i omogućće razumevanje reči. Kohlearna implantacija je neophodna kod dece sa obostranim teškim sensorineuralnim oštećenjem sluha, gde primena slušnog aparata i aktivno učešće u rehabilitaciji nije imalo efekta na slušnu funkciju i razvoj govora. Kod dece koja imaju malformaciju spoljašnjeg ušnog kanala, česte hronične infekcije spoljašnjeg ušnog kanala, hroničnu gnojnu upalu uva nakon ponovljenih hirurških intervencija i kod jednostrane gluvoće, ukoliko je sluh na drugom uvu očuvan, primenjuje se ugradni aparat za koštanu provodljivost zvuka BAHA (Bone Anchored Hearing Aid).

Savremena rešenja slušne amplifikacije i rehabilitacije omogućavaju da se deca sa teškim sensorineuralnim oštećenjem sluha uvedu u svet sluha i govora.

KLJUČNE REČI: deca, oštećenje sluha, slušni aparati, kohlearni implant

Uvod

Učestalost oštećenja sluha je u stalnom porastu. Svetska zdravstvena organizacija u svojim saopštenjima ukazuje na to da je 2018. godine u

svetu utvrđeno oštećenje sluha kod 466 miliona ljudi (93%), a od toga su 34 miliona deca (7%). Procenjuje se da će do 2030. godine 630 miliona ljudi u svetu imati oštećenje sluha, a do 2050. godine 900 miliona (World Health Organization [WHO], 2020).

Oštećenje sluha u dečijem uzrastu je često zastupljeno, a kakav će efekat imati zavisi od stepena i lokalizacije oštećenja, od vremena nastanka u odnosu na razvoj govorne funkcije (prelingvalno koje je nastalo pre razvoja govora i postlingvalno nakon uspostavljanja govorne funkcije), ali i od blagovremene dijagnoze, adekvatne slušne amplifikacije i intervencije, rehabilitacije, habilitacije, profesionalne podrške u učenju i edukaciji, kao i od angažovanja roditelja (Dimitrov & Gossman, 2020; Anastasiadou & Al Khalili, 2020).

Oštećenje sluha

Oštećenje sluha, prema poreklu nastanka, može biti nasledno (hereditarni tip) ili stečeno tokom života. Na osnovu anatomske disfunkcije slušnog aparata, razlikuje se konduktivno, sensorineuralno i mešovito oštećenje sluha. Konduktivno oštećenje sluha nastaje zbog disfunkcije sprovodnog aparata uva, usled patoloških promena u spoljašnjem i srednjem uvu. Uzroci razvoja sensorineuralnog oštećenja sluha su oštećenje senzornih ćelija Kortijevog organa (kohlearno ili senzorno), slušnog nerva ili slušnog puta (retrokohlearno ili neuralno). Kod mešovitog oštećenja sluha patološki proces zahvata ne samo konduktivni već i perceptivni deo slušnog aparata (Dimitrov & Gossman, 2020).

Konduktivna nagluvost može se lečiti konzervativno, odnosno medikamentno ili hirurškim putem, dok se u terapiji sensorineuralnog oštećenja sluha kod dece primenjuju slušni aparat ili kohlearni implant.

Obostrano trajno sensorineuralno oštećenje sluha dijagnostikuje se kod 1 do 3 novorođenčadi na 1000 živorođene dece. Porast prevalencije oštećenja sluha u dečijem uzrastu nastaje zato što se vremenom ispoljava progresivno, genetsko oštećenje sluha sa kasnijom manifestacijom kao i stečeno oštećenje sluha. Učestalost trajnog oštećenja sluha u dečijem uzrastu do 18. godine je 6 do 7 na 1000 dece (Shekdar & Bilaniuk, 2019; Korver et al., 2017). Svetska zdravstvena organizacija procenjuje da se 60% oštećenja sluha u dečijem uzrastu do 15. godine života može sprečiti primenom preventivnih mera, što je naročito bitno u nerazvijenim i u zemljama u razvoju gde je ta učestalost veća i iznosi 75%, a u razvijenim zemljama 49% (WHO, 2020).

Dijagnoza oštećenja sluha kod dece

Da bi se sprečio negativan efekat oštećenja sluha na razvoj deteta, neophodna je najranija moguća identifikacija nagluvosti i gluvoće. Uvođenjem

univerzalnog skrininga sluha novorođeņadi u porodilištu omogućava se detekcija, a samim tim i primena savremenih audioloških metoda i blagovremena dijagnostika prelingvalne nagluvosti i gluvoće, što sve omogućava sprovođenje rane intervencije (Babac, Đerić i Ivanković, 2007). Preporuke Zajedničkog komiteta za dečiji sluh su da se skrining sluha sprovede u prvom mesecu života deteta, dijagnostika oštećenja sluha do 3. meseca, a da se sa intervencijom započne do 6. meseca (Joint Comitee on Infant Hearing [JCIH], 2007; 2019). Neonatalnim skriningom se ne mogu identifikovati sva oštećenja sluha zato što se ona mogu javiti u kasnijem uzrastu deteta ili mogu imati progresivni karakter. Zbog toga je neophodno audiološko praćenje dece sa prenatalnim, perinatalnim i postnatalnim faktorima rizika za oštećenje sluha i sprovođenje skrininga sluha u okviru sistematskih pregleda predškolske i školske dece (Anastasiadou & Al Khalili, 2020).

Za ranu dijagnozu oštećenja sluha kod dece i blagovremenu, odgovarajuću intervenciju i rehabilitaciju, potreban je multidisciplinarni tim u koji je uključen audiolog, surdoaudiolog, neonatolog, pedijatar, genetičar, radiolog, otolhirurg i psiholog. Neophodno je prepoznati oštećenje sluha kod dece što je ranije moguće, čak i kada je prisutna umerena, laka bilateralna i unilateralna naglupost, da bi se obezbedio odgovarajući terapeutski i rehabilitacioni proces, jer se samo tako može omogućiti adekvatan razvoj govora i jezika. Veoma je bitna informisanost roditelja i njihovo aktivno angažovanje u procesu rane intervencije i rehabilitacije (Cupples et al., 2017; Dimitrov & Gossman, 2020).

Terapija oštećenja sluha kod dece

Konduktivno oštećenje sluha

Kod konduktivne nagluvosti terapija je usmerena na osnovnu bolest koja je dovela do oštećenja sluha. Kod prisustva stranog tela u spoljašnjem ušnom kanalu, neophodna je njegova eliminacija uz direktnu vizualizaciju i otomikroskopiju, takođe i uklanjanje ušne masti koja opturira kanal ispiranjem i aspiracijom pod mikroskopskom kontrolom. Traumatska perforacija bubne opne često zarasta spontano, ali ponekada je potrebna i revizija fragmenata bubne opne uz kliničko praćenje 6–8 nedelja, da bi se utvrdilo potpuno zarastanje bubne opne ili postavila indikacija za miringoplastikom. Povrede koje dovode do prekida lanca slušnih koščica zahtevaju hiruršku intervenciju i osikuloplastiku (Sooriyamoorthy & De Jesus, 2020).

Najčešći uzrok konduktivne nagluvosti kod dece je rekurentni sekretorni otitis media koji obično spontano prolazi, ali ako je i nakon tri meseca prisutan sekret u srednjem uvu, pored konzervativne terapije, neophodno je rešavanje etioloških faktora i ugradnja ventilacionih cevčica u bubnu opnu.

Rekurentni sekretorni otitis media može uticati na razvoj govora i jezika deteta. Ako oštećenje sluha nastaje zbog holesteatoma i hronične upale uva, potrebna je hirurška intervencija i rekonstrukcija lanca slušnih koščica uz uklanjanje patološkog procesa (Sooriyamoorthy & De Jesus, 2020; Anastasiadou & Al Khalili, 2020).

Urođena konduktivna nagluvost manifestuje se kod kongenitalnih malformacija spoljašnjeg i srednjeg uva koje se mogu javiti u okviru sindroma ili izolovano. Zbog razvoja govora i jezika deteta, potrebna je primena slušnog aparata za koštanu provodljivost i hirurška intervencija.

Aparat za koštanu provodljivost – BAHA (Bone Anchored Hearing Aid)

Aparat za koštanu provodljivost zvuka (Bone Anchored Hearing Aid) – BAHA sistem svoju funkciju ostvaruje na osnovu direktne koštane provodljivosti zvuka pri čemu se zaobilazi spoljašnje i srednje uvo (Stenfelt, 2011; Dun et al., 2012).

BAHA sistem se sastoji od titanijumskog implanta (šrafa), koji se hirurškom intervencijom ugrađuje u temporalnu kost iza uva i zvučnog procesora. Tek nakon završetka osteointegracije implanta postavlja se i aktivira zvučni procesor. On ima ulogu da konvertuje zvuk u mikrovibracije koje se prenose preko kostiju lobanje do unutrašnjeg uva, odnosno kohlee. Operacija je relativno laka, a najčešća komplikacija hirurške intervencije je infekcija kože gde je ugrađen titanijumski implant (Kiringoda & Lustig, 2013). Primenom usavršenog BAHA attract sistema poboljšan je estetski efekat, pri čemu je zvučni procesor u kontaktu preko magneta, koji je pričvršćen za kost titanijumskim implantom, a koža je intaktna (Dimitriadis, Carrick & Ray, 2017).

BAHA aparat se ugrađuje deci iznad 4 godine starosti, jer tada kost lobanje postiže određenu debljinu i čvrstinu i moguća je osteointegracija implanta. Kod mlađe dece primenjuje se nošenje elastične trake oko glave na kojoj se nalazi slušni procesor BAHA sistema (Softband BAHA). Njegova primena je naročito bitna kod obostranih kongenitalnih malformacija spoljašnjeg ušnog kanala i srednjeg uva gde se ne mogu primeniti slušni aparati za vazдушnu provodljivost, a jedino je na ovaj način moguće prenošenje zvuka i razvoj govora.

Indikacije za primenu BAHA aparata su: deca sa kongenitalnim malformacijama spoljašnjeg ušnog kanala i srednjeg uva, hronična infekcija spoljašnjeg ušnog kanala, hronični gnojni otitis nakon ponovljenih hirurških intervencija, nezadovoljstvo pacijenta i neadekvatna rehabilitacija kod primene konvencionalnih slušnih aparata, maksimalni konduktivan

gubitak sluha na jedinom čujućem uvu, jednostrana gluvoća ukoliko je sluh na drugom uvu očuvan. Kontraindikacije za primenu BAHА sistema su psihijatrijska oboljenja, lokalne kožne ili koštane patološke promene na mestu implantacije. Primena BAHА sistema utiče na razvoj govora deteta i njegovu kognitivnu funkciju, pruža adekvatniju orijentaciju u prostoru, omogućava bolje razumevanje govora u buci i poboljšava kvalitet života (Stenfelt, 2011; Lagerkvist et al., 2020).

Senzorineuralno oštećenje sluha

Senzorineuralno oštećenje sluha kod dece najčešće je ireverzibilnog karaktera i kada se kasni sa dijagnozom, intervencijom i rehabilitacijom, to znatno utiče na razvoj govora i jezika deteta, naročito u periodu intenzivnog razvoja centralnog nervnog sistema. Neuroplastičnost mozga i razvoj neuronskih sinapsi između nervnih ćelija maksimalno se ostvaruje do druge godine života deteta, zbog čega je važno da se intervencija sprovede u što ranijem uzrastu i omogući zvučna stimulacija viših slušnih centara. Istraživanja ukazuju na smanjenje sinaptičke plastičnosti i razvoja slušnog korteksa usled nelečene gluvoće kod dece (Cupples et al., 2018; Shekdar & Bilaniuk, 2019). Kod osoba sa oštećenjem sluha, centri u mozgu koji su odgovorni za slušanje usled nedostatka zvuka mogu biti reorganizovani i aktivirani senzornim stimulusima iz drugih čula (Stropahl, Chen & Debenner, 2017). Zbog ovakve neuroplastičnosti mozga neophodno je započeti adekvatnu terapiju što pre, da bi se izvršila stimulacija centara za sluh i govor (Cupples et al., 2018).

Veoma je bitno obezbediti i binauralno slušanje, jer ono pruža mogućnost za adekvatnu slušnu percepciju, lokalizaciju zvuka i glasniju prezentaciju zvuka, što omogućava bolji sluh i kod prisustva pozadinske buke (Ostojić, Mikić i Mirić, 2007).

Mnogobrojne studije ukazuju da i minimalno oštećenje sluha kod deteta može da ima uticaj na njegov edukativni, socijalni i emotivni razvoj (Đoković, Šolaja, Slavnić, Vuković i Račić, 2018; Bagatto, 2020). Bilateralno minimalno i lako oštećenje sluha kao i unilateralno oštećenje sluha često je zastupljeno kod dece školskog uzrasta, a sa njihovom dijagnozom se obično kasni. Roditelji i nastavnici treba da znaju da poremećaj ponašanja deteta ili nepažnja u školi mogu biti znaci oštećenja sluha.

Nakon dijagnoze, neophodna je adekvatna audiološka intervencija. Kod senzorineuralnog oštećenja sluha srednjeg i teškog stepena primarna je slušna amplifikacija, odnosno primena konvencionalnih slušnih aparata, koji omogućavaju pristup slušnim informacijama. To su digitalni uređaji koji selektivno pojačavaju zvuk određenih frekvencija, a istovremeno

otklanjaju pozadinsku buku i tako poboljšavaju slušanje i omogućavaju razumevanje reči. Razvojem tehnologije, savremeni slušni aparati mogu se precizno programirati. U dečijem uzrastu, najčešće se koriste zaušni digitalni aparati, koji se podešavaju prema individualnim karakteristikama audiograma (McCreery, Bentler & Roush, 2013; Moret et al., 2013). Za razumevanje ili prepoznavanje određenih zvukova kao i razvoj govora potrebna je aktivna slušna rehabilitacija ili rehabilitacija. Kod teškog oštećenja sluha slušni aparat predstavlja samo prvi korak ka kohlearnoj implantaciji (Jorgensen, Benson & McCreery, 2018; Ching et al., 2013; Dimitrov & Gossman, 2020).

Kohlearni implant

Kohlearna implantacija je neophodna kod dece sa obostranom gluvoćom i teškim senzorneuralnim oštećenjem sluha, gde primena slušnog aparata i aktivno učešće u rehabilitaciji nije imalo efekta na slušnu funkciju i razvoj govora. Razlika u primeni kohlearnog implanta u odnosu na konvencionalne slušne aparate je u tome da on ne dovodi do pojačanja zvuka već do transformacije zvučnih signala u električne impulse, koji se prenose elektrodama postavljenim u kohlei i vrše direktnu stimulaciju slušnog nerva. Na taj način kohlearni implant zaobilazi spoljašnje, srednje i delom unutrašnje uvo. Uslov za uspešnu primenu kohlearnih implantata je očuvana funkcija slušnog nerva i centralnog dela slušnog puta (Krogmann & Al Khalili, 2019).

Kohlearni implant je elektronski uređaj i sastoji se iz spoljašnjeg dela koga čini mikروفон, govorni procesor i prenosnik, a prijemnik i elektrode čine unutrašnji deo. Mikروفon detektuje zvuk iz okoline i šalje ga u govorni procesor gde se digitalno kodira i preko prenosnika transmituje do implantiranog prijemnika / stimulatora, koji pretvara akustički signal u električne impulse, a oni se prenose na elektrode i na taj način se ostvaruje stimulacija slušnog nerva i centralnog dela slušnog puta (Lenarz, 2018).

Postavljanje indikacije za kohlearnu implantaciju je timski, a definitivnu odluku o intervenciji kod dece donose roditelji ili staratelji zbog čega je bitna podrška i pomoć stručnjaka, a pre svega informisanost o značaju kohlearne implantacije za razvoj govora i jezika. Otophirurg vrši operaciju u opštoj anesteziji.

Mnogobrojne studije ukazale su na to da je kod asimetričnog oštećenja sluha, pored kohlearnog implanta na jednom uvu, bitna i upotreba konvencionalnog slušnog aparata na drugom uvu. Ovaj oblik stimulacije naziva se bimodalna amplifikacija (Ostojić, Mikić i Mirić, 2007). Ona omogućava bolje razumevanje govora usled prisustva pozadinske buke, poboljšava

kvalitet zvuka i ostvaruje binauralno slušanje. Kod obostrane gluvoće ili nagluposti teškog stepena, predlaže se bilateralna implantacija ako je moguće istovremeno ili sa kraćim vremenskim razmakom između intervencija, da bi se u kritičnom periodu za razvoj govora, odnosno intenzivne neuroplastičnosti mozga ostvarilo binauralno slušanje i time poboljšala percepcija govora (Health Quality Ontario, 2018).

Usled novih saznanja, razvoja tehnologije i operativnih tehnika, indikacije za ugradnju kohlearnog implanta menjaju se i proširuju. Savremene indikacije su primena kohlearnog implanta kod jednostrane gluvoće, kod oštećenja sluha na visokim frekvencijama gde je prisutan rezidualni sluh na niskim frekvencijama. Najvažniji parametar u postavljanju indikacije za kohlearni implant su audiometrijski kriterijumi, odnosno prag sluha koji je pomećen sa 90 dB na 70 dB, ali se i dalje najčešće primenjuje kriterijum od 90 dB pa naviše. Istraživanja ukazuju da, kod gluve i nagluve dece koja imaju i dodatne smetnje u razvoju, primena kohlearnog implanta naročito u periodu intenzivne neuroplastičnosti mozga uspeva da omogući slušnu percepciju. Sprovođenje univerzalnog neonatalnog skrininga i rana dijagnoza oštećenja sluha kod dece omogućavaju da se izvrši kohlearna implantacija i pre prve godine života. Mnoge studije ukazuju na značaj da se implantacija sprovede već sa 6 meseci, zbog značaja kritičnog perioda za razvoj slušne percepcije (Maggs, Ambler & Hanvey 2017; Lenarz, 2018; Manrique et al., 2019).

Cilj rane intervencije je primena slušnog aparata ili kohlearnog implanta da bi se omogućilo slušanje, razvoj govora i jezika, socio-emocionalni razvoj i akademski uspeh (Cupples et al., 2017).

Zaključak

Kod dece oštećenje sluha dovodi do otežanog razvoja govora i jezika, što utiče na intelektualni, emocionalni i socijalni razvoj ličnosti. Rana dijagnoza oštećenja sluha omogućava blagovremenu intervenciju, odnosno kod sensorineuralnog oštećenja sluha, slušnu amplifikaciju i kohlearnu implantaciju kao i odgovarajuću habilitaciju i / ili rehabilitaciju deteta. Razvojem tehnologije slušnih aparata, kao i primenom kohlearnog implanta, omogućeno je da deca sa teškim oštećenjem sluha čuju, razviju govor i da se tako uključe u redovne obrazovne programe.

LITERATURA

- Anastasiadou, S. & Al Khalili, Y. (2020). *Hearing Loss*. In *StatPearls*. StatPearls Publishing.
- Babac, S., Đerić, D. i Ivanković, Z. (2007). Skrining funkcije sluha novorođenčadi. *Srpski arhiv za celokupno lekarstvo*, 135(5–6), 264–268.

- Bagatto, M. (2020). Audiological considerations for managing mild bilateral or unilateral hearing loss in infants and young children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 51(1), 68–73.
- Ching, T., Galaster, J., Grimes, A., Johnson, C., Lewis, D., McCreery, R. & Yoshinga-Itano, C. (2013). American Academy of Audiology clinical practice guidelines: Pediatric amplification. *Reston, VA: American Academy of Audiology*.
- Cupples, L., Ching, T. Y., Button, L., Seeto, M., Zhang, V., Whitfield, J., Gunnourie, M., Martin, L. & Marnane, V. (2018). Spoken language and everyday functioning in 5-year-old children using hearing aids or cochlear implants. *International journal of audiology*, 57(sup2), S55–S69.
- Dimitriadis, P. A., Carrick, S. & Ray, J. (2017). Intermediate outcomes of a transcutaneous bone conduction hearing device in a paediatric population. *International journal of pediatric otorhinolaryngology*, 94, 59–63.
- Dimitrov, L. & Gossman, W. G. (2020). Pediatric Hearing Loss. In *StatPearls*. StatPearls Publishing.
- Dun, C. A., Faber, H. T., de Wolf, M. J., Mylanus, E. A., Cremers, C. W. & Hol, M. K. (2012). Assessment of more than 1,000 implanted percutaneous bone conduction devices: skin reactions and implant survival. *Otology & Neurotology*, 33(2), 192–198.
- Đoković, S., Šolaja, S., Slavnić, S., Vuković, B. i Račić, M. (2018). Prevalenca oštećenja sluha kod dece u Istočnom delu Republike Srpske. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 17(4), 439–458.
- Health Quality Ontario (2018). Bilateral Cochlear Implantation: A Health Technology Assessment. *Ontario health technology assessment series*, 18(6), 1–139.
- Joint Committee on Infant Hearing (2007). Year 2007 position statement: Principles and guidelines for early hearing detection and intervention programs. *Pediatrics*, 120(4), 898–921.
- Joint Committee on Infant Hearing. (2019). Year 2019 position statement: Principles and guidelines for early hearing detection and intervention programs. *Journal of Early Hearing Detection and Intervention*, 44(2), 1–44.
- Jorgensen, L. E., Benson, E. A. & McCreery, R. W. (2018). Conventional Amplification for Children and Adults with Severe-to-Profound Hearing Loss. *Seminars in hearing*, 39(4), 364–376.
- Kiringoda, R. & Lustig, L. R. (2013). A meta-analysis of the complications associated with osseointegrated hearing aids. *Otology & Neurotology*, 34(5), 790–794.
- Korver, A. M., Smith, R. J., Van Camp, G., Schleiss, M. R., Bitner-Glindzicz, M. A., Lustig, L. R., Usami, S. I. & Boudewyns, A. N. (2017). Congenital hearing loss. *Nature reviews Disease primers*, 3(1), 1–17.
- Krogmann, R. J. & Al Khalili, Y. (2020). Cochlear Implants. In *StatPearls*. StatPearls Publishing.
- Lagerkvist, H., Carvalho, K., Holmberg, M., Petersson, U., Cremers, C. & Hulcrantz, M. (2020). Ten years of experience with the Ponto bone-anchored

- hearing system-A systematic literature review. *Clinical Otolaryngology*, 45(5), 667–680.
- Lenarz T. (2018). Cochlear implant – state of the art. *GMS current topics in otorhinolaryngology, head and neck surgery*, 16, Doc04.
- Maggs, J., Ambler, M. & Hanvey, K. (2017). Trends in cochlear implant candidacy in children. *Paediatrics and Child Health*, 27(10), 454–458.
- Manrique, M., Ramos, Á., de Paula Vernetta, C., Gil-Carcedo, E., Lassaletta, L., Sanchez-Cuadrado, I., Espinosa, J. M., Batuecas, Á., Cenjor, C., Lavilla, M. J., Núñez, F., Cavalle, L. & Huarte, A. (2019). Guideline on cochlear implants. Guía clínica sobre implantes cocleares. *Acta otorrinolaringologica espanola*, 70(1), 47–54.
- McCreery, R. W., Bentler, R. A. & Roush, P. A. (2013). Characteristics of hearing aid fittings in infants and young children. *Ear and hearing*, 34(6), 701–710.
- Moret, A. L., Bevilacqua, M. C., Melo, T. M., Mondelli, M. F., Martinez, M. A., Cruz, A. D. & Jacob, R. T. (2013). Questionnaires on satisfaction of amplification in children: a systematic review. *CoDAS*, 25(6), 584–587.
- Ostojić, S., Mikić, B. i Mirić, D. (2012). Savremeni modeli amplifikacije senzori-neuralnih i konduktivnih oštećenja sluha. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 11(3), 469–482.
- Shekdar, K. V. & Bilaniuk, L. T. (2019). Imaging of Pediatric Hearing Loss. *Neuroimaging clinics of North America*, 29(1), 103–115.
- Sooriyamoorthy, T. & De Jesus, O. (2020). Conductive Hearing Loss. In *StatPearls*. StatPearls Publishing.
- Stenfelt, S. (2011). Acoustic and physiologic aspects of bone conduction hearing. *Advances in oto-rhino-laryngology*, 71, 10–21.
- Stropahl, M., Chen, L. C. & Debener, S. (2017). Cortical reorganization in postlingually deaf cochlear implant users: Intra-modal and cross-modal considerations. *Hearing research*, 343, 128–137.
- World Health Organization. (2020). Deafness and hearing impairment. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss>. Preuzeto 29. 11. 2020.

Emilija Živković-Marinkov
Mila Bojanović
Snežana Babac

THE IMPORTANCE OF EARLY INTERVENTION IN CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT

Abstract: Hearing impairment in children affects speech and language development, cognitive function, and therefore, the intellectual, social and emotional development. Early diagnosis of hearing impairment allows timely hearing amplification and intervention, as well as appropriate habituation and / or rehabilitation

of the child. In individuals with hearing impairment, due to the absence of sound, the centers in the brain responsible for hearing can be reorganized and activated by sensory stimuli from other senses. Due to this neuroplasticity, it is necessary to implement appropriate therapy as soon as possible so that the hearing and speech centers are stimulated.

For hearing amplification to be successful, it is necessary to identify the type, degree, cause and time of the onset of hearing impairment. Owing to technological advances, modern digital hearing aids can be precisely programmed based on each child's individual perception of sound quality. Their role is to amplify the sound and thus enhance hearing and allow word recognition. Cochlear implantation is necessary in children with severe bilateral sensorineural hearing impairment, when using a hearing aid and active participation in rehabilitation have not enhanced hearing function and speech development. A bone-anchored hearing aid (BAHA) is used in children with a malformation of the outer ear canal, frequent chronic infections of the outer ear canal, chronic suppurative otitis media following repeated surgical interventions, and with unilateral hearing loss provided that hearing in the other ear is preserved.

Modern hearing amplification and rehabilitation solutions enable children with severe sensorineural hearing impairment to enter the world of hearing and speech.

Key words: child, hearing impairment, hearing aids, cochlear implant

Милорад Степанов

Висока школа струковних студија
за образовање васпитача у Кикинди
e-mail: stepaslikar@gmail.com

UDC 371.3::73/76

Стручни чланак
Рад примљен: 15. IV 2021.
Рад одобрен: 15. VI 2021.

Јасмина Радосавчев

ПУ „Драгољуб Удицки“, Кикинда

ФРОТАЖ У ЛИКОВНОМ РАДУ СА СТУДЕНТИМА ВШССОВ, ВАСПИТАЧИМА И ПРЕДШКОЛСКОМ ДЕЦОМ

АПСТРАКТ: У раду се разматрају предлози и могућности реализације интегративне активности приликом упознавања природне околине вртића у садејству са ликовно-обликовним поступцима. Уочавање, откривање као и манипулација артефактима из непосредне околине / природе, као могући исход подразумева и подстицање одређених тактилних и естетских спознаја предшколског детета. Ликовна техника фротажа као и поступци фротажирања овом приликом послужили су као проверен метод за стицање таквих искустава.

Отвореност интерпретације насталих продуката – ликовних радова предшколске деце, даје значајне могућности даљег подстицања разноликих активности од стране васпитача као непосредног учесника и мултидисциплинарног усмеривача.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: интегративност, природа, артефакти, фротаж, подстицање

Увод

Човек је одувек био усмерен на природу и посматрање појава у њој. Природа је неисцрпно надахнуће за многа уметничка дела. Већ од најранијег узраста дете „моделира“ мрвицама хлеба, опипава и истражује могућности обликовања рукама, гради у простору елементима који су му при руци (коцкама, храном, играчкама). Потпуно несвесно дете тако задовољава своју потребу за стваралаштвом. Убрзо након првих „вајарских“ захвата и у сусрет с било каквом површином на којој може оставити траг прстом, дете остварује своје прве ликовне радове.

Сви материјали који се могу пронаћи у природи могу се употребити и за ликовно обликовање. Не постоји прописано упутство као и тачан начин како то треба учинити, али природни материјали пружају деци могућност да их боље упознају и тако богате своја сазнања и свој

речник, а самим тим деца теже да својим творевинама дају неке нове облике и називе. Сакупљајући и обликујући их у нове целине, деца непосредно упознају природу са више аспеката: сазнају да је камен тврд и да се не може ломити као гранчица или дрво, да је тежак, лепо обликован или оштрих ивица, да може послужити да се од њега направи одређена животиња или функционални предмет попут разних привезака, украса и сл. Чињеница је да савремено дете, данас све ређе има додира са природом и њеним плодовима. Данас се дете игра најчешће готовим производима и играчкама, и све ређе има прилику да рукује нпр. са разним плодовима који се налазе свуда око њега. Многи материјали из природе такође се ретко користе у ликовним активностима на предшколском узрасту, и поред општеприхваћеног става да са њима деца могу доћи до самосвојних и оригиналних ликовних решења. Предшколска деца у стању су да могу манипулисати материјалаима из природе на потпуно другачији начини на који нису имали прилику да се изразе, до сусрета са њим. Деца таквим искуствима могу да развијају откривачки и истраживачки дух, развијају радозналост, машту и креативност.

Фротаж

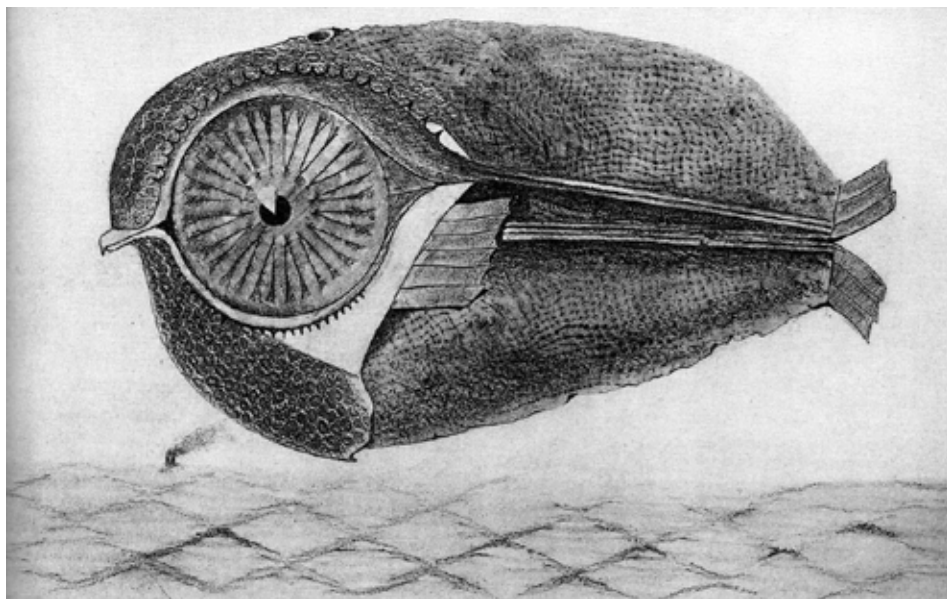
Frottage (франц. = трљање, *frotter* = трљати) је назив за сликарски поступак који је први у савременој уметности (20. век) применио Макс Ернст. Фротаж је поступак добијања отисака са предмета који имају рељефну структуру. Изводи се тако што се испод танког папира стави пљоснати предмет, а затим се по њему превлачи графитном оловком, пастелом итд. На тај начин се пресликава површинска структура (у даљем тексту *текстура*) предмета испод папира.

Фротаж можемо користити за узимање текстурних отисака са различитих структура – коре дрвета, храпавог зида, ђона од ципела итд. Уколико скидамо отиске различитим бојама, касније их можемо користити и за колаж (поступци од почетног обликовања до пре-обликовања, прим. М. С.).

Неку врсту фротажа можемо у традиционалном уљаном сликарству приметити много раније, најпре код инвентивног Леонарда да Винчија (итал. *Leonardo di ser Piero da Vinci*, 1452–1519). Његов метод је био и практиковања наношења боје отисцима прстију, притискивањем крпце у уљану боју која се минимално стегла и сл.

Специфичан начин фротажа евидентан је и код минијатуристичке барокне мртвих природа Јоханна Фалча (1687–1727). На основу пос-

матрања и анализе његових радова, претпоставља се да је уметник директно лепио лептире на подлогу даљим поступком „класично“ сликане слике. Лептир је таквим поступком пажљиво намештен и пресован, а затим одстрањен; природни прах са крила се једноставно спојио са уљеном бојом, а касније је све досликавано, односно транспарентним наношењем боје – „лазурирано“. (Kraigher, 1992: 194).



Слика 1. Фротаж Макса Ернста

Примена технике фротаж у реализацији активности из области методике ликовног васпитања

Примери рада са студентима специјалистичких студија.

Предмет (изборни): Развој ликовног стваралаштва класичним и новим медијима

Са студентима специјалистичких модула у ВШССОВ у Кикинди, у оквиру изборног предмета, једна од кључних лекција (вежби) управо је био и поступак овладавања појмовима као што су: обликовање и пре-обликовање. Овакво непосредно искуство које су студенти стицали практичним вежбама незаменљиво је искуство које се потврђује позитивним исходима и касније у њиховом раду са предшколском децом (дидактичко правило: „Што урадим – то знам“).



Слика 2. Ликовни рад студената – специјалистичких модула на реализацији фротажа као и пре-обликовања фротажираних отисака у колаж

Пример усмерене активности у вртићу (сажет опис)

Вртић: „Мики“, Кикинда
васпитач: Јасмина Радосавчев
деца: припремна група
Тема активности: „Пролеће“

Циљ активности: стицање и развијање чулног сензибилитета као и уочавање тактилних и естетских феномена у природи и непосредној околини као и продуктима сопственог ликовног изражавања.

Васпитно-образовни задаци подразумевали су неопходност да се предшколском детету континуирано стварају услови за развијање синергије чула и култивисање нових визуелних, тактилних искустава подржавањем изворне дејче природне радозналости и склоности. Предшколска деца, надаље су подстицана и стимулирана да откривају разне могућности играња, манипулисања и коришћења материјала из природе који остављају трагове у виду линија, површина и сл. У оваквој пракси неопходно је да васпитач непосредно доприноси не-



Слика 3. Откривање и упознавање са текстуром од стране предшколске деце

говању и развијању визуелне и ликовне културе деце откривајући им могућности разних просторних решења и оспособљавајући их тако за нова, разноврсна и необична просторна трагања.

Облици рада: фронтални, индивидуални, групни.

Методе рада: вербално-текстуална метода (монолог и дијалог); демонстративна метода (показивањем поступака специфичног рада ликовном техником); метода сазнавања кроз праксу.

Материјали за ликовно обликовање и пре-обликовање: угљен, уљани пастел, графитна оловка (8–12Б), маказе, лепак, „пеки-папир, натрон папир.

Уводни део активности:

На самом почетку како би се деца орасположила и заинтересовала за рад, заједнички је отпевана песма „Шума блиста, шума пева“. Потом, уследио је одлазак у непосредну природну околину у близини вртића и разговор о њој. Деца су посматрала, а притом и опипавала дрвеће, кору дрвета, стабло, испитивачки посматрала сакупљено лишће и сл.

Након посматрања природе са децом из припремне предшколске групе, уследио је кратак разговор и упознавање са предстојећим процесом ликовно-обликовног рада, првенствено ликовним материјалом узетим из природе као и техником фротажа и новим појмом као што је *текстура*.

Текстура (проблематизација)

Простор, облик, светлост и атмосфера мотива нису једина питања којима се „одрасли“ уметници баве. Пред њима се такође, без обзира на врсту мотива, увек налази и свесни или несвесни изазов стварања визуелног привида *осећаја додира*. Показивање текстуре увек је ослобађало приступе ликовном изражавању детета. Оваква пракса потврђивала је позитивне исходе било да је реч о у украсима на златним или сребрним предметима, или оним сачињеним од глине за свакодневну употребу или о природним облицима плодова попут ананаса, поморанџе, брескве или главице кеља. Описивање и представљање текстуре одраслим уметницима као и предшколској деци, пружа многобројне могућности испробавања различитих медија као и показивање сопствених приступа и вештина приликом обликовања и пре-обликовања. Без обзира на претходно образовање и то којој су школи припадали, многи су уметници кроз историју своје идеје прожимали идејом текстуре, мада су то радили различито. Неки од њих су робовали најистанчанијим детаљима, други су опет са узвишеном једноставношћу само наговештавали особине текстуре, користећи врло мало израза или ознака.

У нашој пракси откривања текстуре, приступили смо и пре-обликовању колажирањем претходно насталих фротажираних отисака. Деца су приликом даље ликовне артикулације користила средства и алате попут маказа, нешкодљивог лепка за папир (без органских растварача). Облици који су том приликом настајали исецањем (али и додатним цепкањем), сугерисали су јасно идеју деце из ове групе о тзв. „пролећној слици“. Овај, завршни поступак реализован је у мањим групама. Настали радови су потом анализирани и изложени у оквиру естетског уређења вртића – радне собе.



Слика 4. Предшколска деца узимају отиске са стабла (коре дрвета), овде је коришћен „пеки“-папир, угљен и уљани пастел



Слика 5. Ликовни радови предшколске деце (колаж од фротажа)

Закључак

Свако дете има потребу да се ликовно изрази. У периоду предшколског узраста ликовни развој има незамењиву развојну функцију, јер пружа изобиље могућности креативног, маштовитог, оригиналног и непоновљивог стварања путем ликовног изражавања. Стога је јасно зашто се овај период сматра „златним добом дечјег стваралаштва“. Окренуто је првенствено процесу, а не продуктима своје стваралачке активности. Дете путем ликовног изражавања приказује сопствени однос према свету који га окружује као и свој лични став према њему, другима и самоме себи.

Природу није тешко приближити деци, као ни децу окренути природи. Када васпитачи освесте прво себе, и када увиде значај и важност сопствене улоге у васпитању и развијању љубави према природи код деце, на добром су путу да и код детета од малена развијају љубав према природи и свему што нам она несебично дарује. Неопходно је да деца увиде каква су блага природе свуда око њих, како се могу играти са материјалима из природе и у које их намене могу све користити. Тада ће и сама пожелети да буду мали истраживачи, уметници, ствараоци. Угледавши кестен на стази поред пута, сетиће се да од њега зачас могу створити јежића и пожелете то и да учине. Ако одрасли имају слуха за жељу и потребу детета за стварањем, обезбедиће му услове и пустити га да се игра, истражује, креира, ствара и машта. Дете на тај начин вишеструко задовољава своје емотивне и друге потребе. У ликовним активностима са природним материјалима код деце се развијају когнитивне, емотивне и физичке способности, што свакако упућује на закључак да се на тај начин утиче на целовит (холистички) развој предшколског детета.

ЛИТЕРАТУРА

- Kraigher-Hozo, M. (1991). *Metode slikanja i materijali*. Sarajevo: Svjetlost.
- Станојевић-Кастори, М., Каменов, Е., Пантелејева, Л. В. (1987). *Ликовно обликовање у дечјим вртићима СФРЈ и СССР*. Београд–Москва: ЗУНС.
- Stanjer, P., Rosenberg, T. (2006). *Osnove crtanja*. Zagreb: Znanje.
- Филиповић, С., Каменов, Е. (2009). *Мудрост чула*. Нови Сад: Драгон.
- Филиповић, С. (2011). *Методика ликовног васпитања и образовања*. Београд: Клетт.
- Хаџи-Јованчић, Н. (2009). *Визуелне уметност за младе*. Београд: Цицero.
- Хаџи-Јованчић, Н. (2012). *Уметност у општем образовању – функције и приступ настави*. Београд: Клетт.
- Фатовић, Ј. (2017). *Материјали из природе у ликовним активностима предшколске деце* (специјалистички рад). Кикинда: ВШССОВ.
- Филиповић, С. (2016). *Методичка пракса ликовних педагога*. Београд: Факултет ликовних уметности у Београду.

Milorad Stepanov
Jasmina Radosavčev

FROTTAGE IN ART WORK WITH PRESCHOOL TEACHERS' TRAINING COLLEGE STUDENTS, KINDERGARTEN TEACHERS AND PRESCHOOL-AGED CHILDREN

Abstract: The paper discusses the proposals and possibilities for realizing integrative activities while exploring the natural environment of kindergarten in conjunction with art-form methods. One of the possible outcomes of detection, identification and handling of artefacts from the immediate environment / nature can be the encouragement of certain tactile and aesthetic insights of a preschool child. Frottage art technique as well as frottage methods have, in this particular occasion, served as proven methods for gaining such experiences.

Open interpretation of the resulting products – artwork of preschool-aged children – provides significant opportunities for further enhancement of diverse activities designed by teachers as direct participants and multidisciplinary guides.

