

КОМПЕТЕНЦИЈЕ ВАСПИТАЧА ЗА ДРУШТВО ЗНАЊА

Темајски зборник



Висока школа струковних студија
за образовање васпитача у Кикинди

ВИСОКА ШКОЛА СТРУКОВНИХ СТУДИЈА
ЗА ОБРАЗОВАЊЕ ВАСПИТАЧА, КИКИНДА
ФАКУЛТЕТ ЗА МЕНАџМЕНТ, СРЕМСКИ КАРЛОВЦИ,
УНИВЕРЗИТЕТ „УНИОН – НИКОЛА ТЕСЛА“
У БЕОГРАДУ

НАУЧНО-СТРУЧНА КОНФЕРЕНЦИЈА

МЕТОДИЧКИ ДАНИ 2012.

КОМПЕТЕНЦИЈЕ ВАСПИТАЧА ЗА ДРУШТВО ЗНАЊА

ТЕМАТСКИ ЗБОРНИК

Кикинда, 2013.

Висока школа струковних студија за образовање васпитача,
Кикинда

Научно-стручна конференција

**КОМПЕТЕНЦИЈЕ ВАСПИТАЧА
ЗА ДРУШТВО ЗНАЊА**

Тематски зборник

Тема Научно-стручне конференције

Компетенције васпитача за друштво знања

Тематска конкретизација

Компетенције васпитача у примени методичких поступака

Компетенције васпитача у процесу поучавања и учења

Компетенције васпитача у пружању подршке развоју личности детета

Компетенције васпитача за комуникацију и сарадњу

Јачање компетенција запослених свих нивоа образовања у општем смислу

Организатор конференције

Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Кикинда

Факултет за менаџмент у Сремским Карловцима, Универзитет „Унион – Никола Тесла“ у Београду

Програмски одбор

Председник: др Миланка Маљковић, директор (Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Кикинда)

Чланови:

Академик Раденко Круљ, проф. др Љиљана Пешикан-Љуштановић (Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду), проф. др Јовица Тркуља (Правни факултет, Београд, Универзитет у Београду), проф. др Милица Андевски (Филозофски факултет, Нови Сад, Универзитет у Новом Саду), проф. др Зоран Савић (Факултет за менаџмент у Сремским Карловцима, Универзитет „Унион – Никола Тесла“ у Београду), проф. др Даница Аћимовић (Факултет за менаџмент у Сремским Карловцима, Универзитет „Унион – Никола Тесла“ у Београду), проф. др Горан Булатовић (Факултет за менаџмент у Сремским Карловцима, Универзитет „Унион – Никола Тесла“ у Београду), проф. др Оља Арсенијевић (Факултет за менаџмент у Сремским Карловцима, Универзитет „Унион – Никола Тесла“ у Београду, Република Србија), доц. др Иван Тасић (Технички факултет „Михајло Пупин“, Зрењанин, Универзитет у Новом Саду), доц. др Предраг Јашовић (Државни универзитет у Новом Пазару, Департман за Српску књижевност и српски језик), др Јован Љуштановић (Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Нови Сад), др Јасмина Арсенијевић (Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Кикинда), доц. др Весна Срдић (Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Кикинда), мр Љиљана Љ. Булатовић (Факултет за менаџмент у Сремским Карловцима, Универзитет „Унион – Никола Тесла“ у Београду), мр Милош Латиновић, заменик председника Општине Кикинда задужен за културу и медије.

Организациони одбор

Председник: доц. др Весна Срдић (Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Кикинда)

Чланови:

Др Горан Булатовић (Факултет за менаџмент у Сремским Карловцима, Универзитет „Унион – Никола Тесла“ у Београду), проф. др Оља Арсенијевић (Факултет за

менаџмент у Сремским Карловцима, Универзитет „Унион – Никола Тесла“ у Београду), др Мирјана Марковић (Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Шабац), др Слађана Миленковић (Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Сремска Митровица), др Тамара Грујић (Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Кикинда), др Јасмина Арсенијевић (Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Кикинда), др Зоран Мијић (Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Кикинда), др Славица Еремић (Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Кикинда), др Лада Маринковић (Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Нови Сад), мр Љиља Љ. Булатовић (Факултет за менаџмент у Сремским Карловцима, Универзитет „Унион – Никола Тесла“ у Београду), мр Снежана Ладичорбић (Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Кикинда), мр Милорад Степанов (Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Кикинда), мр Србислава Павлов (Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Кикинда), Слободан Балаћ, спец. (Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Кикинда), Мирјана Балаћ, проф. (Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Кикинда), Тања Бркљач, мастер (Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Кикинда).

Одржавање Научно-стручне конференције финансијски подржао Покрајински секретаријат за науку и технолошки развој Аутономне покрајине Војводине.

САДРЖАЈ

СТУДИЈЕ И ЧЛАНЦИ

Mr Љиљана Љ. Булатовић, др Горан Булатовић, др Оља Арсенијевић МУЛТИМЕДИЈСКА ПИСМЕНОСТ – НОВИ ПЕДАГОШКИ ПРИСТУП ОБРАЗОВАЊУ 21. ВЕКА.....	19
Др Миланка Маљковић, др Мирјана Марковић МОГУЋНОСТИ УВОЂЕЊА ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА У ОСНОВЕ ПИСМЕНОСТИ.....	33
Др Мира Видаковић, мр Тања Бајић ЗНАЊЕ И СТРУЧНОСТ КАО СОЦИОЛОШКА ФУТУРОЛОГИЈА КОМПЕТЕНТНОГ ВАСПИТАЧА У ДРУШТВУ ДИГИТАЛИЗАЦИЈЕ И ИНФОРМАТИЗАЦИЈЕ.....	41
Др Даница Аћимовић АУДИО-ВИЗУЕЛНИ МЕДИЈИ КАО НЕОПХОДНА ПОДРШКА ВАСПИТАЧИМА У ПРОЦЕСУ УСВАЈАЊА ЗНАЊА И ФОРМИРАЊА ЛИЧНОСТ И.....	48
Др Милица Андевски, др Јасмина Арсенијевић, др Мира Видаковић СВЕТОВИ У ГЛАВАМА ДЕЦЕ (О ОДНОСУ ДЕЛАЊА, ОПАЖАЊА И МИШЉЕЊА ИЗ КОНСТРУКТИВИСТИЧКОГ ДИСКУРСА).....	56
Др Петроније Јевтић, др Светлана Карић, др Љиљана Стошић Михајловић УПРАВЉАЊЕ ЉУДСКИМ РЕСУРСИМА У ОБРАЗОВАЊУ.....	66
Др Петроније Јевтић, др Љиљана Стошић Михајловић РАЗВОЈ МЕНАѢРСКИХ КОМПЕТЕНЦИЈА КОРПОРАТИВНИМ УЧЕЊЕМ НА ДАЉИНУ.....	72
Dr Goran Sučić, Sanja Štrk КОМПЕТЕНЦИЈЕ ОДГАЈАТЕЉЈА У ФУНКЦИЈИ ВОЉЈИ ПОСТИГНУЋА У РАДУ С ДЈЕСОМ С РОТЕШКОЋАМА У РАЗВОЈУ ПУТЕМ РАЗВОЈНОГ ИНТЕГРИРАНОГ КУРИКУЛУМА У УМЈЕТНИЧКИМ ПОДРУЧЈИМА	78
Илдико Бокић, спец., др Мирослав Кука, др Јове Талевски, др Методија Стојановски ИНТРИСТИЧКА ПОНАШАЊА ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНИХ СУБЈЕКТА У ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНОМ ПРОЦЕСУ.....	89
Др Иван Тасић, др Драгана Глушац, мр Јелена Тасић, Дајана Тубић ПЕРСПЕКТИВЕ УПРАВЉАЊА ПРОМЕНАМА У УВОЂЕЊУ ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА У ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНЕ УСТАНОВЕ.....	94
Radmila Zeba КОМПЕТЕНЦИЈЕ ОДГАЈАТЕЉЈА У ОТКРИВАЊУ GOVORNIH POREMEĆAJA.....	102

<i>мр Гордана Рацков, Милка Вашалић</i>	КОМПЕТЕНЦИЈЕ ВАСПИТАЧА У КОГНИТИВНОМ РАЗВОЈУ ДЕЦЕ КРОЗ ИГРУ.....	114
<i>Алма Х. Тртовац, мастер, др Сефедин Шеховић, Анђелка Јовановић, мастер</i>	ЗАДАЦИ МУЗИЧКОГ ВАСПИТАЧА ПРЕДШКОЛСКЕ ДЕЦЕ.....	123
<i>Мр Наташа Костадиновић</i>	СТРУКОВНИ ВАСПИТАЧ – СПЕЦИЈАЛИСТА ИЗ ОБЛАСТИ МУЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА.....	129
<i>Дијана Брусин, мастер</i>	ПОТЕНЦИЈАЛНО ДАРОВИТА ДЕЦА У ОКРУЖЕЊУ СВОЛИХ ВРШЊАКА.....	138
<i>Бојана Марковић, мастер</i>	РАЗВИЈАЊЕ СПОСОБНОСТИ КОМУНИЦИРАЊА КАО ОСНОВНЕ СПОСОБНОСТИ ЗА РАД СА МЛАДИМА И СТВАРАЊЕ ПОЗИТИВНЕ ПЕДАГОШКЕ КЛИМЕ	143
<i>Радмила Ђурић</i>	КОМУНИКАЦИОНА КОМПЕТЕНТНОСТ ВАСПИТАЧА У ИНТЕРАКЦИЈИ СА ДЕЦОМ.....	153
<i>Ева Вишњић, спец.</i>	ЕНГЛЕСКИ У ВРТИЋУ.....	160

