



VISOKA ŠKOLA STRUKOVNIH STUDIJA ZA OBRAZOVANJE VASPITAČA U KIKINDI

dr Nikoleta Kukučka Stojanović
dr Zagorka Markov
dr Jasmina Arsenijević
dr Angela Mesaroš Živkov
Slobodan Balać, spec.

Razvijanje socijalnih veština dece sa smetnjama u razvoju tokom pripreme za polazak u školu kroz integrisano učenje



Kikinda, 2024. godine

**Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje
vaspitača u Kikindi**

**dr Nikoleta Kukučka Stojanović
dr Zagorka Markov
dr Jasmina Arsenijević
dr Angela Mesaroš Živkov
Slobodan Balać, spec.**

**Razvijanje socijalnih veština dece sa
smetnjama u razvoju tokom pripreme za
polazak u školu kroz integrisano učenje**

Kikinda, 2024. godine



Crtež 1. „Moja osećanja“, L. M., devojčica, 6 godina; vrtić „Bubamara“, PU „Dečja radost“, Pančevo, grupa u godini pred polazak u školu, vaspitačica Jelena Fatović Nikolić

SADRŽAJ

| | |
|--|------------|
| APSTRAKT I KLJUČNE REČI..... | 5 |
| PREDGOVOR | 8 |
| PROJEKAT | 9 |
| UVODNA RAZMATRANJA..... | 13 |
| PRIMENA DIGITALNE TEHNOLOGIJE U RAZVOJU SOCIJALNIH KOMPETENCIJA DECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA I DECE SA SMETNJAMA U RAZVOJU | 25 |
| MUZIČKE AKTIVNOSTI DECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA KROZ RADIONICE I INTEGRISANO UČENJE | 35 |
| RAZVIJANJE SOCIJALNIH VEŠTINA DECE SA SMETNJAMA U RAZVOJU TOKOM PRIPREME ZA POLAZAK U ŠKOLU KROZ INTEGRISANO UČENJE | 43 |
| PROJEKTNE AKTIVNOSTI..... | 103 |
| PRILOZI..... | 161 |



Crtež 2. „Prijateljstvo“, N. S., devojčica, 6 godina; vrtić „Bubamara“, PU „Dečja radost“, Pančevo, grupa u godini pred polazak u školu, vaspitačica Jelena Fatović Nikolić

APSTRAKT I KLJUČNE REČI

Apstrakt: Istraživanje obuhvata višedimenzionalni pristup u razvijanju socijalnih veština predškolske dece sa smetnjama u razvoju u kontekstu integrisanog učenja, tokom pripreme za polazak u školu i tranzicije u školsku sredinu. U ovoj studiji fokus je na podršci vršnjaka koji pružajući podršku vršnjacima u razvoju i sami stiču socio-emocionalne kompetencije, postaju socijalno odgovorniji, tolerantniji, saosećaju sa problemima drugih i na kompetentnosti vaspitača da podstaknu decu tipičnog razvoja da pruže podršku deci sa razvojnim smetnjama u razvijanju socijalnih veština. Cilj istraživanja je utvrditi u kojoj meri deca sa smetnjama u razvoju uz podršku vršnjaka i vaspitača mogu da razviju socijalne veštine u kontekstu integrisanog učenja kako bi bila što bolje pripremljena za polazak u školu. Integrisano učenje pruža širok spektar mogućnosti da deca kroz muzičke aktivnosti, fizičke aktivnosti i životno- praktične situacije razvijaju socijalne veštine uz podršku vršnjaka tipičnog razvoja i vaspitača. Ispitane su i mogućnosti koje pruža primena savremenih tehnologija u integrisanom učenju.

U jednom od radova u monografiji je sačinjen sistematski pregled literature o razvoju socijalnih veština u vaspitno-obrazovnom radu i o primeni digitalnih tehnologija i veštačke inteligencije kao asistencije u ovom procesu. Nakon analize uloge i značaja socijalizacije kod dece predškolskog uzrasta i dece sa smetnjama u razvoju, u radu je pružen pregled i sumiranje rezultata dosadašnjih istraživanja o efektima programa razvoja socijalnih veština u vaspitno-obrazovnom procesu, sa posebnim akcentom na uzorak dece sa smetnjama u razvoju. Nakon dobijanja saglasnosti uprava predškolskih ustanova za istraživanje, anketiranje je sprovedeno tokom maja i juna 2023. godine u 11 predškolskih ustanova na teritoriji Vojvodine. U istraživanje je uključeno 84 vaspitača koji su procenjivali podršku 128 dece tipičnog razvoja u podsticanju razvijanja socijalnih veština kod dece sa teškoćama u razvoju tokom pripreme za polazak u školu, u inkluzivnim vaspitno-obrazovnim grupama. Procenom vaspitača je bilo obuhvaćeno 55 dece koja su pohađala pripreme vaspitno-obrazovne grupe za polazak u školu, ili kako to definiše novi Pravilnik, grupe u godini pred polazak u školu i 73 dece koja su bila u mlađim vaspitno-obrazovnim grupama. Dobijeni rezultati istraživanja pokazuju da uzrast deteta, odnosno godina pred polazak u školu, ukazuje na zrelost predškolske dece. Ona se ogleda ne samo u tome da su deca stekla socijalne veštine u skladu sa svojim uzrastom, već i u tome da su razvila socijalnu odgovornost da pružaju podršku deci sa smetnjama u razvoju da razvijaju saradničke odnose, odgovornost, da jačaju samokontrolu i asertivnost. Analizirajući rezultate svih supstestova dolazi se do zaključka da su deca koja su bila obuhvaćena pripremnim programom za polazak u školu i uzrasta su od šest godina i četiri meseca i sedam godina pokazala viši nivo spremnosti da pruže podršku vršnjacima u podsticanju i razvoju socijalnih veština. Rezultati upućuju i na zaključak da devojčice, u odnosu na dečake, iskazuju viši nivo spremnosti da pruže podršku vršnjacima sa razvojnim poteškoćama u razvoju socijalnih veština.

Ključne reči: *socijalne veštine, integrisani pristup, predškolska deca sa smetnjama u razvoju, digitalne tehnologije.*

DEVELOPING SOCIAL SKILLS IN CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DIFFICULTIES DURING PREPARATIONS FOR STARTING SCHOOL IN AN INTEGRATED LEARNING ENVIRONMENT

Abstract: The research presented here involves a multidimensional approach to developing social skills in preschool-aged children with developmental difficulties within the context of integrated learning, during preparations for starting school and transition to the school environment. In this study, the focus is on peer support, given that through supporting their peers with developmental difficulties children build their own social-emotional competencies, become more socially responsible and more tolerant, learn to sympathise with problems of others. In addition, the study focuses on the preschool teachers' competence to encourage typically developing children to support their peers with developmental difficulties in developing social skills. The research goal is to determine to what extent children with developmental difficulties can develop their social skills with the support of their peers and preschool teachers, within the context of integrated learning, in order to become as well-prepared for school as possible. Integrated learning offers a wide spectrum of possibilities for children to engage in musical activities, physical activities and practical situations and develop their social skills with the support of their typically developing peers and their preschool teachers. The researchers have also explored the possibilities that modern technology offers when it comes to integrated learning.

In one of the articles, the monograph provides a systematic overview of literature on the development of social skills in educational work and on the use of digital technologies and artificial intelligence to assist teachers in this process. In addition to the analysis of the role and importance of socialization of preschool-aged children and children with developmental difficulties, the article offers an overview and summary of results of previous researches on the effects of programmes of social skills development in educational institutions, with special emphasis on the sample of children with developmental difficulties. After receiving consent from the managements of preschool institutions to conduct the research, survey was carried out during May and June 2023 in 11 preschool institutions on the territory of Vojvodina. The research included 84 preschool teachers who assessed the support from 128 typically developing children aimed at helping the development of social skills in their peers with developmental difficulties during the preparations for starting school, in inclusive kindergarten groups. The preschool teachers' assessment involved 55 children from preschool kindergarten groups and 73 children from younger kindergarten groups. The research results show that a child's age, specifically the year before starting school, indicates the maturity of preschool-aged children. It can be seen not only in the fact that children possess social skills expected for their age, but that they have also developed social responsibility to give support to children with developmental difficulties and help them build cooperative relationships, strengthen responsibility, self-control and assertiveness. Analysis of all the subtests leads to the conclusion that the children (aged six years and four months and seven) enrolled in the preschool kindergarten programme showed a higher level of readiness to give support to their peers in improving and developing social skills. The results also point to the conclusion that girls, in comparison to boys, show a higher level of readiness to give support to their peers with developmental difficulties in building social skills.

Key words: *social skills, integrated approach, preschool-aged children with developmental difficulties, digital technologies.*

OSNOVNI PODACI O PROJEKTU

| | |
|--|---|
| NAZIV PROJEKTA | Razvijanje socijalnih vještina dece sa smetnjama u razvoju tokom pripreme za polazak u školu kroz integrisano učenje |
| NOSILAC PROJEKTA |  <p>Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Kikindi</p> |
| PROJEKAT ODOBRILO I FINANSIJSKI PODRŽAO |    <p>Pokrajinski sekretarijat za visoko obrazovanje i naučnoistraživačku delatnost rešenjem broj: 142-451-2236/2023-02/1 od 04.04.2023.</p> |
| RUKOVODILAC PROJEKTA | dr Nikoleta Kukučka Stojanović, prof. |
| STRUČNI ORGAN KOJI JE PODRŽAO PROJEKAT | Na sednici Nastavno-stručnog veća Visoke škole strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Kikindi, održanoj 13.3.2023. godine, doneta je odluka (br. 92-7 od 13.03.2023.) da Škola bude nosilac projekta pod nazivom Razvijanje socijalnih vještina dece sa smetnjama u razvoju tokom pripreme za polazak u školu kroz integrisano učenje |
| PROJEKTNI TIM | dr Nikoleta Kukučka Stojanović, prof. dr Zagorka Markov, prof. dr Jasmina Arsenijević, prof. dr Angela Mesaroš Živkov, prof. Slobodan Balać, spec. |
| VREMENSKI OKVIR ISTRAŽIVANJA | Deo projekta se odnosi na sprovođenje anketnog upitnika za ciljnu grupu vaspitača u predškolskim ustanovama, a u skladu sa ciljem istraživanja. Istraživanje je realizovano krajem školske 2022/23. i početkom školske 2023/24. godine. |
| IZDAVAČ MONOGRAFIJE | Na sednici Nastavno-stručnog veća Visoke škole strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Kikindi, održanoj 06.03.2024.godine, doneta je odluka (broj 80-3) da Škola bude izdavač monografije pod nazivom Razvijanje socijalnih vještina dece sa smetnjama u razvoju tokom pripreme za polazak u školu kroz integrisano učenje. |

PREDGOVOR

Pokrajinski sekretarijat za visoko obrazovanje i naučnoistraživačku delatnost odobrio je i finansijski podržao projekat (rešenjem o odobravanju finansiranja projekata po Javnom konkursu, broj: 142-451-2236/2023-02/1 od 04.04.2023) pod nazivom Razvijanje socijalnih veština dece sa smetnjama u razvoju tokom pripreme za polazak u školu kroz integrisano učenje. Članovi istraživačkog tima projekta su: dr Nikoleta Kukučka Stojanović, prof., dr Zagorka Markov, prof., dr Jasmina Arsenijević, prof., dr Angela Mesaroš Živkov, prof. i Slobodan Balać, spec.

Istraživanje u okviru projekta, predstavljeno u ovoj knjizi, realizovano je krajem školske 2022/23. i početkom školske 2023/2024. godine i zasnovano je na ispitivanju uticaja vršnjaka na razvoj socijalnih veština kod dece sa smetnjama u razvoju prema proceni vaspitača. Realizovane su poseta Školi za osnovno obrazovanje i vaspitanje učenika sa smetnjama u razvoju „6. oktobar“ u Kikindi, kao i radionica sa decom predškolskog uzrasta na temu Razvijanje socijalnih veština kod dece predškolskog uzrasta kroz integrisani pristup. Glavni delovi monografije su:

- *Projekat – dr Nikoleta Kukučka Stojanović*
- *Uvodna razmatranja – dr Nikoleta Kukučka Stojanović, dr Angela Mesaroš Živkov, dr Zagorka Markov*
- *Primena digitalne tehnologije u razvoju socijalnih kompetencija dece predškolskog uzrasta i dece sa smetnjama u razvoju – dr Jasmina Arsenijević*
- *Muzičke aktivnosti dece predškolskog uzrasta kroz radionice i integrisano učenje – Slobodan Balać, spec.*
- *Razvijanje socijalnih veština dece sa smetnjama u razvoju tokom pripreme za polazak u školu kroz integrisano učenje – dr Angela Mesaroš Živkov, dr Nikoleta Kukučka Stojanović, dr Zagorka Markov*
- *Projektne aktivnosti – dr Nikoleta Kukučka Stojanović, dr Jasmina Arsenijević, dr Angela Mesaroš Živkov, Slobodan Balać, spec.*
- *Prilozi*

Zahvaljujemo članovima Nastavno-stručnog veća Visoke škole strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Kikindi koji su odobrili i podržali realizaciju projekta „Razvijanje socijalnih veština dece sa smetnjama u razvoju tokom pripreme za polazak u školu kroz integrisano učenje“, **a koji je odobrio Pokrajinski sekretarijat za visoko obrazovanje i naučnoistraživačku delatnost AP Vojvodine.**

Zahvaljujemo direktorima predškolskih ustanova koji su dali saglasnost za istraživanje, vaspitačima i deci koja su učestvovala u realizaciji istraživanja, kao i roditeljima koji su dali saglasnost.

Posebnu zahvalnost dugujemo direktoru i kolektivu Škole za osnovno obrazovanje i vaspitanje učenika sa smetnjama u razvoju „6. oktobar“ u Kikindi.

dr Nikoleta Kukučka Stojanović, rukovodilac projekta

PROJEKAT

Dr Nikoleta Kukučka Stojanović¹

Predmet istraživanja – Istraživanje obuhvata višedimenzionalni pristup u razvijanju socijalnih veština predškolske dece sa smetnjama u razvoju u kontekstu integrisanog učenja, tokom pripreme za polazak u školu i tranzicije u školsku sredinu. U ovoj studiji fokus je na podršci vršnjaka koji pružajući podršku vršnjacima u razvoju i sami stižu socio- emocionalne kompetencije, postaju socijalno odgovorniji, tolerantniji, saosećaju sa problemima drugih; te na kompetentnosti vaspitača da podstaknu decu tipičnog razvoja da pruže podršku deci sa razvojnim smetnjama u razvijanju socijalnih veština.

Sadržaj projekta – U predškolskoj ustanovi, zajedno sa vršnjacima se igraju i socijalizuju i deca sa smetnjama u razvoju. To obavezuje vaspitača da se upozna sa mogućnostima sticanja socijalnih veština sve dece. Vrtić kao prostor demokratske i inkluzivne prakse uvažava prava sve dece da razviju svoje potencijale. Posebna pažnja se posvećuje deci iz osetljivih grupa. Socijalne veštine su socijalno prihvatljiva, naučena ponašanja koja omogućavaju pojedincu da ostvari interakciju sa drugima na način koji dovodi do pozitivnih i izbegavanja negativnih reakcija. Uz podršku vršnjaka tipičnog razvoja i vaspitača, deca sa smetnjama u razvoju razvijaju socijalnu kompetentnost pripremajući se za prelazak u školsku sredinu. Projekat se bavi mogućnostima razvijanja socijalnih veština kod dece kroz muzičke, fizičke aktivnosti i životno-praktične situacije, putem integrisanog učenja. Pored identifikovanja osnovnih faktora za pripremu dece sa smetnjama u razvoju za polazak u školu, fokus je na socijalnim veštinama dece i mogućnosti da se one razviju putem integrisanog učenja, kako bi deca bila spremna da odgovore na različite socijalne situacije i da se prilagode školskoj sredini. Poznato je da deca koja nemaju razvijene socijalne veštine često budu odbačena, te da razvijaju mentalne i biheviornalne probleme, kao i da ostvaruju manji akademski uspeh (Ladd, 1999), što može uzrokovati dugoročne probleme u društvu. Da bismo prevenirali ove situacije, decu treba učiti socijalnim veštinama koje će doprineti njihovoj socijalnoj kompetentnosti.

Cilj istraživanja je utvrditi u kojoj meri deca sa smetnjama u razvoju uz podršku vršnjaka i vaspitača mogu da razviju socijalne veštine u kontekstu integrisanog učenja kako bi bila što bolje pripremljena za polazak u školu. Integrisano učenje pruža širok spektar mogućnosti da deca kroz muzičke aktivnosti, fizičke aktivnosti i životno-praktične situacije razvijaju socijalne veštine uz podršku vršnjaka tipičnog razvoja i vaspitača. Vaspitač usmerava decu na saradnju sa vršnjacima i na učenje u životnom okruženju. Biće ispitane i mogućnosti koje pruža primena savremenih tehnologija u integrisanom učenju.

Stanje istraživanja u oblasti iz koje je predložen projekat – Relativno je mali broj studija koje se bave razvojem socijalnih veština dece sa smetnjama u razvoju tokom pripreme za polazak u školu (Daniels & Stafford, 2001; Polovina, 2017; Markov i Mesaroš Živkov, 2019; Markov, 2020). S obzirom na to da su socijalne veštine važne za snalaženje dece u vrtiću i školi, postoji potreba da se ova oblast ispita, posebno kada govorimo o deci iz osetljivih grupa. Putem saradnje inkluzivnih timova škole i predškolske ustanove, treba

¹ nikoleta.kukuckastojanovic@gmail.com

raditi na razvijanju socijalnih veština dece kroz integrisano učenje. Projekat je aktuelan i u kontekstu „Godina uzleta“, gde se naglašava socijalna dobrobit deteta i značaj integrisanog pristupa učenju.

Primenjeni metod je neeksperimentalan. Vaspitači su, u skladu sa uputstvima, procenjivali podršku koju pružaju deca tipičnog razvoja vršnjacima sa smetnjama u razvoju u podsticanju i razvijanju socijalnih veština, izborom za svaku stavku jednog od ponuđenih odgovora na skali Likertovog tipa: *nikad-1, retko-2, često-3, uvek-4*. Za potrebe istraživanja korišćen je Upitnik *Social Skills Rating System* (SSRS, Gresham & Elliot 1990), prilagođen ovom istraživanju. Upitnik se sastoji iz četiri supskale: (1) Kooperativnost (KO), koji sadrži ukupno 7 tvrdnji, (2) Odgovornost (OD), koji sadrži ukupno 6 tvrdnji; (3) Samokontrola (SK) – 12 tvrdnji i Asertivnost (AS) – 9 tvrdnji. Istraživanje je realizovano na uzorku koji su činila deca koja su pohađala vrtiće u više mesta u Vojvodini tokom školske 2022/23. godine (N=128 ispitanika).

Planirani (očekivani) rezultati projekta - Rezultati ovog istraživanja pomoći će vaspitačima da planskim akcijama, uz saradnju sa: a) porodicama, b) stručnim saradnicima zaposlenim u predškolskoj ustanovi i c) stručnjacima iz dodatne obrazovne podrške, konkretizuju programe usmerene na razvoj socijalnih veština dece. Sintetizacijom nalaza istraživanja i prakse planirano je objavljivanje publikacije putem koje će prosvetni radnici, roditelji/staratelji i šira javnost biti upoznati sa značajem razvijanja socijalnih veština od najranijeg uzrasta do polaska u školu kroz integrisano učenje, kroz muzičke, fizičke i životno-praktične situacije.

Mogućnost primenljivosti rezultata projekta – Rezultati istraživanja mogu biti osnova predškolskim ustanovama za planske akcije kojima će svoje aktivnosti usmeriti ka jačanju socijalnih veština sve dece u okviru projektnog planiranja, a sa ciljem što bolje pripreme za polazak u školu i tranzicije iz vrtića u školsku sredinu. Deca sa smetnjama u razvoju će biti motivisana za učenje u novoj sredini, jer iz vrtića nose pozitivno iskustvo koje se ogleda u podršci dece iz grupe i vaspitača. Sva ostala deca će postati socijalno kompetentnija i odgovornija, jer će od najranijeg detinjstva uvideti značaj podrške drugima kroz integrisano učenje.

Pilot istraživanje – U sklopu projekta „Razvijanje socijalnih veština dece sa smetnjama u razvoju tokom pripreme za polazak u školu kroz integrisano učenje“ izvršeno je pilot istraživanje sa 28 ispitanika sa osnovnih i master studija koji su zaposleni u struci i 14 vaspitača zaposlenih u PU „Dragoljub Udicki“ u Kikindi i PU „Radosno detinjstvo“ u Novom Sadu koji imaju više od 10 godina rada u struci. Takođe, ovi vaspitači primenjuju integrisani pristup u vaspitno-obrazovnom radu sa predškolskom decom, a koji je neophodan u realizaciji projektnog planiranja. Ispitanicima je ukazano na cilj istraživanja, da je anketiranje dobrovoljno i anonimno i da će dobijeni podaci biti korišćeni zbirno, isključivo za potrebe projekta. Pilot istraživanje je izvršeno od 22. do 24. aprila 2023. godine uz prethodno odobrenje direktorke škole dr Angele Mesaroš Živkov. Nakon korekcija, konačna verzija upitnika namenjenog vaspitačima sadrži, pored demografskih varijabli, i skaler od 34 tvrdnje koji se sastoji od sledećih subtestova: Kooperativnost; Odgovornost; Samokontrola; Asertivnost.

Direktorka škole dr Angela Mesaroš Živkov je 27. aprila uputila molbu PU „Dragoljub Udicki“ da se za potrebe ovog istraživanja odobri anketiranje vaspitača koji žele da učestvuju u istraživanju.

Molba za anketiranje upućena je i predškolskim ustanovama (Zrenjanin, Novi Sad, Pančevo, Novi Bečej, Sremska Mitrovica, Subotica, Srbobran, Vrbas i druga mesta), a koje poslednjih desetak godina prihvataju saradnju sa VŠSSOV u Kikindi. Uvidom u bazu podataka konstatujemo da se anketiranju odazvalo više od 100 ispitanika.

Pre realizacije pilot istraživanja je prikupljeno oko 50 izvora literature koji se direktno ili indirektno bave tematikom našeg istraživanja kako bismo mogle što bolje da koncipiramo upitnik i odgovorimo na osnovni cilj istraživanja.



Crtež 3. „Moja drugarica“, Milica Pejković, 6 godina, Dečija ustanova „Dečija radost“, Irig, vrtić „Čarolija“, vaspitačice Ana Greč i Tatjana Grgić

UVODNA RAZMATRANJA

dr Nikoleta Kukučka Stojanović

dr Angela Mesaroš Živkov²

dr Zagorka Markov³

Integrirano učenje podrazumeva tematski i interdisciplinarni pristup i usmereno je ka aktivnostima kao metodičkom načelu nastave, a odnosi se na to da dete i vaspitač/učitelj/nastavnik zajednički pokušavaju da praktikuju uključivanje što više čula. Učenje i rad, mišljenje i delovanje, razum i emocije ponovo se međusobno približavaju, a teorija i praksa doživljavaju celovito. Započinje kroz partnerstvo, suorganizaciju i suodgovornost, a zatim postupno ide ka samoorganizaciji i samoodgovornosti. Koncept integriranog učenja može ujediniti mnoge oblike učenja (učenje otkrivanjem, učenje sukonstruisanjem) i uspostaviti odnos sa različitim uslovima rada, učenja i života (Terhart, 2001). Ovaj način učenja uvek podrazumeva viši nivo formulisanja i razumevanja problema. To znači učenje kroz različitost, kompleksnost i stvaranje novih sinteza, čime se prevazilaze trivijalnost i simplifikacija u učenju. Integrirano učenje se zasniva na razumevanju prirode učenja deteta kroz dobrobit, delanje i odnose. Tu se ne radi o unapred datim, gotovim procedurama za primenu u praksi, niti se integrirano učenje može svesti na gotovu zbirku pojedinačnih aktivnosti dece i odraslih i na unapred definisane sadržaje učenja. Suština integriranog pristupa učenju jeste da grupa dece i odraslih učestvuje u zajednici učenja kojoj svi oni pripadaju, u kojoj se osećaju dobro i važno, gde pregovaraju o svojim idejama i zajedno istražuju kroz saradnju, razmenu i uzajamnu podršku, a ne da se pripremi program aktivnosti i sadržaja koji je unapred osmišljen za dete. Odrasli nastoje da integrišu učenje tako što se polazi od iskustva, doživljaja, pretpostavki i pitanja dece i prihvataju ih kao katalizatore za stvaranje autentičnog konteksta učenja. Integrirano učenje je usmereno na razvijanje dispozicija za celoživotno učenje, kao što su saradnja, istrajnost, odgovornost, radoznalost i razvoj interesovanja (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2014).

Autor Lejk (1994) integrirano učenje određuje kao kompleksno istraživanje znanja u različitim predmetima koji se odnose na aspekte sredine i životne stvarnosti deteta, prečice kroz predmete, koja povezuje različite aspekte nastave u logične celine na holistički način i koji odražava realni interaktivni svet, jedinstven pogled na zajedničko u znanju koje je motivator za iznalaženje novih odnosa, stvaranje novih modela, sistema i struktura. Odnosno, ona je primenjena metodologija i jezik više disciplina s ciljem preispitivanja centralne teme, problema ili iskustva, kombinovanje nekoliko predmeta u jedan aktivan projekat, po ugledu na način na koji deca savladavaju predmete u realnom svetu, sjedinjene u zajedničku aktivnost, novi način mišljenja, obrazovanje iznutra za prenos znanja upotrebom modela mišljenja. Isti autor sumira rezultate i navodi brojne razloge koji idu u prilog integriranoj nastavi koja doprinosi razvoju sposobnosti primenjivanja znanja, bržem zapamćivanju informacija, konstruisanju integriranog znanja do koga se dolazi posmatranjem iz različitih uglova, dubljem i širem pristupu učenju, pozitivnim stavovima

² mesaroszivkovangela@gmail.com

³ zagorka.markov@gmail.com

prema učenju, istraživanju gradiva, jer obezbeđuje više vremena za kvalitetno učenje, te povećanju opšte motivisanosti za učenje (Lake, 1994). Sticanje celovitih znanja moguće je integrisanjem različitih tipova znanja, što je funkcionalna karika koja povezuje teorijsko znanje sa njegovom primenom. Ovaj princip ukazuje na to da cilj nije sticanje znanja iz pojedinih oblasti, već transfer znanja iz jedne oblasti u drugu za rešavanje konkretnih problema koji su kompleksni i rešivi integrisanim pristupom u radu. Celovitost po pitanju razvoja podrazumeva međuzavisnost, dvosmernu povezanost učenja i razvoja, a do razvoja može dovesti ono učenje koje vuče razvoj i utiče na razvoj specifičnih ljudskih funkcija. Pažnja mora biti usmerena na sve aspekte razvoja, jer razvoj jednog aspekta utiče i pod uticajem je razvoja drugih aspekata. Ovaj princip podrazumeva korelaciju viđenu iz ugla aktivnog učenja, povezivanje gradiva sa gradivom (horizontalna i vertikalna korelacija), povezivanje gradiva iz različitih oblasti. Povezana znanja omogućavaju njihovu praktičnu primenu i rešavanje problemskih situacija.

Integrirana nastava je jedan od inovativnih modela kojim se vrši međusobno povezivanje nastavnih sadržaja iz više nastavnih predmeta. Preslovljeno na rad sa decom predškolskog uzrasta, to znači da se ista tema obrađuje pomoću instrumentarija karakterističnih za različite metodike. Integrirani pristup naglašava intelektualni, društveni, emocionalni i estetski razvoj, podržava celovit razvoj deteta i učenika, ne usredsređuje se na izdvojene, uglavnom kognitivne aspekte (Buljubašić i Kuzmanović, 2007). Dobru teorijsku podlogu za integrirani pristup u radu sa decom i učenicima dala je geštalt teorija, prema kojoj se psihički procesi ne mogu raščlanjavati na sitne deliće, pošto su organizovanost i celovitost najvažnije odlike psihičkih procesa, a one se atomizacijom gube. Primenom integrisanog pristupa deca/učenici pripremaju se za celoživotno učenje, a obrazovanje utemeljeno na integrativnim i sintetičkim procesima podsticajno deluje na rast kreativnog potencijala (Vilotijević i Vilotijević, 2016).

Potencijali autentičnih ambijenata su u pogledu primene integrisanog pristupa u nastavi visoki u odnosu na potencijale koje nudi okruženje u tradicionalnom pristupu organizaciji nastave. Jedan od delotvornijih načina aktivnog uključivanja dece u proces nastave je integrirana nastava kao savremeni model nastave koji pomaže u stvaranju iskustvenih veza dok izgrađuju strukture znanja (Husanović Pejnović, 2011). Problemi su povezani oko jedne teme koja se proučava iz različitih uglova. Na taj način se mogu uvideti povezanosti prirodnih i društvenih fenomena u objektivnoj stvarnosti, čime deca stižu iskustva na celovit način. Integrisanim pristupom se razvija holistički, celovit pogled na svet koji, između ostalog, podrazumeva i integrisano korišćenje znanja iz više naučnih oblasti u rešavanju životnih situacija (Dryden & Vos, 2001). Smatra se da se integracijom različitih sadržaja utiče na uspostavljanje veza između znanja koja se stižu kroz više predmeta, ali i između institucionalnih i životnih znanja (Uzzell et al., 1995). Integrirani pristup u ambijentalnoj nastavi omogućava mobilnost postojećih znanja i iskustava; preuzimanje inicijative u učenju; procenu i samoprocenu; kritičnost i samokritičnost; prilagodljivost novim situacijama i različitostima (Cindrić i sar., 2010). U raznovrsnim ambijentima iz okruženja deca imaju priliku da istražuju, analiziraju, povezuju, otkrivaju načine na koje su različite stvari povezane i kroz integraciju različitih znanja samostalno konstruišu sopstveni sistem znanja. Njima se ne daju gotove činjenice, već se podstiču na logičko mišljenje i zaključivanje. Kompleksno doživljavanje sadržaja i njihovo razumevanje samo su neke od prednosti integrisane ambijentalne nastave.

Kroz integrisano učenje se podstiče povezivanje tri dimenzije kroz koje dete uči

(dobrobit, delanje, odnosi). Integrisano učenje je holističko, oslanja se na dobrobit deteta i ima funkciju podrške dobrobiti i podrazumeva prožimanje igre i učenja, a svaka situacija se poštuje kao situacija učenja. U učenju se posebno podržava interakcija između dece, odnosno između dece i odraslih, uz uvažavanje drugih i njihovih ideja i perspektiva, čime se oblikuje odnos deteta prema sebi, učenju i životnom okruženju i celovitost iskustva u učenju — povezivanje ličnog iskustva, sopstvenog odnosa prema nekom pitanju, razmena ideja i razumevanje sa drugima, praktikovanje u životnom okruženju (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2014).

Ukoliko posmatramo organizaciju vaspitno-obrazovnog procesa u svetlu savremenih teorija, prilikom realizovanja aktivnosti sa decom značajno mesto zauzima integrisani pristup učenju i razvoju. Takav pristup temelji se na sticanju povezanog iskustva, odnosno sadržaj koji je dete nekada usvajalo kroz pojedinačne aktivnosti sada to čini i doživljava u situacijama koje obezbeđuju povezanost sadržaja iz različitih metodičkih oblasti (*Pravilnik o osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*, 2018). U tom procesu, podjednako važnu ulogu ima i projektni pristup koji uključuje istovremenu zastupljenost igre, planiranog učenja i učenja u praktičnim životnim situacijama što obuhvata različite strategije učenja kroz istraživanje, igru, imaginaciju, rešavanje problema, iskustvo i situacije (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2017). U vezi s tim, potrebno je da pomenute strategije budu zasnovane na preplitanju raznovrsnih medija saznavanja (Šefer, 2005). Integrisana strategija učenja može biti projektni pristup učenju, kroz koji se povezuju različite vrste učenja, kao što su iskustveno učenje, situaciono učenje, učenje kroz istraživanje, rešavanje problema, učenje zasnovano na igri, učenje zasnovano na imaginaciji i stvaralaštvu. Ovakvom strategijom učenja prevazilazi se svaka podela na izdvojene oblasti, aspekte razvoja (kognitivni, govorni, emocionalno-socijalni itd.) ili izdvojene vrste aktivnosti (usmerene, slobodne itd.). Akcenat nije na učenju i usvajanju određenih sadržaja i pojmova iz datih oblasti samim po sebi, već na razvijanju kapaciteta i oruđa kojima se unapređuju sposobnosti dece za doživljavanje, razumevanje i istraživanje različitih pojava u svetu i podržavaju različiti načini kulturne reprodukcije i produkcije kroz vlastito učešće, dobrobit i odnose. Svaki pristup karakterističan za dato područje ima svoje specifičnosti u sagledavanju pojava, u procesu saznavanja i reprezentovanja i na različite načine je usmeren na podršku razvoju dispozicija za učenje, npr. tako što naglašava i fokusira se ili na razvoj kritičkog mišljenja, ili ispoljavanje kreativnosti i imaginacije, ili na senzorno, emocionalno i telesno učenje. I ovakvom integracijom prevazilazi se podela na uže didaktičke oblasti, podela na aspekte razvoja i didaktička podela aktivnosti na slobodne i usmerene (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2014).

Integrisano učenje je značajno za buduće vaspitače jer rad u praksi i rešavanje kompleksnih zadataka podstiču neophodnost integracije nepovezanih i različitih znanja iz nekog šireg područja ili iz više različitih područja. Integrativni strateški pristup najbolje odgovora učenju u stvarnom životu, realnoj praksi predškolske ustanove u kojoj će se studenti naći nakon inicijalnog obrazovanja (Senge, 2003). Kako bi osigurali učenje „po meri deteta“, budući vaspitači moraju razumeti dete kao celovito biće čija su sva područja razvoja integrisana, razumeti njegov način učenja koji ne poznaje parcijalizaciju. Ovakvo razumevanje biće odlična prilika za dalje učenje celovitosti od dece, budući da ona to bolje znanju od odraslih. Odavno se zna da deca vide svet kao celinu i da shvataju svet u kome žive celim telom, a da aktivnosti koje deca biraju integrišu različita područja znanja. Aktivnosti koje im se pružaju su najčešće monotone i dosadne, pa deca nas uče celovitosti i

povezanosti sa životnim situacijama (Miljak, 2009). Dečje celovito saznavanje zahteva holistički, integrisani ili projekatski pristup učenju. Temeljne pojmove kod predškolske dece nije moguće postići uskim, fragmentarnim i izolovanim sadržajima koji još uvek postoje u praksi vaspitača i metodičkom osposobljavanju studenata. Ukazuje se na nužnost promena i sintezu razmravljenih, neretko nepovezanih i nekongruentnih metodičkih pristupa prema integrisanom doživljavanju sveta i deteta.

Stavovi domaćih i stranih autora pokazuju da se integrativni pristup u radu sa decom predškolskog uzrasta ostvaruje kreiranjem procesa vaspitno-obrazovnog rada koji je kvalitetniji, odnosno svrsishodniji, jer aktivnosti zasnovane na ovakvom pristupu doprinose ukupnom – kognitivnom, motoričkom, emocionalnom i socijalnom razvoju deteta. Interaktivnost u ovom pristupu daje dodatni kvalitet, budući da je usmerena na razvijanje interpersonalnih odnosa. Interaktivnost podrazumeva učenje kao interakciju između deteta i vaspitača, učenika i nastavnika, dece/učenika međusobno, dece/učenika i roditelja (Humphrey, 1990; Fratek, 2002; Andrejević, 2005; Šefer, 2005; Ševkušić i Šefer, 2006; Miškeljin, 2008; Batinić, 2009; Paragvaj, 2009; Kojić i Markov, 2008 i dr.). Akcija se prenosi sa vaspitača/nastavnika na dete/učenika, učenici se obučavaju da zajednički uče, da zajednički rade na ciljevima učenja, na obradi sadržaja, primeni naučenog i vrednovanju procesa. Pored povećane motivacije i odgovornosti učenika, oni se uče usaglašavanju stavova, zajedničkoj akciji, toleranciji i modernoj komunikaciji koristeći medije i različite izvore znanja (Popović, 2007). U osnovi integrisanog pristupa je holistički pristup razvoju ličnosti.

Autor Lipson navodi da integrativna nastava pomaže deci da primene veštine, da integrativna baza znanja vodi bržem povratku informacija i obezbeđuje dubinu i širinu u učenju, promovise pozitivno vladanje i daje više korisnog vremena za istraživanje (Lipson, 1993, prema Lejk, 1994).

Brojna istraživanja pokazuju da se integrisanim učenjem, kroz projektni pristup, postiže veliki broj različitih ishoda kao što su samopouzdanje, socijalne kompetencije, vrednosti, kognitivni razvoj, motivacija, razumevanje višeg reda. Osmišljavanje i razvijanje projekta podrazumeva određene kriterijume, faze, tok i redosled. Zasniva se na onome što decu interesuje i što žele bolje da istraže, omogućava doprinos svakog deteta i služi kolektivu, ima spoljašnju strukturu u smislu glavnih ciljeva, ali dopušta deci da sama biraju svoje ciljeve, učenje se planira kroz dijalog i diskusiju među učesnicima, a proces i produkti izloženi su na više načina. Projektni pristup u radu sa decom predškolskog uzrasta je jedan od oblika razvijanja integrativnog kurikuluma. Građenje integrativnog predškolskog kurikuluma podrazumeva promenu uloge budućeg vaspitača i njeno usklađivanje sa aktivnostima dece, što potencira ulogu saradnika, sukonstruktora kurikuluma. Njegova uloga je partnerska, posrednička, on podržava, razvija i istražuje učenje, uz stalnu interakciju sa decom i članovima tima sa kojima realizuje projekat. Umesto vođenja podstiče se samoorganizacija koja je mnogo složenija i podrazumeva više intelektualnog, emocionalnog i socijalnog potencijala. Od budućeg vaspitača se očekuje da bude kreativan, refleksivan, kritički orijentisan i istraživač.

U istraživanju višeperspektivnosti u razumevanju kvaliteta u Irskoj (Mahony & Hayes, 2006) učestvovali su svi značajni akteri predškolskog vaspitanja – deca, roditelji, praktičari, lokalna samouprava i profesionalci koji na različite načine podržavaju predškolsko vaspitanje. Istraživači su obavili intervju sastavljen od 95 pitanja sa 27 praktičara koji su učestvovali u istraživanju. Prema mišljenju praktičara, kvalitetno

predškolsko vaspitanje direktno pomaže deci u razvoju socijalnih odnosa, jačanju samopouzdanja, razvijanju mišljenja i autonomije. Oko 90% praktičara je izdvojilo socijalni razvoj dece kao dugoročni doprinos kvalitetnog predškolskog vaspitanja, a oko 70% je navelo i pozitivan emocionalni razvoj (Krnjaja, 2016). Vaspitači su navodili učenje dece kao značajnu aktivnost u idealnom vrtiću (39%), pri čemu su naglasili učenje kroz igru (20%) i učenje vezano za životna iskustva dece (19%). Na osnovu shvatanja učenja iz perspektive vaspitača može se uočiti naglašavanje važnosti aktiviteta i učenja koje je smisleno deci (deca imaju mogućnosti da uče ono što ih zanima i čime se bave i o čemu pričaju; uče da stvaralački koriste materijale, da se izraze).

Komunikacijska kompetentnost je deo šireg konstrukta – socijalne kompetentnosti, i ispoljava se putem ključnih veština, kao što su: veštine emocionalne regulacije, veštine socijalne kognicije i komunikacijske veštine (Raver & Zigler, 1997). Na važnost ovih veština za uspeh u školi, kao i generalno u životu, ukazuju brojna istraživanja (Blair, 2002; Malecki & Elliot, 2002; Mendez et al, 2002; Mendez et al., 2002). Nalazi potvrđuju da socijalne i emocionalne veštine predstavljaju osnove za bogatije i naprednije učenje. Pored toga, deca koja poseduju odgovarajuće veštine komunikacije u stanju su da se zauzimaju za sebe, da traže pomoć od odraslih, da na adekvatan način i jasno izražavaju svoje potrebe, osećanja i interesovanja, i lakše se povezuju sa drugima. Na taj način, socijalna kompetentnost obezbeđuje pozitivnije odnose između dece i odraslih, kao i među vršnjacima. Socijalna kompetentnost je proizvod višestrukih uticaja, među kojima su porodica i predškolska ustanova kritični konteksti za njeno oblikovanje tokom ranog detinjstva. Roditelji i vaspitači su glavni faktori dečijeg socijalnog razvoja, pre svega, zato što u predškolskom periodu deca uče mnoge stvari o svetu posmatrajući i ugledajući se na druge u svom okruženju. Dominantan i najefikasniji način socijalnog učenja u ovom periodu predstavlja učenje po modelu (Bandura, 1986). Odgovarajuća sredina bogata podsticajima u ovom domenu pomaže i pruža podršku svim drugim oblastima dečijeg razvoja (kognitivnom, fizičkom), kao što sredina u kojoj ovi podsticaji izostaju ili su dati na neadekvatan način može značajno ometati dečiji razvoj (Bredekamp & Copple, 1997; Hart & Risley, 1995). Polaskom u predškolsku ustanovu, deca su prinuđena da savladaju drugačiji verbalni i neverbalni repertoar, jer se struktura komunikacije značajno menja u odnosu na onu u porodici: menjaju se fizička sredina i organizacija aktivnosti, proširuje se sfera komunikacije, tj. povećava se broj sagovornika, menja se socio-emocionalna klima i slično. Svojom strukturom odnosa i organizacijom rada, predškolska ustanova vrši snažan uticaj na socijalni razvoj deteta i na njegovu komunikacijsku kompetentnost, a ona to čini najviše putem ličnosti vaspitača. Vaspitač kreira uslove, situacije i uspostavlja interakciju sa decom koja ih najneposrednije vaspitava. Od kvaliteta interakcije i međusobne komunikacije zavisice uspešnost vaspitnog delovanja i razvoj komunikacijske kompetentnosti deteta. U naučnoj i stručnoj literaturi prikazane su brojne strategije i praktični primeri koji imaju za cilj podsticanje i unapređivanje dečijeg socijalnog i emocionalnog razvoja. Izdvajaju se tri glavna načina na koje vaspitači mogu ostvarivati pomenuti cilj: podučavanje i pružanje pomoći deci da prepoznaju sopstvene emocije i da upravljaju njima, podučavanje i pružanje pomoći deci da prepoznaju i rešavaju socijalne probleme i podučavanje i pružanje pomoći deci da razvijaju veštine sklapanja i održavanja prijateljstava. Emocionalna pismenost odnosi se na prepoznavanje sopstvenih i tuđih osećanja, kao i na sposobnost da se na odgovarajući način izraze i regulišu emocije. Programi kojima se promoviše emocionalna pismenost ističu da je veoma važno da se u predškolskoj ustanovi što češće sa decom

razgovara o emocijama i preporučuje se da vaspitači čitaju priče koje su bogate emocionalnim sadržajima, planiraju aktivnosti tokom kojih deca uče pojmove u vezi sa različitim osećanjima, pokazuju fotografije na kojima se vide osobe sa različitim emocionalnim izrazima, izražavaju i imenuju sopstvene emocije, imenuju emocije koje deca ispoljavaju i ohrabruju ih da otvoreno izražavaju svoje emocije.

Ljudsko biće predstavlja jedinstvenu bio-psiho-socijalnu jedinku koja teži ka uspostavljanju odnosa sa drugim ljudima. Interakcija unutar društva uslovljena je razvojem i usavršavanjem socijalnih veština, koje su na određeni način u vezi sa emocionalnim, socijalnim, motoričkim i kognitivnim razvojem pojedinca. Prema tvrdnjama Vigotskog (Vigotski, 1996), čovek ne ostvaruje nesocijalni kontakt sa svetom, pa tako usled određenih nedostataka, telesne ili kognitivne prirode, dolazi do gubitka najvažnijih socijalnih funkcija, degeneracije društvenih veza, pomeranja svih sistema ponašanja. Takođe, nepovoljna sredina i uticaj koji nastaje u procesu razvoja deteta češće i brže vode do negativnih i novih momenata u svim oblastima funkcionisanja. Socijalna interakcija značajna je za funkcionisanje deteta u školskom okruženju, motivaciju, akademska dostignuća (Krull et al., 2018) međutim, u situacijama kada sistemi poput auditivnog, vizuelnog, motornog ne funkcionišu na odgovarajući način socijalna interakcija postaje otežana (Masty & Schwab, 2006; Odović, Rapačić i Nedović, 2008). Zbog same prirode deficita, bilo da se radi o motoričkim ili kognitivnim, deca sa invaliditetom nisu na adekvatan način percipirala uticaj okoline, te se iz tog razloga javljaju dodatne poteškoće u oblasti društvenog funkcionisanja. Iako deca sasvim rano ispoljavaju određene socijalne veštine poput ostvarivanja i širenja socijalnih kontakata, predstoji im dug put za sticanje mnoštva socijalnih veština, a predškolski period je upravo vreme da se ta socijalna iskustva ostvare i oplemene. Uloga vaspitača je da stvara uslove za takve konstruktivne razmene među decom, organizacijom rada u malim grupama i sopstvenim partnerskim i neautoritarnim stavom (Kamenov, 1997). On nije više subjekt vaspitnog procesa, već dobija nove uloge organizatora, koordinatora, motivatora, prognostičara, dijagnostičara, interpretatora dečjih interesa, istraživača, partnera, moderatora (Stevanović, 2000).

Učenje veština rešavanja socijalnih problema predstavlja važan segment rada sa decom, ako se želi podsticati njihova socijalna kompetentnost. Potrebno je da deca nauče specifične veštine kako da prepoznaju kada imaju problem, da razmišljaju o načinima na koje se problem može rešiti, da isprobavaju različita rešenja kako bi stekli neposredna iskustva u različitim socijalnim situacijama. U tu svrhu, vaspitači mogu angažovati decu u simulacijama uobičajenih vršnjačkih konflikata (igre uloga), podsticati ih da reflektuju o sopstvenim veštinama rešavanja problema, izlažu postere sa „koracima” ili fazama u rešavanju problema. Važno je da vaspitači razgovaraju sa decom o posledicama nerešavanja problema u socijalnim situacijama. Veštine sklapanja i održavanja prijateljstva uključuju postupke kao što su: pozivanje druge dece da se uključe u igru, davanje predloga i ideja za igru, pomaganje drugima i deljenje igraćaka, upućivanje pohvala i komplimenata drugima, izvinjavanje drugima kada je to potrebno i slično. Da bi podsticali decu da nauče ove veštine, od vaspitača se očekuje da organizuju aktivnosti u kojima deca mogu da rade zajedno, da pohvaljuju i pozitivno komentarišu postupke dece koja rado rade/igraju se sa drugima, pomažu drugima, pohvaljuju druge, modeluju veštine sklapanja prijateljstava u interakciji sa decom i odraslima, planiraju situacije u kojima deca mogu da vežbaju veštine druženja i slično (Ševkušić, 2020). Potrebno je da vaspitač podstiče igru u svim razvojnim domenima: intelektualnom, socijalnom, fizičkom i emocionalnom i istovremeno da bude

pažljivi posmatrač (Gojkov, 2007). Igru, kao aktivnost, ne bi trebalo izostaviti iz okvira rada, već je neophodno iskoristiti je za razvoj interesa dece i usvajanje novih sadržaja (Đurić, 2009).