Key words: integrativeness, nature, artefacts, frottage, encouragement

Miloš Nasković
Akademija vaspitačko-medicinskih
strukovnih studija Kruševac,
Odsek Aleksinac
e-mail: milosnasko@yahoo.com

UDC 371.3::73/76

Stručni članak
Rad primljen: 15. IV 2021.
Rad odobren: 15. VI 2021.

Anica Pavlović
PU „Lane“, Aleksinac

ULOGA I ZNAČAJ LIKOVNE UMETNOSTI U INTEGRISANOM PRISTUPU VASPITANJA I OBRAZOVANJA PREDŠKOLSKE DECE

APSTRAKT: Rad istražuje i ističe ulogu i značaj likovne umetnosti u integrisanom pristupu vaspitanja i obrazovanja dece predškolskog uzrasta, i to sagledavanje se u ovom radu bazira na tumačenjima i stavovima Eliota Ajznera (Elliot W. Eisner), savremenog američkog teoretičara obrazovanja. Nov i jedinstven način definisanja uloge umetnosti nameće likovnoj umetnosti jednu od krucijalnih uloga u kompleksnom vaspitno-obrazovnom procesu. Negujući posebnost i autentičnost detetove ličnosti, likovna umetnost omogućava holistički pristup vaspitanju i obrazovanju uz široku korelaciju i sinergiju više različitih autonomnih oblasti. Savremeni likovni mediji i likovna sredstva podržavaju multidisciplinarni, fleksibilan i interaktivan pristup stvaralačkom procesu. U radu se nalazi i konkretan primer dobre prakse, odnosno deo projekta realizovanog u Predškolskoj ustanovi „Lane“, u Aleksincu, u kojem likovna umetnost doprinosi integraciji različitih oblasti u okviru krajnjeg ishoda samog projekta, dovodi do pune interakcije na relaciji vaspitač–dete i neguje lični senzibilitet i punu slobodu kreativnog mišljenja svakog deteta ponaosob.

KLJUČNE REČI: integrativnost, likovna umetnost, likovni izraz, vaspitač, predškolsko dete

Uvod

U novim Osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja (2018) navodi se da se integrisani pristup učenju i razvoju zasniva na povezanom iskustvu onoga što dete čini i doživljava u situacijama koje su mu smislene, a ne kroz izdvojene sadržaje i pojedinačne aktivnosti. Na taj način vaspitač omogućava deci da uče kroz jedinstvo onog šta doživljavaju, promišljaju i onoga šta rade. Svakako da su krajnji ciljevi i ishodi vaspitanja i obrazovanja dece predškolskog uzrasta direktno povezani sa integracijom više različitih oblasti vaspitno-obrazovnog rada u tom kompleksnom i složenom procesu. Integrativnost omogućava interdisciplinarnost i dinamičnost tog istog procesa, doprinosi razvoju celokupne dečije ličnosti i dovodi do višestrukih rešenja..

Ciljevi i ishodi vaspitanja i obrazovanja predškolske dece uz pomoć likovne umetnosti su se tokom vremena menjali i modifikovali, shodno potrebama društva i sredine. Od tehničko-imitativne faze, s kraja XIX veka, u kojoj je akcenat stavljan na čisto mehaničko prepisivanje oblika i forme, preko estetske, psihološke, pedagoške, sredinom XX veka, došlo se do stadijuma, odnosno do faze u kojoj je glavni cilj vaspitanja i obrazovanja dece predškolskog uzrasta putem / uz pomoć likovne umetnosti bio njihova socijalizacija. To modifikovanje i usložnjavanje krajnjeg ishoda se dešavalo ne samo na osnovu društvenih promena, već i pod uticajem brojnih istraživanja kako iz oblasti dečije psihologije i pedagogije tako i likovne umetnosti.

Svakako da je jedan od najznačajnijih intelektualaca i teoretičara umetnosti XX veka bio Herbert Rid (Herbert Edward Read). Istoričar i teoretičar umetnosti ali i analitičar dečijeg crteža, Rid je ostavio ogroman uticaj na teorije obrazovanja. Predlagao je da umetnost postane okosnica vaspitanja predškolske dece, ali je u isto vreme isticao neophodnost integrisanog pristupa (Rid, 1958).

Istraživanja i radovi stručnjaka sa ovih prostora takođe su isticali značaj, ali i mogućnosti povezivanja likovne umetnosti sa ostalim područjima i oblastima vaspitno-obrazovnog rada. B. Karlavaris u svojoj knjizi *Nova koncepcija likovnog vaspitanja* napominje: „Jedno od prvih pitanja je svakako odnos i povezanost likovnog vaspitanja sa drugim estetsko vaspitnim područjima i dodirne veze estetskog vaspitanja u celini sa drugim vidovima vaspitanja.“ (Karlavaris, 1960: 25).

„Integrativni pristup u oblasti umetnosti može biti različito realizovan – od jednostavnog ilustrovanja programskog sadržaja do kompleksnog pristupa u kome se razvijaju metakognitivne veštine“ (Marshall, 2014; prema Filipović, Stanisavljević, Almažan, 2018: 416).

Ne samo da su različite teorije, kako pedagoške, tako i o likovnoj umetnosti i umetnosti uopšte, potencirale i isticale značaj povezivanja i integracije u vaspitnom procesu, već su i specifičnosti same oblasti nameštale ovakav način planiranja i vođenja samih aktivnosti u okviru likovnih umetnosti. Kao jedan od krucijalnih didaktičkih principa u toku rada sa decom predškolskog uzrasta, S. Filipović navodi princip integracije sa ostalim vaspitno-obrazovnim oblastima (Filipović, 2011: 205). Ovaj princip omogućava široko postavljanje likovnih problema i pospešuje kreativno izražavanje predškolskog deteta koje se bazira na vlastitom iskustvu, osećanju i mišljenju.

Mnogi naučnici i stručnjaci bavili su se mogućnostima i značajem likovne umetnosti za predškolsko dete, a jedan od najznačajnijih i najeminentnijih je Amerikanac Eliot Ajzner (Eliot W. Eisner), profesor likovne

umetnosti i dobitnik brojnih nagrada iz oblasti obrazovanja. Tvorac je velikog broja knjiga o obrazovanju, značaju umetnosti u obrazovnom procesu i vaspitanju uz pomoć umetnosti koje su prevedene u brojnim državama širom sveta.

U čemu je značaj Ajznerovih stavova i kakve promene oni donose? Hadži Jovančić napominje i ističe (2012: 85) da je ono što je njegov rad činilo jedinstvenim jeste okrenutost problemima opšteg obrazovanja povezanim sa različitim aspektima umetnosti u celini. Svakako da je jedno od njegovih najvažnijih dela knjiga iz 2002. godine, *Umetnost i tvorevina uma (The Arts and Creation of Mind)*. Ajzner navodi da: „pristup nastavi kroz integraciju programskih sadržaja u umetnosti podrazumeva mogućnost integracije u oblasti umetnosti, unutar samih umetničkih oblasti / disciplina, ali i sa ostalim nastavnim predmetima. Konceptija integrisanja može se organizovati na više načina“ (Ajzner, 2002; prema Filipović, Stanisavljević, Almažan, 2018: 422). Međutim, istinska sublimacija njegovih stavova o značaju umetnosti data je u deset lekcija istog dela u poglavlju „Čemu nas umetnost uči“ i koje Jovančić definiše kao svojevršni pedagoški credo Ajsnera (Jovančić, 2012: 86). U ovom radu će biti nevedeni i spomenuti samo neki od Ajznerovih stavova kojima on ističe mogućnosti koje likovna umetnost pruža vaspitaču za punu primenu integrativnog pristupa, korelaciju različitih sadržaja kao i smisleno povezivanje zadatih problema.

Jedan od tih Ajznerovih stavova je: *Umetnost uči decu da problemi mogu imati više od jednog rešenja*. Kao što je već navedeno, vaspitač u integrisanom pristupu omogućava deci usvajanje znanja kroz sve ono što doživljavaju i promišljaju – što znači da taj put nije unapred zacrtan i planiran i da se bazira na ličnom iskustvu i percepciji. U likovnom izražavanju dece predškolskog uzrasta jedino sloboda mišljenja i spontanost izraza dovode do kreativnog rešenja i pospešuju likovnost.

Umetnost uči da se razmišlja pomoću materijala i o materijalu. Raznovrsnot likovnih materijala i tehnika, ukoliko je aktivnost ili projekat pravilno isplaniran i prilagođena uzrasnoj grupi, omogućava u isto vreme spontanost kreativnog izraza ali i razvoj početne ideje, fluentnost mišljenja i raznovrsna likovna rešenja – modifikaciju vizuelih predstava. Različiti mediji dovode do bogatog kreativnog izraza i doprinose slobodnom likovnom izražavanju. Mogućnost neograničene slobode je u direktnoj vezi sa navodima o „kompleksnom pristupu u kome se razvijaju metakognitivne veštine“.

Umetnost afirmiše višestruke perspektive. Dobro organizovana aktivnost podrazumeva i uslovljava da likovni izraz dece bude inicijator rešenja baziranog na ličnim iskustvima, sopstvenom senzibilitetu uz široku i punu integraciju sa ostalim oblastima vaspitno-obrazovnog rada i praktičnim

iskustvima. Krajnji ishod aktivnosti iz ove oblasti ne podrazumeva unapred planirana rešenja i puteve njihovog toka.

Umetnost pomaže deci da nauče da kažu i ono što se ne može izraziti je stav ili lekcija koja ukazuje na to da umetnost deci omogućava da se tomom ili sadržajem aktivnosti mogu baviti na različite načine i da uz pomoć likovnih medija mogu preneti ne samo spoljašnju formu predmeta i oblika već izraziti sopstvena osećanja, misli i emocije. Mora se pomenuti još i „*da nam umetnost omogućava da doživimo iskustvo, koje nam ne može pružiti ni jedan drugi izvor*“ – princip koji ističe svu posebnost umetnosti i njen značaj za predškolsko dete.

Zašto su Ajznerova istraživanja važna? Ona ne samo da su nastala kao nastavak učenja Rida, ili tvrdnji Karlavariisa, ona ne samo da nastavljaju tradiciju holističkih teorija vaspitanja Piježea, Brunera ili Djuia u istom smislu, ona su produkt bogate pedagoške prakse, umetničkog rada i temeljne analize obrazovnog procesa u celini i prate ciljeve i ishode savremenih vaspitno-obrazovnih tokova. Ajzner zagovara da „pristup umetnosti, ne može biti samo automatski ishod razvoja unutar date umetničke oblasti (likovne, muzičke, itd.), već proizvod kompleksnih formi učenja“ (Jovančić, 2012: 88). Ako se integrirani pristup definiše kao kompleksan proces integracije i povezivanja različitih vaspitno-obrazovnih oblasti u cilju uspešnijeg usvajanja određenih znanja i veština, onda se može zaključiti da njegovi stavovi i istraživanja ukazuju na sve mogućnosti koju likovna umetnost kao posebna oblast pruža vaspitačima za punu primenu tog integriranog pristupa. Na suptilan i u isto vreme veoma ubedljiv način, Ajzner istražuje sve bazične aspekte vizuelne / likovne umetnosti i mogućnosti koje ona pruža predškolskom detetu.

Projekat „Maske“

Navedeni projekat pod nazivom „Maske“ planiran je i realizovan u Predškolskoj ustanovi „Lane“, u Aleksincu, u predškolskoj grupi od strane vaspitača Anice Pavlović. Realizovan je u periodu od 7. 10. do 24. 12. 2019. godine i podrazumevao je interaktivan proces koji je uključio učešće vaspitača, dece, roditelja, studenata Akademije vaspitačko-medicinskih strukovnih studija, Odseka Aleksinac, predstavnike lokalne zajednice i različitih radnih organizacija. Mora se napomenuti da je projekat prošao sve etape planiranja i zajedničkog razvijanja, podržavajući pri tom različite inicijative dece (i odraslih) koje su i planirane Osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja.

Nakon početnog određivanja teme i razrade ideje samog projekta, krenulo se u njegovu realizaciju:

- Planiranje samog toka projekta (etapa realizacije), mogućeg razvijanja, načina uključivanja roditelja i predstavnika lokalne zajednice, kao i institucija i organizacija vezanih za projekat. To početno planiranje podrazumevalo je i poziv roditeljima za učešće u projektu, pravljenje mape grada i plan kretanja.
- Poseta lokalnoj biblioteci i upoznavanje sa maskama iz okruženja i sveta. Deca su iskoristila mogućnost upoznavanja sa maskama različitih naroda uz pomoć interneta, enciklopedija i slikovnica. Poseta lokalnom pozorištu u kojem su se deca ove uzrasne grupe praktično upoznala sa maskama i kostimima iz pozorišnih predstava.
- Studenti Akademije vaspitačko-medicinskih strukovnih studija, Odsjeka Aleksinac, u vreme realizacije projekta obavljali su praksu i tema njihove aktivnosti bila je deo tog istog projekta. Tema njihove aktivnosti iz Metodike likovnog vaspitanja i obrazovanja bila je „Maska“ – odnosno, izrada maske različitim likovnim sredstvima i medijima. Metode rada bile su verbalno-tekstualna, dijaloško-demonstrativna, problemska i eksperimentalna. Aktivnost je zamišljena i izvedena tako da su deci u radu bila dostupna različita crtačka i slikarska sredstva, kao i kombinovane tehnike i različiti materijali (suvo lišće, komadi vunice i kanapa, bojeni oblici od testa, dugmad, perle, ukrasi...). Sloboda izbora ponuđenog materijala, tehnika i medija, kao i alternativne metode njihove upotrebe (otiskivanje, prskanje, lepljenje, spajanje) nametnula se kao poželjno i korisno likovno rešenje u odnosu na postavljeni zadatak. U uvodnom delu aktivnosti akcenat početne inicijacije stavljen je na mogućnost značaja i upotrebe maski u različitim kulturama, podnebljima i namenama širom sveta (sa pokazanim primerima maski američkih Indijanaca, afričkih plemena, australijskih Aboridžina, maski japanskih samuraja, maskama Maja i Inka...). Razgovaralo se i o značenju određenih boja kao i o njihovoj simbolici kod određenih naroda, ukazivano je na različitost oblika maski i dinamiku ritmičkih ponavljanja ukrasa i bojениh akcenata na tim primerima.

U glavnom delu aktivnosti deca su pokazala veliku zainteresovanost, interesovanje i angažovanje. Njihova likovna rešenja bila su kreativna, raznovrsna i u potpunosti su odgovorila na temu projekta. U svom radu ova grupa je pokazala fluentnost ideja (pojaviло se više različitih rešenja za isti problem), fleksibilnost mišljenja i originalnost. Може се приметити да су njihове маске биле различите, другачијих облика, kolorita, tonaliteta i namene. За време njihovog rada vršena je individualna korektura i naznatna tehnička



Fotografije 1–6: Faze u izradi maski u okviru likovne aktivnosti

pomoć, kako studenata tako i vaspitača. Ambijentalna muzika iz različitih podneblja i krajeva sveta (ritmički izraz afričkih plemena, indijanski ratnički ples, udaraljke sa Dalekog istoka...) predočavala je atmosferu u kojima maska ima posebno značenje i dovela je do povezivanja različitih umetnosti u okviru jedne aktivnosti. Inicijator integracije u ovom projektu je bila likovna umetnost, a mogućnost slobodnog izbora sredstava, medija i tehnika, uslovila je i dovela do nadograđivanja početne ideje i oplemenjivanja dečijeg doživljaja i percepcije.

Aktivnost je završena izložbom dečijih radova i njihovom estetskom analizom, razgovorom o maskama različitih kultura i civilizacija, značajem za ljude tih krajeva, načinom upotrebe i mogućom primenom. Ono što je upotpunilo i doprinelo punoj integrativnosti ovog projekta i dovelo do sinergije i istinskog prožimanja više različitih oblasti, jeste ideja o maskenbalu koju su predložila deca nakon izrade maski. Raznovrstan i deci prilagođen izbor materijala i medija, fleksibilnost u planiranju i vođenju projekta, potpuna sloboda u korišćenju i primeni likovnih tehnika, ali i drugih

didaktičkih i pomoćnih sredstava, specifičnost i mogućnosti umetnosti uslovila je razvijanje početne ideje i logično povezivanje sa životnim situacijama. Revidiranje projekta u ovom slučaju, omogućilo je punu afirmaciju dečijeg kreativnog senzibiliteta i konstantnu interakciju ne relaciji vaspitač–dete (vaspitna grupa).

Dogovor o mogućim likovnim rešenjima kostima, muzici koja će pratiti dečiju predstavu i eventualnu izradu scene, ostavljen je i planiran za zajedničku radionicu vaspitača, dece i roditelja. Mogućnost slobodnog likovnog izražavanja inicirala je razvoj početne ideje i doprinela je spontanom povezivanju različitih oblasti i pristupu samom projektu obogaćujući ga i doprinoseći njegovoj široj integraciji uz puno angažovanje dece i roditelja, ali i šire lokalne zajednice.

Zaključak

Iz svega navedenog može se zaključiti da oblast likovne umetnosti u potpunosti omogućava integrisani pristup u vaspitanju i obrazovanju dece predškolskog uzrasta i da je od izuzetnog značaja za takav vid pristupa. Ona omogućava punu afirmaciju detetove ličnosti, neguje posebne specifičnosti te iste ličnosti, a zahvaljujući posebnim karakteristikama, različitim osobinama medija, tehnikama i materijalima, principima ali i metodama rada, vizuelna umetnost predstavlja oblast u kojoj / uz koje je u potpunosti moguće ispuniti sve ciljeve savremenog vaspitanja. Naravno, uloga vaspitača je od krucijalne važnosti za uspešnost aktivnosti / projekta. On mora posedovati fleksibilnost, strpljenje i razumevanje, ali i poznavati svojstva, osobine tehnika i materijala sa kojima se predškolska deca susreću kako bi planiranjem i blagovremenim reagovanjem uspešno vodio i organizovao vaspitno-obrazovni rad u vrtiću i predškolskim ustanovama uopšte.

Primer iz Predškolske ustanove „Lane“, u Aleksincu, pokazuje kako se početna ideja projekta putem likovnog stvaralaštva nadograđuje i kako dolazi do integracije u toku projekta, ne samo iz oblasti umetnosti (likovne, muzičke i dramske), već i ostalih oblasti i aspekata razvoja predškolskog deteta.

LITERATURA:

- Eisner, E. W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New York & London, Yale University Press.
- Hadži Jovančić, N. (2102). *Umetnost u opštem obrazovanju*. Beograd: Učiteljski fakultet, Izdavačka kuća „Klett“.
- Karlavaris, B. (1960). *Nova koncepcija likovnog vaspitanja*. Beograd: Opšta pedagoška biblioteka.

- Pravilnik o osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja (2018). Beograd: *Službeni glasnik Republike Srbije – Prosvetni glasnik*, br. 16.
- Read, H. (1958). *Education through Art*. London: Faber and Faber.
- Filipović, S. (2011). *Metodika likovnog vaspitanja i obrazovanja*. Beograd: Univerzitet umetnosti u Beogradu, Izdavačka kuća „Klett“.
- Filipović, S., Stanisavljević, J. D., Almažan, S. (2018). Mogućnost primene integrativnog pristupa u nastavi likovne kulture i biologije. *Pedagogija*, 3/2018, 414–428.

Miloš Nasković

Anica Pavlović

THE ROLE AND IMPORTANCE OF ART IN INTEGRATED APPROACH IN PRESCHOOL EDUCATION

Abstract: The paper explores and stresses the role and importance of Fine Arts in the integrated approach to preschool education, and it is based on the work and beliefs of Elliot W. Eisner – a contemporary American educational theorist. A novel and unique approach to defining the role of art assigns art one of the crucial roles in the complex process of education. By cherishing the distinctiveness and authenticity of a child's personality, Fine Arts enables a holistic approach to the upbringing and education accompanied by a broad correlation and synergy of multiple different autonomous fields. Contemporary art media and art tools support a multidisciplinary, flexible and interactive approach to the creative process. The paper contains an example of good practice, i.e. a part of a project implemented in Preschool Institution “Lane”, where Fine Arts is a medium used to contribute to the integration of various fields, and which further leads to full interaction between teachers and children and cherishes personal sensibility and full freedom of creative thinking of each child.

Key words: integration, Fine Arts, artistic expression, teacher, preschool-aged child

Ана Лукић
ПУ „11. април“, Београд
e-mail: ana4pa@gmail.com

Данијела Радловић Чубрило
Висока школа струковних студија
за образовање васпитача у Кикинди

UDC 373.2
Оригинални научни рад
Рад примљен: 15. IV 2021.
Рад одобрен: 15. VI 2021.

ПРИМЕНА ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНОГ ПРИСТУПА У ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОМ РАДУ СА ДЕЦОМ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

АПСТРАКТ: Савремени методички правци у предшколском васпитању и образовању указују на значај примене интердисциплинарног приступа у васпитно-образовном раду. Овај приступ своје теоријско упориште налази у чињеници да предшколска деца стичу сазнања на целовит начин (интегративно), а не путем издељених целина (парцијално). Интердисциплинарност се новом програмском концепцијом, „Године узлета“, обезбеђује кроз пројектно планирање, док се у досадашњој васпитно-образовној пракси остваривала кроз тематско планирање и интеграцију садржаја свих методичких области у вртићу.

Теоријски део овог рада бави се појмовима и значајем корелације и интеграције садржаја васпитно-образовног рада, као и разликама између њих. Посебно се разматра област упознавања околине као исходиште корелације и интеграције садржаја свих методичких области у вртићу. Практични део рада садржи резултате истраживања спроведеног применом анкетног упитника на узорку од 70 васпитача, запослених у предшколским установама у Новом Београду, Панчеву, Новом Саду, Зрењанину, Кикинди и Српској Црњи. Циљ истраживања био је да се испита примена интердисциплинарног приступа кроз интеграцију садржаја свих методичких области у вртићу, с посебним освртом на интеграцију садржаја Методике упознавања околине са осталим методичким областима.

Резултати истраживања показали су да већина васпитача често примењује корелацију и интеграцију садржаја у свом васпитно-образовном раду. Гледано по областима, показало се да испитаници садржаје Методике упознавања околине најчешће интегришу са Методиком развоја говора, затим са Методиком ликовног васпитања, потом са Методиком физичког васпитања, Методиком музичког васпитања, док је најмања учесталост код Методике развоја почетних математичких појмова. Осим тога, истраживањем је потврђено да васпитачи увиђају значај међусобне интеграције садржаја свих методичких области, као и њихове реализације у интердисциплинарном приступу на целокупни психофизички развој детета.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: предшколско дете, васпитно-образовни рад, методика наставе, интердисциплинарни приступ

Увод

Предметни систем наставе у коме су знања строго издељена не доприноси свеобухватном формирању поимања света. Дете предшколског узраста не може да учи у издвојеним предметним подручјима као што су: језик, математика, музика и др. Оно може тако да учи само ако га одрасли усмеравају на тај начин, али ће ефекти истог на дечји развој бити неадекватни. Овакав вид активности нуди детету „исцепкане“ информације, које му отежавају разумевање, савлађивање вештина и коришћење наученог у другом контексту. Активности које подстичу једну димензију развоја детета, утичу и на друге димензије. Подела активности према предметним подручјима прихватљива је код одраслих у намери да боље нешто проуче. У раду са децом највећи успех се постиже повезивањем. Циљ је да се знање интегрише на основу међудисциплинарних веза по хоризонтали и по вертикали, што би требало да допринесе целовитој визији и вишеаспектном гледању на проблеме и појаве у окружењу. Тако утемељено образовање подстицајно делује на раст креативног потенцијала (Вилотијевић, М. и Вилотијевић, Н., 2016). Васпитно-образовни рад у предшколским установама због психолошких карактеристика деце овог узраста да свет око себе посматрају као целину, непосредно и синтетички пружа могућност да се изврши корелација и интеграција различитих области васпитно-образовног рада и њихових садржаја, у интердисциплинарном приступу.

Полазне теоријске основе истраживања

Постоји велики број дефиниција које тумаче појам корелације и интеграције. Тумачење ових појмова условљено је дисциплином која се бави овом терминологијом. У васпитно-образовном раду, корелацијом се повезују и усклађују садржаји који су слични или се међусобно допуњују. Садржаји треба да се прожимају како би један проблем био сагледан са више различитих страна, са језичког, математичког, ликовног или музичког аспекта. У корелацији садржаја и активности, васпитач повезује два или више подручја развоја за сву децу у одређено време. Током исте, деца могу бити усмерена само на васпитача, а интеракција између деце може изостати. Када заврши активност, у којој је постојала корелација садржаја и активности, васпитач не мора даље да планира корелацију. Интеграцијом се врши међусобно повезивање знања из више области, тако да границе између истих нестају. Знања се међусобно интегришу и спајају у нову целину (Ђукић, 2008). Тиме са омогућава целовито учење и боље памћење информација. У интегративном приступу учењу, васпитач деци нуди избор актив-

ности и садржаја у оквиру исте теме и у оквиру свих аспеката развоја. Циљ оваквог учења је да дете истражује и увиђа различите стране проблема којим се бави. Деца се могу бавити истим проблемом у различитим подручјима интересовања, мењати подручја, а затим искуства размењивати и продискутовати у заједничким окупљањима или у оквиру „евалуационе“ активности (Крњаја и Мишкељин, 2006).

Значај корелације се огледа у њеном доприносу бољем разумевању и потпунијем схватању појединих садржаја, сагледавању проблема са различитих аспеката, развијању навике код деце да појаве, процесе и односе у свом окружењу посматрају целовитије, тј. као јединствен систем међусобно повезаних и узајамно зависних елемената. Корелација може имати и мотивациону улогу, јер уколико деци неки садржај није занимљив, повезујући га са другим забавнијим, интересантнијим садржајем, можемо постићи да се оно заинтересује и за претходни садржај. У интегративном приступу учењу повећава се квалитет учења, који повезује когнитивни, морални и социјални аспект истога. Овакав вид учења заснован је на активностима манипулисања предметима као и самоактивностима деце док уче. Основни циљ оваквог рада је развијање критичког мишљења код деце, а оно се развија ако му се омогући да самостално истражује, испробава и да при томе користи различита подручја живота како би боље разумело проблем.

Међусобна интеграција садржаја свих области васпитно-образовног рада у предшколској установи реализује се у интердисциплинарном приступу. Интердисциплинарни приступ у реализацији садржаја подразумева повезивање садржаја различитих дисциплина у логичке целине, организоване око једног проблема или теме. Знања различитих дисциплина су у функцији вишестраног осветљавања проблема или теме која се истражује. Интердисциплинарна реализација садржаја по свом карактеру је увек тематска, јер повезује и организује тематске целине и садржаје који су слични или заједнички у различитим дисциплинама (Шефер, 1991).

Теме из области упознавања околине се односе на проблеме из живота деце и њиховог окружења. Њиховом реализацијом у интердисциплинарном приступу доприноси се правилном свеобухватном развоју детета и схватању односа човек–природа, човек–друштво и човек–човек, примерено дечјем узрасту. На тај начин, дете се сусреће са чињеницама и појавама из живота потпуно непосредно кроз игру, решавањем проблема и истраживањем усваја знања и вештине, преноси их из области у област и примењује их у пракси (Радојковић и сар., 2009). Свака тема из ове васпитно-образовне области може се

„пренети“ у све друге области рада, или бар у већину, што указује на њену интердисциплинарност. На то указује и основни задатак Методике упознавања околине, а то је да деца усвајањем знања, умења и вештина, развијају сазнајне, физичке, социјалне и креативне способности и да истовремено спознају и граде ставове и вредности средине у којој одрастају.

Методологија истраживања

Проблем и предмет истраживања – Истраживање се бави заступљеношћу, начинима и могућностима примене интердисциплинарног приступа у васпитно-образовној пракси кроз корелацију и интеграцију садржаја свих методичких области у вртићу, као и ефектима исте на целокупни психофизички развој детета.

Циљ истраживања – Испитати примену интердисциплинарног приступа у васпитно-образовној пракси кроз корелацију и интеграцију садржаја свих методичких области у вртићу, с посебним освртом на интеграцију садржаја Методике упознавања околине са осталим методичким областима.

Хипотезе истраживања – Претпоставља се да је већина васпитача упозната са принципима и захтевима примене интердисциплинарног приступа кроз корелацију и интеграцију садржаја свих области васпитно-образовног рада у вртићу; Претпоставља се да васпитачи често примењују интеграцију садржаја Методике упознавања околине са осталим областима васпитно-образовног рада; Претпоставља се да васпитачи не интегришу садржаје Методике упознавања околине подједнако са свим областима васпитно-образовног рада; Претпоставља се да васпитачи уочавају значај корелације и интеграције садржаја свих области васпитно-образовног рада у вртићу за целокупни психофизички развој детета.

Варијабле истраживања – Независну варијаблу чини примена интердисциплинарног приступа у васпитно-образовном раду кроз корелацију и интеграцију садржаја свих методичких области у вртићу, док зависну варијаблу представљају ефекти исте на дејчи развој.

Методе, технике и инструменти истраживања – У истраживању је коришћена дескриптивна метода. Примењена истраживачка техника је анкетирање, а инструмент истраживања је анкетни упитник за васпитаче.

Узорак истраживања – Узорак су чинили васпитачи запослени у предшколским установама у Новом Београду, Панчеву, Новом Саду, Зрењанину, Кикинди и Српској Црњи. Величина узорка је 70 васпитача.

Статистичка обрада података – У обради података коришћена је дескриптивна статистика.

Резултати и дискусија

У овом делу рада графички су приказани и анализирани главни резултати истраживања.



Графикон 1.

Увидом у Графикон 1 може се закључити да је већина васпитача упозната са принципима и захтевима примене интердисциплинарног приступа, кроз корелацију и интеграцију садржаја свих области васпитно-образовног рада у вртићу.



Графикон 2.

Увидом у Графикон 2 може се закључити да су садржаји из области Методике упознавања околине погодни за интеграцију са осталим областима васпитно-образовног рада, те да већина васпитача често спроводи исту у сопственој пракси.

ИНТЕГРАЦИЈА САДРЖАЈА МЕТОДИКЕ УПОЗНАВАЊА ОКОЛИНЕ СА ПОЈЕДИНИМ ОБЛАСТИМА В.О. РАДА



Графикон 3.

Увидом у Графикон 3 може се закључити да васпитачи не интегришу подједнако садржаје Методике упознавања околине са свим областима васпитно-образовног рада. Васпитачи садржаје Методике упознавања околине најчешће интегришу са Методиком развоја говора, потом следе Методика ликовног васпитања, Методика физичког васпитања и Методика музичког васпитања, док је најмања учесталост код Методике развоја почетних математичких појмова.

ДОПРИНОС ПРИМЕНЕ КОРЕЛАЦИЈЕ И ИНТЕГРАЦИЈЕ САДРЖАЈА СВИХ ОБЛАСТИ В.О. РАДА РАЗЛИЧИТИМ СФЕРАМА РАЗВОЈА ДЕТЕТА



Графикон 4.

Увидом у Графикон 4 може се закључити да већина васпитача сматра да примена интердисциплинарног приступа у реализацији садржаја, кроз корелацију и интеграцију свих области васпитно-образовног рада, доприноси целокупном психофизичком развоју детета.

Закључак

Интердисциплинарни приступ у васпитно-образовном раду, који се остварује кроз тематско планирање и примену корелације и интеграције садржаја свих области васпитно-образовног рада са децом, представља један од начина унапређивања квалитета рада у предшколским установама. Стога је од значаја да се сагледају основне предности и недостаци оваквог приступа у васпитно-образовном раду. Сходно наведеном, у овом раду су приказани резултати истраживања спроведеног са циљем да се испита примена интердисциплинарног приступа у васпитно-образовној пракси кроз корелацију и интеграцију садржаја свих методичких области у вртићу, с посебним освртом на интеграцију садржаја Методике упознавања околине са осталим методичким областима.

Резултати истраживања потврдили су постављене хипотезе. Показало се да је већина васпитача упозната са принципима и захтевима примене интердисциплинарног приступа у васпитно-образовном раду кроз корелацију и интеграцију садржаја свих методичких области у вртићу, те да препознаје значај исте за целокупни психофизички развој детета. Васпитачи су се изјаснили да често примењују интеграцију садржаја Методике упознавања околине са осталим областима васпитно-образовног рада, али не са свим областима подједнако, што не доприноси у правом смислу целовитом дечјем развоју. Наиме, показало се да васпитачи садржаје Методике упознавања околине најчешће интегришу са Методиком развоја говора, потом са Методиком ликовног васпитања, Методиком физичког васпитања и Методиком музичког васпитања, док је најмања учесталост код Методике развоја почетних математичких појмова.

Све напред наведено добија још више на значају ако се узме у обзир да нове Основе програма предшколског васпитања и образовања, „Године узлета“ (<https://zuov.gov.rs/wp-content/uploads/2018/10/Године-узлета.pdf>), предвиђају да васпитач интегрисаним приступом омогућава деци да уче кроз јединство онога што доживљавају, промишљају и онога што раде. Планирање у интегрисаном приступу може бити тематско или пројектно, а идеја за тему може да проистиче

из свакодневних искустава које деле деца и одрасли, из игре деце, из проблематике која заокупља децу и интересује их, из уочених потреба деце и васпитача, из различитих догађаја у дечјем вртићу и у локалном окружењу. Притом је фокус васпитача на стварању подржавајућег физичког и социјалног окружења које омогућава учење детета кроз његову властиту активност, уз примену индивидуализованог приступа, развијање заједништва деце и одраслих и уважавање њихових перспектива, поштујући принцип партнерства.

ЛИТЕРАТУРА

Правилник о основама програма предшколског васпитања и образовања – Године узлета. Доступно на: <https://zuov.gov.rs/wp-content/uploads/2018/10/Године-узлета.pdf>

Вилотијевић, М. и Вилотијевић, Н. (2016). *Модел развјајуће наставе I*. Београд: Учитељски факултет.

Ђукић, Ј. (2008). Тематска интегративна настава. *Образовна технологија*, (1), 80–88.

Крњаја, Ж. и Мишкељин, Л. (2006). *Од учења ка подучавању*. Београд: АМ График.

Радојковић, Д., Цибула-Балог, К. и Панић, М. (2009). *Приручник за васпитаче – Упознавање околине*. Нови Сад: Стилос.

Шефер, Ј. (1991). Интердисциплинарни тематски приступ настави. *Зборник радова за менторе и приправнике – Учитељ у пракси*. Београд: Републички завод за унапређивање васпитања и образовања, 246–263.

Ana Lukić

Danijela Radlović Čubrilo

INTERDISCIPLINARY APPROACH IN EDUCATING PRESCHOOL-AGED CHILDREN

Abstract: Modern trends in the development of preschool education point to the significance of applying the interdisciplinary approach in the educational practice. This approach finds its theoretical grounds in the fact that preschoolers acquire knowledge in a holistic way (integratively), and not as isolated experiences (compartmentalized). The new program concept, “Take-off years”, enables interdisciplinarity through project planning, whereas in the educational practice so far it was achieved through thematic planning and integration of contents of all the methodological areas in kindergarten.

The theoretical part of this paper deals with the notions and importance of correlation and integration of teaching contents and their differences, with special emphasis on the area of environmental science as an outcome of correlating and

integrating contents of all the methodological areas in kindergarten. The practical part of the paper presents the results of a survey research conducted on a sample of 70 kindergarten teachers, employed in preschool institutions in Novi Beograd, Pančevo, Novi Sad, Zrenjanin, Kikinda and Srpska Crnja. The research goal was to explore the use of the interdisciplinary approach through integrating contents of all the methodological areas in kindergarten, with special emphasis on the integration of contents of environmental science with the other methodological areas.

The research results have shown that the majority of kindergarten teachers often apply the correlation and integration of contents in their everyday practice. When it comes to the methodological areas, the results revealed that the respondents most often integrate the contents of environmental science with the methodology of speech development, the methodology of art education, the methodology of physical education, the methodology of music education, and the methodology of developing early mathematics, respectively. In addition, the research confirmed that kindergarten teachers are aware of the significance of integrating contents of all the methodological areas, as well as the importance of applying the interdisciplinary approach for the children's psycho-physical development in general.

Key words: preschool-aged child, education, methodology of teaching, interdisciplinary approach

Danica Veselinov

Visoka škola strukovnih studija
za vaspitače „Mihailo Palov“, Vršac
e-mail: danica.veselinov@gmail.com

UDC 371.3

Pregledni članak
Rad primljen: 15. IV 2021.
Rad odobren: 15. VI 2021.

Spomenka Divljan

PU „Poletarac“, Stara Pazova

SAMOREGULISANO UČENJE DECE U KONTEKSTU INTEGRISANOG PRISTUPA UČENJU I PODUČAVANJU

APSTRAKT: U radu se diskutuju neke od mogućnosti podsticanja samoregulisanog učenja i ranog formiranja elemenata metakognitivnih veština dece predškolskog i mlađeg školskog uzrasta. Cilj rada je da prikaže višeperspektivnost integrisanog pristupa u podršci troslojnog modela samoregulisanog učenja, kao serije recipročno povezanih kognitivnih i afektivnih procesa koji zajedno deluju na različite komponente sistema procesuiranja informacija. Prema ovom modelu, najdublji sloj regulacije učenja čine regulacija strategija procesuiranja sadržaja koje dete uči i njegova sposobnost izbora tih strategija u skladu sa specifičnostima sadržaja koji uči i sa kontekstom u kojem se učenje odvija. Srednji sloj ovog modela karakteriše učenikovu sposobnost upravljanja sopstvenim učenjem, jer se upravo ovi procesi smatraju ključnim za uspešni transfer znanja i strategija iz jedne situacije u druge nove situacije. Pomenuta dva sloja samoregulacije primarno su usmerena na kognitivne aspekte. Treći sloj ovog modela orijentisan je na motivacijske i afektivne aspekte, i odnosi se na sredinu za učenje koja je u dvosmernom, recipročnom odnosu sa samoregulacijom učenja. Kontekst, sredina za učenje, utiče na detetovu sposobnost da uskladi svoje trenutno i buduće delovanje sa vlastitim željama, potrebama i očekivanjima i da vlastite ciljeve zaštiti od konfliktnih alternativa. Upravo sredina za učenje ima važnu ulogu u formiranju adaptivnog profila regulatornih veština.

Inspirativna sredina za učenje u kontekstu integrisanog pristupa, uključuje niz strategija vaspitača i učitelja kojima se podstiču veštine samoregulisanog učenja. U radu će biti izložene neke od heurističkih strategija kojima praktičari mogu da podstiču tehnike samoregulisanog učenja dece, sadržane u planiranju i postavljanju ciljeva, monitoringu i upravljanju resursom vremena, elaboraciji, preispitivanjima, refleksiji.

KLJUČNE REČI: samoregulisano učenje, integrisani pristup, kontekst za učenje, strategije vaspitača i učitelja

Uvod

Integrisani pristup učenju i razvoju pruža višestruke mogućnosti podrške samoregulisanom učenju i razvijanju personalnih strategija učenja

dece. Samoregulisano učenje i metakognitivne sposobnosti prepoznaju se kao ključne kompetencije u kontekstu celoživotnog učenja. Uz to, samoregulacija i metakognicija čine bazični okvir u formiranju samokompetencija i socijalnih kompetencija, koje se smatraju ključnim sposobnostima u pitanjima ostvarenja pojedinca u ličnom i socijalnom životu.

U svojoj genezi, od sedamdesetih godina prošlog veka, pa do danas, metakognicija (uz nju nešto kasnije i samoregulacija) prošla je kroz različite stupnjeve transformisanja. Od nivoa spekulacija pod velom misterije, kako se nekad gledalo na ovaj fenomen, metakognicija se danas smatra neizostavnim i gradivnim elementom uspešnog učenja (i samoefikasnosti). Ranije se smatralo da metakognicija i self-regulacija ne postoje kod mlađe dece, dok se danas ovakva tumačenja smatraju zastarelim. Kao prvo kritično doba u kojem se zapažaju promene u mišljenju dece i koje bi mogle da imaju karakteristike metakognitivnog, navodi se peta godina života, zatim sedma, deveta itd. Danas je, gotovo, izvesno da metakognicija postoji kod mlađe dece, s tim što svako razvojno doba ima svoj razvojni oblik.