ИСТРАЖИВАЊА

<i>Мр Мирослава Којић, др Борислав Самарџић, др Загорка Марков</i>	ИНДИВИДУАЛИЗОВАНА ПЕДАГОШКА ПОДРШКА РОМСКОЈ ДЕЦИ У ОКВИРУ ЛИКОВНИХ АКТИВНОСТИ.....	179
<i>Др Љиљана Крнета</i>	ОДГОВОРНОСТ ВАСПИТАЧА У ВЕЗИ СА ИНФОРМИСАЊЕМ И ЕДУКОВАЊЕМ РОДИТЕЉА О БЕЗБЕДНОСТИ ДЕЦЕ НА ИНТЕРНЕТУ.....	190
<i>Др Мара С. Шиљак, др Миле С. Шиљак, др Иван Р. Тасић</i>	КОМПЕТЕНТНОСТ ВАСПИТАЧА, САОБРАЋАЈНА ЗНАЊА, КУЛТУРА И ОДРЖИВО ПОНАШАЊЕ ПРЕДШКОЛСКОГ ДЕТЕТА У САОБРАЋАЈУ.....	201
<i>Мр Биљана Јеремић</i>	ЕМОЦИОНАЛНЕ РЕАКЦИЈЕ ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА У ТОКУ СЛУШАЊА МУЗИКЕ.....	211
<i>Станислава Марић Јуришин, мастер</i>	КОМПЕТЕНЦИЈЕ ВАСПИТАЧА ЗА РАЗВОЈ ЕКОЛОШКЕ ПИСМЕНОСТИ КОД ДЕЦЕ.....	220
<i>Радмила Хоманов, мастер</i>	КОМПЕТЕНЦИЈЕ ВАСПИТАЧА ЗА ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНИ РАД У ОБЛАСТИ ЕКОЛОГИЈЕ.....	228

<i>Др Оља Арсенијевић, др Горан Булатовић, мр Љиљана Љ. Булатовић</i> УТИЦАЈ СОЦИЈАЛНИХ КАРАКТЕРИСТИКА НА РАЗВИЈЕНОСТ МОТИВА ПОСТИГЊУЋА СТУДЕНАТА НА ФАКУЛТЕТУ ЗА МЕНАѢМЕНТ.....	238
<i>Мр Драгана Милин, др Слободан Морача</i> СЕРТИФИКАЦИЈА ПРОЈЕКТНИХ МЕНАѢМЕРА КАО МЕРА ЊИХОВЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ.....	251
<i>Др Вања Малобабић</i> BENCHLEARNING.....	259

ПРИКАЗИ

<i>Мр Александра Грбић Хрустић</i> РЕЋО ИСКУСТВА ЗА РАЗВОЈ САРАДЊЕ У ПРЕДШКОЛСКИМ УСТАНОВАМА.....	270
<i>Александра Лудајић, васпитач</i> ИНКЛУЗИВНИ МОДЕЛ РАДА У ПРЕДШКОЛСКОЈ УСТАНОВИ „ДРАГОЉУБ УДИЦКИ“ У КИКИНДИ.....	281
<i>Милорад Дмитровић, мастер</i> ПРОФЕСИОНАЛНО-ПЕДАГОШКА ПРАКСА КАО ИНДИКАТОР СТРУЧНОСТИ И КОМПЕТЕНЦИЈА У ТОКУ ШКОЛОВАЊА СТУДЕНАТА ВАСПИТАЧКОГ СМЕРА.....	284
<i>Мирела Вученов, мастер</i> УОЧАВАЊЕ И ПРУЖАЊЕ ПОДСТИЦАЈА НАДАРЕНОСТИ КОД ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА.....	293
<i>Упутство за сараднике.....</i>	303

CONTENTS

ARTICLES AND STUDIES

Ljiljana L.J. Bulatović, M.Sc., Goran Bulatović, Ph.D., Olja Arsenijević, Ph.D. MULTIMEDIA LITERACY – THE NEW PEDAGOGICAL APPROACH TO THE 21 ST CENTURY EDUCATION.....	19
Milanka Maljković, Ph.D., Mirjana Marković, Ph.D. POSSIBILITIES OF INTRODUCING BASIC LITERACY TO PRESCHOOL CHILDREN.....	33
Mira Vidaković, Ph.D., Tanja Bajić, M.Sc. KNOWLEDGE AND EXPERTISE AS A SOCIOLOGICAL FUTUROLOGY OF A COMPETENT TEACHER WORKING IN THE DIGITAL AND INFORMATION SOCIETY.....	41
Danica Aćimović, Ph.D. , AUDIO-VISUAL MEDIA AS A NECESSARY SUPPORT FOR TEACHERS IN THE PROCESS OF ACQUIRING KNOWLEDGE AND FORMING PERSONALITY.....	48
Milica Andevski. Ph.D., Jasmina Arsenijević, Ph.D. , Mira Vidaković, Ph.D. WORLDS IN CHILDREN’S HEADS (On the relationship between acting, observing and thinking from constructivist discourse).....	56
Petronije Jevtić, Ph.D., Svetlana Karić, Ph.D., Ljiljana Stošić Mihajlović, Ph.D. HUMAN RESOURCES MANAGEMENT IN EDUCATION.....	66
Petronije Jevtić, Ph.D., Ljiljana Stošić Mihajlović, Ph.D. DEVELOPMENT OF MANAGERIAL COMPETENCIES BY MEANS OF CORPORATE DISTANCE LEARNING.....	72
Goran Sučić, Ph.D., Sanja Štrk COMPETENCIES OF EDUCATORS ENABLING GREATER ACHIEVEMENT IN WORK WITH CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DIFFICULTIES BY MEANS OF A DEVELOPMENTAL INTEGRATED CURRICULUM IN THE DOMAIN OF ART.....	78
Ildiko Đokić, Specialist, Miroslav Kuka, Ph.D., Jove Talevski, Ph.D., Metodija Stojanovski, Ph.D. INTRINSIC BEHAVIORS OF THE PARTICIPANTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS.....	89
Ivan Tasić, Ph.D., Dragana Glušac, Ph.D., Jelena Tasić, M.Sc., Dajana Tubić THE PERSPECTIVES OF GOVERNING CHANGES IN INTRODUCING INCLUSIVE EDUCATION IN THE EDUCATION INSTITUCIONC.....	94
Radmila Zeba COMPETENCY OF EDUCATOR IN IDENTIFYING SPEECH-LANGUAGE DISORDERS.....	102

<i>Gordana Rackov, M.Sc., Milka Vašalić</i>	
COMPETENCIES OF KINDERGARTEN TEACHERS IN RELATION TO THE COGNITIVE DEVELOPMENT OF CHILDREN HAPPENING THROUGH PLAY.....	114
<i>Alma H. Trtovac, M.A., Sefedin Šehović, Ph.D., Anđelka Jovanović, M.A.</i>	
TASKS OF PRESCHOOL MUSICAL EDUCATION.....	123
<i>Nataša Kostadinović, M.Sc.</i>	
VOCATIONAL KINDERGARTEN TEACHER – SPECIALIST FOR MUSICAL EDUCATION.....	129
<i>Dijana Brusin, M.A.</i>	
POTENTIALLY GIFTED CHILDREN IN THEIR TYPICAL PEERS' SURROUNDINGS.....	138
<i>Bojana Marković, M.A.</i>	
DEVELOPING COMMUNICATIVE SKILLS AS SKILLS INDISPENSABLE FOR WORKING WITH THE YOUNG AND CREATING POSITIVE CLASSROOM CLIMATE.....	143
<i>Radmila Đurić</i>	
COMMUNICATIVE COMPETENCIES OF KINDERGARTEN TEACHERS IN INTERACTION WITH CHILDREN.....	153
<i>Eva Višnjić, Specialist</i>	
ENGLISH LANGUAGE IN KINDERGARTEN.....	160

RESEARCH

<i>Miroslava, Kojić, M.A., Borislav Samardžić, Ph.D., Zagorka Markov, Ph.D.</i>	
INDIVIDUALIZED PEDAGOGIC SUPPORT FOR ROMA CHILDREN IN THE DOMAIN OF ART.....	179
<i>Ljiljana Krneta, Ph.D.</i>	
TEACHERS' COMPETENCIES, TEACHING TRAFFIC SAFETY, PRESCHOOLERS' CULTURE AND SUSTAINABLE BEHAVIOUR IN TRAFFIC.....	190
<i>Mara S. Šiljak, Ph.D., Mile S. Šiljak, Ph.D., Ivan R. Tasić, Ph.D.</i>	
TEACHERS' COMPETENCIES, TEACHING TRAFFIC SAFETY, PRESCHOOLERS' CULTURE AND SUSTAINABLE BEHAVIOUR IN TRAFFIC.....	201
<i>Biljana Jeremić, M. A.</i>	
PRESCHOOL CHILDREN'S EMOTIONAL REACTIONS TO MUSIC.....	211
<i>Stanislava Marić Jurišin, M.A.</i>	
COMPETENCIES OF TEACHERS FOR DEVELOPING ECOLOGICAL LITERACY IN CHILDREN.....	220
<i>Radmila Homanov, M.A.</i>	
COMPETENCIES OF TEACHERS FOR EDUCATIONAL WORK IN THE DOMAIN OF ECOLOGY.....	228

<i>Olja Arsenijević, Ph.D., Goran Bulatović, Ph.D., Ljiljana LJ.Bulatović, M.Sc.</i>	
SOCIAL BACKGROUND OF STUDENTS ON THE FACULTY OF MANAGEMENT AND ITS INFLUENCE ON THE DEVELOPMENT OF THEIR ACHIEVEMENT MOTIVATION.....	238
<i>Dragana Milin, M.Sc., Slobodan Morača, Ph.D.</i>	
CERTIFICATION OF PROJECT MANAGERS AS A MEASURE OF THEIR COMPETENCE.....	251
<i>Vanja Malobabić, Ph.D.,</i>	
BENCHLEARNING.....	259

REVIEWS

<i>Aleksandra Grbić Hrustić, M.Sc.</i>	
REGGIO EXPERIENCES FOR THE DEVELOPMENT OF COOPERATION IN PRESCHOOL INSTITUTIONS.....	271
<i>Aleksandra Ludajić, teacher</i>	
INCLUSIVE EDUCATION IN KIKINDA'S PRESCHOOL INSTITUTION "DRAGOLJUB UDICKI".....	281
<i>Milorad Dmitrović, M.A.</i>	
PROFESSIONAL PEDAGOGIC PRACTICE AS AN INDICATOR OF EXPERTISE AND COMPETENCIES OF STUDENTS AT PRESCHOOL TEACHER'S COLLEGES.....	284
<i>Mirela Vučenov, M.A.</i>	
IDENTIFYING GIFTEDNESS IN PRESCHOOL CHILDREN AND ENCOURAGING IT.....	293
 <i>Instructions for submitting a journal.....</i>	 303

СТУДИЈЕ И ЧЛАНЦИ

МУЛТИМЕДИЈСКА ПИСМЕНОСТ – НОВИ ПЕДАГОШКИ ПРИСТУП ОБРАЗОВАЊУ 21. ВЕКА¹

САЖЕТАК: Сматрамо да је код наставника потребно развијати компетенције из домена педагогије медија, како би могли да одговоре новим потребама и захтевима савремених генерација. Вештине и знања потребни новој парадигми писмености припадају корпусу медијске педагогије и подразумевају овладавање специфичним вештинама и знањима из домена традиционалних и нових медија, а потом овладавање педагошким и дидактичким корпусом знања усмереним на разумевање природе медија. Наведени иновативни приступи прихватају опште принципе образовања као што су: плурализам, институционални интегритет и холистички приступ. Кључне компетенције наставника које произилазе из таквог приступа, при том подржаног овладавањем специфичним знањима из домена мултимедијске писмености, постају вештине оријентисане: ка решавању проблема, на саморазумевање, ка делотворности, ка самоорганизацији и ка целовитости.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: мултимедијска писменост, медијска педагогија, знање, наставник, образовање.