U cilju zaštite najboljeg interesa deteta, vaspitač igra veoma važnu ulogu u socijalnoj inkluziji deteta sa smetnjama u razvoju. Kako je predškolska ustanova prva tačka u sekundarnoj socijalizaciji deteta sa smetnjama u razvoju, otvorenost vaspitača da pomogne detetu i porodici ka prevazilaženju ove prve u nizu stepenice u razvoju deteta jeste od velikog značaja. Od toga kako će i na koji način vaspitač pristupiti umnogome zavisi i dalji razvoj i napredak deteta, a jedino vaspitač koji je svestan svoje uloge, i radi na sopstvenom profesionalnom razvoju, može da odgovori na potrebe ove populacije i time olakša sebi i pomogne deci. Biti kompetentan vaspitač znači permanentno se usavršavati i pratiti i osluškivati potrebe ne samo pojedinca već i celokupne, kompleksne i dinamične društvene stvarnosti u kojoj živimo. Presudna je uloga vaspitača u najranijim godinama, kada se ličnost formira, da podučava i osposobljava, ohrabruje i vodi, poštuje i ceni. Deci sa teškoćama u razvoju treba pomoći, posebno na početku, lakšim i postupnim lekcijama i zadacima, kako bi savladali fizičke i umne radnje. To se jedino može uraditi sa mnogo ljubavi i empatije, strpljenja i znanja, a ne prinudno i po zadatku. Deca sa posebnim potrebama i u predškolskoj ustanovi i u osnovnoj školi, pa i u srednjoj školi i na fakultetu, traže više vremena i zalaganja, a taj trud i kod vaspitača i kod pedagoga treba da se vrednuje i finansijski valorizuje (Petreski i Petreska, 2020). Deca i učenici sa teškoćama u intelektualnom razvoju od ranog detinjstva suočavaju se sa problemima u socijalnoj interakciji koji se mogu pripisati detetovoj smetnji i oskudnom iskustvu u interakciji, dok je kod dece sa telesnim invaliditetom smanjena mogućnost interakcije najčešće uzrokovana smanjenom mogućnošću kretanja, koja je u vezi sa svakodnevnom interakcijom (Golubović, 2005). Igra, kao jedan od najzastupljenijih sadržaja nastave fizičkog vaspitanja, organizovana kroz različite forme, najprirodnija je aktivnost deteta i sredstvo njegovog izražavanja. Dete igrom zadovoljava svoje potrebe za kretanjem, spoznajom (Eminović i sar., 2011), kao i socijalne potrebe (Perić, 2003). Deca sa invaliditetom i razvojnim poteškoćama često nisu u mogućnosti da organizuju svrsishodnu i konstruktivnu igru (Stein, 2006), imaju poteškoće u interakciji sa drugima, razumevanju osećanja drugih i ispoljavanju sopstvenih (Yilmaz & Soyer, 2018). Samoinicirana igra deteta sa invaliditetom najčešće je u skladu sa razvojem sposobnosti. Socijalno ponašanje dece i učenika sa smetnjama u razvoju predmet je mnogih istraživačkih studija sprovedenih pod različitim okolnostima međutim, jako malih broj istih realizovan je s ciljem procene socijalnog ponašanja deteta kroz igru.

Vaspitno-obrazovne institucije predstavljaju mikrosistem i mezosistem, u kojima se obavlja veliki broj procesa značajnih za razvoj deteta, a u zavisnosti od uspeha u ostvarivanju socijalnih odnosa, one mogu predstavljati podsticajnu sredinu u kojoj se deca osećaju sigurno i prijatno, ili mesto na kom se dete sa intelektualnom ometenošću oseća nepoželjno, uplašeno i frustrirano (Dučić i Kaljača, 2015). Bilo da se govori o deci sa cerebralnom paralizom ili intelektualnom ometenošću, determinante razvoja socijalnih veština, u svim domenima, jesu sposobnost produkcije i razumevanja govora, kooperativnost i interakcija sa drugom decom, telesno i kognitivno funkcionisanje, a koje su kod navedene populacije najčešće narušene. Imajući u vidu važnost socijalnog ponašanja u celokupnom razvoju i funkcionisanju dece sa cerebralnom paralizom i lakom intelektualnom ometenošću, potrebno je što ranije prepoznati i pratiti moguće poteškoće,

ali i posvetiti pažnju ograničenjima koja dovode do problema. Druga važna karakteristika socijalno-emocionalne klime odnosi se vršnjačke interakcije, a posebno na to kako se vaspitač odnosi prema dečjim igrama. Grupe u kojima vaspitači podstiču i olakšavaju dečje međusobne odnose i organizuju složenije igre doprinose unapređivanju dečjih socijalnih veština, dok je u grupama u kojima vaspitači ignorišu dečje interakcije i podržavaju dečju zavisnost od odraslih, zabeleženo više trenutnih i kasnijih bihevioralnih problema (Hamre & Pianta, 2001; Howes, 2000). Primarna ograničenja u motoričkom funkcionisanju populacije sa cerebralnom paralizom, upotreba invalidskih kolica i pomagala za kretanje otežavaju aktivno učešće u aktivnostima. Ponašanje dece sa lakom intelektualnom ometenošću determinisano je čestim nerazumevanjem i nepoštovanjem pravila igre, zaostajanjem u razvoju adaptivnih veština i sposobnosti. Primenom različitih stimulativnih programa, podsticanjem razvoja samouverenja, socijalne interakcije i kooperacije, socijalne veštine i sveukupno ponašanje mogu se unaprediti na viši nivo.

Društvene aktivnosti su povezane sa pokušajima deteta da dublje razume i doživi sebe u sklopu osnovnih manifestacija ljudskog življenja, da stupa u kontakte sa ljudima iz svoje okoline, ispoljava empatiju, grupnu solidarnost i saradnju, sazna i primenjuje etičke norme. Ove aktivnosti pridonose interakciji, unutrašnjoj kontroli, saradničkim odnosima, samostalnosti, toleranciji, druželjubivosti, komunikativnosti i prihvatanju tuđeg mišljenja. Društvene aktivnosti se prvenstveno odnose na interaktivno učenje u vrtiću, prerađivanje i uvežbavanje socijalnih iskustava koji obuhvataju razmenu mišljenja i iskustava koja su deca kolektivno ili individualno sticala u svojoj porodici, vrtiću, užoj i široj sredini, prevazilaženje neprijatnih emocija i njihovo prenošenje na racionalan plan, kao i razvoj empatije, tj. osetljivosti i uočavanja tuđih emocija.

Uz fizički, motorički i saznavni razvoj, dete postupno razvija i odnose prema samom sebi i ljudima iz svoje okoline, ovladavajući umećima nužnim za delotvornu interakciju sa odraslima i vršnjacima. Usvajanje i primena adekvatnih ponašanja i emocija u toj interakciji, uz poznavanje i razumevanje normi, pravila i vrednosti zajednice u kojoj dete živi, čini detetov socio-emocionalni razvoj. Kao i u proučavanju dečjeg razvoja, tako se i u istraživanju ranog socijalnog razvoja naglasci sve više stavljaju na važnost proučavanja dečjeg socio-emocionalnog razvoja unutar užeg i šireg konteksta u kojem se odvija. U tom procesu dete uči emocionalne i socijalne veštine koje mu omogućavaju dalji optimalan razvoj uz korišćenje vlastitih podsticaja i podsticaja iz okoline (Katz, McClellan, 1997; Rose- Krasnor, 1997).

Dete uči integrisano, u kontekstu svakodnevnog življenja i kroz razmenu sa okruženjem. Učenje je kooperativni i komunikativni proces. Dete je socijalno biće koje se igra, priča i živi uz druge, posmatrajući šta drugi rade i imitirajući ih, pitajući se o onome što vidi i pružajući odgovore, oslanjajući se na znanje drugih u tumačenju i davanju značenja različitim iskustvima koje ono ima. Deca uče gradeći razumevanje i smisao kroz interakcije sa vaspitačima, roditeljima, drugom decom i članovima lokalne zajednice. Kroz ove odnose deca konstruišu znanja i grade razumevanje i smisao. Proširujući svoja interesovanja i prethodna znanja, ona se uključuju u rešavanje problema, građenje zajedničkog značenja i novog razumevanja. Ovakvo razumevanje je dublje od onog do koga bi deca došla sama. Integrisano učenje se zasniva na stvaranju mogućnosti da deca istraže svoje pretpostavke i zadovolje svoju radoznalost kroz interakciju sa fizičkim i socijalnim okruženjem, kroz saradnju sa vršnjacima i drugim odraslima koji proširuju njihovo učenje. Pitanja koja deca postavljaju i njihovo nastojanje da nešto otkriju i istraže uvek prevazilaze

granice jedne izdvojene oblasti učenja. Integrisano učenje je proces stvaranja veza između koncepata (pojmova) i iskustva, što doprinosi razumevanju složenosti nekog problema, teme ili pitanja u situaciji učenja. Integrisano učenje uvek omogućava istovremeno više načina angažovanja (igra, posmatranje, eksperimentisanje, praktikovanje, zamišljanje, isprobavanje, akcije, izleti, životno-praktične situacije itd.), više različitih načina izražavanja ideja i pretpostavki (pokret, zvuk, crtež, model, govor itd.), više izvora učenja (senzorna iskustva, knjige, slikovnice, predmeti za svakodnevnu upotrebu, umetnički produkti, drugi ljudi, informaciono-komunikacione tehnologije itd.) i produbljeno razumevanje jednog pojma ili jedne teme kroz povezivanje različitih perspektiva, u različitim kontekstima i na različite načine (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2014).

Literatura:

- Andrejević, D. (2005). *Rana intervencija u Evropi – trendovi u 17 evropskih zemalja*. Beograd: Zadužbina Andrejević.
- Batinić, D. (2009). Integracijski pristup kao načelo u radu s djecom predškolske dobi. Zbornik radova. *Meditacija kao pomoć u prevenciji i ranoj intervenciji poremećaja u ponašanju dece u predškolske djece (21–33)*. Rijeka: Učiteljski fakultet.
- Buljubašić-Kuzmanović, V. (2007). Studentska prosudba učinkovitosti integrativnog učenja. *Odgojne znanosti*, Vol. 9, br. 2, 147–160.
- Dučić, B., i Kaljača, S. (2015). Odnos nivoa usvojenosti socijalnih vještina i školskog uspeha kod učenika sa lakom i umerenom intelektualnom ometenošću. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 14(3), 285-302.
- Đurić, A. (2009). Važnost igre u nastavnom procesu (igrokaz, simulacije i računalne igre). *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 58(3), 345-354.
- Eminović, F., Čanović, D., i Nikić, R. (2011). *Fizička kultura 1: Fizičko vaspitanje dece ometene u razvoju*. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Fratek, S. (2002). Pot k spodbudnemu razrednemu okolju prvošolčkov. Maribor: Pedagoški fakultet.
- Gojkov, G. (2007). *Ciljevi vaspitanja – kompetencije učitelja i vaspitača*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača "Mihailo Palov".
- Golubović, S. (2005). *Smetnje i poremećaji kod dece ometene u razvoju*. Beograd: Defektološki fakultet.
- Hamre, B., & Pianta, R. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625-638.
- Howes, C. (2000). Social-emotional Classroom Climate in Child Care, Child-Teacher Relationships and Children's Second Grade Peer Relations, *Social Development*, 9(2), 191-204.
- Humphrey, J. R. (1990). *Integration of physical education in the elementary school curriculum*. Springfield: Charles C. Thomas.
- Jeremić, B. (2012). Integrativni pristup u radu sa decom predškolskog uzrasta u okviru Muzičke kulture". *Zbornik VŠSSOV*, broj 2. Kikinda, 98–114.
- Johanna Krull, J., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2018). Does social exclusion by classmates lead to behaviour problems and learning difficulties or vice versa? A cross-lagged panel analysis. *European Journal of Special Needs Education*, 33(2), 235-253. DOI: 10.1080/08856257.2018.1424780.
- Jovanović Maričić, S. (2002). Geštalt teorija stvaralaštva. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta*, Užice, br. 3, 331–341.

- Kamenov, E. (1997). *Metodika (metodička uputstva za Model B Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja dece od tri do sedam godina)*. Novi Sad.
- Kojić, M., Markov, Z. (2008). Obrazovno-vaspitni procesi u predškولstvu. *Zbornik radova. Odrednice profesije vaspitača u duhu novog vremena i inovativni program u metodici likovnog vaspitanja* (319–327). Subotica: Građevinski fakultet.
- Krnjaja Ž. (2016). *Gde stanuje kvalitet. Knjiga 3 Razvijanje prakse dečjeg vrtića*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Krnjaja, Ž. , Pavlović Breneselović, D. (2017). *Kaleidoskop: projektni pristup učenju*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Lake, K. (1994). *Integrated curriculum, School improvement research series*. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Masty, J. & Schwab, Y. (2006). *Changing the face of child mental health*. New York: Child Study Center.
- Miljak. A. (2009). Integracijski pristup u ranom odgoju i obrazovanju na konceptualnoj i/ili djelatnoj razini, u: Paragvaj, S., (ur), *Integracijski pristup kao načelo u radu sa djecom predškolske dobi*, str. 11-21. Rijeka: Učiteljski fakultet, Maribor: Pedagoški fakultet.
- Miškeljin, L. (2008). Otvoreni kurikulum dečijeg vrtića. *Nastava i vaspitanje*, br. 2, 191–199.
- Paragvaj, S. (2009). Integracijski pristup kao načelu u radu sa djecom predškolske dobi (str. 7). Rijeka: Učiteljski fakultet.
- Perić, D. (2003). *Više od igre*. Beograd: Ašković.
- Petreski, Petreska (2020). Uloga i značaj vaspitača u radu sa decom sa posebnim potrebama. *Zbornik radova sa Petnaeste konferencije sa međunarodnim učešćem "Vaspitač u 21. veku": Značaj kompetentnosti vaspitača za kvalitet vaspitanja i obrazovanja dece predškolskog uzrasta*, str. 53-56. Aleksinac: Akademija vaspitačko- medicinskih strukovnih studija Odsek Aleksinac.
- Popović, A. (2007). Interaktivno učenje – inovativni način rada u nastavi. *Obrazovna tehnologija* 4/2007, 55–75.
- Pravilnik o osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja, 2018. Dostupno na: <http://zuov.gov.rs/wpcontent/uploads/2018/10.pdf>
- Senge, R. M. (2003). *Peta disciplina-principi i praksa učeće organizacije*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- Stein, S. (2006). *Disorganized Children: A Guide for Parents and Professionals*. London: Jessica Kingsley Publishers. 208
- Stevanović, M. (2000). *Predškolska pedagogija, druga knjiga*. Rijeka. Express digitalni tisak d.o.o.
- Šefer, J. (2005). *Kreativne aktivnosti u tematskoj nastavi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Šefer, J. (2005). *Kreativne aktivnosti u tematskoj nastavi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Ševkušić, S. (2020). Značaj komunikacijske kompetentnosti vaspitača za dečji socijalni i emocionalni razvoj. *Zbornik radova sa Petnaeste konferencije sa međunarodnim učešćem "Vaspitač u 21. veku": Značaj kompetentnosti vaspitača za kvalitet vaspitanja i obrazovanja dece predškolskog uzrasta*, str. 34-42. Aleksinac: Akademija vaspitačko- medicinskih strukovnih studija Odsek Aleksinac.
- Ševkušić, S., Šefer, J. (2006). „Akciono istraživanje novog pristupa nastavi poznavanja društva u četvrtom razredu osnovne škole”. *Nastava i vaspitanje*, br. 3, 269–282.

- Terhart, E. (2001). *Metode poučavanja i učenja*. Zagreb: Educa.
- Vigotski, L., G. (1996). *Osnovi defektologije, Sabrana dela, Tom V*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vilotijević, M. i Vilotijević, N. (2016). *Modeli razvijajuće nastave I*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Yilmaz, A., & Soyer, F. (2018). Effect of Physical Education and Play Applications on School Social Behaviors of Mild-Level Intellectually Disabled Children. *Education Science*, 8, 89. doi:10.3390/educsci8020089



Crtež 4. „Moj/a drug/drugarica“ P. I., 7 godina, PU „Srećno dete“, Novi Kneževac, vaspitačice Milica Galešev i Sonja Elezović

PRIMENA DIGITALNE TEHNOLOGIJE U RAZVOJU SOCIJALNIH KOMPETENCIJA DECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA I DECE SA SMETNJAMA U RAZVOJU

dr Jasmina Arsenijević⁴

Rezime: U radu je sačinjen sistematski pregled literature o razvoju socijalnih veština u vaspitno-obrazovnom radu i o primeni digitalnih tehnologija i veštačke inteligencije kao asistencije u ovom procesu. Nakon analize uloge i značaja socijalizacije kod dece predškolskog uzrasta i dece sa smetnjama u razvoju, u radu je pružen pregled i sumiranje rezultata dosadašnjih istraživanja o efektima programa razvoja socijalnih veština u vaspitno-obrazovnom procesu, sa posebnim akcentom na uzorak dece sa smetnjama u razvoju. Konačno, imajući u vidu ove rezultate i nadograđujući ih na teorijska znanja o socijalizaciji dece, rad prikazuje moguće domene primene digitalnih tehnologija u vaspitno-obrazovnom radu u razvoju socijalnih veština.

Ključne reči: socijalizacija, socijalne kompetencije, integrisano učenje, digitalni mediji, nove tehnologije.

Značaj socijalnih kompetencija i njihovog razvoja kod dece predškolskog uzrasta i kod dece sa smetnjama u razvoju

Socijalizacija je proces kojim ljudi uče da funkcionišu u društvenom životu, savladavaju društvene odnose, razvijaju društvene uloge i stiču veštine i sposobnosti neophodne da postanu deo zajednice (Gershon & Pollitteri, 2018). Socijalne veštine su okarakterisane kao naučena, društveno prihvatljiva ponašanja koja omogućavaju pojedincu da efikasno komunicira sa drugima (Gresham & Elliott, 1984). Socijalna inteligencija se odnosi na sposobnost razumevanja i upravljanja emocijama, empatije sa drugima, formiranja pozitivnih odnosa i efektivne komunikacije i saradnje sa drugima. Socijalno- emocionalno učenje ustanovljeno je kao prediktor psiho-socijalne adaptacije i važan je faktor u prevenciji akademskih poteškoća, mentalnih poremećaja i psiho-socijalnih konflikata (Cohen & Kauffman, 2005; Goldstein & Brooks, 2013; Perera & DiGiacomo, 2013; Resurreccion-Mena, Salguero, Ruiz-Aranda, 2014 prema Gershon & Pollitteri, 2018).

Socijalizacija se kod dece dešava unutar porodice, predškolske ustanove, među vršnjacima i u širem okruženju. Tokom razvojnih perioda predškolskog uzrasta, prosocijalne veštine (saradničko i kooperativno ponašanje) i veštine samokontrole (upravljanje besom, veštine pregovaranja i veštine rešavanja problema) su ključni aspekti socijalne kompetencije (Gresham et al., 2011).

Sve veći broj naučnih dokaza potvrđuje da deca koja steknu socijalne veštine u ranim godinama mogu bolje upravljati svakodnevnim društvenim interakcijama kasnije u životu. Deca sa višim nivoom socijalne kompetencije imaju veću verovatnoću da budu prihvaćena i steknu simpatije među svojim vršnjacima i imaju tendenciju da formiraju pozitivniji stav prema životu. Razvoj socijalnih veština je prepoznat kao ključni aspekt izgradnje uspešnih odnosa sa drugima, intelektualnim i bihevioralnim razvojem, školskom adaptacijom i akademskim postignućem (McIntire et al., 2026, Hukkelberg et al., 2019,

⁴ arsenijevicjasmina@gmail.com

Wentzel et al., 2021, prema Zhu et al., 2021, Denham, 2006). Razvoj socijalne kompetencije je od suštinskog značaja za buduće funkcionisanje u društvu, emocionalno prilagođavanje i upravljanje ponašanjem (Junge et al., 2020). Deca koja se slažu sa drugima imaju veće šanse da razvijaju i koriste svoje kognitivne veštine (OECD, 2020), da imaju bolje zdravlje (Luthar, 2006), da bolje funkcionišu u društvu (Lopes et al., 2015; Luthar, 2006 prema Vang et al., 2023) i čak sebe procenjuju kao srećnije (Rian & Deci, 2001).

Deca sa nerazvijenom socijalnom inteligencijom imaju poteškoća da formiraju i održe pozitivne odnose sa vršnjacima, vaspitačima i članovima porodice, teško razumeju i saosećaju sa drugima, što opet dovodi do društvene izolacije. Odbačena deca imaju tendenciju da imaju disciplinske probleme, akademske izazove, negativno školsko iskustvo, i sklonija su da budu agresivna, što dalje vodi u još veću izolaciju, podložnost anksioznosti, depresiji i niskom samopoštovanju (Holland et al., 2017; McIntire et al., 2006, DiDonato, 2014; Kramer et al., 2010. Stright et al., 2008 prema Zhu et al., 2021). Niska socijalna kompetencija takođe može biti izvor problema u ponašanju (Vahedi & Farajian, 2012; Splet et al., 2019). Mnoga istraživanja pokazuju da je nizak nivo socijalnih veština u ranim fazama detinjstva povezan sa problemima neprilagođenosti, niskim samopoštovanjem i lošijim mentalnim i fizičkim zdravljem (Arnold et al., 2012; Ali, 2018; Ke et al., 2017).

S druge strane, deca sa smetnjama u razvoju su posebno osetljiva grupa jer im nedostaju socijalne veštine (Gašić Pavišić, 2002; Matson & Fodstad, 2010; Mitić i sar., 2011; Đević, 2015). Ova deca imaju teškoće da razumeju društvene granice, kako da se igraju na smenu sa drugim vršnjacima, kako da se uključe u maštovite igre, kako da ostvare adekvatan kontakt očima, kako da saosećaju i pokažu brigu o drugima i sl. Ovde je važno dalje istaći da se njihova nepovoljna situacija dodatno produbljuje zbog položaja koji imaju u društvu. U društvu, posebno među decom, ona su manje prihvaćena od dece bez razvojnih problema – a često i zanemarena, isključena i stigmatizovana. Tako na primer, prema istraživanju prirode i učestalosti društvenih interakcija dece sa smetnjama u razvoju u školama Srbije, ona značajno ređe učestvuju u interakcijama sa vršnjacima, manje su prihvaćena među drugom decom, imaju nepovoljniji društveni status i manji broj prijatelja (Đević, 2015).

Ovoj grupi dece potrebna je posebna briga u njihovom socio-emocionalnom razvoju, socijalizaciji i uključivanju u društvo, kako bi ublažili svoje razvojne probleme i povećali šanse za nesmetano funkcionisanje u društvu. Propuštanje prilika da se u ranom detinjstvu ovi problemi rešavaju značajno smanjuje šanse za razvoj ove grupe dece.

Razvoj socijalne kompetencije u vaspitno-obrazovnom procesu

Predškolsko doba je ključni period za društveni i emocionalni razvoj (Fabes et al., 2003; Lamont & Van Horn, 2013; Sørli et al., 2020). Socio-kulturna perspektiva učenja naglašava ulogu i značenje vršnjačke interakcije u procesu učenja. Vršnjački odnosi su važna prilika za učenje: deca mogu da nauče socijalne veštine i razviju empatiju, počevši od predškolskog uzrasta. Važno je na vreme kod dece – na početku njihovog razvoja – identifikovati deficit socijalnih veština, obezbediti intervencije u cilju poboljšanja datog stanja, ali i kontinuirano, od predškolskog vaspitanja i obrazovanja, preduzimati odgovarajuće preventivne korake kako bi se njihov nedostatak društvenih veština smanjio na minimum (Zhu et al., 2021).

Brojna istraživanja efekata programa razvoja socijalnih veština kod dece

predškolskog uzrasta pokazala su da su deca razvila značajne promene u ponašanju nakon učešća u programu – razvijanje prosocijalnog ponašanja kao rezultat procesa podučavanja pokazalo se kao efikasan način (Kfosei, 2001; Mize & Ladd, 1990; Choi & Kirn, 2003; Choi et al., 2004; Ladd & Mize, 1983; Mize, 1995; Zimmerman, 2008, Choi & Md-Iunus, 2011, Durlak et al., 2011 itd.).

Programi razvoja socijalnih veština pokazali su efekte i kod dece sa smetnjama u razvoju: jedna studija je pokazala da je dvogodišnji program uspešno unapredio socijalne i emocionalne veštine kod dece uzrasta između tri i četiri godine sa koeficijentom inteligencije ispod 85 (OECD, 2020). Dalje, veoma opširno meta-istraživanje ispitivalo je rezultate 213 školskih programa socijalnog i emocionalnog učenja koji su uključivali više od 270.000 dece osnovnih i srednjih škola (Durlak et al., 2011). Studija je pokazala da su programi imali umereno jak uticaj na razvoj socio-emocionalnih veština dece kada se uporede oni koji su primili programe sa onima koji nisu. Kao što se moglo i očekivati, utvrđeno je da efikasnost intervencije u velikoj meri zavisi od kvaliteta programa intervencije (OECD, 2020).

Integrativni pristup učenju može stvoriti kohezivno i holističko okruženje za učenje koje podstiče socijalnu inteligenciju. Integrativni proces podučavanja uključuje različite pedagoške strategije i tehnike i omogućava podučavanje na holistički, interdisciplinarni način: uključujući fizičke, umetničke, govorne, logičke i manuelne aktivnosti. To je proces povezivanja pojmova i iskustava kako bi se informacije i veštine mogle primeniti na situacije i iskustva iz stvarnog života. Razvoj socijalnih veština kod dece zahteva visok stepen prakse i sticanja iskustva uz podršku vaspitača, te je integrativni proces podučavanja tu posebno pogodan. U programe je potrebno uključivati kooperativne aktivnosti učenja i pružati mogućnost za sticanje različitih iskustava, uz individualizovanu podršku koja podrazumeva pružanje povratne informacije i pozitivno potkrepljenje. Deca tako mogu da razviju samosvest, empatiju i društvene veštine.

Osnovni elementi integrativnog podučavanja čine interaktivni, projektni rad i igrovni pristup. Ovi elementi su međusobno veoma povezani, i najčešće se javljaju zajedno u oblicima učenja. Interakcija dece neizostavan je deo svih kolaborativnih igara, ali i projektnog rada. Igre koje su orijentisane na grupno rešavanje problema se uglavnom mogu okarakterisati i kao projektni rad, a projekti često u sebi sadrže i elemente igre.

Projektni i interaktivni procesi učenja, kao važni aspekti integrativnog podučavanja, mogu se efikasno koristiti za unapređenje socijalnih veština dece predškolskog uzrasta. Navedene pedagoške prakse deci omogućuju da praktikuju društvene interakcije dok rade na zajedničkim projektima. Ovo promoviše saradnju, komunikaciju i timski rad, pomažući deci da nauče kako da dele ideje, slušaju druge, izražavaju se i rade u saradnji sa drugima na zajedničkom cilju (Arsenijević i sar., 2012). Deca se mogu uključiti u igranje uloga, simulacije i diskusije koje ih podstiču da vide stvari iz različitih perspektiva, što pomaže u razvoju empatije i razumevanja, dok uče da razmatraju osećanja i stavove svojih vršnjaka. Dalje, mnoge interaktivne aktivnosti učenja zahtevaju od dece da se smenjuju, dele materijale i učestvuju u kooperativnoj igri. Iskustva u zajedničkim, usmerenim aktivnostima pomažu predškolskoj deci da razviju strpljenje, samokontrolu i sposobnost da dele resurse i mogućnosti, da uče društvene norme i pravila ponašanja. Deca u različitim kontekstima mogu steći razumevanje, a potom i usvojiti odgovarajuće društveno ponašanje kroz demonstracije, interakcije i vođene diskusije u okviru projekata.

Igrovni pristup čini drugi važan aspekt integralnog učenja i efikasan je pokretač

razvoja socijalnih veština. Potrebno je dizajnirati strukturirane aktivnosti igre koje podstiču saradnju i komunikaciju, koje će stvoriti bezbedno okruženje sa podrškom u kojem se deca osećaju prijatno dok istražuju, eksperimentišu i komuniciraju sa drugima. Igre koje zahtevaju timski rad i saradnju, a ne takmičenje, posebno su važne za sticanje socijalnih veština kod dece – kooperativne igre usmerene su ka zajedničkom cilju, podstičući osećaj jedinstva i zajedničkog uspeha među decom. Jedan od ključnih elemenata u igri je izazov za rešavanje određenog problema koji je u igri postavljen. Zajedničko učešće u igrama u rešavanju problema podstiče komunikaciju, međusobno usklađivanje, kritičko razmišljanje i istraživanje različitih mogućnosti. Kooperativne igre takođe učvršćuju grupnu koheziju i pružaju osećaj pripadnosti i međuzavisnosti, što deci pruža siguran ambijent za socijalnu interakciju i sticanje socijalnih iskustava. Igre pružaju brojne mogućnosti za razvoj sposobnosti i veština kod dece jer omogućuju visok stepen motivacije.

U procesu podučavanja je posebno važno igru povezati sa sadržajem učenja, te vaspitač, nakon završene igre, može započeti grupnu diskusiju, kako bi pomogao deci da izvrše analizu i refleksiju toka igre sa stanovišta socijalne dinamike: da li je bilo problema u odnosima i zašto, koje su bile posledice ovih problema na decu, na članove i na učinak igre, kako su oni rešeni, kako bi se još mogli rešiti i sl. U okviru ove faze važno je podstaći decu da razmisle o svojim iskustvima iz igre i daju povratne informacije jedni drugima. Ovo im pomaže da razviju samosvest, razumeju različite tačke gledišta i poboljšaju svoje komunikacijske veštine. Neke studije pokazuju da oni koji se tokom svog detinjstva nedovoljno igraju, u odrasloj dobi imaju poteškoća u društvenim veštinama (Sohrabi, 2019).

Igre su dragoceni resurs za razvijanje socijalnih veština dece sa razvojnim problemima. Mnoge studije su pokazale pozitivan efekat grupnih igara na socijalne veštine dece sa smetnjama u razvoju, kao što je poremećaj autističnog spektra (Mundy et al., 2006; Tse et al., 2007; Miltenberger & Charlop, 2014 prema Sohrabi, 2019).

Mogućnosti primene novih tehnologija u razvoju socijalne i emocionalne kompetentnosti dece predškolskog uzrasta

Digitalna tehnologija ima značajan uticaj na društvenu interakciju dece, sa pozitivnim, ali i negativnim efektima. S jedne strane, tehnologija deci može pružiti mogućnosti za poboljšano učenje i društvenu povezanost, a s druge strane, može dovesti i do društvene izolacije i smanjenja sposobnosti formiranja društvenih odnosa kod dece.

Da bi se nove tehnologije koristile za socio-emocionalno učenje i povećanje društvenih kompetencija, potrebno je razumevanje efekata tehnologije na ponašanje dece i uslova pod kojima se ovi efekti ostvaruju. Kada se tehnologija koristi neplanski, sporadično, neselektivno i isključivo u zabavne (i komercijalne) svrhe, jasno je da će postojati negativni efekti. Primena tehnologije u edukativne svrhe i u procesu podučavanja, na umeren, sistematičan, planski i selektivan način, i u skladu sa razvojnim potrebama dece, pak, može dati veoma pozitivne rezultate (Arsenijević & Andevski, 2012).

Digitalne tehnologije sve se više koriste kao pomoć u učenju i razvoju veština u različitim oblastima, i njihova primena u vaspitanju i obrazovanju eksponencijalno raste. Sve je više tehnoloških rešenja koja su se razvila u poslednjih nekoliko godina, koja su prevashodno i planski orijentisana na razvoj socijalnih veština kod dece.

Zašto?

Ponavljanje u izlaganju različitim društvenim situacijama je od presudnog značaja za efikasan dugoročni razvoj socijalnih veština. Pogodnost novih medija i tehnologija za sticanje socijalnih veština stoga leži u tome što omogućavaju beskrajn broj ponavljanja društvenih situacija i iskustava za učenje i uvežbavanje. Posebno prilagođena tehnologija u ove svrhe pruža i mogućnost doživljaja socijalnog iskustva koje deca možda ne bi ni imala priliku da steknu, ili ne u dovoljnoj meri, u toku svog odrastanja. Ovo daje prednost svojoj deci, a posebno olakšava nepriviligovanoj deci (bilo u socijalnom ili ekonomskom smislu) ili deci ometenoj u razvoju.

U daljem tekstu prikazana su dva oblika digitalne tehnologije koji imaju najveću perspektivu u integralnom procesu podučavanja predškolske dece socijalnim veštinama.

Digitalne igre i socio-emocionalno učenje

Postoje brojne klasifikacije digitalnih igara, ali za datu temu relevantne su pre svega edukativne ili ozbiljne igre koje su planski koncipirane tako da podučavaju decu socijalnim veštinama i društveno prihvatljivom ponašanju, a potom i igre za više igrača (bilo da su edukativne ili namenjene zabavi), ali koje kao sporedne efekte imaju povećanje socijalnih kompetencija igrača. U svakom slučaju, kroz igru deca mogu da razviju sposobnosti i veštine komunikacije i saradnje i da razviju emocionalnu regulaciju i empatiju. Dobro dizajnirana digitalna igra malom detetu s jedne strane pruža izazov koji motiviše za učešće, a s druge strane mu pruža korisna interaktivna iskustva koja podstiču izgradnju socijalnih veština.

U tom kontekstu treba pomenuti jedno istraživanje o efikasnosti edukativnih video-igara za razvoj socijalnih veština dece predškolskog uzrasta. Istraživanje je sprovedeno u predškolskim ustanovama u Saudijskoj Arabiji, gde su posmatrana deca koja jesu i koja nisu u nepovoljnom materijalnom položaju. Rezultati su pokazali da su socijalne veštine, ponašanje i komunikacija kod dece iz obe grupe poboljšani. Korišćenje edukativnih video-igara u vrtićima rezultiralo je olakšavanjem socijalne interakcije među decom u nepovoljnom materijalnom položaju. Štaviše, utvrđeno je i da primena obrazovnih igara u vaspitno-obrazovnom radu može olakšati komunikaciju između siromašne i bogate dece (Al Saud, 2017).

Čak i igre koje nisu planski osmišljene za razvoj i osnaživanje društvenih kompetencija mogu imati taj efekat. Digitalne igre za više igrača čine da učesnici komuniciraju jedni s drugima kako bi se dogovorili o sledećim koracima i razvili zajedničke strategije za prevazilaženje prepreka, čime se poboljšavaju njihove društvene veštine (Fang et al., 2021). Deca uzrasta od tri do osam godina preferiraju igre koje su animirane, orijentisane na rešavanje problema i koje im daju osećaj kontrole (Kalila et al., 2020). Ipak, kao što je već napomenuto, nisu sve video-igre efikasna okruženja za učenje. Da bi odgovarale obrazovnoj svrsi, digitalne igre moraju odgovarati uzrastu, sposobnostima i veštinama predškolske dece, odnosno da budu primenjene na razvojno primeren način za decu i u kontekstu sadržaja učenja (Arsenijević & Arsenijević, 2022).

Virtuelna i pojačana stvarnost i socio-emocionalno učenje

Tehnologija virtuelne i pojačane stvarnosti pruža interaktivna iskustva koja kod korisnika mogu podstaći razvoj društvene i emocionalne kompetencije. Imersivna (uranjajuća, prožimajuća) funkcija koju ove tehnologije pružaju može stimulisati emocionalni doživljaj dece i poboljšati njihovu pažnju, koncentraciju i angažovanje (Johnson-Glenberg, 2018). Virtuelna i pojačana stvarnost mogu stvoriti različite društvene scenarije, koji izazivaju emocionalne odgovore i pružaju mogućnosti za vežbanje društveno prihvaćenog ponašanja, unapređuju komunikativne veštine, empatiju i vežbaju rešavanje konflikata. Ove tehnologije stvaraju bezbedno i kontrolisano okruženje u kojem deca predškolskog uzrasta mogu da istražuju i iz kojih uče (Arsenijević & Arsenijević, 2021; Arsenijević, 2021).

Simulacije mogu predstaviti društvene dileme i izbore, omogućavajući deci da istraže različite ishode i posledice svojih postupaka. Virtuelni likovi ili avatari koje nudi veštačka inteligencija mogu uključiti decu u scenarije igranja uloga, pomažući im da vežbaju društvene interakcije, rešavanje sukoba i emocionalno izražavanje. Dobro dizajnirane aplikacije virtuelne realnosti simuliraju društvene situacije iz stvarnog života kako bi korisnici bolje razumeli emocije koje proističu iz socijalne interakcije i obrasce ponašanja u društvu (Fagnäs et al., 2021; Pan & Hamilton, 2018). Štaviše, najsavremeniji sistemi veštačke inteligencije omogućuju personalizovanu obuku i „kompleksni pedagoški nadzor“ (Arsenijević & Arsenijević, 2021: 184), s obzirom na to da se na osnovu istih mogu kreirati odgovarajući izazovi i problemi koje će deca rešavati i koji će deci pružiti adekvatne povratne informacije.

Virtuelna stvarnost se može smatrati sredstvom za razvoj društvenih kompetencija, posebno za decu sa ograničenim mogućnostima za društvenu interakciju, s obzirom na to da im omogućuju da se uključe u interakcije koje možda ne bi uopšte – ili ne bi u dovoljnoj meri – iskusili u stvarnom svetu zbog ekonomskih ili društvenih faktora (Baceviciute et al., 2022, Wang et al., 2022). Deca sa poremećajem iz autističnog spektra obično imaju poteškoće u održavanju vizuelne komunikacije u društvenim interakcijama, a tehnologija pojačane stvarnosti omogućava konstruisanje prijemčivijih crta lica avatara, što može u velikoj meri poboljšati efekat učenja (Chen et al., 2022).

Konačno, interesantno je spomenuti i istraživanje sprovedeno u Gradskom univerzitetu u Hong Kongu o primeni virtuelne realnosti dizajnirane za sticanje emocionalnih i socijalnih veština dece ranog školskog uzrasta sa poremećajem autističnog spektra. Korišćen je sistem virtuelne realnosti simuliranja i interakcije sa objektima i avatarima u virtuelnim scenarijima koji pokrivaju situacije iz realnog života. Analizom je obuhvaćeno 72 dece, čija je socijalna kompetencija posmatrana pre i posle programa primene tehnologije virtuelne realnosti, a sprovedeni su i intervjui sa njihovim roditeljima i nastavnicima. Rezultati studije su pokazali da su deca iz grupe za obuku nakon treninga postigla bolje rezultate u izražavanju i regulaciji emocija i u socijalnoj interakciji i adaptaciji, nego što su ih imala pre treninga. Tokom intervjua, roditelji su istakli da su deca mnogo proaktivnija u komunikaciji sa drugim ljudima, kao i da su postala fleksibilnija u svakodnevnom funkcionisanju. Nastavnici su prijavili da su deca počela da sklapaju nova prijateljstva i da se upuštaju u dvosmerne razgovore (Yuan & Ip, 2018).

Literatura:

- Al Saud, A.J.F. (2017). Educational Video Games Enrich Underprivileged Children's Social Skills in Saudi Arabia. *European Journal of Educational Sciences*, 2 (4), 32-47.
- Ali, S. (2018). Effect of Social Skills Training Program on Self- Esteem and Aggression among Children in Residential Institutions in Port Said City. *Port Said Sci. J. Nurs.*, 5, 105– 123.
- Alzubi, T., Fernández, R., Flores, J., Duran, M. & Cotos, J. M. (2018). Improving the working memory during early childhood education through the use of an interactive gesture game-based learning approach. *IEEE Access*. 6, 53998–54009. doi.org/10.1109/ACCESS.2018.2870575
- Andersson, G. & Cuijpers, P. (2009). Internet-based and other computerised psychological treatments for adult depression: a meta-analysis. *Cognit Behav Ther.* 38 (4), 196–205. doi.org/10.1080/16506070903318960
- Arnold, D., Kupersmidt, J., Voegler-Lee, M. & Marshall, N. (2012). The Association between Preschool Children's Social Functioning and Their Emergent Academic Skills. *Early Child. Res. Q.*, 27, 376–386. doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.12.009.
- Arsenijević, J. & Andevski, M. (2012). Novi mediji kao pravac razvoja kompetencija zaposlenih u predškolskom obrazovanju. *Kultura*, 135, 28-48.
- Arsenijević, J. & Arsenijević, D. (2021). Tehnološki trendovi razvoja visokog obrazovanja. *Norma 2* (26), 177-189.
- Arsenijević, J. & Arsenijević, O. (2022). Digitalne igre kao obrazovni potencijal – iskustva i primeri. *Baština*, 58 (32), 473- 486. doi.org/10.5937/bastina32-40032
- Arsenijević, J. (2021) *Sistemi upravljanja u obrazovanju*. Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Kikindi, Kikinda.
- Arsenijević, J., Andevski, M., Arsenijević, O. (2012). Uloge predavača u kontekstu promene paradigme obrazovanja i zahtevima informatičkog i društva znanja. *Zbornik radova Visoke škole strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Kikindi 1/2012*, 139-161.
- Baceviciute, S., Cordoba, A.L., Wismer, P., Jensen, T.V., Klausen, M. & Makransky G. (2022). Investigating the value of immersive virtual reality tools for organizational training: An applied international study in the biotech industry. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38 (2), 470-487. doi.org/10.1111/jcal.12630
- Calvert, S. L., Putnam, M. M., Aguiar, N., Wright, C., Liu, A. et al. Intelligent Media Characters: Social Meaningfulness and Social Contingency for Teaching Young Children Mathematics. *Proceedings of the American Psychological Association Conference on Technology*. Mind, & Society, Washington, DC.
- Chen, J., Hu, J., Zhang, K., Zeng, X., Ma, Y., Kai Zhang, W.L. & Wang, G. (2022). Virtual reality enhances the social skills of children with autism spectrum disorder: a review, *Interactive Learning Environments*. doi.org/10.1080/10494820.2022.2146139
- Chot, D.H. & Md-Yunus, S. (2011). Integration of a social skills training: a case study of children with low social skills. *Education 3-13* (39), 249-264.
- Đević, R.S. (2015). *Socijalna interakcija učenika sa smetnjama u razvoju u osnovnoj školi*. Doktorska disertacija. Beograd: Filozofski fakultet u Beogradu.
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D. & Schellinger, K.B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Dev.*, 82(1), 405-32. doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x.

- Fabes, R., Hanish, L. & Martin, C. (2003). Children at Play: The Role of Peers in Understanding the Effects of Child Care. *Child Dev.*, 74, 1039–1043. doi.org/10.1111/1467- 8624.00586.
- Fagnäs, S., Hamilton, W., Espinoza, N., Miloff, A., Carlbring, P. & Lindner, P. (2021). What do users think about virtual reality relaxation applications? A mixed methods study of online user reviews using natural language processing. *Internet Interventions*, 24, e100370.
- Gašić Pavišić, S. Ž. (2002). Peer-group social behavior of children with developmental challenges. *Nastava i vaspitanje*, 5 (51), 452-470.
- Gershon, P. & Pellitteri, J. (2018). Promoting Emotional Intelligence in preschool education: A review of programs. *International Journal of Emotional Education*, 2 (10), 26-41.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1984). Assessment and classification of children's social skills: A review of methods and issues. *School Psychology Review*, 13(3), 292–301.
- Gresham, F.M., Elliott, S.N., Vance, M.J., Cook, C.R. (2011). Comparability of the social skills rating system to the social skills improvement system: Content and psychometric comparisons across elementary and secondary age levels. *Sch. Psychol. Q.*, 26, 27.
- Herbst, R., Rybak, T., Meisman, A., Whitehead, M., Rosen, B., Crosby, L.E., Klein, M.D. & Real, F.J. (2021). A virtual reality resident training curriculum on behavioral health anticipatory guidance: Development and usability study. *JMIR Pediatr Parent*, 4 (2), e29518.
- Holland, M. L., Malmberg, J. & Peacock, G. G. (2017). *Emotional and Behavioral Problems of Young Children: Effective Interventions in the Preschool and Kindergarten Years*. Guilford Publications.
- Johnson-Glenberg, M. C. (2018). Immersive VR and education: Embodied design principles that include gesture and hand controls [hypothesis and theory]. *Frontiers in robotics and AI*, 5. doi.org/10.3389/frobt.2018.00081
- Kahila, J., Valtonen, T., Tedre, M., Mäkitalo, K. & Saarikoski, O. (2020). Children's experiences on learning the 21st-century skills with digital games. *Games and Cult.* 15(6), 685–706. doi.org/10.1177%2F1555412019845592
- Ke, F., Whalon, K. & Yun, J. (2017). Social Skill Interventions for Youth and Adults With Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review. *Rev. Educ. Res.*; 88. doi.org/10.3102/0034654317740334.
- Lamont, A. & Van Horn, M. L. (2013). Heterogeneity in Parent-reported Social Skill Development in Early Elementary School Children. *Soc. Dev.*, 22, 384–405. doi: 10.1111/sode.12023.
- Matson, J. L., & Fodstad, J. C. (2010). Teaching social skills to developmentally delayed preschoolers. In C. E. Schaefer (Ed.), *Play therapy for preschool children* (pp. 301–322). American Psychological Association. doi.org/10.1037/12060-014
- Mitić, M., Radojević, B., Hrnjica, S., Žegarac, N., Stefanović, M., Veljković, L., Rajović, V., & Radović-Župunski, M. (2011). *Deca sa smetnjama u razvoju potrebe i podrška*. Beograd: Republički zavod za socijalnu zaštitu.
- OECD (2020). *Social and Emotional Skills Well-being, connectedness and success*. Paris: Directorate for Education and Skills OECD.
- Poppelaars, M., Lichtwarck-Aschoff, A., Kleinjan, M. & Granic, I. (2018). The impact of explicit mental health messages in video games on players' motivation and affect. *Comp. in Human Beh.* 83, 16–23. doi.org/10.1016/j.chb.2018.01.019
- Sohrabi, T. (2019). Physical education games and social skills: An investigation with Iranian primary school girls. *Issues in Educational Research*, 29(4), 1313-1329. <http://www.iier.org.au/iier29/sohrabi.pdf>

- Sørli M.-A., Hagen K. & Nordahl K. (2020). Development of social skills during middle childhood: Growth trajectories and school-related predictors. *Int. J. Sch. Educ. Psychol.*, 8, 1–19. doi: 10.1080/21683603.2020.1744492.
- Splett, J. W., Garzona, M., Gibson, N., Wojtalewicz, D., Raborn, A. (2019). Teacher recognition, concern, and referral of children’s internalizing and externalizing behavior problems. *School Mental Health*, 11(2), 228–239. doi.org/10.1007/s12310-018-09303-z
- Vahedi, S., Farrokhi, F. & Farajian, F. (2012). Social competence and behavior problems in preschool children. *Iran. J. of Psych.* 7(3), 126–134.
- Vuorikari, R., Kluzer, S. & Punie, Y. (2022). DigComp 2.2: *The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes*, EUR 31006 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg. doi:10.2760/490274, JRC128415.
- Wang, X., Young, G.W., Plechatá, A., Mc Guckin, C. & Makransky, G. (2023). Utilizing virtual reality to assist social competence education and social support for children from under-represented backgrounds. *Computers & Education*, 201, e104815. doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104815.
- Wang, X., Hodgers, C., McGuckin, C. & Lv, J. (2022). A Conceptual Learning Design in Virtual Reality The Cognitive VR Classroom for Education After the Pandemic Era. *Proceedings of the 17TH Education and development conference*, 6-22.
- World Health Organization. *Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age*. World Health Organization, 2019.
- Yannier, N., Koedinger, K. R. & Hudson, S. E. (2015). Learning from mixed-reality games: is shaking a tablet as effective as physical observation? *In Proceed. of the 33rd Annual ACM Conf. on Human Factors in Comp. Sys.*, 1045–1054. doi.org/10.1145/2702123.2702397
- Yuan, S.N.V. & Ip, H.H.S. (2018). Using virtual reality to train emotional and social skills in children with autism spectrum disorder. *London J Prim Care (Abingdon)*, 10 (4), 110-112. doi: 10.1080/17571472.2018.1483000
- Zhu, Y.-T.; Li, X.; Jiao, D.-D.; Tanaka, E.; Tomisaki, E.; Watanabe, T.; Sawada, Y.; Zhu, Z.; Ajmal, A. & Matsumoto, M. (2021). Development of Social Skills in Kindergarten: A Latent Class Growth Modeling Approach. *Children*, 8, 870. doi.org/10.3390/children8100870

THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN DEVELOPING SOCIAL SKILLS IN PRESCHOOL-AGED CHILDREN AND CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DIFFICULTIES

Abstract: The article offers a systematic overview of literature on the development of children’s social skills in educational institutions and on the possibilities to use digital technologies and artificial intelligence to assist teachers in this process. In addition to the analysis of the role and importance of socialization of preschool-aged children and children with developmental difficulties, the article offers an overview and summary of results of previous researches on the effects of programmes of social skills development in educational institutions, with special emphasis on the sample of children with developmental difficulties. In conclusion, with consideration to the results obtained and their potential to build on the theoretical knowledge on children’s socialization, the article presents several possibilities to use digital technologies in educational work to enhance children’s social skills.

Key words: socialization, social competencies, integrated learning, digital media, new technologies.



Crtež 5. „U igri sa drugarima“, Katarina Kajdači, 6 godina, Dečija ustanova „Dečija radost“, Irig, vrtić „Vila“, Vrdnik, grupa u godini pred polazak u školu, vaspitačice Snežana Miroslavljević i Mirjana Jankulović

MUZIČKE AKTIVNOSTI DECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA KROZ RADIONICE I INTEGRISANO UČENJE

Slobodan Balać, spec.⁵

Rezime: S današnjom ubrzanom integracijom svih oblasti društvenog života, svesni smo sve bržeg usvajanja inovativnih aktivnosti. Kako je muzika odraz društvene stvarnosti, tako se na nju posebno odnosi potreba za usvajanjem novina. Poznato je da od kvaliteta nastave u školskom sistemu zavisi kvalitet opšteg društvenog razvoja. Kao humani i odgovorni članovi zajednice dužni smo da obratimo pažnju na osetljivu populaciju kakva su deca sa smetnjama u razvoju i pomognemo im da se uklupe i doprinesu društvu svojim potencijalima. Pre svega, da steknu životno praktične veštine koje će ih pripremiti za samostalan i kvalitetan život. Blagotvorni uticaj muzike u tranziciji iz predškolskog u školski sistem treba da bude spona kojom ćemo povezati i premostiti prelazak koji sam po sebi nije lak.