Samoregulisano učenje i metakognitivne alternacije u uskoj su vezi sa strategijama učenja, ali i sa strategijama i instrukcijama nastavnika i vaspitača. U podsticanju strategija samoregulisanog učenja mlađe dece i učenika u razrednoj nastavi, ključnim se smatraju sredina za učenje i instrukcije vaspitača / nastavnika. Heurističke strategije i postupci u radu sa decom danas se prepoznaju kao agens razvijanja i podsticanja strategija učenja koje se mogu smatrati samoregulisanim. Inspirativna sredina za učenje i socijalna interakcija u njoj, timski rad i kolaborativne grupe, zajednička istraživanja u integrisanom pristupu učenju, prepoznaju se kao važne determinante razvijanja i podsticanja samoregulisanog učenja. Od posebnog značaja je tzv. *troslojni model učenja* u kojem se ističu strategije planiranja, monitoringa i (samo)refleksije.

Samoregulisano učenje i metakognitivne alternacije

O odnosu metakognicije i samoregulacije učenja, kao i o subordiniranom, nadređenom odnosu jedne na drugu, postoje različita stanovišta. Dodatni problem predstavljaju preklapanja i nejasnoće u definisanju i nedostatak konsenzusa o prirodi odnosa ova dva konstrukta. S jedne strane, samoregulacija se smatra opsežnijim pojmom, i uključuje procese praćenja i kontrole motivacije, emocija i ponašanja zajedno sa metakognitivnim znanjem i veštinama (Zeidner, Boekaerts & Pintrich, 2000). Veenman, Van Hout-Wolters i Afflerbach (2006) upućuju na nejasno određen odnos pojmova metakognicije i regulacije, u čemu se ogleda razlog zbog kojeg neki istraživači smatraju samoregulaciju podređenom komponentom metakognicije,

dok neki drugi vide koncept samoregulacije kao nadređeni u odnosu na metakogniciju.

Dinsmore, Alexander i Loughlin (2008) ističu da se pojmovi meta-kognicija, samoregulacija i samoregulativno učenje često u literaturi mogu naći kao sinonimi, iako oni to nisu. Različitost ovih pojmova i neopravdano podvođenje pod sinonime, pomenuti autori vide u teorijskim korenima ovih konstrukata. Metakognicija ima čistu kognitivnu orijentaciju i smeštena je u tzv. *endogeni konstruktivizam*, i naglašava ulogu uma određene osobe nad ulogom interakcije te osobe sa okolinom. S druge strane, ističu isti autori, teorijsko polazište samoregulacije naglašava recipročni determinizam osobe i okoline, pa je upravo ova interakcija osobe, njenog ponašanja i okoline, ključna za proces samoregulacije (tzv. *egzogeni konstruktivizam*). Dakle, za većinu istraživača ovog polazišta okolina je glavni faktor stimulacije individune svesnosti i njenog regulativnog odgovora. Ova dva konstrukta su se zbog različitosti, s obzirom na pretpostavljenu ulogu okoline, razvijala paralelno, iako nisu imala tangentnih tačaka. Međutim, upravo konstrukt samoregulisanog učenja sjedinjuje na neki način i metakogniciju i samoregulaciju, integriše endogeni i egzogeni konstruktivizam u dijalektički konstruktivizam. Ovo bi dalje značilo da dijalektički konstruktivizam naglašava interakciju kognitivnih, motivacionih i kontekstualnih faktora, a ne njihove izolovane učinke (Dinsmore, Alexander, Loughlin, 2008).

Samoregulisano učenje podrazumeva sposobnost razvijanja znanja, veština i stavova koji podržavaju i pospešuju buduće učenje, pa apstrahovano iz originalnog konteksta učenja, ono može biti preneseno u druge situacije učenja. Učenici su samoregulisani onda kada su metakognitivno, motivacijski i bihejvioralno aktivni učesnici u vlastitom procesu učenja. Zimmerman i Schunk (2001) naglašavaju da samoregulisano učenje nije mentalna sposobnost niti akademska veština, već samousmeravajući proces u kojem učenici svesno planiraju i prate vlastite kognitivne, bihejvioralne i afektivne procese važne za uspešno obavljanje akademskih aktivnosti. Ovo, dalje, denotira da samoregulisani učenici nisu pasivni recipijenti informacija, već da aktivno doprinose postizanju postavljenih ciljeva učenja, gde započinju, menjaju i održavaju aktivnosti usmerene ka određenom cilju, kontrolišući na taj način i samo njegovo postignuće. Samoregulisano učenje predstavlja oblik učenja u kojem individue, u zavisnosti od vrste njihove motivacije za učenje, autonomno koriste jednu ili više samoregulišućih jedinica (kognitivne, metakognitivne, voljne ili ponašajne prirode) i na taj način prate tok sopstvenog učenja (McCormick, 2006).

Pored brojnih razlika i specifičnih odrednica, Zimmerman i Schunk (2009) smatraju da svi različiti pristupi samoregulisanom učenju sadrže zajednički imenilac, koji se sastoji u premisi da su način na koji učenici

doživljavaju sebe kao učenike i njihova sposobnost korišćenja različitih procesa regulisanja sopstvenog učenja, krucijalni faktori u objašnjavanju njihovog školskog postignuća. Isti autori, uz pretpostavku da učenje predstavlja nešto čime učenik aktivno upravlja, a ne nešto što mu se događa, izdvajaju još nekoliko bitnih zajedničkih karakteristika sadržanih u većem broju definicija samoregulisanoг učenja. Prva zajednička odlika odnosi se na to da sve definicije polaze od pretpostavke da su učenici svesni potencijalne koristi samoregulativnog procesa za poboljšanje njihovih školskih postignuća. Druga zajednička karakteristika upućuje na rekogniciju značaja koji ima povratna informacija u cikličnom procesu samoregulacije učenja. Sistem *povratne sprege* (engl. *feedback-loop*) predstavlja ciklični proces u kojem učenici prate efektivnost svojih metoda i strategija učenja, reaguju na povratnu informaciju o toj efektivnosti na različite načine – najpre su to neprimetne promene u sopstvenom samoopažanju, koje se kasnije manifestuju sasvim direktno, i mogu da rezultiraju npr. promenom strategija učenja (Zimmerman, 2001).

Na sličan način, Pintrich (2004) kao prvu zajedničku pretpostavku različitih modela samoregulacije učenja, ističe poimanje učenika kao aktivnog, konstruktivnog učesnika u procesu učenja. Isti autor ističe da je druga zajednička pretpostavka većine modela ona o mogućnosti kontrole, tačnije pretpostavka da učenici potencijalno mogu (ali ne uvek) da prate, kontrolišu i regulišu određene aspekte svoje kognicije, motivacije i ponašanja jednako kao i neke aspekte svoje okoline. Ovo dalje implicira da postoje određena biološka, razvojna, kontekstualna i individualna ograničenja koja mogu da onemoguće ili otežaju nečije nastojanje ka samoregulaciji. Treća zajednička pretpostavka odnosi se na cilj, standard i kriterijum prema kojem se vrše upoređivanja, kako bi se procenilo da li je potrebno (i odgovarajuće) da se sa procesom učenja nastavi, ili su neophodne intervencije u smislu izmena. Preciznije rečeno, učenik postavlja određene ciljeve ili standarde kojima teži prilikom učenja, prati svoje napredovanje prema njima, i u skladu sa procenom napredovanja prilagođava ili reguliše svoje misli, motivaciju i ponašanje za njihovo postizanje (Pintrich, 2004; Hattie & Timperley, 2007). Četvrta, i poslednja pretpostavka, koju deli većina modela samoregulacije, odnosi se na medijatorsku ulogu samoregulacije između ličnih i kontekstualnih karakteristika, s jedne strane, i ostvarenog postignuća učenja, s druge strane. Može se zaključiti da u oblikovanju postignuća učenika ne učestvuju samo kulturološke, demografske ili lične karakteristike učenika, kao ni kontekstualne karakteristike razrednog okruženja, već i da učenikova samoregulacija kognicije, motivacije i ponašanja posreduje između njega, konteksta i postignuća.

Važnost metakognicije za samoregulaciju u učenju reflektuje se u različitim metakognitivnim procesima i različitim strategijama relevantnim za planiranje, kontrolu i evaluaciju procesa učenja u svakoj fazi samoregulisanog učenja. Upravo zbog toga se poslednjih godina sve glasnije čuju zahtevi da se eksplicitnije usmeri pažnja na poučavanje metakognitivnih veština i definisanje okruženja učenja za njihovo sticanje.

Samoregulisano učenje u kontekstu socijalnih interakcija

Samoregulisano učenje i metakognitivne sposobnosti, kao i mnoge druge sposobnosti i osobine ličnosti, mogu da se podstiču i razvijaju samo u određenom socijalnom kontekstu. Novija istraživanja, za razliku od većine ranijih, pokazuju da dobro organizovane socijalno-kognitivne aktivnosti, gde spadaju grupni rad, interaktivno učenje, diskusija u grupi i odeljenju, nisu korisne samo za sticanje trajnog i kvalitetnog znanja, već i za razvijanje efikasnog mišljenja, sposobnosti učenja i rešavanja problema. Interakcija sa ostalom decom u grupi i odeljenju je nezamenjiva prilika da se svaki učenik susretne sa predstavama i idejama koje se razlikuju od njegovih. Znanje stečeno na taj način, na temelju razmene ideja, pojmova i činjenica sa vršnjacima, pruža mogućnost upoznavanja sa predstavama i idejama koje se razlikuju od vlastitih. Rad na nekom zajedničkom problemu, zadatku, projektu pokazuje se kao snažan podsticaj kognitivnog razvoja, što ujedno čini i priliku da se dobije povratna informacija o vrednosti sopstvenih ideja, sopstvenih metoda mišljenja i rešavanja problema (De Silva & Graham, 2015; Zhang & Qin, 2018).

U realnoj situaciji, uzrasna grupa dece i razred / odeljenje su kompleksna i dinamična zajednica dece i vaspitača / nastavnika koji međusobno ulaze u različite interakcije (saradnički i kooperativni odnosi, kompeticijski odnosi i sl.). Za tradicionalne pristupe vaspitno-obrazovnom radu, specifično je da su ovi interakcijski odnosi asimetrični (deca su kognitivno, emocionalno i socijalno zavisna od vaspitača / nastavnika), dok je u savremenim pristupima došlo do bitnih promena, pa se kao imperativ nameću simetrični interakcijski procesi (učenici sami regulišu svoje učenje, preuzimaju odgovornost za kontinuirano usavršavanje svojih veština i znanja) (Sorić, 2014). Boekaerts (2002) ističe da klima i učenje moraju biti usmereni na prirodu samoregulativnih, metakognitivnih i socijalnih procesa u tzv. ekosistemu grupe ili razreda. Učenici će moći da prilagođavaju svoje strategije za postizanje postavljenih ciljeva učenja samo ako im to kontekst učenja dopušta. U školi učenik teži velikom broju različitih ciljeva, koji pored akademskih postignuća, podrazumevaju i pripadanje, socijalnu podršku, sigurnost, ciljeve samoodređenja. Ovi ciljevi su u kompleksnim međusobnim

interakcijama i neprestano se menjaju. Deca su uključena u različite socijalne kontekste koje ne prihvataju pasivno, već ih neprestano procenjuju pridajući određeno značenje ponašanju vaspitača / nastavnika i ostale dece u grupi / odeljenju (Meyer, Turner, 2002). Tako se stvara specifičan ekosistem unutar kojeg dolazi do interakcije samoregulacije akademskih ciljeva i socijalno-emocionalnih ciljeva (Boekaearts, 2002).

Hadwin, Wozney i Pontin (2005) naglašavaju da u specifičnom ambijentu koji čini razred, odnosno odeljenje, dolazi do kompleksne međuigre između učenika i socijalnog konteksta koji podržava i oblikuje zadatak učenja. Svaki put kada se susreće sa novim zadatkom, učenik treba taj zadatak da uklopi u kontekst, ali isto tako i da dopusti da kontekst oblikuje zadatak. Praveći osvrt na druge novije modele samoregulisano i metakognitivnog učenja, isti autori navode da je u proteklih dvadesetak godina primećen povećani interes prema preciznom objašnjavanju uloge socijalnih i kontekstualnih uticaja na metakognitivno i samoregulisano učenje. Zbog toga su se pojavili modeli u kojima je socijalni kontekst, umesto dotadašnjeg položaja komponente u trijarhičnom procesu metakognitivnog učenja, dobio ulogu socio-kulturološkog centra. Međutim, socijalni ili kontekstualni aspekti metakognicije i samoregulacije definisani su vrlo različito, u zavisnosti od položaja pripadajuće teorije na kontinuum koji se pruža od više individualno konstruktivističke, prema više socijalno konstruktivističkoj perspektivi (Hadwin, Wozney, Pontin, 2005; Sorić, 2014).

U tom smislu, Marchant, Paulson i Rothlisberg (2001) ukazuju na dodatni problem i napominju da će biti potrebno napustiti tzv. modele mikrosistema, kojima se razmatra i istražuje povezanost određenog konteksta (porodičnog, školskog ili razrednog) s učenikovim postignućem, a tom prilikom se zanemaruje mogući međudnos različitih konteksta. Primera radi, dva konteksta (npr. porodični i školski) mogu da budu komplementarni, ali i suprotni s obzirom na način na koji deluju na učenika i njegovo postignuće. Čini se, dalje, neophodnim uvođenje tzv. modela mezosistema, odnosno istraživanje kombinovanih ili interaktivnih multikontekstualnih realnosti učeničkih školskih postignuća. Uopšteno rečeno, neophodnim se čini pronalaženje novih načina istraživanja kompleksnih interpersonalnih odnosa u razredu kako bi nalazi budućih istraživanja metakognicije bili stvarno primenjivi i na učenike, i na nastavnike (Marchant, Paulson, Rothlisberg, 2001; Goh, Hu, 2014).

Podsticanje metakognitivnih sposobnosti i samoregulisano učenja omogućava učenicima uvid („otvara prozor”) u sopstveno pamćenje, mišljenje, učenje i rešavanje problema. Od velikog je značaja da se deci omogući verbalizovanje misli, vrednovanje sopstvenog ostvarenja, diskutovanje o

pređenom putu i postignutim rezultatima u učenju. U razvijanju metakognitivnih sposobnosti i samoregulisanoг učenja dece važnu ulogu igra emocionalna podrška nastavnika i roditelja. Nastavnici i roditelji koji imaju više strpljenja i razumevanja za detetovu nervozu pri radu na nekom, za dete, težem zadatku, sigurno će više pomoći razvoju metakognitivnih sposobnosti i metakognitivnog govora. Učenici kojima se pruža prilika da slobodno diskutuju i iznose svoje stavove i osećanja o radu na nekom sadržaju, imaju veću šansu da razviju svoju metakogniciju od učenika koji nemaju tu priliku, ili nastavnici i roditelji nemaju strpljenja da ih saslušaju (Wilson & Bai, 2010; Haukås, 2018).

Strategije samoregulisanoг učenja

U razvijanju i podsticanju metakognitivnih sposobnosti dece i samoregulisanoг učenja odlučujuću ulogu imaju strategije i instrukcije vaspitača i nastavnika. Posebna vrednost se pridaje heurističkim strategijama i metodama koje podržavaju istraživački pristup učenju, tehnike anticipacije i prognoziranja, elaboraciju i zaključivanje. Heuristički postupci naglašavaju proces u rešavanju problema i omogućavaju personalizovanost u učenju. Tako, na primer, heuristički pristup učenju ne predviđa da planirani sadržaj od početka bude zadatak u punom obimu, jer pretpostavlja da svaki učenik konstruiše, dekonstruiše i stvara sopstveni sadržaj obrazovanja (Veselinov & Kelemen Milojević, 2020). Obrazovanje (i njegov sadržaj) postaje atribut učenika i njegov lični kvalitet. Sadržaji su varijabilni, menjaju se i dopunjuju u zavisnosti od interesovanja dece, aktuelnosti i dešavanja u kontekstu učenja. Svaki učenik u odnosu na izučavanu temu može da ima transparentno ili netransparentno označeni cilj; zadatak nastavnika je da pomogne učeniku da otkrije, shvati i postigne sopstveni stil učenja. U fokusu heurističkog modela su metode anticipacije, simulacije, diskusija, prognoziranje, oluja ideja, tehnike za podsticanje kreativnosti (mentalne mape, *wishfull thinking*, *S – substitute*, *R – reverse*, *M – modify* i druge) (Veselinov & Prtljaga, 2018).

Heuristički model i strategije heurističkog delovanja u značajnoj meri mogu da doprinesu personalizovanim stilovima i samoregulisanoм učenju. Iako znatan broj autora deli mišljenje o procesnoj, vremenski kontinuiranoj i promenljivoj prirodi samoregulisanoг učenja metakognicije, ipak se čini da je veći deo njih pokušao da razlikuje faze metakognitivnoг učenja, gde se čini da ima više sličnosti nego razlika. Najzastupljeniji je troslojni (trijarhični) model, u kojem se ističu tri faze delovanja metakognitivnih strategija:

- *faza promišljanja* (planiranje; pre delovanja) – dete ulazi u proces učenja s određenom percepcijom sopstvene samoefikasnosti, svojim očekivanjima, ciljnom orijentacijom i intrinzičnim interesom,

postavlja konkretne ciljeve učenja, planira i odabira strategije za postizanje tih ciljeva;

- *faza kontrole* (regulacija, praćenje; za vreme delovanja) – dete se usmerava na zadatak učenja i prilagođava mu svoje zalaganje, prati specifične aspekte svog rešavanja zadatka, analizira uslove u kojima se rešavanje zadatka odvija i posledice koje izaziva, odnosno primenjuje različite načine poboljšanja rešavanja zadatka, reguliše učenje i (po potrebi) menja strategije;
- *faza samorefleksije* (evaluiranje, procenjivanje; posle delovanja) – dete procenjuje sopstveno postignuće, upoređuje ga sa kriterijumom (koji može biti stupanj ovladavanja sadržajem, prethodno postignuće, normativni kriterijum, odnosno socijalno upoređivanje sa učinkom druge dece ili kolaborativni kriterijum u slučaju grupnog učinka) i izvlači kauzalne zaključke o uzrocima svog postignuća).

Planiranje, praćenje, regulacija i samorefleksija odvijaju se simultano i dinamično, što je uslovljeno detetovim napredovanjem u rešavanju zadatka. Ciljevi i planovi se neprestano menjaju i prilagođavaju prema povratnim informacijama dobijenim iz procesa praćenja, kontrolisanja i reagovanja.

Zaključak

Integrirani pristup učenju u heurističkom diskursu pruža deci višestruke mogućnosti razvijanja i podsticanja metakognitivnih sposobnosti i strategija samoregulisanog učenja. Heuristici, kao podupirući alati, okviri, nekompletirane šeme, ostavljaju prostor deci da uče samoregulisano, da koriste metakognitivne tehnike i da dolaze do rešenja putem načina koji im najviše odgovaraju. Premda heuristici nisu algoritam, ustaljeni obrazac, garancija za tačno rešenje, oni se uklapaju u suštinske odlike emancipatorne pedagogije.

Ovakvi pristupi učenju i rešavanju problema idu u korak sa epistemologijom savremenog doba i kontekstualizacijom saznanja kao dela intersubjektivnih procesa. Deca se osposobljavaju da istražuju, da timski rade i da se suočavaju sa neizvesnošću, preuzimanjem rizika, odgovornošću. Inspirativna sredina koja poziva na istraživanje, rešavanje zadataka i deci smislenih „problema”, čini dobru podlogu za razvijanje strategija u kojima će deca regulisati vlastito učenje, planirati, pratiti proces učenja i osposobljavati se da budu (samo)refleksivni.

LITERATURA:

- Boekaerts, M. (2002). Bringing about change in the classroom: strengths and weaknesses of the self-regulated learning approach – EARLI Presidential Address, 2001. *Learning and Instruction*, 12, 589–604.
- De Silva R. & Graham S. (2015). The effects of strategy instruction on writing strategy use for students of different proficiency levels. *System*, 53 (3), 47–59.
- Dinsmore, D. L., Alexander, P. A. & Loughlin, S. M. (2008). Focusing the conceptual lens on metacognition, self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 20, 391–409.
- Goh C. & Hu, G. (2014). Exploring the relationship between metacognitive awareness and listening performance with questionnaire data. *Lang Aware*, 23 (3), 255–274.
- Haukås A. (2018). Metacognition in language learning: theoretical perspectives. In: Haukås Å, Bjørke C. & Dypedahl, M. (eds.). *Metacognition in language learning and teaching*. London: Routledge.
- Hadwin, A. F., Wozney, L. & Pontin, O. (2005). Scaffolding the appropriation of self-regulatory activity: A socio-cultural analysis of changes in teacher-student discourse about a graduate research portfolio. *Instructional Science*, 33, 413–450.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81–112.
- Marchant, G. J., Paulson, S. E. & Rothilsberg, B. A. (2001). Relations of middle school students' perceptions of family and school contexts with academic achievement. *Psychology in the Schools*, 38 (6), 505–519.
- Meyer, D. K. & Turner, J. C. (2002). Discovering emotion in classroom motivation research. *Educational Psychologist*, 37 (2), 107–114.
- McCormick, C. B. (2006). Metacognition and Learning. In: I. B. Weiner, D. K. Freedheim, W. M. Reynolds, J. A. Schinka, & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of Psychology: Educational Psychology* (pp. 79–102). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16 (4), 385–407.
- Sorić, I. (2014). *Samoregulacija učenja: možemo li naučiti učiti*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Veenman, M. V. J. (2005). The assessment of metacognitive skills: What can be learned from multimethod designs? In: C. Artelt, & B. Moschner (Eds), *Lernstrategien und Metakognition: Implikationen für Forschung und Praxis* (pp. 75–97). Berlin: Waxmann.

- Veselinov, D. & Prtljaga, S. (2018). Encouraging ecological education of preschool and primary school children through the project approach to learning. In: Celec, R. (Ed.) (2018). *Transfer of Studies Regarding Environmental Problems to the Field of Economy Through Education* (pp. 163–175). Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Veselinov, D. & Kelemen Milojević, Lj. (2020). Daroviti studenti – budući vaspitači u diskursu sa heurističkim predznakom. U: Gojkov, G., Stojanović, A. (ured.) (2020). Zbornik radova sa 24. međunarodnog naučnog skupa: *Kompleksnost fenomena darovitosti i kreativnosti – izazovi: pojedinac i društvo* (str. 380–385). Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov”.
- Zeidner, M., Boekaerts, M. & Pintrich, P. R. (2000). Self-regulation: directions and challenges for future research. In: M. Boekaerts, P.R. Pintrich, and M. Zeidner (Eds.). *Handbook of self-regulation* (pp. 749–768). Burlington, MA: Academic Press.
- Zhang L. J. & Qin, T. L. (2018). Learner metacognition and the learning of EFL writing in a multimedia environment. In: Haukås Å, Bjørke C, Dypedahl M (eds.), *Metacognition in language learning and teaching*. London: Routledge.
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In: B. J. Zimmerman, and D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 1–39). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Zimmerman, B. J. & Moylan, A. R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. In: D. J. Hacker, J. Dunlosky, J., and A.C. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education* (pp. 299–317). New York, NY: Routledge.
- Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (2001). Reflections on self-regulated learning and academic achievement. In: B. J. Zimmerman, and D.H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 289–309). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Wilson, N. S. & Bai, H. (2010). The relationships and impact of teachers’ metacognitive knowledge and pedagogical understandings of metacognition. *Metacognition Learning*, 5(3), 269–288.

Danica Veselinov
Spomenka Divljan

CHILDREN'S SELF-REGULATED LEARNING IN THE CONTEXT OF THE INTEGRATED APPROACH TO TEACHING AND LEARNING

Abstract: The paper discusses some of the possibilities for encouraging self-regulated learning and the early formation of elements of metacognitive skills in preschool children and younger elementary school children. The goal of the paper is to present the multiple perspectives of using integrated approach to support the three-layered model of self-regulated learning, as a series of reciprocally connected cognitive and affective processes which together influence different components of the information processing system. According to this model, the deepest level of learning regulation consists of the content processing strategies regulation which the child learns and the child's ability to choose from these strategies in accordance with the specific content learned and the context in which the learning is taking place. The middle layer of this model is characterized by the learner's ability to manage his/her own learning, because these concepts are considered the key for a successful transfer of knowledge and strategies from one situation into other new situations. The two mentioned layers of self-regulation are primarily directed towards cognitive aspects. The third layer of this model is oriented towards motivational and affective aspects. It refers to the learning environment which is in a two-way, reciprocal relationship with self-regulated learning. The context, i.e. the learning environment influences the child's ability to harmonize their present and future actions with their wishes, needs and expectations, as well as to protect their own goals from conflictive alternatives. Hence, learning environment plays a very important role in the formation of an adaptive profile of regulatory skills.

An inspiring environment for learning in the context of the integrated approach involves a number of preschool and elementary school teachers' strategies for developing self-regulated learning skills. The paper will present some of the heuristic strategies which practitioners can use to encourage children's self-regulated learning techniques, integrated into planning and goal setting, monitoring and time management, elaboration, questioning and reflection.

Key words: self-regulated learning, integrated approach, learning context, preschool and elementary school teachers' strategies

Владимир Варађанин

Висока школа струковних студија
за образовање васпитача у Кикинди
e-mail: varadjaninv@yahoo.com

Србислава Павлов

Висока школа струковних студија
за образовање васпитача у Кикинди

UDC 37:004.4

Стручни чланак

Рад примљен: 15. IV 2021.

Рад одобрен: 15. VI 2021.

МОГУЋНОСТИ ПРИМЕНЕ ИНОВАТИВНИХ СОФТВЕРСКИХ РЕШЕЊА У ИНТЕГРИСАНОМ ОБРАЗОВНОМ ПРИСТУПУ

АПСТРАКТ: Аутори у раду указују на могућности примене иновативних софтверских решења у интегрисаном приступу у васпитно-образовном раду укључујући и контекст инклузивног образовања. У савременом образовању примена информационо-комуникационих технологија (ИКТ) омогућава континуирани приступ едукативном процесу и доноси бројне предности. Са аспекта њене функционалности, у интегрисаном приступу, омогућује се лакше планирање наставних јединица, њихово међусобно повезивање и прилагођавање специфичним потребама групе или појединца. Предности примене информационо-комуникационих технологија огледају се и у стварању могућности за индивидуализацијом учења, јер је ученицима омогућено да прилагоде наставне јединице својим интересима, самостално истражују, дефинишу темпо учења, развијају критичко мишљење и самостално делују. Такође, употреба иновативних софтверских решења у образовном процесу, ствара простор за коришћење различитих стилова, метода и стратегија учења ученика. Велика улога ИКТ огледа се и у њиховој примени као асистивна и адаптивна технологија код особа са тешкоћама у учењу. Примена иновативних софтверских решења у интегрисаном образовном приступу нуди размену знања, учење кроз решавање проблема, самостално истраживање, подстиче имагинацију и стимулише интеракцију, што се уклапа у интегрисани приступ образовању.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: иновативна софтверска решења, интегрисани образовни приступ

Увод

Савремено друштво карактерише убрзан научно-технолошки развој и употреба информационо-комуникационих технологија што га чини информационим друштвом (Ковачевић, Павловић и Шутић, 2017; према: Павлов, 2019). Информационо-комуникациона технологија је присутна у свим сферама живота човека и то од најранијег узраста.

Такође, у савременом друштву, време школовања, како у квантитативном тако и у квалитативном погледу, постаје све значајније што имплицира неопходност промене традиционалне школе као установе за преношење знања у простор за стицање искуства (Fauser i sur., 1983; према: Terhart, 2001).

Интегрисани приступ учењу заснован је на методи усмереној на деловање. Циљ ове методе је развијање критичког мишљења код деце. Дете развија критичко мишљење уколико му се омогући да самостално истражује, испробава и да притом користи различита подручја живота. У интегрисаном приступу учењу обухваћене су различите области сазнања, на основу теме или проблема који децу занима и који за њих има смисла (Крњаја и Мишкељин, 2006). У оваквом приступу учењу интегрисане су различите стратегије учења – учење кроз истраживање, учење кроз игру, учење засновано на имагинацији, учење кроз решавање проблема, искуствено учење, ситуацино учење. На овај начин, кроз интегрисани приступ, интегрише се игра, планирано учење и учење у практичним животним ситуацијама (Крњаја и Павловић Бренеселовић, 2017). Интегрисано учење подразумева квалитет учења који се не односи на одређено подручје дететовог развоја, него тежи повезивању когнитивног, социјалног и моралног учења. У фокусу су аспекти активног опхођења с предметима учења као и дететова самоактивност током учења (Terhart, 2001). Примена иновативних софтверских решења у интегрисаном образовном приступу нуди размену знања, учење кроз решавање проблема, самостално истраживање, подстиче имагинацију и стимулише социјалну интеракцију, што се уклапа у интегрисани приступ образовању.

Савремене информационе технологије у образовном процесу

О предностима примене информационих технологија у образовном процесу до сада се већ доста говорило. Стаменковић (2012) наводи да студије које се баве овом проблематиком, указују на то да су предности електронског учења врло брзо препознате, а као најзначајније карактеристике могу се издвојити:

- колаборативно учење – динамичка интеракција ученика са наставником;
- on-line приступ наставним материјалима;
- доживотно учење;
- флексибилност учења (независност од времена и простора);
- обједињавање различитих медија за пренос и приказ информација;

- могућност прилагођавања личном стилу учења;
- да се расположиво време искористи максимално и најквалитетније;
- приступ образовању групама са посебним потребама;
- лакше и квалитетније ажурирање наставних садржаја.

Развој информационо-комуникационих технологија (ИКТ) донео је промене у свим сферама, па тако и у образовном процесу. Поред сада већ вишегодишње употребе у учионицама ПЦ рачунара, Microsoft Office окружења, видео пројектора и паметних табли, технолошки напредак је донео нова хардверска и софтверска решења примењивих у процесу образовања. У савременом образовању једна од главних новина јесте „мобилно учење“, које подразумева коришћење преносивих уређаја (смарт телефони, таблети), као и изузетно велики избор апликација за образовање које ови уређаји могу да користе. Овакав облик учења подржава “Bring-your-own-device (BYOD)” концепт и стимулише интеракцију, размену знања и самостално истраживање.

Велики допринос осавремењавању едукативног процеса донеле су и “Cloud” (облак) платформе које су синоним за брзо, лако и безбедно управљање подацима, који су корисницима унутар једне групе доступни и преносиви у било ком тренутку, са било ког места у свету уколико постоји интернет конекција са уређајем. Овакав приступ на једном месту повезује ученике, професоре и све друге учеснике едукативног процеса, а има за циљ да на економски исплатив начин побољша исходе учења.

Деца и млади су најбољи конзументи савремених технологија. Они их најлакше и најбрже прихватају и савладавају, и зато нове генерације често називамо „нет генерацијама“, „дигиталним генерацијама“ или „генерацијама палчића“. Већина деце одраста у окружењу испуњеном дигиталном опремом и дигиталним медијима, те су у прилици да науче да је користе још у раном предшколском узрасту (Lupu & Laurentiu, 2015). Савремене информационо-комуникационе технологије, због својих интерактивних карактеристика, имају велики утицај на децу, на начин њихове комуникације, учење, формирање вредносних ставова.

Концепт примена савремених информационо-комуникационих технологија у образовању омогућава континуирани приступ едукативном процесу на свим нивоима образовања или интерне едукације и доноси бројне предности: интерактивност, персонализацију, самостално учење и боље усвајање знања. Употреба информациононих технологија са аспекта њене функционалности, али и једноставности,

у интегрисаном приступу едукаторима омогућује лакше планирање наставних јединица, међусобно их повезује и прилагоди специфичним потребама групе или појединца. Примена информационих технологија у свакодневном раду са децом могуће је обезбедити приступ свим наставним материјалима на једном месту. Употреба мултимедијалних садржаја као што су презентације, анимације, видео записи, логичке игрице, квизови знања... стимулишу у великој мери интеракцију, самостално истраживање и размену знања. Значајну предност у односу на традиционално учење, које почива на разредно-предметно-часовном систему (исто градиво за све), ИКТ омогућују индивидуализацију учења јер је ученицима омогућено да прилагоде наставне јединице својим интересима, темпу учења и нивоу знања.

Улога наставних средстава или прецизније њихов допринос у наставном процесу јесте да на што ефективнији и ефикаснији начин подстакне ученике на активност током часа и самосталност током учења. Циљ јесте да се код деце активира заинтересованост у препознавању, истраживању и решавању постављеног проблема у целокупном процесу учења. Применом ИКТ може се научити много више на практичним примерима него до сада општеприхваћеним системом теоријског образовања из уџбеника којим се наставници најчешће служе у настави. Употреба ИКТ као наставног средства, у свим наставним процесима предшколског, основног, средњег и високог образовања, омогућава изузетно високу интерактивност наставе. Комуникација је двосмерна за разлику од традиционалног приступа, а визуализација постављеног проблема доприноси подстицању на активност и самосталност током учења. Ефекти су евидентни већ тиме што се мења однос ученика према наставним садржајима који престаје да буде индиферентан. Уколико постоји заинтересованост, тада постоји и мотив за усвајањем наставног садржаја. (Варађанин и Павлов, 2017).

Примена информационих технологија доноси бенефите и предавачима јер се олакшава припрема часа, лако се презентују апстрактни садржаји, настава се лако прилагођава до сада стеченим знањима, способностима и интересовањима и подстичу ученике на размишљање. Једном припремљен час, употребом ових алата, може се архивирати и користити више пута, али исто тако мењати и допуњавати. Овакви алати се могу у потпуности прилагодити свим наставним методама, док су могућности ствар креативности, маштовитости и способности реализатора васпитно-образовног процеса. Које ће се наставне методе користити зависи од знања и искуства наставника, психичке и моторичке развијености деце и техничке опремљености школе.

Иновативна софтверска решења за образовање деце

Живимо у времену када рачунаре не користе само програмери. Данас је технологија толико поједностављена да је могу користити одрасли и деца у најразличитије сврхе. Поред тога што се деца могу забавити на рачунарима, такође могу путем њих и много тога научити. Корисницима је доступан велики број софтверских решења која су потпуно бесплатна и могу се користити у реализацији наставе у школама и вртићима. Апликације покривају готово све области неопходне за реализацију наставног процеса, и стицање знања и вештина. Свакако да су неке апликације прављене у комерцијалне сврхе, али су зато могућности и програмски садржаји код оваквих софтвера далеко већи. У наставку ћемо приказати неке од апликација које се могу користити у едукативну сврху са акцентом на децу предшколског и ниже школског узраста:

Едубунту

Софтверска решење намењено за коришћење у учионицама. Садржи велики број програма који потпомажу образовање. Намењен је деци свих узраста, али и одраслима.



Слика 1: (извор: *Либре: часопис о слободном софтверу*, бр. 17)

DoudouLinux

DoudouLinux је намењен првенствено деци и нуди образовне и лагане игре кроз које, забављајући се, деца уче. Већ од две године старости, деца могу да користе ову апликацију, јер она не захтева способност читања или одлично руковање мишем, већ управо супротно. За старију децу, ту су једноставне апликације погодне за цртање, писање, рачунање, а могу и да науче како да стварају песме или видео клипове, или како да науче да програмирају.



Слика 2: (извор: Либре: часопис о слободном софтверу, бр. 17)

PySioGame

PySioGame је скуп образовних програма намењен деци узраста од 3 до 10 година. Цела игрица је подељена на више тематских области: језик, математика, сналажење у времену, уметност, памћење и забава. Као највећа област, посебно се истиче математика.



Слика 3: (извор: Либре: часопис о слободном софтверу, бр. 18)

Omnitux

Omnitux је скуп образовних програма за децу који у себи садржи више категорија образовних игара. Програм је намењен деци узраста

од две до осам година. Програм садржи више категорија, од учења коришћења миша до учења математике и географије. Кориснички интерфејс је веома занимљив и шарен, а учење је пропраћено и музиком за децу у позадини.



Слика 4: (извор: Либре: часопис о слободном софтверу, бр. 19)

MozaBook

MozaBook је изузетно популаран презентациони софтвер намењен за коришћење на интерактивним таблама у учионици. Наставници и ученици могу да креирају презентације и обогаћују их са више од 1000 интерактивних 3Д сцена, образовним видео материјалом, сликама или вежбама из Медијатеке или из фајлова које сами креирамо. MozaBook укључује више од 100 тематских апликација, дигиталне лекције, паметне књиге, игре и 3Д моделе који покривају све наставне области, привлаче пажњу ученика и помажу им да боље разумеју тему.



Слика 5: (извор: www.mozaweb.com/sr/mozabook)

Примена ИКТ као асистивна и адаптивна технологија код особа са тешкоћама у учењу

Тешкоће у учењу се најчешће огледају у писаном језику, говорном језику, расуђивању и рачунању. Најчешћи појавни облици оваквих врста поремећаја су дисграфија, диспраксија, невербални поремећај, дислексија, хиперактивни поремећај и други облици инвалидитета који отежавају интеракцију са образовним садржајем. Процењује се да између 10% и 15% светске популације има тешкоће приликом учења. Развијањем ИКТ развила су се и софтверска решења која се могу користити за побољшање процеса образовања у смислу повећавања инклузивности информационих технологија за популацију са специфичним тешкоћама у учењу и савладавању наставног градива код које је потребна примена асистивних и адаптивних технологија. Овакви алати су у функцији помоћи да успешно користе програме, читају образовне садржаје, управљају образовним садржајима, преносе их и пишу. Помоћу ових алата омогућен је успешан рад без обзира на инвалидитет или неко друго стање које отежава непосредну интеракцију са образовним садржајем (*Slobodan softver u školama!, n.d.*).

Обезбедити додатну подршку особама са оваквим поремећајима, у технолошком смислу може бити веома скупо. Међутим, постоје *Open Source Software (OSS)*, софтвери који су пре свега бесплатни за коришћење, а могу имати значајну улогу као асистивна и адаптивна технологија, јер пружају подршку вештинама учења и самом процесу учења особама са специфичним тешкоћама. Најчешћи представници асистивне технологије *Open Source* алата су: *My Study Bar, Read Please, Ginger Software, Free Minde, Calcute, FireFox ClickSpea* *itd.* (Skejić, Džindo i Osmić, 2012).

Примена ИКТ и софтверских решења у подршци савладавања тешкоћа у учењу за популацију са специфичним тешкоћама изазива велико интересовање не само код наставног кадра, већ и код родитеља деце са одређеним сметњама у учењу. (<http://gasi.rs/ucimoreci/>).

Родитељи такође показују велико интересовање и често узимају учешће у реализацији таквих активности. Један од примера у којој мери су родитељи мотивисани да се укључе, јесте ауторско дело оца детета са тешкоћама у усвајању говора, који је креирао веб портал „Развојне игрице – учимо речи“. Сајт је развијен у оквиру пројекта „Различити, једнако важни – Корак даље“, који реализује „Савез удружења Грађанска алијанса за социјалну инклузију ГАСИ Пожега“, уз подршку Амбасаде Краљевине Норвешке у Србији. Ради се о игрицама, аудио и видео материјалима едукативног карактера, који се могу користити у терапији говора и пажње. (<http://gasi.rs/ucimoreci/>).



Слика 6: (извор: <http://gasi.rs/ucimoreci/>)

Закључак

Савремена информациона технологија је свеприсутна у животима деце и младих и постала је неизоставни део њихове свакодневице. Она утиче на начин на који они комуницирају, али и уводи низ могућности за учење што би требало искористити и у образовању. У савременим информационим технологијама, са образовним софтверским решењима, лежи велики потенцијал за образовно-васпитни рад у интегрисаном образовном приступу. Инкорпорирајући различите стратегије учења кроз образовни софтвер, деци се нуди учење кроз игру, истраживање, решавање проблемских ситуација и још много тога што мобилише интелектуалне капацитете деце и „вуче“ њихов развој напред. Користећи савремену информациону технологију и нова софтверска образовна решења, дете се активно односи према предметима учења, али је и самоактивно током учења, што представља главне одлике интегрисаног приступа. Наука и технологија иду крупним корацима напред нудећи све напреднија технолошка и софтверска решења. Ово повлачи и неопходност континуиране едукације васпитача и наставника у контексту развијања њихових васпитно-образовних компетенција за примену ИКТ кроз програме стручног усавршавања, али и неопходност опремања вртића и школа савременим информационим средствима.