1. Увод

Једна од најважнијих особина савременог друштва јесте „информациона препуњеност“ (Toffler, 1970) која је последица стања дезоријентисаности под утицајем мноштва визуелног и вербалног медијског садржаја. Исход може да буде и стање „медијског слепила“, каже исти аутор, када нисмо у могућности да утврдимо извор информација које стичемо и мешамо наше ставрно искуство са посредованим (Džajls, 2012).

Један од осталих задатака медија јесте да различита мишљења и ставове, појаве, идеје и догађаје, што верније и уравнотеженије представи јавности (Logimeг, 1998). Способност грађана да открију и препознају истину зависи од њихове способности да прихвате и компензују различита мишљења. Верујемо да је овде реч о томе да се, у склопу свих права која људима дају друштва у којима функционишу, налази и право на образовање и информисаност, које се развија у складу са развојем и захтевима постмодерног друштва. У складу са тим, задатак образовног система јесте да припреми кориснике медија за правилно читање и тумачење медијских садржаја, за активну улогу у односу на медијске садржаје.

Живећи у друштву презасићеном дигиталном технологијом, престали смо да примећујемо њено присуство и утицај, прихватајући технологију као нешто што се подразумева. Што смо мање свесни друштвених и културних сила на којима је изграђена данашња цивилизација, то смо мање спремни да се одупремо и доведемо

* bulatovic@famns.edu.rs

¹ Рад је део истраживања на интердисциплинарном пројекту број 47020: „Дигиталне медијске технологије и друштвено – образовне промене“, који финансира Министарство за образовање и науку Владе Републике Србије.

у питање односе снага и моћи које она отеловљује (Gir, 2008). Када схватимо да су те снаге културно условљене, да нису ни природне ни неизбежне, моћи ћемо да постављамо права, критички интонирана питања о свету око себе, нарочито о медијима, не само посредницима у том свету него и његовим креаторима. Унутар наше доминантне, дигиталне културе, постоје скривени обрасци за такво преиспитивање. Свет је умрежен и повезан новим технологијама и новим медијима. Заједно, они оличавају нову промену, утисак је општију и дугорочнију. Унутар ње се мења и наше схватање о томе како су устројени медији и на који начин им приступити. Уместо хијерархијског модела масмедијских комуникација, наслућујемо нову парадигму засновану на равномернијој, уједначеној расподели, која се простира одоздо према горе. Да ли располажемо кључним компетенцијама које ће нас учинити равноправнима у процесу промена којем присуствујемо?

2. Дефиниција мултимедијске писмености (ММП)

Одавно информације о свету око нас не долазе само са парчета папира на којем су исписане речи, него преко моћних слика и звукова наше мултимедијалне културе. Њена карактеристика је да се медијски посредоване поруке јављају као самоевидентне, да користе све познате медијске језике, формирајући нов и слојевит мултимедијски језик. Реч је о сложеном текстуално-аудио-визуелном „језику“, који има сопствена правила и граматику и који користимо за изражавање вишеслојних концепата и идеја о свету у којем живимо. Ако желимо да успешно управљамо нашим животима и животима наше деце у окружењу мултимедијалне културе, неопходно је да знамо течно да „читамо“ и „пишемо“ језиком слика и звукова као што смо одувек учили да „читамо“ и „пишемо“ језиком штампаних комуникација.

Прву и најчешће цитирану дефиницију медијске писмености дали су 1992. године учесници скупа који је организовао Институт за медијску писменост у Аспену (Aspen Media Literacy Leadership Institute)²:

„Медијска писменост је способност приступа, анализе, евалуације и креирања медија у различитим формама.“ Временом је ова дефиниција развијена и унапређена: „Медијска писменост је приступ образовању у 21. веку. Она обезбеђује оквир за приступ, анализу, евалуацију и креирање порука у различитим формама – од штампаних медија до интертнета. Медијска писменост изграђује разумевање улоге медија у друштву као и есенцијалне вештине за њихово пропитивање и самоизражавање које су неопходне грађанима у демократском друштву.“³

Данас је неопходна много шира и прецизнија дефиниција медијске писмености условљена контекстом медијских, технолошких, комуникационих и друштвених промена. Више није довољно бити способан само за читање написане речи. Непоходна је способност критичке интерпретације моћних слика мултимедијалне културе, као и вештина самоизражавања кроз вишеструке медијске форме. До јуче медијска, а од данас мултимедијска писменост, обезбеђује оквир и за педагогију нове писмености неопходне за живот, за рад и за припадност грађанству у 21. веку. Она трасира пут за усавршавање вештина неопходних за целоживотно учење у константно променљивом свету.

Образовања за медијску писменост појавило се у последњих 50-ак година. У самој основи ова област бави се вишим нивоима вештина критичког и креативног

² National leadership Conference on Media Literacy (Aufderheide, 1993). Погледати такође www.Nmec.org/index.html

³ Ibidem.

мишљења, сазнања, идентификацијом кључних концепата, успостављањем веза између вишеструких идеја, постављањем релевантних питања, формулацијом одговора, идентификовањем фалсификата, манипулације, неистине – практично свих елемента на којима се заснивају интелектуалне слободе и испољавање грађанског духа и свести у демократском друштву. У време када се народни посланици и председници држава бирају на основу рекламних спотова дужине 30 секунди и када се ратови на телевизијама преносе уживо, јединствена улога мултимедијске писмености јесте да припреми грађане да се укључе и да дају допринос јавним дебатама о свим релевантним питањима. Мултимедијска писменост такође проширује концепт „текста“, па би он подразумевао не само писани текст него било коју форму поруке – вербалну, звучну, визуелну или све три заједно – које се користе за креирање, а касније и за дистрибуцију идеја међу људима.

Досадашње дефиниције медијске писмености развијане на основу комуникационих, аналитичких и критичких способности и вештина, биле су применљиве на све медије, али нису биле спецификоване за неки посебни медиј. Њихова предност јесте то што су опште и у историјском континуитету, што се фокусирају на интерпретативне способности које се одавно цене у западној култури. У миултимедијском окружењу чија је једна од главних особина убрзана промена кроз прилагођавање технологији, праксу коришћења и промене политичких оквира, пан-медијска или медијски неутрална дефиниција писмености је врло непрактична. Ново окружење намеће и нова питања: које су то специфичне вештине и компетенције које су захтевали стари, а шта захтевају нови медији? Укратко, да ли се садржај појма писмености мења, постаје ли она плурална као што се мењају и сами медији? Два најчешће коришћена и широко прихваћена аргумента у овој дебати су:

- писменост није ствар искључиво корисника него је зависна и од медија – она је копродукција интерактивног ангажмана корисника, медијске технологије и медијског садржаја;

- друго, писменост везана за коришћење нових медија, посебно интернета, значајно је другачија од писмености везане заштампане и традиционалне аудиовизуелне медије.

Мултимедијска писменост подразумева ангажовање корисника. Он мора да разликује информације и комуникационе технологије, као и да разликује комуникационе финесе и медијске језике. Мултимедијска писменост се јавља као својство интеракције и обостране зависности између људи и информационих технологија, разлог за било какав неуспех могао би се наћи у лоше дизајнираној додирној тачки. Требало би да се упитамо: „Да ли одговорност лежи само на (неписменом) читаоцу, (неписменом) медијском тексту или на манипулативним медијима?

Ова, као и бројна друга питања везана за нове технологије, обавијена су тишином много више него она везана за старе технологије (Isaacs i Walendowski, 2002). Када је писменост означавала писменост у штампаним медијима, зависност писмености од одређеног медија није била толико битна, пошто су текстуалне конвенције учене паралелно са вештинама читања и писања. Данас то није случај, иако су истраживања показала да постоји међусобна зависност између интерпретативних стратегија читалаца и саме структуре текста – визуелни преглед текста, прелиставање и провера наслова, праћење наратива и логичке структуре сегмента текста (Coltheart, 1987). Истраживања телевизијске публике показала су паралелу између конвенција телевизијских програма и стратегија декодирања код гле-

далаца. С друге стране, врло мало знамо о некоме ко је ангажован пред екраном компјутера, који претражује *www*, или на мрежи игра авантуристичку игру? Ипак коришћење интернета подразумева нове вештине, нову писменост и познавање (Castells, 2002; Lievrouw i Livingstone, 2002; Newhagen i Rafaeli, 1996; Poster, 2001): мултимедијалног текста (подразумева мултимодално ангажовање и вишеструку писменост), хипертекстуалност (за разлику од појединачног, линеарног и фиксираног текста), анархију (организациони принцип који је „добровољно (намерно) неорганизован“ и синхронизовану комуникацију. У комбинацији, наведени елементи подупиру интерактивност нових медија о којој се много говори. Заправо је баш интерактивност та која највише разликује писменост за старе и нове медије.⁴ Односи између елемената на интернету, заснивају се преваходно на конструкцији елемената различите доступности (Hartley, 2002) или састављање и замену уместо линеарне логике. „Чини се да хипертекст додаје нове димензије писању и на тај начин, подржава и нову праксу читања – ону која се показала као склонија алтернативама, не-традиционалном начину гледања и укључивању културних разлика“ (Burbules, 1998).

Полазећи од постојећих дефиниција медијске писмености, уважавајући природу и карактеристике традиционалних и нових медија као и потребе корисника медијских текстова, сматрамо да је потребно проширити постојеће дефиниције медијске писмености у складу са мултимедијском природом савремених дигиталних медија. По нашем мишљењу, дефиниција мултимедијске писмености требало би да гласи: „Мултимедијска писменост је збир индивидуалних знања, вештина, способности и мотива, исказаних високоразвијеним индикаторима (садржај, перцепција, интерпретација/оцењивање, активност, мотивација, контакт и кретивност), који су у функцији одабира, коришћења, креирања, критичког анализирања, евалуирања и преношења медијских садржаја у различитим формама и жанровима при чему се у том процесу разумеју контекст у којем медији функционишу и дискурс из ког се обраћају“.