Ključne reči: muzičke aktivnosti, deca, integrisano učenje, pesma, vrtić i škola.

Uvod

U pluralističkom društvu, društvu etničke, tradicijske, jezičke, religijske, kulturne različitosti njegovih članova, aktuelni centralni problem jeste kako uključivati najmlađe u muzičke aktivnosti kroz integrisano učenje. U samoj formulaciji teme gravitiraju dva opšta pojma: muzičke aktivnosti i integrisano učenje, čiji se sadržaji umnogome prepliću. Predmet istraživanja pripada polju pedagoških nauka i ističe doprinos metodici nastave muzičkog vaspitanja dece predškolskog uzrasta kao užoj naučnoj oblasti. U kontekstu teorijskog i praktičnog značaja proučavanja i istraživanja, nastojimo utvrditi u kojoj je meri prisutno i primenjivo postojanje muzičkih aktivnosti kroz integrisano učenje.

Osnovna ideja ovog istraživanja proistekla je iz činjenice da je višedimenzionalni pristup potreban za razvijanje socijalnih veština dece predškolskog uzrasta sa smetnjama u razvoju uz sva raspoloživa sredstva koja pruža integrisano učenje, a sa ciljem što uspešnije pripreme dece za polazak u osnovnu školu. Kroz muzičke aktivnosti deca će razviti široku sferu interesovanja i ostvariti niz pragmatičnih ciljeva kao što su: spoznajni, obrazovni, vaspitni, komunikativni, hedonistički, motivacioni i socijalni. Time će postati humaniji, odgovorniji i tolerantniji, sa puno saosećanja prema drugim i drugačijim koji će imati posebno mesto u školi. Pri tom je potrebno sagledati kako su se nekada organizovali procesi edukacije, kako danas organizovati i podržati vrednosti integrativnog učenja i na kraju podržati oblike i sadržaje koji će se primenjivati radi aktualizacije svih njenih osobenosti. Pri koncipiranju edukativnih i stručnih ciljeva, treba poći od aktivnosti i funkcije savremenog vaspitača koji je svestan važnosti transmisije znanja i razvijanja intelektualnih i praktičnih sposobnosti kroz radionice za decu. Ovde treba istaknuti obavezu koju vaspitač ima kada treba da sagleda sposobnosti i mogućnosti dece kako bi ih podstakao na istraživački rad, vrednovanje muzičke umetnosti, njene praktične primene, socijalizacije i kreativnosti koja se očekuje u zajedničkom integrisanom učenju. Kroz ove veštine vaspitači osposobljavaju decu predškolskog uzrasta za pružanje podrške deci sa smetnjama u razvijanju socijalnih veština kroz muzičko izražavanje. Kroz socijalno

⁵ slobodanbalac@gmail.com

prihvatljiva ponašanja, deca uče kako da komuniciraju između sebe na pozitivan i uspešan način i kako da izbegavaju negativne reakcije. Potrebno je sistematsko uvođenje najmlađih u radni prostor radionice u kojoj će se ostvariti socijalna, emotivna i intelektualna komunikacija među decom, čime će se obezbediti potrebna kohezija koju pruža zajednica. Uz vršnjačku podršku, deca sa smetnjama u razvoju ostvariće kompetencije potrebne za polazak u školu. Predškolski ciklus obrazovanja predstavlja osnovu integrisanog učenja za razvijanje svih dečjih potencijala (muzičkih, fizičkih) i najvažnije, osposobljavanje za životno-praktične situacije. Fleksibilna organizacija rada vaspitača, uz koordinisano funkcionisanje stručnih službi, nasloniće se na tradicionalne elemente i forme učenja uz svu inovativnu tehnologiju i savremena sredstva, jer se naučna i stručna javnost stalno upoznaju sa novim istraživanjima (Kundačina & Bandur 2007). Neophodno je konsultovati ne tako obimnu literaturu najkompetentnijih autora koji su se bavili ovim pitanjima kako bi se podstakla i kritički opservirala stečena saznanja i prevenirala pojava socijalno nerazvijenih veština kod dece sa smetnjama. Sa aspekta naučno-stručne i društvene opravdanosti ovog pitanja konstatuje se da se generacije pre nisu dovoljno bavile ovim pitanjima. U tom pravcu načinjeni su određeni pomaci kao što je doneti Zakon o osnovama sistema i obrazovanja, Sl. Glasnik R. Srbije, br. 88/2017, 27/2018, - dr zakon 10/2019, 27/2018, i dr. Zakon 6/2020, 129 /2021. član 76, član 77.

Deca su u prirodnom životnom okruženju sa svim situacijama koje se mogu desiti izložena prisutnoj interkulturalnoj sredini u kojoj se neguju najviše ljudske vrednosti i potreba za uzajamnim obogaćivanjem preko razlika, a to se ponajpre može postići samo otvorenim stavom i poznavanjem onog drugog, prihvatajući ga, istodobno, kao drukčijeg i kao sličnog (Rosandić, 2005).

Iz teorije saznanja proučavamo korene nastanka aktuelnih problema, identifikovanje odnosa prema tome i mogućnosti stvaranja uslova za pružanje podrške deci sa smetnjama u razvoju kroz tri etape rada. U prvoj se razmatraju i definišu značaj, cilj i zadaci ove problematike, istražuje se literatura i pravi strategija rada. U drugoj etapi se razvijaju elementi metodologije koja podrazumeva jedno teorijsko, empirijsko i pedagoško istraživanje, a u trećoj, završnoj etapi se vrši interpretacija i obrada rezultata sa ciljem da se sa uspehom obavi njegova primena u pedagoškoj praksi.

Dosadašnja dostignuća

Sva dosadašnja dostignuća do kojih se došlo iz ove oblasti deluju kao presudni faktor u podizanju svesti o značaju i ulozi uključivanja dece sa smetnjama koja su deo identiteta jedne nacije (Stanković Đorđević, 2013). Konceptualno gledano, ono što je potrebno istražiti su tehnike poučavanja koje se odnose na podsticanje i uključivanje najmlađih, a koje predstavljaju središte muzičke kreativnosti. Izborom metoda i postupaka istražujemo problem u kontekstu promišljanja i prikaza pedagoških pojava koje dovode do naučnih sudova usmerenih ka orijentisanom cilju u procesu davanja iskaza i saznanja o podsticanju dece predškolskog uzrasta sa smetnjama u razvoju na dalje obrazovanje i vaspitanje u osnovnoj školi. Uspešan proces integracije se temelji na razvoju kompetencija za samorefleksiju, potrebi da se praktično primene naučena i usvoje nova razumevanja realnosti, da se poveća nivo tolerancije i usmere snage ka timskom radu potrebnom za ovakva delovanja (Gojkov, 2006).

Postavljanjem standarda koji se odnose na ulogu predškolske ustanove u postupku

motivacije predškolske dece za sticanje socijalnih veština i osposobljavanje za polazak u školu, gradi se putokaz vaspitačima u pogledu organizacije nastave. Gledajući sadašnje stanje u pedagoškoj praksi, nužno je smelije i konkretnije uključivanje i podizanje standarda i jasnih smernica kroz nastavni program, inovacije udžbenika, jačanje metodičke literature i osposobljenost vaspitača za primenu raznovrsnih oblika integrisanog učenja. Očekivani rezultati mogu biti osnova za dalje planske aktivnosti radi što lakše tranzicije iz predškolske u školsku ustanovu. Deca sa smetnjama u razvoju treba da budu motivisana za učenje, jer su motivacija i prirodna radoznalost osnova za svako učenje (Stojanović, 2009). Sticanje saznanja će usmeriti decu na bolje i prirodnije uklapanje u životno okruženje, jer će od najranijeg detinjstva jačati samopouzdanje kroz sistem integrisanog učenja. Socijalne kompetencije uključuju decu predškolskog uzrasta u vrednosni sistem društva sa jasno određenim mestom i pozicijom sopstvenog delovanja. Za ovo je neophodna tesna saradnja inkluzivnih timova sa predškolskim ustanovama radi socijalne dobrobiti dece. Današnje „Godine uzleta“ prisutne u predškolskom sistemu upravo podržavaju integrisan sistem učenja u kom je dete postavljeno u centar zbivanja. Za ovu najosetljiviju populaciju, decu predškolskog uzrasta, postoje timovi koji se brinu o njima, a to su u predškolskoj ustanovi: vaspitač, stručni saradnik, saradnik, roditelj ili staratelj, pedagoški asistent ili lični pratilac deteta (na zahtev roditelja). Plan tranzicije je jasno regulisan u Obrascu 7. koji je sastavni deo IOP programa (Službeni glasnik RS, br. 88/17 i 27/18). Za sve ovo je najpre potrebna saradnja i saglasnost roditelja koji su prvi da zaštite i obezbede sve u interesu deteta. O važnosti prateće dokumentacije u koju se pažljivo unose sve promene i prati stanje deteta vode računa službe u predškolskoj, a potom i osnovnoškolskoj ustanovi.

Muzički korak iz predškolske u školsku ustanovu

Kako je prelazak iz predškolske ustanove u školu veliki korak za male ljude koji su u dosadašnjem sigurnom okruženju svog poznatog objekta provodili dane sa ustaljenim navikama i u istom režimu rada, svaka promena im donosi nemir i nesigurnost. Zato je potrebna fleksibilna karika poput muzike, koja će povezati staro sa novim i učiniti da to novo bude prihvaćeno prirodno, sa lakoćom. Od današnjeg vaspitača traži se da bude kreator, istraživač, praktičar, i kritičar sopstvene prakse. U ličnosti vaspitača treba da se nađe spoj veštine komuniciranja sa decom različitih karaktera i specifičnosti, i uspešne saradnje sa roditeljima i sa kolegama. Pored toga, treba da poseduje mudrost i odlične tehničke i organizacione sposobnosti (Službeni glasnik, 2006). U ovom radu osvetljavamo veliku vaspitačevu ulogu da pripremi decu za prvu značajnu promenu u životu predškolaca, a pogotovu ako su u pitanju oni sa posebnim potrebama. Pored toga što je potrebno da škola obezbedi sve tehničke i fizičke preduslove kako bi deca sa posebnim potrebama mogla da borave u školskoj zgradi na adekvatan način, potrebno je mnogo više rada na planu i organizaciji među timovima i osobama koje su direktno usmerene na dobrobit dece.

Postoje određene smetnje u muzičkom razvoju koje se poklapaju sa smetnjama u razvoju dece uopšte (psihičke ili fizičke), a manifestuju se odsustvom pažnje, koncentracije, slabom muzičkom memorijom, sporim ili tromim reagovanjem (Đurković-Pantelić, 1998). Pored toga, tu su i pojave nerazvijene sposobnosti zapažanja tonskih visina, nepreciznog ritma, nestabilne intonacije usled nerazvijene mišićne muskulature ili verbalne nerazvijenosti. O ovome možemo da govorimo tek kada se u dovoljnoj meri uverimo da nije u pitanju loš izbor muzičkog sadržaja koji nije primeren dečjim individualnim

sposobnostima i čiji se muzički elementi ne uklapaju u razvojni period dečjih sposobnosti. Ponekad je pojava nepokazivanja muzičkih sposobnosti prolaznog karaktera jer dečje interesovanje zaokuplja drugi sadržaj (Đurković-Pantelić, 1998). Zato je potrebno ponovo i uporno nuditi detetu ono što bi kod njega stvorilo pozitivan osećaj samoostvarenja, zadovoljstva i socijalizacije u deljenju odgovornosti sa drugima (hor, orkestar, zajedničko druženje). Svakako su evidentne individualne razlike među decom koja svoj nedostatak mogu u određenoj meri poboljšati, efikasno ublažiti, uz veliki trud i sa puno strpljenja, pažnje i upornog ponavljanja, kako deteta tako i vaspitača. Samopouzdanje koje je deci potrebno razviće i veće interesovanje i sklonost ka muzici, a samim tim i uvećati ljubav prema njoj. Roditelji moraju biti upoznati i aktivno uključeni u sve ove aktivnosti i razvijati potrebu za muzikom koja terapeutski deluje na decu. I ne samo na decu. Poznato je da deci sa poremećajima iz spektra autizma muzika može predstavljati glavno polje interesovanja. Muzika je značajan faktor poboljšanja sposobnosti komunikacije i socijalne interakcije (Ockelford, 2018). Ovakva deca traže određene melodije, čak i određenim redosledom kojim su ih usvajala, što svedoči o visoko razvijenoj muzičkoj memoriji (Heaton, 2009). Ta potreba za stalnošću i stabilnošću njima daje osećaj sigurnosti koji vaspitač mora da prepozna i da prenese učitelju sva saznanja o ličnosti i posebnim osobinama koje dete ima. Deci su potrebni bliskost i poverenje, a za to je potrebno vreme da se izgradi. Potreba za sigurnošću, pored egzistencijalne potrebe, ljubavi, poštovanja, prihvatanja, samopoštovanja, saznajne, estetske i razvojne potrebe, okvir je dece sa teškoćama u razvoju koje odrasli oko njih moraju biti svesni (Hrnjica, 1997).

Deca sa posebnim potrebama traže kontakt očima, traže dodir i posvećenu pažnju vaspitača koji je mogao da je usmeri prema detetu. U razredu sa učiteljem i većim brojem učenika, potrebno je vreme dok se ne izgradi određeni odnos, te period strpljenja i tolerancije mora biti rastegljiv. Složen posao učitelja čini kontinuirano praćeno ponašanje deteta, dovoljno slobode i prostora kako bi ono apsorbovalo i prihvatilo sve promene. Pred svima je veliki i novi izazov, kako za decu, tako za roditelje i vaspitače. Deci je najznačajnije ko će se u školskim klupama naći sa njima, da li će to biti stari drugari iz vrtića, da li je učitelj strog, da li imaju dovoljno vremena za igru i da li se dete kažnjava za neuspeh (Zbornik radova, Primeri dobre prakse 2020), dok je učiteljima bitno da deca imaju razvijene higijenske i radne navike, da su samostalna i socijalno dovoljno razvijena. Roditelji se, pak, plaše uklapanja u novu sredinu, dečje sigurnosti i sposobnosti da se snađu u novim uslovima. Svi imaju različite brige iz svog ugla gledanja i one su opravdane i očekivane. Kada se uporede pitanja i brige dece predškolskog uzrasta sa razmišljanjima đaka nižih razreda osnovne škole koji su tu fazu prilagođavanja već prošli, vide se određene sličnosti u razmišljanju dece. No, kada školarci svoja iskustva prenesu budućim prvacima i iz svog, dečjeg ugla, objasne mladima šta ih čeka u školi, šta mogu da očekuju, kako da se ponašaju, da odgovore na sva njihova pitanja, onda je predškolicima mnogo jasniji i prihvatljiviji polazak u školu. Na zajedničkim radionicama, okupljanjima dece u školskom dvorištu gde bi se deca družila i razmenjivala pitanja i odgovore, vaspitači i učitelji bi posmatranjem dece mogli mnogo više da uoče već u tim situacijama. Koliko je bitan odnos između učitelja i deteta toliko je važno da se učenici između sebe povežu i pomažu, razumeju i dnuže.

Muzička radionica

Ukoliko deca pevaju, sviraju ili slušaju određene muzičke sadržaje sa kojima će se susresti u prvim školskim danima, njima će osećaj poznatog, prijatnog i već doživljenog pružiti potrebnu stabilnost, uz emocije koje muzika budi u njima. Vaspitač će raditi sa decom ono što će učitelj nastaviti u školi, ili će započeti nešto što će se razvijati u školskim klupama. To se može veoma lako ostvariti u tesnoj saradnji vaspitača i učitelja tako što će naučiti decu da pevaju istu pesmu. Na primer, oproštajnu pesmu koju će deca naučiti sa vaspitačima u predškolskoj ustanovi, a onda će je učitelj nadograditi i obogatiti upotrebom dečjih Orfovih instrumenata (https://www.youtube.com/watch?v=ws0UF11-x_Y):

Doviđenja, dragi vaspitači

1. strofa

*Godina se približila sedma,
Za vrtiće postali smo stari,
Čekaju nas obaveze nove,
Đačke torbe sveske i bukvari.*

refren

*Doviđenja, dragi vaspitači,
Lepo nam je u vrtiću bilo,
Stasali smo za đake prvake,
Pa nas škola poziva u krilo.*

2. strofa

*Zajedno smo ovde dugo bili,
Provodili raspevana leta,
Rastanak nam ovaj teško pada,
Svakoga je obuzela seta.*

refren

3. strofa

*Kad nas škola u naručje primi,
I drugari mlađi kad nas smene,
Ostaće nam zauvek u srcu,
Iz vrtića divne uspomene.*

refren

Deci je potreban osećaj da nije sve potpuno novo i nepoznato, pogotovu deci sa autizmom koja se vezuju sa ustaljene navike, osobe i prostor. Takva deca traže iste drugare, poznata lica i očekuju da će ih stalno imati u svom okruženju jer im to pruža potreban mir. Povremenim odlaskom u školu radi postepenog, blagovremenog upoznavanja školskog prostora, učionica, hodnika, školskog dvorišta, osoblja, učitelja, deca će se pripremiti za ulazak u novu sredinu. Zajedničke igre koje su prilagođene deci sa smetnjama u razvoju započinje vaspitač u radu sa decom, a nastaviće učitelj, kao što smo mi uradili tokom prolećnog perioda sa decom u predškolskoj ustanovi. Igre za razvoj veštine slušanja („Zvučne ćorave bake“, „Tiho i glasno“, „Muzički ples“, „Prati ritam“ i druge igre) započete u predškolskoj ustanovi, nastavljene su u prvom razredu osnovne škole, tokom septembra,

na časovima muzičke kulture. Deci je potreban postupan prelazni period koji muzika može umnogome da ublaži, a kroz muzičke igre to se veoma uspešno sprovodi. Kroz nekoliko zanimljivih igara koje utiču na kontrolu pokreta tela („Kao u ogledalu“, „Ja sam vajar“, „Azbukica“), deca su prikazala učitelju igre koje su igrala sa vaspitačem u vrtiću, a koje podrazumevaju odličnu korelaciju sa fizičkim vaspitanjem. Poznato je da će deca uvek reagovati na muzičke nadražaje, bez obzira na nivo i stepen razvoja dečjih sposobnosti, ili na vrstu i težinu oštećenja koja im je dijagnostikovana. Muzika koja se sluša navodi decu na pokret, pevušenje, ispoljavanje prijetnosti koja ih ispunjava i doprinosi njihovom opštem poboljšanom duhovnom i telesnom stanju. Ako se sluša muzika koja asocira na poznate i pozitivne momente iz njihovog iskustva, deca će se lakše opustiti i adaptirati na novonastale uslove, sredinu i osobe u svom okruženju. Zato su se u muzičkim radionicama započete aktivnosti za razvoj slušanja i koncentracije („Ruke gore“, „Tiho i glasno“, „Zvončići i daire“, „Muzičke linije“, „Ding ili dong“) nastavile sa učiteljem u oktobru mesecu. U tom integrisanom pristupu učenju povezaće se na taj način prethodno doživljena iskustva koja su deci bliska. Neće se izdvajati kao pojedinačni i posebni sadržaji, a ostvariće se kontinuitet koji se bazira na životno praktičnom i smislenom povezivanju učenja, porodice i lokalne zajednice. Kvalitet koji se dobija tim vrednovanjem uticaće na celokupni razvoj i postignuća deteta tokom obrazovanja. U igrama koje se odnose na razvoj svesti o sebi i drugima („Gde treba da sviram“, „Dirigent“, „Zameni se“, „Kotrljaj i baci“, „Ples šešira“, „Alke u lancu“), deca su potvrdila svoje aktivnosti koje su im umnogome pomogle da upoznaju svet oko sebe i predstave ono što umeju drugima. U knjizi „Više od igre“ autorke Marijane Milošević Simić deca su sa vaspitačem odabrala nekoliko igara koje im najviše odgovaraju sa zadatkom da oni nauče svog učitelja kako se te igre igraju. Ta zamena uloga im je dala veliko zadovoljstvo koje su oni željno čekali da sprovedu u školi. Ovo je važno jer, pored toga što treba da ispune određene norme, zahteve, programe, dostignu nivo znanja u skladu sa svojim mogućnostima i potencijalima, takva deca treba da budu pre svega srećna i slobodna u svojim mislima i htenjima. Da se razvijaju i rastu u sredini koja prepoznaje, a potom i poštuje njihove osobenosti i koja im daje prostora da ispolje svoj nesumnjivi kvalitet. Za ovo je potrebna odlična komunikacija između roditelja i vaspitača koja će se preneti na roditelja i učitelja (Krstić, 2020).

Savremeni učitelji su svesni da oni uče zajedno sa svojim đacima, da saraduju, istražuju i razmenjuju ushićenja koja će ih spojiti a koja će se i muzički manifestovati na najbolji mogući način. Ako se dete oseća uvaženo, saslušano i prihvaćeno, pružiće i samo više, bolje, biće motivisano, nadahnuto i odvažiće se da pokuša mnogo više nego što je mislilo i smelo ranije. Dete će ohrabreno prerađivati svoje umetničke doživljaje, maštaće i stvaralački izražavati svoje emocije na originalan način. Razvijanjem grupnog identiteta, kroz zajedničke rituale, aktivnosti i učenja, deca stvaraju zajednicu unutar koje svako ima svoje zaslužno mesto sa svim svojim osobenostima. Ovo je za decu sa posebnim potrebama od izuzetnog značaja jer stiču zajedničku pripadnost, osećanje sopstvene vrednosti i vlastitog socijalnog učešća. U ohrabrivanju na razmenu ideja i misli, među decom i među vaspitačima a kasnije i učiteljima stvara se jedna posebna veza koja struji i uspostavlja lepotu deljenja i komunikacije među sličnima i različitima na jednom prostoru u određeno vreme. Sećanja na te veze su osnov za dalji iskorak u novo i nepoznato. Obrazovna snaga predavača, vaspitača, učitelja leži u tome.

Umesto zaključka

Deca koja su sa svojim vaspitačima imala dobru pripremu, pojačanu muzičkim aktivnostima, za lakši transfer u osnovnu školu, pokazala su veću spremnost za suočavanje sa novim okruženjem. Poznate melodije, igre i aktivnosti naučene u muzičkim radionicama u predškolskoj ustanovi su donele očekivano mirnije prihvatanje stresnog prelaska u novi prostor sa novim drugarima i osobom koja ih vodi – učiteljem. Blagotvoran muzički uticaj je skrenuo misli i usmerio osećanja dece na izvođenje i igru, čime se socijalizacija dece sprovela prirodno, uz pesmu i međusobno upoznavanje.

Literatura:

- Gojkov, G. et al. (2006). *Ciljevi – kompetencije učitelja i vaspitača*. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Đurković – Pantelić, M. (1998). *Metodika muzičkog vaspitanja dece predškolskog uzrasta*. Šabac: Viša škola za obrazovanje vaspitača u Šapcu.
- Krstić, K. (2020). Uloga roditelja prilikom prelaska deteta iz predškolske ustanove u školu. Novi sad. Filozofski fakultet.
- Kundačina, M., Bandur, V. (2007): *Akademsko pisanje*, Užice, Učiteljski fakultet.
- Lalošević, S. et al. (2020). *Tranzicije u osnovnu školu iz perspektive deteta*. Zbornik radova. Primeri dobre prakse, Novi Sad. Udruženje vaspitača Vojvodine.
- Marković, T. (2014). *Model integrativne nastave u inicijalnom obrazovanju vaspitača*, (neobjavljena doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet.
- Matić, E., Mirković – Radoš, K. (1986). *Muzika i predškolsko dete*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Mirković-Radoš, K. (1983) *Psihologija muzičkih sposobnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Milošević Simić, M. (2017). *Više od muzičke igre*. Beograd: Publich d.o.o.
- Ockelford, A. (2018). *How We Sence of Music*. London.:Profile Books.
- Rosandić, D. (2005). *Metodika književnog odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Rentrow, P. J. & Levitin, D. J. (2019). *Foundations of Music Psychology*. London: Mit press.
- Službeni glasnik RS br 62./03 Pravilnik o opštim odredbama predškolskog programa od 15 novembra 2006.
- Stanković Đorđević, M. (2013). *Karakteristike ličnosti nastavnika i njihov odnos prema inkluziji dece sa razvojnim smetnjama* (neobjavljena doktorska disertacija). Niš: Filozofski fakultet.
- Hrnjica, S. (1997). *Dete sa razvojnim smetnjama u osnovnoj školi*. Beograd: Učiteljski fakultet. <https://doi.org/10.1177/0305735617703811>.

MUSIC WORKSHOPS FOR PRESCHOOL-AGED CHILDREN IN INTEGRATED LEARNING

Abstract: With today's accelerated integration of all the areas of social life, rapid acquisition of innovative activities is more than evident. Since music is the reflection of social reality, the need to acquire all that is new is especially important. It is well known that the quality of the overall social development depends on the quality of teaching in the school system. As humane and responsible members of a community, we are obliged to pay attention to the sensitive population which are children with developmental difficulties and help them integrate into the community and contribute to the society with their potentials. Primarily, we need to help them acquire practical life skills which will prepare them for a good and independent life. The beneficial influence of music during the transition from the preschool to the school system needs to be the link we should use to connect and bridge the gap between the two.

Key words: music activities, children, integrated learning, songs, kindergarten and school.



Crtež 6. „Priateljstvo“, M. M., 6 godina, devojčica; vrtić „Bubamara“, PU „Dečja radost“, Pančevo, grupa u godini pred polazak u školu, vaspitačica Vera Belča

RAZVIJANJE SOCIJALNIH VEŠTINA DECE SA SMETNJAMA U RAZVOJU TOKOM PRIPREME ZA POLAZAK U ŠKOLU KROZ INTEGRISANO UČENJE

dr Angela Mesaroš Živkov
dr Nikoleta Kukučka Stojanović
dr Zagorka Markov

Rezime: Uvod: Priprema dece sa razvojnim smetnjama za polazak u školu nosi niz specifičnosti koje zahtevaju temeljan plan i program aktivnosti koji u ovom istraživanju razmatramo sa inkluzivnog gledišta. Ovaj plan se zasniva na (a) personalizovanom pristupu detetu, individualizaciji ili primeni IOP-a, (b) timskom radu u predškolskoj ustanovi i (c) dodatnoj podršci deci, roditeljima i vaspitačima, a koju u skladu sa zakonom realizuju defektolozi i logopedi. Značajnu ulogu u identifikovanim faktorima za pripremu dece sa razvojnim smetnjama za polazak u školu imaju i vršnjaci tipičnog razvoja. Vršnjaci tokom socijalnih interakcija pružaju podršku deci sa smetnjama u razvoju u podsticanju i razvijanju socijalnih veština. Prikladno korišćenje socijalnih veština usmerava predškolsku decu ka sticanju socijalnih kompetencija koje, između ostalog, doprinose pozitivnoj socijalnoj pozicioniranosti deteta u grupi vršnjaka. Istraživanje je imalo za cilj da se analiziraju procene vaspitača o ulozi dece tipičnog razvoja u podsticanju i razvijanju socijalnih veština kod vršnjaka sa smetnjama u razvoju tokom pripreme za polazak u školu u okviru razvijanja integrisanog pristupa kroz tematsko i projektno planiranje. **Cilj:** Cilj našeg istraživanja je da se utvrdi nivo pružanja podrške vršnjaka tipičnog razvoja u podsticanju i razvijanju socijalnih veština vršnjaka sa smetnjama u razvoju tokom pripreme za polazak u školu u kontekstu integrisanog učenja. **Metode:** Uzorak su činila deca koja pohađaju vrtiće u više mesta u Vojvodini tokom školske 2022/23. godine ($n = 128$). Za potrebe istraživanja korišćena je prilagođena skala (Gresham & Elliot 1990) Likertovog tipa kojom se procenjuje uloga dece tipičnog razvoja u podsticanju i razvijanju socijalnih veština kod vršnjaka sa smetnjama u razvoju. **Rezultati:** Rezultati istraživanja su pokazali da, prema procenama vaspitača, deca tipičnog razvoja u velikom procentu podstiču vršnjake sa smetnjama u razvoju u razvoju socijalnih veština. Postoje statistički značajne razlike u zavisnosti od uzrasta i pola ispitanika koji podstiču razvoj socijalnih veština kod dece sa teškoćama u razvoju. Postoje statistički značajne razlike između ispitanika iz GPPŠ i dece iz ostalih vaspitno-obrazovnih grupa. Deca koja su bila u fazi tranzicije iz vrtića u školu su pokazala viši stepen podrške u podsticanju socijalnih veština dece sa smetnjama u razvoju u odnosu na ispitanike iz mlađih vaspitno-obrazovnih grupa. **Zaključak:** Dobijeni rezultati imaju značajne praktične implikacije, jer ukazuju kako da predškolske ustanove pokrenu programe koji su umereni na vaspitače i na sticanje njihovih kompetencija koje bi im omogućile da podstaknu decu tipičnog razvoja da pruže podršku vršnjacima sa smetnjama u razvoju u jačanju njihovih socijalnih veština tokom pripreme za polazak u školu i tranziciju iz vrtića u školsku sredinu. Utvrđivanje činjenice da deca tipičnog razvoja kroz socijalne interakcije pozitivno utiču na razvijanje socijalnih veština kod vršnjaka sa smetnjama u razvoju, pruža niz mogućnosti za planske akcije predškolske ustanove i organizovanje programa podrške kojima bi roditelji i svi drugi akteri vaspitno-obrazovnog rada podsticali predškolsku decu da ostvare što više socijalnih interakcija sa vršnjacima sa smetnjama u razvoju kojim bi se podstakle njihove socijalne veštine.

Ključne reči: *socijalne veštine, deca, priprema za polazak u školu, integrisano učenje, vaspitači.*

Uvod

Pedagoški inkluzivni identitet prepoznaje se u sinergiji emancipatornog potencijala na relacijama: a) deca sa smetnjama u razvoju i postizanje njihovih maksimalnih bioloških potencijala; b) deca vršnjačke populacije i njihov prosocijalni stav i tolerancija prema vršnjacima sa smetnjama u razvoju; c) obrazovani vaspitači i učitelji obuhvaćeni celoživotnim učenjem; d) porodice dece sa smetnjama u razvoju i tipične populacije; e) podrška demokratskog društva uz systemska rešenja. Savremena pedagogija prihvata različitost pojedinca i ne odbacuje ga apriori, već pokušava da humanizuje i istakne njegovu osobnost kao mogućnost implementacije u društvo (Kojić i Markov, 2011). U procesu humanizacije uloga dece tipičnog razvoja je vrlo važna, ne samo kao podrška deci sa smetnjama u razvoju, već kao i mogućnost da se od najranijeg doba uobličavaju u plemenite, altruistične i prosocijalno orijentisane osobe koje će u adolescenciji i u odraslom dobu biti socijalno odgovorne i osetljive na probleme drugih. Period pripreme dece sa smetnjama u razvoju za polazak u školu i tranzicija iz vrtićkog u novo, školsko okruženje je kompleksan proces u kojem je vršnjačka podrška neophodna. Pružajući podršku vršnjacima sa smetnjama u razvoju u razvijanju socijalnih veština kao elementarnih konstrukata za razvoj socijalnih interakcija, deca tipičnog razvoja jačaju svoje i socijalne i emocionalne kompetencije. Od najranijeg doba deca tipičnog razvoja se uče tolerantnom i prosocijalnom ponašanju koje podrazumeva da sreća pojedinačnog deteta u grupi ne može biti izvan konteksta cele vaspitno-obrazovne grupe. Tako priprema dece za polazak u školu kroz prizmu inkluzije desuverenizuje stigmatizaciju, predrasude i stereotipe koji još uvek vladaju u društvu, ali kako pokazuju rezultati istraživanja inkluzija ima i niz dobrih strana za sve učesnike. Neposredni kontakti dece tipičnog razvoja i dece sa smetnjama u razvoju kroz igru i učenje stvaraju niz socijalnih interakcija koje rezultiraju i stvaranjem prijateljskih veza kojima se potvrđuje implementacija inkluzivnog obrazovanja u globalni sistem. Rezultati istraživanja i praksa nam ukazuju da neprihvaćenost deteta može da izazove socijalno nepoželjne oblike ponašanja. Socijalne interakcije su aktivnosti pri kojima se formiraju složene emocije, a koje dovode i do stvaranja raznih konstrukata. Jedan od konstruktivnih činioca jesu i socijalne veštine (Mlinarević i Tomas, 2010, prema Vujačić i Đević, 2022). Kada govorimo o socijalnom razvoju predškolske dece, treba uzeti u obzir da je socijalna percepcija mnogo komplikovanija od detetovog opažanja objekata, odnosno okoline. Dete već sa šest meseci drugačije reaguje na osobe koje ne poznaje i kod deteta se javljaju različite reakcije.

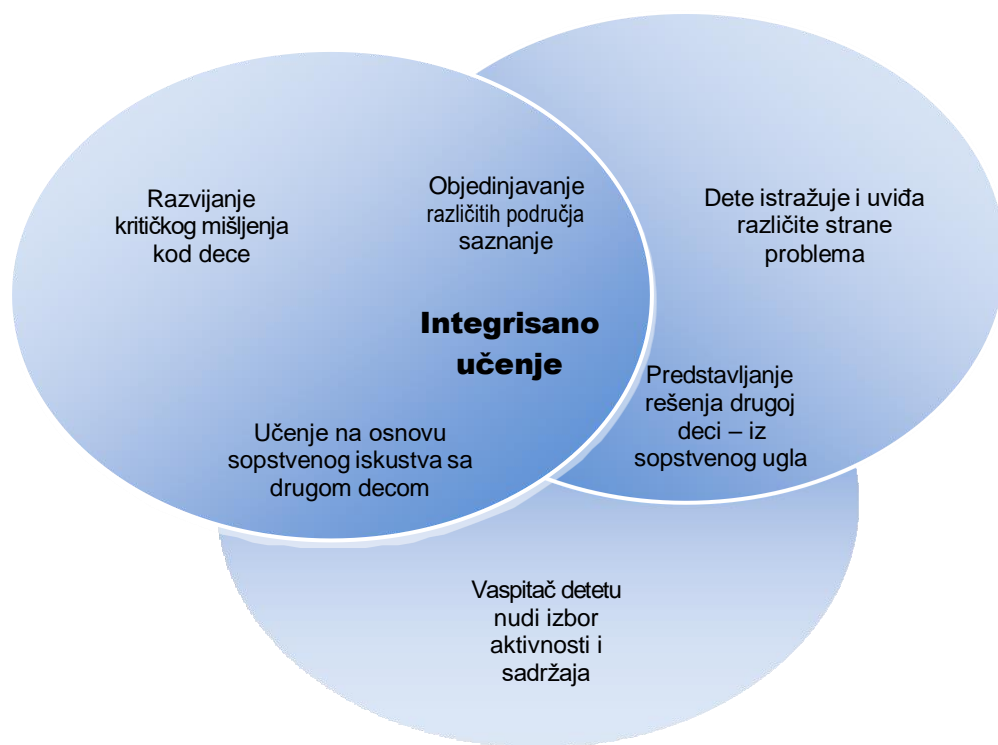
Dete oseća da li je socijalno prihvaćeno ili nije. To mu je posebno značajno kad se nalazi u grupi sa vršnjacima. Socijalna prihvaćenost dece je povezana sa njihovim socijalnim participacijama, socijalnim interakcijama, socijalnim veštinama, u kontekstu pripreme za polazak u školu i projektnog pristupa učenju kojima se primarno bavimo u ovom radu. U ovom radu u fokusu su podrška vršnjaka tipičnog razvoja vršnjacima sa smetnjama u podsticanju i razvijanju socijalnih veština u predškolskoj ustanovi, kroz integrisano učenje tokom pripreme za polazak u školu. Sva deca se u vrtiću igraju i uče i druge aktivnosti kroz koje se razvijaju dispozicije za učenje kojima se podstiču radoznalost, saradnja, istrajnost, odgovornost, asertivnost, samokontrola i dr.

Pravilnik o osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja – PVO (2018) podržava vrtić kao prostor demokratske i inkluzivne prakse kojom se uvažava različitost dece i njihovo pravo na obrazovanje.

Projektno planiranje i integrisano učenje

Dete je jedinstveno i celovito biće. Svako dete je ličnost sa svojim jedinstvenim mogućnostima i jednakim pravima da se njegova jedinstvenost prepozna i uvaži. Dete reaguje celim svojim bićem, njegov intelektualni, emocionalni, senzo-motorni, socijalni i govorni razvoj je uzajamno uslovljen i isprepleten (*Pravilnik o osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*, 2018). U tom kontekstu, detetu treba omogućiti da razvije svoje sposobnosti na način koji mu najviše odgovara, čineći da iskustva i znanja koja stiče u vrtiću, u porodici i okolini predstavljaju zadovoljstvo za dete. Upravo integrativni pristup u realizaciji vrtičkih aktivnosti koji podrazumeva uključivanje roditelja u vaspitno-obrazovni proces pruža priliku da predškolska deca razviju svoje potencijale.

Metoda podučavanja je pretpostavka ostvarenja očekivanog kvaliteta učenja, što znači da je konstitutivni element procesa učenja. Prema Terhartu (Terhart, 2001, prema Krnjaja i Miškeljin, 2006) učenje je moguće bez podučavanja, ali ako se podučavanje usmeri na podsticanje učenja. Ovaj autor predlaže četiri grupe metoda učenja: predavačka metoda, problemska metoda, metoda podsticanja grupe i metoda usmerena na delovanje – integrisano učenje. U ovoj studiji fokus je na integrisanom učenju. Cilj integrisanog učenja (Slika 1) je da deca istražuju i uviđaju različite mogućnosti rešavanja problema/zadatka.



Slika 1. Integrirano učenje

Integrativni pristup učenju naglašava intelektualni, društveni, emocionalni i estetski razvoj, podržava celovit razvoj deteta, ne usredsređuje se na izdvojene, uglavnom kognitivne aspekte (Buljubašić-Kuzmanović, 2007). Razvojne teorije, teorije učenja,

najnovija saznanja o razvoju mozga, kao i brojna pedagoška, psihološka i akciona istraživanja u vaspitno-obrazovnoj praksi neosporno su dokazali da integrirano planiranje čini dečiji boravak u vrtiću smislenijim, njihov razvoj celovitijim, a učenje interesantnijim (Bećirović-Karabegović, 2014). Savremena pedagogija shvata razvoj deteta u kontekstu nove paradigme vaspitanja, ukazujući na važnost sagledavanja detetove ličnosti u okvirima celokupnog socijalnog okruženja u kojem ono živi (Malchiodi, 1998, prema Balić-Šimrak i sar., 2014). Integrativni pristup omogućuje vaspitaču aktivan i kreativan pristup u realizaciji vaspitno-obrazovnog rada koji deci omogućava da istražuju i shvate da se jedna tema može razmatrati sa više aspekata i da u tom smislu i rešenja postavljenih tema mogu da budu mnogobrojna, a u isto vreme kreativna i tačna (Kojić i Markov, 2013) i da iz njih proističu nove teme i pitanja (Tabela 1). Integrirani pristup podrazumeva objedinjavanje različitih sadržaja oko jedne teme, sagledavanje sadržaja sa različitih aspekata: Ciljevi i razvojni zadaci koji su ostvarljivi, merljivi i mogu se konkretizovati (planiraju se na osnovu posmatranja i praćenja dece); Smislenost i životnost onoga što dete uči (povezanost tema i sadržaja s dečijim iskustvom u porodici, neposrednoj okolini i vrtiću); Holistički pristup razvoju deteta; Planiranje koje se nadovezuje na prethodna dečija saznanja (što predstavlja jedinu garanciju razumevanja novog znanja); Individualizacija (u skladu s detetovim razvojnim mogućnostima, uz uvažavanje različitosti dispozicija, interesa, stilova učenja, socio-kulturne pozadine i sposobnosti svakog deteta); Sticanje (transakcija i transformacija) znanja (dete aktivno učestvuje u procesu saznanja, konstruiše i rekonstruiše znanje kroz dijalog i interakciju između vaspitača i okruženja); Vaspitač je medijator u koordiniranju svih elemenata procesa učenja deteta (organizovanje okruženja, prepoznavanje, podržavanje i praćenje interesa deteta, nabavka materijala, osmišljavanje aktivnosti i iskustva, raspoređivanje vremena i dr.). Paradigma učenja je „Kako deca najbolje uče?“ (Bećirović-Karabegović, 2014, p. 44).

Tabela 1

Metoda usmerena na delovanje – integrirano učenje, aktivnosti dece i vaspitača (Krnjaja i Miškeljin, 2006:13)

| Aktivnosti vaspitača | Aktivnosti dece |
|-----------------------------------|--|
| Posmatra decu | Definišu projekat |
| Analizira podatke posmatranja | Prave plan |
| Predlaže deci projekte | Određuju prioritete |
| Dogovara se sa decom | Klasifikuju |
| Obaveštava roditelje o projektima | Upoređuju |
| Prati napredovanje u projektu | Dramatizuju, crtaju, sviraju, eksperimentišu |
| Nalazi potrebnu literaturu | Dizajniraju i dr. |

Kroz razvijanje integriranog pristupa kroz tematsko i projektno planiranje vaspitač omogućava deci da uče kroz jedinstvo onog što doživljavaju, promišljaju i onoga što rade (prema: *Pravilniku o vaspitanju i obrazovanju*, 2018). Upravo ovi konstrukti predstavljaju neke od značajnih uslova da deca budu spremnija za izazove koje će doživeti tokom tranzicije iz vrtića u školu. Kroz saradnju, promišljanje i razmenu iskustava deca će naučiti da poštuju mišljenja drugih, ali i da postanu asertivniji u iskazivanju svog mišljenja.

Predškolsku decu treba posmatrati kao subjekt, a ne kao objekt vaspitno-obrazovnog

procesa, i zbog toga mu obezbediti takve uslove da može aktivno učestvovati u promišljanju i ostvarivanju procesa sopstvenog učenja i otkrivanja načina na koji se tim procesom može i autonomno upravljati (Whitevread i Coltman, 2007, prema Slunjski, 2011), što jeste baza za detetovo buduće učenje. U kontekstu integrisanog učenja neki autori govore o značaju holističkog pristupa u razvoju dece.

Dominantni oblici grupisanja u integrisanom učenju su: rad u maloj grupi, rad u paru, individualni rad. Deca mogu da eksperimentišu, uočavaju pravila, objašnjavaju svoje misli, dogovaraju se. U okviru pomenutog Pravilnika, svi učesnici vaspitno-obrazovnog procesa učestvuju u razvijanju programa. Vaspitač podržava inicijativu dece, ohrabruje ih da izražavaju svoje ideje, saznanja, osećanja i doživljaje na različite načine. U tom kontekstu polazi se od onoga što dete može, uz proširivanje i nadograđivanje znanja na način koji je za njega najprihvatljiviji. U isto vreme, dete će razvijati veštine i navike potrebne za svakodnevni život i biće što samostalnije, podstiče mu se i razvija samopoštovanje u podržavajućoj sredini. Detetu sa teškoćama u razvoju prioritetne oblasti razvoja su podsticanje samostalnosti i socijalnih veština u odnosu na preakademske veštine. Kada govorimo o tranziciji, onda se to u ovom istraživanju odnosi na vertikalnu tranziciju (dok bi horizontalna bila, na primer: prelazak/kretanje deteta unutar predškolske ustanove – prelazak iz razvojne u redovnu vaspitno-obrazovnu grupu ili obrnuto), koja obuhvata i prelazak deteta sa smetnjama u razvoju iz vrtića u redovnu ili školu za učenike sa smetnjama u razvoju. Postoji uska povezanost pojmova „tranzicija u školu“ i „školska spremnost“. Ovi pojmovi se odnose na spremnost deteta, porodice i vaspitno-obrazovnih ustanova da dete i porodica putem niza postupaka učine prelazak deteta u školu što prihvatljivijim (Arnold, et al., 2007). Tranzicija predškolskog deteta u školu je proces u kome se detetu sa smetnjama u razvoju uz planske aktivnosti u trajanju od dvanaest do trideset šest meseci pruža stručna podrška od strane tima u vrtiću uz učešće roditelja, a u saradnji sa timom koji će detetu pružiti podršku na sledećem nivou obrazovanja, odnosno polasku u osnovnu školu. Navedeni proces, kako smo već naveli, predstavlja vertikalnu tranziciju (Velišek-Braško i Perić-Prkosovački, 2017). Ovo je jedna od vertikalnih tranzicija koje pojedinac doživljava tokom života. Prvom tranzicijom ove vrste se smatra polazak deteta u vrtić, to jest iz porodice u novu sredinu (Kojić i sar., 2019). Polazak deteta u novo vaspitno-obrazovno okruženje predstavlja izazov za svako dete. „Tranzicija u vaspitanju i obrazovanju nije samo prvi dan u novoj ustanovi, to je dobro osmišljen i isplaniran proces. Prelazak iz jednog okruženja u drugo jeste velika promena koja je povezana i sa identitetom, jer postoji identitet koji ostaje u prethodnom okruženju i identitet koji još treba da se izgradi u novom okruženju sa novim ulogama“, a što je vrlo kompleksan proces (Sieber Egger & Unterweger, 2016, prema Velišek-Braško i Perić-Prkosovački, 2017, p.129). Dete je na primer u vrtiću razvilo socijalnu mrežu, ali s polaskom u školu je moguće da zbog objektivnih okolnosti deca krenu u različite škole, gde je potrebno pored adaptacije razvijati i novi identitet koji sa sobom po prirodi stvari nose školske obaveze. I pored vrlo kratke vremenske distance, dete „preko noći“ sazreva i počinje da gradi identitet učenika i često od prvih utisaka učenik (ne)može da se dobro pozicionira u novom okruženju.

Prva tranzicija za gotovo svu decu je prelazak iz porodičnog okruženja u vrtić. Za navedenu tranziciju im je bilo potrebno da ulože napore kako bi se socijalizovali i adaptirali na vrtić, vaspitača, vršnjake, stručne saradnike. U vrtiću se detetov egocentrizam inhibira i ono tokom vremena boraveći u vrtiću shvata da i druga deca imaju potrebe koje se mogu razlikovati kako u vremenskoj dimenziji tako i zbog individualnih razlika dece. Deca su u

vrtiću izgradila svoj vrtićki identitet. U tranziciji iz vrtića u školu ona se dovode u situaciju da izgrađuju drugi identitet, jer potrebno je izgraditi socijalne odnose sa odraslima, pre svega sa učiteljima i vršnjacima u novom okruženju. Ukoliko su iskustva iz prethodne tranzicije negativna, kod dece mogu da postoje strah i otpor u odnosu na polazak u školu. Da bi se sve negativne pojave predupredile, neophodno je prevenirati eventualne barijere i stvaranje otpora prema školi. Polazak u školu za svu decu treba da bude pozitivno iskustvo, uz osećaj da su stekli zrelost i odgovornost da pohađaju viši nivo obrazovanja, pa samim tim da tom činjenicom budu motivisana za učenje i izgrađivanje novog školskog identiteta.

„Neki autori (Britto & Limlingan, 2012, prema Krstić i Zuković, 2017, p.150) ukazuju na bitne odrednice tranzicionog programa“ koje su sadržane u sledećim stavkama: 1) da se koliko god i kad za to postoji mogućnost, pruži mogućnost detetu da ostane zajedno sa vršnjacima sa kojima je u vrtiću ostvarilo prijateljske odnose u procesu kretanja iz predškolskog u osnovnoškolski sistem, 2) učenici prvih razreda kroz razgovor prenose predškolicima svoja iskustva, a predškolci učestvuju u igrama uloga koje simuliraju školske situacije, 3) vaspitači i roditelji zajedničkim snagama analiziraju kurikulum osnovne škole i razmatraju veštine neophodne za postizanje akademskih postignuća u prvom razredu, 4) isti pedagoški okvir i module (individualizacija, sredina za učenje, učešće porodice, strategije poučavanja za smisleno učenje, planiranje i procena, stručno usavršavanje i socijalna inkluzija) koristiti za obučavanje učitelja i vaspitača. Integrisan pristup učenju i razvoju zasniva se i povezan je sa iskustvom onoga što dete doživljava i radi u okolnostima koje su mi smislene, pa ih tako povezuje kroz smisao i ne doživljava ih kao izdvojene sadržaje već kao celinu (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2017). Upravo ovaj pristup omogućava detetu da, između ostalog, istražuje različita područja i da kroz različite situacije rešavajući zadatke stupa u bogat spektar socijalnih interakcija koje mu omogućavaju da do polaska u školu shvati da postoje razlike u gledištima i da nije sve onako kako smatra da jeste, a što je jedan veliki pomak u dečijem razvoju, gde dete razvija socijalnu kogniciju i ulazi u fazu decentracije. Što upravo ukazuje na to da dete razume različitosti u pogledima na svet.