ЛИТЕРАТУРА

- Varađanin, V. i Pavlov, S. (2018). Primena *open sources* softvera u obrazovanju. U: *Tematski zbornik radova međunarodnog značaja „Obrazovanje, elektronske komunikacije i informaciono-komunikacione tehnologije“* (str. 198–208). Novi Sad: Društvo defektologa Vojvodine.
- Крњаја, Ж. и Мишкељин, Л. (2006). *Од учења ка подучавању*. Београд: Ж. Крњаја.
- Крњаја, Ж. и Павловић Бренеселовић, Д. (2017). *Пројектни приступ учењу*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију, Филозофски факултет Универзитета у Београду.
- Lupu, D. & Laurențiu, A. R. (2015). Using new communication and information technologies in preschool education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 187, 206–210.
- Павлов, С. (2019). Ставови родитеља, васпитача и деце према мобилним телефонима. У: *Протективни фактори и ресурси родитеља и васпитача у суочавању деце предшколског узраста са ризичним утицајима дигиталних медија на дечју психофизички развој* (стр. 119–157). Кикинда: ВШССОВ.
- Skejić, E., Džindo, O. i Osmić, J. (2012). Primjena slobodnog softvera u edukaciji učenika sa specifičnim teškoćama u učenju. *Zbornik radova Konferencije „Slobodan softver u nastavi“*. Univerzitet u Novom Sadu, Fakultet tehničkih nauka, 6–11.
- Slobodan softver u školama!* (n.d.). Dostupno na: <http://www.slobodansoftverza-skole.org>
- Stamenković, J. (2012). Primena Moodle sistema u elektronskom učenju. *Zbornik radova Konferencije „Slobodan softver u nastavi“*. Univerzitet u Novom Sadu, Fakultet tehničkih nauka, 37–40.
- Terhart, E. (2001). *Metode poučavanja i učenja*. Zagreb: Educa.
<https://libre.lugons.org/>
<https://www.mozaweb.com/>
<http://gasi.rs/ucimoreci/>

Vladimir Varađanin
Srbislava Pavlov

POSSIBILITIES OF APPLYING INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN INTEGRATED EDUCATIONAL APPROACH

Abstract: The authors point to the possibilities of applying innovative software solutions in an integrated approach in educational work, including the context of inclusive education. In modern education, the application of

information and communication technologies (ICT) enables continuous access to the educational process and brings numerous benefits. From the point of view of its functionality, the integrated approach makes it easier to plan teaching units, interconnect them and adapt them to the specific needs of a group or an individual. Advantages of using ICT are also reflected in the creation of opportunities for individualization of learning, because it enables students to adapt teaching units to their own interests, to research independently, to determine the pace of learning, to develop critical thinking and to act independently. Also, the use of innovative software solutions in the educational process creates space for the use of different learning styles, methods and learning strategies. The great role of ICT is also reflected in their application as an assistive and adaptive technology for people with learning disabilities. The application of innovative software solutions in an integrated approach to education offers knowledge sharing, learning through problem solving, independent exploration, it encourages imagination and stimulates interaction, which is all in line with the integrated approach to education.

Key words: innovative software solutions, integrated approach to education

ПРИМЕНА ДВОЈЕЗИЧНОГ ПРИСТУПА КОД ГЛУВЕ И НАГЛУВЕ ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА¹

АПСТРАКТ: Популација глуве и наглуве деце је врло хетерогена, због тога је потребно постојање различитих приступа у едукацији како би се успешно задовољиле њихове комуникацијске и образовне потребе. Неопходно је усавршавање постојећег образовног система у правцу развијања таквог приступа који ће да одговори на њихове специфичности и ограничења узрокована њиховим примарним оштећењем.

Двојезичност глувог детета подразумева познавање и редовну употребу знаковног језика, који користи заједница глувих и говорног језика који користи чујућа већина. Двојезичност чујућих се разликује од двојезичности глувих. Двојезична чујућа деца, уче два језика као и глуви. Разлика је у томе што други језик уче аудитивним путем, у истом модалитету као и први језик. Глува деца уче два језика, у два модалитета, што је знатно сложеније. На предшколском узрасту, задатак вртића је да омогући деци да наставе да усвајају језик који су почела да усвајају у породици.

Глува деца глувих родитеља свакодневно су у ситуацијама окружена својим првим (примарним) језиком у породици, за разлику од глуве деце, чујућих родитеља. Код глуве деце, чујућих родитеља, васпитно-образовна установа је одговорна за афирмацију знаковног језика, културе и идентитета глувих и важна је за повезивање породице са заједницом глувих.

Основни циљ рада је да се прегледом доступне литературе укаже на карактеристике двојезичног приступа у раду са глувом и наглувом децом предшколског узраста. Двојезични приступ у васпитно-образовном раду са глувом и наглувом децом предшколског узраста, могуће је успешно имплементирати и у редовним условима васпитања и образовања, кроз двојезичне програме едукације глуве и наглуве деце и присуство знаковних интерпретатора.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: двојезични приступ, глува и наглува деца, предшколски узраст

¹ Рад је настао из пројекта Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, под називом „Утицај кохлеарне имплантације на едукацију глувих и наглувих особа“, бр. 179055.

Увод

Оштећење слуха и говора доводи до одређених специфичности и тешкоћа у развоју ове деце, што захтева адекватне методе и приступе у процесу рехабилитације и едукације, велику подршку и подстицај породице, предшколске установе и околине. Глува и наглува деца изложена говорном и знаковном језику, имају боље разумевање и језичку продукцију него деца која су изложена само говорном језику (Rinaldi & Casseli, 2009). Истраживања бројних аутора (Gregory, 2004; Wilbur, 2000), указују на важност паралелног коришћења знаковног и говорног језика у форми двојезичности.

Знаковни и говорни језици укључују различите перцептивне и продуктивне системе. Док, говорни језици укључују механизме аудитивне обраде и говорне продукције, знаковни језици се перципирају визуелно и њихова артикулација укључује систематско коришћење делова тела и простора (Ковачевић & Ђокović, 2020).

Двојезичност глувог детета подразумева познавање и редовну употребу знаковног језика, који користи заједница глувих и говорног језика који користи чујућа већина. Рана двојезичност глуве и наглуве деце (познавање знаковног језика и говорног / писаног језика) од непроцењиве је важности за њихов развој (Perniss, Pfau & Steinbach, 2007). Примерена и ефикасна рана комуникација без обзира у оквиру ког језичког модалитета се одвија (знаковни или говорни), заједно са прихватањем детета и његовог оштећења јесте основа успешног когнитивног развоја и развоја личности детета, што представља основу комуникације и изградње језичких вештина. Који начин комуникације ће глува и наглува деца користити и развити у великој мери зависи од тога да ли потичу из породице глувих или родитеља који чују. Познавајући и користећи знаковни и говорни језик, глува и наглува деца ће остварити своје пуне потенцијале у интелектуалном, говорном и социјалном развоју.

Глува и наглува деца захтевају рано укључивање у процес рехабилитације слушања и говора, које представља предуслов напредовања детета како у говорно-језичком тако и у психосоцијалном и емотивном развоју. Оно своја искуства стиче на разне начине, али његов најутицајнији и најодговорнији учитељ је родитељ. Родитеље треба едуковати о оштећењу слуха, последицама, комуникацији, васпитању и образовању глувог детета.

Двојезичност глуве и наглуве деце предшколског узраста

Код мале глуве деце појављује се и проблем идентификације са родитељима неоштећеног слуха. Нека истраживања указују да је за

дететов емоционални, социјални, па и интелектуални развој повољније одрастање уз глуве родитеље. Поред раног коришћења знаковне комуникације у таквој породичној ситуацији повољнија је и емоционална клима, пре свега због лакшег прихватања детета и разумевања његових проблема и због лакшег емоционалног комуницирања (Ковачевић и Ђковић, 2019).

Око 90% глуве деце рођено је у породицама са оба чујућа родитеља, 7% има једног глувог родитеља, а само 3% има оба глува родитеља. Око 5–10% глуве деце усваја знаковни језик од својих глувих родитеља (Mitchell & Karchmer, 2004). Већина глуве деце расте у потпуно чујућем свету, у раном детињству. Такође, већина чујућих родитеља глуве деце не познаје или слабо познаје знаковни језик, што има значајне импликације на развој глувог детета. За глуво дете се од најранијег узраста кључном сматра честа, континуирана интеракција са узорима који течно владају знаковним језиком. Чујући родитељи могу учинити у почетку много, ако изграде сопствену свест о томе шта значи комуницирати визуелно, и да почну да комуницирају само са неколико знакова који су део њихове свакодневне интеракције (Ковачевић & Ђковић, 2020).

Едуковање породице о доступним опцијама комуникације и интервенцијама, те реалним и очекиваним исходима, кључ је будућег успеха детета са оштећењем слуха. Резултати многобројних истраживања указују да стицање двојезичног знања путем више комуникацијских модалитета (билингвалним – бимодалним приступом), смањује ризик од неповољних, дугорочних, развојних, психосоцијалних исхода и подстиче квалитет живота глуве и наглуве деце (Entwisle, Warren & Messersmith, 2018).

Двојезичност типа „знаковни језик – говорни језик“ је једини пут да глуво дете задовољи своје потребе, тј. да од малена комуницира са својим родитељима, развије своје когнитивне способности, упозна свет, у потпуности комуницира са околином и акултурира се у свет оних који чују и свет глувих (Grosjean, 2001). Двојезичност се дефинише као употреба два језика (знаковног и говорног) у два модалитета (визуелном и аудитивном). Познавајући и користећи знаковни и говорни језик, глува и наглува деца ће остварити своје пуне потенцијале у интелектуалном, говорном и социјалном развоју (Ковачевић, 2019). Двојезичност чујућих се разликује од двојезичности глувих. Двојезична чујућа деца уче два језика као и глува. Разлика је у томе што други језик (J2) уче аудитивним путем, у истом модалитету као и први језик – J1 (Knight & Swanwick, 2002). Глува деца уче два језика,

у два модалитета, што је знатно сложеније. Када чујућа деца уче Ј2, он им је потпуно доступан и није ограничен никаквим физичким факторима. Глува деца не могу у потпуности чути свој Ј2. Глува деца глувих родитеља природно усвајају знаковни језик код куће и формално уче Ј2 у предшколским установама, иако често усвајају оба језика истовремено. Двојезичност доноси многе когнитивне, комуникативне и културолошке предности (Barac & Bialystok, 2012). Двојезичност има позитивне ефекте на металингвистичку свест, егзекутивне функције и когнитивне способности (Goldstein & Bunta, 2012).

Једна од базичних претпоставки двојезичног развоја глуве деце је да им је неопходно пружити могућност да интерактивно комуницирају и са вршњацима и са одраслима, и са чујућим и са глувима, и на знаковном и на говорном језику. Треба имати на уму да језик има свој говорни, писани и знаковни израз, и те изразе треба користити и заједно и појединачно. Познато је да постоје одређена правила која је потребно поштовати да би се избегле тешкоће у учењу два језика код деце у раном узрасту: 1) принцип „једна особа – један језик“ мора бити поштован; сваки учесник у комуникацији са дететом мора бити доследан и користити само један језик, и избегавати пребацавање са једног језика на други; 2) у каснијим стадијумима усвајања језика, детету треба пружити прилику да комуницира са што више особа; на почетку је довољно да један одрасли комуницира са дететом на само једном језику, али касније дете има потребу да тим језиком комуницира и са другим људима и да искуси сличне контексте на оба језика; 3) дете треба мотивисати да користи оба језика и да доживи окружење и ситуације у којима је неопходно да их користи да би га разумели. Знање првог, матерњег језика ће позитивно утицати на учење другог језика (Ardito, Caselli, Vecchieti & Volterra, 2008).

Специфичности двојезичног приступа васпитно-образовном раду са глувом и наглувом децом

На предшколском узрасту се развија основа за учење других / страних језика кроз развој матерњег језика и развијањем свести и знања о различитим културама и језицима као и функцији језика у комуникацији међу људима и културама. Уколико се на предшколском узрасту уводи други језик, учење подразумева *ситуационо* усвајање језика, тако што је страни језик уткан у ситуације и активности кроз које га дете упознаје и смислено употребљава (*Године узлета*, 2019).

За ону децу са оштећењем слуха, која немају капацитета за усвајање језика и развој говора путем слушања, потребан је другачији приступ у

васпитању и образовању, који ће максимално користити њихове капацитете за визуелну обраду и који ће им омогућити усвајање језика, знања и вештина примерених њиховим индивидуалним способностима и могућностима. То се може постићи коришћењем знаковног језика у контексту двојезичног васпитања и образовања (Swanwick, 2016).

Глува деца глувих родитеља су у свакодневним ситуацијама окружена својим првим (примарним) језиком у породици, за разлику од глуве деце, чујућих родитеља. Код глуве деце, чујућих родитеља, васпитно-образовна установа је одговорна за афирмацију знаковног језика, културе и идентитета глувих и важна је за повезивање породице са заједницом глувих (Marschark & Hauser, 2012). На предшколском узрасту, задатак вртића је да омогући деци да наставе да усвајају језик који су почела да усвајају у породици, а најбоље ће га усвојити кроз интеракције са другим флуентним говорницима – одраслима и децом (Plaza-Pust, 2017). Важно је да су у вртићу присутни дефектолог-сурдолог или знаковни интерпретатор, који ће осигурати даљи развој знаковног језика кроз причање прича и гледање прича на знаковном језику на ДВД-у, уз препричавање, драматизацију и друге поступке за подстицање развоја вештина у знаковном језику. Посебна пажња у предшколском периоду поклања се развоју интереса за писану реч, читањем сликовница уз превођење на знаковни језик, израдом дневника / речника – са сликама и речима и сталној изложености писаној речи натписима на предметима у просторима у којима дете борави. На предшколском узрасту ради се на развоју метајезичке свести у сврху схватања одвојености два језика. У овом периоду, деца се не објашњавају експлицитно грамагичка правила знаковног и говорног језика, већ се метајезичка свест развија кроз: игре са знаковима као што су имитација знакова; игре са знаковима које користе одређени облик шаке; причање прича користећи само један облик шаке; коришћење двојезичних азбучних картица (које садрже слику предмета; почетно слово / дактилолошки знак / облик шаке којом се прави знак за ту реч; реч / знак за тај предмет) и играње са знаковима на креативан начин (Bradarić-Jončić i Kolarić, 2012).

У оквиру рада са глувом и наглувом децом предшколског узраста неопходно је користити билингвално-бикултуралну методу (приступ) у процесу развоја говора и језика. Ова метода обухвата знаковни језик (уз употребу мимике, дактилологије и говора), говорни језик (средине у којој дете живи – српски језик), читање говора са усана и употребу слушних амплификатора (Ковачевић, 2013).

Планирање и примена двојезичног (билингвалног-бимодалног приступа) подразумева осмишљавање дететовог индивидуалног

профила и процену дететових способности, што се касније користи при креирању активности и употреби знаковног и говорног језика у вртићу и породици (Nussbaum, Scott & Simms, 2012).

Веома је важна циљана употреба знаковног или говорног језика (наизменично) током одређене активности. У оквиру једне усмерене активности, васпитач са једном групом деце може радити на подстицању вештина говорног језика. Дефектолог или знаковни интерпретатор са другом групом деце може радити на подстицању вештина знаковног језика.

Употреба знаковног и говорног језика са децом предшколског узраста се може реализовати кроз *сендвич технику (sandwiching)*, односно изговарање речи, затим продуковање знака и поновно изговарање речи или продуковање знака, изговарање речи и продуковање знака. Друга техника – *ланац техника (chaining)* – подразумева продукцију знака, дактилирање, визуелни приказ појма (слика) и на крају изговарање речи (Nussbaum, Scott & Simms, 2012).

У последњих неколико деценија у развијеним земљама и код нас јавља се сталан пораст броја глуве и наглуве деце у редовним условима образовања. Билингвални приступ у образовању глуве деце могуће је успешно имплементирати у редовне предшколске установе, кроз двојезичне програме едукације глуве деце и присуство знаковних тумача.

У новим моделима интеграције глуве деце, који су све присутнији у свету, настоје се ускладити циљеви и захтеви традиционалних модела васпитно-образовне интеграције и захтеви садржани у моделима билингвалне-бикултуралне едукације глувих. Таква интеграција у правилу подразумева тзв. *co-teaching (team-teaching, cooperative teaching)* модел, где уз редовног васпитача у васпитно-образовном раду, активно учествује и дефектолог и тумач за знаковни језик (Kreimeyer, Crooke, Drye, Egbert & Klein, 2000). Васпитачима би требало осигурати додатну едукацију о специфичностима сметњи и поремећаја слуха и едукацији глуве и наглуве деце. Подршка која утиче на образовно постигнуће глуве и наглуве деце у редовним васпитно-образовним установама, обухвата степен и врсту подршке од стране васпитача и дефектолога, прилагођену комуникацију, одговарајућу амплификацију, прецизно превођење на знаковни језик и одговарајуће визуелно и акустичко окружење (Schick, Williams & Kupermintz, 2006).

Посебна пажња се пружа подршци глувој и наглувој деци и дидактичко-методичким стратегијама у васпитно-образовном раду. Поступци прилагођавања примењују се у складу са утврђеним индивидуалним способностима, тешкоћама и потребама деце. Уколико је

оштећење слуха удружено са вишеструким сметњама, прилагођавања су сложенија и увек захтевају индивидуалан приступ на основу детаљне процене детета. У току евалуације, васпитач треба да врши упоређивање детета у односу на сопствено напредовање, у односу на претходну развојну фазу, а не напредовање читаве групе. Адаптација програмских садржаја у оквиру свих васпитно-образовних области и активности је везана за говорно-језички развој сваког детета појединачно (Ковачевић и Исаковић, 2019).

Закључак

Резултати многобројних истраживања указују на то да је најбољи приступ у процесу развоја говора и језика у васпитно-образовном раду са глувом и наглувом децом, двојезични приступ. Циљ овог приступа је развити комуникацијске вештине код деце, омогућити им виши ниво образовања и укључити их у живот друштвене заједнице.

Двојезични приступ почиње применом раних интервентних програма у раду с чујућим родитељима и малим глувим бебама. Раним интервентним програмима омогућава се чујућим родитељима: учење националног знаковног језика; саветодавна помоћ у погледу поступака с дететом; укључивање у живот заједнице глувих; дружење с одраслим глувим особама и глувим вршњацима њихове глуве деце. Двојезични приступ омогућава деци различите комуникационе стратегије, током њихових друштвених интеракција са глувим и чујућим вршњацима или одраслим особама, што олакшава стицање социјалних вештина и адекватан социо-емоционални развој.

Примена двојезичног приступа у образовању је показала добре резултате у многим земљама, тако да је неопходно омогућити такав модел образовања и у Србији. Циљ реформе образовања је да глува и наглува деца, као и чујућа, имају право на образовање на свом националном знаковном језику и говорном језику којим говори већина. Важно је родитељима дати слободан избор, да у зависности од могућности своје деце, изаберу орални или билингвални приступ образовању. Који начин комуникације ће глува и наглува деца користити и развити, у великој мери зависи од тога да ли потичу из породице глувих или родитеља који чују.

У васпитно-образовном раду на предшколском узрасту, треба омогућити: да учествују васпитач и дефектолог који је флуентан у знаковном језику; адекватну обуку у знаковном језику за родитеље; подстицање детета да крене у школу са развијеним првим језиком, говорним или знаковним.

ЛИТЕРАТУРА

- Ardito, B., Caselli, M. C., Vecchietti, A. & Volterra, V. (2008). Deaf and hearing children: reading together in preschool. In: C.Plaza-Pust & E.Morales-Lopez (Eds.), *Sign Bilingualism. Language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations* (pp. 137–164). Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Barac, R. & Bialystok, E. (2012). Bilingual effects on cognitive and linguistic development: role of language, cultural background, and education. *Child Development*, 83, 413–422.
- Bradarić-Jončić, S. i Kolarić, B. (2012). Dvojezično obrazovanje gluhe djece. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 48 (1), 104–116.
- Entwisle, L.K., Warren S.E., Messersmith, J.J. (2018). Cochlear Implantation for children and adults with sever-to-profound hearing loss. *Seminars in Hearing*, 39(4), 390–404.
- Goldstein, B. & Bunta, F. (2012). Positive and negative transfer in the phonological systems of bilingual speakers. *International Journal of Bilingualism*, 16(4), 388–401.
- Gregory, S. (2004). Issues in sign bilingual education. In: S. Bradarić-Jončić & V. Ivasović (Eds.), *Sign Language, Deaf Culture and Bilingual Education* (pp. 111–121). Zagreb: Faculty of Education and Rehabilitation Sciences.
- Grosjean, F. (2001). The right of the deaf child to grow up bilingual. *Sign Language Studies*, 1 (2), 110–114.
- Hassanzadeh, S. (2012). Outcomes of cochlear implantation in deaf children of deaf parents: Comparative study. *Journal of Laryngology & Otology*, 126, 989–994.
- Kovačević, T. (2013). *Funkcija znakovnog jezičkog izraza u razvoju jezika kod gluve i nagluve dece*. Doktorska disertacija. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Kovačević, T. (2019). Dvojezičnost gluve i nagluve dece predškolskog uzrasta – od teorije do prakse. U: Z. Opačić, G. Zeljić, A. Petrović, S. Polić (Ur.) *Knjiga rezimea, Međunarodni naučni skup „Programske (re)forme u obrazovanju i vaspitanju – izazovi i perspektive“* (str. 110–111). Beograd, 20. maj, 2019. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Kovačević, T., Đoković, S. (2019). Bimodalni bilingvizam gluve i nagluve dece predškolskog uzrasta. *Zbornik radova*, X međunarodni naučni skup „Specijalna edukacija i rehabilitacija – danas.“ 25–26. oktobar, 2019. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, str. 409–416.
- Ковачевић, Т., Исаковић, Љ. (2019). Облици невербалне и вербалне комуникације глуве и наглуве деце предшколског узраста. *Баштина*. Приштина – Лепосавић, св. 49, 433–453.

- Kovačević, T. & Đoković, S. (2020). The advantages of bilingualism of deaf and hard of hearing children. In: G. Nedović & F. Eminović (Eds.), *Approaches and Models in Special Education and Rehabilitation – Thematic Collection of International Importance*, (pp. 289–303). Belgrade: University of Belgrade, Faculty of Special Education and Rehabilitation.
- Knight, P. & Swanwick, R. (2002). *Working with deaf pupils. Sign bilingual policy into practice*. London: David Fulton Publishers.
- Kreimeyer, K.H., Crooke, P., Drye, C. Egbert, V. & Klein, B. (2000). Academic and social benefits of co-enrollment model of inclusive education for deaf and hard of hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5 (2), 174–185.
- Marschark, M. & Hauser, P. (2012). *How deaf children learn: What parents and teachers need to know*. New York: Oxford University Press.
- Mitchell, R. & Karchmer, M. (2004). Chasing the mythical ten percent: Parental hearing status of deaf and hard of hearing students in the United States. *Sign Language Studies*, 4, 138–63.
- Nussbaum, D.B., Scott, S., Simms, L.E. (2012). The “why“ and „how“ on fan ASL/English bimodal biligual program. *Odyssey*, 13, 175–186.
- Основе програма предшколског васпитања и образовања. *Концепција програма – Године узлета* (2019). Београд: Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, Привредно друштво „Просветни преглед“.
- Perniss, P., Pfau, R. & Steinbach, M. (2007). Can’t you see the difference? Sources of variation in sign language structure. In: Perniss, P., Pfau, R., and Steinbach, M. (Eds.), *Visible variation: Cross-linguistic studies in sign language structure* (pp. 1–34). Berlin: Mouton.
- Plaza-Pust, C. (2017). *Sign Bilingualism in education: challenges and perspectives along the research, policy, practice axis*. Germany: Ishara Press.
- Rinaldi, P. & Caselli, C. (2009). Lexical and grammatical abilities in deaf italian preschoolers: the role of duration of formal language experience. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14, (1), 63–75.
- Schick, B., Williams, K. & Kupermintz, H. (2006). Look who’s being left behind: Educational Interpreters and access to education for deaf and hard of hearing students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11, 3–20.
- Swanwick, R. A. (2016). Deaf children’s bimodal bilingualism and education. *Language Teaching*, 49 (1), 1–34.
- Willbur, R. B. (2000). The use of ASL to support the development of English and literacy. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(1), 81–104

Tamara Kovačević

APPLICATION OF BILINGUAL APPROACH WITH THE DEAF AND HARD OF HEARING CHILDREN OF PRESCHOOL AGE²

Abstract: The population of deaf and hard of hearing children is very heterogeneous and, because of this, the existence of different approaches is needed in education in order to meet their communication and educational needs successfully. It is necessary to improve the existing education system in the direction of developing a kind of an approach that will respond to their specificities and limitations caused by their primary impairment.

Bilingualism of a deaf child implies the knowledge and regular use of sign language, which is used by the community of the deaf, and the spoken language, which is used by the majority who can hear. Bilingualism of the hearing is different from the bilingualism of the deaf. Bilingual normal hearing children, as well as deaf children, learn two languages. The difference is that they learn the second language through auditory means, in the same modality as the first language. Deaf children learn two languages in two modalities, which is considerably more complex. At preschool age, the task of the kindergarten is to enable children to continue to acquire the language which they started acquiring in the family.

Deaf children of deaf parents are, in everyday situations, surrounded with their first (primary) language in the family, unlike the deaf children of hearing parents. In the case of deaf children of hearing parents, the educational institution is responsible for the affirmation of sign language, the culture and identity of the deaf, and it is important for connecting the family with the deaf community.

The main objective of the paper is to, by reviewing the available literature, point to the characteristics of bilingual approach to working with deaf and hard of hearing children of preschool age. It is possible to implement the bilingual approach in educational work with the deaf and hard of hearing children of preschool age in regular education and training conditions successfully, through bilingual programs for the education of the deaf and hard of hearing children and presence of sign interpreters.

Key words: bilingual approach, deaf and hard of hearing children, preschool age

² The paper is from the Project of the Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia entitled "The Effect of Cochlear Implantation on the Education of Deaf and Hard of Hearing Persons", No. 179055

**УЛОГА РОДИТЕЉА У
ИНТЕГРИСАНОМ РАДУ
СА ПРЕДШКОЛСКОМ ДЕЦОМ,
УЧЕНИЦИМА И КОРИСНИЦИМА
УСЛУГА У ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНИМ
УСТАНОВАМА И УСТАНОВАМА
СОЦИЈАЛНЕ ЗАШТИТЕ**

Jelena Mićević Karanović
Visoka škola strukovnih studija
za obrazovanje vaspitača u Kikindi
e-mail: micevicj@sbb.rs

UDC 371.311.5:371.314.6
Originalni naučni rad
Rad primljen: 15. IV 2021.
Rad odobren: 15. VI 2021.

Milanka Maljković
Visoka škola strukovnih studija
za obrazovanje vaspitača u Kikindi

Angela Mesaroš Živkov
Visoka škola strukovnih studija
za obrazovanje vaspitača u Kikindi

Tanja Brkljač
Visoka škola strukovnih studija
za obrazovanje vaspitača u Kikindi

PREDRASUDE RODITELJA I VASPITAČA PREMA DAROVITOSTI DECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA

APSTRAKT: Glavni cilj istraživanja bio je da se utvrdi izraženost predrasuda roditelja i vaspitača prema darovitosti dece predškolskog uzrasta. Osnovni metod je neeksperimentalan – anketno istraživanje na uzorku. Ukupan uzorak od N=246 ispitanika su činili poduzorcima od 132 roditelja i 114 vaspitača predškolskih ustanova iz Kikinde i Novog Bečeja. Primenjeni instrument je supskala instrumenta konstruisanog u svrhe šireg istraživačkog projekta pod nazivom „Identifikovanje i podsticanje darovitosti dece predškolskog uzrasta“, čiji je nosilac Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Kikindi, realizovanog školske 2019/2020. godine. Ajtemi upitnika predstavljaju prilagođenu verziju instrumenta korišćenog u projektu o darovitosti iz 2017. godine, pod nazivom Erasmus+ „Gotov(a) sam, a što sad?“, koji se odnosi na mitove i predrasude o darovitoj deci, sa četvorostepenom skalom ponuđenih odgovora. Dobijeni rezultati u našem istraživanju pokazuju da oba poduzorka ispitanika imaju istaknute predrasude zasnovane na nedovoljnoj informisanosti. Značaj ovog istraživanja je u dobijanju deskriptivnih podataka, kao i u mogućnosti praktične primene rezultata u vidu odgovarajućih nastavnih sadržaja za predmete iz pedagoške i psihološke grupe, u Visokoj školi strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Kikindi, na osnovnim i master strukovnim studijama, u koje će se implementirati teorijski i empirijski nalazi ovog rada kako bi se obučili i informisali studenti – budući vaspitači sa ciljem eliminisanja predrasuda kao značajnih prepreka u pravovremenom i adekvatnom identifikovanju i podsticanju darovitosti dece predškolskog uzrasta.

KLJUČNE REČI: predrasude, roditelji, vaspitači i darovitost

Uvod

Istraživanje predstavljeno u ovom radu deo je šireg istraživačkog projekta pod nazivom „Identifikovanje i podsticanje darovitosti dece predškolskog uzrasta“, čiji je nosilac Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Kikindi. Značaj istraživanja predrasuda roditelja i vaspitača vezanih za pojam darovitosti dece predškolskog uzrasta je u tome što je zadatak svakog društva koje želi da bude međunarodno konkurentno da svoje potencijale stavi u funkciju najboljih interesa darovite dece i da svoje obrazovane, darovite i kreativne uvažava kao dragocen nacionalni resurs i teži ka lišavanju od predrasuda, naročito onih zasnovanih na neinformisanosti i neznanju.

Daroviti imaju potencijal da kada odrastu budu predvodnici, lideri, da pokreću i ubrzavaju razvoj u različitim oblastima društva. U eri ubrzane globalizacije potrebno je kontinuirano raditi na razvoju i podržavanju darovite dece i mladih, te Srbija mora ozbiljnije da se pozabavi strategijom kojom bi doprinela daljem razvoju sistema vrednosti, kao načinom da se jasno ukaže na značaj visoko sposobnih, darovitih i talentovanih, na vrednost učenja, posvećenosti u radu, na značaj lišavanja od predrasuda, što jeste doprinos razvoju društva u celini (Mićević Karanović, Maljković, Mesaroš Živkov, Krneta, Pavlov i Brkljač, 2020). Stoga je pravovremeno identifikovanje i podsticanje ključno kada su predškolska deca u pitanju, a ulaganje u razvoj darovitih i kreativnih pojedinaca najbolje je ulaganje sa stanovišta opšteg društvenog razvoja jedne zemlje. S druge strane, predrasude zasnovane na neznanju mogu da budu inhibitori pravilne i pravovremene identifikacije i podsticanja darovitosti kod dece predškolskog uzrasta, te i da osujete biološki date potencijale.

Teorijska razmatranja

Terminom *daroviti* najčešće se označavaju pojedinci sa visoko razvijenim sposobnostima. Pored ovog, u literaturi se sreću i termini *nadareni*, *talentovani* i sl. Prema jednoj od prvih definicija, darovita i talentovana deca su ona koju identifikuju stručno kvalifikovane osobe na osnovu dečjih izuzetnih sposobnosti za postignuće visokog nivoa (Meriland, prema Maksić, 2007). Pojam darovitost nije lako jednoznačno odrediti, a u zavisnosti od varijacija u sposobnostima i osobinama koje se javljaju uz ovaj pojam, javljaju se i različite definicije. To je i objašnjenje zašto se, za razliku od prvih shvatanja darovitosti koja su polazila od pretpostavke da je to osobina koju neko ima ili nema, prema novijim saznanjima, darovitost se ne posmatra kao objektivno stanje nego kao socijalno određen fenomen (Cvetković Lay i Sekulić Majurec, 1998).

Težnja za što tačnijim određivanjem pojma darovitosti dovela je tokom istorije do različitih shvatanja. Početke istraživanja darovitosti čine istraživanja karakteristika natprosečno inteligentnih pojedinaca. Najpoznatije takvo istraživanje sproveo je Luis Terman (Lewis Terman) 1921. godine, a dobijeni podaci postali su glavno uporište za zaključivanje o darovitosti, pri čemu je glavno merilo darovitosti rezultat na testu koji pokazuje koeficijent inteligencije 130 i više. Prema tome, darovita deca obuhvataju 1,5 do 2,5% u ukupnoj populaciji (Grgin, 2004). Porter (2005) tvrdi da se darovitost javlja podjednako često u populaciji kao i razvojne smetnje, te da se učenici čije veštine spadaju u najnižih 3 do 5% definišu kao oni sa značajnim poteškoćama u učenju, a da za izuzetno napredne smatramo decu koja spadaju u gornjih 3 do 5% populacije. Za decu se obično kaže da su nadarena kad je njihov razvoj za barem jednu trećinu brži od uobičajenog. To znači da, na primer, veštine kojima vlada trogodišnjak liče na veštine četvorogodišnjaka. Darovitost se može ispoljiti u samo jednoj oblasti veština ili se protezati kroz nekoliko domena razvoja.

Pogledi i definicije vezane za pojam darovitosti su se menjali sa razvojem i napretkom društva od merenja postignuća na testovima inteligencije gde je naglašavan isključivo genetski uticaj na potencijal pojedinca, do shvatanja da darovitost nije statičan fenomen i da se ne razvija odmah ili u kratkom vremenskom periodu, te da nije isključivo genetski određena. Sami roditelji su sve više svesni da je u pitanju razvojni proces tokom koga je potrebno da, pre svega, oni koji najbolje poznaju svoje dete prepoznaju njegovu posebnost (Mićević Karanović, Maljković, Mesaroš Živkov, Krneta, Pavlov i Brkljač, 2020). Klemenović i Andre (2008) apostrofiraju važnost predškolskog perioda za podsticanje dečje darovitosti. Autorke naglašavaju da je to „kritični“ period u razvoju deteta, te je neophodan podržavajuć i podsticajan odnos od strane roditelja prema njegovim individualnim karakteristikama.

Ganje (Gagné, 2004) darovitost definiše kao potencijalne sposobnosti, a talentovanost kao iskazane sposobnosti; po Renzuliju (Renzulli, 2006) pojmovi darovitost i talenat su izjednačeni, dok je prema Tejloru talenat potkategorija darovitosti. U novijoj literaturi, sve češće se koristi termin „darovitost i talenat“ (Sturza Milić, 2008).

Koncept darovitosti je multidimenzionalan i obuhvata karakteristike vezane za ličnost, kogniciju i ponašanje. Darovitost je proučavana iz različitih perspektiva i nema jedinstvene definicije, niti preporuka za njeno identifikovanje (Dal Forno, Bahia, Veiga, 2015).

Ono što može uticati na nepreciznost u prepoznavanju i identifikaciji darovitih jesu predrasude i stereotipi, na šta ukazuju pojedina istraživanja.

Naime, rezultati nekih istraživanja su ukazali da učitelji imaju tendenciju da darovitost vide kao postignuće, a ne kao potencijal (Freeman, 1979; Lee, 1999; Hodge & Kemp, 2006, prema Mićević Karanović, Maljković, Mesaroš Živkov, Krneta, Pavlov i Brkljač, 2020).

Osposobljavanje vaspitača, učitelja i stručnih saradnika za rad sa darovitom decom, ne zanemarujući pritom roditelje i širu društvenu zajednicu koja zbog neznanja i nerazumevanja često stigmatizuje darovitu decu i njihove porodice, trebalo bi da bude jedna od ključnih strategija razvoja i inovacija u obrazovanju. Ipak, postoje brojni oprečni stavovi i pristupi, te se pojedini akteri u nastavnom procesu mogu naći u „iskrivljenom ogledalu” zvanom zabluda i predrasude. Evo nekoliko takvih primera koji govore o deset najčešćih zabluda o darovitosti: sva su deca darovita; darovita deca će uspeti u životu bez obzira pružamo li im podršku ili ne; darovita deca vole školu i dobijaju dobre ocene; izdvojimo li darovitu decu u posebnu grupu, postaće snobovi; darovita deca dolaze uglavnom iz obrazovanijih i situiranijih porodica; darovita deca nisu svesna da su „drugačija” dok im to neko ne kaže; darovitu decu treba zaposliti, inače će postati lenja; učitelji vole da imaju darovitu decu u razredu; darovita deca su dobra u svemu što rade; posebni programi za darovite su „elitni” (Adžić, 2011).

Imajući u vidu značaj pravovremenog i pravilnog identifikovanja i podsticanja darovitosti dece predškolskog uzrasta, uloge roditelja i vaspitača u tom postupku, kao i važnosti da oni budu lišeni predrasuda, zasnivamo naše istraživanje na osnovnom istraživačkom pitanju otkrivanja da li postoje predrasude roditelja i vaspitača jer su lišenost od predrasuda i inicijalno identifikovanje prvi korak sistematskog podsticanja darovitosti, a daroviti ne čine homogenu grupu nego ispoljavaju širok raspon individualnih specifičnosti.

Metodologija istraživanja

Osnovni metod je neeksperimentalni, anketno istraživanje na uzorku.

Predmet istraživanja

U naslovu teme rada dato je preliminarno određenje predmeta, a glavna uporišna tačka na kojoj počiva pristup istraživanju je ispitivanje predrasuda roditelja i vaspitača prema darovitosti dece predškolskog uzrasta.

Uzorak

Ukupan uzorak od $N=246$ ispitanika čine subuzorak od $N_1=132$ roditelja i $N_2=114$ vaspitača predškolskih ustanova iz Kikinde i Novog Bečeja. Uzorak ispitanika je nameran i prigodan, što odgovara eksplorativnoj prirodi istraživanja.

Instrument

Upitnik se sastoji od 8 tvrdnji koje su odabrani ajtemi iz modifikovane i adaptirane verzije upitnika korišćenog u projektu o darovitosti „Gotov(a) sam, a što sad?“, Erasmus+ (2017), a koji se odnose na mitove o darovitoj deci: 1. Darovita deca će uspeti u životu bez obzira pružali im mi podršku ili ne; 2. Darovita deca dolaze iz obrazovanijih i situiranijih porodica; 3. Darovita deca izvrsna su u svemu što rade; 4. Darovita deca teško se prilagođavaju i teško sklapaju prijateljstva; 5. Darovita deca ne znaju da su drugačija dok im to neko ne kaže; 6. Darovitu decu treba zaposliti i postavljati im stalno nove izazove, inače će postati lenji; 7. Darovita deca su jednako zrela u svim područjima – telesnom, intelektualnom, emocionalnom i socijalnom, itd. i 8. Sva su deca darovita.

Istraživačka procedura i statistička obrada podataka

Svi ajtemi u upitnicima su kodirani, a upitnici prethodno šifrirani šifrom od 7 elemenata: prvo slovo označava vrtić; drugo slovo označava vaspitača ustanove i konkretne grupe; treći, četvrti i peti element predstavlja trocifreni broj od 001 do 140; šesti element označava vaspitača, roditelja (hranitelja ili staratelja) (V ili R) i poslednji, sedmi element šifre označava pol ispitanika. Kao istraživači smo se obavezali da ćemo prikupljene podatke čuvati, kao i da niko neće moći da dovede u vezu podatke sa konkretnim ispitanikom, a ispitanicima je garantovana anonimnost i prilikom objavljivanja rezultata. Pre istraživanja dobijena je saglasnost direktora predškolskih ustanova.

Istraživanje je sprovedeno u toku septembra i oktobra 2019. godine, a dobijeni podaci su obrađeni uz korišćenje softverskih paketa za analizu i obradu podataka SPSS.

Rezultati

U Tabeli 1 dat je deskriptivni prikaz rezultata (frekvencije i procenti) kada su u pitanju predrasude roditelja i vaspitača prema darovitosti.