3. Општи односи од значаја за едукацију из домена мултимедијске писмености

3.1. Дигитални урођеници, дигиталне придошлице: Размишљају ли другачије?

Данашња деца социјализују се на потпуно другачији начин од својих родитеља. Подаци најбоље илуструју драстичне разлике између данашњих дигитално „урођених“ ученика и њихових дигитално „приучених“ учитеља? (Prensky, 2009): до 21. године деца проведу више од 10.000 сати у игрању видео игара, приме и пошаљу више од 200.000 електронских писама и инстант порука на Интернету (ИМ порука); порведу више од 10.000 сати разговарајући мобилниом телефону; проведу више од 20.000 сати пред телевизором, погледају више од 500.000 пропагандних порука. За исто то време, уз књигу проведу свега 5000 сати.

Деца која су одрасла уз рачунар размишљају другачије. Развила су хипертекстуални начин мишљења. Они скакућу, као да имају паралелне когнитивне структуре које не делују у секвенцама (Winn и Moore, 1997). Традиционални, линеарни начин размишљања који и данас доминира окошталним образовним системима може

⁴ Интерактивност се може успешно поделити на друштвену интерактивност (међу корисницима, нпр. E-mail), текстуалну интерактивност (између корисника и докумената, нпр. *www*) и техничку интерактивност (између корисника и система, нпр. компјутерске игре), видети Fornas, 2002; Mc-Millan, 2002.

само да отежа учење мозговима који су се развијали користећи компјутерске игре и кристарење интернетом (Мооге, 1997).

Стална изложеност дигиталним медијима развија вештине размишљања попут ишчитавања визуелних слика као да оне представљају тродимензионални простор (компетенција репрезентације), попут вишедимензионалних визуелно-просторних вештина, менталних мапа, „индуктивног закључивања“ (тј. закључивања, обликовања претпоставке и уочавање правила одређене динамичке репрезентације), „размештања пажње“ (као што је истовремено посматрање више локација), као и бржег реаговања на очекиване и неочекиване надражаје (Greenfield, 1994).

Појединачно гледано наведене когнитивне вештине и нису новина, али јесте њихова комбинација и јачина. Генерације које долазе, као и све оне рођене после интернета, имају другачију мешавину когнитивних вештина од својих претходника и родитеља, па их у литератури често називју дигиталним урођеницима.

3.2. Утицај медија

Појавом нових медија све се више уочава разлика између компјутерских и радио-дифузних медија (Lister i dr., 2009). „Стари“ медији обезбедили су своје присуство у оквиру нових медија, па су дневне новине, радио и телевизија развили своје интернетске, еквиваленте, који су једнако важни као и њихова аналогна, „тврда“ издања. Изнад свих медија стоји интернет који повезује комуникацију на глобалном нивоу.

Достигнућа савремених медија представљају један од највећих цивилизацијских искорака доба у којем живимо. Иако многи говоре о информатичкој и технолошкој револуцији, када се сагледају ефекти и последице, сматрамо ипак да присуствујемо и учествујемо у друштвеној револуцији. Реч је о феномену који је за релативно кратко време освојио свет и који је уткан у целокупни живот постмодерног човека. Наша изложеност медијима и медијским порукама је огромна. Догодило се да знање мења облик и структуру највише под утицајем најзначајнијег посредника знања – медија.

Традиционална информативна улога медија све више прелази у убеђивачку улогу, јер у савременом друштву медији формулишу поруке у складу са корпоративним или комерцијалним интересима, уз ширење лажног уверења да су све поруке организоване у интересу оног ко поруке прима.

Наша култура је велики супермаркет медијских порука (Potter, 2007). Уз помоћ личних рачунара имамо приступ огромном броју информација. Тако се информисање са проблема прикупљања и продаје информација пребацило на терен заштите од информација, односно на проблем како пратити све информације и како ићи у корак са њима. Процењено је да је више информација генерисано од када смо рођени, него што је забележено у историји до времена нашег рођења, као и да се стопа продукције информација повећава за 30 % сваке године. Иако се утицај глобалних медија на појединце и друштва не може мерити ни са једном до сада познатом силом у историји, у систему образовања медији нису предмет интересовања и оспособљавања. Они у образовном курикулуму уопште не постоје.

3.3. Традиционалне и савремене вредности у огледалу медија

Када је реч о проучавању медијске стварности најједноставније би било поставити границу између света медија и стварног света. Стварни свет је стваран

док је свет који приказују медији конструисани привид. Ово превише лако тумачење могло би да води нетачном закључивању. Медијски стручњаци се деценијама сучавају са проблемом дистинкције између медијске и реалне стварности. Наш суд о стварности посредованој медијима је вишеструк. Полазна тачка је у личној процени да ли се то што читамо, чујемо, видимо, заиста и догодило? Међутим, телевизијски и филмски гледаоци под утицајем ефеката, звука и слике – увек процењују и да ли се нешто могло догодити на начин на који је приказано (Hol, 2003). Истраживачи су утврдили да корисници медија узимају у обзир и друштвену употребљивост и идентитет када процењују медијску наспрам реалне стварности (Dog, 1981; Potter, 1986; Hawkins, 1977). Са друге стране, постоје и научници који тврде да се појам реалности код корисника медија заснива на више димензија (Hol, 2003): на чињеничном стању – оно што се заиста догодило, на вероватноћи – оно што се могло догодити, типичности – оно што се обично догађа, емоционалној ангажованости – мера у којој су нечија осећања и осећај идентитета унети у поруку, наративној доследности – заплет приче у мери у којој он чини да след поступака буде уверљив, перцептивној уверљивости – огледа се у реалистичности слика.

Од ових шест димензија чини се да је вероватноћа најчешћа димензија која се користи за одређивање нивоа реалности медијске поруке, при чему је то поимање потпуно различито код особа исте старости и истог медијског искуства, али различитог медијског предзнања (Schudson, 2003; Venet, 2003). Право питање више не гласи: „Колико су медијске поруке реалне?“, него „Који елементи медијске поруке одражавају стварност, а који њени елементи на било који начин одступају од ње?“ Свака медијска порука је мешавина стварности и њеног привида. Мултимедијску писменост не стичемо приближавањем оном крају спектра који означава стварност, јер би то само ограничило наш обим информација и емоционалне реакције. Медијску писменост стичемо јачањем и развијањем критичности, флексибилности и свесности. То значи бити спреман на упознавање са читавим низом порука и њихових садржаја, размишљати о свом положају у том спектру и знати да се на различитим положајима у спектру стварности примењују различити стандарди процењивања. Када смо и свесни и флексибилни, ми заправо извалачимо мноштво значења из медијских садржаја, препознајемо њихову вишеслојност, свесни смо њиховог утицаја, имамо шансу да извучемо и корист за себе, а истовремено контролишемо њихов утицај критичким односом према њима.

Наглашавамо и потребу и важност критичког односа и критичког промишљања медијских садржаја на које су корисници доминантно упућени, као и контекст у којем се просечан корисник медијских садржаја креће (Schudson, 2003; Shoemaker, Reese, 1996). Захваљујући медијским манипулацијама, мада не само њима, дојучерашње вредности које су разумеване као позитивне и једине праве, прелазе у своју бледу копију, у своју супротност, а неретко и у сасвим неприхватљиве облике понашања и мишљења који постају образац понашања, вредновања, па и стил живота. Аутори прегледа који следи (Ćurko, Miliša, 2010) илуструју однос традиционалних и вредности које су сада доминантне. Несклони и неуки у критичком промишљању стварности, деца и млади лако и неповратно падају у замке медијске манипулације. Према овим ауторима васпитање се дешава када доминирају некадашње, традиционалне, вредности: критичност, креативност, самостално доношење одлука, љубав и поштовање властите и туђе интиме, марљивост, упорност, рад, слобода са одговорношћу: уважавање, подстицање, проналажење

специфичних интереса, потреба, вредности, људско достојанство, проналажење властитог смисла, наде, интереса, интелектуална знатижеља и постигнуће, знање и учење са смислом, критичко мишљење, позитивна реверзибилна комуникација, персонализација, појединац, субјекат. Манипулација прети, али се и дешава, када доминирају данашње вредности: критизерство, имитаторство, зависност од одлука других, војерство, брза и лака зарада, слобода без одговорности, неуважавање, кажњавање, спутавање, мантра „све је роба“, „све је новац“, досада, доколица и бесмисао, стање пасивности и сервилности, памћење без критичке анализе, дрил и дресура, индоктринација – конзумеризмом, расизмом, сексизмом, група као субјекат образовања.

Шта раде медији на почетку 21. века, које је њихово тежиште, шта је у њиховом фокусу, како раде на преобликовању стварности? На ова питања је могуће одговорити из више угла. Одлучили смо се за фокус који одговара компарацијама на релацији васпитање/манипулација, јер је он готово на површини. Ево тих веома лако уочљивих детаља: магацини за тинејџере прате и праве доминантне образце свих облика друштвеног живота, од нпр. стила одевања до начина забаве; циљ медија јесте да „изграде“ немирног, несигурног појединца, који ће у свакој прилици пре да процени да је боље да „се не меша“, да остане по страни, пошто је „неко други крив“; медији форсирају, и то не само у кризним временима (како то воле разни експерти да прикажу) бег у мистицизам, у хороскопе, у алтернативе свему и свачему, у зависност сваке врсте, као начин да се заборави успех и неуспех свакодневице, свој и туђи; медији раде на томе, и успева им, да наметну политички и друштвени хедонизам, вештину да се без рада дође до благостања, акцентовањем да су такви једноставно „способни“; етаблирану науку или религију замењују у медијима доминантна инстант издања којима се за месец дана може достићи мир, вештине за све и свашта, (форсирају нпр. медитацију уместо активног ангажмана, или нпр. скептицизам насупрот сваком активизму); уместо постигнућа радом нуде се најразноврснији модели сналажљивости и пречица, који показују да је од упорног рада најбоље побећи; тзв. „блејање“ које није ништа друго до афирмација очигледног вишка времена и досаде, медији промовишу као афирмацију све очигледнијег мањка амбиција код младих; медији промовишу апсолутну и тоталну слободу избора, као једину алтернативу до јуче позитивним навикама и доброј пракси која развија однос према потреби постојања одређених правила у владању и у социјалној и културној свакодневици; медији упорно показују да је најважније питање како остварити своје „ја“, како разумети себе без упитаности за оне и оно око себе, без солидарности да се другоме помогне и потребе за друштвено корисним ангажовањем; индустрија сензација и спектакла предано ради на укидању свих забрана и традиционалних норми, промовише свест о томе да појединац не би требало да има границе у понашању, у односима било које врсте, у оном што сматра да је његово право, па и у критици свега постојећег (без обзира на аргументе). Медији уче да смо срећни само онолико колико смо неспутани или без икаквих граница у било чему.