Socijalne veštine i socijalna kompetentnost

Socijalne veštine čine grupu kompetencija koje deci pružaju mogućnost da stupe i održe socijalne interakcije sa drugom decom, da budu prihvaćeni od njih i da uspešno savladaju adaptivne izazove koje nosi novo ili šire okruženje (Brojčin, Branković i Japundža Milisavljević, 2011). To su umeća koji omogućavaju pojedincu da bude uspešan u socijalnim interakcijama koristeći i svoje kognitivne kapacitete. Savladavanje socijalnih veština omogućava veći stepen nezavisnosti i osobama sa smetnjama u razvoju (Jakobović, 2017). Socijalne veštine podrazumevaju i skup naučenih obrazaca ponašanja koji omogućava društvenu prilagodljivost pojedinaca u različitim društvenim situacijama (kooperativnost, stvaranje i održavanje bliskih odnosa, razumevanje potreba drugih i sl.) (Salleh & Zainal, 2010, prema Vučinić, Gligorović i Anđelković, 2020).

Generalno, studije pokazuju da je saradnja, koja predstavlja jednu od dimenzija socijalnih veština, u korelaciji sa igrama zasnovanim na interakcijama dece. Zapravo, da igra sa vršnjacima doprinosi razvoju socijalnih veština. Rezultati istraživanja sprovedenog u Srbiji ukazuju da na uzorku od 42 ispitanika koji su činila deca sa smetnjama u razvoju

postoje statistički značajne razlike u mišljenjima vaspitača o socijalnim veštinama dece. Roditelji su u odnosu na vaspitače procenili da njihova deca imaju bolji kvalitet socijalnih veština. Vaspitači su procenili da je dečja interakcija u igri boljeg kvaliteta nego što su to ocenili roditelji. Roditelji doživljavaju da su im deca više isključena iz igre nego što to procenjuju vaspitači. Nalazi pokazuju da deca koja imaju bolji kvalitet socijalnih veština manje ometaju igru i imaju manje skorove pri proceni isključenosti iz igre. Preporučuje se da se procena socijalnih i igrovnih veština izvrši pre izrade individualnog obrazovnog plana koji bi se sprovodio u vrtiću – IOP 1 (Đurić Zdravković i sar., 2019:419).

Jedan od najvažnijih faktora za razvoj dečjih socijalnih kompetencija je socijalni razvoj i iskustvo stečeno u porodici. Međutim, neosporan je i uticaj vršnjaka, pa se u tom kontekstu vrše istraživanja vezana za uticaj vršnjaka na socijalni razvoj dece. Ovo je i razumljivo, jer deca najveći deo aktivnog vremena provode u vaspitno-obrazovnoj grupi sa vršnjacima i vaspitačima koji podstiču širok dijapazon dečjeg razvoja kroz učenje i igru. Upravo se u longitudinalnoj studiji (Clarke et al.,1984, prema Falamić, 2008) dolazi do zaključka da socijalne interakcije među decom treba da prate i podstiču vaspitači i roditelji. Budući da mala deca provode sve više vremena u grupnom okruženju, i njihove odgajateljice su važne u oblikovanju detetovih iskustava s vršnjacima. Zadovoljavajući odnosi s vršnjacima osiguravaju kontekste za širok raspon socijalnih i intelektualnih podsticaja, izazova i učenja. Ovi autori ističu da izloženost socijalnim interakcijama bez odraslih nije dovoljna da bi se stvorio repertoar socijalnih veština. Ono što je značajno je da se temelji socijalnih veština grade kroz socijalna iskustva prvih pet ili šest godina života (Falamić, 2008).

Socio-emocionalni razvoj je u predškolskom uzrastu vezan za ostale oblasti razvoja i rasta deteta. Zbog toga je detetu neophodno obezbediti uslove kako bi razvilo svoje socio-emocionalne kompetencije. Pokazatelji emocionalnih kompetencija su: emocionalna svest, samopouzdanje, samokontrola, kontrola impulsivnog ponašanja, prosocijalno ponašanje, otvorenost za nove ideje i dr. (Suzić, 2005). Socio-emocionalne kompetencije su ključne za pozitivan razvoj i značajno predviđaju obrazovna i profesionalna postignuća, zdravlje i dobrobit. Međutim, postoji nedostatak konsenzusa o broju ključnih kompetencija i načinu na koji se one definišu i operacionalizuju. Konceptualizacija i merenje socio-emocionalnih kompetencija nije jednostavan zadatak, jer se pojam odnosi na skup različitih sposobnosti (Schoon, 2021). Funkcionalnost pojedinca determinisana je nizom faktora, među kojima značajan uticaj imaju socijalne i emocionalne kompetencije. Sposobnost da deca predškolskog uzrasta adekvatno reaguju prepoznavajući svoje i emocije drugih u različitim socijalnim situacijama se razvija kako u porodici tako i u predškolskoj ustanovi. Roditelji i vaspitači predstavljaju za decu autoritete i modele na osnovu čijeg ponašanja formiraju sopstveno ponašanje (Milojević, 2022). Pored intelektualnih kapaciteta za adekvatno funkcionisanje deteta, mladih i odraslih, neophodna je što tačnija procena kako sopstvenih tako i tuđih emocija. U kontekstu navedenog, potrebno je da postoji motivacija za postizanje uspeha (Pantić, 2009). Slično o ovome govore i drugi autori, na primer, da je za razvoj empatije potrebna i kognitivna komponenta koja se odnosi na sposobnost razlikovanja sebe od drugih vršnjaka i zrelost da se prepoznaju emocije drugih osoba. Dete od najranijeg detinjstva uči da ne pređe crtu koja će od uvažavanja druge dece preći u egocentrično i društveno neprihvatljivo ponašanje koje, ako se ne prevenira na vreme, može da dovede do socijalne odbačenosti deteta koje ne poseduje socijalna umeća primerena njegovom uzrastu. Socijalne veštine čije smo podsticanje istraživali u ovom radu

su: samokontrola, asertivnost, kooperativnost i odgovornost. Podsticanje ovih socijalnih veština započinje u porodici i predškolskoj ustanovi, tokom najranijeg perioda života deteta. Socijalne veštine su temelj socijalno kompetentnog ponašanja koje se razvija tokom čitavog života u različitim kontekstima i životnim situacijama. Socio-emocionalne kompetencije su ključne za pozitivan razvoj i značajno utiču na obrazovna i školska i akademska postignuća. Samim tim, utiču na mentalno zdravlje i kvalitet života pojedinca (Batson et al., 1997). Tokom odrastanja, deca će shvati da postoje različiti konteksti, pa će u skladu sa tim kroz učenje i iskustvo shvatiti na koji način da se ponašaju, a da se njihovo ponašanje smatra socijalno kompetentnim.

Prva istraživanja socijalnih kompetencija vezuju se za teorijski konstrukt socijalne inteligencije. Ova rana istraživanja bila su usmerena na konstruisanje i ispitivanje valjanosti pojedinih testova socijalne inteligencije, odnosno posredno su istraživala nezavisnost socijalne inteligencije u okviru intelektualnih sposobnosti. Tada konstruisani merni instrumenti davali su mere koje se nisu mogle objasniti nezavisnim faktorom socijalne inteligencije. Sagledan iz sadašnje perspektive, problem je bio u tome što testovi nisu zahvatali komponentu socijalnog funkcionisanja, već su merili samo unutrašnju komponentu socijalne inteligencije koja se odnosila na sposobnost razumevanja ponašanja i stanja drugih ljudi. S obzirom na to da je ova sposobnost neodvojivi deo opšte, akademske sposobnosti, rezultati na testovima socijalne inteligencije bili su povezani sa merama akademske inteligencije (Jelić & Čolić, 2016). Socijalni, emocionalni i intelektualni razvoj se prepliću i obuhvataju i druge konstrukte. Dakle, socijalna inteligencija i emocionalna inteligencija, pored intelektualnih sposobnosti, utiču na socijalne kompetencije.

U najširem kontekstu, socijalno funkcionisanje u direktnoj je vezi sa Pijaževom teorijom kognitivnog razvoja i Kolbergovom teorijom moralnog razvoja. Dakle, socijalno funkcionisanje u osnovi sadrži kognitivno strukturalnu komponentu. Da u formiranju socijalnih kompetencija, a u okviru njih i socijalnih veština kao što je, na primer, saradnja, pokazuju i eksperimenti u kojima su učestvovala deca različitih uzrasta. Utvrđeno je da je saradnja suptilniji oblik interakcije i da je za njeno postojanje potrebno imati razvijene komunikativne sposobnosti i mišljenje (Manojlović i Arsić, 1992). Eksperimenti pokazuju da su starija deca koja su imala razvijen govor i koja su se mogla dogovarati ostvarivala bolje rezultate, jer su saradivala.

Socijalne kompetencije povezane su sa kognitivnim razvojem. Da bi se ovladalo socijalnim veštinama i rešili zadaci vezani za socijalno funkcionisanje, neophodno je kognitivno procesuiranje, jer će uspeh zavisiti kako od socijalnih kompetencija tako i od kognitivnih kapaciteta (Ford & Tisak, 1983). Zapravo, ovi konstrukti se prepliću, čineći kompatibilnu i konceptualnu celinu.

Socijalne kompetencije u direktnoj su vezi sa psihičkim funkcijama, procesom pažnje, egzekutivnim funkcijama, uz važnost procesa planiranja. Socijalne kompetencije su širok spektar za ispoljavanje socijalno zrelog ponašanja čiji svakako bitan faktor jesu socijalne veštine (Cavell, 1990; Dirks, et al., 2007). Socijalne veštine su socijalno prihvatljiva i naučena ponašanja. Uz razvijene socijalne veštine moguće je ostvariti socijalnu interakciju koja će za rezultat imati pozitivno delanje u kojem će učesnici imati pozitivna iskustva (Gresham & Elliot, 1987). Međutim, nisu svi ciljevi jednako bitni za pojedinca. Dok je za jednog pojedinca jedan konkretni cilj procenjen kao značajan, adaptivan i odgovarajući, za drugu osobu to može da bude tek periferni zadatak ili nešto što će biti značajno u budućnosti. Zbog toga treba razmotriti koncept socijalnih ciljeva iz

razvojne perspektive, a potom odrediti socijalne ciljeve uzrasne grupe kao kompaktne celine (Petrović i Zotović, 2007). Socijalne veštine podrazumevaju grupu specifičnih ponašanja koja se uče od najranijeg detinjstva da bi se kasnije mogla primenjivati u konkretnim životnim situacijama radi uspešnog izvršenja socijalnih zadataka (McFall, 1982).

Prilikom odabira umeća koja su najbitnija za socijalno kompetentno ponašanje, autori izdvajaju kognitivne, socijalne i emocionalne sposobnosti i veštine koje doprinose uspešnosti u interakcijama (Erdley et al., 2010; Jelić & Čolić, 2016). Procena socijalne kompetentnosti na osnovu nivoa razvijenosti socijalnih veština spada u pristup zasnovan na sadržajima. Repertoar socijalnih veština najčešće sačinjavaju veštine asertivnosti (postavljanje pitanja, započinjanje razgovora, traženje pomoći...), veštine baratanja osećanjima (samokontrola, prepoznavanje svojih osećanja, empatija, altruizam), veštine planiranja (pronalaženje uzroka problema, donošenje odluka, postavljanje cilja...) i slično. Kada se socijalne veštine koriste na prikladan, društveno prihvatljiv način i kada su postignuti ključni ciljevi, rezultat je socijalna kompetencija. Ako navedene socijalne veštine imaju važnu ulogu u određivanju socijalno kompetentnog ponašanja, prema Makfolu, trebalo bi da bude očigledna značajna povezanost između socijalnih veština i ishoda socijalnog funkcionisanja, kao što je, na primer, popularnost među članovima grupe. Pristup u proučavanju socijalne kompetencije koji je zasnovan *na ishodu* socijalnog ponašanja polazi od stanovišta da je socijalna kompetencija evaluativni pojam (McFall, 1982; Gresham, 1986; Dirks et al., 2007, prema Jelić & Čolić, 2016). Na socijalne kompetencije uticaj svakako imaju dobro razvijene socijalne veštine.

Procena da je osoba kompetentna u određenom domenu socijalnog funkcionisanja bazira se na nekom utvrđenom standardnom kriterijumu i/ili poređenju sa odgovarajućim normativnim uzorkom. Na ovom nivou analize, pristup u merenju socijalne kompetentnosti usmeren je ka ishodima socijalnog ponašanja i najčešće se sagledava u kontekstu dva kvalitativno različita oblika ponašanja – pozitivnog, prosocijalnog ponašanja, vršnjačke prihvaćenosti (Eisenberg & Mussen, 1989; Eisenberg, Fabes & Spinrad, 2006), ali i negativnih oblika ponašanja. Rezultati istraživanja socijalne kompetencije dece predškolskog uzrasta uglavnom pokazuju u kojoj meri će njihove socijalne veštine i kompetentnost biti razvijena prilikom polaska u školu (Pellegrini & Glickman, 1990), a što govori o pozitivnim efektima predškolskog vaspitanja i obrazovanja.

Autorica Stojković analizira interakciju između dece tipičnog razvoja i dece sa smetnjama u razvoju i razvojne promene u toj interakciji od ranog detinjstva do adolescencije. Navodi da teorijska polazišta čine teorija razvoja empatije Martina Hofmana, teorija razvoja socijalnog preuzimanja uloga Roberta Selmana i teorija razvoja prosocijalnog suđenja Nensi Ajzenberg. U skladu sa tim može se očekivati da sa uzrastom interakcija između dece tipičnog razvoja i dece sa smetnjama u razvoju napreduje u kvalitativnom smislu, odnosno da deca pokazuju napredak u razumevanju dece sa smetnjama u razvoju i da to bude praćeno intenzivnijom interakcijom sa njima (Stojković, 2018). Međutim, empirijska istraživanja pokazuju da sa uzrastom deca tipičnog razvoja sve manje interesovanja usmeravaju ka deci sa smetnjama u razvoju. Kako su u predškolskom uzrastu socijalne interakcije među svom decom u vrtiću intenzivnije nego u kasnijem period, onda treba predškolski period iskoristiti za formiranje socijalnih veština kod dece sa smetnjama u razvoju. Jer, vrtić je prirodna i jedinstvena sredina u kojoj se detetu u skladu sa novim Osnovama programa uvažavaju prava na aktivno učešće u obrazovanju, a

samim tim da u skladu sa svojim sposobnostima uz socijalne interakcije sa vršnjacima i odraslima razvija socijalne veštine do maksimuma, a što zavisi i od vrste razvojne smetnje.

Jedna studija pokazuje da su deca tipičnog razvoja svakodnevno stupala u socijalne interakcije sa detetom sa autizmom. Ali, treba naglasiti da je dete pre polaska u redovni vrtić, u pripremnu grupu za polazak u školu, bilo obuhvaćeno specijalno edukacijskim i rehabilitacijskim tretmanom u trajanju od nekoliko godina. Zatim, da je vaspitač prošao obuke za rad sa ovim detetom, da su deca tipičnog razvoja i njihovi roditelji bili pripremljeni za podršku ovom detetu (Kojić i sar., 2020; Ludajić, 2013). Obično u praksi dete sa autizmom ostvari kontakt sa jednim ili najviše dvoje dece u vaspitno-obrazovnoj grupi. Upravo bi intervencije zasnovane na vršnjačkoj podršci deci sa PSA zasnovane na Teoriji socijalnog učenja (Bandura, 1977, prema Đorđević i Glumbić, 2015) i druge strategije mogle da poboljšaju socijalno funkcionisanje ove dece gde se u fokus stavlja na učenje u socijalnom okruženju kroz imitacije, modelovanje i sl.

Rezultati istraživanja pokazuju da iskustva dece tipičnog razvoja koja su u vrtiću bila u socijalnim interakcijama sa vršnjacima sa smetnjama u razvoju u odraslom dobu imaju razvijenije socijalne veštine kao što su odgovornost i samopouzdanje (Staub and Pack, 1995, prema Daniels & Stafford, 2001). Prosocijalno ponašanje i tolerantnost ukazuju i na odgovornost dece da regulišu i kontrolišu sopstvene emocije i ponašanje, ali i da razumeju tuđe emocije, što je u skladu sa ciljevima koji se odnose na podršku personalnoj dobrobiti. Razvijanje odgovornosti je obuhvaćeno i kroz podršku delatnoj dobrobiti deteta (*Pravilnik o osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*, 2018), pored otvorenosti za saradnju, inicijativnosti, kreativnosti. Kada govorimo o saradnji kao jednoj od konstrukata socijalnih veština, onda ćemo se osvrnuti na metodu podsticanja grupe – kooperativno učenje (Tabela 2) (Steel, 2002, prema Krnjaja i Miškeljin, 2006) čije karakteristike su pozitivna međuzavisnost, jer deca uče da su potrebna jedna drugima u rešavanju zadataka, podržavajuća interakcija, jer deca dok uče razmenjuju informacije, različita iskustva, stvarajući saznajni konflikt kao osnovu za nova saznanja, individualna odgovornost dece, razvijanje socijalnih veština i dr.

Tabela 2

Metoda podsticanja grupe: kooperativno učenje

| Prednosti | Nedostaci |
|--|---|
| Svako dete je angažovano u grupi | U velikim grupama može doći do toga da neka deca budu samo pasivni posmatrači |
| Preciziranje uloge u grupi | Nekad može doći do preklapanja istih uloga |
| Podstiču se viši nivoi mišljenja kod dece | Deca se mogu zbuniti jer može doći do konfuzija u mišljenju |
| Podstiče se razmena mišljenja među decom unutar grupe, razvija se njihova sposobnost dogovaranja, donošenja odluka, podsticaj da dete zajednički rad predstavi drugima | Mogućnost „pritiska većine“, favorizovanje dece i dr. |

Dominantni oblik grupisanja je rad u maloj grupi i zbog toga ova metoda sadrži ove korake: izbor srodnih tema za rad u malim grupama, obezbeđivanje vremena i prostora za rad u maloj grupi, interakciju rada dece u okviru grupe, predstavljanje i povezivanje

rezultata svakog deteta iz grupe, analizu zajedničkih rezultata (Krnjaja i Miškeljin, 2006:124). Navešćemo jedan primer koji se decenijama primenjivao u likovnim aktivnostima u Predškolskoj ustanovi u Kikindi, a koji je pružao mogućnost deci da spontano, kroz likovno izražavanje, razvijaju i socijalne veštine. Rad u malim grupama se praktikuje i kod Savremenog metodičkog pristupa (Model Kojić, 2013) kada deca, na primer, u grupi od troje do petoro dece crtaju na istu temu i gde istrajnost svakog deteta da završi svoj deo zadataka podstiče ne samo saradnju već i odgovornost prema svim članovima tima. Da bi zadatak bio uspešno rešen potrebno je da svako dete u skladu sa svojim sposobnostima partikularno uradi svoj deo zadatka kako bi crtež bio rezultat rada svih članova grupe. Uviđa se da i deca koja imaju probleme u ponašanju i deca iz osetljivih grupa prihvataju rad u malim grupama i saradnju sa članovima grupe (Kojić i Markov, 2013). Deca uviđaju da projekat, u ovom slučaju grupni rad na crtežu, zavisi od svakog pojedinačnog deteta u grupi i tako svako dete oseća socijalnu odgovornost da pruži svoj maksimum tokom zajedničkog rada. Ideja da će uz istrajnost i samokontrolu da se crtež završi i potencijalno bude na izložbenom panou uglavnom motiviše decu, jer kako se radi o grupnim radovima, pojedinačno dete svojom participacijom čini ne dobro samo sebi, već i svoj deci. Odgovornost prema maloj grupi dobija na značaju, a što jeste razvijanje svesti da će dečije socijalno poželjno ponašanje da se pozitivno reflektuje na zajednički projekat. Deca učešćem i pozitivnim rezultatima svog rada postaju bolje pozicionirana u grupi, ali time raste i njihova odgovornost koja se prenosi i na ostale aktivnosti. Na primer, u simboličkim igrama, deca preuzimaju određene uloge i odgovornosti, uvežbavaju socijalne veštine koje im pomažu da funkcionišu u grupi. Kroz igru i aktivnosti se podstiče i razvoj prijateljstva predškolske dece (Partalo, 2022).

U skladu sa teorijskim pristupima autora koji su se bavili socijalnim razvojem dece, operacionalizacijom, konkretizacijom i merenjem socijalne kompetentnosti, došlo se do toga da je ono svedeno na kvantitativnu procenu razvijenosti socijalnih, odnosno različitih aspekata socijalnog funkcionisanja. Smatra se da je suštinsko pitanje u stvari kvalitet koji čini specifikum pojedinca koji kada se nađe unutar različitih okolnosti može socijalno kompetentno da odgovori na različite situacije i da u zavisnosti od svojih socijalnih veština i socijalnih kompetencija rešava zadatke za dobrobit svih aktera u socijalnim interakcijama. Dakle, od socijalno kompetentne osobe se očekuje i značajna doza anticipacije u reagovanju drugih osoba, njegovo dobro opažanje, kognitivni kapaciteti, pažnja, kontrola emocija, to jest emocionalna zrelost, socijalna odgovornost i dr. (Dirks et al., 2007; Dodge et al., 1985). Jednostavno, ne postoji šablon u odgovoru pojedinca, već će od socijalnih interakcija i njegovih sposobnosti doći do socijalno poželjnog ponašanja, a što zavisi kako od njegovih individualnih sposobnosti tako i od samog konteksta. To znači da različiti konteksti uslovljavaju da jedno te isto ponašanje u jednom kontekstu može da bude pozitivno, a u drugom dijametralno suprotno. Mnoge osobe koje imaju razvijene socijalne veštine ne ispoljavaju apriori i socijalno kompetentno ponašanje. Različiti nivo i procene socijalne kompetentnosti mogu biti povezani, ali nisu uvek u korelaciji. Zaključuje se da razvijenost socijalnih veština nije dovoljna za razumevanje i proučavanje socijalne kompetentnosti pojedinca i ne može se izjednačavati sa njom (Cavell, 1990; Gresham, 1986; Jelić & Čolić, 2016; Rose-Krasnor, 1997). Ovo znači da postoje individualne razlike u socijalnim veštinama i motivacionim faktorima koji su značajni za efikasno socijalno funkcionisanje i da je potrebno, kako je već prethodno rečeno, sagledati i kontekst u kojem je socijalna kompetencija definisana. U tom smislu, ukazuje se i na značaj kriterijuma osobe koja

procenjuje socijalno ponašanje u datom kontekstu. Različite sredine i društva nemaju iste kriterijume kada govorimo o socijalno pozitivnom ili negativnom ponašanju (Dirks et al., 2010). Socijalna kompetentnost se može objasniti i kao procena i opažanje drugih ljudi da se pojedinac ponaša adekvatno u datoj socijalnoj situaciji (McFall, 1982). Ovo znači da različite grupe ljudi mogu drugačije da opažaju jedan te isti postupak. Na socijalne kompetencije utiču emocionalne sposobnosti i ova dva procesa su međusobno zavisna, ali se razlikuju. Svakako, i intelektualne sposobnosti, etičnost, da li su kod osobe razvijeni tolerantnost, empatija, altruizam.

Koncept socijalne kompetencije je višeslojan i složen konstrukt i zbog toga ga je teško definisati. U zavisnosti od sposobnosti socijalnih veština, uzrasta, kognitivnih kapaciteta, ličnih ciljeva osobe i celokupnog konteksta i snalaženja u njemu u smislu dobrih ishoda i mnogih drugih faktora se procenjuje socijalna kompetencija pojedinca. Postoje različiti pristupi i određenja socijalne kompetencije, a koja se ne svode na samo neke od njenih determinanti, već je posmatraju u mnogo širem društvenom kontekstu (Rose- Krasnor, 1997). Ova autorka je ustrojila hijerarhijski model socijalne kompetencije koji se sastoji od tri opšta nivoa analiza, i koji je definisan kao „prizma socijalne kompetencije". Na vrhu ovog modela, postavljena kao najviša socijalna kompetencija, postavljena je efikasnost u socijalnim interakcijama koja se definiše kao organizovani sistem ponašanja usmeren na ostvarenje kratkoročnih i dugoročnih ciljeva (Waters i Sroufe, 1983, prema Petrović i Zotović, 2007). Efikasnost u socijalnim interakcijama podrazumeva zajednički produkt ponašanja pojedinca u kontekstu konkretnog događaja i njihovog međusobnog reagovanja u konkretnoj situaciji. Što je kvalitet socijalnih veština učesnika na višem nivou to će i socijalna interakcija biti uspešnija (Rose-Krasnor, 1997). Dolazi se do zaključka da razvijenost socijalnih veština, kognitivna efikasnost i emocionalni procesi uz reciprocitet u komunikaciji i ponašanju u određenom kontekstu mogu ukazivati na socijalnu kompetentnost pojedinca. Socijalna kompetentnost ne može biti redukovana ni na koji pojedinačan pokazatelj ili zbir specifičnih veština i sposobnosti pojedinca. Dakle, ne procenjuje se zbir navedenih procesa, već njihov kvalitet i međusobno delovanje i reciprocitet jednih prema drugim (Eisenberg & Mussen, 1989). Treba istaći da socijalna informacija mora biti adekvatno primljena, opažena i interpretirana kako bi je osoba mogla razumeti i prikladno odgovoriti na konkretnu socijalnu situaciju (McFall, 1982). Prvi korak je precizno dekodiranje relevantnih socijalnih znakova iz okoline. Sledeći korak je mentalno predočavanje tih znakova i njihova tačna interpretacija. Treći korak je traženje odgovora, kada se razmatraju moguća alternativna rešenja. Nakon toga sledi evaluacija odgovora i izbor najboljeg odgovora u konkretnoj socijalnoj situaciji. Socijalno kompetentno ponašanje zahteva da se svi ovi koraci integrišu u jednu celinu kako bi pojedinac bio sposoban da valjano socijalno rezonuje. Efikasnom socijalnom funkcionisanju dece doprinose i emocionalni procesi i sve bolje razumevanje tuđih emocionalnih stanja (Eisenberg, et al., 2006). Mnogi autori smatraju da poreklo prosocijalnog ponašanja treba tražiti u sposobnosti pojedinca da oseća empatiju, odnosno da ima slične emocije kao druga osoba, da pokuša fiktivno da sebe stavi u neku situaciju (Hoffman, 2003; Eisenberg, et al., 2006). Socijalna kompetentnost može obuhvatati i razvoj socio-kognitivnih sposobnosti i znanja, uključujući i kapacitet za emocionalnu kontrolu i odgovarajuće ponašanje u konkretnom kontekstu/situaciji koje, s druge strane, pojedinac i okolina procenjuju kao uobičajeno i prihvatljivo ponašanje koje utiče na razvoj psiho-socijalnog prilagođavanja (Yeates & Selman, 1989). Neki autori smatraju da je u socijalne kompetencije uključeno

adaptivno ponašanje. To jest, da je ono u korelaciji sa socijalnim veštinama i da se njihovi uticaji prepliću i zavise jedan od drugog (Gresham & Elliot, 1987).

Socijalna kompetentnost je važna za ostvarivanje društvenih ciljeva u specifičnim socijalnim kontekstima, korišćenjem odgovarajućih procena, koje dovode do pozitivnih razvojnih ishoda (Ford & Tisak, 1983).

Za razvoj socijalnih veština i socijalne kompetencije značajno je delovanje specifičnog iskustva koje je specifično za svaku sredinu u kojoj dete raste i razvija se. To su sredinski faktori koji pružaju mogućnost učenja i razvijanja svih aspekata dečijeg razvoja. Kroz interakciju sa različitim agensima socijalizacije i kroz različite kontekste u kojima se dete razvija ono će razviti socijalne veštine. Na primer, ako se kod deteta razvija prosocijalno ponašanje, ono ima realnijih mogućnosti da postigne bolja akademska postignuća u odnosu na dete kod kojeg se ne utiče na razvoj ovakvog ponašanja (Wentzel, 1993). Ovo je povezano i ima značajnu ulogu kod razvijanja kooperativnog, socijalno odgovornog i pomažućeg ponašanja kroz vaspitno-obrazovni rad i učenje (Jelić & Čolić, 2016). U dimenzije socijalnih kompetencija prema nekim autorima spadaju: odgovornost, saradnja, rešavanje konflikata, samokontrola i dr. (Božin i sur., 2011, prema Župančić i Hasikić, 2020).

Rezultati istraživanja pokazuju da osobe sa razvijenijim socijalnim kompetencijama postižu bolja akademska postignuća, imaju jače samopouzdanje i dr. S obzirom na to da baza za razvoj socijalnih veština jesu socijalna iskustva na uzrastu do pet, odnosno šest godina, u tom pravcu predškolske ustanove sa porodicama sprovode planske aktivnosti kako bi se socijalne kompetencije predškolaca poboljšale. Jedna od važnih socijalnih veština je i asertivnost koja predstavlja naučeno ponašanje. Ova socijalna veština ukazuje na sposobnost deteta ili odrasle osobe da svoje mišljenje izražava na direktan način, uz odbijanje nerazumnih predloga ili mišljenja koje se kose detetovim uverenjima (Zarevski i Mamula, 1998, prema Sindik i Sindik, 2014). Podsticanju i razvoju ove socijalne veštine se pažnja posvećuje poslednjih decenija.

U ovom radu se bavimo ispitivanjem socijalnih veština dece sa smetnjama u razvoju: kooperativnošću, odgovornošću, samokontrolom i asertivnošću, kroz prizmu pripreme za polazak u školu uz podršku vršnjaka tipičnog razvoja tokom pripreme za polazak u školu.

Saradnja dece i odraslih u projektnom pristupu učenju doprinosi da deca rade zajedno sa vršnjacima na zadatku, da se dogovaraju i pregovaraju s drugima u aktivnostima i igri, da se raduju sopstvenom i doprinosu drugih i dr. (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2017). Kooperativnost je spremnost i podobnost da se radi u grupi, da se uspostavljaju recipročni odnosi, da se bude tolerantan u odnosu na mišljenja članova grupe. U ovom složenom konstruktivnom se očekuje i kontrola sopstvenih emocija, uz blagonaklonost i simpatije za članove tima (Potkonjak i Šimleša, 1989). Spremnost za saradnju u vrtiću je socijalna veština koja pokazuje određenu zrelost deteta.

U projektnom pristupu učenju deca preuzimaju odgovornost tako što će preuzeti inicijativu, davati instrukcije, tražiti angažovanje druge dece u aktivnostima. Pored brige za sebe i druge, deca će se pridržavati pravila, identifikovaće pravednost i biće spremna da se suprotstave nepravdi (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2017). Preuzimanje odgovornosti od najranijeg detinjstva doprineće, kako to pokazuju rezultati istraživanja, da deca u odraslom dobu budu socijalno odgovornija, posebno ukoliko su odrastali u vaspitno-obrazovnoj grupi u kojoj su bila i deca sa smetnjama u razvoju (Daniels & Stafford, 2001). U ovim grupama i deca sa smetnjama u razvoju preuzimaju odgovornost, pa ulažu napor kako bi

savladali prepreke i postigli uspeh u zadacima.

Samokontrolom se smatra voljno ponašanje sa svrhom postizanja i zadovoljenja sopstvenih ciljeva i standarda kao što su ideali, moral, vrednosti, dugoročni ciljevi i društvena očekivanja (Baumeister et al., 2007; Duckworth i Kern, 2011, prema Martinić i Brajša Žganec, 2020). Samokontrola je svesno, unutrašnje, samostalno, bez spoljašnjih uticaja i pritisaka, kontrole i nadzora, regulisanje ponašanja pojedinca i njegovo delovanje u skladu s moralnim kriterijuma društva. U isto vreme, i uticanje na pozitivno ponašanje i delovanje drugih (Potkonjak i Šimleša, 1989).

Asertivnost je socijalna veština u kojoj pojedinac u socijalnim interakcijama ispoljava ponašanje kojim ispoljava borbu za svoja prava, bilo da se to odnosi na njegove želje, postupke i osećanja ili druge situacije koje mu ne prijaju a nije u obavezi da ih izvršava. Pojedinac odbija nerazumne zahteve kojima se narušava njegov ili integritet drugih osoba. Zauzimanje prava da se pojedinac zauzme za sebe je u osnovi asertivnog ponašanja (Markov, 2018). Učenje deteta od najranijeg detinjstva da se zauzima za sebe će doprineti da ono i u budućnosti iskazuje svoje stavove i želje bez straha od posledica.

Smatra se da je deci koja imaju probleme u razvoju socijalnih veština koji se mogu uočiti, na primer, na planu samokontrole, potrebna podrška u vidu socijalnih veština. Deca sa nedovoljno razvijenim socijalnim veštinama mogu imati probleme u neadekvatnom ispoljavanju prosocijalnog ponašanja (Žižak, 2003). Faktički, kod dece predškolskog uzrasta je potrebno što ranije započeti sa razvojem socijalnih umeća koje podstiče razvoj socio-emocionalnih kompetencija i utiče na smanjivanje socijalno nepoželjnih oblika ponašanja.

Priprema dece sa smetnjama u razvoju za polazak u školu i vršnjačka podrška

Priprema dece sa razvojnim teškoćama za polazak u školu predstavlja multidimenzionalni proces u kojem predškolske ustanove formiraju stručne timove koji uvažavajući dečje sposobnosti planiraju i programiraju vaspitno-obrazovni rad, vodeći računa o specifičnostima svakog pojedinačnog deteta. U skladu sa propisima i uz odobrenje roditelja/staratelja, deca imaju pravo na individualni obrazovni plan kojim ostvaruju dodatnu podršku u vaspitanju i obrazovanju. Dodatnu podršku u vaspitanju i obrazovanju van predškolske ustanove dete može ostvarivati u školi za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju, od strane defektologa i logopeda, čime se podržava i unapređuje razvoj i učenje dece. Korisnici dodatne podrške, pored dece, mogu da budu i njihovi vaspitači, stručni saradnici, roditelji i dr. Porodica uzima učešće u pripremi deteta za polazak u školu u porodičnom kontekstu, a uz savetodavni rad sa stručnjacima različitih profila. U vrtićkom okruženju podršku pružaju i vršnjaci kroz različite aktivnosti organizovane u paru ili u malim grupama čiji cilj je podsticanje učenja kod dece sa smetnjama u razvoju (Jelić i Markov, 2018). Može se zaključiti da ovaj proces zahteva personalizovani pristup detetu sa smetnjama u razvoju u kojem se polazi od trenutnog nivoa razvoja i postignuća deteta, a ne razvojne norme za određeni kalendarski uzrast. Polazi se od trenutnih sposobnosti deteta i proširuju se i nadograđuju njegova znanja, veštine i navike. Priprema i polazak u školu nose niz specifičnosti koji zahtevaju temeljan plan i program aktivnosti. Ovaj plan se zasniva na: (a) personalizovanom pristupu detetu, individualizaciji ili primeni IOP-a, (b) timskom radu u predškolskoj ustanovi i (c) dodatnoj podršci deci, roditeljima i vaspitačima, a koju u skladu sa zakonom realizuju defektolozi i

logopedi i dr. U okviru IOP-a moguće je uz saglasnost roditelja kreirati plan tranzicije iz vrtića u školu kojim se obezbeđuje kontinuitet iskustava i podrške za svako dete pojedinačno i njegovu porodicu. Plan tranzicije se odnosi na planiranje a) vertikalnih tranzicija (tranzicija iz vrtića u školu) i b) horizontalnih tranzicija (tranzicije u okviru predškolske ustanove). Plan tranzicije može se odnositi i na plan adaptacije deteta na novu sredinu. On podrazumeva postepeno i plansko uvođenje promena tempom koji je prilagođen detetu i porodici, uz stalno praćenje uspostavljanja odnosa deteta sa vršnjacima i vaspitačem, oslanjanje deteta na podršku roditelja pri istraživanju novog prostora i novih odnosa, kao i na podršku koju roditelji pružaju detetu za uspostavljanje odnosa i uključivanje u rutine i aktivnosti grupe (Miškeljin i sar., 2021:22). Značajnu ulogu u identifikovanim faktorima za pripremu dece sa razvojnim smetnjama za polazak u školu imaju i vršnjaci tipičnog razvoja (Kojić i sar., 2019). Kako deca u kontekstu projektnog planiranja postaju subjekti vaspitno-obrazovnog rada čije se ideje uvažavaju i konkretizuju, tako se stvaraju i uslovi za širok spektar socijalnih interakcija među njima, što stvara osnovu za formiranje njihovih socijalnih kompetencija u budućnosti. Važan faktor koji doprinosi inkluzivnom vaspitanju i obrazovanju dece sa teškoćama u razvoju su vršnjaci (Daniels & Stafford, 2001; Kojić i Markov, 2011; Markov, 2018; Stanković-Đorđević, 2014), odnosno vršnjačka prihvaćenost i podrška. Socijalna prihvaćenost dece se uglavnom definiše kao stepen u kom vršnjaci žele da uspostave neku od formi socijalnog kontakta sa detetom i da učestvuju sa njim u zajedničkim aktivnostima kao što su druženje, igranje (Krnjajić, 2007). Mogućnost za kvalitetnu socijalnu povezanost i interakciju s vršnjacima u najvećoj meri zavisi od nivoa razvijenosti socijalnih veština svakog deteta posebno. Učenje i usvajanje socijalnih veština odvija se kroz niz procesa koji se najvećim delom ostvaruju kroz kontakte, imitiranje, učenje kroz neposredno iskustvo. Prvi medijatori u podsticanju i razvoju dečijih veština su najčešće porodica i vršnjaci (Runić i sar., 2015).

Kroz interakcije u zajedničkim aktivnostima deca (*Pravilnik o osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*, 2018):

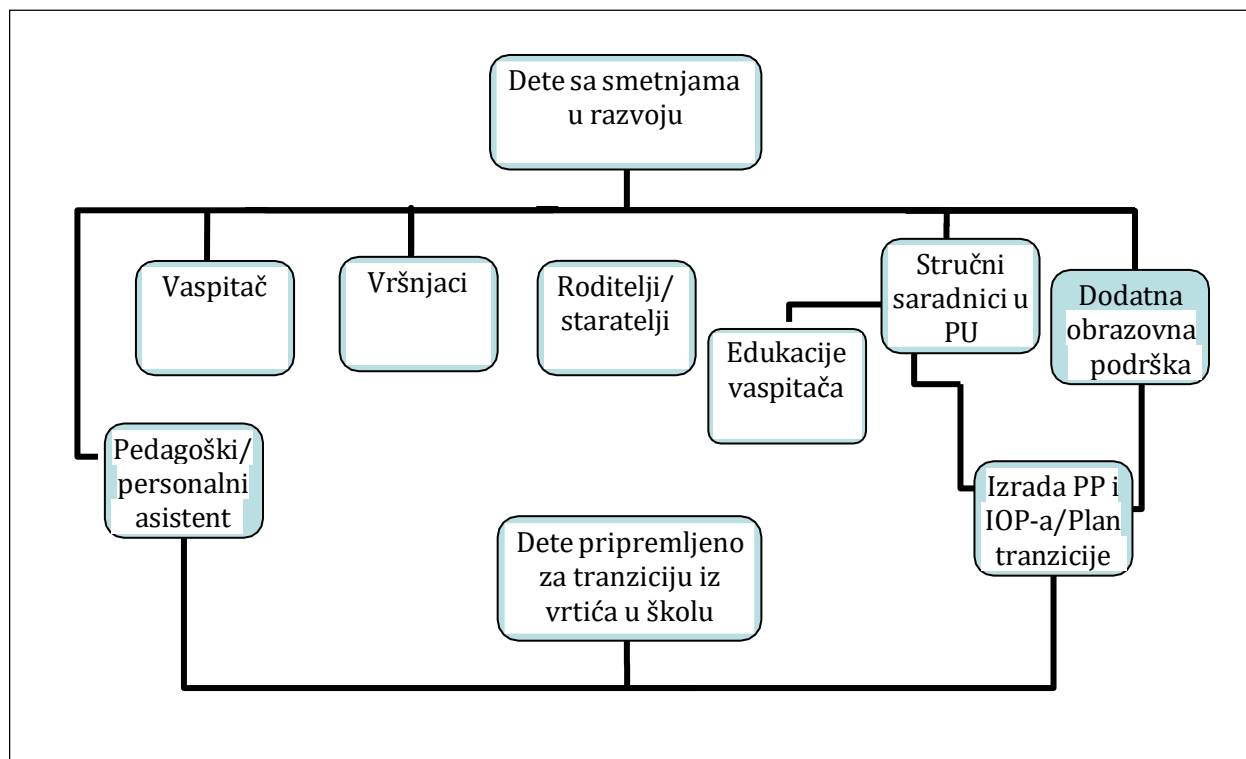
- Istražuju svoje teorije o svetu, izgrađuju svest o postojanju drugih perspektiva; razvijaju diskusije i dijalog, uče da razumeju i uvažavaju tuđe stanovište, da koriste argumentaciju i pregovaraju; uče da postavljaju hipoteze i pitanja i da razvijaju zajedničke ideje, da prevazilaze datosti i generišu nova pitanja, artikulišu ideje, mišljenja i stanovišta, planiraju i osmišljavaju svrhovitu komunikaciju i dr.

Loši vršnjački odnosi u detinjstvu u kasnijem životnom dobu mogu biti prediktor stresa. Kvalitetne socijalne interakcije u detinjstvu doprinose razvijanju veština za rešavanje konflikata i emocionalnoj regulaciji (Bukowski & Sandberg, 1999). Upravo deca sa smetnjama u razvoju mogu da postanu žrtve vršnjačkog nasilništva (Stanković-Đorđević, 2014) koje treba preduprediti razvijanjem socijalnih kompetencija kod vršnjaka tipičnog razvoja. Inkluzivno vaspitanje i obrazovanje pruža priliku deci sa smetnjama u razvoju i deci tipičnog razvoja da ostvare različite vrste socijalnih interakcija i da razvijaju prijateljstvo i pozitivne socijalne odnose formirajući podržavajuću socijalnu sredinu (Šnel i Vogtl, 1996, prema Daniels & Stafford, 2001). Rezultati istraživanja pokazuju važnost vršnjačke podrške za socio-emocionalni razvoj u svim periodima života (Fortlouis-Wood, 2008, prema Žic Ralić, 2013). Postavlja se pitanje da li uvođenje inkluzije u redovni vaspitno-obrazovni proces utiče na prihvaćenost dece sa smetnjama u razvoju. Smatra se da su dobrobiti od inkluzije višestruke, kako za decu sa smetnjama u razvoju tako i za decu

tipičnog razvoja. Širok je spektar socijalne interakcije u inkluzivnim vaspitno-obrazovnim grupama. Vršnjaci tipičnog razvoja iskazuju tolerantnost prema vršnjacima sa smetnjama u razvoju i prosocijalno se ponašaju prema njima. U isto vreme, deca sa smetnjama u razvoju pokazuju visok nivo motivisanosti i uz bodrenje vršnjaka se zalažu i postižu rezultate koji i pored svih ograničenja koja ova deca imaju rezultiraju dobrim ishodima (Daniels & Stafford, 2001). Nizak kvalitet vršnjačke prihvaćenosti otežava razvoj prijateljskih odnosa. Postoji potreba da se stvori pozitivna klima i strategije koje bi poboljšale socijalne kompetencije dece sa smetnjama u razvoju (Bauminge i sar., 2008, prema Žic Ralić i Ljubas, 2013), uz podržavajuću ulogu odraslih. Rezultati jednog istraživanja pokazuju da u inkluzivnim grupama primena tradicionalnih igara pojačava zaštitnički odnos i pozitivne emocije dece tipičnog razvoja u odnosu na vršnjake sa teškoćama u razvoju preuzimajući koliko god je to u njihovoj moći odgovornost za njihovu bezbednost (Markov i Mesaroš Živkov, 2019). Rezultati ukazuju da su kod predškolske dece u skladu sa uzrastom razvijena njihova socijalna i emocionalna kompetentnost. Oni saosećaju sa vršnjacima sa razvojnim teškoćama i ispoljavaju prosocijalno ponašanje u svakodnevnim aktivnostima u vaspitno-obrazovnoj grupi. Kako smo napomenuli, vršnjačka interakcija ima značaj za ukupan razvoj jedinke i kasnija akademska postignuća. Zbog toga je uticaj prosvetnih radnika veoma značajan, jer oni treba da obezbede socijalnu prihvaćenost i podršku svoj deci u grupi. Vaspitač i učitelj na taj način obezbeđuju najznačajniji princip inkluzivnog obrazovanja, jer vršnjački odnosi utiču ne samo na tekući već i na kasniji akademski, bihevioralni i emocionalni razvoj. Postoje različiti interventni programi koji su posvećeni rešavanju teškoća u socijalnim odnosima među učenicima. Zbog toga je neophodno obezbediti stimulatívno obrazovno okruženje za podsticanje socijalnih interakcija dece sa smetnjama u razvoju i vršnjaka. Za decu je veoma važna mogućnost interakcije sa vršnjacima, mlađom i starijom decom, učestvovanje u zajedničkim aktivnostima i razvijanje prijateljstva. Vršnjaci su izvor podrške i izazova i dete mora naučiti da integriše pripadništvo vršnjačkoj grupi (da sledi, prihvata, saraduje, usaglašava se, poštuje pravila) sa drugim aspektima vršnjačkih odnosa, kao što su takmičenje, preuzimanje vođstva i razrešavanje konflikata. Odnosi sa vršnjacima su ključna komponenta adaptacije u detinjstvu, jer se kroz njih razvijaju kapaciteti samoregulacije i bliskost i razumevanje drugih (*Pravilnik o osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*, 2018). Vršnjački uticaj neosporno je i važan deo odrastanja, razvoja identiteta pojedinca i oblikovanja njegovih navika ponašanja (Lebedina, et al., 2008, p. 77). Obrazovna inkluzija, utkana u filozofiju socijalnog modela ometenosti, podrazumeva prilagođavanje sredine osobama sa smetnjama u razvoju (Dimoski & Nikolić, 2015, p. 419).

Vršnjački odnosi predškolske dece predstavljaju najpogodniji kontekst za razvoj socijalnih veština, i u tom kontekstu i sticanju socijalnih kompetencija koje su i osnova za psiho-socijalno prilagođavanje tokom odrastanja. Međutim, socijalni odnosi u vrtiću nose određeni rizik. Postoji mogućnost da dete bude socijalno odbačeno, što se loše odražava na njegov razvoj. Posledice mogu da budu dugoročnog karaktera i zbog toga ih treba podsticati od najranijeg uzrasta. Vaspitači, roditelji i odrasli treba da razmotre strategije kojima bi prevenirali loše, vršnjačku odbačenost, a podsticali pozitivniju vršnjačku interakciju koja je od posebnog značaja za razvoj deteta. Iz tog razloga, neophodno je razmatrati i istraživati koje su mogućnosti i potencijalne strategije odraslih kojima bi se podržala pozitivna vršnjačka interakcija, a time i dobrobit deteta kroz planirane situacije učenja, životno praktične situacije i dr. (Pavlović, 2019).

Postoje istraživanja koja ukazuju na to da decu sa smetnjama u razvoju vršnjaci i dalje teže prihvataju. Razvijanje programa podrške i stimulacije socijalnih interakcija i priprema ostalih vršnjaka za inkluziju mogu da dovedu do kvalitetnijih socijalnih interakcija (Đević i Vujačić, 2013:563). Nalazi studija koje se bave sociometrijskim statusom dece sa smetnjama u razvoju i dece sa zdravstvenim problemima pokazuju da je sociometrijski status dece sa smetnjama u razvoju znatno niži u odnosu na decu tipičnog razvoja (Banković, 2016; Jablan i sar., 2017). Prema nekim autorima, deca sa intelektualnom ometenošću uglavnom imaju izražen smisao za kooperativnost (Žic Ralić, 2010) i prosocijalno ponašanje (Jelić i Stojković, 2016), jer žele da odgovore na zahteve svog socijalnog okruženja, a njega čine roditelji, vršnjaci i prosvetni radnici.



Slika 2. Faktori pripreme dece sa smetnjama u razvoju za polazak u školu

Iz sheme na Slici 2 se može videti da su identifikovani faktor pripreme dece sa smetnjama u razvoju za polazak u školu vršnjaci tipičnog razvoja koji kroz igru i učenje mogu pružati podršku vršnjacima sa razvojnim teškoćama i u jačanju njihovih socijalnih veština. Uz odobrenje roditelja, za dete se može izraditi i plan tranzicije kojim se pospešuje priprema deteta za školu i prelazak iz vrtićkog u školsko okruženje. Navedeno je u skladu sa Osnovama programa „Godine uzleta“ što se posebno odnosi na učešće, to jest potrebu da dete bude aktivno i uključeno u sve vrtićke situacije i da utiče na njih u skladu sa svojim sposobnostima i da ono i sva deca budu zadovoljna kako svojim doprinosom i učešćem tako i participacijom druge dece. Ovaj koncept omogućava da deca uče jedna od drugih, što je veoma važno jer se bazične socijalne veštine formiraju na predškolskom uzrastu. Zbog toga je veoma važna socijalna interakcija između sve dece. Detetu sa smetnjama u razvoju vršnjaci mogu da predstavljaju modele za razvoj socijalnih veština koje odgovaraju uzrastu

deteta (Daniels & Stafford, 2001). Naravno, i razvoj veština komunikacije, zatim razvijanje prijateljskih odnosa, jačanje motivacije svih aktivnih učesnika aktivnosti i dr.