Tabela 1 Deskriptivni prikaz strukture odgovora roditelja i vaspitača na ajteme o darovitosti dece

PREDRASUDE PREMA DAROVITOSTI DECE	APSOLUTNO DA		DELIMIČNO DA		DELIMIČNO NE		APSOLUTNO NE	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Darovita deca će uspjeti u životu bez obzira pružali im mi podršku ili ne.								
Roditelji	11	8,4	56	42,7	29	22,1	35	26,7
Vaspitači	14	12,3	43	37,7	33	28,9	24	21,1
2. Darovita deca dolaze iz obrazovanijih i situiranih porodica.								
Roditelji	3	2,3	19	14,4	34	25,8	76	57,6
Vaspitači	1	0,9	18	15,8	45	39,5	50	43,9
3. Darovita deca izvrsna su u svemu što rade.								
Roditelji	4	3,0	29	22	46	34,8	53	40,2
Vaspitači	3	2,6	21	18,4	48	42,1	42	36,8
4. Darovita deca teško se prilagođavaju i teško sklapaju prijateljstva.								
Roditelji	6	4,6	18	13,8	52	40	54	41,5
Vaspitači	1	0,9	45	39,5	39	34,2	29	25,4
5. Darovita deca ne znaju da su drugačija dok im to neko ne kaže.								
Roditelji	15	11,5	42	32,1	45	32,1	29	22,1
Vaspitači	13	11,4	52	45,6	31	27,2	16	14
6. Darovitu decu treba zaposliti i postavljati im stalno nove izazove, inače će postati lenji.								
Roditelji	11	8,4	54	41,2	41	31,3	25	19,1
Vaspitači	24	21,1	49	43	22	19,3	18	15,8
7. Darovita deca su jednako zrela u svim područjima – telesnom, intelektualnom, emocionalnom i socijalnom, itd.								
Roditelji	14	10,7	26	19,8	36	27,5	55	42
Vaspitači	9	7,9	29	25,4	39	34,2	37	32,5
8. Sva su deca darovita.								
Roditelji	42	32,6	51	39,5	21	16,3	15	11,6
Vaspitači	10	8,8	39	34,2	25	21,9	32	28,1

Diskusija

Dobijeni rezultati odgovora roditelja i vaspitača u skladu sa ponuđenim ajtemima pokazuju da se najveći broj ispitanika (56 roditelja, odnosno 42,7%) delimično slaže sa tvrdnjom da će darovita deca uspjeti u životu bez obzira pružali im mi podršku ili ne. Najveći broj ispitanika (43 vaspitača, odnosno 37,7%) se delimično slaže sa tom tvrdnjom. Većina roditelja (76, tj. 57,6%) se apsolutno ne slaže sa tvrdnjom da darovita deca dolaze iz obrazovanijih i situiranih porodica i najveći broj ispitanika iz drugog subuzorka (50 vaspitača, tj. 43,9%) se apsolutno ne slaže sa tom tvrdnjom.

Najveći broj roditelja (53, odnosno 40,2%) se apsolutno ne slaže sa tim da su darovita deca izvrsna u svemu što rade. Delimično neslaganje sa tom tvrdnjom je potvrdilo najviše vaspitača (48 ispitanika, odnosno 42,1%). Dalje, najveći broj ispitanika (54 roditelja, tj. 41,5%) se apsolutno ne slaže sa tvrdnjom da se darovita deca teško prilagođavaju i da teško sklapaju prijateljstva. Najveći broj ispitanika (45 vaspitača, odnosno 39,5%) se delimično slaže sa tom tvrdnjom.

Najveći broj roditelja (45 ispitanika, odnosno 32,1%) se delimično ne slaže sa 5. ajtemom: „Darovita deca ne znaju da su drugačija dok im to neko ne kaže”, a najveći broj vaspitača (52 ispitanika, tj. 45,6%) se delimično slaže sa tom tvrdnjom. Najveći broj roditelja (54, tj. 41,2% ispitanika) se delimično slaže sa ajtemom da darovitu decu treba zaposliti i postavljati im stalno nove izazove, inače će postati lenji, dok se sa tom tvrdnjom delimično slaže najveći broj vaspitača (49 ispitanika, odnosno 43%).

Najveći broj ispitanika (55 roditelja, odnosno 42%) se apsolutno ne slaže sa tvrdnjom da su darovita deca jednako zrela u svim područjima – telesnom, intelektualnom, emocionalnom i socijalnom, itd. Najveći broj vaspitača (39, odnosno 34,2%) se delimično ne slaže sa tom tvrdnjom. Dalje, najveći broj roditelja (51 ispitanik, odnosno 39,5%) se delimično slaže sa tvrdnjom da su sva deca darovita, a i najveći broj vaspitača (39, odnosno 34,2%) se delimično slaže sa tom tvrdnjom.

Dobijeni rezultati pokazuju konzistentnost u ispoljavanju predrasuda kada su vaspitači i roditelji dece predškolskog uzrasta u pitanju, odnosno da manifestuju predrasude izražene u sledećim ajtemima: 1. Darovita deca će uspeti u životu bez obzira pružali im mi podršku ili ne; 5. Darovita deca ne znaju da su drugačija dok im to neko ne kaže; 6. Darovitu decu treba zaposliti i postavljati im stalno nove izazove, inače će postati lenji i 8. Sva su deca darovita, s tim što su vaspitači manifestovali postojanje predrasuda i na 4. ajtemu: Darovita deca teško se prilagođavaju i teško sklapaju prijateljstva. Dakle, od 8 ajtema u kojima su izražene predrasude, roditelji su manifestovali da imaju predrasude na 4 ajtema, a vaspitači imaju identifikovanih 5 predrasuda, odnosno pokazali su da su im skloni, tj. da su njihovi stavovi zasićeni neznanjem i nedovoljnom informisanošću kada je u pitanju darovitost dece predškolskog uzrasta.

Zaključak

Očekivani rezultati su bili, pre svega, da će vaspitači imati više znanja i veština s obzirom na to da su edukovani i obučeni za rad sa decom, te i da bi, kao takvi, trebalo da budu više lišeni predrasuda, mitova, zabluda i

uvreženog mišljenja o darovitosti. Predrasude kao ekstremni stavovi kod kojih je očigledan nedostatak opravdanosti, logičke zasnovanosti, uporno se održavaju, otporne su na menjanje i praćene su izrazitim emocijama, te stoga smatramo da je ta izrazita emocionalna obojenost, kada je reč o deci predškolskog uzrasta i njihovoj darovitosti, ključna u ispoljavanju identifikovanih predrasuda, pored neinformisanosti i uverenosti u tačnost stavova iako nisu potkrepljeni činjenicama niti su zasnovani na argumentima. Pored izrazite emocionalne komponente i neinformisanosti, na izražene predrasude svakako utiču i neobjektivnost i pristrasnost izabranog uzorka.

Dobijeni rezultati našeg istraživanja će biti implementirani u vidu nastavnih sadržaja iz psihološke i pedagoške grupe predmeta u Visokoj školi strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Kikindi uz inoviranje studijskih programa koji bi se više bavili temom identifikovanja i podsticanja darovitosti na osnovnim i master strukovnim studijama, kako bi studenti – budući strukovni vaspitači i strukovni master vaspitači stekli adekvatne kompetencije za rad sa darovitima, ali i znanja koja će ih lišiti identifikovanih predrasuda zasnovanih na neznanju i nedovoljnoj informisanosti; davanja preporuka za unapređenje sistema identifikacije i nominacije darovite dece kroz obogaćivanje kurikuluma (dodatno angažovanje, akceleracija kao skup mera i postupaka kojima se darovitima omogućava brže savladavanje programa i slično), uz davanje preporuke da se u Srbiji pokrene akcioni plan – strategija koja bi se bavila razvojem metodologije identifikovanja i podsticanja darovitih, razvijanjem sposobnosti i veština dece kao dragocenog nacionalnog resursa.

Svakako da je ovo za nas, kao nastavnike koji obučavaju buduće vaspitače, znak da studijski program za obrazovanje vaspitača treba inovirati, obogatiti sadržajem koji bi obuhvatio teorijska razmatranja i empirijske nalaze o darovitoj deci, a sadržaji takvog programa bi trebalo da obuhvate i nalaze pojedinih relevantnih istraživanja u našoj zemlji i inostranstvu, te terminologiju, kako bi se njihovi stavovi zasićeni neinformisanošću eliminisali, kako bi se lišili predrasuda koje mogu da budu inhibitori identifikacije i podsticanja darovitosti.

U nekim daljim istraživanjima preporučujemo da se ova tema i dalje istražuje u vidu longitudinalne studije, te i da se dovedu u vezu pojedine socio-demografske karakteristike vaspitača (radno iskustvo sa darovitima (prijatno i / ili neprijatno), stepen obrazovanja, pol, zadovoljstvo na poslu i dr.) sa stavovima prema darovitosti, a mogu se uporediti i značajnosti razlika u predrasudama roditelja i vaspitača, te utvrditi indikatori sličnosti, odnosno značajnosti razlika.

U eri ubrzane globalizacije potrebno je kontinuirano raditi na razvoju i podržavanju darovite dece i mladih, te Srbija mora ozbiljnije da se

pozabavi strategijom kojom bi doprinela daljem razvoju sistema vrednosti, kao naćinom da se jasno ukaŹe na znaćaj visoko sposobnih, darovitih i talentovanih, na vrednost ućenja, posvećenosti u radu, Źto jeste doprinos razvoju druŹtva u celini. Strategija bi, po ugledu na onu u Crnoj Gori (Strategija za razvoj i podrŹku darovitim ućenicima 2015–2019 sa Akcionim planom, 2014), bila polazna osnova za savremeniji, sveobuhvatniji, odgovorniji, strućno i naućno zasnovaniji pristup darovitima. Stvaranje sistemskih uslova za kvalitetno predŹkolsko, osnovno i srednje obrazovanje i vaspitanje darovitih ućenika bi trebalo da podrazumeva da: svi daroviti ostvaruju svoje pune potencijale i razvijaju se kao jedinstvene lićnosti; svi daroviti ućenici imaju mogućnost da razviju svoje sposobnosti, interesovanja i talente i da nastave obrazovanje u skladu sa najviŹim standardima, u cilju promocije celoživotnog ućenja i razvoja nauke, umetnosti, sporta i opŹteg druŹstvenog napretka; da svi daroviti ućenici dobiju odgovarajuću podrŹku, odnosno da svako dete ima mogućnost da se njegove sposobnosti razvijaju u optimalnim uslovima i da bude prepoznato kao posebno sposobno i darovito.

Ukoliko odredimo darovitost kao razvojnu kategoriju koja se moŹe razvijati samo u aktivnom odnosu darovitog deteta i njemu prilagoćene pedagoŹko-stimulativne sredine, preporuke za pravilno identifikovanje i podsticanje uz liŹenost od predrasuda su da se:

- unapredi sistem identifikacije darovitih u skladu sa standardima i zadacima u ovoj oblasti, te da on bude sveobuhvatan, pravedan i pouzdan;
- unapredi sistem identifikacije darovitih i talentovanih ućeŹćem razlićitih aktera (strućni saradnici, vaspitaći, ućitelji, roditelji, vrŹnjaći) uz unaprećivanje razvojnog savetovanja darovitih i uz praćenje njihovog napredovanja;
- omogući obogaćivanje kurikuluma kao jednog od modela podsticanja darovitosti;
- unaprede profesionalne kompetencije vaspitaća, ućitelja, nastavnika i strućnih saradnika za rad sa darovitom decom i da se podrŹavaju projekti koji ispituju darovitost i unaprećuju sistem njihovog pravovremenog identifikovanja;
- poboljšaju materijalno-tehnićki uslovi za rad sa darovitima, da se unapredi kvalitet udŹbenika i drugih didaktićkih sredstava na temu identifikovanja i podsticanja darovitosti predŹkolske dece;
- uspostave mehanizmi obezbećenja kvaliteta, permanentnog praćenja, evaluacije rada sa darovitima, kao i da se unapredi zakonski okvir u ovoj oblasti.

LITERATURA

- Adžić, D. (2011). Darovitost i rad s darovitim učenicima: kako teoriju prenijeti u praksu. *Život i škola*, br. 25, str. 171–184.
- Cvetković Lay, J. i Majurec Sekulić, A. (1998). *Darovito je što ću s njim?*. Zagreb: Alineja.
- Dal Forno, L., Bahia, S., Veiga, F. H. (2015). Gifted Amongst Preschool Children: An Analysis on How Teachers Recognize Giftedness. *International Journal of Technology and Inclusive Education (IJTIE)*, Vol. 5, Issue 1. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/325394391_Gifted_amongst_Preschool_Children_An_Analysis_on_How_Teachers_Recognize_Giftedness. Posećeno: 08. 02. 2020.
- Gagné, F. (2004). Transforming Gifts into Talents: The DMGT as a Developmental Theory. *High Ability Studies*, 15, 119–147. Dostupno na: <http://dx.doi.org/10.1080/1359813042000314682>. Posećeno: 07. 02. 2020.
- Gotov(a) sam! a što sad? *Mali priručnik o darovitosti*, Erasmus+ (2017). Zagreb: OŠ “Tin Ujević”.
- Grgin, T. (2004). *Edukacijska psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Klemenović, J. i Andre, L. (2008). Podrška porodici u vođenju muzički darovite dece predškolskog uzrasta. *Zbornik radova sa 14. međunarodnog naučnog skupa „Porodica kao faktor podsticanja darovitosti“*, (294–306). Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“.
- Maksić, S. (2007). *Darovito dete u školi*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Mičević Karanović, J., Maljković, M., Mesaroš Živkov, A., Krneta, Lj., Pavlov, S. i Brkljač, T. (2020). *Identifikovanje i podsticanje darovitosti dece predškolskog uzrasta*. Kikinda: VŠSSOV.
- Porter, L. (2005). *Young Gifted Children: Meeting their needs*. Early Childhood Australia Inc.
- Renzulli, S. J. (2006). *A Practical System for Identifying Gifted and Talented Students*. The National Research Center on the Gifted and Talented. University of Connecticut. Dostupno na: <http://www.gifted.uconn.edu>. Posećeno: 06. 02. 2020.
- Strategija za razvoj i podršku darovitim učenicima 2015–2019 sa Akcionim planom (2014). Crna Gora: Ministarstvo prosvjete.
- Sturza Milić, N. (2008). Da li je distinkcija između darovitosti i talenta neophodna. *Pedagoška stvarnost*, vol. 54, 3–4, str. 219–229. Novi Sad: Pedagoško društvo.

Jelena Mićević Karanović
Milanka Maljković
Angela Mesaroš Živkov
Tanja Brkljač

BIASES OF PARENTS AND KINDERGARTEN TEACHERS TOWARDS GIFTEDNESS IN PRESCHOOL CHILDREN

Abstract: The main goal of the research was to determine the extent of bias of parents and kindergarten teachers towards giftedness in preschool children. The main method was non-experimental – a survey research on a sample. The total sample of N=246 respondents consisted of subsamples of 132 parents and 114 kindergarten teachers employed in preschool institutions from Kikinda and Novi Bečej. The instrument used was a subscale of the instrument constructed for the purposes of a wider research project entitled „Identifying and supporting giftedness in preschool-aged children“, realized under the authority of Preschool Teachers' Training College in Kikinda, Serbia, during the academic 2019/2020. The items in the questionnaire are an adapted version of the instrument used in the project in giftedness from 2017, entitled Erasmus+ „Gotov(a) sam, a što sad?“ which explored the myths and biases towards gifted children, with a four-point response scale. The results obtained in our research show that both subsamples of respondents exhibit biases based on insufficient knowledge, and the importance of this research lies in the descriptive data collected, as well as in the possibility to practically apply these results in the form of contents suitable for the courses of pedagogy and psychology, taught at Preschool Teachers' Training College in Kikinda, on both basic and master level studies in which theoretical and empirical findings from this research can be implemented with the aim of educating students – future preschool teachers and eliminating biasness as a considerable obstacle for timely and adequate identifying and supporting giftedness in preschool-aged children.

Key words: biases, parents, kindergarten teachers and giftedness

Весна Нушић
ПУ „Наше дете“, Врање
e-mail: vesna.nusic@gmail.com
nasedete.vranje@gmail.com

Дејана Цветковић
ПУ „Наше дете“, Врање
Светлана Радосављевић
ПУ „Наше дете“, Врање
Весна Терзић
ПУ „Наше дете“, Врање

UDC 316.356.2
37.018.1/.2
Стручни чланак
Рад примљен: 15. IV 2021.
Рад одобрен: 15. VI 2021.

РОДИТЕЉ – ПАРТНЕР У ГРУПИ

АПСТРАКТ: Најбољи ефекти васпитно-образовног рада могући су само ако се напори професионалних васпитача и родитеља уједине. У складу са тим, у раду је објашњен начин укључивања родитеља у процес развијања и стварања партнерства. Да би се то постигло потребно је да се повећа знање родитеља о учењу и развоју деце и на тај начин им се објасни важност њихове улоге у том процесу. Осим едукације родитеља, код њих је потребно изградити позитиван став и очекивања у односу на рад који обављају васпитачи и поверење у установу. Није најважније урадити организационе промене, јер успех сарадње са родитељима највише зависи од способности васпитача да комуницирају са њима, придобију њихово поверење и постигну узајамно разумевање. Циљ који је мотив за овакве промене јесте срећно, задовољно дете, које на квалитетан начин проводи време са својом породицом. Истовремено на овај начин повећане су компетенције родитеља у процесу планирања, реализовања и праћења развоја и напредовања деце у ВОР-у. Професионалци, васпитачи повећали су своје професионалне компетенције, боље упознали породицу детета и на тај начин обезбедили адекватније начине заједничког планирања васпитно-образовног рада.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: партнер, адаптација, поверење, разумевање, комуникација

Деца стичу своје искуство свуда и на разне начине, а њихови најутицајнији учитељи и васпитачи су управо родитељи. У том смислу установа, а самим тим и васпитачи, имају одговорност да потпомогну родитељску улогу у развоју и учењу своје деце. Родитељске дужности треба учинити привлачним и достојним поштовања у очима свих, посебно у јавном мњењу одређене друштвене заједнице. Треба мењати и ставове појединих родитеља, који плативши за боравак деце у установи, сматрају да су своје дужности пренели на васпитаче. Да би се то постигло потребно је да се повећа знање родитеља о учењу

и развоју деце и на тај начин им се објасни важност њихове улоге у том процесу. Осим едукације, код родитеља је потребно изградити позитиван став и очекивања у односу на рад који обављају васпитачи и поверење у установу. Поверење је стуб сваког односа, значајно је и на релацији породица–васпитач. Васпитач, професионалац треба да уважава компетентност родитеља и на тај начин гради партнерске и партиципативне односе.

Да би сарадња са родитељима била партнерска и пуна узајамног поверења, потребно је: да родитељи упознају циљеве, садржаје и начине рада у установи; да васпитачи упознају породичне услове у којима дете одраста, васпитне ставове родитеља и њихове могућности да допринесу остваривању задатака установе; да родитељ буде упознат са режимом дана у установи; између васпитача и родитеља треба да се развија поверење и спремност за сарадњу, као и свест да је квалитет њихових односа у интересу детета о чијем се развоју и учењу старају (посебно је деликатна и одговорна улога васпитача када родитељима саопштавају одређена запажања о њиховој деци); користити разноврсне облике међусобног повезивања и информисања о детету: кућне посете, кутак за родитеље; да васпитач и родитељи стално узајамно помажу свако у свом домену и према могућностима (установа обезбеђује потребну психолошку литературу за родитеље, разговор са стручним сарадницима, социјалним радником); да родитељи учествују у разним активностима: припрема хране, припрема сценографије за свечаности, израда дидактичког материјала и опреме, праћење приликом излета и шетњи, планирање садржаја рада, реализација активности; да установа постане центар за размену искуства између васпитача и родитеља као и родитеља међу собом, а ово је и прилика да родитељи упознају боље и објективније своју децу у посебним условима, међу вршњацима; створити прилику за заједничко живљење и дружење; организовати свакодневне ситуације (довођење деце); организовати родитељске састанке; непосредно укључивање у васпитно-образовни рад – планирање, реализација планираних садржаја; обратити пажњу на специјалне ситуације (адаптација); организовати заједничке активности (добровољни рад, сакупљачке акције...); обележити празнике и организовати прославе, да портфолио иде кући; заједничко праћење развоја и напредовања детета; организовати заједничке изласке: шетње, позоришне представе; давати савете родитељима.

Сарадња установе и породице треба да се одвија систематски и плански, током читаве године са јасно формулисаним задацима и утврђеном динамиком њиховог остваривања. Родитељи треба да се

укључе у ово планирање и програмирање, што ће омогућити да оно буде свеобухватно и садржајно, као и да у свему овоме учествују добровољно.

Од првог доласка детета у установу, важно је да оно уочи пријатељски однос између свог родитеља и васпитача, што ће му помоћи да се лакше укључи у нову средину, а самим тим ће се осећати безбедно и прихваћено.

У установу први пут долази родитељ и ако тај однос васпитач–родитељ буде успешан и плодан, може се очекивати да ће се сарадња која је успостављена на првом ступњу система васпитања и образовања, одржати и развијати и на свим осталим, каснијим ступњевима.

Рад у посебном облику рада са децом (узраста од 3–5,5 год.), која до тада нису обухваћена никаквим институционалним васпитањем и образовањем, дао је васпитачима могућност да остваре висок ниво сарадње са породицом. Овакав начин рада довео је до стварања партнерског односа са родитељима. Резултати партнерства су: лакша адаптација деце на нову средину; већи контакти деце са различитим одраслим особама; деца виде своје родитеље у различитим улогама што додатно јача њихово самопоуздање; деца су слободна, спонтанa и задовољна.

Васпитачи су повећали своје компетенције у васпитно-образовном процесу, јер упознајући чланове породице и средину из које долазе, имали су могућност да боље упознају децу и њихове потребе. На овај начин су лакше креирали и реализовали игре и активности. Истовремено, родитељи постају сарадници, помоћници, креатори активности и партнери васпитачима.

Породица и окружење у коме деца живе, као и искуствена сазнања која деца доносе са собом у установу, јесу основа на којој треба да се заснива рад васпитача. Да би се то остварило потребно је изградити односе поверења са родитељима у којима ће постојати обострано уважавање и поштовање.

Потребно је да васпитач освести своја размишљања у односу на родитеље, јер они јесу први учитељи и васпитачи својој деци. Када се ова прва, битна карика у стварању и повезивању васпитача и родитеља деси, онда рад, игра и активности са децом постају за све учеснике једноставније, лепше и плодносније. А на крају процеса добијамо дете које је задовољно, срећно и сигурно у себе. Ово је задатак око кога се сви ми, професионалци трудимо, а у сарадњи са родитељима остварујемо га брже и једноставније. Током реализације сарадње са родитељима истовремено се ради и на едукацији родитеља о њиховој улози у периоду раног раста и развоја деце. Васпитачи се едукују у

својим тежњама да уоче квалитет боравка родитеља у групи и промени размишљања на тему родитељ – партнер.

Родитељи представљају прве моделе које деца опонашају у поступку решавања проблема, остваривању сарадње и разумевању идеја и активности. Родитељи први упућују своју децу у то како да постану део заједнице и како да се укључе у друштво. Родитељи се најчешће руководе оним истим великим циљевима за своју децу које васпитач има за сву децу. Они исто као и васпитач схватају вредност и значај васпитних поступака, јер су заинтересовани за своје дете. Родитељи знају за склоност и мотивацију, мада не морају познавати те појмове. И на крају, знају каква су мала деца и познају њихове активности.

Будући да са својим дететом живе од самог рођења, од велике су помоћи васпитачу у разумевању деце и планирању активности у циљу поспешивања њиховог развоја. Везу родитељ–вртић треба утемељити на поверењу. Делотворним споразумевањем гради се узајамно поверење. Успостављање правог пријатељства са родитељима, васпитачи и учитељи могу започети размишљањем о томе шта могу научити од родитеља о њиховој деци и њиховој перцепцији проблема везаних за полазак деце у вртић. Помно слушање представља важну поруку у смислу успостављања отвореног односа узајамног подржавања.

Улога предшколске установе је кључна у иницирању, подстицању и обезбеђивању форми сарадње. Сваки облик сарадње одређује њено место у целом програму. Уколико се сарадња сведе на одређени број родитељских састанака и посета и остане на нивоу информисања родитеља о томе како деца живе у установи, то је далеко од концепције отвореног система васпитања. Родитељи не треба да буду само посетиоци, већ они јесу у стању да буду и реализатори програма, технички помоћници, предавачи другим родитељима, укратко људи који су са васпитачима на истом задатку – брига, нега и свеукупни развој детета.

Приликом програмирања сарадње са родитељима и породицом треба повести рачуна и о породици из које потиче дете, будући да она представља социо-културни контекст у којем дете проводи време и стиче најбројнија искуства. Зато су комуникација и опхођење са родитељима у решавању било које проблемске ситуације врло важни за васпитача. Васпитач треба да анализира реалне животне ситуације у којима се дете налази код куће и уочава егзистенцијалне проблеме са којима се сусреће у породици и ужој друштвеној средини. Потребно је обезбедити информације, идеје, предочити породици на који начин могу да помогну деци код куће у вези са програмом који се остварује у установи. Тек тада родитељи могу да разумеју активности свога детета.

Васпитачи и стручни сарадници у установи имају пресудну улогу у остваривању сарадње са породицом. Иницирање такве сарадње мора потећи од стручњака у вртићу који морају поштовати права родитеља, а родитељи би требало да имају своје становиште и изграђен став да васпитачи и родитељи нису ривали и супротстављени системи, већ да су на истом задатку, на истим циљевима. Развијена стратегија подразумева познавање реалне ситуације детета и породице, познавање могућих облика сарадње и вештине у њиховом реализовању. Ово обезбеђује да васпитач у сваком тренутку и реалној ситуацији зна и уме да се понаша и разговара са родитељима који су различити по питању: старости; образовног статуса; брижни родитељ; строги родитељ; амбициозни родитељ; презапослени родитељ; демократски родитељ.

Информација која се преноси родитељу у проблемској ситуацији као и било којој другој ситуацији, базирана је на знању и вештини васпитача да сагледа реалну и суштинску страну породице и детета које долази из ње.

Родитељи своја прва искуства са оваквим начином рада могу добити путем родитељских састанака и радионица у којима учествују са својом децом. Након тога могу кренути заједничка дружења на : базену, у парку, излету, на фарми, у кући детета... Лагано и неосетно родитељи постају сарадници васпитачу. Деца уживају у могућности да свет и околину упознају са својим родитељима и вршњацима. Прославе рођендана, поправке у радној соби, заједничком новогодишњом представом за децу – маме и тате глуме за своју децу. Писање сценарија за приредбе и прославе заједно раде васпитач и родитељи. Не могу сви родитељи да учествују у овим активностима. Њихово учешће зависи од афинитета и одређених способности. Сваки родитељ може да осмисли активност коју ће реализовати у групи свог детета, уз свесрдну помоћ васпитача. Овако се круг шири. Родитељи увиђају могућност да заједно са васпитачем прате развој и напредовање свог детета и да активно учествују у том процесу. Тада почиње и укључивање родитеља у процес планирања васпитно-образовног процеса. Разговори око процесног зида, планирање заједничких активности деце и родитеља, интерактивни пано у соби, само су могући начини ангажовања родитеља у процесу планирања и креирања васпитно-образовног процеса. Родитеља – партнера је тада све већи број. Све је већи број и насмејане деце. Васпитачи су задовољни и наравно сигурни да су на правом путу. Партнерски односи су такви, увек су у функцији напретка и воде ка циљу.

ЛИТЕРАТУРА

- Године узлета. Основе програма предшколског васпитања и образовања. (2019). Београд: Просветни преглед.
- Кука, М. (2014). *Партнерство породице и предшколске установе*. Bitola: University "St. Kliment Ohridski".
- Мишкељин, Л. (2012). Дечји вртић као културни артефакат – вртић из социо-културне перспективе. *Зборник ВШССОБ*, год. VII, бр. 2, стр. 11–27.

Vesna Nušić

Dejana Cvetković

Svetlana Radosavljević

Vesna Terzić

THE PARENT – A PARTNER IN THE GROUP

Abstract: The best results in preschool education can be achieved only if professional kindergarten teachers and parents are joined in this effort. Based on this idea, the paper explains the ways of including parents into the process of developing and creating partnerships. For this to be achieved, we need to expand the parents' knowledge on children's learning and development and thus explain the importance of their role in that process. In addition to educating parents, their positive attitude and expectations from kindergarten teachers need to be built, as well as their trust in the preschool institution. Organizational changes are not the most important, because successful cooperation with the parents depends mostly on the teachers' ability to communicate with them, to gain their trust and reach mutual understanding. The goal which motivates such changes is a happy, content child which enjoys quality time with their family. At the same time, this is the way to increase parents' competencies in the process of planning, implementing and monitoring the children's educational development and progress. Professionals, kindergarten teachers, have increased their professional competencies, got to know the child's family better and in this way ensured more adequate modes of joint educational planning.

Key words: partner, adaptation, trust, understanding, communication

**ПРИМЕРИ ДОБРЕ
ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНЕ ПРАКСЕ
И РАДНЕ ТЕРАПИЈЕ У
ПРЕДШКОЛСКИМ УСТАНОВАМА,
ШКОЛАМА И УСТАНОВАМА
СОЦИЈАЛНЕ ЗАШТИТЕ
– ИНТЕГРИСАНИ ПРИСТУП**

ПРИМЕНА ПРОЈЕКТНОГ ПРИСТУПА У ПРЕДШКОЛСКОЈ УСТАНОВИ (година прва)

АПСТРАКТ: Савладавањем препрека у процесу грађења целовите слике света, логичким формирањем знања, истраживачи наглашавају значај дубинског формирања знања кроз посматрање објеката истраживања као јединствених целина. Пратећи природу научног развоја, особености процеса сазнања и функционалност стечених, предлажу интегративни приступ као модел којим се превазилази вештачка одвојеност области, исцепканост стечених знања, изостанак њихове синтезе и достизање веће ефективности васпитно-образовног процеса. Предшколске установе у Републици Србији имале су могућност да раде на основу два модела предшколског васпитања и образовања: Модел А представља отворени систем васпитања, са акционим развијањем програма у складу са интересовањима деце; Модел Б је постављен као когнитивно-развојни програм са разрађеним васпитно-образовним циљевима, задацима васпитача и типовима активности. Основе програма предшколског васпитања и образовања су, од радне 2019. године (по утврђеном распореду општина, до 2022. године), поставиле захтев пред практичаре предшколске установе, да се досадашња пракса замени интегрисаним сазнавањем, путем пројектног приступа (континуирани и флексибилан начин учења), који обухвата различите васпитно-образовне стратегије: истраживање, пројектно, проблемско, имагинативно, искуствено, ситуационо учење.

Колико је промена у приступу васпитача кроз непосредан васпитно-образовни рад са децом донела пионирска примена овог модела, јесте проблем спроведеног истраживања, са циљем унапређивања професионалне праксе. Узорак истраживања чини 32 васпитача Предшколске установе „Лане“ из Алексинца. Коришћене су технике анкетирања и анализа документације (недељних планова рада и извештаја о праћењу реализације). Резултати истраживања индицирају недовољно разумевање пројектног приступа и указују на слабе тачке у поставкама и развијању пројектата. Сматра се да би интензивирање процеса сталног стручног усавршавања на релевантне теме, праћење позитивних примера педагошке праксе и њихова прерада, дорада и развијање, уз примену савремених информационо-комуникационих технологија, допринела унапређивању непосредног васпитно-образовног рада.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: Основе програма предшколског васпитања и образовања, интегрисано учење, пројектни приступ, васпитач, дете

Увод

Национални просветни савет Републике Србије је, у складу са Законом о основама система образовања и васпитања (2005), усвојио обиман документ под називом Опште основе предшколског програма 2006. године. Као најбитнија педагошка функција предшколске установе истакнуто је опште активирање детета и његово оспособљавање за самостално и удружено деловање у друштвеном животу. За децу узраста од треће године до поласка у школу остали су у примени деценију пре познати, уз осавремењивање, модели васпитно-образовног рада А и Б. Модел А представља отворени систем васпитања ослоњен на интересовања деце, због чега се акционо развија. Модел Б је когнитивно-развојни систем васпитања, који карактеришу разрађени васпитно-образовни циљеви, задаци васпитача и типови активности. У односу на потребе, могућности и интересовања деце, васпитач може да бира приступе и разрађује програм чије основе су понуђене кроз области васпитно-образовног рада. Иако се васпитачи опредељују за избор модела који ће користити, саме Опште основе предшколског програма нуде могућност комбиновања модела, што се, искуствено, често дешава у педагошкој пракси. Пратећи актуелне научне токове, евидентна су стремљења ка промени концепције детињства и васпитања деце, „критичким преиспитивањем имплицитних претпоставки / стереотипа који постоје о природи детета, његовом развоју и компетенцијама“ и „померања фокуса са деце као објеката истраживања на децу као учеснике у том процесу“ (Врањешевећ, 2014: 15). Унапређивању њихових партиципативних капацитета превазилажењем традиционалних методичких приступа у предшколској установи, иде у прилог Правилник о Основама програма предшколског васпитања и образовања (2018). Њиме се, након окончаног пилот програма, према утврђеном распореду предшколских установа у општинама Републике Србије у року од четири године (2019–2022), постепено укидају васпитно-образовни модели рада А и Б и репромивише пројектни приступ у раду са децом предшколског узраста.

Полазне теоријске основе истраживања

Основне примедбе традиционалних концепата непосредног васпитно-образовног рада са васпитаницима на свим нивоима образовања (од васпитно-образовних области преко наставних, до студијских предмета), своде се на критике објекатске позиције васпитаника, исцепканости обимног теоријског сазнавања, недостатак интегрисања у целовити поглед на тему / проблем и нефункционал-

ност тако сазнатог. Под утицајем филозофских праваца позитивизма, енглеског емпиризма и утилитаризма, развила се филозофска оријентација под називом прагматизам (од гр. *pragma* – дело, рад), чији су главни представници Charles Peirce, William James i John Dewey (*Велики речник*, 2016). Суштина овог правца је тумачење да су добре идеје реалистичне, корисне за човека, помоћу којих се прилагођава животу, друштву и природи. У сазнавању материјалне стварности Dewey види инструмент за практична решења којима се делује у и на окружење (*и себе* – прим.а.). На овој филозофској матрици, Wiliam Kilpatrick је развио педагошки пројект метод, алтернативног назива – образовање искуством. Пројектна метода представља увођење истраживачких метода у наставу ради повећања активности ученика на теме које су интересантне, подстицајне и одговарајуће узрасту (Грандић, Босанац, 2019). Израдом и поставком пројекта, изабрани проблем се садржински разгранав у више праваца и смерова чиме постиже корелативност са реалним контекстом, укључује бројније интеракције са вршњацима и одраслима, не трпи временска ограничења и излази из простора у коме се уобичајено реализује васпитно-образовни рад. Као и многи други иновативни приступи с краја 19. и почетка 20. века, настали као реакција на традиционалне, примена пројект метода је престала да постоји у чистом облику, али је остала као саставни део методичког инструментаријума. Три су основна разлога за ревитализацију њене примене, према Вилотијевић и Вилотијевић (2016: 105): природа научног развоја, карактер сазнајног процеса и практична примена знања. У пракси се знања не примењују издељена по научним дисциплинама / областима, наводе аутори, него јединствено, тако да је задатак васпитно-образовних институција да обезбеде стварање личности које посматрају и проучавају окружење у његовој целовитости. На свим нивоима образовања, кључна категорија интегративног приступа је стварање веза и односа, односно повезивање образовних садржаја из различитих области (Јовановић, Ковчић, 2017). Интеграција садржаја у складу са савременим приступом учењу (Гојков, Стојановић, 2015: 186) јесте процес активног и партнерског стицања знања. Подразумева аутономно учење и коришћење активних метода рада с разумевањем. Тиме се омогућава развој базичних компетенција... способност учења, комуникације, знања и вештина потребних за решавање проблема. Посебно на предшколском узрасту, због специфичности узраста, развоја детета и његовог сагледавања света, ауторке Крњаја и Павловић Бренеселовић (2017) препоручују (*Основе програма предшколског васпитања и образовања*, 2018) и

прописују пројектни приступ. Флексибилан начин учења повезује више метода које подстичу партиципацију деце: истраживачки, пројектни, проблемски, искуствени, ситуациони. Основни медијатор и даље је игра (васпитно-образовна). Предност пројектног рада наглашава и Claussen (2017: 3) јер пружа могућности у којима се дечја радозналост може смислено изразити и пружити им шансу да се упусте у мотивисана искуства учења. Васпитачи не могу да предвиде у ком правцу ће кренути пројекат или који ће делови одређене теме подстакнути дечја интересовања. Добро развијен пројекат је путовање кроз учење које заокупља дечје мисли и узбуђења и постаје авантура коју деца и васпитачи настављају заједно, констатује аутор. Пројектни приступ мотивационо екстремичан за дете (провокација), има потенцијал да прерасте у интризантни процес. Промовише синергијско деловање на релацији дете–васпитач–деца. Доприноси ангажовању конативне сфере личности детета (да се придружи, учествује, истраје), социјално-емоционалне (да развија контролу и подиже праг толеранције, да размењује, ради са другима у групи, као основ будуће сарадње), когнитивне (да развија говор, иницијативу, флексибилност, основе дивергентног и критичког мишљења) и физичке (да развија функционалне кретње).

Методологија истраживања

Примена Основа програма предшколског васпитања и образовања у општини Алексинац, ступила је на снагу радне 2019. године. Након полугодишње примене, реализовано је дескриптивно истраживање малог обима о иницијалној примени пројектног приступа у непосредном васпитно-образовном раду Предшколске установе „Лане“. Истраживање је усмерено на идентификовање: начина разумевања пројектног приступа, планирања непосредног васпитно-образовног рада, спроведених пројеката и коришћених метода (задачи), у циљу осветљавања препрека у реализацији пројектног приступа и унапређивању педагошке праксе. Узорак (пригодни) планиран са 60 васпитача, сведен је на 32 који су се укључили, што указује на лимитирано расположење васпитача за учешће у истраживању. Коришћене су технике анкетања и анализа педагошке документације (недељних планова рада и извештаја о реализацији). Подаци добијени анкетом (анкетни упитник са 4 питања отвореног типа) и из педагошке документације су сврстани у условне категорије према садржају. У категоријама су приказани одговори који репрезентују мишљења васпитача-практичара.

Резултати и дискусија

Обрадом сирових података добијених на питању о њиховом *разумевању пројектног приступа*, показује се да трећина васпитача даје разнородне одговоре: сматра да се уведене промене своде на увођење нових, често неразумљивих, страних термина, који стварају непотребну збрку; неки дају неодређене, опште одговоре или издвајају поједине елементе које везују за пројектни приступ (Табела 1). Скоро петина васпитача разуме пројектни приступ као измену у структури елементарна режима дана и временској артикулацији (укидање усмерених активности, њихова замена слободним активностима), исто толико васпитача сматра интересовање деце важним елементом који утиче на непосредни рад, уз задржавање водеће улоге васпитача. Нешто мање од петине васпитача не даје одговор на питање, док око десетина њих види могућност коришћења локалних ресурса као место централне промене. Тек шеснаестина васпитача објашњава своје виђење које је у складу са теоријским поставкама пројектног приступа.

Табела 1. Разумевање пројектног приступа

Категорија	Одговори	N	%
Остало	Више у виду замене терминологије; све што подразумевају Нове основе програма; другачији приступ учењу; уношење провокација; без наметања садржаја; доминантност игре.	10	31,25%
Промена организационе структуре дана	Промене су у организацији дана; другачије организоване активности; нема усмерених активности већ деца бирају сама колико ће да раде; не морају сва деца да се баве истом активношћу; „пројекат“ који захтева реализацију и планирање у дужем временском периоду, а не у оквиру једног дана, као што је раније било потребно за планиране активности.	6	18,75%
Праћење дечјих интересовања	Проширила сам избор деце тј. њихову одлуку чиме ће се играти; у већој мери праћење дечјих интересовања; почиње се од теме, а у зависности од дечјег интересовања; зависи да ли ће доћи до прављења пројекта, тема пројекта се бира према њиховим интересовањима.	6	18,75%
Без одговора	/	5	15,62%
Сарадња са локалном заједницом	Представници и локална заједница као место могућег учења.	3	9,37%

Промена приступа учењу	„Начину на који дете учи, више заступљен истраживачки рад, уче да разумеју и уважавају туђе становиште, постављају питања, развијају заједничке идеје, осећај припадности, прихваћеност, пружају помоћ и подршку вршњацима“, „учење детета да само креира, ствара, смишља, размишља, да заједно са родитељима учествује током развојног плана, креира средства на задату тему, деца истражују, васпитач заједно са њима, прати, усмерава“.	2	6,25%
Укупно		32	100%

На питање у којим формама планирају рад, четвртина васпитача сматра да је ступањем на снагу Основа програма предшколског васпитања и образовања и увођењем пројектног приступа престала потреба за било којом формом планирања, јер су деца та која диктирају непредвидиви ток рада (Табела 2). Више од петине васпитача се не изјашњава на постављено питање, док исто толико васпитача планира класично недељни рад и активности, уз отворену могућност одступања од плана, условљену израженим дечјим интересовањима. Скоро петина васпитача планира пројекат, користи тематски портфолио. Шеснаестина васпитача поставља рад кроз планиране ситуације учења интегрисаним приступом.