Медијске манипулације су очигледне и кроз садржаје које нам медији нуде у обрнутом смеру – односно, када посматрамо децу и омладину у медијском огледалу. Потпуно је јасно да је у том случају (Булатовић, Булатовић, Арсенијевић, 2011): површност важнија (и наравно лакша) од дубине садржаја (па и када је продукцијски веома скупа), јер се публици лакше и брже продају баш такви садржаји; публика купује теме које су обрађене укратко, популарно, без залажења у анализе и сушти-

ну проблема; у епицентру пажње је све што је црно и бизарно, јер доноси сигуран профит медијској индустрији; шаљу поруку о потрошњи као примарној људској потреби, чак и онда када медиј обрађује сложену тему везану за децу и омладину, оглашивачи не пропуштају прилику да пронађу себе и свој интерес.

3.4. Основне вештине мултимедијске писмености

Мултимедијска писменост функционише у контрасту са буквалним моделом обраде медијских информација. Према В. Ц. Потеру (2007) садржи четири главна фактора: структуру знања, лични локус, способности и вештине, као и проток задатака обраде информација. Сваки од ових фактора у систему функционише интерактивно. Обрада информација се може вршити свесно или несвесно, сматра Потер и каже да када свесно обрађујемо информацију тада смо свесни и циљева које имамо и примењујемо пажљиви одабир информација, истовремено у великом степену вршећи контролу. Када је обрада информација несвесна, индивидиа није свесна шеме аутоматске обраде и самим тим није у могућности да контролише тај процес.

Теоријску концепцију, односно конструкт за промишљање мултимедијске писмености, пронашли смо у Потеровим структурама знања које стварамо користећи вештину да изаберемо информацију. Основе на којима почивају ове структуре знања су: медијски ефекти, медијски садржаји, медијска индустрија, стваран свет, ми сами. Уколико знања из ових пет подручја укључимо у анализу медијске поруке моћи ћемо да са више свести обрадимо информације. Бићемо способнији да донесемо праве одлуке, да одредимо смисао информација и коначно да на бољи начин одредимо сврху или циљ властитог деловања у односу на информацију.

Дакле, у основи мултимедијске писмености јесте скуп од пет добро развијених структура знања, које градим користећи вештину да изаберемо информацију. Потом спајамо те изборе у садржајне облике. Тако формиране структуре информисају наш локус и обезбеђују концепт задацима обраде информација. Ово је и пут да се заштитимо од огромног броја информација којима смо свакодневно изложени. У супротном, аутоматизам којем прибегавамо ради одбране од информација, погодује медијима који агресивно траже нашу пажњу и диктирају нам обрасце понашања, тумачења, разумевања, сазнавања света око нас. Способности и вештине су оруђа неопходна за тумачење и разумевање информација. Способности се уче рано у животу и примењују се аутоматски, и то су оруђа која су људи усвојили да би могли да остваре интеракцију са медијима. Ради се о минимуму вештина које мање – више поседује сваки човек који поседује медије и који је окружен медијима. Готово свако од нас уме да рукује камером, уме да сними кратак филм својим мобилним телефоном, уме по нешто и да нацрта на свом рачунару, препознаје одређене специфичности комуникације масовних медија, чак влада и одређеном терминологијом карактеристичном за поједине медије, у стању је да користи и одређене алате за обраду информација итд. Међутим, способност не чини особу медијски писменом, али недостатак минималних способности онемогућава особу да постане медијски и мултимедијски писмена (Потер, 2007).

3.5. Од старе ка новој школи

Важно је да креатори политике образовања препознају да у 21. веку, медијска писменост заснована на познавању штампаних медија (која је дуго била у центру пажње креатора политике образовања), није довољна да се задовоље потребе савре-

меног човека. Данас је у првом плану писменост која прати и подразумева вештине и знања засноване на конвергенцији штампаних, традиционалних аудио-визуелних и на рачунарима заснованих медија, па у првом плану више није ни медијска него мултимедијска писменост. За успешно образовање за медије важно је да се у школском курикулуму развије што више модела који делују повезано и који омогућавају међусобну подршку, корекцију и допуњавање. У том смислу Мастерман (1999) предлаже најмање четири основна приступа: нехијерархијско поучавање, дијалог, рефлексију и медијску активност. Ученицима су потребни знање и вештине који им омогућавају да сами потраже праве изворе информација, па је стога нехијерархијско поучавање прави избор, сматра Мастерман (2008). Нехијерархијско поучавање је смислено и пожељно између осталог и због тога што омогућава богатији спектар искустава, знања и извора информација, а и омогућава двосмерну комуникацију. Групно истраживање и расправа доносе обострано појашњавање и спознавање. Дијалог је тако нужна детерминанта медијске писмености и образовања за медије, нарочито ако желимо да избегнемо парадокс да децу приликом одређивања значења текста учимо о интеракцији између медијског текста и публике, а да се истовремено према њима односимо искључиво као према примаоцима порука. Један од разлога за медијско описмењавање јесте и демистификација/денатурализација медијских текстова у смислу разоткривања ко, како и с којом намером производи медијске садржаје. Зато се као важно питање истиче начин посредовања школског наставног градива.

Педагошке теорије делују као друштвени агенси, али њихова актуелност ће зависити од владајуће парадигме моћи која дозвољава да се такав агенс развије у социјалну политику или не (Гојков, 2006). Педагози оправдано сматрају да, ако истраживање у образовању изгуби своју повезаност са другим друштвеним пољима, оно губи и своју релевантност. Сматрамо да је потребно да се истраживања у образовању, која имају за циљ да реше образовне проблеме, удаље од пуких објашњавања наставничких интерпретација њихових пракси. Са друге стране, никако не умањујемо значај чињенице да социјалне промене имају јак утицај на образовне институције. Према томе, пошто образовање не обитава у вакуму, истраживања у образовању требало би да оду корак даље и изван класичног и уског доминантно научног приступа (Гојков, 2006). Академик Гојков сматра да је нужно да се истраживачи зближе са проблематиком која се налази у основи предмета који би требало да се испита, пре него што се одреди одговарајућа методологија истраживања. То значи да је потребно да уваже све карактеристике и специфичности контекста у којем се креће или налазе проблем и предмет истраживања.

Ипак, сматрамо да је потребно, са педагошког аспекта у односу на медије и њихове карактеристике, и даље унапређивати и преиспитивати конструктивистички приступ по којем се процес учења одвија на основу ученикове личне конструкције и реконструкције знања, а оно, настаје као резултат ученичких интеракција са природним светом у одређеном контексту. Вероватно се такав процес најбоље разуме као стање ума, критички, само-односни став и стил, другачији начин гледања и рада, а не као неко чврсто одређено тело идеја (Гојков, 2000), као јасно описана позиција или низ критичких метода и техника. Управо у том упућивању на лично, на само-односни став, конструктивистичка теорија учења улази у проблем, посматрано из угла мултимедијалне писмености. Наиме, један од циљева курикулума за поучавање у домену мултимедијалне писмености управо јесте “извлачење” ученика из света

самодовољности, претеране самоуверености да све знају и умеју јер су их медији у то претходно убедили и јер су се у великој мери медијски самоописменили, растући поред и уз медије.

4. Ка медијској педагогији

Реци ми и заборавићу, Научи ме и запамтићу, Укључи ме и научићу. Бенџамин Франклин (1706-1790)

Мултимедијску писменост могу предавати дипломирани менаџери у медијима, мастери менаџмента у медијима, мастери журналистике, мастери из сфере политичких наука као и будући мастери медијске писмености – уз обавезну едукацију из домена педагошко-дидактичких теорија и пракси. Мултимедијску писменост могу предавати и стручњаци из области рачунарских наука и информатике, професори српског језика и књижевности, психологије, социологије, грађанског васпитања, професори уметничких предмета, професори историје уметности, професори страних језика и књижевности или професори филозофије – уз обавезно усавршавање из свих области које у себе интегрише мултимедијска писменост.

Усавршавање будућих наставника мултимедијске писмености, требало би да буде интердисциплинарно и да обухвати: основе критичке педагогије, основе менторинга, овладавање алатима ИКТ, овладавање специфичним медијским језицима, теорију комуникација, теорију и праксу традиционалних штампаних медија, теорију и праксу традиционалних електронских медија, теорију и праксу нових медија, основе новинарства, основе медијске продукције, медијску педагогију, медијску психологију, основе социологије културе, основе етике и естетике медија, упознавање са палетом основних законских петпоставки везано за јавни сервис и за комерцијане медије (традиционалне штапане и електронске и нове медије), овладавање правилима јавног наступа у медијима).

Циљ медијско-педагошког курса за будуће наставнике мултимедијске писмености јесте рад на осавремењавању методичких компетенција наставника. Методе рада које се развију и усвоје током ове едукације донеће позитивне промене у школе, додатно ће мотивисати нове генерације ученика а наставницима ће бити нови замајак у градњи знања у учионици. Указујемо само на потенцијални репертоар нових метода који би се односио на:

- Наставника ментора – нова визура наставног процеса;
- Увођење доминантно групног и партнерског рада у учионици;
- Подстицање и мотивацију ученика на развој појединачних и тимских интересовања;
- Иновација дидактичких потенцијала за учење;
- Вођење часа постаје усмеравачка и заједничка активност наставника и ученика;
- Увек нови модели учења у складу са постмодерном педагогијом и природом медија;
- Наставник је панелиста који покреће и мотивише дискусију са ученицима.

Рад на јачању наставничког идентитета кроз оснаживање компетенција за област мултимедијске писмености доприноси општем јачању идентитета школе и наставника. Посао наставника који користи нове методе у настави добиће на вредности и допринети додатној мотивацији ученика да се активно укључе у наставни процес. Принципи активног учења постаће део свакодневице и ученика и наставни-

ка, чему ће значајно допринети дидактичка средства заснована на медијима и комбинованим медијским текстовима. На тај начин живот и ситуације из живота постају истински део учионице.

Наставник је ментор, водитељ, модератор који уважава мишљења и ставове ученика, који их подстиче на дискусију, трагање и закључивања и који од својих ученика учи. Заступа мултидисциплинарне приступе током учења. Треба оставити нешто недоречено, не одлучивати унапред, не давати „готова решења“ која треба да науче. Ово схватање је засновано на ставу да све што нам се представља у медијима не мора нужно бити добро, исправно или тачно. Неговање тог сарадничког курса је од користи свима.