Individualni obrazovni plan (IOP) /mere individualizacije i dodatna podrška⁶

S obzirom na to da se na Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan (u daljem tekstu: IOP), njegovu primenu i vrednovanje („Službeni glasnik RS”, broj 74 od 5. oktobra 2018) i Pravilnik o dodatnoj obrazovnoj, zdravstvenoj i socijalnoj podršci detetu, učeniku i odraslom („Sl. glasnik RS”, br. 80/2018) oslanja priprema i tranzicija dece sa smetnjama iz predškolske ustanove u školu, onda ćemo u ovom radu detaljnije obrazložiti ove pravilnike.

U Srbiji je prvi put donet Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na IOP, njegovu primenu i vrednovanje oktobra 2010, i primenjivao se sve do 2018, kada je donet novi Pravilnik koji se bavi ovom oblašću. Po ovom Pravilniku, IOP može da sadrži i plan tranzicije, što je direktno vezano za pripremu dece sa teškoćama u razvoju za prelazak iz vrtića u školu. U pregledu novog Pravilnika (*Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje*, „Službeni glasnik RS”, broj 74 od 5. oktobra 2018), bavićemo se delom koji se odnosi na predškolsku decu (uz napomenu da na IOP imaju prava i učenici i odrasle osobe). U vrstama IOP-a pomenaćemo sve osobe koje imaju prava na individualni obrazovni plan. Predlog za utvrđivanje prava na IOP za predškolsko dete može da pokrene stručni tim za inkluzivno obrazovanje, na osnovu procene potreba za IOP koju daju vaspitač, stručni saradnik ili roditelj/staratelj deteta. Ustanova pismenim putem obaveštava roditelja/staratelja kada je pokrenut predlog za utvrđivanje prava na IOP. Pokretanje predloga za utvrđivanje prava na IOP sprovodi se za svako dete za koje je procenjeno da mu je potrebna dodatna podrška u obrazovanju i vaspitanju („Sl. glasnik RS”, br. 74/2018). Inkluzivni program realizuje se u predškolskoj ustanovi, kroz rad Stručnog tima za inkluzivno vaspitanje i obrazovanje koji čine predstavnik vaspitača, stručni saradnici, predstavnik roditelja, a po potrebi i stručnjak van predškolske ustanove, i Tim za pružanje dodatne podrške detetu, tj. Tim za individualnu podršku koji čine vaspitač, roditelj, stručni saradnik, asistent i stručnjak van ustanove, najčešće defektolog, a na predlog roditelja.

Individualni obrazovni plan se primenjuje prvenstveno radi usmeravanja pažnje na oblasti razvoja u kojima je dete najuspešnije zato što omogućava da se:

- izgradi pozitivna slika o detetu, kako kod vaspitača tako i kod vršnjaka; svaki član tima navodi razne situacije u kojima je dete bilo uspešno (kod kuće, u vrtiću sa vršnjacima),
- pomogne svakom članu tima, a roditelju posebno, da stekne uvid u to šta sve dete može, a ne samo oblasti u kojima postoji potreba za podrškom,
- utvrdi dobra osnova za razvoj strategija podrške (npr. ako je jedan od važnih ciljeva ojačati samopoštovanje deteta kroz iskustvo uspeha) (Nikolić i sar., 2019).

Individualni pristup u vaspitanju i obrazovanju svakom detetu pruža pravo da uči i time poboljšava kvalitet svog života razvijajući svoje potencijale koji mu omogućavaju funkcionalnost, a uz podršku inkluzivnog tima, roditelja, vršnjaka i zajednice (Kojić, i sar.,

⁶ Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje. „Službeni glasnik RS”, br. 74/18. Pravilnik o dodatnoj obrazovnoj, zdravstvenoj i socijalnoj podršci detetu, učeniku i odraslom „Sl. glasnik RS”, br. 80/2018.

2012). Na osnovu Pravilnika o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na IOP, njegovu primenu i vrednovanje („Sl. glasnik“ br. 74/18) ostvaruje se pravo deteta sa smetnjama u razvoju na optimalan razvoj i njegovo osamostaljivanje u vršnjačkom kolektivu.

Ako u postupku praćenja vaspitač ili stručni saradnik utvrdi da postoje fizičke, komunikacijske ili socijalne prepreke koje nepovoljno utiču na dobrobit i razvoj deteta, učenika, i na očekivane ishode obrazovanja i vaspitanja, pristupa se prikupljanju podataka radi formiranja dokumentacije u svrhu pružanja odgovarajuće podrške u obrazovanju i vaspitanju.

Vaspitač i stručni saradnik za dete sa teškoćama u razvoju prikupljaju podatke iz različitih izvora: od roditelja, odnosno drugog zakonskog zastupnika, stručnjaka van obrazovne ustanove koji dobro poznaje dete, učenika, od vršnjaka i samog deteta, pri čemu se koriste različiti instrumenti i tehnike (sistematsko posmatranje aktivnosti deteta, učenika u različitim situacijama, razgovor, testiranje, intervju). Medicinski nalazi su, po potrebi, sastavni deo dokumentacije. Na osnovu prikupljenih podataka i dokumentacije, stručni saradnik koordinira izradu i u saradnji sa vaspitačem i roditeljem izrađuje pedagoški profil deteta. Pedagoški profil sadrži opis obrazovne situacije deteta i osnov je za planiranje strategija vaspitača za podršku dobrobiti detetu.

Na osnovu pedagoškog profila u kojem su utvrđena područja u kojima je potrebna dodatna podrška, vaspitač i stručni saradnik planiraju mere individualizacije za otklanjanje fizičkih, komunikacijskih i socijalnih prepreka. Mere individualizacije ostvaruju se putem:

1) razumnog prilagođavanja prostora i uslova u kojima se odvija aktivnost u predškolskoj ustanovi (otklanjanje fizičkih barijera, osmišljavanje dodatnih i posebnih oblika aktivnosti, izrade posebnog rasporeda aktivnosti itd.), 2) prilagođavanja metoda rada, nastavnih sredstava i didaktičkog materijala, načina davanja instrukcije i zadavanja zadataka, praćenja napredovanja, načina usvajanja sadržaja, provere znanja, organizacije situacija učenja, postavljanja pravila ponašanja i komunikacije, 3) izmena sadržaja aktivnosti u vaspitnoj grupi, odnosno sadržaja učenja i ishoda obrazovanja i vaspitanja. Mere individualizacije sprovode se tokom procesa obrazovanja i vaspitanja, kao sastavni deo obrazovno-vaspitanog rada vaspitača, o čemu se vodi pedagoška dokumentacija.

Autorke Tasić i Raspopović navode da je pedagoški profil dokument koji obično sastavljaju vaspitač, roditelj i stručni saradnik, a sadrži opis obrazovne situacije deteta sa smetnjama u razvoju i predstavlja osnovu za planiranje mera individualizacije. Ako oni procene da mere individualizacije ne dovode do očekivanog ishoda, onda se pristupa izradi individualnog obrazovnog plana. IOP se piše za jedno dete, za njegovu obrazovnu situaciju, proističe iz njegovog pedagoškog profila uz saglasnost roditelja, a sastavlja ga tim za pružanje dodatne podrške detetu (u daljem tekstu tim). Obično sastav tima pored vaspitača čine i roditelji/staratelji, stručni saradnik, saradnik u predškolskoj ustanovi, a po potrebi i pedagoški asistent i lični pratilac, stručnjak van ustanove na predlog roditelja. U formulisanju IOP-a i njegovoj realizaciji mogu da učestvuju svi članovi tima. IOP se vrednuje u prvoj godini tromesečno, a u narednim radnim godinama na svakih šest meseci. Na osnovu vrednovanja, uz saglasnost tima za inkluzivno obrazovanje, koji čine stručni saradnik, dva vaspitača i dva saradnika, pedagoški kolegijum donosi odluku o promeni, dopuni i izmeni IOP-a. Evidencija o sprovođenju i vrednovanju IOP-a vodi se u propisanoj formi, a dokumentacija koja ga prati je sastavni deo pedagoške dokumentacije koju vodi predškolska ustanova (*Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje*, 2018). Ako su za ostvarivanje

mera individualizacije potrebna finansijska sredstva, ustanova i roditelji mogu podneti zahtev interesornoj komisiji za njihovo odobrenje (*Pravilnik o dodatnoj obrazovnoj, zdravstvenoj i socijalnoj podršci detetu, učeniku i odraslom*, 2018). Autorke zaključuju da „Godine uzleta” predstavljaju nacionalni okvir predškolskog vaspitanja i obrazovanja Republike Srbije i sadrže elemente savremenih kurikuluma i programa sa široko datim smernicama za realizaciju vaspitno-obrazovnog rada. Teorijsko-vrednosni postulati vide u detetu sa smetnjama u razvoju potencijale, vrtić kao zajednicu učenja, a predškolsku ustanovu kao mesto osposobljavanja za uspešan lični i društveni život. Uklanjanjem komunikacionih i fizičkih prepreka, uređenjem prostora po ciljevima univerzalnog dizajna, te upotrebom materijala i pomagala, povećava se samostalnost u funkcionisanju i mogućnost stupanja u odnose i delanje deteta sa smetnjama u razvoju u igri, životno-praktičnim i planiranim situacijama učenja. Rutine i rituali daju im osećaj sigurnosti i pripadnosti, a kod ostalih učenika stvaraju prijatna osećanja zajedničkog življenja. Inkluzivno obrazovanje se razvija pod uticajem kulture i strukture vrtića, uže i šire društvene zajednice. Vaspitači stalnim usavršavanjem i profesionalnim javnim delovanjem utiču na promenu konteksta u kome se razvija inkluzivna praksa tako što menjaju odnos zajednice življenja prema deci sa smetnjama u razvoju. Polazeći od principa „Godina uzleta”, fleksibilno se planiraju i dokumentuju prilagođavanje fizičke sredine i vrste medija kojim će se saznati iskustva deteta sa smetnjama o projektu. Inkluzivnu praksu razvijaju zajedno deca sa smetnjama, vršnjaci, vaspitači, porodica i članovi lokalne zajednice. Fleksibilnost početnog planiranja omogućava prilagođavanje interesovanjima i potrebama dece sa smetnjama u razvoju (Tasić i Raspopović, 2021: 35).

Predlog za utvrđivanje prava na IOP i obrazložene razloge za podnošenje predloga za utvrđivanje prava na IOP i dokaze o prethodno primenjenim merama individualizacije podnosi direktoru predškolske ustanove tim za inkluzivno obrazovanje, na osnovu procene koju daje vaspitač, stručni saradnik ili roditelj, nakon što su prethodno primenjivane, evidentirane i vrednovane mere individualizacije. Ustanova pismenim putem obaveštava roditelja da je podnet predlog za utvrđivanje prava na IOP. Roditelj svojim potpisom potvrđuje da je upoznat sa podnetim predlogom za utvrđivanje prava na IOP, sa razlozima za njegovo podnošenje i da je saglasan da se pristupi izradi IOP-a.

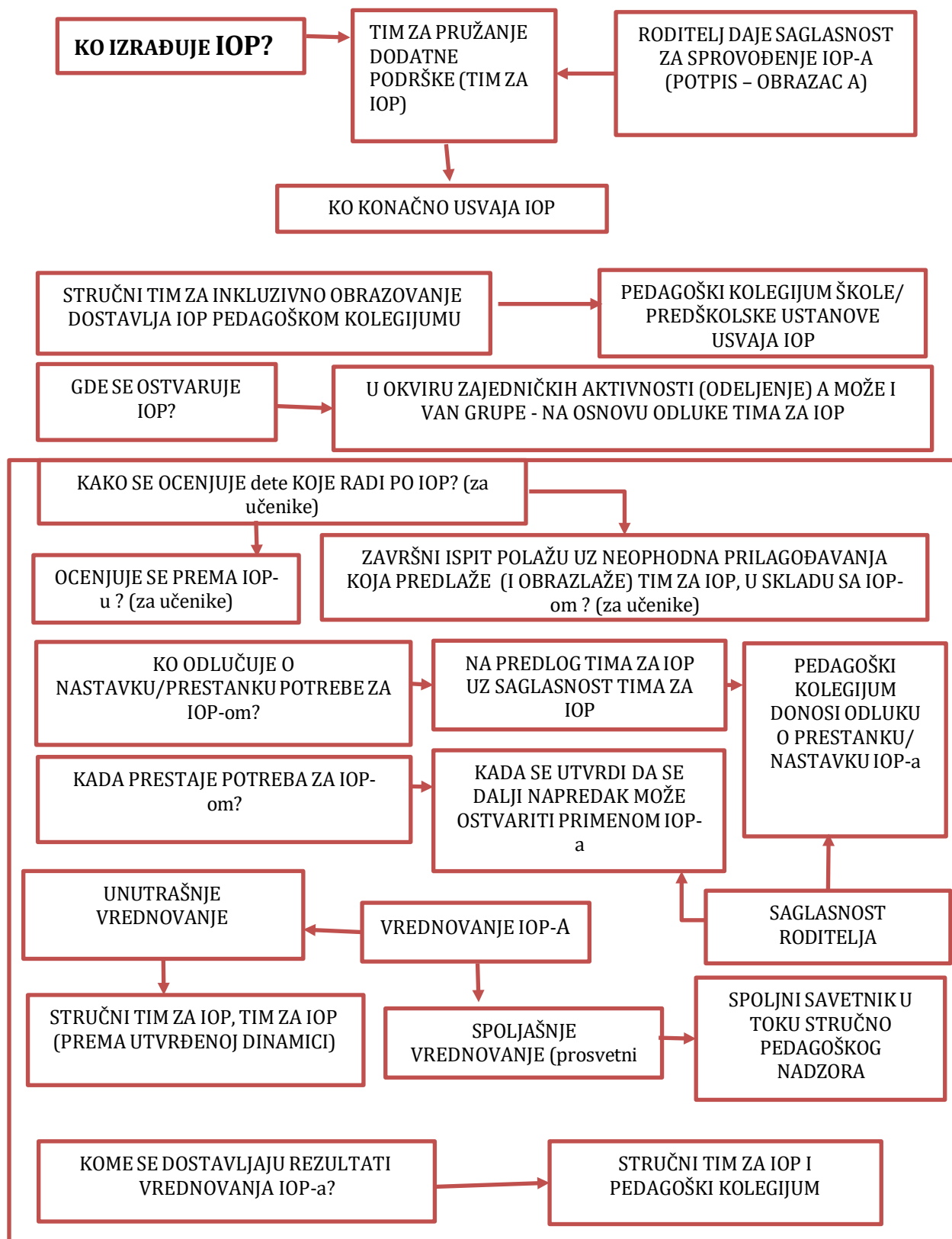
IOP je poseban akt ustanove kojim se planira dodatna podrška u obrazovanju i vaspitanju deteta, učenika, odnosno odraslog, ako mere individualizacije nisu dovele do ostvarivanja dobrobiti deteta, odnosno ostvarivanja ishoda obrazovanja i vaspitanja ili do zadovoljavanja obrazovnih potreba učenika sa izuzetnim sposobnostima. IOP sadrži: 1) podatke o detetu, učeniku, odnosno odraslom i podatke o timu za dodatnu podršku (Obrazac 1), 2) pedagoški profil deteta, učenika, odnosno odraslog (Obrazac 2), 3) plan mera individualizacije (Obrazac 3), 4) personalizovani program nastave i učenja (Obrazac 4), 5) podatke o praćenju i vrednovanju IOP-a (Obrazac 5), 6) saglasnost roditelja (obrazac 6). IOP može da sadrži i: 1) plan tranzicije, tj. plan podrške detetu i učeniku pri uključivanju u obrazovanje, pri prelasku na drugi nivo obrazovanja ili pri prelasku u drugu obrazovnu ustanovu, (Obrazac 7), 2) plan prevencije ranog napuštanja obrazovanja za decu i učenike u riziku od ranog napuštanja škole (Obrazac 8). Personalizovani program nastave i učenja iz stava 2. tačka 4) ovog člana donosi se za oblast u okviru nastavnog predmeta, jedan nastavni predmet, grupu nastavnih predmeta ili sve nastavne predmete za razred koji učenik, odnosno odrasli pohađa, kao i za vannastavne aktivnosti. Za učenika sa izuzetnim sposobnostima škola donosi prilagođen i obogaćen IOP. Jedan primerak IOP-a se dostavlja

roditelju i članovima tima. Pojedinačni obrasci se, po potrebi, dostavljaju svim licima koja su zadužena za realizaciju u IOP-u (Slika 3).

IOP se izrađuje prema obrazovnim potrebama deteta, učenika, odnosno odraslog i može da bude: 1) IOP1 – prilagođeni program nastave i učenja u kome se planira cilj pružanja podrške, prilagođavanje i obogaćivanje prostora i uslova u kojima se uči, prilagođavanje metoda rada, udžbenika i nastavnih sredstava tokom obrazovno-vaspitnog procesa, odnosno aktivnosti u vaspitnoj grupi, njihov raspored, kao i lica koja pružaju podršku, 2) IOP2 – izmenjeni program nastave i učenja u kojem se, osim sadržaja iz stava 1. tačka 1) ovog člana, planira prilagođavanje ishoda obrazovanja i vaspitanja i prilagođavanje sadržaja za jedan, više ili za sve predmete, 3) IOP3 – proširen i produbljen program nastave i učenja koji se primenjuje za učenike sa izuzetnim sposobnostima. Predškolska ustanova donosi IOP1, a osnovna i srednja škola IOP1, IOP2 i IOP3. Tim za inkluzivno obrazovanje, posle donete odluke o prihvatanju predloga za utvrđivanje prava na IOP, direktoru ustanove predlaže članove tima za pružanje dodatne podrške detetu. Direktor ustanove, posle dobijene pismene saglasnosti roditelja, sastavlja Inkluzivni tim. Tim u predškolskoj ustanovi čine: vaspitač, stručni saradnik, saradnik u predškolskoj ustanovi, roditelj, a u skladu sa potrebama deteta i pedagoški asistent i lični pratilac deteta. Na predlog roditelja, član tima može biti i stručnjak van ustanove koji dobro poznaje dete. IOP izrađuje Tim na koji saglasnost daje roditelj, odnosno drugi zakonski zastupnik. Donošenju IOP2 prethodi donošenje, primena i vrednovanje IOP1, saglasnost roditelja za prelazak na IOP2, uz obavezno pribavljanje mišljenja interresorne komisije za procenu potreba za dodatnom obrazovnom, zdravstvenom i socijalnom podrškom. Ukoliko roditelj neopravdano odbije učešće u izradi ili davanju saglasnosti na IOP, ustanova je dužna da o tome obavesti nadležnu ustanovu socijalne zaštite u cilju zaštite najboljeg interesa deteta. IOP donosi pedagoški kolegijum na predlog tima za inkluzivno obrazovanje.

IOP se ostvaruje u okviru zajedničkih aktivnosti u grupi predškolske ustanove. Vaspitač pri planiranju svog rada u grupi uključuje mere i aktivnosti predviđene IOP-om. U ostvarivanju IOP-a u ustanovi aktivno učestvuju svi članovi Tima i svi drugi koji neposredno rade sa detetom. Ako primena IOP-a zahteva finansijska sredstva, ustanova upućuje pismeni zahtev interresornoj komisiji za procenu potreba za dodatnom obrazovnom, zdravstvenom i socijalnom podrškom detetu ili učeniku. Kretanje kroz obrazovni sistem deteta, učenika i odraslog se ostvaruje uz dodatnu podršku, na osnovu odobrenja nadležnih organa, odnosno interresorne komisije.

Za svako dete koji ostvaruje pravo na dodatnu podršku ustanova planira i sprovodi posebne mere za pripremu deteta za prelazak u novi ciklus, odnosno nivo obrazovanja, ili prelazak u drugu ustanovu, kao i mere za pripremu obrazovne ustanove u koju se uključuje dete. Horizontalna i vertikalna prohodnost podrazumevaju nesmetano kretanje deteta, učenika i odraslog kroz sistem: uključivanje u obrazovnu ustanovu, prelazak sa jednog nivoa obrazovanja na drugi, prelazak iz ustanove u ustanovu, prelazak iz razvojne grupe u vaspitnu grupu u predškolskom vaspitanju i obrazovanju, odnosno iz odeljenja za decu sa smetnjama u razvoju u redovno odeljenje, završetak školovanja i pripreme za samostalni život u zajednici.



Slika 3. Izrada i donošenje, vrednovanje i izmena IOP-a (čl. 8, čl. 13)

U cilju pripreme ustanove i ostvarivanja kontinuiteta podrške koju dobija dete, Tim ustanove koju pohađa dete je u obavezi da najmanje tri meseca pre prelaska deteta uspostavi saradnju sa Timom ustanove u kojoj dete nastavlja da stiče obrazovanje. Saradnja ustanove traje najmanje još tri meseca od trenutka uključivanja u drugu obrazovnu ustanovu. Plan tranzicije (Obrazac 7) je sastavni deo IOP-a. Za sprovođenje plana tranzicije potrebna je pisana saglasnost roditelja.

U našem istraživanju govorimo o tranziciji deteta sa teškoćama u razvoju iz vrtića u školu (redovnu/školu za osnovno obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju) – vertikalna tranzicija sa fokusom na razvijanje njihovih socijalnih veština, a što je u skladu sa Osnovama programa „Godine uzleta“. U ovom procesu razvoj vrtića kao prostora inkluzivne prakse je neprekidni proces preispitivanja, dvosmernog diskursa i razvoja (Miškeljin i sar., 2021).

Vrednovanje i izmena IOP-a

Vrednovanje IOP-a vrši se radi procene ostvarenosti ciljeva i ishoda utvrđenih IOP-om. Vrednovanje IOP-a unutar ustanove vrši Tim, prema unapred utvrđenoj dinamici u IOP-u i prema nastaloj potrebi, u prvoj godini upisa tromesečno, a u svim narednim godinama na početku svakog polugodišta, odnosno radne godine. Vrednovanje IOP-a se zasniva na analizi koje mere podrške su bile delotvorne i koje planirane ishode je dostiglo dete. Na osnovu vrednovanja IOP-a, Tim procenjuje da li je za učenika dalje potrebno: 1) revidirati postojeći IOP, 2) pisati novi IOP, 3) ukinuti IOP i izraditi Plan mera individualizacije. Na osnovu rezultata vrednovanja IOP-a, Tim dopunjuje pedagoški profil u skladu sa aktuelnom obrazovnom situacijom i izrađuje predlog izmena i dopuna IOP-a. Izmjena IOP-a vrši se u skladu sa razvojem deteta, ako postigne planirane ishode pre očekivanog roka ili ne postigne očekivane ishode, odnosno u drugim slučajevima kada nastanu promene u ponašanju i/ili u okruženju. Rezultati vrednovanja se dostavljaju timu za inkluzivno obrazovanje i pedagoškom kolegijumu. Spoljašnje vrednovanje IOP-a vrši prosvetni savetnik, odnosno spoljni saradnik u toku stručno-pedagoškog nadzora. U okviru vršenja stručno-pedagoškog nadzora utvrđuje se ispunjenost uslova u postupku donošenja IOP-a, vrednuje se sadržaj i primena IOP-a. Podaci o rezultatima vrednovanja IOP-a sastavni su deo dokumentacije IOP i vode se na Obrascu broj 5.

Nastavak sprovođenja, odnosno prestanak potrebe za IOP-om

Na osnovu vrednovanja, uz saglasnost tima za inkluzivno obrazovanje, pedagoški kolegijum donosi odluku o daljoj primeni, izmenama i dopunama IOP-a ili prestanku potrebe za IOP-om, na predlog Tima. Odluka o nastavku sprovođenja IOP-a donosi se ako se utvrdi da planirane aktivnosti odgovaraju potrebama deteta ili da se rezultati mogu očekivati nakon određenog perioda rada. Vreme sprovođenja IOP-a može se produžiti, uz saglasnost roditelja. Odluka o prestanku potrebe za IOP-om donosi se ako se utvrdi da se dalji napredak deteta može ostvarivati primenom mera individualizacije, uz saglasnost roditelja, odnosno drugog zakonskog zastupnika deteta ili učenika, odnosno saglasnost odraslog.

Podaci prikupljeni od strane Tima radi izrade IOP-a moraju biti zaštićeni od zloupotrebe i ne smeju se koristiti u druge svrhe bez saglasnosti lica čija je saglasnost neophodna za sprovođenje IOP-a. Ustanova je dužna da obezbedi zaštitu podataka o detetu.

Evidencija o ostvarivanju obrazovanja i vaspitanja po IOP-u vodi se u propisanoj evidenciji o vaspitno-obrazovnom radu u predškolskoj ustanovi i obrazovno-vaspitnom radu u školi, u skladu sa zakonom. Dokumentacija koja prati IOP sastavni je deo pedagoške

dokumentacije koju vodi predškolska ustanova, odnosno škola. Za dete koji se obrazuje po IOP-u obavezni deo pedagoške dokumentacije čini i portfolio.

Dodatna podrška obuhvata prava, uslove i resurse koji predškolskom detetu obezbeđuju prevazilaženje fizičkih, komunikacijskih i socijalnih prepreka unutar obrazovnih ustanova i zajednice. Na osnovu Stručnog uputstva o načinu pružanja dodatne podrške u obrazovanju od strane zaposlenih u školama za učenike sa smetnjama u razvoju (uz saglasnost interesorne komisije i roditelja) predškolska deca imaju prava na dodatnu podršku. Dodatnu podršku pružaju defektolozi i logopedi.

Tranzicija dece iz vrtića u školu često predstavlja stres za decu tipičnog razvoja i njihove roditelje. Samim tim je priprema dece sa teškoćama u razvoju mnogo zahtevnija i za decu i za njihove porodice (Rous, Teeters Myers & Buras Stricklin, 2007; McIntyre, Eckert, Fiese, Di Gennaro Reed & Wildenger, 2010), gde roditelji i stručnjaci treba da ostvare što bolju komunikaciju u specifičnom i kompleksnom procesu tranzicije. Tranzicija deteta iz vrtića u školu u kontekstu ekološkog sistemskog pristupa (Bronfenbrenner, 1997) inkluzivnom predškolskom vaspitanju i obrazovanju u procesu pripreme deteta za polazak u školu uključuje sledeće faktore: porodicu, vaspitača, učitelja, defektologa, logopeda i radne terapeute koji će kod deteta suzbiti stres zbog menjanja okruženja i ojačati njegove socijalne i komunikativne sposobnosti i učiniti ga samostalnijim za učenje u novoj sredini (*Pravilnik o dodatnoj, obrazovnoj, zdravstvenoj i socijalnoj podršci detetu, učeniku i odraslom*, 2018). Planiranje tranzicije za dete i porodicu ima za cilj obezbeđivanje kontinuiteta i koherentnost iskustva podrške i okruženja za učenje deteta (Rous et al, 2007). Tranzicija u školu je uspostavljanje partnerskog odnosa između različitih mikrosistema – porodice, vrtića, škole, koji mogu olakšati prilagođavanje deteta na novu sredinu (Krstić i Zuković, 2017, p. 143).

Pravilnikom o dodatnoj obrazovnoj, zdravstvenoj i socijalnoj podršci detetu, učeniku i odraslom („Sl. glasnik RS“, br. 80/2018) takođe se reguliše, između ostalog, vaspitno-obrazovna podrška predškolskom detetu sa razvojnim teškoćama. Da bi priprema dece sa smetnjama u razvoju za polazak u školu bila zadovoljavajuća, neophodno je obezbediti neke od sledećih kriterijuma: obučenosť vaspitača i stručnih saradnika, izradu pedagoškog profila deteta, primenu i evaluaciju individualnog obrazovnog plana, saradnju i partnerstvo sa porodicom (Cvjetičanin and Anđić, 2017), stručnu podršku defektologa i logopeda (Cvijetić, 2015), u okviru ustanova specijalizovanih za ovu delatnost.

IOP je dokument koji se izrađuje za dete sa smetnjama u razvoju i ima za cilj optimalni razvoj deteta, i njegovo napredovanje i osamostaljivanje u vršnjačkom kolektivu. Predškolsko dete ima pravo na dodatnu podršku zbog teškoća u pristupanju, uključivanju i učestvovanju u obrazovanju i vaspitanju ako te teškoće utiču na njegovu dobrobit i razvoj (*Pravilnik o dodatnoj, obrazovnoj, zdravstvenoj i socijalnoj podršci detetu, učeniku i odraslom*, 2018; *Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na IOP, njegovu primenu i vrednovanje*, 2018). Vaspitno-obrazovni program koji je izrađen u skladu sa jedinstvenim potrebama deteta opisuje individualizovane ciljeve, akomodacije, modifikacije i usluge koje će detetu sa smetnjama biti pružene, kao i mere kojima će se pratiti njihov napredak. Sve ustanove koje su pružaoci dodatne podrške svoje aktivnosti realizuju na osnovu Stručnog uputstva o načinu pružanja dodatne podrške u obrazovanju (2017), koristeći raspoložive resurse zaposlenih u ustanovi. Dodatna podrška u smislu ovog Stručnog uputstva odnosi se i na decu predškolskog uzrasta. Mere dodatne podrške se, u skladu sa propisima, realizuju na osnovu mišljenja interesorne komisije i odnose se, između ostalog, na ostvarivanje

subvencija za pohađanje programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja za dete sa smetnjama u razvoju. Ovo znači da pripremu dece sa teškoćama u razvoju i njihovu tranziciju u školu treba sagledavati kao multidimenzionalan i kompleksan postupak iz ugla ekološkog konceptualnog nivoa (Rous, et al., 2007), gde uz sve nabrojane faktore treba imati razrađene tranzicione strategije sa detaljnim i raznovrsnim postupcima i koracima koji će osnažiti dete kako bi polazak u školu bio prijatno iskustvo za dete (Rous & Hallam, 2011). U ovom procesu važnu ulogu imaju defektolozi i logopedi (dodatna podrška) koji primenjuju, u zavisnosti od razvojnih smetnji, različite programe: program slušno-govornih vežbi, program fonetske ritmike, program senzorne integracije, vežbe za reedukaciju psihomotorike. Zatim, realizuju korektivni rad vezan za orijentaciju u prostoru, pleoptičko- ortoptičku rehabilitaciju, korektivnu gimnastiku. Dobra koordinacija timova iz predškolske ustanove i škola za učenike sa smetnjama u razvoju (dodatna podrška) doprinose uspešnjoj tranziciji i kvalitetnoj pripremljenosti deteta sa smetnjama u razvoju za polazak u školu, a u skladu sa njegovim individualnim sposobnostima (*Stručno uputstvo o načinu pružanja dodatne podrške u obrazovanju*, 2017).

Veoma su važne i stručne kompetencije vaspitača za vaspitno-obrazovni rad sa decom sa smetnjama u razvoju. Vaspitači izučavaju defektološku grupu predmeta na visokim školama i fakultetima. Takođe, i dodatnim obukama koje su regulisane zakonskim propisima u Pravilniku o stalnom stručnom usavršavanju i napredovanju u zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika („Sl. glasnik RS”, br. 81/2017) mogu da steknu kompetencije za rad sa decom sa smetnjama u razvoju. Profesionalni razvoj vaspitača je složen proces koji zahteva znanja i iskustva o vaspitno-obrazovnom radu predškolske dece i podršci njihovim porodicama (Sheridan, et al, 2009). Pored toga, neposredno iskustvo u radu sa ovom decom i učešće u izradi IOP-a doprinose da kvalitet pripreme dece sa smetnjama u razvoju za polazak u školu bude na višem nivou (Cvetičanin i Andrić, 2017; Daniels & Stafford, 2001; Milivojević i Sretenović, 2014; Tzvetkova-Arsova, 2011). Saradnja unutar inkluzivnog tima na primeru pripreme dece sa smetnjama u razvoju za polazak u školu značajna je u inkluzivnom diskursu na relaciji vaspitač/inkluzivni tim i defektolog/logoped. Svaki od ovih stručnjaka će u skladu sa svojim kompetencijama dati doprinos u pripremi dece za polazak u školu. Defektolozi će primenjivati specijalno edukacijske i rehabilitacijske postupke u okviru individualnog i individualizovanog planiranja i podučavanja dece sa smetnjama u razvoju. Vaspitači će u okviru predškolskog kurikuluma stil podučavanja prilagođavati mogućnostima učenja svakog deteta (Cvijetić, 2015; Daniels & Stafford, 2001; Krnjaja i Miškeljin, 2006). Saradnja i partnerstvo vaspitača i roditelja predstavljaju apriori jedan od važnih faktora inkluzije, pa u tom kontekstu i postupka pripreme dece sa smetnjama u razvoju za polazak u školu. Porodica ima važnu ulogu, jer pruža informacije o sposobnostima, potrebama i interesovanjima dece (Bernheimer, et al, 1990; Daniels & Stafford, 2001; Jelić i sar., 2018; Klemenović, 2009; Stojković i sar., 2017; Klemenović, 2009;). Pozitivna interakcija između dece doprinosi kvalitetu vršnjačkih odnosa (Hundert et al, 1993), što se dobro odražava na razvoj dece sa smetnjama u razvoju i njihove socijalne veštine koje su jedan od uslova za kvalitetniju pripremu za polazak u školu (Daniels & Stafford, 2001; Kemp & Carter, 2005). Na efikasno socijalno funkcionisanje dece utiču i emocionalni procesi i bolje razumevanje emocionalnih stanja drugih (Eisenberg et al, 2006). Učešće dece sa smetnjama u razvoju doprinosi unapređenju interakcija između sve dece tokom usmerenih i drugih aktivnosti (Hunt et al., 2004) koje poboljšavaju njihove komunikativne sposobnosti, a što doprinosi boljoj

tranziciji u školu. Rezultati istraživanja (Markov i Jelić, 2017; Jelić i Čolić, 2016; Majstorović, 2015) pokazuju da vaspitači smatraju da su deca tipičnog razvoja podrška vaspitačima u inkluzivnoj praksi, jer kod dece sa smetnjama u razvoju podstiču razvoj socijalnih kompetencija. Na ovaj proces utiču pojačane socijalne interakcije u inkluzivnom vrtiću (Sretenov, 2008; Kemp & Carter, 2005) koje podstiču i odrasli.

Istraživanja pokazuju da većina vaspitača i učitelja ima iskustva u izradi i realizaciji IOP-a (Markov i Jelić, 2017; Vujačić, Lazarević i Đević, 2015; Milivojević i Sretenović, 2014; Stančić i Stanisavljević Petrović, 2013; Stanisavljević-Petrović i Stančić, 2010; Tzvetkova-Arsova, 2011), a što je značajno za uspešnu tranziciju dece sa smetnjama u razvoju, jer dobro formulisani i realizovani ciljevi ovog dokumenta imaju direktni uticaj na tranziciju deteta iz vrtića u školu. Uz saglasnost roditelja/staratelja za dete predškolskog uzrasta sa smetnjama u razvoju i iz marginalnih grupa izrađuje se IOP. Pre izrade IOP-a pristupa se formiranju pedagoškog profila deteta, što je regulisano Pravilnikom o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje („Službeni glasnik RS“, broj 74/18). Prema stranim autorima, IOP-i se mogu svrstati u tri kategorije, u zavisnosti od uzrasta dece/učenika i vrste podrške kojom su korisnici planova obuhvaćeni (Lewis & Allman, 2000, prema Tzvetkova-Arsova, 2011).

Pojedini autori ukazuju na značaj uvođenja stručnih saradnika u vaspitno-obrazovni rad, tačnije profesora muzičke kulture, ali ukazujući i na vršnjačku podršku koja se realizuje kroz IOP-e (Jeremić i Milenović, 2021), a sa ciljem podsticanja dece da se na kreativne načine izražavaju pevanjem, sviranjem, pokretom i plesom, uz širok dijapazon povezivanja ovih aktivnosti sa drugim gde dete može da ispolji kreativnost.

U procesu prelaska deteta iz predškolske ustanove u školu, paralelno sa novim ulogama i izazovima sa kojima se suočava dete, neminovno se sa ovim situacijama suočavaju i njihove porodice:

- Na individualnoj osnovi – „postajanje učenicom“ zahteva od deteta nošenje sa snažnim emocijama i sticanje novih veština za učenje što važi i za roditelje, koji se moraju suočiti sa izmenjenim oblikom svog autoriteta, budući da imaju manju kontrolu nad vaspitanjem i obrazovanjem svoje dece;
- Na nivou međusobnih odnosa – izgrađivanje novih odnosa s nastavnim i vannastavnim osobljem u školi;
- Nošenje s promenama ili gubitak postojećih veza i odnosa – šta se od njih očekuje i kako mogu da pomognu svojoj deci i aktivno učestvuju u zajednici;
- Na nivou okruženja za život – usklađivanje dva životna prostora ili više kurikuluma;
- U određenim okolnostima i dodatne promene u porodici (poput zapošljavanja roditelja, prinove u porodici i sl.) za koje je potrebna adekvatna adaptacija porodičnog sistema istovremeno sa polaskom u školu (Griebel & Niesel, 2012, prema Zuković i Milošević, 2019, p. 55).

Vaspitači treba da jačaju stručne kompetencije u procesu pripreme dece sa smetnjama tako što će: a) pohađati obuke koje se bave tematikom tranzicije dece iz vrtića u školu (*Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i napredovanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika*, „Sl. glasnik RS“, br. 81/2017 i 48/2018), b) sticati kompetencije za savetodavni rad sa roditeljima dece sa smetnjama u razvoju uz podršku stručnih saradnika, c) ostvariti saradnju sa defektolozima i logopedima koji pružaju dodatnu podršku deci, d) podsticati vršnjake tipičnog razvoja i njihove porodice da pružaju

podršku ovoj deci. Na osnovu analize internacionalne i nacionalne perspektive u procesu pružanja podrške deci u tranzicionom periodu, možemo definisati osnovne principe tranzicionog perioda: 1) pravo na obrazovanje, 2) pravo na izbor, 3) planiranje procesa tranzicije, 4) timski rad, 5) participacija roditelja/staratelja, 6) unapređivanje kompetencija pedagoškog kadra, 7) vršnjačka podrška i 8) vrednovanje uspešnosti tranzicije (Velišek-Braško i Perić-Prkosovački, 2017, p. 138).

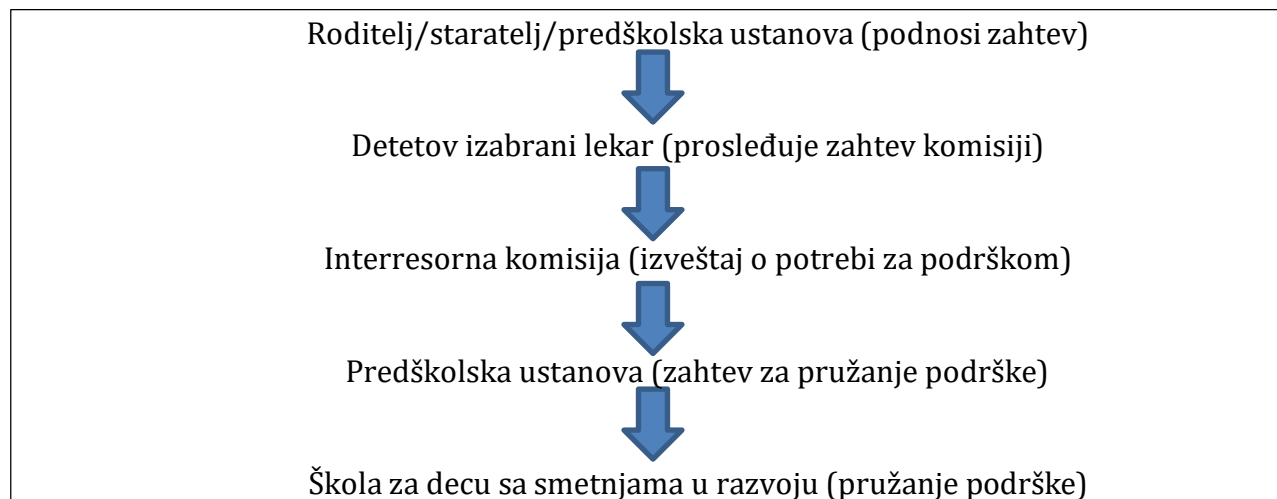
U skladu sa znanjima i iskustvima o opštim karakteristikama i osobinama dece sa teškoćama u razvoju, vaspitači stvaraju sliku o specifičnostima vezanim za posebne vrste i kategorije razvojnih smetnji. Ove osobine jesu samo baza, na osnovu koje vaspitači brižljivo biraju strategije podučavanja deteta i uključivanja u individualizovani proces vaspitno-obrazovnog rada. Nezavisno od toga o kom se poremećaju, na primer, iz spektra autizma radi, vaspitač treba da se detetu obraća sa najviše dve do tri reči i najefikasniju komunikaciju će uspostaviti putem vizuelnih sredstava, npr. sličica koje su simbol za predmet, radnju, izražavanje emocija i sl.

Uz dodatna uputstva i informacije od strane roditelja i defektologa i logopeda iz službe dodatne podrške, vaspitač će najverovatnije ostvariti uspešnu jednostavnu dvosmernu komunikaciju sa detetom. Vaspitač će uticati i na decu tipičnog razvoja. Jedan prikaz slučaja pokazuje da su se detetu sa autizmom i vršnjaci obraćali sa što manje već poznatih pojmova, na primer: „Auto...“, a nakon toga vršnjak seda na pod i počinje automobilčić da gura po podu i sve vreme drži ruku na njemu, ili da ga zakotrlja i pusti da sam po inerciji ide određenom putanjom dok se ne zaustavi. Dakle, deca predškolskog uzrasta vrlo brzo uspostavljaju međusobnu komunikaciju nezavisno od razvojnog statusa. Oni pronalaze zajednički jezik i interesovanja i igrajući se uče jedna od drugih (Markov, 2020). Ovo je jedna od mogućnosti da se kod dece podstaknu socijalne veštine saradnje i odgovornosti. Razvoju socijalnih veština treba posvetiti pažnju još od najranijeg uzrasta, jer one imaju uticaja i na školsko postignuće (Buljubašić Kuzmanović i Botić, 2012). Ovo je važno za svu decu i tokom pripreme za polazak u školu treba intenzivirati razvoj onih socijalnih veština koje će detetu pomoći da lakše pređe iz jedne u drugu sredinu.

Godišnji ciljevi ili kratkoročni ciljevi i zadaci treba da:

- proizilaze iz trenutnog nivoa akademskog i funkcionalnog postignuća deteta
- budu odraz prioriteta u razvoju i ponašanju deteta
- budu jasni, precizni i konkretni
- izraženi uobičajenim, svakodnevnim jezikom
- budu merljivi
- postave opšte smernice za primenu u radu sa detetom.

Uz IOP, deca predškolskog uzrasta imaju prava na dodatnu podršku (*Pravilnik o dodatnoj obrazovnoj, zdravstvenoj i socijalnoj podršci detetu i učeniku i odraslom, 2018*), a koja se obezbeđuje bez diskriminacije po bilo kom osnovu svakom detetu, odnosno učeniku iz društveno osetljivih grupa, kome je usled socijalne uskraćenosti, smetnji u razvoju, invaliditeta, teškoća u učenju i drugih razloga potrebna dodatna podrška u obrazovanju, zdravstvu ili socijalnoj zaštiti (Slika 3). Dodatna obrazovna podrška se realizuje u osnovnim i srednjim školama za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju (Stručno uputstvo o načinu pružanja dodatne podrške, 2017).



Slika 3. Koraci u ostvarivanju dodatne podrške

Cilj dodatne obrazovne podrške je podržavanje i unapređenje razvoja i učenja dece sa smetnjama u razvoju.

Vrste podrške:

a) Podrška detetu

procena i stimulacija senzorno-perceptivnih funkcija, bazičnih i viših motoričkih funkcija, kognitivnih sposobnosti, verbalne i neverbalne komunikacije, socijalnih, konceptualnih i praktičnih adaptivnih veština, podrška pri korišćenju opreme i asistivne tehnologije

b) Podrška porodici

savetodavni rad sa članovima porodice deteta, obuka roditelja za uvežbavanje i primenu stečenih veština u svakodnevnom životnim situacijama

c) Podrška vaspitačima i stručnim saradnicima

pri izboru i prilagođavanju metoda, specijalizovanih materijala, učila, izboru i korišćenju asistivnih tehnologija, izradi individualnog obrazovnog plana, posmatranje aktivnosti defektologa koji pružaju dodatnu podršku u toku rada sa detetom

d) Podrška ustanovi

kroz uvid u funkcionalnost prostora ustanove i podršku pri izradi plana prilagođavanja prostora deci sa smetnjama u razvoju

(Stručno uputstvo o načinu pružanja dodatne podrške, 2017).

Godišnji ciljevi odnose se na potrebe koje proizlaze iz smetnji u razvoju učenika i koje direktno utiču na učešće i napredak u usvajanju programskih sadržaja:

- Timsko usaglašavanje po pitanju ciljeva
- Godišnje ciljeve treba sekvencionirati, od jednostavnih ka kompleksnim, i uveriti se da su veštine koje prethode kompleksnijim savladane.

Kratkoročni ciljevi ili zadaci:

(a) su razvijeni na osnovu logičnog razlaganja godišnjih ciljeva na komponente

(b) mogu se koristiti kao značajne tačke za proveru napretka ka ispunjavanju godišnjih ciljeva.

Podrška deci sa smetnjama u razvoju kroz realizaciju IOP uključuje i svu decu iz vaspitno-obrazovne grupe u proces podrške kroz integrisani pristup u učenju, kroz kooperativni rad uz međusobno uvažavanje dece, prihvatanje pomoći drugih, poštovanje pravila, praćenje uputstava, pokazivanje brige za druge, iniciranje ideja kojima se proširuje istraživanje, razvijanje bliskog prijateljstva i dr. (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2017).

Saradnja i timski rad tokom pripreme za polazak u školu i tranzicije iz vrtićkog u školsko okruženje obuhvataju:

- Saradnju na optimalnom nivou između porodice, predškolske ustanove, škole, ustanova za dodatnu obrazovnu podršku i drugih faktora;
- Pобољшanje kvaliteta kojima se usvajaju različiti obrasci i raznovrsnost socijalnih interakcija između dece (Hundert et al., 1993);
- Povećanje učešća dece sa smetnjama u razvoju u različitim aktivnostima koje unapređuju interakcije sa vršnjacima tokom organizovanih aktivnosti i slobodnog vremena u vrtiću i napredak u iniciranju komunikacije (Hunt et al., 2004);
- Kompatibilnost u planiranju i organizaciji vaspitno-obrazovnog rada i rehabilitacije tokom specijalizovanih intervencija/tretmana tokom redovnih aktivnosti u vrtiću (Peck et al., 1993, prema Odom & Diamond, 1998).

Ono što je posebno interesantno za naše istraživanje su obrasci interakcija između dece, jer upravo njihova raznovrsnost utiče na formiranje temeljnih socijalnih veština koje će se tokom života razvijati. Komunikacija u svom razvoju prolazi afektivnu, praktično situacionu, simboličku i semiotičku fazu. Dete odmah nakon rođenja uspostavlja kontakt sa socijalnom sredinom neverbalnim signalima koje odrasli tumače i na koje reaguju. Upravo interakcija omogućava prvo neverbalnu komunikaciju koja postupno podsticanjem odraslog postaje verbalna (Partalo, 2022, prema Ivić, 1978). Ivić na osnovu teorije Vigotskog smatra da je vrlo značajna praktično-situaciona komunikacija koja se bazira na interakciji deteta i odraslog i koja je neophodna za razvoj govora. Sposobnost uspostavljanja pozitivne interakcije sa drugim osobama se ostvaruje uz pomoć socijalnih veština (Partalo, 2022 prema Krnjajić, 1990), što ide u prilog tome da je za razvoj deteta pored bioloških potencijala neophodna podsticajna socijalna sredina.

Metodološki okvir istraživanja

Problem istraživanja

Problem istraživanja smo definisali iz seta pitanja: 1) Da li deca tipičnog razvoja u socijalnim interakcijama sa decom sa smetnjama u razvoju utiču na razvoj njihovih socijalnih veština i time olakšavaju pripremu ove dece za polazak i tranziciju iz vrtića u školu? 2) Da li socijalne interakcije vršnjaka sa i bez smetnji utiču na podsticanje saradnje, odgovornosti, samokontrole i asertivnosti kod vršnjaka sa razvojnim teškoćama? 3) Da li projektni pristup i integrisano učenje pozitivno utiču na socijalne interakcije dece u vaspitno-obrazovnim grupama i da li je u tom pravcu i tranzicija iz jednog vrtićkog u školsko okruženje lakša? Dosadašnja saznanja ukazuju na to da se do uzrasta od pet do šest godina stvara temelj za socijalne veštine koje se razvijaju tokom celog života, a koje, ukoliko ne dosegnu očekivani

nivo, mogu u budućnosti kod pojedinca da izazovu nepoželjne oblike ponašanja.