Табела 2. Форме планирања непосредног вапитно-образовног рада

Категорија	Одговори	N	%
Не планира се	Не планира се рад, деца бирају шта ће радити / од интересовања деце зависи.	8	25%
Без одговора	/	7	21,88%
Планиране ситуације учења	Креирање и прилагођавање физичке средине, пријатне и подстицајне; укључивање породице у процес учења њиховог детета; у виду цртица као у старом планирању; у виду кратких тема свакодневно које нисмо у обавези да испунимо ако дечје интересовање поведе у други смер; игра, животно-практичне ситуације и планирано учење кроз садржаје (рецитације, приче, песме и слично).	7	21,88%
Пројекат	Пројекат; тематски портфолио; кроз пројекте и теме.	6	18,75%
Интегрисано учење	Организовањем интегрисаног приступа учењу; кроз планиране ситуације учења које покреће васпитач, користећи интегрисани приступ учењу.	2	6,25%

Остало	Полазне основе; рад по групама, индивидуални рад.	2	6,25%
Укупно		32	100%

На основу питања из упитника *који пројекти су реализовани и извода из педагошке документације о пројектним детаљима и трајању пројеката* добијени су следећи подаци:

Два васпитача (иста васпитна група) су реализовала 3 пројекта: Креће се – Грчка (Кренули смо на море, гранају пројекат, Правимо возила, пасоше, возачке дозволе, Паковање кофера, Презентације туристичких водича, путовања, Упознавање других земаља, знаменитости, прилог продукти, огласна табла, позив родитељима да се укључе, дају предлоге); Од првих корака до првих слова (два месеца, још траје али се не назире крај – до краја марта); Вода – завиримо у морско дно (Област Вода: Вода на планети Земљи, Значај воде за човека / карактеристике воде, Агрегатна стања воде; Област Море: Море, Зашто је море слано / растворљивост, Шта плива, шта тоне / скупови: живо–неживо, У свету морских дубина / сисари, рибе, ракови, мекушци; Област Морске животиње: Морски сисари, Морска риба, Рибе / месождери, сваштари, биљоједи. Здрава храна – риба у људској исхрани, Рибар и златна рибица / животне вредности, Мекушци, Ракови, Медузе, Сунђери, Алге, Акваријум; Област Летње игре: Спортони на мору, Припремамо се за море / вежбе, Пешчани сат – мерење времена). Два васпитача су радила на 2 пројекта: Породица (три месеца) и Кућни љубимци (траје). Два васпитача су радила пројекат Бебе (два месеца). Два васпитача су реализовала пројекат Новогодишња представа (деца уче делове текста, улоге, вежбају за новогодишњу представу + 4 активности и области физичког васпитања). Васпитачи који су радили један пројекат, бавили су се следећим темама: Прославе и празници (Кићење јелке, Израда украса, Кочија са 12 путника, Позив ђацима, Правимо позивнице за родитеље, Проба костима, двориште – Тражимо Деда Мраза, Графомоторне вежбе, Приредба са гостима из основне школе, Приредба за славу, Прављење славског колача, Крсна слава. Уређивање физичке средине по жељи деце) (5 васпитача), Јесен (4 васпитача), а по један васпитач: Животињско царство (трајање два месеца, ток пројекта је спонтан, уз мале провокације, динамичан, уз обиласке и деци интересантне садржаје), Рођенданска прослава, Животиња у природном окружењу (коришћење енциклопедија, интернета, обилазак и посета сеоском домаћинству, посета фарми оваца, пуствовање вуне, посматрање угрожених врста животиња на интернету), Рециклажа (коришћење рециклираних материјала), Прехрамбени

производи, Занимања (разговор о занимању – стоматолог, посета стоматолога, поправљају зуб премазујући црне делове белом бојом, радионица са родитељима, израда држача за четкицу за зубе, посета мајци – апотекарки, правимо апотеку, упознавање са симболом апотеке из енциклопедије, цртају знак, занимање: лекар кроз разговор, правимо ординацију, праве лекарску торбу са инструментима, драмски текст: Докторе, лутка нам је болесна), Фризер (доносили амбалажу, бочице, испланирали које ресурсе треба набавити, почетни пано, како да укључимо родитеље, локалну заједницу и који исход ћемо добити; Пегла, пегла за косу, деца доносе материјале, Сlike фризура – корелација са математиком, кратка, дуга, Правимо фризуру – увијали косу крпицама, цевчицама, Мама фризерка – гост, Посета фризерском салону, Мајстор – како направити шналу за косу, Модна ревија за школарце и породицу и Изложба шналица), Саобраћај (на основу играња аутомобилима) и То-чак (интернет, часописи, енциклопедије, штампани материјал, точкови, картонске кутије, колаж папир, Полазна идеја – Саобраћај, Чигре, Посматрање точкова, предмета који се врте, Породица учествује – доноси материјал, борави у групи, Места у локалној заједници: аутомеханичар, вулканизер, часовничар, Посматрање саобраћаја + неповезане усмерене активности). Укупно 26 васпитача је са децом радило на 25 пројеката. Два васпитача комбинују рад на пројекту са усмереним активностима, док 6 васпитача прибегава обради програмских садржаја кроз усмерене активности. Интеграцију садржаја кроз усмерене активности спровело је укупно 8 васпитача корелирајући садржаје из 2–5 васпитно-образовних области. Најзаступљеније су говорне активности (8), физичке (8), ликовне (6), музичке (4) и математичке активности (3).

Прегледом верно пренесених података из документације, увиђају се велике разлике у приступу пројекту, његовом отварању, развијању, затварању и документовању. Разлике се крећу од само назначеног назива пројекта, преко општих података који не пружају слику о томе шта се радило или кратких информација о току пројекта, кратких пројеката који укључују неколико активности до ретких разгранатих пројеката, који смислено интегришу садржаје различитих васпитно-образовних области у целину. Приметно је да се појављују теме које су се раније обрађивале моделима А и Б, сада преименоване у пројекат, уз реализацију усмерених активности, где доминирају оне из области уметности. Интересантан је податак да су васпитачи који настављају да раде усмерене активности, обрадили 24 књижевна текста, док се у оквиру пројеката појављују подаци о постојању 9 пројектних прича и обрађеној по једној бајци и басни.

На основу питања из упитника о три најчешће коришћене методе у раду и на основу записа из педагошке документације, васпитачи су се ограничили на навођење у просеку 1,84 васпитно-образовне методе (Табела 3).

Табела 3. Најчешће коришћене методе

Категорија	Одговори	N	%
Остало	Игра (10), Знам, желим да знам, научио сам (ЗЖН) – табела (3), материјали: полуструктуриран, рециклирани, природни материјали, сензорне масе, прехранбени производи, дрвени, пластични материјали, метални елементи, амбалажа (3) ВОР (ознака за предмет Методика васпитно-образовног рада) (1), класификација (1)	18	30,50%
Вербалне методе	Вербални метод (5), Дијалoшки метод (3), Монолошки метод (3), Говорни метод (2), Метод питања–одговори (1), Метод изражавања (1)	15	25,42%
Методе пројектног приступа	Откривачки метод (4), Посматрачка метода (2), Истраживачка метода (2), Проблемски метод (1), Метода експеримента (1), Метода доживљавања (1)	11	18,64%
Метод демонстрације	Метод демонстрације (6), Метод показивања (1), Метода визуелизације (1)	8	13,55%
Друге методе	Метод практичног рада (5), Метод драматизације (1), Илустративна метода (1)	7	11,86%
Укупно		59	100%

Ограничавајућа околност је да највећу групу чине одговори који не припадају методама, те су сврстани у категорију Остало. Резултати показују да скоро трећина васпитача наводи дечју или васпитно-образовну игру, поступке и материјале уместо метода рада. Из различитих класификација метода, васпитачи издвајају као најчешће коришћене методе које припадају вербалној групи, што је разумљиво с обзиром на неопходне комуникационе релације које се успостављају током васпитно-образовног рада. Заступљеност дијалoшке методе је веома ниско изражена у односу на методе у којима је водећа улога васпитача, чиме се активност васпитаника задржава на нивоу слушања, уместо изражавања мишљења, иницијативе, размене. Иста је мера заступљености демонстративних метода, практичног рада, илустративне методе и драматизације. Ове методе су, углавном, везиване за неку од варијанти вербалне методе, што упућује на опстанак традиционалног приступа. Методе које су пожељне у пројектном приступу су за-

ступљене у близу петини случајева, али су исказиване кроз логичну везу посматрање–истраживање–доживљавање, што указује на нижу заступљеност од статистички изражене. Такође, откривачке методе се углавном користе кроз перцептивне активности и игру „чаробна врећа“, што сужава активну партиципацију васпитаника.

Истраживање ове врсте, уз мали узорак и све познате слабости које носи, показало је недовољно расположење већег броја испитаника за шири обим изјашњавања, које може бити узроковано недовољним познавањем проблема и несигурношћу, што је очекивано с обзиром на то да је примена пројектног приступа у повоју. Резултати истраживања дају индиције да постоје отпори, неразумевање, везивање васпитача за оне елементе у приступу који су им познати, попут уважавања дечјег интересовања, изласка из оквира васпитне собе, задржавања устаљеног начина рада, прихватања „планираних ситуација учења“. Исте налазе потврђује и истраживање Rahman, Yasin и Yasin (2011: 288): „недостатак самопоуздања“, „изложеност старим методама“, „потешкоће у разумевању“. Ставови око половине васпитача (укључујући и оне који нису одговорили на питање) о непостојању потребе за било каквом врстом планирања и документовања васпитно-образовног рада, у складу су са исказаним разумевањем проблема. Обрађивани садржаји су уски, преовлађују они из области уметности. Иначе, познате слабости пројектног приступа су смањен обим знања и несистематичност. Процесу интеграције знања претходи процес диференцијације (информације, памћење, идентификација, компарација, разумевање, генерализација). Тек извесни фондус и дубина знања обезбеђују могућност надоградње и корелирања, тј. синтетизовање знања у целину. Обезбеђена база знања условљава индивидуалну могућност за интегративни приступ стварности. Изузетак чини неколико примера развијених пројеката. Методички инструментаријум је и даље ближи традиционалним концептима рада. Поред досадашњих устаљених модела педагошке праксе, корен идентификованих препрека лежи и у апстрактној поставци Основа програма предшколског васпитања и образовања, без основа за оперативну разраду, о чему је свој суд изнео и Ивић (2020). Постоји потреба за ширим и бројним истраживањима проблема, како би се предупредиле препреке за суштинску примену пројектног приступа.

Закључак

Резултати истраживања индицирају недовољно разумевање пројектног приступа и указују на слабе тачке у поставкама и раз-

вијању пројеката. Допринос унапређивању стања дугорочно би уследио усаглашавањем студијских предмета са актуелним захтевима професионалног рада васпитача, тј. „обука оних који ће васпитавати друге“ (Гојков, Стојановић, 2015: 186). Конкретизација и приближавање практичарима Основа програма предшколског васпитања и образовања и интензивирање процеса сталног стручног усавршавања на теме релевантне за подршку у свим сегментима примене пројектног приступа, били би од помоћи васпитачима, што потврђују и резултати истраживања КПП центара (2020: 5). Праћење позитивних примера педагошке праксе и њихова прерада, дорада и развијање, уз примену савремених информационо-комуникационих технологија, допринела би унапређивању непосредног васпитно-образовног рада, тиме и крајњем циљу предшколског васпитања и образовања – компетенцијама деце.

ЛИТЕРАТУРА

- Вилотијевић, М., Вилотијевић, Н. (2016). *Модели развијајуће наставе 1*. Учитељски факултет Универзитета у Београду.
- Врањешевић, Ј. (2014). Детињство као друштвена конструкција: изазови савременог детињства. *Педагогија*, LXIX, бр. 1, 5–17.
- Велишек Брашко, О., Лазић, С. Матовић, М. (2019). Активности будућих васпитача – од методичког до интегрисаног деловања. *Педагошка стварност*, LXV, бр. 2, 132–144.
- Гојков, Г., Стојановић, А. (2015). *Дидактичке компетенције и европски квалификациони оквир*. Београд: Српска академија образовања.
- Грандић, Р., Босанац, М. (2019). Однос предузетничког образовања и пројект методе. *Педагогија*, год. LXXV, бр. 1–2, 5–20.
- Закон о основама система образовања и васпитања (2005). *Службени гласник РС*, бр. 62/03, 64/03 – исправка, 58/04, 62/04 – исправка, 79/05 – др. закон и 101/05 – др. закон.
- Ивић, И. (2020). Хаос у систему предшколског васпитања. *Лични ставови. Данас*, 21. 05. 2020.
- Јовановић, М., Ковчић, В. (2017). Савремени изазови интегративне наставе. *Синтезе*, VI, бр. 11, 39–73.
- Континуирани професионални развој васпитача у Србији – препоруке за доносиоце одлука и рад КПП центара* (2020). Ур. Тим васпитача Војводине. Министарство просвете, науке и технолошког развоја, Еразмус: Пројекат Настави да се усавршаваш. Преузето са projectkey.net > 2014/07 > Policy-Brief-Serbia-2019
- Claussen, D. (2017). *A Review of Literature: Project based learning in Early Childhood*. Northwestern College, Iowa NWCommons: Master's Theses &

- Capstone Project. Презето са https://nwcommons.nwciowa.edu/education_masters
- Крњаја, Ж., Павловић Бренеселовић, Д. (2017). *Калеидоскоп: Пројектни приступ учењу*. Београд: ИПА, Филозофски факултет.
- Мићановић, В., Нововић, Т. (2018). Проблеми примјене интегрисаног приступа у реализацији програмских циљева у предшколским установама из визуре васпитача. *Учење и настава*, година IV, бр. 4, 629–646.
- Правилник о Општим основама предшколског програма (2006). *Просветни гласник Републике Србије*, бр. 14.
- Правилник о Основама програма предшколског васпитања и образовања (2018). *Службени гласник Републике Србије – Просветни гласник*, бр. 16.
- Прагматизам (2016). *Велики речник*. Преузето са <https://velikirecnik.com/2016/07/25/pragmatizam/>
- Rahman, S., Yasin, R., Yasin, S. (2011). The implementation of project-based approach among preschoolers: a collaborative action research project. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 15 (2011), 284–288. Преузето са www.sciencedirect.com

Vesna Kravarušić

APPLICATION OF PROJECT APPROACH IN PRESCHOOL INSTITUTION (year one)

Abstract: By overcoming the obstacles in the process of constructing a holistic picture of the world through logical formation of knowledge, researchers emphasize the importance of deep knowledge formation through the observation of research objects as unique entities. Following the nature of scientific development, peculiarities of the process of learning and the functionality of the acquired knowledge, they propose an integrative approach as a model that overcomes the artificial separation of the fields, the fragmentation of the acquired knowledge, the absence of their synthesis and enables the achievement of greater effectiveness of the educational process. Preschools in the Republic of Serbia had the opportunity to work in accordance to two different models of pre-school education: Model A represents an open system of upbringing, with action development of programs in accordance with the interests of children; Model B is set up as a cognitive development program with elaborated educational goals, educator's tasks and types of activities. The Preschool Education Program Foundations have, from the academic 2019 (according to the defined schedule of municipalities, to 2022), demanded that pre-school practitioners replace the previous practice with integrated learning, through the project approach (continuous and flexible way of

learning) that includes different educational strategies: research, project, problem, imaginative, experiential, situational learning.

The question of what changes in the educators' approach through direct educational work with children has the pioneering application of this model brought is the problem of the conducted research aimed at improving professional practice. The sample consists of 32 preschool teachers from the Preschool Institution "Lane" from Aleksinac. Interviewing techniques and documentation analysis (weekly work plans and follow-up reports) were used. Research findings indicate a lack of understanding of the project approach and indicate weaknesses in project setting and development. It is believed that intensification of the process of continuous professional development on relevant topics, monitoring of positive examples of pedagogical practice and their modifying, refinement and development, with the use of modern information and communication technologies, would contribute to the improvement of direct educational work.

Key words: Preschool Education Program Foundations, integrated learning, project approach, kindergarten teacher, child

Радинка Бартоле
ПУ у Зрењанину
e-mail: raskabartole@gmail.com

Данијела Радловић Чубрило
Висока школа струковних студија
за образовање васпитача у Кикинди

UDC 373.2.013
Оригинални научни рад
Рад примљен: 15. IV 2021.
Рад одобрен: 15. VI 2021.

ПРИМЕНА ПРОЈЕКТНОГ УЧЕЊА У ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОМ РАДУ СА ДЕЦОМ СТАРИЈЕГ ЈАСЛЕНОГ УЗРАСТА – ПРИКАЗ ПРОЈЕКТА „ПТИЦЕ СТАНАРИЦЕ“

АПСТРАКТ: У раду је приказана примена пројектног учења кроз реализацију пројекта „Птице станарице“ у васпитно-образовном раду са децом старије јаслене групе вртића „Биберче“, Предшколске установе Зрењанин. Пројекат је реализован у временском периоду од месец дана, а приказом су обухваћене све три фазе пројекта: отварање, развијање и затварање.

У фази отварања, поред посматрања и праћења интересовања деце, приказани су и резултати анкетања родитеља у вези са покретањем пројекта на дату тему. Посебан акценат у раду стављен је на процес долажења до пројектног питања, с обзиром на узраст деце и мале могућности вербалне комуникације. Објашњено је на који начин је васпитач организовао центар везан за пројекат у виду стимулативне физичке средине за рад и учење, које је, између осталог, укључивало и доношење голуба и вођење бриге о њему у вртићу. Дат је приказ настанка пројектног паноа, од почетног до завршног, који је садржао графичке и ликовне радове деце; дечје исказе; допуњену знам / желим да знам / научио сам табелу; фотографије и продукте проистекле из сарадње са породицом и локалном заједницом (посета продавници хране за животиње; посета експерта – голубара вртићу; кућице за птице које су деца израдила са родитељима и др.). Приказане активности реализоване су у вртићу и ван њега, групно и на индивидуалном нивоу, коришћењем могућности учења из различитих извора и уз поштовање стилова учења и начина изражавања карактеристичних за децу старијег јасленог узраста.

Закључним разматрањима указује се на значај примене интегрисаног приступа и пројектног учења у васпитно-образовном раду, како за подстицање свих аспеката дечјег развоја, тако и за развијање сарадње са породицом и локалном заједницом и унапређивање сопствених компетенција васпитача.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: јаслени узраст, васпитно-образовни рад, интегрисани приступ, пројектно учење, примери добре праксе

Увод

У раду је представљена примена нових Основа програма предшколског васпитања и образовања (у даљем тексту Основе програма)

у васпитно-образовној пракси, кроз реализацију пројектног учења са децом старијег јасленог узраста. Основе програма је документ којим се дефинише концепција васпитања и образовања предшколске деце и намењен је, пре свега, васпитачима-практичарима као полазиште, смернице и повод за разумевање и преиспитивање развијања програма у пракси кроз властита промишљања и дијалог са колегама, породицом и децом (<https://zuov.gov.rs/wp-content/uploads/2018/10/Године-узлета.pdf>).

Израда пројекта и практична примена наученог били су обавезни део семинара „Пројекти у предшколској установи“, а уједно и велики изазов за васпитаче Предшколској установи у Зрењанину. С обзиром да у датом периоду у овој Предшколској установи још увек није почела примена нових Основа програма, недостатак искуства у примени пројектног учења у раду са децом предшколског, а посебно јасленог узраста, поставио је пред васпитаче проблем одакле почети и са ким се консултовати у вези са истим. У циљу превазилажења овог проблема, поред Основа програма, анализирани су примери добре праксе доступни на интернету и коришћена је публикација „Календарског – пројектни приступ учењу“ (Крњаја и Павловић Бренеселовић, 2017), чија је намена да подржи и охрабри васпитаче да покрену свој први пројекат на нивоу групе.

Важно је истаћи да се посебан значај у реализацији пројекта придаје структурирању физичке средине, с обзиром да је она веома важна за развој и учење у раном узрасту. Због тога је неопходно да васпитач нарочиту пажњу посвећује простору. Да би проширио дечју игру и њихово истраживање, васпитач треба да мења простор и допуњује га уношењем различитих средстава и материјала. Ово доприноси да се за дете програм манифестује као остваривање његове добробити кроз односе који се развијају са физичким окружењем, вршњацима и одраслима у реалним ситуацијама делања.

Приказ пројекта „Птице станарице“

Отварање пројекта

Пројекти започињу „провокацијом за учење“ коју уноси васпитач на основу слушања идеја и питања деце. Васпитач затим прати у којим све правцима деца шире истраживање (Крњаја и Павловић Бренеселовић, 2017). Када је у питању јаслени узраст, тема пројекта је више идеја или оквир који обликује васпитач на основу праћења заинтересованости и интеракција деце са различитим материјалима, другом децом и одраслима у дечјем вртићу и познавања деце. На основу

идеје о теми или пројекту, васпитач у јаслама се прво фокусира на планирање великог избора сензорних материјала који ће бити стално доступни деци и којима ће подстаћи децу да истражују у отвореном и затвореном простору у дечјем вртићу. Васпитач у јасленој групи планира више могућности за различите активности деце које се одвијају истовремено и које деца бирају. Поред тога, васпитач планира довољно времена за рутине кроз које помаже деци да се осећају сигурно, да развијају самосталност и блискост са васпитачем и другом децом (<https://zuov.gov.rs/wp-content/uploads/2018/10/Године-узлета.pdf>). Посебан изазов је долажење до пројектног питања, због мале могућности вербалне комуникације деце овог узраста. Улога васпитача је да планира различите ситуације у вртићу и окружењу које могу подстаћи радозналост деце и њихова питања везана за пројекат (Шаин и Чарапић, 2014).

Пројекат „Птице станарице“ реализован је у васпитно-образовном раду са децом старијег јасленог узраста вртића „Биберче“ Предшколске установе у Зрењанину. Идеја за пројекат настала је у приликом боравка деце на отвореном, на тераси и у дворишту вртића. Уочено је да су се деца радовала кад год би видела птице – весело би прстима показивала на њих, смејала се и махала рукама. У зимском периоду, деца су тражила птице, питала где су отишле и зашто их нема. Пратећи интересовања деце, организована је стимулативна средина за рад и учење: мала библиотека допуњена је књигама и сликовницама о птицама; деци је омогућено да гледају и слушају видео и аудио записе о птицама; причане су им приче, певане песмице, игране су покретне игре на дату тему и др.

Резултати анкетирања родитеља

Паралелно са наведеним активностима, родитељи су обавештени о покретању пројекта на тему „Птице станарице“. На родитељском састанку извршено је анкетирање родитеља, који су се том приликом изјаснили о свом учешћу у планирању и реализацији пројекта и пружили помоћ у дефинисању пројектног питања. Узорак анкетирања обухватао је 19 родитеља.

На питања „Да ли сматрате да ће ова тема бити интересантна Вашем детету?“ и „Да ли Ваше дете препознаје неке птице станарице?“, свих 19 родитеља (100%) је одговорило потврдно. Одговори на питање отвореног типа „Које птице станарице Ваше дете препознаје?“, били су разноврсни (нека деца знају да именују неке од птица, нека их препознају, нека знају већи број птица, а нека мањи), али се свих 19 родитеља (100%) изјаснило да њихово дете препознаје голуба и врапца.

На питање отвореног типа „Шта бисте желели да Ваше дете научи о птицама станарицама?“, родитељи су навели: исхрану, оглашавање, размножавање, врсте, изглед, начин кретања и места на којима живе. Узимајући у обзир одговоре родитеља на ово питање, заинтересованост деце за птице која је праћена кроз разне активности и искуство васпитача, дошло се до пројектних питања – „Где птице живе кад је хладно?“ и „Шта птице једу зими и ко их храни?“.

На питање вишеструког избора (са могућношћу одабира једног или више одговора) „На који начин бисте Ви, чланови Ваше породице, пријатељи и друге особе могли да се укључите у овај пројекат?“, 11 родитеља (57,89%) одлучило се за опцију прикупљањем средстава и материјала потребних за реализацију пројекта, 2 родитеља (10,53%) за опцију сугеришем експерта на терену, 3 родитеља (15,79%) желело је да се укључи у активности истраживања, 1 родитељ (5,26%) да независно истражује са својим дететом, док се свих 19 родитеља (100%) изјаснило да жели да прати дечје учење и напредовање током рада на пројекту.

На родитељском састанку договорено је обогаћивање центра везаног за пројекат доношењем голуба у вртић, у циљу посматрања и вођења бриге о њему. Родитељи су имали прилику да изнесу своје предлоге активности. Заједничко планирање пројекта чине предлози деце, родитеља и васпитача о томе како и где да истражују, кога могу позвати у вртић, која места у локалној заједници могу посетити, шта могу урадити у вртићу, како се и где могу играти.

Васпитач документује планирање и гради почетни пројектни пано, који у овој фази пројекта чине почетна мрежа, обавештење родитељима о покретању пројекта, позив за родитељски састанак, анкетни листић за родитеље и знам / желим да знам / научио сам табела.

Развијање пројекта

Развијање пројекта је најзбудљивија фаза, јер истраживање у пројекту може да постане авантура, пустиловина и велики подухват. Деца и васпитач се фокусирају на један проблем / питање који заједно истражују. Деца кроз истраживање стичу нова искуства, цртају, конструишу моделе и обрасце, сликају, рукују различитим предметима, откривају, предвиђају, експериментишу, истражују различите материјале, замишљају, дискутују и кроз игру на стваралачки начин преобликују материјале, форме и обрасце са којима се сусрећу у пројекту (Крњаја и Павловић Бренеселовић, 2017).

У проширивању активности деце, васпитач у јаслама се посебно ослања на заједничку игру са децом, вербализовање заједничког иску-

ства деце и одраслих у различитим ситуацијама у дејем вртићу, као и обезбеђивање сталне доступности различитих материјала за истраживање деце, имајући у виду да деца овог узраста увиђају и знају више него што вербално могу да изразе. Васпитач у јаслама континуирано омогућава деци да се придруже другој деци у вртићу, да и на тај начин уче, посматрањем и имитацијом, и да сарађују у различитим активностима (<https://zuov.gov.rs/wp-content/uploads/2018/10/Године-узлета.pdf>).

У трагању за одговорима на пројектна питања у пројекту „Птице станарице“, поред деце и васпитача, укључени су и чланови породице и локална заједница. Деца су имала прилику да се упознају са кућицом за птице коју је направио деда једног дечака из групе. Кућица је окачена на дрво испред терасе вртића, а деца су свакодневно посматрала да ли је добила станаре. Деци су причане приче о птицама у којима им је скретана пажња на осећања која су она препознавала и именовала. Објашњавано им је чиме се птице хране и где проналазе храну. Поред примене зрневља за храњење голуба, организоване су и одговарајуће игре – именовање зрневља, сакупљање, пресипање, израда звечки и њихово коришћење као инструмента приликом извођења бројалице. Игрине су покретне игре (трчање, чучање) и функционалне игре опонашања покрета и оглашавања птица (скакутање, цвркутање, летење), којима је задовољена потреба деце за певањем и покретом. Из заједничке активности деце и родитеља „Кућица за птице“ настале су кућице израђене од разноврсних материјала, различитих величина, боја и облика. У оквиру ликовних активности, моделоване су птице од пластелина и украшаване перјем. Организована је посета експерта – голубара вртићу. У независном истраживању једног родитеља са дететом, посећена је узгајивачница голубова. Организована је групна посета продавници хране за животиње, у циљу ближег упознавања и куповине хране за птице у вртићу.

Према Крњаја и Павловић (2017) свако дете истражује у складу са својим искуством и умењима и свако дете је укључено у представљање онога што је доживело у истраживању. У пројектном приступу учењу фокус је на истраживању у локалној заједници. У томе учествују заједно деца и одрасли, учећи једни од других. На тај начин предшколско васпитање постаје „видљиво“ у друштвеној заједници и омогућава интеграцију деце у заједницу.

Васпитач није у планирању пројекта усмерен на вођење деце ка налажењу што бржег и успешнијег решења као продукта пројекта, већ је усмерен на планирање подршке процесу учења засноване на принципима развијања реалног програма (<https://zuov.gov.rs/wp-content/>

uploads/2018/10/Године-узлета.pdf). Поштујући наведено, из активности у активност које су проистицале једна из друге, без приметне границе између игре и циљане активности, дошло се до одговора на пројектна питања.

Затварање пројекта

Трећа фаза пројекта је фаза рефлексије процеса истраживања и фаза у којој доминира практична применљивост искуства стечених у пројекту. Ова фаза је важна, јер васпитач и деца могу да:

- (1) Направе „повратак“ у истраживању, да сагледају како су истраживали, шта им је најважније у истраживању, шта их чуди, како су решили проблем и ко им је у томе помогао;
- (2) сагледају себе као коистраживаче и да своје истраживање представе другој деци, родитељима, члановима локалне заједнице;
- (3) развијају различите форме и „језике“ представљања заједничке приче о пројекту. Фаза затварања укључује приказ истраживања у пројекту и решења до којих су заједно дошли деца и одрасли. Завршна прича је „колективна меморија“ и заједнички документ о јединственим искуствима деце у пројектном учењу (Крњаја и Павловић Бренеселовић, 2017).

Завршни пано садржао је све што је рађено током реализације пројекта „Птице станарице“, у трајању од месец дана, тзв. историја



Слика 1. Изглед завршног паноа

пројекта. Обухваћени су графички и ликовни радови деце, фотографије и продукти проистекли из сарадње са породицом и локалном заједницом, дечји искази и попуњена знам / желим да знам / научио сам табела (Слика 1).

Прегледањем пројектног паноа извршена је рекапитулација свих активности које су реализоване током пројекта. Деца су подстицана да говоре о ономе што се десило у блиској прошлости – шта су видела, чула, где су била, шта су радила, шта им се допало и шта су научила. У завршном делу фазе затварања, извршено је представљање пројекта деци, родитељима и васпитачима у вртићу.

Циљеви који су постигнути реализацијом пројекта „Птице станарице“ су:

- Проширивање дечјег знања о птицама станарицама (изглед, станиште, исхрана);
- Развој перцептивних способности код деце (чула вида, слуха, додира);
- Развијање сарадничких односа (прелазак из паралелне игре у сарадничку);
- Развој говора и богаћење речника (ономатопеја, именовање различитих врста птица и делова тела птице);
- Развијање интересовања за графомоторичке активности и „читање“ сликовница;
- Разумевање једноставних квантитативних односа (много–мало, један–ниједан);
- Развијање способности класификације по боји (три основне боје);
- Развијање фине моторике и координације око–рука;
- Развијање музичких способности (слух, ритам, музичко памћење);
- Обликовање и усавршавање основних сложених моторичких радњи путем покретних игара;
- Развој когнитивних функција (памћење, мишљење, пажња);
- Развијање различитих облика сарадње са родитељима и локалном заједницом.

Закључак

Деца до треће године уче истражујући, откривајући и проверавајући свет свим својим чулима. Како овладавају својим телом, покретима и кретањем, тако расте њихова усмереност на учење и откривање света кроз самосталну активност. Посматрањем, експериментисањем

и испробавањем дете тестира своје хипотезе и изводи закључке. Дете развија своје стратегије учења почев од својих првих активности истраживања предмета и стварности рукама и устима до размене са одраслима и вршњацима (Шаин и Чарапић, 2014). Одрасли као креатори пријатне атмосфере и повољне социо-емоционалне климе, доприносе стварању опуштености, емоционалне сигурности и могућности за богате и разноврсне социјалне интеракције и комуникације. Сарадничке везе родитељи и медицинске сестре – васпитачи граде путем акција и активности које свима представљају задовољство, обнављају или појачавају сигурност, буде жеље за контактима, игром, радозналост за нова сазнања о свом детету, другој деци или васпитачицама и омогућавају опуштање и уживање у дружењу (Марковић и сар., 2012).

Дете је активан чинилац сопственог развоја и у сваком тренутку има сопствене унутрашње моћне покретаче (мотивацију) за развијање одређених активности. Мало дете треба да се спонтано и слободно игра, да има довољно доживљаја и искустава, индиректних узора, да располаже са довољно времена, простора и материјала за игру, као и да има прилику да нађе партнера за игру (Марковић и сар., 2012).

Пројекат „Птице станарице“ доказује да се пројектно планирање може применити у раду са децом старијег јасленог узраста и представља пример добре васпитно-образовне праксе. На основу теоријске и практичне анализе проблематике која се разматра у раду, закључује се да је пројектно учење веома значајно за све актере овог процеса, јер његова примена подстиче све аспекте дечјег развоја, развија сарадњу са породицом и локалном заједницом и унапређује сопствене компетенције васпитача.

ЛИТЕРАТУРА

- Основе програма предшколског васпитања и образовања – Године узлета.*
Доступно на: <https://zuov.gov.rs/wp-content/uploads/2018/10/Године-узлета.pdf> (приступљено 15. 05. 2020).
- Крњаја, Ж. и Павловић Бренеселовић, Д. (2017). *Каледоскоп – Пројектни приступ учењу*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију, Филозофски факултет Универзитета у Београду.
- Марковић, М., Шаин, М., Ковачевић, И., Даневски, Д. и Пађан, М. (2012). *Корак по корак. Приручник за родитеље и медицинске сестре*. Београд: Креативни центар.
- Шаин, М. и Чарапић, С. (2014). *Корак по корак 4 – Приручник за медицинске сестре васпитаче и родитеље*. Београд: Креативни центар.

Radinka Bartole
Danijela Radlović Čubrilo

**PROJECT-BASED LEARNING IN THE EDUCATION OF TODDLERS
– A SUMMARY OF THE PROJECT “NON-MIGRATORY BIRDS”**

Abstract: In this paper, the authors describe an example of applying project-based learning within the project entitled “Non-migratory birds” carried out with a toddler group in kindergarten “Biberče” in the preschool institution of Zrenjanin. The project was realized within the period of one month, and the summary covers all three phases of the project – initiation, implementation and closure.

In the initiation phase, in addition to observing and monitoring the children’s interests, the authors represent the results of a survey done with parents on the initiation of the said project. Special attention in the paper is paid to the process of formulating the project question, given the children’s age and their limited verbal communication abilities. The authors explain how the kindergarten teacher had set up a center related to the project in the form of a stimulating physical environment for work and learning which, among other things, involved bringing a pigeon to the kindergarten and taking care of it. The creation of project tableaux is described, from the initial to the final tableau which contained children’s artwork; children’s statements; complete *I know / I want / I have learned* table; photographs and products which resulted from the cooperation with the children’s families and local community (visit to the pet store to buy food; welcoming an expert – pigeoneer to the kindergarten; birdhouses that the children made with their parents etc.). The activities described were realized in the kindergarten and in other locations, in groups or individually, by using the possibilities for learning from different sources and with respecting different learning styles and ways of expressing characteristic for toddlers.

The concluding remarks point to the significance of integrative approach and project-based learning in everyday practice for encouraging all aspects of children’s development, developing cooperation with the family and local community and improving the kindergarten teachers’ competencies.

Key words: toddler years, education, integrated approach, project-based learning, examples of good practice

Snežana Babac

Klinika za otorinolaringologiju
Kliničko-bolničkog centra Zvezdara, Beograd
Fakultet za specijalnu edukaciju
i rehabilitaciju, Univerzitet u Beogradu
e-mail: babac.snezana@gmail.com

Emilija Živković-Marinkov

Klinika za bolesti uva grla i nosa,
Klinički centar Niš

UDC 376.1-056.263-053.2

Pregledni članak

Rad primljen: 15. IV 2021.

Rad odobren: 15. VI 2021.

JEDNOSTRANA SENZORINEURALNA OŠTEĆENJA SLUHA KOD DECE

APSTRAKT: Ranije je smatrano da jednostrana senzorineuralna oštećenja sluha kod dece ne ostavljaju posledice, jer se govor i jezik adekvatno mogu razviti samo sa jednim dobro čujućim uvom.

Cilj rada je bio da ukaže na negativan uticaj jednostrane senzorineuralne nagluposti kod dece na razvoj govora, jezika i akademska postignuća, na osnovu pregleda relevantne literature i internet baza podataka.

U novije vreme počinju da se objavljuju rezultati brojnih studija koje se bave ovim problemom, a koje sugerišu da značajan procenat dece sa jednostranim senzorineuralnim oštećenjem sluha ima obrazovne i / ili probleme u ponašanju i komunikaciji u poređenju sa čujućim vršnjacima. Takođe zapažena je i mogućnost kašnjenja u razvoju govora i jezika.

KLJUČNE REČI: jednostrana senzorineuralna naglupost, deca, govor, jezik, obrazovanje

Uvod

Jednostrano senzorineuralno oštećenje sluha se obično otkrije kasnije u životu od obostranog oštećenja. S obzirom da jednostrano oštećenje sluha naizgled nema uticaja na razvoj jezika, ono često biva neprimećeno, sve do rutinskog skrininga sluha, pred upis u školu (Babac, 2005; Babac, Đerić & Ivanković, 2007). Sa napretkom razvoja tehnologija skrininga sluha i trendom prema uvođenju univerzalnog neonatalnog skrininga sluha, otvorena je mogućnost ranog otkrivanja jednostranog senzorineuralnog oštećenja sluha (Ghogomu, Umansky & Lieu, 2014). Prosečna starost otkrivanja jednostranog senzorineuralnog oštećenja sluha u sredinama bez neonatalnog skrininga sluha je oko šest godina (Ghogomu et al., 2014).

Prevalencija jednostranog senzorineuralnog oštećenja sluha kod dece kreće se od 3%–6,3%, u zavisnosti od kriterijuma upotrebljenog za definisanje oštećenja. Ovaj procenat raste kod adolescenata (Shargodsky, et

al., 2010). Berg je utvrdio prevalenciju kod predškolske dece, koristeći kriterijum za prosečan prag sluha za čiste tonove, u govornom frekventnom opsegu >45 dBHL na zahvaćenom uvu, od tri na 1000, a primenom strožijeg kriterijuma od 26 dBHL, 13 na 1000 (Berg, 1972). Učestalost jednostranog sensorineuralnog oštećenja sluha je veća kod muškog (62%) nego kod ženskog (37,7%) pola, a oštećenje je češće na levom (52%) nego na desnom uvu.

Uzrok jednostranog sensorineuralnog oštećenja sluha je nepoznat u oko 35% do 66% slučajeva (Babac, 2005). Kod urođenih jednostranih nagluvosti, genetski faktori su manje zastupljeni nego kod obostranih sensorineuralnih oštećenja (u oko 28% slučajeva). U prethodnim decenijama pre uvođenja sistemske vakcinacije, virus mumpsa je dovodio do jednostranog sensorineuralnog oštećenja sluha u značajnom procentu. Sekretorni otitis media je jedan od uzroka oštećenja sluha na visokim frekvencijama (Hunter et al., 1996). Drugi etiološki faktori povezani sa stečenim jednostranim sensorineuralnim oštećenjem sluha su meningitis, trauma glave i akustička trauma.

Dugo godina je vladalo mišljenje da deca sa jednostranim sensorineuralnim oštećenjem sluha, nemaju komunikacione, psihološke i edukacione probleme, jer se govor i jezik mogu adekvatno razviti zahvaljujući normalnom sluhu na drugom uvu. Intervencija je kod ove populacije podrazumevala da se identifikuje oštećenje, informišu roditelji o postojanju oštećenja, uvere da problem ne postoji, preporuči gde je poželjno da dete sedi u učionici, i povremeno eksperimentiše sa upotrebom slušnog aparata. Međutim, na osnovu rezultata kasnijih studija, došlo se do saznanja da deca sa jednostranim sensorineuralnim oštećenjem sluha mogu imati rizik za razvoj brojnih komplikacija, uključujući komunikacione deficite, socijalno-emocionalne probleme i akademski neuspeh (Bess & Tharpe, 1984; Bess, 1986). Suština problema sa kojima se sreću deca sa jednostranim oštećenjem sluha je ta što dva uva pružaju jasnu prednost kod slušanja od jednog. Faktori koji doprinose binauralnoj prednosti kod slušanja su binauralno sumiranje, lokalizacija, efekti senke glave i binauralno otpušanje iz maskiranja (Hirsh & Pollack, 1948).

Razumevanje govora u situacijama nepovoljnim za slušanje

Rezultati više studija su pokazali da deca sa oštećenjem sluha imaju veće probleme u prepoznavanju govora sa povećanjem buke i odjeka. Čak i deca sa lakim oštećenjem sluha imaju veće probleme od svojih vršnjaka sa normalnim sluhom. Dokazano je da su fine veštine percepcije govora kritične za razvoj jezika i učenje. Klark i Ričards (Clark & Richards, 1966) objavili su da je slabost auditorne diskriminacije govornih zvukova jedan od najčešćih uzroka lošeg čitanja. Ovo sugeriše da akademski uspeh u mnogome zavisi od sposobnosti osobe da primi i razazna razlike između izgovorenih

reći. Sposobnost deteta da čuje učitelja i da obavlja finu auditornu diskriminaciju veoma zavisi od akustičkih uslova u učionici, posebno odnosa signal / šum (S / Š), tj. odnosa između primarnog govora ili signala od interesa i pozadinskog zvuka. Loš odnos S / Š i odjek ne samo da ometaju razumevanje govora, već i negativno utiču na ponašanje, koncentraciju, pažnju, sposobnost čitanja i akademski ishod. Na žalost, učionica nije idealno okruženje za slušanje čak i za učenike sa normalnim sluhom, a još manje za učenike sa jednostranim senzorineuralnim oštećenjem sluha.