Принцип самоорганизације и индивидуалних одговорности у учионици за који се залаже школа постмодерне је на примеру едукације за извођење наставе из мултимедијалне писмености у потпуности подржан. Од наставника се очекује и да преузме одговорност за развој сопствених компетенција везаних за наставне програме из области дидактичких, методичких, комуникацијских, педагошких, социјалних вештина, а све везано за мултимедијску писменост. Од њега се очекује да за исти подухват мотивише и своје ученике. У том процесу, посебно у стицању наведених компетенција, непрестано се преплићу струка и животне ситуације, па повезивање и тимски рад имају важну улогу.

На делу је метод који активира како интуитивно-емоционалне, тако и рационално-аналитичке капацитете учесника у наставном процесу, нешто попут „лабораторија будућности“ о којима је говорио Роберт Јанг још седамдесетих година XX века (Гојков, 2005; Поткоњак, 2008) истражујући креативни потенцијал људи, а које су у међувремену код заговорника школе постмодерне добиле нови замах и нове димензије. Од наставника се очекује да инсистира на вредновању идеја, а не особа, да развије атмосферу толеранције и да упућује ученике да слушају једни друге, да се не држе слепо својих идеја и да покушају да освесте њихове слабе стране, да буду спремни да уваже сугестије осталих, али исто тако и да дају сугестије. Наставник ће имати свест о томе да рад у групи носи много тешкоћа као што су: усаглашавање ставова, могућност да односи у групи западну у кризу, али ипак на часу освешћује предности таквог рада као нпр. богатство различитих мишљења и драгоцене последице тога.

Време у којем живимо, а посебно време које је пред нама, захтева од школе да припреми децу за критичко владање информацијама. Предмет Мултимедијска писменост код ученика развија способност (Булатовић, Булатовић, Арсенијевић, 2011): да трагају за изворима информација и уочавају специфичности сваке „врсте“ информација, да се баве селекцијом информација, да изграђују стратегије структурирања информација, да уоче и разумеју њихове релације, да одмере њихову тежину и веродостојност, да изводе и заснивају судове на основу информација, да уоче специфичности мишљења у зависности од контекста који дају одређене информације, да конструишу знање на основу информација, да се критички односе према информацијама, односно да развију стратегије одбране од манипулације информацијама.

Основ за ово промишљање о едукацији за наставнике у чијем су фокусу овде споменути аспекти, пронашли смо у чињеници да се у свету и код нас, едукација наставника знатно мења што резултира програмима обуке за наставнике (Марковић, Аксман, 2007) који су фокусирани на:

- нове профиле наставника који су усредсређени на рад и процесе специфичних дисциплина;
- комбиновање теоријских и практичних аспеката у начину предавања у ситуацијама које могу бити поткрепљене животним или радним искуством;
- нове радне методе и нову улога наставника (од предавача ка модератору наставних процеса);
- нове генерације које могу планирати, изводити и оцењивати наставне јединице тако што ће се до решења долазити заједно са ученицима;
- релевантност обуке за наставнике у односу на ученике (у смислу померања система образовања ка потребама друштва).

Ради се о стицању компетенција наставника усклађених са савременим токовима у друштву. Кључне компетенције су кључне у три животна аспекта (извор: www.vetserbia.edu.rs):

- Лични развој и испуњеност кроз живот (културни капитал): кључне компетенције морају омогућити људима да следе и спроводе своје личне животне циљеве који потичу из личних интереса, тежњи и жеље за наставком учења током читавог живота;
- Активно грађанство и учешће (друштвени капитал): кључне компетенције би требало да омогуће сваком грађанину активно учествовање у друштву ;
- Запошљивост (људски капитал): капацитет сваке особе да добије и обавља одговарајући посао на тржишту рада.

У едукацији за наставу у којој доминантну улогу имају интерактивне методе рада посебна пажња је посвећена комуникацији која настаје у том контексту. Тај веома посебан вид интеракције, педагошка комуникација, има улогу почетног подстицаја, али и формативног средства у процесу сазнавања (Сузић, 2005). Потребно је да се и наставник освести да је педагошка комуникација додирна тачка око које се преламају скоро сви проблеми у настави: мотивисање ученика за наставу, поучавање ученика да постављају права питања, успешност различитих облика рада, ефикасна повратна информација ученицима о њиховој успешности, стварање подстицајне атмосфере и слично. На наставнику су сви они аспекти педагошке комуникације чија је контрола потпуно у рукама наставника: како предаје, како и колико користи „језик мишљења“, како поставља питања, како подстиче ученике да постављају питања, како даје повратну информацију и сл. (Сузић, 2005). За ученика везујемо све оне аспекте комуникације наставника у којима се он појављује као интервенишући елемент, усмерен на регулисање комуникације међу ученицима: како обезбеђује размену, слушање, толеранцију, како води дискусију и сл.

Суштина педагошке интеракције о којој говоримо је асиметрична интеракција на чијем вишем полу је ипак наставник који води и усмерава процесе на часу. Пошто одговорност за иницирање и вођење педагошке интеракције лежи на наставнику, веома је важно да њему самом буде јасно који је њен циљ. У односу на тај циљ, наставник непрекидно вреднује и моделира своје педагошке интервенције да би тиме моделовао понашање ученика у сазнајном процесу. Квалитетна и отварајућа комуникација је услов за стварање атмосфере подстицајне за критичко промишљање стварности коју посредују медији.

5. Закључак

У савременом друштву посредованом медијима презасићени смо информацијама. Сразмерно томе медији су све агресивнији отимајући се за нашу пажњу.

Недовољно едукован корисник, под убеђивачким и информативним утицајем медија, некритички прихвата све медијске поруке, формира поглед на свет и животни стил, постаје жртва сталне медијске манипулације.

Мултимедијска писменост пружа ученицима знања и вештине као алате неопходне за процес свесне обраде медијских информација. То је широка област, има широку перспективу и није ограничена на читање или било коју одвојену вештину. Медијски писмени људи су критични и свесни да постоји више нивоа значења сваке поруке. Имају већу могућност разумевања медијских порука, а самим тим и сопственог окружења.

Институционално мултимедијско описмењавање један је од услова за промену од старе ка новој школи. Она би у својим курикулумима морала да има мултимедијску писменост као важан сегмент образовања који би допринео отворенијем и квалитетнијем односу према појавама и догађајима, којима смо изложени посредством медија. Мењање система образовања и јасно дефинисање стратешких циљева дуготрајан је и сложен процес, између осталог и због тога што промене морају да се одиграју пре свега у људима.

ЛИТЕРАТУРА

- Булатовић, Љ., Булатовић, Г., Арсенијевић, О. (2012). „Мултимедијска писменост у педагошкој пракси у постмодернизму“. *Зборник радова*. Чачак: ТИО.
- Џајлс, Д. (2011). *Психологија медија*. Београд: Клио.
- Фукујама, Ф. (1997). *Судар култура*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Гир, Ч. (2008). *Дигитална култура*. Београд: Клио.
- Гојков, Г. (2005). *Прилози постмодерној дидактици*. Вршац: Виша школа за образовање васпитача.
- Гојков, Г. (2006). *Дидактика и постмодерна*. Вршац: Виша школа за образовање васпитача.
- Лоример, Р. (1998). *Масовне комуникације*. Београд: Клио.
- Марковић, Ј., Аксман, М. (2007). *Комуникацијске и интерперсоналне вештине важне за спровођење наставног процеса*. Министарство просвете и спорта Републике Србије, извор: www.vetserbia.edu.rs 02. 10. 2011.
- Masterman, L. (1999). *Teaching the media*. London: Comedia Publishing Group, Media Education Around the World (1998) <http://www.screen.com/mnet/eng/med/bigpict/worlmtxt.htm>. 05. 07. 2008.
- Милиша, З., Ђурко, Б. (2010). „Одгој за критичко мишљење и медијска манипулација“. *МЕДИЈАНАЛИ. Међународни научни часопис за питања медија, новинарства, масовне комуникације и односа с јавношћу*. Годиште 4, број 7. Дубровник: Свеучилиште у Дубровнику, <http://hrcak.srce.hr/medianali>
- Newhagen, J., Rafaeli, S. (1996). „Why Communication researchers should study the Internet: a dialogue“. *Journal of Communication*, 46(1), str. 4-13.
- Poster, M. (2006). *Information Please, Culture and Politics and the Age of Digital Machines*. Duke University Press, New York.
- Postman, N. (2003). „The social effects of commercial television“, u: Andersenand, R., Strate, L. (eds.) *Critical Studies in Media Commercialism*. New York: Oxford University Press: 47–53.
- Поткоњак, М. Н. (2003). *20. век: ни ,век детета“, ни век педагогије – Има наде, 21. век*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине. Бања Лука: Педагошко друштво Републике Српске.
- Potter, W. J. (2001). *Media Literacy*. Thousand Oaks – London: Sage Publication, 423 p.

- Prensky, M. (2009). Make Those You Tubes! http://www.marcprensky.com/writing/prensky-make_those_you_tubes--edtech-2009.pdf 05. 05. 2010.
- Schudson, M. (2003). *The sociology of news*, Norton, New York.
- Shoemaker, P.J. (1996). „Hardwired for news: Using biological and cultural evolution to explain the surveillance function”. *Journal of Communication*, 46, p. 32-47, Longman, White Plains, New York.
- Сузић, Н. (2005). *Педагогија за 21. вијек*. Бања Лука: ТТ-Центар.
- Toffler, A. (1970). *The third Wave*. New York, Bantam.
- Winn, J., Woodward, B., Moore M., Peterson, M. (2007). „Modeling whale entanglement injuries: An experimental study of tissue compliance, line tension, and draw-length”. *Marine Mammal Science*, 24: 326-340.

Ljiljana L.J. Bulatović, M.Sc.

Goran Bulatović, Ph.D.

Olja Arsenijević, Ph.D.

MULTIMEDIA LITERACY – THE NEW PEDAGOGICAL APPROACH TO THE 21ST CENTURY EDUCATION

Summary

We believe that kindergarten teachers need to develop competencies belonging to the media pedagogy domain, so they could meet the new demands and needs of modern generations. The skills and knowledge considered necessary by the new literacy paradigm belong to the corpus of media pedagogy and involve first the mastering of specific skills and knowledge from the traditional and new media domain, and then the mastering of pedagogical and didactic corpus of knowledge directed towards understanding the nature of media. The innovative approaches described accept the general principles of education such as: pluralism, institutional integrity and holistic approach. The key competencies of teachers which are developed as a result of such an approach, supported by mastering specific knowledge from the multimedia domain, become the skills oriented towards solving problems, self-understanding, efficiency, self-organization and integrity.