Predmet istraživanja

Predmet istraživanja se odnosi na ispitivanje uticaja vršnjaka na razvoj socijalnih veština kod dece sa smetnjama u razvoju prema proceni vaspitača.

Cilj istraživanja

Cilj istraživanja je bio da se utvrdi da li deca tipičnog razvoja utiču na jačanje socijalnih veština kod vršnjaka sa razvojnim teškoćama u periodu pripreme za polazak u školu iz ugla vaspitača. Iz osnovnog cilja su proizašli sledeći ciljevi:

- Utvrditi da li vršnjaci utiču na razvoj i jačanje sledećih dimenzija socijalnih veština kod dece sa smetnjama u razvoju: saradnje, odgovornosti, samokontrole i asertivnosti tokom pripreme za polazak u školu i tranzicije iz vrtićkog u školsko okruženje, a prema procenama vaspitača;
- Utvrditi da li od uzrasta i pola ispitanika zavisi u kojoj meri će se podstaći i razviti socijalne veštine dece sa smetnjama u razvoju, a na osnovu procene vaspitača.

Na osnovu ciljeva istraživanja konkretizovani su zadaci:

- Da se proceni da li vršnjaci utiču na razvoj i jačanje sledećih dimenzija socijalnih veština kod dece sa smetnjama u razvoju: saradnje, odgovornosti, samokontrole i asertivnosti tokom pripreme za polazak u školu.
- Da se proceni da li od uzrasta i pola ispitanika zavisi u kojoj meri će se podstaći i razviti socijalne veštine dece sa smetnjama u razvoju.

Hipoteze istraživanja

Osnovna hipoteza istraživanja:

- Deca tipičnog razvoja utiču na jačanje socijalnih veština kod vršnjaka sa razvojnim teškoćama u periodu pripreme za polazak u školu iz ugla vaspitača.

Iz osnovne hipoteze su proizašle sledeće posebne hipoteze:

- Deca tipičnog razvoja utiču na razvoj i jačanje sledećih dimenzija socijalnih veština kod vršnjaka sa smetnjama u razvoju: saradnje, odgovornosti, samokontrole i asertivnosti tokom pripreme za polazak u školu i tranzicije iz vrtićkog u školsko okruženje, a prema procenama vaspitača.
- Uzrast i pol ispitanika utiču na podsticanje i razvijanje socijalnih veština dece sa smetnjama u razvoju, a na osnovu procene vaspitača.

Uzorak i procedura

Nakon dobijanja saglasnosti uprava predškolskih ustanova, istraživanje je sprovedeno tokom maja i juna 2023. godine, u 11 predškolskih ustanova na teritoriji Vojvodine. U istraživanje je uključeno 84 vaspitača koji su procenjivali podršku 128 dece

tipičnog razvoja i njihovu podršku da podstaknu razvijanje socijalnih veština kod dece sa teškoćama u razvoju tokom pripreme za polazak u školu, u inkluzivnim vaspitno-obrazovnim grupama. Vaspitači su zamoljeni da popune upitnike za predškolsku decu iz njihove vaspitno-obrazovne grupe. Jedan vaspitač je mogao da popuni upitnike i za nekoliko dece iz svoje grupe.

Istraživanje je izvršeno tokom maja i juna 2023. godine. Procenom vaspitača je bilo obuhvaćeno 55 dece koja su pohađala pripremne vaspitno-obrazovne grupe za polazak u školu ili, kako to definiše novi Pravilnik o predškolskom vaspitanju i obrazovanju (2018), godina pred polazak u školu (u daljem tekstu: GPPŠ) i 73 dece koja su bila u mlađim vaspitno-obrazovnim grupama. Nismo utvrdili statistički značajne razlike između grupa jer je $\chi^2 = 2,531$ ($p = .111$, $df 1$).

Prema uzrasnoj strukturi 5 dece (3.9%) je bilo uzrasta od 3 do 4 godine, 19 dece uzrasta od 4 do 5 godina (14.8%) i 49 dece (38.3%) od 5 do 6 godina (prva grupa) i 55 dece (druga grupa) bilo je u vaspitno-obrazovnim grupama - godina pred polazak u školu (43,0%) za školsku 2023/24. godinu.

Od ukupnog broja, 61 (47.7%) dete je bilo muškog, a 67 dece ženskog pola (52.3%). Nismo utvrdili statistički značajne razlike između grupa prema parametru pol jer je $\chi^2 = .281$ ($p = .596$, $df 1$). Može se konstatovati da je uzorak ujednačen prema parametrima vaspitno-obrazovna grupa i pol deteta.

Instrument. Za ispitivanje podrške u razvijanju socijalnih veština korišćena je supskala socijalnih veština instrumenta *Social skills Rating System* – SSRS (Gresham & Elliot, 1990), prilagođena ovom istraživanju. Ovaj upitnik je primenjen u proceni socijalnih veština kod dece i mladih u svetu i kod nas. Instrument je korišćen i za procenu nivoa ovladanosti socijalnim veština i kod dece sa smetnjama u razvoju u još nekim ranijim istraživanjima (Bilić Prčić i sur., 2015; Runjić et al., 2015) koja su sprovedena u Hrvatskoj.

Upitnik prilagođen našem istraživanju se sastoji iz četiri supskale, kao i originalni instrument: (1) Kooperativnost (KO) koja sadrži ukupno 7 tvrdnji, (2) Odgovornost (OD) koja sadrži ukupno 6 tvrdnji; (3) Samokontrola (SK) – 12 tvrdnji i Asertivnost (AS) – 9 tvrdnji.

S obzirom na to da instrument potiče iz druge socio-kulturne sredine, u pilot fazi našeg istraživanja, koja je sprovedena u aprilu, vaspitači predškolskih ustanova ($n = 42$), zamoljeni su da procene da li su tvrdnje sadržane u upitniku relevantne za procenjivanje podrške dece tipičnog razvoja za podsticanje socijalnih veština kod dece sa smetnjama u razvoju. Nakon sprovedenog pilot istraživanja i analize dobijenih podataka, konstruisana je konačna verzija upitnika za potrebe ovog istraživanja, jer prema mišljenju vaspitača nije bilo nejasnih tvrdnji.

U glavnoj fazi istraživanja, vaspitači su, u skladu sa uputstvima, procenjivali podršku koju pružaju deca tipičnog razvoja vršnjacima sa smetnjama u razvoju u podsticanju i razvijanju socijalnih veština, izborom za svaku stavku jednog od ponuđenih odgovora na skali Likertovog tipa: *nikad-1, retko-2, često-3, uvek-4*.

Kronbahovim alfa koeficijentom ispitana je pouzdanost skala i pokazano je da sve skale u našem istraživanju imaju visoku pouzdanost: KO – .95; OD – .95; AS – .82; SK – .94.

Statistička analiza

Statističku obradu dobijenih rezultata vršili smo metodama deskriptivne statistike

(aritmetička sredina, standardna devijacija). Pošto su distribucije rezultata u sve četiri varijable značajno odstupale od normalne distribucije, analiza razlika između grupa urađena je primenom neparametrijskog Mann-Whitney U testa.

Za sve primenjene testove procena statističke značajnosti je urađena na nivou $p \leq .05$. Obrada podataka urađena je u statističkom paketu *IBM SPSS 23.0*.

Rezultati istraživanja

U ovom poglavlju prikazani su rezultati istraživanja o procenama vaspitača o ulozi vršnjaka na razvijanje socijalnih veština dece sa smetnjama u razvoju.

Rezultati istraživanja za varijablu uzrast deteta

Tabela 3

Zbirni rezultati odgovora vaspitača – supstest Kooperativnost (KO)

| Tvrđnje | Uvek | | Često | | Retko | | nikad | | χ^2 | p | Ukupno | |
|---------|------|------|-------|------|-------|------|-------|------|----------|------|--------|-----|
| | f1 | % | f2 | % | f3 | % | f4 | % | | | n | % |
| KO_1 | 34 | 26.5 | 18 | 14.1 | 38 | 29.7 | 38 | 29.7 | 8.50 | .036 | 128 | 100 |
| KO_2 | 31 | 24.2 | 26 | 20.3 | 37 | 28.9 | 34 | 26.6 | 2.063 | .559 | 128 | 100 |
| KO_3 | 33 | 25.8 | 22 | 17.2 | 41 | 32.0 | 32 | 25.0 | 5.688 | .127 | 128 | 100 |
| KO_4 | 34 | 26.6 | 14 | 10.9 | 41 | 32.0 | 39 | 30.5 | 14.313 | .002 | 128 | 100 |
| KO_5 | 42 | 32.8 | 18 | 14.1 | 29 | 22.7 | 39 | 30.5 | 11.063 | .011 | 128 | 100 |
| KO_6 | 39 | 30.5 | 18 | 14.1 | 30 | 23.4 | 41 | 32.0 | 10.313 | .016 | 128 | 100 |
| KO_7 | 31 | 24.2 | 25 | 19.5 | 41 | 32.0 | 31 | 24.2 | 4.125 | .248 | 128 | 100 |

Legenda: f1 – uvek, f 2- često, f 3-retko, f 4-nikad

Analizirajući rezultate na bazi (Tabela 3) celog uzorka na tvrđnju:

- KO_1 *Podržava dete da inicira komunikaciju sa vršnjacima*, može se zaključiti da prema proceni vaspitača 34 dece (26.5%) uvek podržava vršnjake da iniciraju komunikaciju, često 18 (14.1%) dece, retko 38 (29.7%), i nikad 38 (29.7%). Postoje statistički značajne razlike u odgovorima vaspitača jer je $\chi^2=8.5$ ($p=.036$, $df 3$).
- KO_2 *Podržava dete da inicira druženje i poziva vršnjake da mu se pridruže u nekoj aktivnosti*, može se zaključiti da prema proceni vaspitača 31 dete (24.2%) uvek podržava vršnjake da inicira druženje i poziva vršnjake da mu se pridruže u nekoj aktivnosti, često 26 (20.3%) dece, retko 37 (28.9%), i nikad 38 (26.6%). Ne postoje statistički značajne razlike u odgovorima vaspitača jer je $\chi^2=2.063$ ($p=.559$, $df 3$).
- KO_3 *Podseća dete da se pridružuje aktivnosti ili grupi, bez da mu se to kaže*, može se zaključiti da prema proceni vaspitača 33 dece (25.8%) uvek podseća dete da se pridružuje aktivnosti ili grupi, bez da mu se to kaže, često 22 (17.2%) dece, retko 41 (32.0%), i nikad 32 (25.0%). Ne postoje statistički značajne razlike u odgovorima vaspitača jer je $\chi^2=2.688$ ($p=.127$, $df 3$).
- KO_4 *Bodri dete da dobrovoljno pomaže vršnjacima u rešavanju zadataka* može se zaključiti da prema proceni vaspitača 34 dece (26.5%) uvek bodri dete da dobrovoljno pomaže vršnjacima u rešavanju zadataka, često 14 (10.9%) dece, retko 41 (32.0%), i nikad 39 (30.5%). Postoje statistički značajne razlike u odgovorima vaspitača jer je $\chi^2=14.313$ ($p=.002$, $df 3$).
- KO_5 *Podržava dete da bude istrajno u svojim inicijativama, idejama i sl.*, može se

zaključiti da prema proceni vaspitača 42 dece (32.8%) uvek podržava dete da bude istrajno u svojim inicijativama, idejama i sl., često 18 (14.1%) dece, retko 29 (22.7%), i nikad 39 (30.5%). Postoje statistički značajne razlike u odgovorima vaspitača jer je $\chi^2=11.313$ ($p=.011$, $df 3$).

- KO_6 Podstiče dete da učestvuje u zajedničkim i grupnim aktivnostima, može se zaključiti da prema proceni vaspitača 39 dece (30.5%) uvek podstiče dete da učestvuje u zajedničkim i grupnim aktivnostima, često 18 (14.1%) dece, retko 30 (23.4%), i nikad 41 (32.0%). Postoje statistički značajne razlike u odgovorima vaspitača jer je $\chi^2=10.313$ ($p=.016$, $df 3$).
- KO_7 Podstiče dete da prihvati ideje i predloge vršnjaka u vezi grupnih aktivnosti može se zaključiti da prema proceni vaspitača 31 dete (24.2%) uvek podstiče dete da prihvati ideje i predloge vršnjaka u vezi grupnih aktivnosti, često 25 (19.5%) dece, retko 41 (32.0%), i nikad 31 (24.2%). Ne postoje statistički značajne razlike u odgovorima vaspitača jer je $\chi^2=4.125$ ($p=.248$, $df 3$).

Zaključujemo da prema procenama vaspitača najveći procenat dece uvek, često i retko podstiče decu sa smetnjama u razvoju na saradnju. Pretpostavljamo da to zavisi i od zajedničkih interesovanja dece tokom vrtičkih aktivnosti, od broja dece u vaspitno-obrazovnoj grupi, od vrste razvojne smetnje. Na primer, kada se u vaspitno-obrazovnoj grupi nalazi i dete sa poremećajem iz spektra autizma, onda se očekuje da dete sa ovim problemom uglavnom prihvati interakciju sa jednim ili sa nekoliko vršnjaka (Ludajić, 2013). Ostala deca iz grupe su uz podršku vršnjaka i njihovih roditelja od strane vaspitača pripremljeni da prihvate dete i da ga podržavaju u aktivnostima (Kojić i sar., 2020). Jedna od vršnjačkih strategija u inkluzivnom vaspitanju i obrazovanju je Krug prijatelja čiji cilj jeste razvijanje socijalnih veština dece sa autizmom (Đorđević i Glumbić, 2013). U tom pravcu potrebno je razvijati strategiju Krug prijatelja u predškolskim vaspitno-obrazovnim grupama tako što će se u inkluzivni proces uključiti defektolozi i drugi stručnjaci. Rezultati istraživanja do kojih su došli autori Đorđević i Glumbić nakon analize ukazuju na potrebu za obukom dece sa autizmom u oblasti započinjanja i održavanja socijalnih kontakata sa decom iz okruženja. Vršnjaci mogu i treba da uzmu aktivno učešće u programima podrške za razvoj socijalnih veština kod dece sa PSA (Đorđević i Glumbić, 2015). Međutim, potrebni su podsticanje dece tipičnog razvoja i obuke koje će ih usmeriti da ostvare socijalne interakcije sa decom sa autizmom.

Tabela 4

Rezultati Mann-Whitney U testa za varijablu vaspitno-obrazovna grupa – suptest Kooperativnost (KO)

| Tvrđnje-KO | Varijable | N | Mean | SD | Mean Rank MR | Sum of Ranks SR | Mann-Whitney U test | Z | p |
|------------|-----------|-----|------|-------|--------------|-----------------|---------------------|--------|------|
| KO_1 | I grupa | 55 | 3.20 | 1.026 | 79.21 | 4356.50 | 1143.500 | -4.229 | .000 |
| | II grupa | 73 | 2.32 | 1.177 | 52.38 | 3771.50 | | | |
| | Ukupno | 128 | | | | | | | |
| KO_2 | I grupa | 55 | 2.89 | 1.133 | 81.72 | 4494.50 | 1060.500 | -4.715 | .000 |
| | II grupa | 73 | 2.10 | 0.960 | 51.53 | 3761.50 | | | |
| | Ukupno | 128 | | | | | | | |
| KO_3 | I grupa | 55 | 2.87 | 1.156 | 78.90 | 4339.50 | 1215.500 | -3.954 | .000 |
| | II grupa | 73 | 2,01 | 1.021 | 53.65 | 3916.50 | | | |
| | Ukupno | 128 | | | | | | | |

| | | | | | | | | | |
|------|----------|-----|------|-------|-------|---------|----------|--------|------|
| KO_4 | I grupa | 55 | 2.96 | 1.036 | 78.99 | 4344.50 | 1210.500 | -4.002 | .000 |
| | II grupa | 73 | 2.01 | 1.021 | 53.58 | 3911.50 | | | |
| | Ukupno | 128 | | | | | | | |
| KO_5 | I grupa | 55 | 2.89 | 1.066 | 78.20 | 4301.00 | 1254.500 | -3.777 | .000 |
| | II grupa | 73 | 2.10 | 1.056 | 54.18 | 3955.00 | | | |
| | Ukupno | 128 | | | | | | | |
| KO_6 | I grupa | 55 | 2.82 | 1.156 | 79.56 | 4376.00 | 1179.500 | -4.170 | .000 |
| | II grupa | 73 | 1.97 | 1.054 | 53.15 | 3880.00 | | | |
| | Ukupno | 128 | | | | | | | |
| KO_7 | I grupa | 55 | 2.91 | 1.236 | 78.78 | 4333.00 | 1222.000 | -3.918 | .000 |
| | II grupa | 73 | 2.05 | 1.104 | 53.74 | 3923.00 | | | |
| | Ukupno | 128 | | | | | | | |

Legenda: KO – suptest Kooperativnost; N - broj ispitanika; Mean - aritmetička sredina; SD - standardna devijacija; Mean Rank - AS rangova; SR - Sum of Ranks – zbir rangova

U Tabeli 4 prikazani su rezultati istraživanja za svaku tvrdnju supтеста Kooperativnost, na ukupno 7 tvrdnji:

- Postoje statistički značajne razlike u odgovorima ispitanika na tvrdnju KO_1 *Podržava dete da inicira komunikaciju sa vršnjacima* ($Z = -4.229, p=.000$).
- Postoje statistički značajne razlike u odgovorima ispitanika na tvrdnju KO_2 *Podržava dete da inicira druženje i poziva vršnjake da mu se pridruže u nekoj aktivnosti* ($Z = -4.715, p=.000$);
- Postoje statistički značajne razlike u odgovorima ispitanika na tvrdnju KO_3 *Podseća dete da se pridružuje aktivnosti ili grupi, bez da mu se to kaže* ($Z = -3.954, p=.000$);
- Postoje statistički značajne razlike u odgovorima ispitanika na tvrdnju KO_4 *Bodri dete da dobrovoljno pomaže vršnjacima u rešavanju zadataka* ($Z = -4.002, p=.000$);
- Postoje statistički značajne razlike u odgovorima ispitanika na tvrdnju KO_5 *Podržava dete da bude istrajno u svojim inicijativama, idejama i sl.* ($Z = -3.777, p=.000$);
- KO_6 *Podstiče dete da učestvuje u zajedničkim i grupnim aktivnostima* ($Z = -4.170, p=.000$);
- KO_7 *Podstiče dete da prihvati ideje i predloge vršnjaka u vezi grupnih aktivnosti* ($Z = -3.918, p=.000$).

Iz dobijenih rezultata se može videti da deca tipičnog razvoja prema proceni vaspitača u najvećem procentu podstiču vršnjake sa smetnjama u razvoju da razvijaju saradničke odnose u zajedničkim aktivnostima.

Uvidom u rezultate Man Vitnijevog testa može se zaključiti da deca iz pripreme grupe za polazak u školu/GPPŠ značajno više podstiču decu sa smetnjama u razvoju na kooperativnost/saradnju. Deca tokom igre i učenja stupaju u socijalne interakcije sa vršnjacima sa smetnjama u razvoju, a što je u skladu sa rezultatima sličnih istraživanja. Rezultati jednog istraživanja ukazuju da deca sa smetnjama u razvoju u igrovnim aktivnostima prema mišljenjima vaspitača tokom igre jačaju socijalne kompetencije (Đurić Zdravković i sar., 2019), posebno dimenziju saradnje. Procenu igrovnih i socijalnih veština dece treba uraditi pre izrade IOP-a, a radi podsticanja socijalnih veština dece (Matson, 2017, prema: Đurić Zdravković i sar., 2019), koje se uglavnom sprovodi intervjuisanjem onih koji dobro poznaju dete i pružaju pouzdane opise deteta. Kod formiranja pedagoškog profila se podaci o detetu dobijaju uz pomoć sigurnih izvora među kojima mogu da budu i

vršnjaci. Kad deca tipičnog razvoja uvide da su svojim postupcima pomogli vršnjacima sa smetnjama u razvoju to kod njih podstiče želju da se dobročiniteljski ponašaju. Posebno, ako prilikom formiranja pedagoškog profila pružaju vaspitačima i stručnim saradnicima podatke, oni uviđaju da su značajni za ovaj proces i to dodatno pojačava njihovu želju da pružaju podršku vršnjacima sa smetnjama u razvoju u svim situacijama kada je to potrebno i kada su u mogućnosti da u skladu sa svojim mogućnostima to čine.

Tabela 5

Zbirni rezultati odgovora vaspitača – suptest Odgovornost (OD)

| Tvrđnje | Uvek | | Često | | Retko | | Nikad | | χ^2 | p | Ukupno | |
|---------|------|------|-------|------|-------|------|-------|------|----------|------|--------|-----|
| | f1 | % | f2 | % | f3 | % | f4 | % | | | n | % |
| OD_1 | 34 | 26.6 | 21 | 16.4 | 35 | 27.3 | 38 | 29.7 | 5.313 | .150 | 128 | 100 |
| OD_2 | 36 | 28.1 | 26 | 20.3 | 36 | 28.1 | 30 | 23.4 | 2.25 | .522 | 128 | 100 |
| OD_3 | 37 | 28.9 | 26 | 20.3 | 35 | 27.3 | 30 | 23.4 | 2.313 | .510 | 128 | 100 |
| OD_4 | 27 | 21.1 | 26 | 20.3 | 39 | 30.5 | 36 | 28.1 | 3.938 | .268 | 128 | 100 |
| OD_5 | 33 | 25.8 | 22 | 17.2 | 39 | 30.5 | 34 | 26.6 | 4.813 | .186 | 128 | 100 |
| OD_6 | 39 | 30.5 | 19 | 14.8 | 35 | 27.3 | 35 | 27.3 | 7.373 | .060 | 128 | 100 |

Legenda: f1 – uvek, f 2- često, f 3-retko, f 4-nikad;

Uvidom u dobijene podatke (Tabela 5) konstatujemo da:

- Na tvrdnju OD_1 *Podstiče dete da samostalno završava svoje obaveze i zadatke*, zaključuje se da prema proceni vaspitača 34 (26.6%) dece uvek pruža podršku, 21 (16.4%) ispitanika često pruža podršku, a retko 35 (27.3%), dok ukupno 38 (29.7%) nikad ne pruža podršku. Ne postoji statistički značajna razlika u odgovorima vaspitača jer je $\chi^2=5.313$ ($p=.150$, $df 3$).
- Nakon analize tvrdnje OD_2 *Podstiče dete da izvršava zadatke u skladu sa uputstvima vaspitača*, zaključujemo da je 36 (28.1%) ispitanika odgovorilo uvek, 26 (20.3%) često, retko 36 (28.1%), a 30 (23.4%) je odgovorilo nikad. Ne postoji statistički značajna razlika u odgovorima vaspitača jer je $\chi^2=2.25$ ($p=.522$, $df 3$).
- Nakon analize tvrdnje OD_3 *Podržava dete da se pridržava i sledi pravila u igrama i aktivnostima sa vršnjacima*, zaključujemo da je 37 (28.9%) ispitanika odgovorilo uvek, 26 (20.3%) često, retko 35 (27.3%), a 30 (23.4%) je odgovorilo nikad. Ne postoji statistički značajna razlika u odgovorima vaspitača jer je $\chi^2=2.313$ ($p=.510$, $df 3$).
- Nakon analize tvrdnje OD_4 *Podržava dete da završava zadatke u predviđenim rokovima*, zaključujemo da je 27 (21.1%) ispitanika odgovorilo uvek, 26 (20.3%) često, retko 39 (30.5%), a 36 (28.1%) je odgovorilo nikad. Ne postoji statistički značajna razlika u odgovorima vaspitača jer je $\chi^2=3.983$ ($p=.268$, $df 3$).
- Nakon analize tvrdnje OD_5 *Podseća i podržava dete da, bez opominjanja od strane odraslih, uredno odlaže svoje stvari i radni materijal na predviđeno mesto*, zaključujemo da je 33 (25.8%) ispitanika odgovorilo uvek, 22 (17.2%) često, retko 39 (30.5%), a 34 (26.6%) je odgovorilo nikad. Ne postoji statistički značajna razlika u odgovorima vaspitača jer je $\chi^2=4.813$ ($p=.186$, $df 3$).
- Nakon analize tvrdnje OD_6 *Podseća dete da poštuje kad mu se kaže šta sme, šta ne sme*, zaključujemo da je 39 (30.5%) ispitanika odgovorilo uvek, 19 (14.8%) često, retko 35 (27.3%), a 35 (27.3%) je odgovorilo nikad. Ne postoji statistički značajna razlika u odgovorima vaspitača jer je $\chi^2=7.373$ ($p=.060$, $df 3$).

Analizom dobijenih rezultata dolazi se do zaključka da najveći procenat dece uvek, često ili retko pruža podršku vršnjacima sa smetnjama u podsticanju socijalne veštine odgovornost.

Tabela 6

Rezultati Mann-Whitney U testa za varijablu vaspitno-obrazovna grupa - suptest Odgovornost (OD)

| Tvrđnje-OD | Varijable | N | Mean | SD | Mean Rank MR | Sum of Ranks SR | Mann-Whitney U test | Z | p |
|------------|-----------|-----|------|-------|--------------|-----------------|---------------------|--------|------|
| OD_1 | I grupa | 55 | 2.85 | 1.161 | 78.03 | 4291.50 | 1263.500 | -3.713 | .000 |
| | II grupa | 73 | 2.05 | 1.066 | 54.31 | 3964.50 | | | |
| | Ukupno | 128 | | | | | | | |
| OD_2 | I grupa | 55 | 2.98 | 1.063 | 78.72 | 4329.50 | 1225.500 | -3.894 | .000 |
| | II grupa | 73 | 2.19 | 1.076 | 53.79 | 3926.50 | | | |
| | Ukupno | 128 | | | | | | | |
| OD_3 | I grupa | 55 | 3.02 | 1.027 | 79.31 | 4362.00 | 1193.000 | -4.056 | .000 |
| | II grupa | 73 | 2.19 | 1.101 | 53.34 | 3894.00 | | | |
| | Ukupno | 128 | | | | | | | |
| OD_4 | I grupa | 55 | 2.78 | 1.100 | 78.52 | 4318.50 | 1236.500 | -3.845 | .000 |
| | II grupa | 73 | 2.01 | 0.993 | 53.94 | 3937.50 | | | |
| | Ukupno | 128 | | | | | | | |
| OD_5 | I grupa | 55 | 2.87 | 1.187 | 78.16 | 4299.00 | 1256.000 | -3.749 | .000 |
| | II grupa | 73 | 2.08 | 0.983 | 54.21 | 3957.00 | | | |
| | Ukupno | 128 | | | | | | | |
| OD_6 | I grupa | 55 | 2.85 | 1.224 | 75.24 | 4138.00 | 1417.000 | -2.951 | .003 |
| | II grupa | 73 | 2.21 | 1.190 | 56.41 | 4118.00 | | | |
| | Ukupno | 128 | | | | | | | |

Legenda: OD - suptest Odgovornost; N - broj ispitanika; Mean - aritmetička sredina; SD - standardna devijacija; Mean Rank - AS rangova; SR- Sum of Ranks - zbir rangova

U Tabeli 6 prikazani su rezultati istraživanja za svaku tvrdnju suptesta Odgovornost - ukupno 6 tvrdnji:

- Postoje statistički značajne razlike u odgovorima ispitanika na tvrdnju OD_1 *Podstiče dete da samostalno završava svoje obaveze i zadatke* ($Z = -3.713, p=.000$);
 - Postoje statistički značajne razlike u odgovorima ispitanika na tvrdnju OD_2 *Podstiče dete da izvršava zadatke u skladu sa uputstvima vaspitača* ($Z = -3.894, p=.000$);
 - Postoje statistički značajne razlike u odgovorima ispitanika na tvrdnju OD_3 *Podržava dete da se pridržava i sledi pravila u igrama i aktivnostima sa vršnjacima* ($Z = -4.056, p=.000$);
 - Postoje statistički značajne razlike u odgovorima ispitanika na tvrdnju OD_4 *Podržava dete da završava zadatke u predviđenim rokovima* ($Z = -3.875, p=.000$);
 - Postoje statistički značajne razlike u odgovorima ispitanika na tvrdnju OD_5 *Podseća i podržava dete da, bez opominjanja od strane odraslih, uredno odlaže svoje stvari i radni materijal na predviđeno mesto* ($Z = -3.749, p=.000$);
 - Postoje statistički značajne razlike u odgovorima ispitanika na tvrdnju OD_6 *Podseća dete da poštuje kad mu se kaže šta sme, šta ne sme* ($Z = -2.951, p=.003$).
- Može se zaključiti da vršnjaci pružaju podršku u podsticanju odgovornosti kod

vršnjaka sa smetnjama u razvoju. Kod pet tvrdnji su se pojavile statistički značajne razlike između dečaka i devojčica, a prema opažanjima vaspitača. Devojčice češće podstiču vršnjake da u aktivnostima i igrama budu odgovorni. Kada govorimo o ciljevima podrške delatnoj dobrobiti deteta, može se videti da pored razvijanja dispozicija za učenje, kao što su istrajnost, radoznalost, inicijativa i kreativnost, otvorenost za saradnju, važnu ulogu za ovu oblast ima i podsticanje odgovornosti kod dece (*Pravilnik o osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*, 2018).

Tabela 7

Zbirni rezultati odgovora vaspitača – suptest Samokontrola (SK)

| Tvrđnje | Uvek | | Često | | Retko | | Nikad | | χ^2 | p | Ukupno | |
|---------|------|------|-------|------|-------|------|-------|------|----------|------|--------|-----|
| | f1 | % | f2 | % | f3 | % | f4 | % | | | n | % |
| SK_1 | 31 | 24.2 | 34 | 26.6 | 35 | 27.3 | 28 | 21.9 | 0.938 | .816 | 128 | 100 |
| SK_2 | 24 | 18.8 | 14 | 10.9 | 51 | 39.8 | 39 | 30.5 | 24.938 | .000 | 128 | 100 |
| SK_3 | 39 | 30.5 | 21 | 16.4 | 35 | 27.3 | 33 | 25.8 | 5.625 | .131 | 128 | 100 |
| SK_4 | 30 | 23.4 | 21 | 16.4 | 39 | 30.5 | 38 | 29.7 | 6.653 | .087 | 128 | 100 |
| SK_5 | 27 | 21.1 | 31 | 24.2 | 38 | 29.7 | 32 | 25.0 | 1.938 | .585 | 128 | 100 |
| SK_6 | 19 | 14.8 | 33 | 25.8 | 40 | 31.3 | 36 | 28.9 | 7.813 | .050 | 128 | 100 |
| SK_7 | 20 | 15,6 | 22 | 17.2 | 49 | 38.3 | 37 | 28.1 | 17.438 | .000 | 128 | 100 |
| SK_8 | 20 | 15,6 | 29 | 22.7 | 41 | 32.0 | 38 | 29.7 | 8.438 | .037 | 128 | 100 |
| SK_9 | 27 | 21,1 | 25 | 19.5 | 36 | 28.1 | 40 | 31.3 | 4.813 | .156 | 128 | 100 |
| SK_10 | 24 | 18.8 | 25 | 19.5 | 34 | 26.6 | 45 | 35.2 | 8.938 | .030 | 128 | 100 |
| SK_11 | 20 | 15.6 | 29 | 22.7 | 38 | 29.7 | 41 | 32.0 | 8.438 | .037 | 128 | 100 |
| SK_12 | 35 | 27.3 | 28 | 21.9 | 33 | 25.8 | 32 | 25.0 | 0.813 | .846 | 128 | 100 |

Legenda: f1 – uvek, f 2- često, f 3-retko, f 4-nikad

Analizom dobijenih podataka konstatujemo (Tabela 7):

- Na tvrdnju SK_1 *Pomaže detetu da se pridržava uputstva vaspitača* 31 (24.2%) vaspitač je odgovorio uvek, 34 (26.6%) često, 35 (27.3%) retko i 28 (21.9%) nikad. Ne postoji statistički značajna razlika u odgovorima vaspitača jer je $\chi^2 = .938$, ($p = .816$, $df 3$).
- Na tvrdnju SK_2 *Pomaže detetu da kontroliše gnev u konfliktnim situacijama sa odraslima* 24 (18.8%) vaspitača odgovorilo je sa uvek, 14 (10.9%) često, 51 (39.8%) retko i 39 (30.5%) nikad. Postoji statistički značajna razlika u odgovorima vaspitača jer je $\chi^2 = 24.938$, ($p = .000$, $df 3$).
- Na tvrdnju SK_3 *Podstiče dete da strpljivo čeka svoj red u igri ili drugim grupnim aktivnostima* 39 (30.5%) vaspitača je odgovorilo sa uvek, 21 (16.4%) često, 35 (27.3%) retko i 33 (25.8%) nikad. Ne postoji statistički značajna razlika u odgovorima vaspitača jer je $\chi^2 = 5.625$, ($p = .131$, $df 3$).
- Na tvrdnju SK_4 *Pomaže detetu da vreme koristi na prikladan način dok čeka pomoć vaspitača*, 30 (23.4%) vaspitača je odgovorilo sa uvek, 21 (16.4%) često, 39 (30.5%) retko i 38 (29.7%) nikad. Ne postoji statistički značajna razlika u odgovorima vaspitača jer je $\chi^2 = 6.653$, ($p = .087$, $df 3$).
- Na tvrdnju SK_5 *Podržava dete da vreme predviđeno za aktivnosti po izboru koristi na prihvatljiv način* 27 (21.1%) vaspitača je odgovorilo sa uvek, 31 (24.2%) često, 38 (29.7%) retko i 32 (25%) nikad. Ne postoji statistički značajna razlika u odgovorima vaspitača jer je $\chi^2 = 1.938$, ($p = .585$, $df 3$).
- Na tvrdnju SK_6 *Podržava dete da dobro kontroliše emocije u konfliktima sa*

vršnjacima, 19 (14.8%) vaspitača odgovorilo je sa uvek, 33 (25.8%) često, 40 (31.3%) retko i 36 (28.9%) nikad. Postoji statistički značajna razlika u odgovorima vaspitača jer je $\chi^2=7.813$, ($p=.050$, $df 3$).

- Na tvrdnju SK_7 *Podržava dete da prihvata kompromis u konfliktnim situacijama*, 20 (15.6%) vaspitača odgovorilo je sa uvek, 22 (17.2%) često, 49 (38.3%) retko i 37 (28.1%) nikad. Postoji statistički značajna razlika u odgovorima vaspitača jer je $\chi^2=17.438$, ($p=.000$, $df 3$).
- Na tvrdnju SK_8 *Pomaže detetu da na adekvatan način reaguje na pritisak vršnjaka*, 20 (15.6%) vaspitača odgovorilo je sa uvek, 29 (22.7%) često, 41 (32.0%) retko i 38 (29.7%) nikad. Postoji statistički značajna razlika u odgovorima vaspitača jer je $\chi^2=8.438$, ($p=.037$, $df 3$).
- Na tvrdnju SK_9 *Podseća dete na važnost poštovanja granica i želja druge dece*, 27 (21.1%) vaspitača odgovorilo je sa uvek, 25 (19.5%) često, 36 (28.1%) retko i 40 (31.3%) nikad. Ne postoji statistički značajna razlika u odgovorima vaspitača jer je $\chi^2=4.813$, ($p=.156$, $df 3$).
- Na tvrdnju SK_10 *Trudi se da pronađe rešenje za konflikt među decom* 27 (21.1%) vaspitača odgovorilo je sa uvek, 24 (18.8%) često, 25 (19.5%) retko i 45 (35.2%) nikad. Ne postoji statistički značajna razlika u odgovorima vaspitača jer je $\chi^2=8.938$, ($p=.030$, $df 3$).
- Na tvrdnju SK_11 *Pružna detetu podršku da dobro podnosi kritiku* 20 (15.6%) vaspitača odgovorilo sa uvek, 29 (22.7%) često, 38 (29.7%) retko i 41 (32.0%) nikad. Postoji statistički značajna razlika u odgovorima vaspitača jer je $\chi^2=8.438$, ($p=.037$, $df 3$).
- Na tvrdnju SK_12 *Pomaže detetu da prikladno reaguje na zadirkivanja vršnjaka* 35 (27.3%) vaspitača odgovorilo je sa uvek, 28 (21.9%) često, 33 (25.8%) retko i 32 (25.0%) nikad. Postoji statistički značajna razlika u odgovorima vaspitača jer je $\chi^2=.813$, ($p=.846$, $df 3$).

Tabela 8

Rezultati Mann-Whitney U testa za varijablu vaspitno-obrazovna grupa - supstest Samokontrola (SK)

| Tvrđnje-SK | Varijable | N | Mean | SD | Mean Rank MR | Sum of Ranks SR | Mann-Whitney U test | Z | p |
|------------|-----------|-----|------|-------|--------------|-----------------|---------------------|--------|------|
| SK_1 | I grupa | 55 | 2.89 | 1.212 | 77.61 | 4268.50 | 1286.500 | -3.587 | .000 |
| | II grupa | 73 | 2.23 | 1.074 | 54.62 | 3987.50 | | | |
| | Ukupno | 128 | | | | | | | |
| SK_2 | I grupa | 55 | 2.73 | 1.178 | 72.89 | 4009.00 | 1546.000 | -2.341 | .019 |
| | II grupa | 73 | 2,04 | 1.020 | 58.18 | 4247.00 | | | |
| | Ukupno | 128 | | | | | | | |
| SK_3 | I grupa | 55 | 2.85 | 1.061 | 75.69 | 4163.00 | 1455.000 | -2.748 | .002 |
| | II grupa | 73 | 2.08 | 0,983 | 56.07 | 4093.00 | | | |
| | Ukupno | 128 | | | | | | | |
| SK_4 | I grupa | 55 | 2.60 | 1.116 | 76.40 | 4202.00 | 1392.000 | -3.073 | .002 |
| | II grupa | 73 | 2.03 | 0.897 | 55.53 | 4054.00 | | | |
| | Ukupno | 128 | | | | | | | |
| SK_5 | I grupa | 55 | 2.60 | 1.082 | 78.92 | 4340.50 | 1214.500 | -3.948 | .000 |
| | II grupa | 73 | 1.90 | 0.875 | 53.64 | 3915.50 | | | |
| | Ukupno | 128 | | | | | | | |

| | | | | | | | | | |
|-------|----------|-----|------|-------|-------|---------|----------|--------|------|
| SK_6 | I grupa | 55 | 2.65 | 1.109 | 75.21 | 4136.50 | 1418.500 | -2.945 | .003 |
| | II grupa | 73 | 1.89 | 0.906 | 56.43 | 4119.50 | | | |
| | Ukupno | 128 | | | | | | | |
| SK_7 | I grupa | 55 | 2.67 | 1.090 | 77.07 | 4239.00 | 1261.000 | -3.666 | .000 |
| | II grupa | 73 | 1.92 | 0.894 | 54.01 | 3889.00 | | | |
| | Ukupno | 128 | | | | | | | |
| SK_8 | I grupa | 55 | 2.62 | 1.130 | 78.78 | 4333.00 | 1222.000 | -3.930 | .000 |
| | II grupa | 73 | 2.07 | 1.071 | 53.74 | 3923.00 | | | |
| | Ukupno | 128 | | | | | | | |
| SK_9 | I grupa | 55 | 2.60 | 1.180 | 74.35 | 4089.50 | 1465.500 | -2.705 | .007 |
| | II grupa | 73 | 1.93 | 0.991 | 57.08 | 4166.50 | | | |
| | Ukupno | 128 | | | | | | | |
| SK_10 | I grupa | 55 | 2.93 | 1.052 | 76.11 | 4186.00 | 1369.000 | -3.198 | .001 |
| | II grupa | 73 | 2.23 | 1.021 | 55.75 | 4070.00 | | | |
| | Ukupno | 128 | | | | | | | |
| SK_11 | I grupa | 55 | 2.84 | 1.102 | 78.61 | 4323.50 | 1231.500 | -3.882 | .001 |
| | II grupa | 73 | 2.27 | 1.121 | 53.87 | 3932.50 | | | |
| | Ukupno | 128 | | | | | | | |
| SK_12 | I grupa | 55 | 2.45 | 1.152 | 74.55 | 4100.00 | 1455.000 | -2.748 | .001 |
| | II grupa | 73 | 1.97 | 0.957 | 56.93 | 4156.00 | | | |
| | Ukupno | 128 | | | | | | | |

Legenda: SK – suptest Samokontrola ; N - broj ispitanika; Mean - aritmetička sredina; SD - standardna devijacija; Mean Rank - AS rangova; SR- Sum of Ranks – zbir rangova

Uvidom u rezultate istraživanja (Tabela 8) može se zaključiti da postoje statistički značajne razlike u odgovorima ispitanika na sve tvrdnje kod supresta Samokontrola (SK):

- Postoji statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika na tvrdnju SK_1 *Pomaže detetu da se pridržava uputstva vaspitača* ($Z = -3.587, p=.000$);
- Postoji statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika na tvrdnju SK_2 *Pomaže detetu da kontroliše gnev u konfliktnim situacijama sa odraslima* ($Z = -2.341, p=.019$);
- Postoji statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika na tvrdnju SK_3 *Podstiče dete da strpljivo čeka svoj red u igri ili drugim grupnim aktivnostima* ($Z = -2.748, p=.002$);
- Postoji statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika na tvrdnju SK_4 *Pomaže detetu da vreme koristi na prikladan način dok čeka pomoć vaspitača* ($Z = -3.073, p=.002$);
- Postoji statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika na tvrdnju SK_5 *Podržava dete da vreme predviđeno za aktivnosti po izboru koristi na prihvatljiv način* ($Z = -3.948, p=.000$);
- Postoji statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika na tvrdnju SK_6 *Podržava dete da dobro kontroliše emocije u konfliktima sa vršnjacima* ($Z = -2.945, p=.003$);
- Postoji statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika na tvrdnju SK_7 *Podržava dete da prihvata kompromis u konfliktnim situacijama* ($Z = -3.666, p=.000$);
- Postoji statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika na tvrdnju SK_8 *Pomaže detetu da na adekvatan način reaguje na pritisak vršnjaka* ($Z = -3.930, p=.000$);
- Postoji statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika na tvrdnju SK_9 *Podseća dete na važnost poštovanja granica i želja druge dece* ($Z = -2.705, p=.007$);
- Postoji statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika na tvrdnju SK_10 *Trudi*

- se da pronađe rešenje za konflikt među decom (Z = -3.198, p=.001);*
- Postoji statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika na tvrdnju SK_11 *Pružā detetu podršku da dobro podnosi kritiku (Z = -3.882, p=.001);*
 - Postoji statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika na tvrdnju SK_12 *Pomaže detetu da prikladno reaguje na zadirkivanja vršnjaka (Z = -2.748, p=.001).*

Tabela 9

Zbirni rezultati odgovora vaspitača – suptest Asertivnost (AS)

| Tvrdnje | Uvek | | Često | | Retko | | Nikad | | χ^2 | p | Ukupno | |
|---------|------|------|-------|------|-------|------|-------|------|----------|------|--------|-----|
| | f1 | % | f2 | % | f3 | % | f4 | % | | | n | % |
| AS_1 | 30 | 23.4 | 31 | 24.2 | 30 | 23.4 | 37 | 28.9 | 1.063 | .786 | 128 | 100 |
| AS_2 | 36 | 28.1 | 31 | 24.2 | 37 | 28.9 | 24 | 18.8 | 3.313 | .345 | 128 | 100 |
| AS_3 | 41 | 32.0 | 23 | 18.0 | 35 | 27.3 | 29 | 22.7 | 5.625 | .131 | 128 | 100 |
| AS_4 | 31 | 24.2 | 28 | 21.9 | 33 | 25.8 | 36 | 28.1 | 1.063 | .786 | 128 | 100 |
| AS_5 | 57 | 44.5 | 14 | 10.9 | 27 | 21.1 | 30 | 23.4 | 30.563 | .000 | 128 | 100 |
| AS_6 | 22 | 17.2 | 15 | 11.7 | 46 | 35.9 | 45 | 35.2 | 23.563 | .000 | 128 | 100 |
| AS_7 | 45 | 35.2 | 21 | 16.4 | 38 | 29.7 | 24 | 18.8 | 12.188 | .006 | 128 | 100 |
| AS_8 | 34 | 26.6 | 23 | 18.0 | 30 | 23.4 | 41 | 32.0 | 5.313 | .150 | 128 | 100 |
| AS_9 | 24 | 18.8 | 24 | 18.8 | 34 | 26.6 | 46 | 35.9 | 10.25 | .016 | 128 | 100 |

Legenda: f1 – uvek, f2 – često, f3 – retko, f4 – nikad

Uvidom u Tabelu 9 konstatuje se da postoje statistički značajne razlike u odgovorima ispitanika na nivou celog uzorka kod tri tvrdnje suptesta Asertivnost (AS). Dobijeni rezultati su sledeći:

- Analizom rezultata (Tabela 7) tvrdnje AS_1 *Podržava dete da reaguje na pravi način kada mu se uputi kompliment i pohvala*, dolazi se do zaključka da je 30 (23.4%) ispitanika odgovorilo uvek; 36 (28.1%) često, 31 (24.2%) retko i 37 (28.9%) nikad. Ne postoji statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika jer je $\chi^2=1.063$, ($p=.786$, df 3).
- Analizom rezultata tvrdnje AS_2 *Podržava dete da sklapa prijateljstva sa decom u grupi*, dolazi se do zaključka da je 36 (28.1%) ispitanika odgovorilo uvek; 31 (24.2%) često, 37 (28.9%) retko i 24 (18.8%) nikad. Ne postoji statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika jer je $\chi^2=3.313$, ($p=.345$, df 3).
- Analizom rezultata tvrdnje AS_3 *Podržava dete da se obrati vaspitaču ako ga drugo dete udari ili gurne*, dolazi se do zaključka da je 41 (32.0%) ispitanika odgovorilo uvek; 23 (18.0%) često, 35 (27.3%) retko i 29 (22.7%) nikad. Ne postoji statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika jer je $\chi^2=5.625$, ($p=.131$, df 3).
- Analizom rezultata tvrdnje AS_4 *Pomaže detetu da na odgovarajući način reaguje na nepravdu*, dolazi se do zaključka da je 31 (24.2%) ispitanika odgovorilo – uvek; 28 (21.9%) – često, 33 (25.8%) – retko i 36 (28.1%) – nikad. Ne postoji statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika jer je $\chi^2=1.063$, ($p=.786$, df 3).
- Analizom rezultata tvrdnje AS_5 *Pomaže detetu kad ono to izričito zatraži od njega*, dolazi se do zaključka da je 57 (44.5%) ispitanika odgovorilo uvek; 14 (10.9%) često, 27 (21.1%) retko i 30 (23.4%) nikad. Postoji statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika jer je $\chi^2=30.563$, ($p=.000$, df 3).
- Analizom rezultata tvrdnje AS_6 *Podržava dete da se samo predstavi osobama koje ne poznaje*, dolazi se do zaključka da je 22 (17.2%) ispitanika odgovorilo uvek; 15

(11.7%) često, 46 (35.9%) retko i 45 (35.2%) nikad. Postoji statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika jer je $\chi^2=23.563$, ($p=.000$, $df 3$).

- Analizom rezultata tvrdnje AS_7 *Pozitivno reaguje, ohrabruje dete sa smetnjama u razvoju kada bez podsticanja saraduje sa drugom decom*, dolazi se do zaključka da je 45 (35.2%) ispitanika odgovorilo uvek; 21 (16.4%) često, 38 (29.7%) retko i 24 (18.8%) nikad. Postoji statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika jer je $\chi^2=12.188$, ($p=.006$, $df 3$).
- Analizom rezultata tvrdnje AS_8 *Podstiče dete da priča o svojim iskustvima*, dolazi se do zaključka da je 34 (26.6%) ispitanika odgovorilo uvek; 23 (18.0%) često, 30 (23.4%) retko i 41 (32.0%) nikad. Ne postoji statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika jer je $\chi^2=5.313$, ($p=.150$, $df 3$).
- Analizom rezultata tvrdnje AS_9 *Podržava dete da govori lepe stvari o sebi u skladu sa situacijom*, dolazi se do zaključka da je 24 (18.8%) ispitanika odgovorilo uvek; 24 (18.8%) često, 34 (26.6%) retko i 46 (35.9%) nikad. Postoji statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika jer je $\chi^2=10.25$, ($p=.016$, $df 3$).