Mali broj studija se bavio sposobnostima raspoznavanja govora kod dece sa jednostranim senzorineuralnim oštećenjem sluha. Bes i Tarpe (Bess & Tharpe, 1984) utvrdili su da deca sa jednostranim senzorineuralnim oštećenjem sluha imaju značajno veće probleme u razumevanju govora od svojih vršnjaka sa normalnim sluhom, u svim uslovima slušanja. Kada je primarni signal usmeren na dobro uvo, a buka maksimalno ka lošijem uvu, deca sa jednostranim senzorineuralnim oštećenjem sluha nisu pokazala tako dobre rezultate kao njihovi vršnjaci sa normalnim sluhom. Što je bila gora situacija za slušanje, to je bila veća razlika između ispitanika normalnog sluha i onih sa jednostranim oštećenjem sluha. Sposobnost razumevanja govora varirala je u zavisnosti od stepena oštećenja sluha. Kod dece sa ozbiljnijim oštećenjem sluha uočene su lošije performanse nego kod dece sa lakšim oštećenjem sluha. Deca sa teškim oštećenjem sluha imaju mnogo više problema u razumevanju govora kada je prisutna pozadinska buka od dece sa normalnim sluhom.

Kognitivni i socijalni status

Bojd (Boyd, 1974) je objavio da 38% dece sa jednostranim oštećenjem sluha ima probleme sa čitanjem, 31% probleme sa spelovanjem, a 23% probleme u aritmetici. Deca sa jednostranim oštećenjem sluha na desnom uvu su pet puta izloženija riziku od akademskog neuspeha od dece sa oštećenjem sluha na levom uvu (Oyler & Matkin, 1991). Prema podacima iz literature, deca sa jednostranim oštećenjem sluha imaju niži prosečan koeficijent inteligencije od čujućih vršnjaka (Purcell et al., 2016).

Bes i Tarpe (Bess & Tharpe, 1984) primetili su da deca sa jednostranim oštećenjem sluha ispoljavaju probleme u opštim oblastima kao što su zavisnost / nezavisnost, koncentrisanje na zadatak, emocionalna sposobnost i odnosi sa vršnjacim, samopouzdanje. Ova deca su češće ocenjivana kao agresivna prema vršnjacima i nevoljna da iniciraju interakciju. Kada se od učitelja tražilo da ocene da li su deca akademski prosečna, iznad ili ispod proseka, postojale su značajne razlike između dece oštećenog sluha i dece normalnog sluha. Samo 39% iz grupe sa oštećenjem sluha, nasuprot 53% dece sa normalnim sluhom, ocenjeno je prosečno. Dvadeset dva procenta dece sa oštećenim

sluhom, nasuprot 42% dece sa normalnim sluhom, ocenjeno je iznad proseka. Kao direktan kontrast, 39% dece sa oštećenim sluhom, nasuprot 5% dece sa normalnim sluhom, ocenjeno je ispod proseka. Objavljeno je da su i deca sa minimalnim jednostranim sensorineuralnim oštećenjem sluha ispoljila veću disfunkciju od dece sa normalnim sluhom u oblastima kao što su ponašanje, energija, stres, socijalna podrška i samopuzdanje.

Identifikacija i evaluacija oštećenja i praćenje napretka

U dijagnostici i evaluaciji dece sa jednostranim sensorineuralnim oštećenjem sluha, neophodan je multidisciplinarni pristup koji podrazumeva audiologa, surdologa, logopeda, psihologa, a po potrebi se uključuju i druge specijalnosti. Mnoga deca sa jednostranim sensorineuralnim oštećenjem sluha će se susresti sa značajnim akademskim i / ili psihološkim problemima koji zahtevaju temeljnu procenu i intervenciju. Kao i kod audiološke, surdološke i logopedске evaluacije, detaljna anamneza predstavlja osnov procene, sa posebnim osvrtom na informacije iz prenatalnog perioda, prethodne bolesti koje su mogle imati uticaja na ponašanje i učenje, socijalne / porodične podatke, rezultate u školi i opisne socijalne / bihevioralne informacije.

Rana intervencija zavisi od rane identifikacije oštećenja sluha, a neosporno je da mogu pozitivno uticati na razvoj govora i jezičkih veština kod male dece. Ako postoji kongenitalni uzrok, idealno je da oštećenje bude identifikovano pre nego što dete pođe u školu, poželjno pre druge godine, kada rana identifikacija rezultira ranom intervencijom. Procedure bihevioralne procene, sprovedene u postavci zvučnog polja, nisu dovoljno osetljive za identifikovanje jednostranog oštećenja sluha i zato se moraju upotpuniti bihevioralnom procenom, upotrebom slušalica i elektrofiziološkim metodama (impedancmetrija i auditivni evocirani potencijali). Kada se otkrije jednostrano oštećenje sluha, ključno je da se dete audiološki prati, kako bi se kontrolisao sluh na dobrom i na oštećenom uvu. Konduktivna komponenta nagluvosti, od sekretornog otitis medie, može izazvati značajne probleme, posebno ako je zahvaćeno dobro uvo.

Odluke u vezi sa audiološkim vođenjem jednostranog sensorineuralnog oštećenja sluha treba doneti na osnovu određenog slučaja, u zavisnosti od individualnih potreba deteta. Ako dete pokaže napredak u školi i ako izgleda da se dobro prilagođava oštećenju, bolje mesto u učionici i rutinsko praćenje, mogu biti dovoljni. Međutim, kod mnoge dece je potrebna značajnija intervencija. Terapijske opcije za pedijatrijska jednostrana sensorineuralna oštećenja su: 1) praćenje bez intervencije 2) povoljan smeštaj u učionici uz sisteme frekventne modulacije (FM sisteme) i 3) individualni slušni aparati (Kuppler, Lewis & Evans, 2013). Najčešće se primenjuju konvencionalni zaušni slušni aparati (behind the ear – BTE), zatim aparati za kontralateralno usmeravanje

signala (contralateral routing of signal – CROS) i u kost ugradivi slušni aparati (bone anchorde hearing aid – BAHA). Prema kliničkim vodičima od 2009. godine, prva linija intervencije za decu sa teškom ili dubokom jednostranom nagluvošću bila je odgovarajuće mesto u učionici (Cincinnati Children's Hospital medical Center, 2009). Američka akademija za audiologiju je 2013. godine dopunila vodič sa izjavom da su deca sa jednostranim (blagim ili umerenim) oštećenjem sluha kandidati za slušni amplifikator, a da se CROS ili BAHA uređaji mogu primeniti kod dece sa teškim ili dubokim jednostranim oštećenjem sluha (American Academy of Audiology, 2013).

Zaključak

Rana identifikacija jednostranog senzorneuralnog oštećenja sluha kod dece i odgovarajuća intervencija su od pomoći u uklanjanju negativnih efekata ovog oštećenja na razvoj govora i jezika, komunikaciju, akademski i socio-emocionalni razvoj. Neophodno je ispitati da li postoje faktori rizika za pojavu komunikacionih i psihoobrazovnih problema: rana pojava oštećenja, perinatalne ili postanatalne komplikacije, teško ili duboko oštećenje sluha i oštećenje sluha na desnom uvu. U skladu sa potrebama svakog deteta, savetuje se dijagnostička procena i individualna strategija intervencije. Odgovarajući slušni amplifikatori u zavisnosti od stepena oštećenja sluha, treba da budu sastavni deo terapijskog protokola.

LITERATURA

- American Academy of Audiology (2013). *Clinical practice Guidelines on pediatric amplification*, < <http://www.audiology.org/publications-resources/document-library/pediatric-rehabilitation-hearing-aids.html> >
- Babac, S. (2005). *Učestalost i klasifikacija nagluvosti u novorođenčadi i male dece. Magistarska teza*. Beograd: Medicinski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Babac, S., Đerić, D. & Ivanković, Z. (2007). Skrinig funkcije sluha novorođenčadi. *Srpski Arhiv za Celokupno Lekarstvo*, 135(5–6), 264–269.
- Berg, F.S. (1972). *Educational Audiology: Hearing and speech management*. New York: Grune & Stratton.
- Bess, F.H. (1986). Children with unilateral hearing loss. *Ear and Hearing*, 7, 2–54.
- Bess, F.H. & Tharpe, A.M. (1984). Unilateral hearing impairment in children. *Pediatrics*, 74, 206–216.
- Boyd, S.F. (1974). Hearing loss: It's educationally measurable effecton achievement. *Master's degree requirement*. Department of education, Carbondale, IL: Sauthern Illionis University.
- Cincinnati Children's Hospital Medical Center. *Audiologic management for children with permanent unilateral sensorineural hearing loss*. (2009), p.113. www.cincinnatichildrens.org/workarea/downloadasset.aspx?id=88060.

- Clark, A.D. & Richards, C.J. (1966). Auditory discrimination among economically disadvantaged and non-disadvantaged pre-school children. *Exceptional Children*, 33, 259–262.
- Ghogomu, N., Umansky, A. & Lieu, J.E. (2014). Epidemiology of unilateral sensorineural hearing loss in universal newborn hearing screening. *Laryngoscope*, 124 (1), 295–300.
- Hirsh, I.J. & Pollack, I. (1948). The role of interaural phase in loudness. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 20, 761–766.
- Hunter, L.L., Margolis, R.H., Rykken, J.R., et al. (1996). High frequency hearing loss associated with otitis media. *Ear and Hearing*, 17, 1–11.
- Kuppler, K., Lewis, M. & Evans, A.K. (2013). A review of unilateral hearing loss and academic performance: is it time to reassess traditional dogmata? *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 77 (5), 617–622.
- Oyler, R.F. & Matkin, N.D. (1991). Unilateral hearing loss; demographics and educational impact. *Language, Speech and Hearing Services in the Schools*, 19, 201–209.
- Purcell, P.L., Shinn, J.R., Davis, G.E. & Sie, K.C. (2016). Children with unilateral hearing loss may have lower intelligence quotient scores: a meta-analysis. *Laryngoscope*, 3, 746–754.
- Shargorodsky, J., Curthan, S.G., Curhan, G.C., Eavez, R. (2010). Change in prevalence of hearing loss in US adolescents. *Journal of the American Medical Association*, 304 (7), 722–778.

Snežana Babac

Emilija Živković-Marinkov

UNILATERAL SENSORINEURAL HEARING LOSS IN CHILDREN

Abstract: In the past, unilateral sensorineural hearing loss (USHL) in children was thought to have no consequences, since speech and language can adequately develop with only one normal-hearing ear.

The aim of this study was to highlight the negative impact of unilateral sensorineural hearing loss in children on speech, language and academic achievement, based on a review of relevant literature and online databases.

More recently, the results of many studies suggest that significant percentage of children with USHL have educational and / or behavioral and communication problems when compared to normal-hearing peers. Also, the possibility of delays in the development of speech and language has been noted.

Key words: unilateral sensorineural hearing loss, children, speech, language, education

Petar Jordanov

Centar za smeštaj i dnevni boravak dece i omladine ometene u razvoju, Beograd
e-mail: petar.jordanov@centarbgd.org.rs

UDC 376.1-056.26/.36:796

Stručni članak

Rad primljen: 15. IV 2021.

Rad odobren: 15. VI 2021.

Biljana Mirković

Centar za smeštaj i dnevni boravak dece i omladine ometene u razvoju, Beograd

Jelena Gajić

Centar za smeštaj i dnevni boravak dece i omladine ometene u razvoju, Beograd

SARADNJA CENTRA ZA SMEŠTAJ I DNEVNI BORAVAK DECE I OMLADINE OMETENE U RAZVOJU I SPORTSKOG SAVEZA OSOBA SA INVALIDITETOM BEOGRADA

APSTRAKT: Centar za smeštaj i dnevni boravak dece i omladine ometene u razvoju vodeća je ustanova socijalne zaštite na teritoriji Beograda za smeštaj i dnevno zbrinjavanje osoba sa smetnjama u mentalnom razvoju, oštećenjem sluha, autizmom, višestrukim poremećajima. Jedna od glavnih uloga Centra jeste veći stepen socijalizovanosti svojih korisnika kroz vaninstitucionalne aktivnosti, kao i generalno unapređenje položaja osoba sa invaliditetom u pogledu osnovnih ljudskih prava ove ranjive socijalne kategorije i njihovih porodica.

Kao najbolji partner u misiji Centra već godinama se ističe Sportski savez osoba sa invaliditetom Beograda (SSOSIB). Centar redovno uzima učešće u svim vaninstitucionalnim akcijama SSOSIB-a, od nedeljnih sportskih aktivnosti u sportskim centrima i ustanovama posvećenim pojedinim disciplinama, pa do manifestacija povodom određenih događaja poput Međunarodnog dana žena, Dana osoba sa autizmom ili Daunovim sindromom i drugih. Sportski događaji koje realizuju Centar i SSOSIB, pored rekreativnog, imaju i značajan takmičarski aspekt, kao i programe razvoja motornih veština.

Kao dve institucije sa višedecenijskim iskustvom i širokom stručnom bazom, Centar i SSOSIB, zajednički su realizovali desetine sportskih manifestacija i dugo godina angažovali su osobe raznih stepena ometenosti u razvoju i sa invaliditetom. Ujedno, kroz saradnju Centra i SSOSIB-a, edukovale su se generacije mladih stručnjaka i volontera, od kojih su neki kao životni poziv uzeli profesionalni angažman u Centru.

Rad se bavi prikazom i analizom ove višegodišnje saradnje, ali i benefita koji su uočeni skriningom korisnika na privremenom ili trajnom smeštaju u Centru, a koji se mogu direktno povezati sa sportskim angažmanom proisteklim iz partnerstva Centra i SSOSIB-a.

KLJUČNE REČI: sport, osobe sa ometenošću, inkluzija

Uvod

Deklaracija konvencije o pravima osoba sa invaliditetom Ujedinjenih nacija, uz Opcionalni protokol, doneta je 13. decembra 2006. godine, i prvi je međunarodno obavezujuć dokument koji se u tolikom obimu dotiče svih aspekata života i prava ove osetljive socijalne kategorije. Konvenciju je do danas ratifikovalo 182 države članice UN, a postala je obavezujuća od 2008. godine. Član 30. Konvencije bavi se konkretnim merama za učešće osoba sa invaliditetom u sportu i rekreaciji, kao i njihovim pravom na uživanje istih. „Države potpisnice će preduzeti neophodne mere da do krajnjih mera ohrabre i promovišu učešće osoba sa invaliditetom u glavnicu sportskih aktivnosti na svim nivoima“, Ujedinjene nacije (2006). *Deklaracija konvencije o pravima osoba sa invaliditetom, član 30.* Preuzeto 15. oktobra 2020., sa sajta https://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/69/6

Eksplisito se navodi u pomenutom članu, i dodaje da države imaju odgovornost da omoguće pristup osobama sa invaliditetom svim sportskim i rekreativnim događajima – jednako kao gledaoci i učesnici. Pritom se dodaje da deca i mladi sa invaliditetom moraju uživati jednaki tretman i uključenost sportskim i rekreacionim programima u obrazovnim sistemima.

Stigmatizacija i diskriminacija su svakodnevni problemi sa kojima se susreću osobe sa invaliditetom i njihove porodice, a tome su najviše izložene osobe sa smetnjama u razvoju. Sport je idealno sredstvo da se prevaziđu te barijere, i osim što je to prepoznala Skupština Ujedinjenih nacija i Deklaracijom obavezala članice, moralna je obaveza svake države da prepozna svrshodnost sporta u promociji i rehabilitaciji osoba sa smetnjama u razvoju i invaliditetom. Sportske aktivnosti naglašavaju sposobnosti osoba sa invaliditetom i premeštaju težište sa invalidnosti na osobu – učesnika, jer je opšta tendencija društva da vidi obrnutu sliku. Kroz sport osobe bez invaliditeta imaju mogućnost da stupe u interakciju sa osobama sa invaliditetom u pozitivnom kontekstu i stvore realnu sliku o njihovim sposobnostima.

S druge strane, i sport menja samosvest osobe sa invaliditetom kroz prihvatanje svog potencijala i uloge da bude ambasador promena u društvu. Sticanje socijalnih veština, razvoj nezavisnosti, razvoj timskog duha i kooperacije, kao i neizbežni benefiti same sportske aktivnosti kao takve, najvažniji su činioци koji govore u prilog tezi da osobe sa invaliditetom moraju imati pristup sportskim aktivnostima i rekreaciji.

Partnerske organizacije

Centar za smeštaj i dnevni boravak dece i omladine ometene u razvoju u Beogradu ustanova je socijalne zaštite čiji je osnivač grad Beograd. U svom sastavu Centar okuplja 14 Dневnih boravaka na teritoriji grada

(Šekspirova, Diljska, Kornelije Stanković, Sunce, Lazarevac, Obrenovac, Mladenovac, Sopot, Šiljakovac, Borska, Ovča, Voždovac, Stari grad i Čukarica), Stacionarnu ustanovu za osobe sa autizmom, Ustanovu za povremeni smeštaj „Predah“, kao i Dom za učenike sa oštećenjem sluha. Centar vodi brigu o ukupno 642 korisnika različitog stepena ometenosti – lake, umerene i teške mentalne ometenosti, višestruke ometenosti, autizmom, Rett sindromom i oštećenjem sluha. Razgranatom mrežom ustanova pod okriljem Centra, kao i stepenom stručnog rada i spektrom usluga, ovo je najveća ustanova ovog tipa na teritoriji Beograda i jedna od vodećih u Republici Srbiji. Individualni i grupni defektološki tretman, vaninstitucionalne aktivnosti, radno okupaciona terapija, sportske i rekreacione aktivnosti, reedukacija psihomotorike, senzorna stimulacija i brojne druge usluge, čine široku lepezu usluga koje Centar svakodnevno pruža korisnicima.

Sportski Savez osoba sa invaliditetom Beograda (SSOSIB) je partnerska organizacija Centra, osnovan 1970. godine i stožer je okupljanja u oblasti sporta i rekreacije celokupne ove populacije u gradu Beogradu. SSOSIB je socijalno-humanitarna organizacija sa glavnim ciljem da obezbedi uslove za stalni, kontinuiran i sistematičan sportsko-rekreativni život sugrađana kao bitan uslov za ukupno unapređivanje položaja osoba sa invaliditetom Beograda. Udružuje 30 organizacija sa oko 950 članova iz svih delova grada, neposredno pruža usluge za više od 1800 pojedinaca svih uzrasta i vidova invaliditeta, a kroz brojne oblike rada, raznovrsne aktivnosti i manifestacije tokom cele godine, okuplja oko 4000 učesnika iz zemlje i inostranstva.

Izuzetno je široka lepeza sadržaja koje SSOSIB obezbeđuje za svoje korisnike kroz više od 40 sati nedeljno i u toku cele godine – korektivna gimnastika, fitnes programi, atletika, plivanje, igre loptom i sportovi – fudbal, sedeća odbojka, košarka u kolicima, šah, borilački sportovi, streljaštvo, stoni tenis, golbal, boćanje, ribolov, veslanje, tenis, klizanje, ragbi, jahanje, mačevanje, ples u kolicima, biciklizam, i još dosta toga, a sve to kroz razne nivoe stručnog rada. SSOSIB je član Sportskog saveza Beograda i Sportskog saveza invalida Srbije, i neposredni organizator prvenstava grada u deset sportskih disciplina.

Sportske aktivnosti i manifestacije

Partnerstvo Centra za smeštaj i dnevni boravak dece i omladine ometene u razvoju i SSOSIB-a odvija se kontinuirano duže od decenije. U tom periodu, Centar i SSOSIB zajednički su realizovali desetine događaja sportskog i rekreacionog karaktera kroz tematske manifestacije i simboličnog obeležavanja posebnih međunarodnih praznika, ali i redovne nedeljne programe rada u sportskim i rekreacionim ustanovama na teritoriji Beograda.

Zahvaljujući umreženosti sa svim relevantnim sportskim i rekreacionim institucijama u Beogradu, SSOSIB je omogućio korisnicima boravaka i stacionarne jedinice Centra da na nedeljnom nivou koriste usluge sportskih centara i ustanova na teritoriji grada u terminima koji su prilagođeni dnevnom ritmu aktivnosti. Na taj način su korisnici Centra u prilici da redovno posećuju bazene, kuglane, sportske sale, teretane, imajući različite pogodnosti koje pružaju sportske ustanove u Beogradu.

No, iako je već ovim korakom u saradnji Centra i SSOSIB-a ostvaren najznačajniji cilj za osobe sa ometenošću – pristup rekreativnim i sportskim sadržajima – od šireg socijalnog značaja su manifestacije i posebni sportski događaji koji su zajedno realizovani.

Sportska manifestacija „Sport za sve“ tradicionalno se održava pet godina unazad u decembru u Hali „Aleksandar Nikolić“, u Beogradu, povodom Međunarodnog dana osoba sa invaliditetom, a organizuje je Sportski savez osoba sa invaliditetom Beograda u saradnji sa UNICEF Srbija, a uz veliku podršku grada Beograda. U njoj uzimaju učešća korisnici Centra, zajedno sa više stotina dece i mladih sa različitim vrstama smetnji u razvoju i invaliditeta, gde imaju priliku da se oprobaju u igrama bez granica, košarci u kolicima, sedećoj odbojci, badmintonu, golfu, golbalu, tekvondu, veslanju, stonom tenisu, pikadu, i drugim sportovima. U aktivnostima manifestacije učestvuju i domaći trofejni paraolimpijci.

Povodom Međunarodnog dana žena, 8. marta, tradicionalno se organizuje sportska manifestacija u sali Sportskog centra „Olimp“ na Zvezdari, koju organizuju Sportski savez osoba sa invaliditetom Beograda i Društvo za sport i rekreaciju invalida opštine Zvezdara, uz partnersku podršku Centra za smeštaj i dnevni boravak dece i omladine ometene u razvoju. Manifestacija se realizuje i uz podršku Sportskog saveza osoba sa invaliditetom Srbije i Poverenika za zaštitu ravnopravnosti. Učesnici su u prilici da se oprobaju u brojnim sportovima i aktivnostima, čija je realizacija prilagođena osobama sa invaliditetom, a svake godine se održavaju i prezentacije novih disciplina od strane profesionalnih sportista. Tako je 2019. godine održana prezentacija badmintona u kojoj su učestvovali sportisti iz Badminton saveza Beograda.

Sportski centar „Olimp“ domaćin je i manifestacije „Igre bez granica osoba sa invaliditetom“, početkom svakog septembra deset godina unazad. Manifestaciju organizuju Društvo za sport i rekreaciju invalida opštine Zvezdara i Sportski savez osoba sa invaliditetom Beograda, uz partnerstvo i redovno učešće Centra za smeštaj i dnevni boravak dece i omladine ometene u razvoju. Učesnici su u prilici da se oprobaju u interesantnim sportskim aktivnostima koje su realizovane oko bazena, a igre su osmišljene na zanimljiv i jednostavan način tako da sve osobe sa invaliditetom mogu da učestvuju.

Manifestacija „DrugAčiji“ tradicionalno se održava u junu na Adi Ciganliji, čime se ujedno obeležava i početak letnje sezone na ovom beogradskom odmaralištu. Organizatori su SSOSIB i Centar za nove ideje u partnerstvu sa Centrom za smeštaj i dnevni boravak dece i omladine ometene u razvoju. Cilj manifestacije je poboljšanje psihofizičkog statusa osoba sa invaliditetom sportskim i rekreacionim sadržajima u prirodi. Takmičenja u raznim disciplinama prilagođenim osobama sa invaliditetom su okosnica manifestacije: šah, košarka u kolicima, stoni tenis, pikado, boćanje, kao i prilagođeni joga čas.

Pored kalendarskih manifestacija opšteg karaktera, Centar i SSOSIB svake godine realizuju posebna takmičenja u brojnim sportskim disciplinama. Neki od primera su Prvenstvo Beograda u kuglanju za osobe sa invaliditetom ili Prvenstvo Beograda u plivanju. Prvenstvo u kuglanju održava se u martu u Sportskom centru „Banjica“ i okuplja oko stotinu učesnika svih uzrasta i vidova invaliditeta sa prostora celog grada. U takmičenju učestvuju, pored korisnika ustanova socijalne zaštite, i članovi niza klubova, sportskih udruženja i organizacija („Pobeda“, „Napredak“, „Olimpija“), kao i učenici škola. Održavanje takmičenja, pored SSOSIB-a i Centra, organizuje se uz podršku Sekretarijata za omladinu i sport i Sekretarijata za socijalnu zaštitu Beograda.

Prvenstvo Beograda u plivanju održava se krajem septembra u Sportskom centru „Milan Gale Muškatirović“, u organizaciji SSOSIB-a i pokroviteljstvo beogradskog Sekretarijata za sport i omladinu, a uz podršku Centra za smeštaj i dnevni boravak dece i omladine ometene u razvoju. Takmičenje se organizuje za osobe sa invaliditetom u disciplinama slobodnog stila na 50 i 100 metara, 50 metara leđnog stila i 50 metara prsnog stila, kao i u tri uzrasne kategorije.

Ovo je samo deo primera na kojima se vidi umreženost saradnje SSOSIB-a i Centra, ali koji najbolje ilustruju posvećenost obe institucije da sportom i rekreacijom unaprede položaj osoba sa invaliditetom u društvu i osnaže njihovu ulogu u socijalnoj sredini. Već na ovom reprezentativnom uzorku saradnje i umreženosti može se videti u kojem obimu je značaj sporta i rekreacije u tretmanu osoba sa ometenošću neodvojiv i krucijalan segment stručnog rada u Centru, što bi bilo nemoguće ostvariti bez temeljne podrške SSOSIB-a.

Zaključak

U tretmanu osoba sa ometenošću, ili osoba sa invaliditetom u celini, prvenstveni cilj je njihova dobrobit. Imajući to u vidu, sve manifestacije i aktivnosti proistekle iz dugogodišnje saradnje Centra i SSOSIB-a, moraju zadovoljavati kriterijum da ostvaruju vidne benefite, direktne ili indirektno

za korisnike i njihove porodice. U ovom slučaju ne treba raditi iscrpna istraživanja da bi se ta korist uočila. Sportske i rekreativne aktivnosti su bez premca neophodan i esencijalan deo tretmana osoba sa ometenošću. Stručni saradnici Centra sa stečenim visokim obrazovanjem iz oblasti sporta, decenijama su prisutni među kadrom u direktnom radu sa korisnicima, i blisko sarađuju sa kolegama iz SSOSIB-a u vaninstitucionalnim aktivnostima. Svi rekreativni i sportski tretmani Centra stručno su i pažljivo odabrani, redovno se reviziraju i prilagođavaju individualnim planovima rada za svakog pojedinog korisnika, te se ne ostavlja margina za eventualnu nasumičnost u stručnom radu. Dakle, o direktnim benefitima sportskih aktivnosti na korisnike Centra izlišno je govoriti. Generacije korisnika ostvarile su značajne i jasno vidljive napretke u svom psihofizičkom statusu upravo zahvaljujući sportskim aktivnostima, što je dobro dokumentovano u dokumentaciji organizacionih jedinica Centra.

Pritom, brojni volonteri i učesnici programa SSOSIB-a godinama su sticali saznanja od iskusnijih stručnih radnika. Neki od njih su kasnije odabrali Centar kao mesto gde će nastaviti svoju profesionalnu karijeru i obrazovati nove naraštaje koji će raditi sa osobama sa ometenošću u sportskim i rekreativnim aktivnostima.

No, potrebno je osvrnuti se na druge, manje vidljive aspekte svrsishodnosti saradnje Centra i SSOSIB-a i njenog uticaja na život korisnika i njihovih porodica. Naime, javni i otvoreni karakter manifestacija i takmičanja umrežava populaciju korisnika Centra sa drugim učesnicima – učenicima, sportistima, posmatračima i drugim činiocima šire javnosti. Dalje, o ovim aktivnostima se izveštava, javno diskutuje, oglašava... Osobe sa ometenošću, kao i njihove porodice, postaju neodvojiv deo socijalne sredine, a ne samo marginalizovana grupa često van domašaja pažnje javnosti. Svako prisustvo osoba sa ometenošću u javnosti ih snaži i ohrabruje. Ne samo da oni postaju svesni svojih sportskih i rekreacionih dostignuća, što se odražava na njihovo samopouzdanje i opšti psihofizički status, već je i javnost upoznata sa činjenicom da je opšta slika o ovoj populaciji najčešće pogrešna i zamagljena predrasudama. Time se razbijaju stereotipi u stavovima usmerenim prema osobama sa invaliditetom u celini i šalje pozitivna poruka društvu da biti drugačiji ne znači i biti na drugom mestu. Osobe sa invaliditetom se pak često marginalizuju i smeštaju na drugo mesto u odnosu na ostale građane, po pravilu iz neznanja i nerazumevanja. A tu sliku je neophodno menjati u društvu. Saradnjom SSOSIB-a i Centra, kao i manifestacijama, događajima i takmičenjima, postiže se napredak upravo u ovom aspektu. O njima se govori, njihovi uspesi se prepoznaju, njihove mogućnosti se prihvataju; a oni i njima bližnji se osnažuju, zahvaljujući adekvatnoj slici koja se o njima šalje u javnost. A prihvatanje i priznanje je osobama sa invaliditetom nekada najpotrebnije.

LITERATURA

- Ujedinjene nacije (2014). *Rezolucija Generalne skupštine „Sport kao sredstvo promocije edukacije, zdravlja, razvoja i mira“*. Preuzeto 15. oktobra 2020., sa sajta <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/article-30-participation-in-cultural-life-recreation-leisure-and-sport.html>
- Ujedinjene nacije (2006). *Deklaracija konvencije o pravima osoba sa invaliditetom, član 30*. Preuzeto 15. oktobra 2020., sa sajta https://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/69/6

Petar Jordanov
Biljana Mirković
Jelena Gajić

COOPERATION OF CENTER FOR ACCOMMODATION AND DAYCARE OF DISABLED CHILDREN AND YOUTH AND SSOSIB

Abstract: Center for accommodation and day-care of disabled children and youth is the leading institution of social welfare on the territory of Belgrade for permanent or daily accommodation of persons with intellectual disabilities, hearing disability, autism, multiple disabilities and Rett syndrome. One of the main roles of the Center is to upgrade the level of socialization of its protégés through non-institutional activities, as well as to enable general improvement of the position of the disabled in terms of their and their family's fundamental human rights.

For years, the best partner in Center's mission has been the Athletic alliance of persons with disability of Belgrade (SSOSIB). The Center regularly takes part in all non-institutional activities of the SSOSIB, starting from weekly athletic activities in sport centers and institutions dedicated to certain athletic disciplines, up to manifestations in honor of certain events, such as International Women's Day, International day of persons with autism or Down syndrome, and others. Athletic events of Center and SSOSIB have recreational and competitive aspect, as well as programs for the development of motor skills.

As institutions with several decades of experience and vast expert base, the Center and the SSOSIB jointly conducted dozens of sport events, and years of regular athletic engagement for persons with various disabilities. Also, through cooperation of the Center and the SSOSIB generations of young volunteers and experts were formed, some of which chose work in the Center as their life calling.

This paper centers on representation and analysis of this multiannual cooperation, as well as its benefits which were identified by screening of protégés on temporary or permanent accommodation in Center and can be directly attributed to athletic engagement through the partnership of the Center and the SSOSIB.

Key words: sport, disabilities, inclusion

ANALITIKA KREATIVNOG PRISTUPA I KRITIČKOG RAZMIŠLJANJA U OBRAZOVANJU I PRAKSI SOCIJALNOG RADA

Apstrakt: U ovom radu autori će analizirati pristupe kreativnosti i kritičkog razmišljanja u obrazovanju i praksi socijalnog rada. U tom smislu, opisaće se gorepomenuti pristupi kao holistički poduhvati koji ohrabruju i promovišu nove alate u obrazovanju socijalnih radnika, što kasnije dovodi do direktnih implikacija u njihovim praktičnim intervencijama, odnosno u radu sa pojedincima, porodicama, grupama, organizacijama i / ili zajednicama. U uvodnom i centralnom delu rada istaći će se značaj kreativnog pristupa i kritičkog razmišljanja u samom obrazovanju socijalnih radnika, kroz Kolbovu iskustvenu teoriju učenja, Freireove ideje o jedinstvu teorije i prakse, horizontalnom dijalogu i sl. Nakon konceptualizacije prethodnog navedenog, prikazaće se na koji način promene u samom obrazovnom sistemu mogu da imaju (ne)posredne implikacije na praksu socijalnog rada i angažman praktičara. U završnom delu rada, autori analiziraju potencijalne barijere u implementaciji ovih pristupa: od različitih institucionalnih barijera, nedovoljnih mehanizama i kompetencija predavača, ali i samih socijalnih radnika, do fizičkog radnog okruženja koje može da ima pozitivne ili negativne implikacije na integraciju ovih pristupa. Na kraju, rad predlaže konkretne mere i načine kako bi se ovi pristupi integrisali u obrazovanju i praksi socijalnog rada.

Ključne reči: kreativni pristup, kritičko razmišljanje, obrazovanje, socijalni rad, socijalni radnici

Obrazovanje socijalnih radnika kroz prizmu kreativnog pristupa

Teoretičari, istraživači i praktičari u oblasti nauke, umetnosti i obrazovanja, poslednjih godina usmeravaju pažnju na sveobuhvatnije razumevanje koncepta kreativnosti i mogućnosti njegove primene u raznim oblastima znanja i prakse. Kreativnost se povezuje sa različitim pojmovima i procesima kao što su *nepredvidivost*, *upotreba mašte*, *originalno razmišljanje*, *rađenje nečeg na način na koji se nikada pre nije radilo* i *preuzimanje inicijative* (Abdul, Kingsbury and Drage, 2013: 2–3). Takođe, ona omogućava razvijanje ličnih i samoodabranih procesa učenja (Kirkendall and Krishen, 2014). Pored toga, kreativnost omogućava razvijanje sopstvenih viđenja i povećava samosvest, naročito u pogledu uverenja vezanih za

socijalna pitanja. Kreativnost u učionici / u obrazovanju takođe podstiče učenike / studente da se u potpunosti angažuju u procesu učenja, pri čemu njihov rad dobija novo značenje, što dovodi do dužeg zadržavanja znanja (Kirkendall and Krishen 2014).

Kreativnost je ključna za proces učenja kod studenata u oblasti socijalnog rada. Socijalni radnici, radeći sa pojedincima, porodicama, grupama i / ili zajednicama često dolaze u situaciju kada je sve isprobano i ništa od toga ne vodi do pozitivnog ishoda (Baldino, 2001). Sa druge strane, kreativnost omogućava da promene počnu da se dešavaju, odnosno da se istraže nove smernice, nove mogućnosti i nove intervencije. Često nam upravo kreativnost daje različite konstrukcije o problemima i mogućim odgovorima na iste. Praksa socijalnog rada uključuje slušanje i priznavanje priča naših korisnika i rad na mogućnosti da se njihovi životi transformišu. Shodno tome, kreativnost može da bude korisna, odnosno da pomogne korisniku da razvije drugačiju sliku njegovog života i da počne da razmišlja o tome na koji način to može da postigne. Ili, najjednostavnije rečeno, kreativnost može da omogući praktičarima da prevaziđu rutinske i generalizovane prakse.

U oblasti poput socijalnog rada, gde je nepredvidivost uobičajena i svakodnevna pojava, kreativni pristupi i razmišljanje „izvan kutija“ se posebno vrednuju i cene. Naime, socijalni radnik u različitim intervencijama ponekad mora da improvizuje, odnosno da bude spreman na preduzimanje inicijative pod različitim okolnostima. Pojedini autori (npr. Siporin, 1988) ističu da su kreativnost i mašta ključni elementi pri ostvarivanju empatije, pomažući socijalnim radnicima da razumeju ili da se povežu sa iskustvom korisnika. Naime, Siporin naglašava, kreativnost nije samo u novim idejama, nego u razmišljanju o angažovanju različitih ljudi i resursa kako bi se različite ideje ostvarile. Slično tome, autori se slažu da često nepredvidive, složene i nekontrolišuće situacije u kojima se socijalni radnici svakodnevno nalaze, zahtevaju kreativnost, maštu, spremnost na izazove i humanost praktičara. Upravo to prilagođavanje novim problemima, uklapanje i spajanje raznih elemenata u profesionalni čin mogao bi da posluži kao paralela kreativnom umetniku. Sve gorenavedeno zahteva oblik i stil, pažnju na jedinstvene aspekte korisnikovih situacija, *razumevanje* i *aktivan stav prema kontekstu* korisnika. U prilog tome svedoči i naredni citat:

„Ako nemate maštu, ne možete zaista krenuti napred, potrebna vam je vizija, potrebna vam je perspektiva, morate verovati da su druge stvari moguće... Trebalo bi da budete u mogućnosti da zamislite da svet može da bude bolje mesto... Da deca mogu da budu zaštićena i

da žive srećno, da roditelji mogu da iskuse nagradu što su roditelji i da prevaziđu sopstvenu bol“ (Straton, 2005: 156).

Uprkos značaju kreativnosti, prosvetni radnici i dalje nisu jasno utvrdili načine na koje bi se kreativnost mogla podstaći i preneti iz učionice u praksu. U skorije vreme, u oblasti socijalnog rada, počeli su se ispitivati načini na koje kreativnost u učionici može pozitivno da utiče na studente, kako u procesu učenja tako i u praksi (Kirkendall and Krishen, 2014; Johnson, 2009; Martin and Pyles, 2013). Naime, kreativnost se može uvesti u učionicu na različite načine, pomoću projekata kao što su eseji, slikanje, fotografija i terenski rad. Još jedan način na koji bi se kreativnost mogla podstaći jeste saradnjom interdisciplinarnih timova iz oblasti socijalnog rada, društvenih nauka i marketinga. Takvi timovi mogli bi pomoći proširenju perspektiva i pronalaženju novih i jedinstvenih načina otkrivanja rešenja za određene probleme. Upotreba više modaliteta dala bi studentima socijalnog rada mogućnost da dopru do šire publike, što bi dodatno osnažilo njihove ideje (Kirkendall and Krishen, 2014). Kao što smo rekli, od velikog značaja za obrazovanje u oblasti socijalnog rada jeste naglasak na razmišljanju van uobičajenih okvira. U oblasti kao što je socijalni rad važno je biti fleksibilan u pristupu problemima. Različiti modaliteti kreativnosti u učionici naročito su važni za socijalni rad, jer omogućavaju dublje razumevanje ponašanja ljudi kojima je pomoć potrebna. Takođe, razvoj kreativnosti kod studenata može biti ključan za pronalaženje rešenja za socijalne probleme sa kojima se prvi put susreću (Eadie and Lymbery, 2007).

Istraživači su se uglavnom složili da kreativnost uključuje progresivne faze kada je u pitanju socijalni rad:

- prvi uvid – prva percepcija problema;
- priprema – sve poznate informacije, ideje i činjenice o problemima koji se analiziraju i identifikuju;
- inkubacija – sortiranje ideja i „igra“ sa istima;
- osvetljenje i pronalaženje rešenja – ideja o uklapanju elemenata u celinu;
- verifikacija – ideja se stavlja u oblik koji je svima dostupan (Weissman, 1990).

Pored toga, Kolbova iskustvena teorija učenja (Kolb, 1984; Kolb and Kolb, 2005) može se uzeti kao širi analitički okvir analiziranja značaja kreativnosti u obrazovanju socijalnih radnika. Ova teorija akcentuje ulogu angažovanosti i iskustva u procesu učenja i počiva na šest osnovnih karakteristika (Kolb and Kolb, 2005): a) učenje je proces i stoga su *ideje dinamične i podložne stalnoj promeni* (na osnovu iskustava učenika / studenata); b) cilj je

omogućavanje učenicima / studentima *da razviju i spoznaju sopstveni proces učenja*, a ne da puko pamte informacije; c) učenje je proces koji podrazumeva zaboravljanje i ponovno učenje¹; d) učenje podrazumeva *razrešavanje konflikta između suprotstavljenih viđenja sveta*²; e) učenje podrazumeva interakciju između pojedinca i njegove sredine i f) proces stvaranja znanja.