Key words: multimedia literacy, media pedagogy, knowledge, teacher, education.

Др Миланка Маљковић*

Висока школа струковних студија
за образовање васпитача, Кикинда

Др Мирјана Марковић

Висока школа струковних студија
за образовање васпитача, Шабац

UDC 371.382.02-053.4:811.163.41'35

Стручни чланак
Примљен 1. X 2012.

МОГУЋНОСТИ УВОЂЕЊА ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА У ОСНОВЕ ПИСМЕНОСТИ

САЖЕТАК: Циљ овог рада је да покуша да пружи увид на основу савремених искустава и сазнања о могућности увођења деце предшколског узраста у елементе писмености.

Концепт писмености у данашњим условима подразумева овладавање сетом аутономних вештина у писменом и усменом изражавању, функционалним у различитим ситуацијама, а које се изражавају језичким операцијама. Наведеним захтевима квалитети индивидуалне писмености добијају на значају. Зато се и у свету и код нас све већа пажња посвећује подстицању и мотивацији увођења деце у свет писмености већ на предшколском узрасту, као значајним покретачима сазнања, али и општег интелектуалног развоја.

Захтеве који се односе на припремни период усвајања писмености покушаћемо да повежемо са искуствима предшколског васпитања. Један од основних момената, који представља мост између програма предшколског и школског васпитно-образовног рада, показује да је почецима увођења деце у писменост место у предшколским установама, у складу са когнитивним захтевима постављеним на одговарајући начин.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: предшколско образовање, методика, дете, писменост, подстицаји.

Увод

Једно од најзначајнијих постигнућа у предшколском периоду детета потребно за живот и школу јесте увођење детета у свет писане речи. Савремена педагошка искуства допринела су изграђивању става о неопходности примене овог вида васпитно-образовног рада са децом на предшколском узрасту, у складу са захтевом да активности буду педагошки оправдане и развојно примерене. Да је почецима усвајања писмености место у предшколским установама, потврђује и нови Закон о основама система образовања и васпитања¹ чије усвајање представља значајан корак у циљу стандардизовања и подизања ефикасности институционалног образовања.

Вишедеценијски истраживачки напори и испољени ставови током 20. века, посвећени савладавању основа писмености, указали су на то да је увођење деце у свет писане речи изузетно комплексно. Постојећу сложеност продубљују тешкоће које проистичу из различитих теоријских полазишта, почевши од тога када треба започети са применом практичних искустава овог образовања деце, ка проблемима који се тичу избора метода које ће детету предшколског узраста омогућити да стекне одговарајућа искуства. Такође, истиче се и значај срединских чинилаца (породица, вршњаци, вртић, школа), уз уважавање захтева који се постављају пред васпитно-образовне институције да остваре начело континуитета.

* maljkovic_m@hotmail.com

¹ Закон о основама система образовања и васпитања од 03. 04. 2010. Београд: *Просветни преглед*, лист просветних радника Републике Србије, YUISSN 0033-1651, Специјални број.

У овом раду усмерићемо се на елементе увођења деце предшколског и школског узраста у писменост, имајући у виду значај мотивације као фактора који доприноси бољим постигнућима, као и савремене захтеве у овој области.

Појам писмености у прошлости и данас

Питања која се односе на могућност увођења деце у писменост отварају велику област која повезује психологију и васпитање деце са савременим лингвистичким сазнањима. Стога као полазна оријентација може бити занимљив краћи осврт на одређење појма писмености, односно да ли овај појам поседује исто значење у прошлости као и данас; потом и које квалитете овај феномен поседује међу различитим вредностима са савременог образовног становишта.

Поимање појма писмености редефинисано је у образовању више пута. На пример, писање је у почетку схватано као бележење нечијег говора и/или као преписивање. Потом је уследило гледиште да се писање посматра као начин преношења порука, односно као начин записивања мисли, при чему се у првом реду издвајају физичке карактеристике написаног, а као квалитети добре писмености, препознају се читљивост и брзина писања. У последњим деценијама 20. века превагнуло је настојање да се општа способност изражавања писањем постави на знатно ширим основама. Са јаснијим нагласком на усвајање процеса писања као вештине, проширује се и методички инструментариј који доприноси усвајању и развијању поменуте вештине. С тим у вези, очекивана ученичка постигнућа експлицитно су формулисана у циљевима и задацима наставних програма.

Тако, на пример, концепт писмености се из године у годину мења и у Унесковим програмима. У извештају за 2005. годину Образовање за све (ЕФА: 2005) „писменост се посматра као контекстуална и друштвена јединица, као сврховита активност, и као процес континуираног учења за њеног корисника. И даље се трага за операционалном дефиницијом нивоа писмености индивидуе. У вези с тим, уводи се и термин писменост доброг квалитета – да се нагласи да нам је у данашњим условима неопходан концепт вишеструке писмености који би изражавао сет аутономних вештина функционалних у различитим ситуацијама, и увек везаних за способност схватања значења текста и критичког расуђивања. У овој традицији, писменост се разуме као људско право на потпуно изражавања и развијање образовањем“ (Митровић, 2006: 299).

Будући да концепт писмености поседује јасну развојну динамику, можемо издвојити извесне опште претпоставке значајне за ефикасније усвајање и развијање писмености уважавајући савремена кретања у образовању: процес усвајања и развијања писмености схвата се знатно комплексније него у прошлости; усвајање и развијање писмености тесно је повезано са когнитивним процесима; истиче се значај квалитета индивидуалне писмености; неопходност осмишљавања нових концепата институционалне писмености који ће допринети њеном ефикаснијем усвајању и развоју.

Писменост се, у ужем значењу, може одредити као општа способност језичког изражавања писањем, односно говорењем. Реч је о сету вештина које су функционалне у различитим ситуацијама: слушању, говорењу, писању и читању. Овако схваћен концепт писмености има за последицу да квалитети индивидуалне писмености добијају на значају, јер треба да буду применљиви како током стицања образовања, тако и у свету изван школе – у свакодневним животним ситуацијама.

С тим у вези, можемо се запитати да ли наши ученици по завршеној основној школи овладају функционалном писменошћу? Посебно, да ли се адекватна пажња посвећује језичком развоју детета већ од предшколског периода када се стварају темељи овом развоју? Не мање важно је и питање у којој су мери наведене језичке вештине равноправно заступљене и неговане у васпитно-образовном раду у нашим школама?

На ова питања, нажалост, немамо позитивне одговоре на основу студија која прате развој наше образовне праксе. Ниво функционалне писмености ученика по завршетку основне школе изузетно је низак, показују резултати објављене ПИСА студије.² Више од 60 одсто малишана предшколског узраста има проблем у вербалној комуникацији и развоју говора. Велики број ове деце имаће озбиљних проблема са стицањем писмености и усвајањем школског градива, наговештавају резултати најновијих истраживања Института за експерименталну фонетику и патологију говора из Београда. Најчешћи поремећаји који се срећу код деце предшколског узраста јесу сметње у изговарању гласова, неразвијен или патолошки развијен говор, различите дисфазije, проблеми са „осиромашеним“ речником, непотпуне и аграматичне реченице, као и неспособност детета да језиком изрази мисли и осећања. Истраживања показују, тренутно 63 % деце предшколског узраста има проблеме у говорно-језичком развоју и ови проблеми представљају предиспозицију која може допринети сужавању лингвистичког развоја детета, али и општег потенцијала за усвајање других садржаја. На основу изнетог, оправданим се намеће дилема на каквим основама градимо развој ученичких постигнућа на плану писмености упроште, укључујући и функционалну. Суштинско питање јесте да ли се може усвајати и развијати писменост детета на темељима недовољно или лоше развијеног усменог говора? Будући да ова питања имају велику важност при увођењу деце у писменост, сматрамо да развој основних језичких вештина мора бити равноправно заступљен и негован од самих почетака у васпитно-образовном раду.

Говорење, слушање, писање и читање у ширем значењу, обухваћени су општим појмом писмености који представља вербалну основу за учење и стицање знања. Имајући у виду значај писмености, велику пажњу треба посветити разноврсним активностима усмереним на подизање ефикасности и квалитета овог важног темеља свеукупног образовања. На васпитно-образовним институцијама, почевши од предшколских установа, почива највећа одговорност, јер треба да допринесу равноправном и интегрисаном развијању поменутих функционалних вештина.

Слушање, говорење, писање и читање – темељи стицања писмености

Дете у говорну праксу улази слушајући. Уз помоћ одраслог саговорника стиче прва сазнања како да користи говор као најсавршеније средство споразумевања међу људима. Слушајући говор одраслих, дете се укључује у комуникацију са

² Међународни програм процене образовних постигнућа ученика ПИСА иницирала је Организација за економску сарадњу и развој (ОЕЦД), са циљем да систематски прати квалитет образовања. Србија у ПИСА студији учествује од 2001. године. До сада су наши ђаци учествовали у два испитивања, 2003. и 2006. године и том приликом нису испољили задовољавајуће резултате. На ПИСА тесту 2003. године ученици из Србије заузели су 33. до 37. место, док су 2006. били на 41. од 58 тестираних земаља. Резултати последњег ПИСА теста обављеног 2009. године објављени су у децембру месецу и тек су незнатно бољи него претходних година. Како су резултати показали, од 40 до 50 одсто ученика у Србији по критеријумима Европске уније, може се сматрати функционално неписменима.

одраслим, прво невербалним средствима изражавања, а потом превођењем невербалних искустава у вербална. У основи, без слушања нема говорне комуникације, па се слушање указује не само као прва, него и као трајна говорна активност.

Као што почетно слушање битно условљава говорни развој детета, тако и у каснијем развоју утиче на развијање језичких способности обележавајући опште квалитете језичког израза детета. Зато у раду са децом вештини слушања треба посветити посебну пажњу, при чему је тежиште на комуникацији, а не на овладавању ове способности саме по себи. Треба, дакле, оспособљавати децу не само да говоре већ и да чују оне којим се обраћају (према: Wallace, T, Stariha W. E, and Walberg H. J (12. јануар 2009).

Сврха слушања као темељне вештине огледа се, како у обликовању, тако и у ослобађању дечјег језичког израза. Детету треба омогућити да реализује своју мисао, а то ће моћи уколико на основу ухом запажених и усвојених карактеристика говора стекне и изгради властити језички осећај.