Tabela 10

Rezultati Mann-Whitney U testa za varijablu vaspitno-obrazovna grupa – suptest Asertivnost (AS)

| Tvrđnje - AS | Varijable | N | Mean | SD | Mean Rank MR | Sum of Ranks SR | Mann-Whitney U test | Z | p |
|--------------|-----------|-----|------|-------|--------------|-----------------|---------------------|--------|------|
| AS_1 | I grupa | 55 | 3.04 | 0.981 | 78.57 | 4321.50 | 1233,500 | -3.851 | .000 |
| | II grupa | 73 | 2.30 | 1.063 | 53.90 | 3934.50 | | | |
| | Ukupno | 128 | | | | | | | |
| AS_2 | I grupa | 55 | 3.00 | 1.089 | 78.28 | 4305.50 | 1249,500 | -3.778 | .000 |
| | II grupa | 73 | 2.29 | 1.124 | 54.12 | 3950.50 | | | |
| | Ukupno | 128 | | | | | | | |
| AS_3 | I grupa | 55 | 2.80 | 1.129 | 76.98 | 4234.00 | 1321,000 | -3.428 | .001 |
| | II grupa | 73 | 2.14 | 1.071 | 55.10 | 4022.00 | | | |
| | Ukupno | 128 | | | | | | | |
| AS_4 | I grupa | 55 | 3.24 | 1.071 | 76.31 | 4197.00 | 1358,000 | -3.231 | .001 |
| | II grupa | 73 | 2.41 | 1.256 | 55.60 | 4059.00 | | | |
| | Ukupno | 128 | | | | | | | |
| AS_5 | I grupa | 55 | 3.22 | 1.013 | 77.47 | 4261.00 | 1294,000 | -3.644 | .000 |
| | II grupa | 73 | 2.27 | 1.071 | 54.73 | 3995.00 | | | |
| | Ukupno | 128 | | | | | | | |
| AS_6 | I grupa | 55 | 2.87 | 1.123 | 76.50 | 4207.50 | 1347,500 | -3.342 | .001 |
| | II grupa | 73 | 2.08 | 1.038 | 55.46 | 4048.50 | | | |
| | Ukupno | 128 | | | | | | | |
| AS_7 | I grupa | 55 | 2.51 | 1.184 | 81.21 | 4466.50 | 1088,500 | -4.613 | .000 |
| | II grupa | 73 | 1.81 | .877 | 51.91 | 3789.50 | | | |
| | Ukupno | 128 | | | | | | | |
| AS_8 | I grupa | 55 | 2.58 | 1.197 | 78.37 | 4310.50 | 1244,500 | -3.809 | .000 |
| | II grupa | 73 | 1.92 | 0.983 | 54.05 | 3945.50 | | | |
| | Ukupno | 128 | | | | | | | |
| AS_9 | I grupa | 55 | 2.87 | 1.218 | 75.83 | 4170.50 | 1384,500 | -3.124 | .000 |
| | II grupa | 73 | 2.39 | 1.192 | 55.97 | 4085.50 | | | |
| | Ukupno | 128 | | | | | | | |

Legenda: AS – suptest Asertivnost; N - broj ispitanika; Mean - aritmetička sredina; SD - standardna devijacija; Mean Rank - AS rangova; SR - Sum of Ranks – zbir rangova

Na osnovu rezultata iz Tabele 10 može se zaključiti da:

- Postoji statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika na tvrdnju AS_1 *Podržava dete da reaguje na pravi način kada mu se uputi kompliment i pohvala* ($Z = -3.851, p=.000$);
- Postoji statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika na tvrdnju AS_2 *Podržava dete da sklapa prijateljstva sa decom u grupi* ($Z = -3.778, p=.000$);
- Postoji statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika na tvrdnju AS_3 *Podržava dete da se obrati vaspitaču ako ga drugo dete udari ili gurne* ($Z = -3.428, p=.001$);
- Postoji statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika na tvrdnju AS_4 *Pomaže detetu da na odgovarajući način reaguje na nepravdu* ($Z = -3.644, p=.000$);
- Postoji statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika na tvrdnju AS_5 *Pomaže detetu kad ono to izričito zatraži od njega* ($Z = -3.323, p=.001$);
- Postoji statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika na tvrdnju AS_6 *Podržava dete da se samo predstavi osobama koje ne poznaje* ($Z = -3.342, p=.001$);
- Postoji statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika na tvrdnju AS_7 *Pozitivno reaguje, ohrabruje dete sa smetnjama u razvoju kada bez podsticanja saraduje sa drugom decom* ($Z = -4.613, p=.000$);
- Postoji statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika na tvrdnju AS_8 *Podstiče dete da priča o svojim iskustvima* ($Z = -3.809, p=.000$);
- Postoji statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika na tvrdnju AS_9 *Podržava dete da govori lepe stvari o sebi u skladu sa situacijom* ($Z = -3.809, p=.002$).

Rezultati istraživanja za varijablu pol deteta

Tabela 11

Rezultati Mann-Whitney U testa za varijablu pol deteta – suptest Kooperativnost (KO)

| Tvrdnje-KO | Varijable | N | Mean | SD | Mean Rank MR | Sum of Ranks SR | Mann-Whitney U test | Z | p |
|------------|-----------|-----|------|-------|--------------|-----------------|---------------------|--------|------|
| KO_1 | Dečaci | 61 | 2.18 | 1.172 | 58.26 | 3495.50 | 1665.500 | -1.729 | .084 |
| | Devojčice | 67 | 2.52 | 1.146 | 69.14 | 4632.50 | | | |
| | Ukupno | 128 | | | | | | | |
| KO_2 | Dečaci | 61 | 2.28 | 1.127 | 59.88 | 3652.50 | 1761.500 | -1.392 | .164 |
| | Devojčice | 67 | 2.55 | 1.118 | 68.71 | 4603.50 | | | |
| | Ukupno | 128 | | | | | | | |
| KO_3 | Dečaci | 61 | 2.28 | 1.127 | 59.37 | 3621.50 | 1730.500 | -1.549 | .121 |
| | Devojčice | 67 | 2.58 | 1.117 | 69.17 | 4634.50 | | | |
| | Ukupno | 128 | | | | | | | |
| KO_4 | Dečaci | 61 | 2.10 | 1.136 | 57.10 | 3483.00 | 1592.000 | -2.247 | .025 |
| | Devojčice | 67 | 2.55 | 1.171 | 71.24 | 4773.00 | | | |
| | Ukupno | 128 | | | | | | | |
| KO_5 | Dečaci | 61 | 2.26 | 1.196 | 60.07 | 3664.00 | 1773.000 | -1.344 | .179 |
| | Devojčice | 67 | 2.57 | 1.258 | 68.54 | 4592.00 | | | |
| | Ukupno | 128 | | | | | | | |
| KO_6 | Dečaci | 61 | 2.62 | 1.186 | 62.28 | 3799.00 | 1908.000 | -.676 | .499 |
| | Devojčice | 67 | 2.76 | 1.207 | 66.52 | 4457.00 | | | |
| | Ukupno | 128 | | | | | | | |
| KO_7 | Dečaci | 61 | 2.26 | 1.153 | 58.56 | 3572.00 | 1681.000 | -1.792 | .073 |

| | | | | | | | | | |
|--|-----------|-----|------|-------|-------|---------|--|--|--|
| | Devojčice | 67 | 2.44 | 1.107 | 69.91 | 4684.00 | | | |
| | Ukupno | 128 | | | | | | | |

Legenda: KO – suptest Kooperativnot; N - broj ispitanika; Mean - aritmetička sredina; SD - standardna devijacija; Mean Rank - AS rangova; SR- Sum of Ranks – zbir rangova

U Tabeli 11 prikazani su rezultati istraživanja u zavisnosti od pola deteta za svaku tvrdnju suptesta Kooperativnost – ukupno 7 tvrdnji i može se zaključiti da:

- Ne postoje statistički značajne razlike u odgovorima ispitanika na tvrdnju KO_1 *Podržava dete da inicira komunikaciju sa vršnjacima* ($Z = -1.729, p=.084$);
- Ne postoje statistički značajne razlike u odgovorima ispitanika na tvrdnju KO_2 *Podržava dete da inicira druženje i poziva vršnjake da mu se pridruže u nekoj aktivnosti* ($Z = -1.392, p=.164$);
- Postoje statistički značajne razlike u odgovorima ispitanika na tvrdnju KO_3 *Podseća dete da se pridružuje aktivnosti ili grupi, bez da mu se to kaže* ($Z = -1.549, p=.121$);
- Postoje statistički značajne razlike u odgovorima ispitanika na tvrdnju KO_4 *Bodri dete da dobrovoljno pomaže vršnjacima u rešavanju zadataka* ($Z = -2.247, p=.025$);
- Ne postoje statistički značajne razlike u odgovorima ispitanika na tvrdnju KO_5 *Podržava dete da bude istrajno u svojim inicijativama, idejama i sl.* ($Z = -1.344, p=.179$);
- Ne postoje statistički značajne razlike u odgovorima ispitanika na tvrdnju KO_6 *Podstiče dete da učestvuje u zajedničkim i grupnim aktivnostima* ($Z = -0.676, p=.498$);
- Ne postoje statistički značajne razlike u odgovorima ispitanika na tvrdnju KO_7 *Podstiče dete da prihvati ideje i predloge vršnjaka u vezi grupnih aktivnosti* ($Z = -1.792, p=.073$).

Tabela 12

Rezultati Mann-Whitney U testa za varijablu pol deteta – suptest Odgovornost (OD)

| Tvrdne-OD | Varijable | N | Mean | SD | Mean Rank MR | Sum of Ranks SR | Mann-Whitney U test | Z | p |
|-----------|-----------|-----|------|-------|--------------|-----------------|---------------------|--------|------|
| OD_1 | Dečaci | 61 | 2.30 | 1.131 | 61.51 | 3752.00 | 1861.000 | -0.903 | .367 |
| | Devojčice | 67 | 2.49 | 1.211 | 67.22 | 4504.00 | | | |
| | Ukupno | 128 | | | | | | | |
| OD_2 | Dečaci | 61 | 2.36 | 1.081 | 59.19 | 3610.50 | 1719.500 | -1.599 | .110 |
| | Devojčice | 67 | 2.69 | 1.170 | 69.34 | 4645.50 | | | |
| | Ukupno | 128 | | | | | | | |
| OD_3 | Dečaci | 61 | 2.34 | 1.167 | 58.12 | 3545.50 | 1654.500 | -1.920 | .054 |
| | Devojčice | 67 | 2.73 | 1.095 | 70.31 | 4710.50 | | | |
| | Ukupno | 128 | | | | | | | |
| OD_4 | Dečaci | 61 | 2.08 | 1.100 | 55.71 | 3398.50 | 1507.500 | -2.649 | .008 |
| | Devojčice | 67 | 2.58 | 1.061 | 72.50 | 4857.50 | | | |
| | Ukupno | 128 | | | | | | | |
| OD_5 | Dečaci | 61 | 2.16 | 1.113 | 56.30 | 3434.00 | 1543.000 | -2.475 | .013 |
| | Devojčice | 67 | 2.66 | 1.122 | 71.97 | 4822.00 | | | |
| | Ukupno | 128 | | | | | | | |
| OD_6 | Dečaci | 61 | 2.30 | 1.116 | 59.20 | 3611.00 | 1720.000 | -1.602 | .109 |
| | Devojčice | 67 | 2.66 | 1.238 | 69.33 | 4645.00 | | | |
| | Ukupno | 128 | | | | | | | |

Legenda: OD – suptest Odgovornost; N - broj ispitanika; Mean - aritmetička sredina; SD - standardna devijacija; Mean Rank - AS rangova; SR- Sum of Ranks – zbir rangova

U Tabeli 12 prikazani su rezultati istraživanja za svaku tvrdnju supтеста Odgovornost – ukupno 6 tvrdnji i dobijeni su sledeći rezultati:

- Ne postoje statistički značajne razlike u odgovorima ispitanika na tvrdnju OD _1 *Podstiče dete da samostalno završava svoje obaveze i zadatke* ($Z = -0.903, p=.367$);
- Ne postoje statistički značajne razlike u odgovorima ispitanika na tvrdnju OD _2 *Podstiče dete da izvršava zadatke u skladu sa uputstvima vaspitača* ($Z = -1.599, p=.110$);
- Postoje statistički značajne razlike u odgovorima ispitanika na tvrdnju OD _3 *Podržava dete da se pridržava i sledi pravila u igrama i aktivnostima sa vršnjacima* ($Z = -1.920, p=.54$);
- Postoje statistički značajne razlike u odgovorima ispitanika na tvrdnju OD _4 *Podržava dete da završava zadatke u predviđenim rokovima* ($Z = -2.649, p=.008$);
- Postoji statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika na tvrdnju OD _5 *Podseća i podržava dete da, bez opominjanja od strane odraslih, uredno odlaže svoje stvari i radni materijal na predviđeno mesto* ($Z = -2.475, p=.013$);
- Ne postoje statistički značajne razlike u odgovorima ispitanika na tvrdnju OD _6 *Podseća dete da poštuje kad mu se kaže šta sme, šta ne sme* ($Z = -1.602, p=.109$).

Tabela 13

Rezultati Mann-Whitney U testa za varijablu pol deteta – suptest Samokontrola (SK)

| Tvrdnje-SK | Varijable | N | Mean | SD | Mean Rank MR | Sum of Ranks SR | Mann-Whitney U test | Z | p |
|------------|-----------|-----|------|-------|--------------|-----------------|---------------------|--------|------|
| SK_1 | Dečaci | 61 | 2.39 | 1.053 | 59.95 | 3657.00 | 1766.000 | -1.368 | .171 |
| | Devojčice | 67 | 2.66 | 1.109 | 68.64 | 4599.00 | | | |
| | Ukupno | 128 | | | | | | | |
| SK_2 | Dečaci | 61 | 2.18 | 1.118 | 56.28 | 3433.00 | 2007.000 | -0.183 | .854 |
| | Devojčice | 67 | 2.28 | 1.029 | 71.99 | 4823.00 | | | |
| | Ukupno | 128 | | | | | | | |
| SK_3 | Dečaci | 61 | 2.33 | 1.193 | 58.74 | 3583.00 | 1692.000 | -1.739 | .082 |
| | Devojčice | 67 | 2.69 | 1.144 | 69.75 | 4673.00 | | | |
| | Ukupno | 128 | | | | | | | |
| SK_4 | Dečaci | 61 | 2.10 | 1.132 | 56.59 | 3452.00 | 1561.000 | -2.389 | .017 |
| | Devojčice | 67 | 2.55 | 1.105 | 71.70 | 4804.00 | | | |
| | Ukupno | 128 | | | | | | | |
| SK_5 | Dečaci | 61 | 2.21 | 1.049 | 57.88 | 3530.50 | 1639.500 | -1.994 | .046 |
| | Devojčice | 67 | 2.60 | 1.074 | 70.53 | 4725.50 | | | |
| | Ukupno | 128 | | | | | | | |
| SK_6 | Dečaci | 61 | 2.05 | 1.087 | 56.28 | 3433.00 | 1542.000 | -2.485 | .013 |
| | Devojčice | 67 | 2.48 | 0,943 | 71.99 | 4823.00 | | | |
| | Ukupno | 128 | | | | | | | |
| SK_7 | Dečaci | 61 | 2.05 | 1.032 | 58.40 | 3504.00 | 1674.000 | -1.700 | .089 |
| | Devojčice | 67 | 2.34 | 1.008 | 69.01 | 4624.00 | | | |
| | Ukupno | 128 | | | | | | | |
| SK_8 | Dečaci | 61 | 2.02 | 1.041 | 56.52 | 3448.00 | 1557.000 | -2.413 | .016 |
| | Devojčice | 67 | 2.45 | 1.019 | 71.76 | 4808.00 | | | |
| | Ukupno | 128 | | | | | | | |
| SK_9 | Dečaci | 61 | 2.15 | 1.108 | 59.48 | 3628.50 | 1737.500 | -1.513 | .130 |
| | Devojčice | 67 | 2.45 | 1.132 | 69.07 | 4627.50 | | | |

| | | | | | | | | | |
|-------|-----------|-----|------|-------|-------|---------|----------|--------|------|
| | Ukupno | 128 | | | | | | | |
| SK_10 | Dečaci | 61 | 2.02 | 1.088 | 56.28 | 3433.00 | 1646.000 | -1.973 | .048 |
| | Devojčice | 67 | 2.42 | 1.129 | 71.99 | 4823.00 | | | |
| | Ukupno | 128 | | | | | | | |
| SK_11 | Dečaci | 61 | 1.93 | 1.047 | 54.52 | 3325.50 | 1434.500 | -3.020 | .003 |
| | Devojčice | 67 | 2.48 | 1.020 | 73.59 | 4930.50 | | | |
| | Ukupno | 128 | | | | | | | |
| SK_12 | Dečaci | 61 | 2.44 | 1.148 | 56.28 | 3433.00 | 1905.500 | -0.680 | .496 |
| | Devojčice | 67 | 2.58 | 1.143 | 71.99 | 4823.00 | | | |
| | Ukupno | 128 | | | | | | | |

Legenda: SK – supstest Samokontrola; N - broj ispitanika; Mean - aritmetička sredina; SD - standardna devijacija; MR - Mean Rank - AS rangova; SR- Sum of Ranks – zbir rangova

Uvidom u rezultate istraživanja (Tabela 13) može se zaključiti da postoje statistički značajne razlike u odgovorima ispitanika kod šest tvrdnji kod supstesta Samokontrola (SK):

- Ne postoji statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika na tvrdnju SK_1 *Pomaže detetu da se pridržava uputstva vaspitača* ($Z = -1.368, p=.171$);
- Ne postoji statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika na tvrdnju SK_2 *Pomaže detetu da kontroliše gnev u konfliktnim situacijama sa odraslima* ($Z = -.183, p=.845$);
- Ne postoji statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika na tvrdnju SK_3 *Podstiče dete da strpljivo čeka svoj red u igri ili drugim grupnim aktivnostima* ($Z = -1.739, p=.082$);
- Postoji statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika na tvrdnju SK_4 *Pomaže detetu da vreme koristi na prikladan način dok čeka pomoć vaspitača* ($Z = -2.389, p=.017$);
- Postoji statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika na tvrdnju SK_5 *Podržava dete da vreme predviđeno za aktivnosti po izboru koristi na prihvatljiv način* ($Z = -1.994, p=.046$);
- Postoji statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika na tvrdnju SK_6 *Podržava dete da dobro kontroliše emocije u konfliktima sa vršnjacima* ($Z = -2.485, p=.013$);
- Ne postoji statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika na tvrdnju SK_7 *Podržava dete da prihvata kompromis u konfliktnim situacijama* ($Z = -1.700, p=.089$);
- Postoji statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika na tvrdnju SK_8 *Pomaže detetu da na adekvatan način reaguje na pritisak vršnjaka* ($Z = -2.413, p=0.016$);
- Ne postoji statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika na tvrdnju SK_9 *Podseća dete na važnost poštovanja granica i želja druge dece* ($Z = -1.513, p=.130$);
- Postoji statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika na tvrdnju SK_10 *Trudi se da pronađe rešenje za konflikt među decom* ($Z = -1.973, p=.048$);
- Postoji statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika na tvrdnju SK_11 *Pružava detetu podršku da dobro podnosi kritiku* ($Z = -3.020, p=.003$);
- Ne postoji statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika na tvrdnju SK_12 *Pomaže detetu da prikladno reaguje na zadirkivanje vršnjaka* ($Z = -.680, p=.496$).

Tabela 14

Rezultati Mann-Whitney U testa za varijablu pol deteta – suptest Asertivnost (AS)

| Tvrđnje - AS | Varijable | N | Mean | SD | Mean Rank MR | Sum of Ranks SR | Mann-Whitney U test | Z | p |
|--------------|-----------|-----|------|-------|--------------|-----------------|---------------------|--------|------|
| AS_1 | Dečaci | 61 | 2.18 | 1.176 | 56.72 | 3460.00 | 1569.000 | -2.340 | .019 |
| | Devojčice | 67 | 2.64 | 1.069 | 71.58 | 4796.00 | | | |
| | Ukupno | 128 | | | | | | | |
| AS_2 | Dečaci | 61 | 2.51 | 1.105 | 60.96 | 3718.50 | 1827.500 | -1.067 | .286 |
| | Devojčice | 67 | 2.72 | 1.070 | 67.72 | 4537.50 | | | |
| | Ukupno | 128 | | | | | | | |
| AS_3 | Dečaci | 61 | 2.46 | 1.134 | 60.36 | 3682.00 | 1791.000 | -1.250 | .211 |
| | Devojčice | 67 | 2.72 | 1.178 | 68.27 | 4574.00 | | | |
| | Ukupno | 128 | | | | | | | |
| AS_4 | Dečaci | 61 | 2.31 | 1.148 | 61.02 | 3722.50 | 1831.500 | -1.045 | .296 |
| | Devojčice | 67 | 2.52 | 1.133 | 67.66 | 4533.50 | | | |
| | Ukupno | 128 | | | | | | | |
| AS_5 | Dečaci | 61 | 2.59 | 1.257 | 59.52 | 3631.00 | 1740.000 | -1.536 | .124 |
| | Devojčice | 67 | 2.93 | 1.222 | 69.03 | 4625.00 | | | |
| | Ukupno | 128 | | | | | | | |
| AS_6 | Dečaci | 61 | 1.97 | 1.080 | 59.04 | 3601.50 | 1710.500 | -1.671 | .095 |
| | Devojčice | 67 | 2.24 | 1.060 | 69.47 | 4654.50 | | | |
| | Ukupno | 128 | | | | | | | |
| AS_7 | Dečaci | 61 | 2.51 | 1.164 | 59.16 | 3608.50 | 1717.500 | -1.622 | .105 |
| | Devojčice | 67 | 2.84 | 1.109 | 69.37 | 4647.50 | | | |
| | Ukupno | 128 | | | | | | | |
| AS_8 | Dečaci | 61 | 2.20 | 1.166 | 58.75 | 3583.50 | 1692.500 | -1.737 | .082 |
| | Devojčice | 67 | 2.57 | 1.196 | 69.74 | 4672.50 | | | |
| | Ukupno | 128 | | | | | | | |
| AS_9 | Dečaci | 61 | 1.90 | 1.106 | 54.22 | 3307.50 | 1416.500 | -3.116 | .002 |
| | Devojčice | 67 | 2.48 | 1.078 | 73.86 | 4948.50 | | | |
| | Ukupno | 128 | | | | | | | |

Legenda: AS – suptest Asertivnost; N - broj ispitanika; Mean - aritmetička sredina; SD - standardna devijacija; MR - Mean Rank - AS rangova; SR - Sum of Ranks – zbir rangova

Uvidom u Tabelu 14 konstatujemo da su se kod ukupno dve tvrdnje suptesta Asertivnost pojavile statistički značajne razlike:

- Postoji statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika na tvrdnju AS_1 *Podržava dete da reaguje na pravi način kada mu se uputi kompliment i pohvala* ($Z = -2.340, p=.019$);
- Ne postoji statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika na tvrdnju AS_2 *Podržava dete da sklapa prijateljstva sa decom u grupi* ($Z = -1.067, p=.286$);
- Ne postoji statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika na tvrdnju AS_3 *Podržava dete da se obrati vaspitaču ako ga drugo dete udari ili gurne* ($Z = -1.250, p=.211$);
- Ne postoji statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika na tvrdnju AS_4 *Pomaže detetu da na odgovarajući način reaguje na nepravdu* ($Z = -1.045, p=.296$);
- Ne postoji statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika na tvrdnju AS_5 *Pomaže detetu kad ono to izričito zatraži od njega* ($Z = -1.536, p=.124$);
- Ne postoji statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika na tvrdnju AS_6 *Podržava dete da se samo predstavi osobama koje ne poznaje* ($Z = -1.671, p=.095$);

- Ne postoji statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika na tvrdnju AS _7 *Pozitivno reaguje, ohrabruje dete sa smetnjama u razvoju kada bez podsticanja saraduje sa drugom decom* ($Z = -1.622, p=.105$);
- Ne postoji statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika na tvrdnju AS _8 *Podstiče dete da priča o svojim iskustvima* ($Z = -1.737, p=.082$);
- Postoji statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika na tvrdnju AS _9 *Podržava dete da govori lepe stvari o sebi u skladu sa situacijom* ($Z = -3.116, p=.002$).

Rezultati ovog istraživanja ukazuju da uzrast deteta, odnosno godina pred polazak u školu ukazuju na zrelost predškolske dece. Ona se ogleda ne samo u tome da su deca stekla socijalne veštine u skladu sa svojim uzrastom, već i u tome što su razvila socijalnu odgovornost da pružaju podršku deci sa smetnjama u razvoju da razvijaju saradničke odnose, odgovornost, da jačaju samokontrolu i asertivnost. Analizirajući rezultate svih suprestova dolazi se do zaključka da je 55 (43.0%) dece koja su bila obuhvaćena pripremnim programom za polazak u školu (godina pred polazak u školu) uzrasta više od 6 godina života (istraživanje je izvršeno na kraju školske 2022/23. godine, pre polaska dece u školu) pokazalo viši nivo spremnosti da pruže podršku vršnjacima u podsticanju i razvoju socijalnih veština u odnosu na decu iz mlađih vaspitno-obrazovnih grupa. Ako se uzme u obzir da je 49 (38.3%) ispitanika bilo uzrasta od 5 do 6 godina školske 2023/24. godine, tj. pohađali su starije vaspitne grupe, onda zaključujemo da su se i pored relativno male uzrasne razlike između ove i grupe dece koja su bila u godini pred polazak u školu pojavile statistički značajne razlike u podršci pruženoj vršnjacima sa smetnjama u razvoju da razviju socijalne veštine. Pretpostavljamo da je tokom procesa pripreme za polazak u školu ulagan napor od strane predškolske ustanove, porodice, stručnjaka iz ustanova za dodatnu obrazovnu podršku i dr. faktora da se deca što kvalitetnije pripreme za tranziciju iz vrtićke u školsku sredinu. Pretpostavka je da se procesu kako pripreme za polazak u školu tako i tranziciji iz vrtićke u školsku sredinu ozbiljno pristupa u kontekstu projektnog planiranja i integrisanog pristupa u učenju. Zaključujemo da su kod većine ispitanika bazne socijalne veštine bile na dobrom nivou i da je to dovelo do toga da u ovoj dimenziji izvrše pozitivan uticaj na vršnjake sa smetnjama u razvoju. Ovo potvrđuju i brojna istraživanja u kojima se dalje navodi da od adekvatno razvijenih temeljnih socijalnih veština zavisi u kojoj meri će se ove veštine razvijati u budućnosti, jer proces njihovog razvoja traje tokom celog života. Smatramo da na ove rezultate utiče odgovornost porodice i predškolske ustanove i svih ostalih faktora koji utiču na pripremu dece za polazak u školu, jer se i kod dece (pred polazak u prvi razred) razvija svest da prelaze u novo okruženje u kojem ih čekaju novi obrazovni izazovi. Moguće je da su doprinos ovim rezultatima dali i primena programa „Godine uzleta“ i integrisani pristup u učenju, a na šta će u budućnosti dati odgovor rezultati istraživanja koji će se baviti ovom tematikom.

Kada se govori o podršci dece vršnjacima sa smetnjama u razvoju, treba uzeti u obzir i vrstu razvojne smetnje. Jedna studija pokazuje da je uspešna priprema deteta sa autizmom i tranzicija iz vrtićkog u školsko okruženje (Ludajić, 2013) zahtevala i obučenog vaspitača za proces inkluzije i rad sa konkretnim detetom, pripremu vaspitno-obrazovne grupe kako bi svako dete bilo obučeno da u skladu sa situacijom pruži podršku detetu ne remeteći njegove rutine, uključivanje oligofrenolga, porodice i dr.

Uvidom u rezultate našeg istraživanja može se zaključiti da devojčice pokazuju viši nivo spremnosti u odnosu na dečake, da pruže podršku vršnjacima sa smetnjama u razvoju

u podsticanju socijalnih veština (kod ukupno 11 tvrdnji).

Rezultati nekih drugih istraživanja dobijeni na osnovu procene socijalnih veština roditelja dece sa oštećenjem vida za 18 dečaka i 16 devojčica pokazuju da su procenjivani ispitanici muškog pola, prema proceni roditelja, imali bolje razvijene socijalne veštine u odnosu na ispitanike ženskog pola. U ovom istraživanju je korišćen instrument koji smo i mi koristili u našem istraživanju, prilagođen roditeljima (Runjić i sar., 2015). Kako nedovoljno razvijene socijalne veštine mogu dovesti do problema u ponašanju i lošijih akademskih postignuća, lošijeg uspeha i lošijeg kvaliteta života pojedinca, onda dobijene rezultate treba razmotriti i preduzeti korake kojima će svi faktori identifikovani kao specifični za pripremu dece sa smetnjama u razvoju delovati timski i sinhronizovano kako u predškolskoj ustanovi, ustanovama dodatne obrazovne podrške tako i u porodičnom okruženju. Uzevši u obzir sve okolnosti, treba imati u vidu da zbog karakteristika razvojnih smetnji, na primer, poremećaja iz spektra autizma, vršnjaci nisu imali priliku da ostvare socijalne interakcije sa svom decom sa smetnjama u razvoju sa kojom su želela. Takođe, planirano i skraćeno vreme boravka je onemogućilo potencijalne socijalne interakcije među decom nezavisno od njihovog razvojnog statusa. Treba uzeti u obzir i uzrast dece tipičnog razvoja, to jest da su i ona bila u fazi formiranja bazičnih socijalnih veština, pa su u tom smislu, pretpostavljamo, predstavljala modele za razvijanje socijalnih i drugih veština shodno uzrastu (Daniels & Stafford, 2001). Rezultati istraživanja pokazuju da kooperativni model učenja pozitivno utiče na razvoj dece sa oštećenjem sluha, pa u tom kontekstu i socijalnih kompetencija, kako u formalnim tako i kod neformalnih oblika učenja, zbog dinamičnosti koju pružaju saradnički odnosi (Kordić i Karić, 2023). Posebno u neformalnim situacijama i prostorima koji omogućavaju sticanje znanja putem iskustvenog učenja, što prema Pavlović Breneselović i Krnjaja (2017) predstavlja jednu od postavki integrisanog učenja koje se odnosi na povezivanje ličnog iskustva i sopstvenog odnosa u vezi sa nekim problemom, pitanjem ili zadatkom sa drugim članovima grupe u životnom okruženju.

Diskusija

Nakon izvršenog istraživanja konstatujemo da smo odgovorili na osnovni cilj, to jest da smo utvrdili u kojoj meri vršnjaci tipičnog razvoja pružaju podršku deci sa smetnjama u razvoju u formiranju socijalnih veština. Deca koja su obuhvaćena pripremnim programom za polazak u školu/GPPŠ pokazuju viši nivo spremnosti da pruže podršku deci sa smetnjama u razvoju. U skladu sa novim Pravilnikom, godina pred polazak u školu se smatra periodom intenzivnog sveukupnog razvoja dece, pa samim tim i njihovih socijalnih kompetencija. Zbog toga pretpostavljamo da su deca iz pripremnih grupa za polazak u školu pokazala bolje rezultate.

Rezultati sličnih istraživanja sprovedenih na uzorku od preko 500 učenika pokazuju da su deca mlađih uzrasta pokazala viši nivo razvoja socijalnih kompetencija, a što autorka ove studije tumači time što su deca petih razreda bila u fazi tranzicije sa razredne na predmetnu nastavu, pa se to odrazilo i na to da nivo njihovih socijalnih veština u vreme ispitivanja bude na višem nivou u odnosu na ispitanike iz viših razreda (Malkić Aličković, 2017). Kada je u pitanju varijabla pol, ispitanice su postizale bolje rezultate. Rezultati dobijeni u ovom istraživanju upućuju i na povezanost socijalne osetljivosti i emocionalne stabilnosti i ukazuju na to da ovi konstrukti utiču na socijalne veštine ispitanika, a što smo

mi u teorijskom delu rada objasnili, pozivajući se na studije više autora. Rezultati istraživanja sprovedenog na uzorku od 597 predškolske dece ukazuju da uzrast i pol mogu uticati na ispoljavanje nepoželjnih vidova ponašanja, ali da dobro razvijene socijalne veštine postoje već kod dece uzrasta od oko pet godina. Deca iz ove grupe su ispoljila socijalnu kompetentnost srazmernu svojoj socijalizovanosti, ona „znaju što hoće“, i kod njih je bilo potrebno suzbiti instrumentalna nepoželjna ponašanja, ukoliko vaspitač primeti da se pojavljuju u većoj meri (Sindik i Sindik, 2013). Rezultati jednog istraživanja ukazuju da devojčice školskog uzrasta imaju razvijenije socijalne veštine i često je njihov školski uspeh bolji u odnosu na postignuća dečaka (Buljubašić Kuzmanović i Botić, 2012). Kad su u pitanju socijalne veštine, devojčice su još na predškolskom uzrastu u prednosti, kako pokazuju rezultati istraživanja (Sindik i Lukčić, 2012). Takođe, prema procenama roditelja u jednom istraživanju dečaci sa oštećenjem vida pokazuju bolje razvijene socijalne veštine u adolescentnoj dobi (Bilić Prcić, et al., 2015). Ovo je u suprotnosti sa rezultatima istraživanja sličnog karaktera koja pokazuju da ispitanici ženskog pola imaju razvijenije socijalne veštine, da lakše iskazuju osećanja i ostvaruju komunikaciju pa su i uspešnije u ostvarivanju socijalnih kontakata i razvijanju prijateljstava (Kef, 1997; Skellenger, 1997; Kekelis, 1992; Kekelis i sar. 1992, prema Bilić Prcić, et al., 2015). Devojčice, prema rezultatima drugih istraživanja, pokazuju bolja akademska postignuća, a kod dečaka se češće javljaju problemi u ponašanju (Buhrow i sur., 1998, prema Bilić Prcić, et al., 2015).

Rezultati istraživanja autorki Jelić i Stojković su pokazali da adolescenti sa lakim intelektualnim smetnjama mogu razviti socijalne veštine koje mogu biti na nivou sličnom razvijenosti socijalnih veština njihovih vršnjaka tipičnog razvoja. Smanjeni intelektualni kapaciteti ne smeju biti smetnja da društvo od najranijeg uzrasta pruža podršku populaciji sa IOP. Ovo se posebno odnosi na socijalnu veštinu samokontrole. Ovoj deci u kontekstu inkluzivnog vaspitanja i obrazovanja mora biti pružena maksimalna podrška u razvoju samokontrole i ostalih socijalnih veština, uz osećaj prihvaćenosti od strane vršnjaka i odraslih (Jelić i Stojković, 2020). Programi podrške u okviru projektnog planiranja i integrisanog pristupa u učenju pružaju širok spektar mogućnosti da se uz podršku porodice i predškolske ustanove ovoj deci omogući optimalan razvoj socijalnih veština kako bi njihove socijalne veštine bile dovoljno razvijene da prihvate izazove novog okruženja u kojem će njihov školski uspeh, akademska postignuća i dr. doprineti njihovoj optimalnoj inkluziji u vertikalnoj tranziciji koja obuhvata polazak u prvi razred osnovne škole.

Rezultati istraživanja koje su sprovedeli Tatalović Vorkapić i Lončarić pokazuju da su, što se tiče polnih razlika, vaspitači potvrdili rezultate prethodnih istraživanja, devojčice imaju razvijeniju samokontrolu i asertivnost, dok Mayr i Ulich nisu došli do razlika između devojčica i dečaka kad su ispitivali asertivnost. Što se tiče rezultata vezanih za uzrast ispitanika, došlo se do zaključka da su socijalne veštine razvijenije kod dece starijeg uzrasta (Tatalović Vorkapić i Lončarić, 2014).

Razvijanje empatije, prosocijalnog ponašanja i svih vidova ponašanja koja promovišu humanost, razvijanje prijateljskih odnosa još na ranim uzrastima, dobrobiti su za svu decu. Kada deca tipičnog razvoja uvide u kojoj meri vršnjaci sa smetnjama u razvoju ulažu napore da bi ostvarili uspeh, oni su dodatno motivisani da pruže pomoć i podršku vršnjacima u različitim vidovima i da sa njima ostvare prijateljske odnose (Daniels & Stafford, 2001). Prijateljstvo se identifikuje još na predškolskom uzrastu (Partalo, 2022), gde se kroz saradnju ono učvršćuje. Prijateljski odnosi se razvijaju kroz zajedništvo,

odgovornost, zajedničko rešavanje problema, dakle, timski kooperativni rad (Greene, 1996, prema Partalo, 2022), koji se razvijaju kroz socijalne interakcije predškolske dece kroz koje se uz uticaj porodice, predškolske ustanove i drugih faktora ekstrahuju socijalne veštine i socijalne i emocionalne kompetencije. Zadatak je svih identifikovanih faktora koji učestvuju u pripremi dece sa smetnjama za polazak u školu i tranziciju iz vrtićkog u školsko okruženje da podstiču i razvijaju socijalna umeća budućih prvaka kako bi se oni što bolje snašli i dobro osećali u socijalnim interakcijama u novom okruženju. Kod dece sa smetnjama u razvoju, na primer, kod dece sa poremećajem iz spektra autizma (PSA) je moguće razvijati socijalne veštine kroz primenu socijalnih priča (Jakobović, 2017; Marušić Dalić, 2023).

Uočeno je da deca u pripremnim grupama za polazak u školu pokazuju viši nivo saosećanja prema vršnjacima sa smetnjama u razvoju i pružaju im više podrške u razvoju socijalnih veština u odnosu na decu mlađih uzrasta. Pretpostavljamo da su se razlike ispoljile jer je kod dece od šeste godine ispoljen razvoj socijalne kognicije. U ovom periodu deca počinju da uviđaju da nemaju svi isti pogled na svet, odnosno da mogu da razmišljaju drugačije od njih. Dok su prema Pijažeu deca mlađih uzrasta egocentrična, pa pretpostavljamo da deca pred tranziciju iz vrtića u školu ulaze u fazu decentracije kada shvataju različitosti u pogledima na svet. Tačnije, kod dece na uzrastu od oko sedam godina koja su i bila ispitanici u ovom istraživanju socijalna kognicija razvijenija je u odnosu na decu mlađeg uzrasta. Kod dece se u godini pred polazak u školu uočava razvoj prosocijalnog, saosećajnog i altruističkog ponašanja (Hofman, 2003), upravo zbog ulaska u fazu decentracije, jer shvataju da njihovo mišljenje o nečemu može da bude različito u odnosu na mišljenja drugih. Rezultati jednog istraživanja sprovedenog u Turskoj pokazuju da postoji značajna korelacija između socijalno kognitivnih sposobnosti i prosocijalnog ponašanja na uzorku od 116 predškolske dece, posebno kod ispitanika muškog pola (Yagmurlu, 2014).

Rezultati nekih istraživanja pokazuju da je programima podrške moguće poboljšati socijalnu veštinu samokontrole kod dece sa ADHD (Beh-Pajooh et al., 2012) i da se efekti podrške mogu očekivati već nakon mesec dana primene programa.

Treba imati u vidu da socijalne veze s vršnjacima u najvećoj meri, kao što smo već naveli, zavise od stepena razvijenosti socijalnih veština svakog deteta ponaosob (Bilić Prčić i sar., 2015). No, treba imati u vidu da porodica ima veliki uticaj na postavljanje bazičnih socijalnih veština i zbog toga svi roditelji, nezavisno od razvojnog stepena dece, treba da uzmu učešće, kako u porodici tako i u vrtiću, u razvoju socijalnih veština. Nove Osnove programa pružaju roditeljima mogućnost da učestvuju u građenju projekta. Roditelji kroz pedagošku dokumentaciju mogu da „vide” svoje dete u interakciji sa vršnjacima i drugim odraslima u situacijama u kojima nemaju prilike da ih vide kod kuće (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2022). Upravo ove situacije doprinose da roditelji rade na usavršavanju i podučavanju socijalnih veština svoje dece.

Smatra se da deca osnovne socijalne veštine stiču pred polazak u školu i da se tokom života one razvijaju.

Zaključak

Inkluzivno vaspitanje i obrazovanje u fokus, pored svih ostalih faktora, postavlja i vršnjake tipičnog razvoja, odnosno njihovu podršku deci sa smetnjama u razvoju tokom učenja, igre, razvijanja projekata i drugih aktivnosti. Razvijanju socijalnih veština doprinose i interventni programi u kojima deca obučena za podršku doprinose da se deca koja imaju teškoće uključe u vaspitno-obrazovnu grupu. Proces pripreme dece sa smetnjama u razvoju za polazak i tranziciju iz vrtića u školu je veliki izazov za inkluzivno vaspitanje i obrazovanje, pre svega zbog specifičnosti prirode razvojnih teškoća i potrebe za personalizovanim pristupom. Ovaj proces zahteva angažovanost ljudi iz različitih područja i disciplina rada kao što su vaspitači, učitelji, nastavnici, pedagozi, psiholozi, defektolozi (oligofrenolozi, tiflolozi, suropedagozi), zdravstveni radnici, socijalni radnici i drugi. Angažovanje roditelja ili drugih odraslih osoba nam ukazuje na svu kompleksnost procesa tranzicije iz vrtića u školu u uslovima projektnog planiranja i integrisanog pristupa u učenju. Formiranje inkluzivnog tima i primena individualnog obrazovnog plana, uz dodatnu podršku stručnjaka iz ustanova dodatne obrazovne podrške, su faktori za uspešnu i kvalitetnu pripremu dece za polazak u školu. U ovom periodu dete se nalazi i u tranzicionom procesu, jer se priprema da iz vrtića pređe u drugu sredinu, što zahteva planiranje adekvatnih aktivnosti u cilju ublažavanja stresa. U svakom slučaju, vršnjaci u ovom procesu imaju značajnu ulogu i njihova su podrška, pa u tom smislu treba osmišljavati planske intervencije kojima bi se deca iz vaspitno-obrazovne grupe senzibilisala da pomognu vršnjacima iz grupe, a što bi se odrazilo i na njihovu socijalnu odgovornost. Time bi ova deca u osetljivom periodu razvoja jačala i svoje socijalne kompetencije. Rezultati istraživanja pokazuju da se temelji socijalnog i emocionalnog razvoja postavljaju u predškolskom periodu, između pete i šeste godine života. Priprema dece sa smetnjama u razvoju za polazak u školu u inkluzivnom kontekstu dovodi dete sa smetnjama u razvoju da ostvaruje multidimenzionalni spektar socijalnih interakcija sa stručnjacima različitog profila, ali u projektnom planiranju i sa decom različitih uzrasta, što pozitivno utiče na razvoj njihovih socijalnih veština. Oni uviđaju da postoje razlike u ophođenju prema njima, ali isto tako i da se deca drugačije ponašaju prema odraslima, odnosno prema deci različitog uzrasta i pola.

Zaključujemo da se socijalne veštine uče i razvijaju tokom celog života pojedinca, ali se bazična socijalna ponašanja izgrađuju u ranom detinjstvu. Rana socijalna ponašanja tako postaju temelj razvoju socijalnih veština koje onda tokom života individua nadograđuje (Bilić Prčić, 2015.). Teorijske osnove ukazuju da socijalno kompetentno ponašanje čine socijalna umeća (Jelić i Stojković, 2020). Njihovim podsticanjem i razvijanjem mogu se unaprediti ne samo socijalno funkcionisanje pojedinca i emocionalne kompetencije pojedinca, već i kvalitet života deteta koje se priprema za polazak u školu i tranziciju iz vrtićkog u školsko okruženje. Od tolerantnosti, saosećajnosti, prosocijalnosti zavisi u kojoj meri će se dete truditi da uključi ne samo decu sa smetnjama u razvoju već i svu decu u igru i proces učenja (Markov i Kojić, 2011). Isto tako, vrsta razvojne smetnje utiče na to u kojoj meri će se uspostaviti socijalne interakcije između dece. Zbog toga treba razvijati programe kojima bi se vaspitači, deca i ostali učesnici vaspitno-obrazovnog procesa obučavali da podstaknu decu sa smetnjama u razvoju da se uključe u skladu sa svojim interesima i potrebama u sve što će nastati tokom razvijanja realnog programa. Razvijene socijalne veštine deteta predškolskog uzrasta u skladu sa njegovim uzrastom će

omogućiti da ono, između ostalog, bude aktivan učesnik u vaspitno-obrazovnom procesu i socijalno kompetentno se ponaša i u odnosu na drugu decu i odrasle koji su učesnici ovog procesa.

Ovo naše istraživanje ima više ograničenja. Jedno od ograničenja je i činjenica da vrsta i stepen razvojne smetnje značajno utiču na razvoj socijalnih veština kod dece sa razvojnim smetnjama. Istraživanje je sprovedeno na relativno malom uzorku ispitanika, pa zbog toga treba biti oprezan u generalizaciji dobijenih rezultata. Svakako da se socijalne veštine razvijaju i pod uticajem porodice, a što u ovom istraživanju nismo procenjivali. Zbog toga u sledećim istraživanjima treba utvrditi u kojoj meri vrsta razvojne smetnje utiče na razvoj socijalnih veština.

Literatura:

- Arnold, C., Bartlett, K., Gowani, S. & Merali, R. (2007). Is Everybody Ready? Readiness, Transition and Continuity: Reflections and Moving Forward. Working Paper 41. Den Haag: Bernard van Leer Foundation. Retrieved December, 2019 from the World Wide Web <http://www.bibalex.org/search4Dev/files/282616/114950.pdf>
- Balić-Šimrak, A., Blažević, B., Vinožganić, D. i Štabek, Ž. (2014). Integrirani umjetnički kurikulum. *Dijete, vrtić, obitelj*, 20(76), 5-8. <https://hrcak.srce.hr/159108>
- Banković, S. (2016). Sociometrijski status učenika sa intelektualnom ometenošću u redovnom obrazovnom okruženju. *Beogradska defektološka škola*, 22(1), 59-74.
- Batson, C. D., Early, S., & Salvarani, G. (1997). Perspective Taking: Imagining How Another Feels versus Imagining How You Would Feel. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23, 751-758. <http://dx.doi.org/10.1177/0146167297237008>
- Bećirović Karabegović, J. (2014). Planiranje odgojno-obrazovnog rada u predškolskim ustanovama na principima integrisanog kurikuluma. U: H. Ćurak (ur), *Podrška razvoju kvaliteta u predškolskom odgoju i ogražovanju* (str. 40-53).
- Beh-Pajooh, A., Fatemi, S., Bonab, B., Alizadeh, H. & Hemmati, G. (2012). The Impact of a Self-Control Training Program on Enhancement of Social Skills in Students with ADHD. *Psychology*, 3, 616-620. doi: [10.4236/psych.2012.38094](https://doi.org/10.4236/psych.2012.38094).
- Bernheimer, L. P., Gallimore, R., & Weisner, T. S. (1990). Ecocultural theory as a context for the Individual Family Service Plan. *Journal of Early Intervention*, 14 (3), 219-233. <http://dx.doi.org/10.1177/105381519001400304>
- Bilić Prčić, A., Runjić, T. i Žolgar Jerković, I. (2015). Razlike u socijalnim vještinama između učenika i učenica oštećena vida prema procjeni njihovih roditelja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 51 (2), 77-86. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/150134>
- Bojović, Ž. (2011). Uticaj i dometi pedagogije Marije Montesori na savremeni vaspitno-obrazovni sistem. *Pedagoška stvarnost*, 57 (7-8), 700-706.
- Brojčin, B., Banković, S., & Japundža Milisavljević, M. (2011). Socijalne veštine dece i mladih s intelektualnom ometenošću. *Nastava i vaspitanje*, 60(3), 419-429.
- Bronfenbrenner, U. (1997). *Ekologija ljudskog razvoja: prirodni i dizajnirani eksperimenti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Bukowski W.M. & Sandberg D. (1999). Peer relationships and quality of life. *Acta Paediatrica*, Suppl. 428, 108-9. <https://doi.org/10.1111/j.1651-2227.1999.tb14365.x>
- Buljubašić - Kuzmanović, V. (2007). Studentsta prosudba učinkovitosti integrativnog učenja. *Odgovne znanosti*, 9(2(14)),147-160. Preuzeto sa: <https://hrcak.srce.hr/23550>
- Buljubašić Kuzmanović, V. i Botić, T. (2012). Odnos školskog uspjeha i socijalnih vješтина kod učenika osnovne škole. *Život i škola, LVIII* (27), 38-53. <https://hrcak.srce.hr/83154>

- Cavell, T. A. (1990). Social Adjustment, Social Performance, and Social Skills: A Three-Component Model of Social Competence, *Journal of Clinical Child Psychology*, 19 (2), 111- 122.
- Cvijetić, M. (2016). Specifičnosti procesa tranzicije u školu dece sa teškoćama u razvoju. *Zbornik VŠSSOV*, 9 (1), 53-65.
- Cvijetić, M. (2015). Profesionalne uloge i saradnja vaspitača i defektologa u inkluzivnom sistemu predškolskog vaspitanja i obrazovanja. U: T. Grujić (Ur.), *Tematski zbornik: Kompetencije vaspitača za društvo znanja* (str. 179-186). Kikinda: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
- Cvjetičanin, S. and Anđić, B. (2017). Teacher's Opinion about the Implementation of Inclusive education in Teaching Integrated Natural Sciences. *Teme*, XLI (4), 999-1016. DOI: 10.22190/TEME1704999C
- Daniels, E. R. & Stafford, K. (2001). *Integracija dece sa posebnim potrebama*. Beograd: Centar za interaktivnu pedagogiju
- Dimoski, S., i Nikolić, G. (2015). Značaj odnosa društva prema osobama sa smetnjama u razvoju za realizaciju obrazovne inkluzije u Srbiji. *Sociološki pregled*, 49(4), 419-443.
- Dirks, M. A., Treat, T. A. & Weersing, V. R. (2007). Integrating theoretical, measurement, and intervention models of youth social competence. *Clinical Psychology Review*, Vol. 27, No. 3, 327-347. DOI: 10.1016/j.cpr.2006.11.002
- Dodge, K. A., McClaskey, C. L. & Feldman, E. (1985). Situational approach to the assessment of social competence in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 344–353.
- Đević, R., Vujačić, M. (2013). Efekti inkluzivne obrazovne prakse na socijalnu interakciju dece sa smetnjama u razvoju i vršnjaka. *Pedagogija*, 68(4), 563-573.
- Đorđević, M. i Glumbić, N. (2013). Mogućnosti primene strategije krug prijatelja u inkluzivnom obrazovanju dece sa autizmom. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta, Užice*, 15, 375-380.
- Đorđević, M. i Glumbić, N. (2015). Primena vršnjačkih strategija u radu sa decom sa poremećajem autističkog spektra u inkluzivnom školskom kontekstu. *Beogradska defektološka škola* 21(1), 39-52
- Đurić Zdravković, A., Japundža Milisavljević, M., Milanović Dobrota, B., & Banković, S. (2019). Igra i socijalne veštine vrtičke dece s mešovitim specifičnim poremećajima razvoja. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 18(4), 419-441. <https://doi.org/10.5937/specedreh18-24428>
- Eisenberg, N. & Mussen, P. H. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A. & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial behavior. In N. Eisenberg, W. Damon & R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 646-718). New York: Wiley.
- Elliott, S. N., Malecki, C. K. & Demaray, M. K. (2001). New directions in social skills assessment and intervention for elementary and middle school students, *Exceptionality*, 9 (1-2), 19-32.
- Falamić, M. (2008). Vrtić kao poligon za učenje socijalnih vještina. *Dijete, vrtić, obitelj*, 14 (54), 12-16. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/168048>
- Ford, M. E. & Tisak, M. S. (1983). A Further Search for Social Intelligence. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 75, No. 2, 196-206. DOI: 10.1037/0022-0663.75.2.196
- Gresham, F. M. & Elliott, S. N. (1987). The relationship between adaptive behaviour and social skills: Issues in definition and assessment. *Journal of Special Education*, 21 (1), 167- 181.