Primena Kolbove iskustvene teorije učenja, u sprezi sa značajem kreativnosti u obrazovanju socijalnih radnika, u saglasnosti je sa idejom da je učenje *aktivan proces* (Comerford, navedeno prema Kirkendall and Krishen, 2014: 4). Razlika između aktivnog i pasivnog učenja leži u činjenici da su pri aktivnom učenju učenici angažovani u procesu učenja putem neke aktivnosti kao što je terenski rad, igranje uloga ili putem projekata, dok pasivno učenje često podrazumeva slušanje predavanja. Aktivno učenje zahteva od učenika više od pukog čitanja o socijalnim problemima. Ono omogućava učenicima da indirektno dožive socijalne probleme tako da mogu da stvore emocionalnu vezu i stoga povećaju empatiju. Takav pristup izmešta domen učenja van učionice i uvodi ga u zajednicu. Time je tip aktivnog učenja budućih socijalnih radnika zaista neprocenjiv, jer veći deo socijalnog rada podrazumeva angažman na različitim nivoima, bilo u interakciji sa pojedincem, grupom i / ili zajednicom (Kirkendall and Krishen, 2014: 4–5). Stoga, cilj obrazovanja socijalnih radnika trebalo bi da počiva na ideji da izazove kod studenata entuzijazam, kreativnost, kritičko razmišljanje kako bi u budućnosti bili kreativni subjekti koji znaju kritički da promišljaju, nasuprot pasivnim primaocima informacija. Ovu ideju možemo da povežemo i sa nasleđem Paola Freirea, čiji rad predstavlja pravu dragocenost za socijalni rad. Naime, neke od njegovih glavnih misli potrebno je translirati u domen socijalnog rada, a neke od njih jesu: studenti su subjekti, a ne objekti, jedinstvo teorije i prakse, recipročni odnosi između studenata i profesora, odnosno horizontalni dijalog, povezanost sadržaja i procesa itd. (vidi i Freire, 1970, 1972).

Slično tome, Abdul i saradnici tvrde da pasivni načini poučavanja, odnosno prenošenje znanja studentima putem uobičajenih metoda više nije u službi sveta koji se stalno menja, iz tog razloga, kreativnost je sve važniji aspekt, kao i *resurs* u obrazovanju. Umesto forsiranja studenata da uče na propisani način, kreativnost im omogućava da razviju personalizovane i samo-odabrane procese učenja. Ili drugim rečima, kreativnost omogućava studentima da razviju sopstvene percepcije i da povećaju njihovu samosvest, posebno u vezi

¹ Na sintezu informacija utiče ono što učenik već zna. Stoga, cilj nastavnika jeste da pomognu učenicima da razviju nova uverenja koja proširuju i produbljuju obim njihovog znanja i stavova.

² U skladu sa tim, konflikt se razrešava konfrontacijama između četiri modela iskustvenog učenja: konkretno iskustvo, reflektivna opservacija, apstraktna konceptualizacija i aktivno eksperimentisanje.

sa verovanjima kada su u pitanju različita socijalna pitanja (npr. beskućništvo, zavisnost, alkoholizam i sl.) (Abdul, Kingsbury and Drage, 2013).

O poimanju (značaja) kreativnosti u procesu obrazovanja socijalnih radnika govore i rezultati pojedinih istraživanja (vidi Kirkendall and Krishen, 2014; Beghetto, 2010; Martin and Pyles, 2013), čiji je cilj bio da predlože skup pedagoških tehnika za pospešivanje kreativnosti. U ovim studijama istraživalo se studentsko poimanje kreativnosti, ideje za uvođenje kreativnosti u nastavni proces, kao i načini na koje kreativnost u učionici može biti od koristi u praksi. Prilikom definisanja kreativnosti javile su se sledeće teme: *zadatak, stvarati, sposobnost, ideje i delovati*. Kod opisa načina na koje bi se kreativnost mogla pospešiti, uočene su sledeće teme: *pitanja, video zapisi, prezentacije, projekti i aktivnosti*. Koncepti koji su se javili pri opisivanju načina na koje kreativnost može biti od koristi u praksi jesu: *znanje, rešenja, korisnici, perspektiva, hrabrost i promene* (Kirkendall and Krishen, 2014: 10–11).

Rezultati navedenih studija govore u prilog tezi da studenti očigledno vide kreativnost kao neophodan i ključan deo učenja i stoga izražavaju potrebu za većom spontanošću u učionici koja bi je podstakla (Kirkendall and Krishen, 2014: 11). Studenti smatraju da bi prilika za izražavanje autonomije i izvođenje zadataka koji nisu tipični po prirodi (npr. pisanje radova), stvorila prilike za kreativno samoizražavanje. Na primer, oni predlažu „radove na slobodne teme“ kao rešenje koje bi ih podstaklo da budu kreativni u osmišljavanju. Studenti su takođe saglasni po pitanju toga da im kreativnost u učionici može biti od koristi u praksi kao socijalnim radnicima. Usled različitih potreba potencijalnih korisnika, ono što je ključno je fleksibilnost i shvatanje da ne postoji univerzalno rešenje za društvene probleme. Studenti stoga pominju da bi im povećavanje i razvoj kreativnih sposobnosti bilo od koristi prilikom pomaganja korisnicima, od kojih svi imaju jedinstvene potrebe (Kirkendall and Krishen, 2014; Martin and Pyles, 2013). Takođe, vide grupne projekte kao one koji podstiču kreativnost. Naime, grupni projekti omogućavaju učenicima da stvore međuljudske veze. Kroz projekte koji im omogućavaju da stupaju u međusobnu interakciju, učenici bivaju izloženi različitim stavovima i tako proširuju svoj um, što im omogućava da budu fleksibilniji i prilagodljiviji (Beghetto, 2010).

Ukoliko sagledamo gorenavedena istraživanja, njihovi ishodi ukazuju na važnost daljeg proučavanja ove tematike kako bi se proširio spektar metoda za uvođenje kreativnosti u učionicu i nastavni plan i program. Kreativne aktivnosti mogu pomoći studentima u razumevanju, primeni, analizi, kritikovanju i razvoju efikasnih praksi. Neki od pristupa mogli bi da se temelje na sledećim karakteristikama: gledanje na kreativnost kao na

unapređenje postojeće prakse i postojećih usluga; posmatranje kreativnosti kao potencijalno nove prakse; interksektorska saradnja zarad podsticanja kreativnosti i sl. Sa druge strane, i sami edukatori bi trebalo da budu kreativni i fleksibilni, verujući da će proces podučavanja rezultirati kreativnim razmišljanjem. Socijalni rad je profesija koja se neprestano mora inovirati da bi bila efikasna. Neka od pitanja koja moramo sebi da postavimo u ovom kontekstu jesu sledeća: Koje su perspektive kreativnog razmišljanja? Koja je uloga naših korisnika u kreativnom razmišljanju? Organizacioni kontekst kreativnog razmišljanja? Postoji li ravnoteža između kreativnog razmišljanja i pragmatizma? Potencijalni rizici? Snage zajednice u tom kontekstu?.

Kritičko razmišljanje i praksa socijalnog rada

„Образованје мора помоћи студентима да развију знање, принципе и капацитете за генеративни рад са нерешеним проблемима једнакости и правде са којима се непрестано suočavamo у нашим животима и у нашем раду“ (Knefelkamp and Schneider, 1997: 338, Gibbons and Gray, 2004: 8).

Kritičko razmišljanje jeste sistemski primena veština kritičkog mišljenja na stvarne životne situacije koje se mogu naučiti i usavršiti kroz praksu u određenoj disciplini, kroz činjenje i promišljanje o onome šta smo učinili i zašto smo to učinili (Gibbons and Gray, 2004). Ili drugačije rečeno, koncept kritičkog mišljenja je veoma blizak konceptu kreativnosti i uključuje kritičko preispitivanje sveta i osmišljavanje kreativnih rešenja za brojne društvene probleme. Takva vrsta pedagogije može biti izuzetno težak zadatak za edukatore u oblasti socijalnog rada i predstavlja pravi izazov. Zanimljivo je napomenuti da Savet za obrazovanje socijalnih radnika (The Council On Social Work Education), kao uslov za akreditaciju, postavlja zahtev da i osnovni i postdiplomski programi obrazovanja socijalnih radnika uče studente da postanu kritički mislioci. Kao programski cilj 3.1, Savet za obrazovanje socijalnih radnika, propisuje da diplomci moraju da pokažu sposobnost da „primene sposobnost kritičkog mišljenja unutar konteksta profesionalne prakse socijalnog rada“ (CSWE, navedeno prema Johnston, 2009: 647). Slično tome, Din (Dean, 1993) smatra da bi svim edukatorima u oblasti socijalnog rada cilj trebalo da bude da razviju kapacitete budućih socijalnih radnika kako bi oni umeli da kombinuju kreativnost, intuitivne procese sa kritičkim razmišljanjem. Odnosno, socijalni radnici bi trebalo da prepoznaju granice svog znanja i da vide znanje kao *promenljivo*. Sa druge strane, pregledom literature iz oblasti socijalnog rada primećujemo nedostatak materijala na koje se prosvetni radnici mogu osloniti da im pomognu da uče studente da razmišljaju kritički.

Blumova taksonomija znanja (Bloom, 1956) ukazuje na vrstu učenja kojoj treba da pristupe budući socijalni radnici kako bi postali kritički mišljioci i donosili promišljene odluke. Profesori koji primenjuju Blumov treći nivo učenja aktivno suočavaju učenike sa izazovnim obrazovnim iskustvima koja zahtevaju primenu učenja i teorija na situacije sa kojima se ljudi susreću u svakodnevnom životu. Primena se razlikuje od one na prva dva nivoa, koje čine prisećanje informacija i razumevanje. Prisećanje informacija se najčešće proverava primenom objektivnog testa sa više ponuđenih odgovora ili odgovorima „da“ i „ne“. Sledeći nivo, razumevanje, izražava se odgovaranjem na pitanja koja zahtevaju od učenika da koriste znanje na ograničene načine, kao što je poređenje i kontrastiranje ideja, teorija i filozofija (Johnston, 2009: 647).

Slično tome, pristalice učenja kroz iskustvo, poput Freirea, vide neraskidivu vezu između kritičkog razmišljanja i učenja kroz iskustvo. U tom procesu, studenti se angažuju, strukturiraju i razmišljaju o znanju kroz širok spektar misaonih zadataka (vidi i Vardi, 1999). Kako smo gore diskutovali o povezanosti između kreativnosti i kritičkog razmišljanja, pojedni teoretičari (Gibbons and Gray, 2004: 20) ističu da „kada podstičemo učenike da razmišljaju kritički, mi ih pozivamo da razmišljaju kreativno i da osmišljavaju nove ideje i inovativne načine rešavanja problema.“ Drugi (Gibbs *et al.*, 1995: 196) ponudili su listu procesa koji uvode kritičko mišljenje u profesiju socijalnog radnika:

- sklonost ka preispitivanju zaključaka koji se tiču brige o korisnicima socijalne pomoći;
- postavljanje pitanja „Kako to funkcioniše?“ i „Kako znate da je tako?“ pri susretu sa tvrdnjama da određeni metod pomaže korisnicima; takođe, preispitivanje generalizacija o metodama i korisnicima;
- preispitivanje dokaza koji idu u prilog tvrdnji i onih koji osporavaju tvrdnju na logičan, racionalan, sistematičan način, zasnovan na čvrstim podacima;
- analiziranje argumenata kako bi se utvrdilo šta se tvrdi, prepoznale i objasnile česte greške u rezonovanju i primenili osnovni metodološki principi naučnog rezonovanja.

Potencijalne barijere i izazovi u primeni kreativnog pristupa i kritičkog razmišljanja u praksi socijalnog rada

Bavljenje socijalnim problemima, po svojoj prirodi, zahteva da stručnjaci budu opskrbljeni teorijskim osnovama, praktičnim veštinama i drugim relevantnim znanjima. Jedan od bitnih aspekata savremenog socijalnog

rada jeste uključivanje korisnika kao partnera i pomak od paradigme koja je zasnovana na autoritetu. Socijalni rad zahteva integraciju teorije, prakse i subjektivnog iskustva, odnosno ako socijalni radnici pristupe ljudima maštovito, koristeći sopstvena iskustva, kreativnost i kritičko razmišljanje, njihov raspon efikasnih angažmana i akcija se povećava (Howe, 1994). Upravo iz tog razloga, zadatak profesora jeste da pripreme studente za ispravnu praksu i da im predoče važnost kreativnog i kritičkog razmišljanja.

Ukoliko sagledamo postojeću literaturu, barijere i izazove, možemo da analiziramo na nekoliko nivoa. Prvo, institucionalne barijere mogu da budu izvor zbog čega socijalni radnici ne idu u smeru promena, odnosno često institucionalne barijere služe održavanju *status-a quo* i ne olakšavaju inovacije i kreativno razmišljanje u praksi. Pre svega, takve prepreke mogu da se ogledaju u finansijskim ograničenjima, fluktuaciji zaposlenih, nedovoljnoj motivaciji za inovacijama, kulturi koja efikasno obeshrabruje promene, različite komplikovane birokratske procedure i sl.

Drugo, barijere mogu da se ogledaju i u nedovoljnim mehanizmima za rast i razvoj. Kao primer može da posluži i nedostatak lidera i / ili vođe koji ima kompetencije za razvoj različitih društvenih mreža, partnerstava, saradnje i raznih drugih mehanizama koji bi podstakli društvene inovacije, kritičko razmišljanje i kreativne ideje (vidi i Chalmers, 2012). Treće, različita istraživanja (npr. Walter, 2012) kazuju da je jedna od značajnih barijera u ovom kontekstu i strah od preuzimanja rizika. Naime, gotovo svi učesnici gorepomenutog istraživanja istakli su da se ne osećaju samouvereno i kompetentno da predlažu nove ideje, jer se plaše da će biti ismevani, kritikovani ili na bilo koji drugi način sputani. Sa druge strane, konkurencija među ljudima u profesiji često rezultira napetošću, neuspešnom komunikacijom, što najčešće ima za rezultat nedostatak kreativnih ideja za nove prakse. Pored toga, fizičko radno okruženje često se smatra dosadnim, bučnim i uznemirujućim, što je još jedan faktor koji može da ima uticaj na primenu kreativnog pristupa. U literaturi, nailazimo i na sledeće barijere: poteškoće u dokazivanju rezultata, pitanje izgaranja, nedostatak indikatora za evaluaciju novih programa / praksi i sl.

Na kraju, možemo da zaključimo da kreativnost i kritičko razmišljanje imaju važno mesto u socijalnom radu. Sve ovo ne znači argument protiv različitih postojećih objektivnih načela socijalnog rada, nego jednostavno korak dalje, korak ka konceptualizaciji socijalnog rada i inkorporiranju kreativnosti, inovaciji i kritičkom razmišljanju sa ciljem da se važnost istih prepozna i uključi u razumevanje obrazovanja socijalnih radnika, kao i same prakse socijalnog rada.

LITERATURA

- Abdul, H.A., Kingsbury, M. and C. Drage (2013). Nurturing creativity: Whose Wisdom is of most worth? *Creative Education*, 4 (9), 1–4.
- Baldino, R.G. (2001). Social Work and the Arts. *The New Social Worker*, 2 (8), 20–31.
- Beghetto, R. A. (2010). Creativity in the Classroom. *The Cambridge Handbook of Creativity*, 43, 447–463.
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. New York: David McKay Company.
- Chalmers, D. (2012). Social innovation: An exploration of the barriers faced by innovating organizations in the social economy. *The Journal of the Local Economy Policy Unit*, 28 (1), 17–34.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*, 30th Anniversary Edition. New York and London: Continuum.
- Freire, P. (1972). *Cultural Action for Freedom*. Harmondsworth: Penguin.
- Eadie, T. and M. Lymbery (2007). Promoting creative practice through social work education. *Social Work Education*, 26, 670–683.
- Garthwait, L.C. (2015). Social Work Education: A Vehicle for Innovative Practice. *International Journal of Social Science and Humanity*, 5 (9), 798–803.
- Gibbons, J. and M. Gray (2004). Critical Thinking as Integral to Social Work Practice. *Journal of Teaching in Social Work*, 24(1/2), 19–38.
- Gibbs, L., Gambrill, E., Blakemore, J., Begun, A., Keniston, A., Peden, B., et al. (1995). A Measure of Critical Thinking and Practice. *Research on Social Work Practice*, 5 (2), 193–204.
- Howe, D. (1994). Modernity, Post Modernity and Social Work. *British Journal of Social Work*, 24 (2), 513–32.
- Johnston, L.B. (2009). Critical Thinking and Creativity in a Social Work Diversity Course: Challenging Students to “Think Outside the Box”. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 19, 646–656.
- Kirkendall A. and A.S. Krishen (2014). Encouraging Creativity in the Social Work Classroom: Insights from a Qualitative Exploration. *Social Work Education*, 34 (3), 341–354.
- Kolb, A.Y. and D.A. Kolb (2005). Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. *Academy of Management Learning and Education*. 4, 193–212.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development* (Vol. 1.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Martin, E.M. and L. Pyles (2013). Social Work in the Engaged University. *Journal of Social Work Education*. 49, 635–645.
- Siporin, M. (1988). Clinical Social Work as an Art Form. *Social Casework*. 69 (3), 177–183.
- Straton, K. (2005). *The Artistry of Social Work Understanding and Practice*. Melbourne: University of Western Australia.

- Walter, Ch.T. (2012). Work Environment Barriers Prohibiting Creativity. *Social and Behavioral Sciences*. 40, 642–648.
- Weissman, H.H. (1990). *Serious Play: Creativity and Innovation in Social Work*. New York: Silver Spring, NASW Press.
- Vardi, I. (1999). Developing Critical Writers at the Undergraduate Level: Some Insights from Critical Thinking Pedagogy and Linguistics. In R. James, Milton, J. & R. Gabb (Ed). *Research and development in Higher Education*, pp 340–367.

Jovana Škorić

Ana Bilinović Rajačić

ANALYTICS OF CREATIVE APPROACH AND CRITICAL THINKING IN SOCIAL WORK EDUCATION AND PRACTICE

Abstract: In this paper, authors will analyze the approaches to creativity and critical thinking in social work education and practice. In this sense, the abovementioned approaches will be described as holistic undertakings which encourage and promote new tools in educating social workers, which later leads to direct implications in their practical interventions, i.e. their work with individuals, families, groups, organizations and/or communities. The introduction and the center part of the paper will emphasize the importance of creative approach and critical thinking in the process of educating social workers, through Kolb's experiential learning theory, Freire's ideas of unity of theory and practice, horizontal dialogue etc. After conceptualizing the abovementioned, the authors outline how the changes in the education system can have (in)direct implications on social work practice and the practitioner's engagement. In the final part of the paper, the authors analyze potential barriers to the implementation of these approaches: from different institutional barriers, insufficient mechanisms and competencies of educators, as well as social workers, to physical environment at the work place that may have positive or negative implications to the integration of these approaches. Finally, the paper proposes concrete measures and ways to integrate these approaches into social work education and practice.

Key words: creative approach, critical thinking, education, social work, social workers

Сања Живановић

Медицински факултет, Фоча,
Универзитет Источно Сарајево, БиХ
e-mail: sanja.zivanovic@ues.rs.ba
sanjaz123@gmail.com

UDC 373.2

Стручни чланак
Рад примљен: 15. IV 2021.
Рад одобрен: 15. VI 2021.

Сања Продановић

ЈУ Дјечији вртић „Чика Јова Змај“, Фоча, БиХ

Слађана Владичић

ЈУ Дјечији вртић „Чика Јова Змај“, Фоча, БиХ

ХОЛИСТИЧКИ РАЗВОЈ ДЈЕТЕТА КРОЗ ЈЕДАН МОДЕЛ УЧЕЊЕ АКТИВНОСТИ

АПСТРАКТ: Процес раног учења и формирања личности представља базичне темеље у осигуравању квалитета живота појединца, али и темеље у самом васпитно-образовном систему у којем је предшколско васпитање један од конституционих елемената. Процес развоја и учења дјетета не може се посматрати изоловано већ искључиво у интеграцији свих аспеката развоја.

Циљ рада је приказ практично провјерене активности којом је обухваћена мрежа аспеката развоја, програмски принципи учеће активности и метода рада на којима се заснива предшколско васпитање у циљу утицања на холистички развој дјетета. У првом дијелу рада указујемо на теоријске основе, а затим приказујемо модел учеће активности на тему „Орална хигијена“, приликом чије реализације утичемо на холистички развој дјетета, респектујући интегрисаност аспеката развоја, програмских принципа и метода рада приликом сваког корака рада.

Значајност модела је у његовој могућности имплементације у пракси и унапређења васпитно-образовне праксе, са једне стране, те самог развоја и усавршавања рада васпитача и интегрисаност дидактичко-методичке концепције програма предшколског васпитања Републике Српске, са друге. Акценат рада није на теми већ на начину реализације који аутори популаризују, те имају намјеру мотивисати васпитаче за примјену сличних активности, развој даљих идеја и ентузијазма у раду.

КЉУЧНЕ РИЈЕЧИ: интеграција, предшколски програм, аспекти развоја, принципи, методе

Увод и теоријска основа рада

Програми предшколског васпитања и образовања разликују се по степену структурираности. Код једних акценат је на дјетету као слободном бићу, са самоусмјеравајућим активностима, спонтаности и дјецe и васпитача, као и сама отвореност приступа. Други прилаз иде у другу крајност са програмираним приступом, дијете посматра као пасивно и предвидљиво биће, са акцентом на васпитачу као актеру који је једини активан. Програм предшколског васпитања Републике Српске налази се на златној средини ове двије крајности, тачније уважио је само позитивне стране обје крајности. Когнитивно-развојни програм налази темеље у хуманистичком и феноменолошком схватању човјекове суштине, док се на другој крајности налази бихејвиористичко схватање и функционални приступ васпитању (Нешковић, 2007; Каменов, 1982). Функционални и хуманистички приступ васпитању метафорично најбоље објашњавају аутори Нешковић и Гудјонс, упо­ређујући дјеловање васпитача ова два приступа са „грнчарима“ и „баштованима“. У првом приступу васпитач дјелатно тежи циљу, а у другом, баш попут баштована, на природан начин прати растење (Нешковић, 2007, Gudjons, 1993). У програму су дата општа упутства и циљеви који ће се ускладити са конкретном ситуацијом, дјететом и активностима.

Акценат у раду није на теми активности, већ на начину реализације. Испоштован је дијалектички пут сазнања и основне поставке марксистичке гносеологије, од посматрања ка мишљењу и од њега ка пракси, односно посматрати, мислити и урадити. Као што примјетимо активност почиње посматрањем, и у складу је са поставком Јан Амоса Коменског да сазнање почиње чулним опажањем. Самим тим у моделу активности респектовано је то „златно правило“ очигледности, као и интегративна мрежа свих осталих програмских принципа учећих активности прописаних Програмом предшколског васпитања Републике Српске (2007), а то су: 1) јединство њега, васпитно-образовних подстицаја, игре и учења, 2) принцип вршњачког учења, 3) принцип прилагођавања активности узрасту дјетета, 4) принцип очигледности, 5) јасноће, 6) поступности у раду, 7) систематичности, 8) принцип уважавања неизречивог сазнања дјетета, те принцип 9) тимског дјеловања и подијелене одговорности. Јако важно у раду са дјецом јесте пут којим ћемо постићи одређене резултате, пут кроз који идемо до крајњих исхода. Те путеве је неопходно уважавати у раду са дјецом како бисмо на најпогодније начине приближили и обезбиједили активно учествовање сваког појединог дјетета до његовог личног максимума. У литератури су дефинисани као методе рада, а представљају „[...] осмишљен пут или поступак остваривања постављеног циља“

(Лакета, Василијевић, 2006: 237). Кроз дати примјер активности, поред програмских принципа и мреже аспеката развоја, испоштована је и поливалентна примјена метода. Иако немају хијерархијску грађу, ипак у овом узрасном периоду метода игре представља природни развојни ток и дјечију потребу. Програмска концепција предшколског васпитања и образовања базира се на идеји да дијете кроз игру учи, уз усмјеравање, помоћ и подршку васпитача, а не наметање готових знања. У флексибилној артикулацији дана у вртићу игра је основна активност а учење узредна, зато уз адекватну улогу васпитача остварује се и едукативна функција, задовољава дјечија потреба и утиче на свеукупан развој личности (Станковић, 2014). Спасојевић истиче важност континуираног вођења рачуна о креирању и богаћењу средине као једне од компетенција васпитача за 21. вијек (Спасојевић, 2013). Припремљена средина је на првом мјесту, а посредна улога васпитача на другом мјесту. Модел активности обухвата развој свеукупног потенцијала дјетета, јер су њиме обухваћени елементи свих аспеката развоја, што је у ствари циљ аутора рада, да популаризују активности које богате укупан дјечији потенцијал и интегришу све аспекте развоја када год је то могуће. „Развој предшколског детета у значајној мери је условљен адекватним и холистичким подстицањем целовитог потенцијала раног детињства“ (Ђурић, 2014: 208). Процјењујући сопствену улогу, васпитачи процјењују да без обзира на услове и опремљеност вртића максимум који дјеца постижу зависи од начина рада васпитача и на који начин се култивише и богати средина (Травар, 2017). Специфичност модела учеће активности огледа се у његовој интерактивној интегрисаности. Досадашњој мрежи интегрисаности можемо оправдано придружити и облике рада, иако нису посебно наведени. Претпоставља се да проблем примјене интерактивног интегрисаног модела у вртићима извире из његове посебности која се огледа у истовременој реализацији различитих активности из различитих подручја (Миленовић, 2014). Правећи паралелу између двије струје мишљења у педагогији, односно између прогресивне и формалне традиције, протагонисти акцентују интегрисани курикулум, групни и индивидуални рад, оријентисаност на дијете те учеће путем игре (Thomas, 2015). У контексту овог рада и узраста дјетета о којем говоримо, под различитим подручјима подразумејемо различите аспекте развоја. Модел који приказујемо је интегративан и интердисциплинаран, јер садржи међуаспектне садржаје, задатке, принципе и методе рада. Ковачевић наводи да интегративност брише границе између различитих аспеката, те респектујући је подразумејемо интердисциплинаран приступ у раду (Ковачевић, 2018).

Битно је нагласити да је модел активности прилагодљив било којој форми, односно обрасцу сценарија, али су аутори због важности прегледа мреже интегрисане концепције, конструисали ову форму. Из економичних разлога самог рада, аутори нису били у могућности да оставе прилоге у виду илустрација, али се надају да ће мотивисати васпитаче за примјену сличних активности и активирати ентузијазам у раду, те утицати на развој даљих идеја.

Модел учеће активности на тему „Орална хигијена“ за млађу вртићку групу

Редни број корака	Сценарио реализације учеће активности / Активности васпитача	Сценарио реализације учеће активности / Активности дјецe и претпостављени одговори	Принципи и методе	Елементи аспеката развоја
Корак 1.	У сврху психолошко-емоционалне припреме за усмјерену активност у салу смо донијели лутку димензија 80 x 30 на којој су налијељени покварени зуби. Тим упечатљивим гестом почињемо са учећом активношћу на тему „Орална хигијена“. Када дјеца примјете лутку, питам их да ли им се допада њена бујна плава коса, одијело, очи и на крају питам дјецу да ли им се допадају Маричини зуби. Постављам питања дјеци: „Шта се то десило са Маричиним зубићима?“.	Дјеца примјеђују лутку Марицу. Примјеђују да Марица има покварене зубе и да не изгледају лијепо.	Метода стимулсања и храбрења на активност Метода говора	Елементи перцептивних способности; опажање, процјењивање и интерпретација; Елементи комуникацијских способности
Корак 2.	„Да видим ваше зубиће, покажите ми!“ Читам дјеци причу (при чему треба водити рачуна о интонацији) о Марици и њеним зубићима: „Марица је јако вољела да једе слаткише, али није вољела да пере зубе. Њена четкица (показујем четкицу) је туговала у чашици на полици, и била је тако лијепа. Коса јој је блистала попут бисера, али Марица није обраћала пажњу на њу све док једног дана није угледала два сићушна створења на својим неопраним зубићима. Звали су се Гриц и Грец. Гриц је грицкао доње, а Грец горње зубиће... Зато Марица има овакве зубе.“ Постављам питање: „Када ви перете зубе?. Дакле, зубе перемо после сваког јела, али довољно је ујутру и навече прије спавања.“ Питам зачуђено: „Ааа, шта нам је потребно да оперемо зубе!? Како перемо зубе?“.“	Дјеца активно слушају причу и постављају питања Прије спавања Четкица... Овако... (дјеца демонстрирају)	Метода рада на текстовном материјалу Принцип прилагођавања активности узросту дјеце Уважавање неизреченог	РГКИС: Елементи комуникацијских способности ИР: Елементи откривалачко-проналазачко-сазнајних активности (познавање услова за живот човјека)

<p>Корак 3.</p>	<p>„Ево ја овде имам неке зубиће, па ћу да вам покажем“ (узимам модел вилице). На четкицу стављам каладонт и показујем како се правилно перу зуби: „Зубиће у горњој вилици перемо одозго према доле, баш онако како киша пада. Зубиће у доњој вилици перемо одоздо према горе, баш као да трава расте. Врло је битно да се опере сваки зуб појединачно, а затим заједно горња и доња вилица. Након што се оперу зуби, веома је важно да четкицом оперемо језик и тек тада смо сигурни да смо све урадили како треба. Нешто врло важно, а ви ћете да скренете пажњу ако видите да неко погрешно ради: пошто прање зуба прилично траје, немојте да дозволите да пијаћа вода узалуд тече. Затворите воду на чесми када вам није потребна! Хајде, пробајте ви! Да видимо како киша пада и како трава расте“ (дајем дјечи у пару модел вилице и двије четкице и каладонт). Васпитач усмјерава и надгледа активност дјече. Само по потреби интервенише и усмјерава.</p>	<p>Дјеца активно посматрају поступак</p> <p>Дјеца интерактивно сарађују; једно другом стављају каладонт на четкицу; раде на моделу вилице;</p>	<p>Принцип јасноће, поступности и систематичности</p> <p>Принцип очигледности</p> <p>Принцип јединстава њега, в-о подстицаја, игре и учења</p> <p>Метода посматрања и демонстрирања</p> <p>Метода практичног рада и вјежбања</p> <p>Принцип тимског дјеловања</p>	<p>РГИС: Елементи комуникацијских способности</p> <p>ФР: Елементи здравствено-хигијенских активности</p> <p>СЕРИРЛ: Елементи еколошких активности (нерасипање пијаће воде)</p> <p>СЕРИРЛ: Елементи друштвених активности;</p> <p>Елементи практичних активности (самопослуживање и радне активности)</p>
<p>Корак 4.</p>	<p>По завршетку корака 3, нудимо дјечи активности по избору, које је могуће мијењати (претходно припремљене): моделовање зуба уз помоћ бијелог пластелина на припремљену вилицу од црвеног пластелина; класификација здравих и покварених зуба и њихово пребројавање; радни лист – различите величине зуба – различите боје.</p>	<p>Индивидуално моделовање зуба од пластелина, и групна синтеза вилице</p> <p>Класификују здраве и покварене зубе (припремљене од пластелина) и пребројавају их</p> <p>Различитом бојом, боје различите величине зуба</p>	<p>Принцип подстицања учења кроз групе</p>	<p>ФР: елементи перцептивно-моторичких активности (повезује дијелове и цјелину)</p> <p>СЕРИРЛ: Елементи друштвених активности;</p> <p>Елементи афективних активности (бира рад независно и поносно је на постигнућа)</p>

				ИР: Елементи логичко-ма- тематичких и графо-мо- торичких активности РГКИС: Елементи ликовног моделовања
Корак 5.	Хајде да поновимо!? Шта нам је потребно да бисмо опрали зубе? Ааа, како перемо зубе? Можемо ли сада једну игрицу да одиграмо? Заједно са дјецом, демонстрирам тијелом како киша пада (из стојећег положаја, идемо у чучањ), и како трава расте (из чучња идемо у стојећи положај). У наставку дјеца самостално играју игру, без демонстрације васпитача.	Четкица, кала- донт, вода. Дјеца играју игру	Метода дје- чије игре	ФР: Разо- врсни поло- жаји тијела
Корак 6.	Дајем дјечи апликације на штапићу, на којима су приказани здрави и покварени зуби. Дјеца треба да подигну апликацију која приказује какви су наши зуби уколико их редовно не перемо и не идемо редовно стоматологу. „Сада ћемо Марицу послати зубару, како би чика зубар поправио њене зубе. Да ли се слажете?“; (износим лутку из сале).	Дјеца стављају апликације	Метода дје- чије игре	

*ФР – Физички развој; ИР – Интелектуални развој; РГКИС – Развој говора, комуникације и стваралаштва; СЕРИРЛ – Социјално емоционални развој и развој личности

Закључак

Предшколским васпитањем и образовањем обухваћена су дјеца узраста од навршене прве године до поласка у школу, а предшколским установама подарено најдрагоцијеније благо, те као таква мора бити спремна да одговори свим задаћама које се пред њу постављају.

Модел активности приказан кроз овај рад, подржан је мрежом интегрисаности различитих аспеката развоја дјетета, програмских принципа, метода, и можемо слободно рећи, и облика рада.

Печат и задовољство предшколском установом даје тим који дјелује у оквиру ње. Од ентузијазма и личног ангажовања васпитача у великој мјери зависе цјелокупни резултати сваког појединог дјетета,

али и рад цјелокупне установе. Рефлексивни практичари се свакодневно осврћу на сопствени рад како би га унаприједили и постали још успјешнији. Надамо се да ће рад популаризовати овакве и сличне моделе активности и утицати на васпитаче да се осврну на свој рад, те размотре шта могу учинити да га учине још бољим.

ЛИТЕРАТУРА

- Гудјонс, Х. (1993). *Педагогија, темељна знања*. Загреб: Едука.
- Ђурић, Р. (2014). Дете у процесу учења. У: Јоковић, М. (ур.). *Наше стварање*, бр. 14, (203–209). Десети симпозијум са међународним учешћем „Васпитач у 21. веку“. Алексинац: Висока школа за васпитаче струковних студија.
- Каменов, Е. (1982). *Експериментални програми за рано образовање*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Ковачевић, Б. (2019). Интердисциплинарни приступ – савремена тенденција у универзитетској настави. У: Кулић, М. (ур.). *Наука и стварност*, 13(2), (168–177). Међународни научни скуп „Наука и стварност“, 19. 5. 2018. Пале: Филозофски факултет Универзитета у Источном Сарајеву.
- Лакета, Н., Василијевић, Д. (2006). *Основе дидактике*. Ужице: Учитељски факултет.
- Миленовић, Ж. (2014). Примјена модела интерактивног интегрисаног васпитно-образовног рада у дечјем вртићу. У: Јоковић, М. (ур.). *Наше стварање*, бр. 14, (393–398). Десети симпозијум са међународним учешћем „Васпитач у 21. веку“. Алексинац: Висока школа за васпитаче струковних студија.
- Нешковић, С. (2007). *Систем предшколског васпитања Марије Монтесори: полазиште и потврда*. Источно Сарајево: Филозофски факултет Бања Лука.
- Спасојевић, П. (2013). *Модел предшколског васпитања и образовања, теорија и пракса цјеловитих програма предшколског учења*. Бања Лука: Нова школа плус и Филозофски факултет Бања Лука.
- Спасојевић, П., Прибишев Белеслин, Т., Николић, С. (2007). *Програм предшколског васпитања и образовања*. Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Станковић, Д. (2014). Игра као средство упознавања детета у савременој предшколској установи. У: Јоковић, М. (ур.). *Наше стварање*, бр. 14, (315–319). Десети симпозијум са међународним учешћем „Васпитач у 21. веку“. Алексинац: Висока школа за васпитаче струковних студија.
- Томас, Г. (2015). *Кратак увод у педагогију*. Загреб: Едука.
- Травар, М. (2017). Улога васпитача у креирању подстицајне средине за рано учење у вртићу. *Нова школа*, 7(2), 56–66.

Sanja Živanović
Sanja Prodanović
Sladana Vladičić

HOLISTIC CHILD DEVELOPMENT THROUGH ONE MODEL OF LEARNING ACTIVITY

Abstract: The process of early learning and personality formation is the basic foundation in ensuring the quality of life of an individual, but also the foundation in the very educational system of which preschool education is one of the constituent elements. The process of child's development and learning cannot be viewed in isolation but solely in the integration of all the aspects of development.

The aim of the paper is to present a practically proven activity that covers a network of developmental aspects, programmatic principles of learning activity and the method of work on which preschool education is based in order to influence the holistic development of the child. In the first part of the paper we highlight the theoretical basics and then present a model of learning activity on the topic of "Oral hygiene", whose realization affects the holistic development of the child, respecting the integration of aspects of development, program principles and methods of work at each step of work.

The significance of the model is in its possibility to be implemented in practice and improve educational practice, on the one hand, and the development and improvement of the work of teachers and the integration of didactic-methodological concept of the preschool education program in the Republic of Srpska, on the other hand. The emphasis of the paper is not on the topic but on the way of realization which the authors popularize, with the intent of motivating educators to implement similar activities, develop further ideas and enthusiasm for work.

Key words: integration, preschool program, aspects of development, principles, methods

Прва научно-стручна конференција са међународним учешћем
**ИНТЕГРИСАНИ ПРИСТУП У РАДУ СА ПРЕДШКОЛСКОМ
ДЕЦОМ, УЧЕНИЦИМА И КОРИСНИЦИМА У ВРТИЋИМА,
ШКОЛАМА И У УСТАНОВАМА СОЦИЈАЛНЕ ЗАШТИТЕ**

Тематски зборник
Кикинда, 2021.

Главни и одговорни уредник
Др Ангела Месарош Живков, проф.

Уредник
Др Тамара Грујић, проф.

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

За издавача
Др Ангела Месарош Живков, проф., директор

Превод
Тања Бркљач, мастер

Лектура и коректура
Др Тамара Грујић, проф.

Корице
Др Александар Јоксимовић, предавач

Прелом
Саша Бешевић

РЕЦЕНЗЕНТИ:

- Др Наташа Милошевић Адамовић, предавач струковних студија
Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди
- Др Јелена Мићевић Карановић, професор струковних студија
Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди
- Др Кристина Плањанин Симић, професор струковних студија
Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди
- Др Мирсада Џаферовић, професор струковних студија
Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди
- Др Јасмина Кнежевић, професор струковних студија
Висока школа струковних студија за образовање васпитача и тренера у
Суботици
- Др Љиљана Крнета, професор струковних студија
Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди
- Доц. др Сања Партало
Филозофски факултет, Универзитет у Бањој Луци
- Др Александар Јоксимовић, предавач струковних студија
Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди
- Мсц Маринела Шћепановић
Друштво дефектолога Војводине
- Др Драгана Малешевић, професор струковних студија
Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди
- Др Миланка Маљковић, професор струковних студија
Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди
- Доц. др Марија Цвијетић
Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду
- Др Србислава Павлов, предавач струковних студија
Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди
- Проф. др Биљана Јеремић
Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду
- Др Загорка Марков, професор струковних студија
Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди
- Др Ангела Месарош Живков, професор струковних студија
Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди
- Др Роса Шапић, професор струковних студија
Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди
- Др Милорад Степанов, професор струковних студија
Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди

CIP – Каталогизација у публикацији
Библиотеке Матице српске, Нови Сад

373.2(082)
373.2-056.26/36-053.4(082)

**НАУЧНО-стручна конференција са међународним
учешћем „Интегрисани приступ у раду са
предшколском децом, ученицима и корисницима
у вртићима, школама и у установама социјалне
заштите“ (1 ; 2020 ; Кикинда)**

Тематски зборник [Електронски извор] / Прва
научно-стручна конференција са међународним
учешћем „Интегрисани приступ у раду са
предшколском децом, ученицима и корисницима у
вртићима, школама и у установама социјалне заштите“,
Кикинда, 15–16. мај 2020. = Proceedings book / First
scientific conference with international participation
“Integrated approach in working with preschool and
school children and social welfare beneficiaries“, Kikinda,
May 15–16th, 2020 ; [уредник Тамара Грујић ; превод
Тања Бркљач]. – Кикинда : Висока школа струковних
студија за образовање васпитача у Кикинди, 2021. – 1
електронски оптички диск (CD-ROM) ; 12 cm

ISBN 978-86-85625-59-6

а) Предшколско образовање – Зборници б) Деца са
посебним потребама – Зборници

COBISS.SR-ID 50232841



9 788685 625596