- Gresham, F. M. & Elliott, S. N. (1990). *The Social Skills Rating System*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Gresham, F. M. (1986). Conceptual issues in the assessment of social competence in children. In P. S. Strain, M. J. Guralnick, & H. M. Walker (Eds), *Children's social behavior: development, assessment and modification* (215-284). Orlando: Academic Press.
- Hoffman, M. L. (2003). *Empatija i moralni razvoj*. Beograd: Dereta. <https://doi.org/10.53406/kd.v9i2>.
- Hundert, J., Mahoney, W., Hopkins, B. (1993). The relationship between the peer interaction of children with disabilities in intergrated preschools and resource and classroom teacher behaviors. *Topics in Early Childhood Special Education*, 13 (3), 329-343. <https://doi.org/10.1177/027112149301300309>
- Hunt, P. Soto, G., Maier, J., Liboiron, N. & Bae, S. (2004). Collaborative teaming to support preschoolers with severe disabilities who are placed in general education early childhood programs. *Topics in Early Childhood Special Education*, 24 (3), 123-142. <https://doi.org/10.1177/02711214040240030101>
- Jablan, B., Mirković, A., Stanimirović, D., & Vučinić, V. (2017). Sociometrijski status učenika sa razvojnim smetnjama i učenika sa zdravstvenim teškoćama u redovnoj školi. *Beogradska defektološka škola*, 23(2). 9-21.
- Jakobović, M. (2017). Socijalne price u radu s učenicima s poremećajem iz spektra autizma. *Život i škola*, LXIII (1), 161-166. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/193890>
- Jelić, M. & Čolić, G. (2016). Students' characteristics and their social competence. In S. Nikolić, R. Nikić & V. Ilanković (Eds.), *Early Intervention in Special Education and Rehabilitation* (pp. 615-636). Beograd: University of Belgrade – Faculty of Special Education and Rehabilitation.
- Jelić, M. i Markov, Z. (2018). Stavovi roditelja dece sa smetnjama u razvoju obuhvaćene pripremnim programom za polazak u školu prema saradnji sa vaspitačima. In: M. Cvijetić (Ed.), *I Stručno-naučna konferencija Specifičnosti obrazovanja, vaspitanja i socijalne zaštite osoba sa smetnjama u razvoju, Knjiga rezimea*, 2. i 3. novembar (str. 42-43). Kikinda: Škola za osnovno obrazovanje i vaspitanje učenika sa smetnjama u razvoju "6. oktobar".
- Jelić, M. i Stojković, I. (2014). Socijalne veštine adolescenata sa lakom intelektualnom ometenošću. U M. Vuković (ur.), *Zbornik radova VIII međunarodnog naučnog skupa "Specijalna edukacija i rehabilitacija danas"*, 7-9. novembar 2014, Beograd (str.313-320). Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Jeremić, B. S. i Milenović, Ž. M. (2021). Percepcije vaspitača o uključivanju stručnjaka različitog profila u tim za inkluzivno obrazovanje. *Baština*, 55, 457-467. <https://doi.org/10.5937/bastina31-34262>
- Kemp, C., & Carter, M. (2005). Identifying skills for promoting successful inclusion in kindergarten. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 30 (1), 31-44. DOI: 10.1080/13668250500033110
- Klemenović, J. (2009). Saradnja predškolske ustanove i porodice u pripremi dece za polazak u školu. *Pedagoška stvarnost*, 55 (3-4), 398-411.
- Kojić, M., Markov, Z., Samardžić, B. (2012). Kompetencije vaspitača sa gledišta IOP-a. *Zbornik VŠSSOV*, 7(2), 28-42.
- Kordić, M. B. i Karić, J. B. (2023). Značaj kooperativnog učenja za gluve i nagluve učenike u neformalnim obrazovnim kontekstima. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 22(4), 351-366. <https://doi.org/10.5937/specedreh22-43442>
- Kojić, M. B., Kojić Grandić, S. S., & Markov, Z. T. (2020). Faktori prihvaćenosti dece sa poremećajem iz autističkog spektra u predškolskoj ustanovi. *Sinteze - časopis za pedagoške*

- nauke, književnost i kulturu*, 17, 41-63. <https://doi.org/10.5937/sinteze9-24201>
- Kojić, M. B., Markov, Z. T., & Kojić Grandić, S. S. (2019). Priprema dece sa teškoćama u razvoju za polazak u školu iz ugla vaspitača. *Sinteze - časopis za pedagoške nauke, književnost i kulturu*, 8(16), 13-36. <https://doi.org/10.5937/sinteze8-24176>
 - Kojić, M. i Markov, Z. (2011). Pragmatična refleksija idejnog diskursa pozicioniranog u inkluzivnom procesu. *Pedagoška stvarnost*, 57(5-6), 566-574.
 - Kojić, M., & Markov, Z. (2010). Pedagoški model podrške i hiperaktivna deca kroz prizmu metodike likovnog vaspitanja. *Nastava i vaspitanje*, 59(3), 436-453.
 - Kojić, M., & Markov, Z. (2013). Podsticanje likovne kreativnosti kod predškolske dece savremenim metodičkim pristupom. *Nastava i vaspitanje*, 62(1), 52-69.
 - Krnjaja, Ž. i Pavlović Breneselović, D.(2017).*Projektni pristup učenju*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
 - Krnjaja, Ž., i Miškeljin, L. (2006). *Od učenja ka podučavanju*. Beograd: Laćarak, AM Graphic.
 - Krnjaja i Pavlović Breneselović (2022). *Priručnik za dokumentovanje*. Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.
 - Krnjajić, S. (2007). *Pogled u razred*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
 - Krstić, K. D. i Zuković, S.N. (2017). Tranzicija u školu: značaj partnerstva porodice i vaspitno-obrazovnih institucija. *Nastava i vaspitanje*, 66 (1), 143-156. doi: 10.5937/nasvas1701143K.
 - Ladd GW, Birch SH, Buhs ES. Children's social and scholastic lives in kindergarten: related spheres of influence? *Child Development*, 70(6):1373-400. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00101>. PMID: 10621962.
 - Lebedina Manzoni, M., Lotar, M., & Ricijaš, N. (2008). Podložnost vršnjačkom pritisku i samopoštovanje kod studenata. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 44(1), 77- 92.
 - Ludajić, A. (2013). Kompatibilnost defektološkog, medicinskog i pedagoškog modela podrške detetu sa smetnjama u razvoju. *Socijalna misao*, 3/2013, 145-156.
 - Malkić Aličković, A. (2017). Ispitivanje socijalnih vještina učenika osnovnoškolske dobi u odnosu na dob i spol. *Školski vjesnik*, 66 (3.), 379-400. <https://hrcak.srce.hr/193280>
 - Manojlović, A. i Arsić, Z. (1992). *Psihologija detinjstva i mladosti*. Novi Sad: Misao.
 - Markov, Z. (2018). Saradnja sa roditeljima u vršnjačka podrška kao faktori u pripremi dece sa smetnjama u razvoju za polazak u školu u redovnom vrtiću. U: M. Šćepanović (Ur.), *Obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju: Knjiga rezimea (str.20)*.Novi Sad: Društvo defektologa Vojvodine.
 - Markov, Z. (2020). *Priprema dece sa smetnjama u razvoju za polazak u školu*. Kikinda: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Kikindi.
 - Markov, Z. i Jelić, M. (2018). Priprema dece sa teškoćama u razvoju za polazak u školu U: M. Cvijetić (Ur.), *Specifičnosti obrazovanja, vaspitanja i socijalne zaštite osoba sa smetnjama u razvoju: Knjiga rezimea (str. 30-31)*. Kikinda: Škola za osnovno obrazovanje i vaspitanje učenika sa smetnjama u razvoju "6. oktobar".
 - Markov, Z. i Jelić, M. (2017). Mišljenja i iskustva vaspitača o primeni inkluzivnog vaspitno-obrazovnog rada u praksi. U: S. Radosavljević (ur.), *Zbornik - Istraživački pristup vaspitnoj praksi (str. 8-14)*. Tara: Newpres, Smederevo.
 - Markov, Z. i Mesaroš, A. (2019). Primena sadržaja narodne tradicije u vrtićkim aktivnostima i njihov uticaj na vršnjačku prihvaćenost dece sa smetnjama u razvoju u predškolskim ustanovama. U: J. Mićević Karanović (ur.), *Tradicionalno narodno stvaralaštvo u edukaciji i socijalizaciji dece predškolskog uzrasta i nižeg školskog uzrasta i dece iz marginalnih grupa (str.118-145)*.

- McFall, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, 4, 1-33
- Markov, Z. M. (2018). Asertivnost - stil dobre komunikacije, veština efikasnog zauzimanja za sebe i razvijanja kvalitetnih odnosa sa drugim ljudima. *Opšta medicina*, 24(1-2), 51-60. <https://doi.org/10.5937/opmed1801051M>
- Martinić, P. i Brajša Žganec, A. (2020). Uloga roditeljskog ponašanja i samopoštovanja oca i majke u samopoštovanju i samokontroli dječaka i djevojčica. *Ljetopis socijalnog rada*, 27 (3), 481-503. <https://doi.org/10.3935/ljsr.v27i3.186>
- Marušić Dalić, S. (2023). Razvoj socijalnih vještina kod djece s autizmom. *Varaždinski učitelj*, 6 (11), 648-654. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/290777>
- McFall, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, 4, 1-33.
- McIntyre, L. L., Eckert, T. L., Fiese, B. H., DiGennaro Reed, F. D., & Wildenger, L. K. (2010). Family Concerns Surrounding Kindergarten Transition: A Comparison of Students in Special and General Education. *Early Childhood Education Journal*, 38 (4), 259-263. <https://doi.org/10.1007/s10643-010-0416-y>
- Milivojević, M. i Sretenović, I. (2014). Individualizovan način rada s učenicima sa smetnjama u učenju. *Nastava i vaspitanje*, 63 (2), 275-286.
- Milojević, M. N. (2022). Emotional competences of teachers in preschool facilities. *Megatrend revija*, 19(1), 127-144. <https://doi.org/10.5937/MegRev2201127M>
- Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije (2017), Stručno uputstvo o načinu pružanja dodatne podrške u obrazovanju,, 610-00-01108 12017-07 (15. 9. 2017). <https://baza.osvetinbrkic.edu.rs/2017/09/Strucno-uputstvo-1.pdf>
- Miškeljin, L., Vranješević, J., Jovanović, O., Lazarević, M., i Tomašević, T. (2021). *Vodič za uključivanje dece sa smetnjama u razvoju u sistem predškolskog vaspitanja i obrazovanja*. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Nikolić, I.G., Cvijetić, M.M. i Damjanović, R.D. (2019). *Deca sa smetnjama u razvoju*. Sombor: Univerzitet u Novom Sadu, Pedagoški fakultet u Somboru.
- Odom, S. L., Diamond, K. E. (1998). "Inclusion of young children with special needs in early childhood education: The research base". *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 3-25. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)80023-4](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)80023-4)
- Pantić, J. (2009). Emotional intelligence in education. *Norma*, 14(1), 77-87.
- Partalo, S. (2022). *Prijateljstva predškolske djece*. Banja Luka: Filozofski fakultet u Banja Luci.
- Pavlović, A. (2019). Vršnjački odnosi na predškolskom uzrastu i uslovi podsticanja pozitivne vršnjačke interakcije. *Pedagoška stvarnost*, LXV,(2), 145-154.
- Pavlović Breneselović, D. i Krnjaja, Ž. (2017). *Kaleidoskop: osnove diversifikovanih programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Peisner-Feinberg, E.S., Burchinal, M.R., Clifford, R.M., Culkin, M.L., Howes, C., Kagan, S.L., et al. (2001). The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child Development*. 72,1534-1553.
- Pellegrini, A. D.& Glickman, C.D. (1990), *Measuring kindergartners' social competence*. *Young Children*, 45 (4), 40-44. <https://ericae.net/edo/ed327314.htm>
- Petrović, J., & Zotović, M. (2007). Prihvaćenost u grupi vršnjaka i emocionalna kompetencija dece preadolescentnog uzrasta. *Psihologija*, 40(3), 431-445. <https://doi.org/10.2298/PSI0703431P>
- Potkonjak, N. i Šimleša, P. (ur.) (1989). *Pedagoška enciklopedija I i II*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

- Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje. "Službeni glasnik RS", br. 74/18. <http://www.pravno-informacioni.sistem.rs/SlGlasnikPortal/eli/rep/sgrs/ministarstva/pravilnik/2018/74/4/reg>
- Pravilnik o dodatnoj obrazovnoj, zdravstvenoj i socijalnoj podršci detetu, učeniku i odraslom., "Sl. glasnik RS", br. 80/2018. <http://www.pravno-informacioni.sistem.rs/SlGlasnikPortal/eli/rep/sgrs/ministarstva/pravilnik/2018/80/4/reg>
- Pravilnik o osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja, „Službeni glasnik RS – „Prosvetni glasnik“, broj 16/2018.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, (6, 1), 111-135. DOI: 10.1111/j.1467-9507.1997.tb00097.x
- Rous, B. S., & Hallam, R. A. (2011). Transition Services for Young Children With Disabilities Research and Future Directions". *Topics in Early Childhood Special Education*, 31(4), 232–240. <http://dx.doi.org/10.1177/0271121411428087>
- Rous, B. Teeters Myers, C. & Buras Stricklin, S. (2007). Strategies for Supporting Transitions of Young Children with Special Needs and Their Families. *Journal of Early Intervention*, 30 (1), 1-18. [doi.org/10.1177/105381510703000102](http://dx.doi.org/10.1177/105381510703000102)
- Rous, B., Hallam, R., Harbin, G., McCormick, K., & Jung, L. A. (2007). The transition process for young children with disabilities: A conceptual framework. *Infants & Young Children*, 20(2), 135–148. [https://DOI: 10.1097/01.IYC.0000264481.27947.5f](https://doi.org/10.1097/01.IYC.0000264481.27947.5f)
- Runjić, T., Bilić Prčić, A. i Alimović, S. (2015). The Relationship Between Social Skills and Behavioral Problems in Children With Visual Impairment. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 51 (2), 64-76. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/150125>
- Schoon I. (2021). Towards an Integrative Taxonomy of Social-Emotional Competences. *Front Psychol.* 2021 Mar 11;12:515313. [https://doi: 10.3389/fpsyg.2021.515313](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.515313). PMID: 33790819; PMCID: PMC8005751.
- Sheridan, S.M., Edwaeds Pope, C., Marvin, C.A. and Knoche, L.L. (2009). Professional Development in Early Childhood Programs: Process Issues and Research Needs. *Early Education and Development*, 20(3), 377–401. [doi: 10.1080/10409280802582795](http://dx.doi.org/10.1080/10409280802582795)
- Sindik, J., Lukačić, L. (2012). Razvijanje socijalne kompetencije kod djece predškolske dobi-primjena skale procjene. *Naša škola*, 59, 29-50.
- Sindik, Z. i Sindik, J. (2013). Taksonomizacija nepoželjnih oblika ponašanja i socijalnih vještina kod predškolske djece. *Zbornik radova Međimurskog veleučilišta u Čakovcu*, 4 (2), 123-127. <https://hrcak.srce.hr/113584>
- Slunjski, E. (2011). Razvoj autonomije djeteta u procesu odgoja i obrazovanja u vrtiću. *Pedagogijska istraživanja*, 8 (2), 217-228. <https://hrcak.srce.hr/116666>
- Sretenov, D. (2008). *Kreiranje inkluzivnog vrtića – deca ometena u razvoju u redovnom predškolskoj ustanovi*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Stančić, M. i Stanisavljević Petrović, Z. (2013). Mišljenje vaspitača o koristima od inkluzije I načinima njenog ostvarivanja, *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 12(3), 323-369. [doi:10.5937/specedreh12-2719](https://doi.org/10.5937/specedreh12-2719)
- Stanisavljević-Petrović, Z. i Stančić, M. (2010) Stavovi i iskustva vaspitača o radu sa decom sa posebnim potrebama. *Pedagogija*, vol. 65, br. 3, str. 451-461.
- Stanković Đorđević, M. (2014). *Sva naša deca – deca sa potrebom za posebnom podrškom*. Pirot: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
- Stojković, I. (2018). Interakcija između dece tipičnog razvoja i dece sa smetnjama u razvoju i razvojne promene u toj interakciji. U: M. Cvijetić (Ur.), *Specifičnosti obrazovanja, vaspitanja i socijalne zaštite osoba sa smetnjama u razvoju: Knjiga rezimea* (str. 15-16). Kikinda: Škola za osnovno obrazovanje i vaspitanje učenika sa smetnjama u razvoju "6.oktobar".

- Suzić, N. (2005). *Pedagogija za XXI vijek*. Banja Luka: TT – Centar.
- Tasić, I. i Raspopović, S. (2021). Inkuzivno obrazovanje dece predškolskog uzrasta sa smetnjama u razvoju po „Godinama uzleta”. *Krugovi detinjstva*, 9(2), 29-38.
- Tatalović Vorkapić, S. i Lončarić, D. (2014). Validacija hrvatske verzije ljestvice socio-emocionalne dobrobiti i otpornosti predškolske djece. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 50(2), 102-117. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/131196>
- Tzvetkova-Arsova, M. (2011). Development of an individualized educational plan (IEP) for visuslly impaired multičlu disabled students in Bulgaria and the basic areas covered in it. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 10 (1), 51-75.
- Velišek-Braško, O. J. i Perić-Prkosovački, B. A. (2017). Osnaživanje pedagoškog kadra za tranziciju dece u inkluzivnom obrazovanju. *Inovacije u nastavi - časopis za savremenu nastavu*, 30(2), 128-140. doi:10.5937/inovacije1702128V
- Vučinić, V. J., Gligorović, M. G., & Anđelković, M. M. (2020). Socijalne veštine kod odraslih osoba s oštećenjem vida. *Sociološki pregled*, 54(2), 195 215. <https://doi.org/10.5937/socpreg54-22944>
- Vujačić, M. i Đević, R. (2022). *Vršnjačka prihvaćenost u inkluzivnom obrazovanju*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Vujačić, M., Lazarević, E. i Đević, R. (2015). Inkluzivno obrazovanje: od zakonske regulative do praktične realizacije. *Teme*, 39 (1), 231-247.
- Wentzel, K.R. (1993). Does being good make the grade? Social behavior and academic competence in middle school, *Journal of Educational Psychology*, 85 (2), 357-364.
- Yagmurlu, B. (2014). Relations among sociocognitive abilities and prosocial behavior. *Journal of Child and Family Studies*, 23(3), 591–603. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9726-1>
- Yeates, K.O. & Selman, R.L. (1989). Social competence in the schools: Toward an integrative developmental model for intervention. *Developmental Review*, 9 (1), 64-100.
- Zuković, S. N., & Milošević, T. M. (2019). Značaj osnaživanja i aktivnog uključivanja porodice tokom tranzicije deteta u školu. *Inovacije u nastavi - časopis za savremenu nastavu*, 32 (1), 53-63. doi:10.5937/inovacije1901053Z
- Žic Ralić, A. i Ljubas, M. (2013). Prihvaćenost i prijateljstvo djece i mladih s teškoćama u razvoju. *Društvena istraživanja*, 22(3), 435-453. <https://doi.org/10.5559/di.22.3.03>
- Žižak, A. (2003). Konceptualni aspekti učenja socijalnih veština. *Kriminologija & socijalna integracija*, 11 (2), 107-115. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/99007>
- Župančić, M. i Hasikić, A. (2020). Socijalna kompetentnost u raznoj predškolskoj dobi.. *Metodički obzori*, 15 (1(28)), 111-122. <https://doi.org/10.32728/mo.15.1.2020.06>

DEVELOPING SOCIAL SKILLS IN CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DIFFICULTIES DURING PREPARATIONS FOR SCHOOL IN AN INTEGRATED LEARNING ENVIRONMENT

Abstract: Introduction: Preparing children with developmental difficulties for school carries with it a multitude of peculiarities which demand a detailed plan and program of activities which are analysed in this research from the inclusive point of view. This plan is based on (a) personalized approach to the child, individualization or use of an IEP, (b) team work in preschool institution and (c) additional support to children, parents and preschool teachers provided, in accordance with the law, by defectologists and speech therapists. Typically developing peers also play an important role among the identified factors in preparing children with developmental difficulties for school. During social interactions, peers give support to children with developmental difficulties to improve their social skills. Appropriate use of social skills directs preschool-aged children towards the acquisition of social competencies which, among other things, contribute to positive social positioning of a child in a peer group. The research was aimed at examining the assessments of preschool teachers of the role of typically developing children in improving and developing social skills in their peers with developmental difficulties during preparations for school within the framework of developing integrated approach through thematic and project planning. **Goal:** The goal of our research was to determine the level of support in improving and developing social skills provided by typically developing children to their peers with developmental difficulties during preparations for school in an integrated learning environment. **Methods:** The sample consisted of children enrolled in kindergartens in several towns in Vojvodina during the academic 2022/23 ($n = 128$). The researchers used an adapted version of a Likert scale (Gresham & Elliot, 1990) used to determine the role of typically developing children in improving and developing social skills in their peers with developmental difficulties. **Results:** The research results showed that preschool teachers are of the opinion that a large percentage of typically developing children encourage their peers with developmental difficulties to develop social skills. There are statistically significant differences in relation to the gender and sex of respondents who encourage the development of social skills in children with developmental difficulties. There are statistically significant differences between respondents from the preschool kindergarten groups and younger children. The children who had started the process of transitioning from kindergarten to school showed a higher level of support in encouraging social skills development in children with developmental difficulties in comparison to younger children. **Conclusion:** The results obtained have important practical implications because they show how preschool institutions could introduce programmes oriented towards teachers and their acquisition of competencies which would enable them to encourage typically developing children to offer support to their peers with developmental difficulties to strengthen their social skills during preparations for starting school and transition from the kindergarten to the school environment. The confirmed fact that typically developing children through social interactions positively influence the development of social skills in their peers with developmental difficulties offers a range of possibilities for planned actions and support programmes a preschool institution can carry out in which parents and all the other actors in the educational work would encourage preschool-aged children to have as many social interactions as possible with their peers with developmental difficulties and help them improve their social skills.

Key words: *social skills, children, preparations for starting school, integrated learning, preschool teachers.*



Crtež 7. „U igri sa drugarima“, T. T., 4 godine, PU „Srećno dete“, Novi Kneževac,
vaspitačice Tijana Mihajlov i Milica Perkućin

PROJEKTNE AKTIVNOSTI

dr Nikoleta Kukučka Stojanović
dr Jasmina Arsenijević
dr Zagorka Markov
dr Angela Mesaroš Živkov
Slobodan Balać, spec.

Poseta Školi za osnovno obrazovanje i vaspitanje učenika sa smetnjama u razvoju „6. oktobar“ u Kikindi

U okviru projektnih aktivnosti realizovana je poseta Školi za osnovno obrazovanje i vaspitanje učenika sa smetnjama u razvoju „6. oktobar“ u Kikindi, dana 17.05.2023. Članovi Tima i studenti druge godine smera Strukovni vaspitač dece predškolskog uzrasta su upoznati sa organizacijom rada, prisustvovali su individualnom času za razvijanje socijalnih vještina i času učenika prvog razreda (Slike 4-9).



Slika 4. Materijal za rad



Slika 5. Razgovor sa stručnim saradnicima



Slika 6. Upoznavanje sa organizacijom rada Ustanove



Slika 7. Tiha knjiga



Slika 8. Didaktički materijal za rad – direktor i logoped Ustanove



Slika 9. Prisustvo studenata na času učenika prvog razreda

Radionica sa decom predškolskog uzrasta

U okviru projekta realizovana je radionica na temu „Razvijanje socijalnih veština kod dece predškolskog uzrasta kroz integrisani pristup“. Radionica je održana u petak, 08.12.2023. godine, a prisustvovala su joj deca mešovite uzrasne grupe iz vrtića „Mendo“ iz Kikinde, sa vaspitačicom Miroslavom Vučić i studentkinjom master studija na praksi Dunjom Košut.

U okviru radionice deca su na početku nacrtala kako se trenutno osećaju (Slike 10-13). Nakon toga je realizovana društvena igra koju su sami napravili s ciljem da kroz igru navedu situacije kada su bili tužni, srećni, ljuti i dr. (Slike 14-16).

Za kraj je odigrana pokretna igra sa balonima uz pesmu „Igra“ (Slike 17 i 18).

U navedenim aktivnostima su učestvovali i studenti treće godine smeru Strukovni vaspitač dece predškolskog uzrasta.

Nastavnici: dr Nikoleta Kukučka Stojanović, dr Zagorka Markov, dr Jasmina Arsenijević, Slobodan Balać, spec., dr Angela Mesaroš Živkov i asistent Aleksandar Mitrevski, master.



Slika 10. Crtanje na temu Moja osećanja



Slika 11. Dečiji crtež



Slika 12. Dečiji crtež



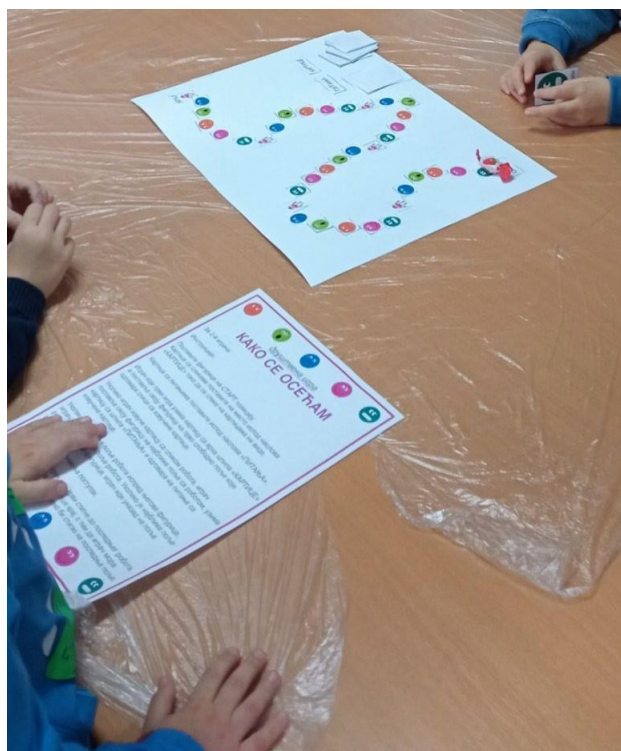
Slika 13. Crtanje na temu Moja osećanja



Slika 14. Društvena igra



Slika 15. Društvena igra



Slika 16. Društvena igra



Slika 17. Pokretna igra sa balonima



Slika 18. Zajednički pozdrav

Onlajn izložba dečjih radova

Onlajn izložba dečjih radova je realizovana zahvaljujući predškolskim ustanovama čiji su direktori dali saglasnost za učešće (Prilog 3): Predškolska ustanova „Srećno dete“ Novi Kneževac, Dečija ustanova „Dečija radost“ Irig, vrtić „Vila“, Vrdnik, Predškolska ustanova „Dečja radost“, Pančevo, i dostavili radove dece na teme „Prijateljstvo“, „U igri sa drugarima“, „Moj/a drug/drugarica“, „Drugarstvo je veliko kao svemir“, „Moja osećanja“. Vaspitači čija su deca učestvovala na konkursu su Milica Galešev i Sonja Elezović, Tijana Mihajlov i Milica Perkućin, Leona Popov i Marija Kovačević, Snežana Miroslavljević i Mirjana Jankulović, Đorđe Orolocki, Ana Greč i Tatjana Grgić, Jelena Fatović Nikolić i Vera Belča.

Na dole navedenom linku, na sajtu Visoke škole strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Kikindi, može se pogledati onlajn izložba likovnih radova dece predškolskog uzrasta nastalih u okviru razvojno-istraživačkog projekta „Razvijanje socijalnih veština dece sa smetnjama u razvoju tokom pripreme za polazak u školu kroz integrisano učenje“ koji je odobrio Pokrajinski sekretarijat za visoko obrazovanje i naučnoistraživačku delatnost AP Vojvodine.

<https://tinyurl.com/4tx6859d>



Crtež 8. „ Moja osećanja“, M. N. I. , 5 godina i 11 meseci, devojčica; vrtić „Bubamara“, PU „Dečja radost“, Pančevo, grupa u godini pred polazak u školu, vaspitačica Jelena Fatović Nikolić

PRILOZI

PRILOG 1: MOLBA ZA REALIZACIJU ISTRAŽIVANJA



Висока школа струковних
студија за образовање
васпитача у Кикинди

Кикинда, Светосавска 57; тел/факс:0230/422-423;e-mail:vsssovki@vaspitacka.edu.rs;www.vaspitacka.edu.rs

Predškolska ustanova
n/r direktoru

Predmet: Molba za saglasnost povodom realizacije projekta „Razvijanje socijalnih veština dece sa smetnjama u razvoju tokom pripreme za polazak u školu kroz integrisano učenje“ čiji je nosilac Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Kikindi, a koji je podržan od strane Pokrajinskog sekretarijata za visoko obrazovanje i naučnoistraživačku delatnost.

Poštovana/i,

Molimo vas da nam kao istraživačima omogućite realizaciju dela Projekta koji se bavi procenjivanjem podrške dece tipičnog razvoja i njihove podrške da podstaknu razvijanje socijalnih veština kod dece sa teškoćama u razvoju u formiranju socijalnih veština tokom pripreme za polazak u školu, u inkluzivnim vaspitno-obrazovnim grupama.

Članovi istraživačkog tima su: dr Nikoleta Kukučka Stojanović, dr Zagorka Markov, dr Jasmina Arsenijević, dr Slobodan Balać i dr Angela Mesaroš Živkov.

Unapred vam zahvaljujemo na saradnji,

Direktorica VŠSSOV
dr Angela Mesaroš Živkov

PRILOG 2: MOLBA ZA REALIZACIJU POSETE



Висока школа струковних
студија за образовање
васпитача у Кикинди

Кикинда, Светосавска 57; тел/факс:0230/422-423;e-mail:vsssovki@vaspitacka.edu.rs;www.vaspitacka.edu.rs

Škola za osnovno obrazovanje i vaspitanje učenika sa smetnjama u razvoju „6.oktobar“
n/r direktoru

Predmet: Molba za posetu studenata i nastavnika Visoke škole strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Kikindi

Poštovani,

Molimo Vas da studentima druge godine smeru Strukovni vaspitač dece predškolskog uzrasta i predmetnom nastavniku dr Zagorki Markov odobrite posetu vašoj Školi u okviru projekta „Razvijanje socijalnih veština dece sa smetnjama u razvoju tokom pripreme za polazak u školu kroz integrisano učenje“ i predmeta Specijalna pedagogija. Projekat, čiji je nosilac Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Kikindi, je podržan od strane Pokrajinskog

sekretarijata za visoko obrazovanje i naučnoistraživačku delatnost.
Poseti bi se priključili i članovi projektnog tima: dr Nikoleta Kukučka Stojanović, dr Jasmina Arsenijević, dr Slobodan Balać i dr Angela Mesaroš Živkov, direktor.
Ukoliko nam odobrite posetu, termin koji nam odgovara je sreda 17.05.2023.
Unapred vam zahvaljujemo na saradnji.

Direktorica VŠSSOV
dr Angela Mesaroš Živkov

PRILOG 3: MOLBA ZA CRTEŽE ZA ONLAJN IZLOŽBU I MONOGRAFIJU



Висока школа струковних
студија за образовање
васпитача у Кикинди

Кикинда, Светосавска 57; тел/факс:0230/422-423;e-mail:vsssovki@vaspitacka.edu.rs;www.vaspitacka.edu.rs

Škola za osnovno obrazovanje i vaspitanje
učenika sa smetnjama u razvoju "6.oktobar"/Predškolska ustanova
n/r direktoru

Predmet: Molba za učešće dece sa likovnim radovima u projektu Visoke škole strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Kikindi

Poštovani,

molimo Vas da odobrite učešće dece sa likovnim radovima na teme „Moj drug/drugarica“, „Moja osećanja“, „U igri sa drugarima“, „Priateljstvo“ ili neku sličnu temu, u okviru projekta „Razvijanje socijalnih veština dece sa smetnjama u razvoju tokom pripreme za polazak u školu kroz integrisano učenje“, čiji je nosilac Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Kikindi. Projekat je podržan od strane Pokrajinskog sekretarijata za visoko obrazovanje i naučnoistraživačku delatnost.

Na pozadini rada navesti temu, uzrast, inicijale deteta/dečak/devojčica ili ime i prezime ukoliko postoji saglasnost roditelja. Radovi će se objaviti na sajtu i profilima Škole na društvenim mrežama u vidu onlajn izložbe, a odabrani radovi će se objaviti u monografiji navedenog projekta. Tehnika i format su po izboru.

Radovi se mogu dostaviti skenirano ili lično.

Članovi projektnog tima: dr Nikoleta Kukučka Stojanović, dr Zagorka Markov, dr Jasmina Arsenijević, Slobodan Balać, spec. i dr Angela Mesaroš Živkov, direktor.

Rok za dostavljanje radova je 30. novembar 2023. godine.

Unapred vam zahvaljujemo na saradnji.

Direktorica VŠSSOV
dr Angela Mesaroš Živkov

PRILOG 4: UPITNIK ZA VASPITAČE

Upitnik – Socijalne veštine dece predškolskog uzrasta – za projekat

Poštovane kolegice i kolege,

Ovaj upitnik treba da omogući stvaranje jasnije slike o podsticanju i razvoju socijalnih veština predškolske dece, a što se pozitivno odražava na vaspitno-obrazovne ishode deteta. Podaci koje ćemo dobiti ovim upitnikom doprineće da se identifikuju postupci koji doprinose razvijanju socijalnih veština dece predškolskog uzrasta kroz integrisano učenje i projektni pristup. Unapred Vam zahvaljujemo na predusretljivosti i saradnji.

UPUTSTVO

Molimo Vas da odgovorite na svaku tvrdnju (1-34) tako što ćete pored svakog navedenog sadržaja zaokružiti/označiti odgovarajući broj koji ukazuje koliko često se navedeno odnosi na dete tipičnog razvoja koje pruža podršku detetu/decu sa smetnjama u razvoju u podsticanju i razvijanju socijalnih veština.

Brojevi znače sledeće: 1- Nikad; 2 – Retko; 3 – Često; 4 – Uvek.

Pročitajte svako od pitanja i razmislite da li konkretno dete tipičnog razvoja podržava dete/decu sa smetnjama u razvoju u razvijanju njihovih socijalnih veština tokom poslednjih 6 meseci. Procenite koliko često dete pokazuje opisano ponašanje, odnosno pruža podršku vršnjaku sa smetnjama u razvoju u razvijanju socijalnih veština.

PODACI O VASPITAČU KOJI POPUNJAVA UPITNIK

Ukoliko odlučite da popunite upitnik za više od jednog deteta upišite broj (npr. za prvo dete za koje popunjavate upitnik napišite broj 1, za drugo 2 itd.)

Predškolska ustanova i sedište

Pol vaspitača: 1)muški 2)ženski - zaokružiti

Godine života vaspitača

Radno iskustvo vaspitača

Prebivalište vaspitača: 1) selo 2)grad - zaokružiti

PODACI O DETETU KOJE PRUŽA PODRŠKU VRŠNJAKU SA SMETNJAMA U RAZVOJU - VASPITAČ POPUNJAVA UPITNIK

Pol deteta: 1)muški 2)ženski - zaokružiti

Uzrast deteta

Koje teškoće ispoljava dete/deca kojim/kojima vršnjaci tipičnog razvoja pružaju podršku u razvoju socijalnih veština

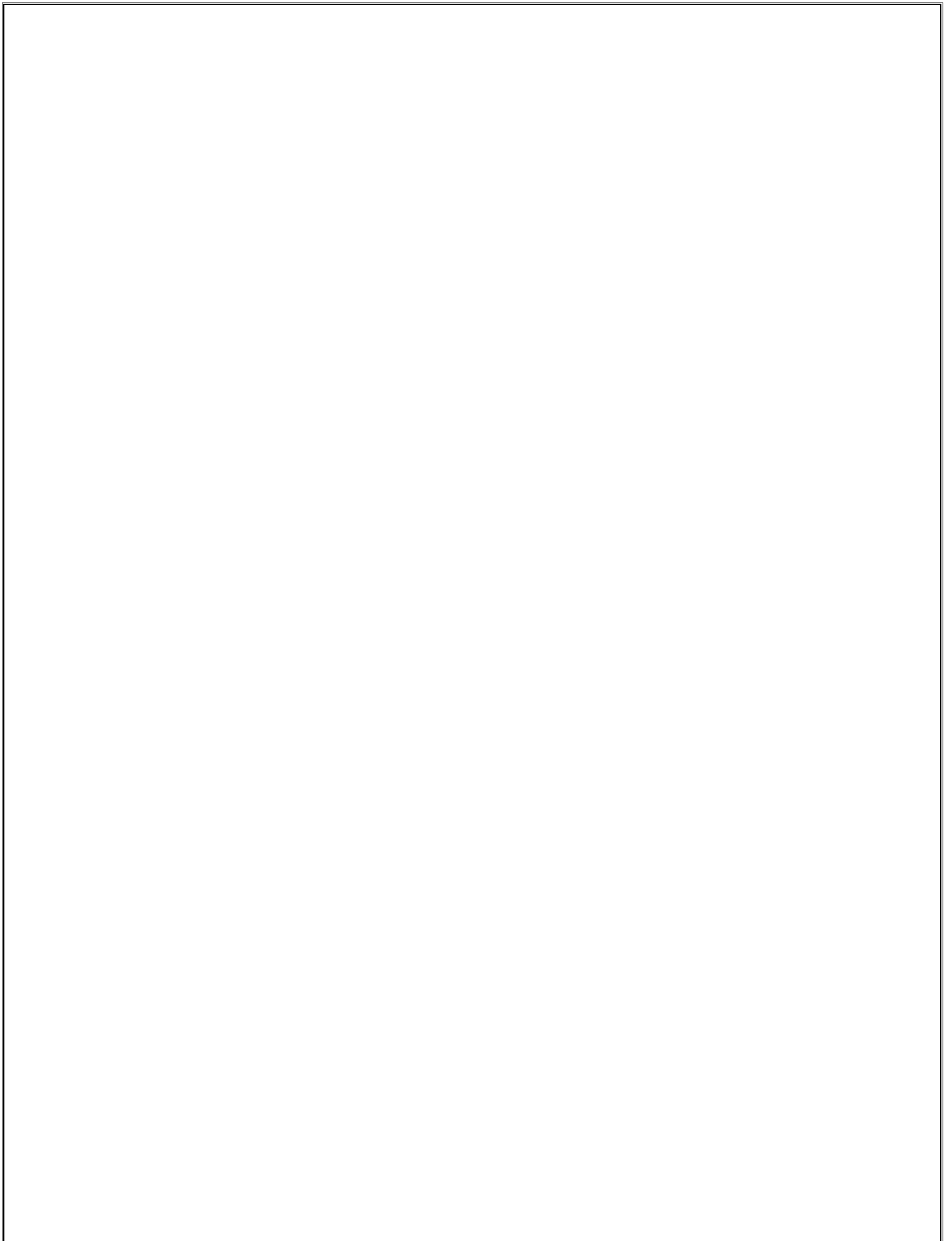
| | koliko često | | | |
|--|--------------|-------|-------|------|
| | Nikad | Retko | Često | Uvek |
| Ovo dete pruža podršku vršnjaku/cima sa smetnjama u razvoju u jačanju socijalnih veština tokom pripreme za polazak u školu | | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| SK_1. Pomaže detetu da se pridržava uputstva vaspitača | 1 | 2 | 3 | 4 |
| AS_2. Podržava dete da sklapa prijateljstva sa decom u grupi | 1 | 2 | 3 | 4 |
| AS_3. Podržava dete da se obrati vaspitaču ako ga drugo dete udari ili gurne | 1 | 2 | 3 | 4 |
| SK_4. Pomaže detetu da prikladno reaguje na zadirkivanja vršnjaka | 1 | 2 | 3 | 4 |
| AS_5. Pomaže detetu da na odgovarajući način reaguje na nepravdu | 1 | 2 | 3 | 4 |
| OD_6. Podstiče dete da samostalno završava svoje obaveze i zadatke | 1 | 2 | 3 | 4 |
| SK_7. Pomaže detetu da kontroliše gnev u konfliktnim situacijama sa odraslima | 1 | 2 | 3 | 4 |
| KO_8. Podstiče dete da učestvuje u zajedničkim i grupnim aktivnostima | 1 | 2 | 3 | 4 |
| OD_9. Podstiče dete da izvršava zadatke u skladu sa uputstvima vaspitača | 1 | 2 | 3 | 4 |
| AS_10. Pomaže detetu kad ono to izričito zatraži od njega | 1 | 2 | 3 | 4 |
| AS_11. Podržava dete da se samo predstavi osobama koje ne poznaje | 1 | 2 | 3 | 4 |
| KO_12. Podstiče dete da prihvati ideje i predloge vršnjaka u vezi grupnih aktivnosti | 1 | 2 | 3 | 4 |
| AS_13. Pozitivno reaguje, ohrabruje dete sa smetnjama u razvoju kada bez podsticanja saraduje sa drugom decom | 1 | 2 | 3 | 4 |
| SK_14. Podstiče dete da strpljivo čeka svoj red u igri ili drugim grupnim aktivnostima | 1 | 2 | 3 | 4 |
| SK_15. Pomaže detetu da vreme koristi na prikladan način dok čeka pomoć vaspitača | 1 | 2 | 3 | 4 |
| AS_16. Podržava dete da govori lepe stvari o sebi u skladu sa situacijom | 1 | 2 | 3 | 4 |
| SK_17. Podržava dete da vreme predviđeno za aktivnosti po izboru koristi na prihvatljiv način | 1 | 2 | 3 | 4 |
| AS_18. Podržava dete da reaguje na pravi način kada mu se uputi kompliment i pohvala | 1 | 2 | 3 | 4 |
| SK_19. Podržava dete da dobro kontroliše emocije u konfliktima sa vršnjacima | 1 | 2 | 3 | 4 |
| OD_20. Podržava dete da se pridržava i sledi pravila u igrama i aktivnostima sa vršnjacima | 1 | 2 | 3 | 4 |
| OD_21. Podržava dete da završava zadatke u predviđenim rokovima | 1 | 2 | 3 | 4 |
| SK_22. Podržava dete da prihvata kompromis u konfliktnim situacijama | 1 | 2 | 3 | 4 |
| KO_23. Podržava dete da inicira komunikaciju sa vršnjacima | 1 | 2 | 3 | 4 |
| KO_24. Podržava dete da inicira druženje i poziva vršnjake da mu se pridruže u nekoj aktivnosti | 1 | 2 | 3 | 4 |
| SK_25. Pruža detetu podršku da dobro podnosi kritiku | 1 | 2 | 3 | 4 |
| OD_26. Podseća i podržava dete da, bez opominjanja od strane odraslih, uredno odlaže svoje stvari i radni materijal na predviđeno mesto | 1 | 2 | 3 | 4 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| SK_27. Pomaže detetu da na adekvatan način reaguje na pritisak vršnjaka | 1 | 2 | 3 | 4 |
| KO_28. Podseća dete da se pridružuje aktivnosti ili grupi, bez da mu se to kaže | 1 | 2 | 3 | 4 |
| KO_29. Bodri dete da dobrovoljno pomaže vršnjacima u rešavanju zadataka | 1 | 2 | 3 | 4 |
| SK_30. Podseća dete na važnost poštovanja granica i želja druge dece | 1 | 2 | 3 | 4 |
| OD_31. Podseća dete da poštuje kad mu se kaže šta sme, šta ne sme | 1 | 2 | 3 | 4 |
| KO_32. Podržava dete da bude istrajno u svojim inicijativama, idejama i sl. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| AS_33. Podstiče dete da priča o svojim iskustvima | 1 | 2 | 3 | 4 |
| SK_34. Trudi se da pronade rešenje za konflikt među decom | 1 | 2 | 3 | 4 |



Crtež 9. „Moja osećanja“, K. B., 6 godina, dečak; vrtić „Bubamara“, PU „Dečja radost“, Pančevo, grupa u godini pred polazak u školu, vaspitačica Jelena Fatović Nikolić



dr Nikoleta Kukučka Stojanović, prof.
dr Zagorka Markov, prof.
dr Jasmina Arsenijević, prof.
dr Angela Mesaroš Živkov, prof.
Slobodan Balać, spec.

**Razvijanje socijalnih veština dece sa smetnjama u razvoju
tokom pripreme za polazak u školu kroz integrisano učenje**

K i k i n d a, 2024.

Izdavač

Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Kikindi
Svetosavska 57, 23300 Kikinda, vsssovki@vaspitacka.edu.rs, www.vaspitacka.edu.rs

Glavni i odgovorni urednik

dr Angela Mesaroš Živkov, prof.

Urednik

dr Milanka Maljković, prof.

Recenzenti

prof. dr Danica Vasiljević Prodanović
prof. dr Milica Andevski
dr Danijela Radlović Čubrilo

Lektura

Tanja Brkljač, master

Unos i obrada podataka

dr Zagorka Markov, prof.

Fotografije

dr Jasmina Arsenijević, prof.

**Crtež na naslovnoj strani „Priateljstvo“, grupni rad dece uzrasta 6 godina, Dečija
ustanova „Dečija radost“, Irig, vrtić „Čarolija“, vaspitačice Ana Greč i Tatjana Grgić**

Kompjuterska priprema i štampa

Štamparija BIS

Tiraž

40 primeraka

ISBN: 978-86-85625-92-3

CIP - Каталогизација у публикацији
Библиотеке Матице српске, Нови Сад

373.2-053.2-056.26/.36:316.613

RAZVIJANJE socijalnih veština dece sa smetnjama u razvoju tokom pripreme za polazak u školu kroz integrisano učenje : izveštaj o realizovanom projektu / Nikoleta Kukučka Stojanović ... [et al.]. - Kikinda : Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, 2024 (Kikinda : BIS). - 110 str. : ilustr. ; 30 cm

Tiraž 40. - Abstract. - Bibliografija.

ISBN 978-86-85625-92-3

1. Кукучка-Стојановић, Николета, 1984-

а) Деца са сметњама у развоју -- Предшколско васпитање -- Социјалне вештине

COBISS.SR-ID 139811081



**POKRAJINSKI SEKRETARIJAT ZA VISOKO OBRAZOVANJE I
NAUČNOISTRAŽIVAČKU DELATNOST**



VISOKA ŠKOLA STRUKOVNIH STUDIJA ZA OBRAZOVANJE VASPITAČA U KIKINDI