Говор се, према томе, не може јавити нити развијати само у једном виду, већ процес говорења и слушања представља, у ствари, говор. Стога је у циљу побољшања активности слушалаца, неопходно у оквиру часова вежби, укључити и садржаје који осмишљавају активност слушалаца као учесника комуникације, јер је реч о интерактивном односу. И слушање и говорење најбоље је изграђивати у међудејственом контексту који подстиче свест о активним улогама и говорника и слушаоца.

Овладавање вештином правилног, течног и тачног говорења да би се исказале властите мисли и осећања јесте један од примарних задатака успешне комуникације. Говорење се темељи на урођеној способности човека која му омогућава улазак у свет говорне праксе. Говорење, у свом ширем значењу поистовећује се са појмом писмености, односно степеном познавања норми стандардног језика, али и умећа његове примене у пракси у складу са говорном ситуацијом. За разлику од природне способности говора, која је човеку рођењем дата, вештина говорења се стиче вежом, искуством и систематским трудом.

У почетку, да би се изградило поверење и потпомогло говорење, дете треба охрабривати да што потпуније изрази своју мисао и осећања, изнесе властита запажања. У основи, први задатак је усмерен на подстицање слободног, неспутаног говорења. Инсистирање на прецизности изражавања или граматичкој правилности изговореног, односно пречесто кориговање језичког израза детета, могло би имати за последицу да дете постане несигурно и спутано у напорима да исказе оно што жели. То значи да васпитачи и учитељи треба да поседују значајан степен језичке толеранције и да несавршености у изражавању деце прихвате као природни ток њиховог говорног сазревања.

Слушањем и имитирањем доброг узора говорења, било да је то учитељев говор или други подстицајни примери из окружења које ће дете временом откривати, утицаће да се код детета постепено развија добра воља да се што боље и прецизније изрази. Рад са децом биће несумњиво успешнији, уколико им се понуде садржаји који су повезани са стварним животним контекстом, односно њиховим искуством. Значај мотивације је пресудан да би дете било подстакнуто да говори о некој теми, ситуацији или доживљају. Према томе, поступност се примењује у раду на развијању изражавања деце већ и избором садржаја. Наведени принцип у методском поступку у избору садржаја, посебно се мора имати у виду код деце

предшколског узраста и ученика у прва два разреда, чије су сазнајне, доживљајне и изражајне могућности ограничене психофизичким узрастом. Начин да се то оствари је да се пробуди њихово размишљање, или да се активира њихово постојеће знање, или да се ослони на неко њихово искуство. Наведено ће педагог моћи да спроведе, уколико је добро упознат са оним шта деца већ знају о одређеној теми и пажљиво бира подстицаје који су им блиски и буде њихову пажњу. Важно је да васпитач увек има у виду које од разноликих активности може да прилагоди сазнајним могућностима деце.

Читање је комплексна радња која укључује перцепцију и мисао. Читање се састоји од два повезана процеса: препознавања речи и разумевања. Препознавање речи се односи на процес схватања да се писани симболи подудару са гласовима одређеног језика. Разумевање се односи на разумевање речи, реченица и повезаности текста. Да би разумела писани текст, деца користе стечено знање, речник, граматику и лично искуство.

Рани напредак у читању зависи од развитка усменог језика. Наиме, пре него што деца почну да уче да повезују писани облик изражавања са усменим, неопходно је да усвоје речник, граматику и фонетски систем језика. Истраживања су показала да постоји блиска веза између развијености усменог речника и ране читалачке могућности. У том правцу васпитачи и наставници разредне наставе могу да допринесу успеху ученика тако што ће континуирано подстицати децу да користе усмени језик у различитим облицима говорне комуникације, препричавањима, причању о прочитаном између себе, и друго.

Фонолошка и гласовна (фонемска) свесност су уско повезане са читалачким могућностима најмлађих. Фонолошка свесност се односи на могућност разликовања звукова језика од значења језика. Гласовна (фонемска) свесност је изузетно битна зато што се слова идентично поистовећују са индивидуалним звуцима (фонемама). Многа истраживања су потврдила да је фонемска свесност уско повезана са читалачким могућностима у раним и каснијим годинама школовања.

Богатство речника детета и овладавање функционалним појмовима предвиђеним за одређени узраст имају утицаја на вештину читања, потврђују истраживања. Познајући индивидуална значења речи, деца креирају разумевање прочитаног, што је веома значајно током рада на развијању читалачких способности. Наиме, речи које дете препозна на папиру морају се поклапати са усменим фондом речи које дете поседује, како би их разумело. Ово је посебно значајно за предшколце код којих се развија вештина усменог изражавања. Током каснијег читалачког развитка, када као ученици читају да би нешто научили, они морају да усвоје нови фонд речи како би стекли нова сазнања у одређеној наставној области.

Разумевање је процес уочавања значења из текста као интегралне целине. Састоји се од познавања значења речи, као и од разумевања и закључивања. Разумевање није пасиван процес, већ активан. Дете које чита активно се бави текстом да би разумело значење. Ово активно бављење подразумева коришћење предзнања. Обухвата уочавање закључака на основу речи и израза које је писац одабрао да би изразио своја гледишта, идеје или пружио одређене информације.

Недавна истраживања су се бавила питањем како ученици приликом читања користе своја знања и закључке да би разумели текст. Појам „стратегија разумевања“ понекад се поистовећује са процесом закључивања. Ученици који су овладали вештином читања, свесни су у којој мери разумеју текст током читања. Осим тога,

они предузимају активне мере како би превазишли проблеме у разумевању. Код ученика који нису овладали овом вештином, упутства наставника могу побољшати разумевање тако што ће, на пример, постављати питања током читања, помоћи ученицима да утврде срж текста, повезивати прочитано са учениковим предзнањима и искуством и др. Разне методе показале су се ефикасне у подучавању разумевања читања: групни рад, постављање и одговарање на питања, издвајање структуре приче, израда сажетка, објашњење непознатих речи и израза, и слично.

Циљ читања уско је повезан с мотивацијом особе која чита. У педагошком раду наставници морају да буду свесни потреба својих ученика за читањем, укључујући њихову мотивацију да нешто читају, као и сврху које читање има у њиховом животу. Зато је значајно да наставник нагласи да постоје различити циљеви читања, при чему ће им ставити до знања како своју пажњу да усмере док читају одређени текст. Коришћење разних врста текстова (прича, новинских чланака, информација, књижевних текстова) унапређује различите сврхе и форме читања. Посебно је значајно градити везе између читања и живота ученика. Општим унапређивањем способности читања треба код деце развијати љубав ка читању зато што оно није битно само у наставном плану, већ представља једну од темељних функционалних способности сваког појединца.

Писање се састоји у овладавању симболичног система (слова) који представља говор. За разлику од усменог говора који се формира у процесу природне и спонтане комуникације детета са одраслим, писани говор се јавља као резултат „специјалног обучавања које почиње свесним овладавањем свим средствима писаног изражавања мисли... Дете које учи да пише у почетку не оперише толико мислима, колико средствима за њихово спољно изражавање, начинима за означавање гласова, слова и речи. Тек много касније предмет свесних активности детета постаје изражавање мисли“, наводи Александар Лурија (2000, 244).

Лишен нејезичких допунских средстава изражавања, писани говор применом језичких средстава треба да омогући разумевање написаног као и поновно враћање на написано. Због тога је овладавање способношћу писања постало битно средство и у процесу мишљења, јер писани облик изражавања захтева свесно оперисање са језичким категоријама, као снажним оруђем за прецизирање мисли.

Исто тако, у овладавању вештине доброг писања значајни су, како подстицајни узорци, тако и охрабрења упућена ученицима. Као и у другим областима, велики писци су имали не само свој таленат и вештину, него и јаку мотивацију, подршку родитеља, надахнуте наставнике, подстицајна искуства, и друго. Постоји читав спектар разноврсних начина којима се ученици могу мотивисати да пишу што је боље могуће (према: Kramersch, 1993).

Закључак

Интегрисан приступ вештинама језичког изражавања доприноси њиховом развијању. У основи, реч је о сродним језичким вештинама, па развијање једне доприноси успостављању чвршће везе са осталима. Тако, на пример, писање помаже стварању веза између писаног и усменог изражавања, а слушање, читање, писање и говорене заједно доприносе развијању општег језичког искуства.

Развијање вештина језичког изражавања је тежак и одговоран посао. Између осталог, васпитачи и наставници разредне наставе треба да прате напредак својих ученика и да методе рада обликују према променљивим могућностима ученика.

Неопходна су стога испитивања постигнућа деце, односно повратна информација. У основи постоје две врсте испитивања вештина језичког изражавања ученика. Једна проучавања имају за циљ да прикупе податке колико су добро деца овладала одређеним језичким вештинама како бисмо им помогли да даље напредују. Оваква педагошка дијагностика састоји се из пружања повратне информације, односно коментара и помоћи ученицима. Друга врста праћења мери стечени напредак. Обе врсте испитивања су потребне у раду на осмишљеном неговању писмености ученика. Тако се, на пример, у почетном читању испитивање састоји од слушања ученика који читају наглас. Васпитач или наставник разредне наставе на овај начин испитује да ли ученик препознаје речи и течност прочитаног. Након овог нивоа, испитивање би примарно требало да се фокусира на разумевање текста. Разумевање текста се углавном испитује постављањем питања и слушањем учениковог одговора. Питања треба да буду усмерена ка главним идејама и ставовима, а не ка споредним и детаљима.

Увођење детета у основе писмености је веома значајно зато што оснажује способност изражавања и омогућава да стиче даља сазнања. Издава се као примарни циљ предшколског васпитања, потом и основношколске наставе, посебно наставе српског језика.

ЛИТЕРАТУРА

- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Јурија, А. (2000). *Језик и свет*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Марковић, М. (2008). „Значај развијања културе слушања у васпитно-образовном раду“, у: *Култура говора: хрестоматија са практикумом*, (приредили Даница Радуновић Столић, и Милутин Ђуричиновић). Алексинац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача. Краљево: Libro Company.
- Митровић, М. (2006). *Стандардизовање постигнућа у институционалном развијању писмености- критички осврт (у) Европске димензије реформе система образовања и васпитања*. Зборник радова. Нови Сад: Филозофски факултет.
- Wallace, T, Stariha W. E, and Walberg H. J (12. јануар 2009): *Teaching speaking, listening and writing*, International Academy Of Education, <http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/PRATICE_14.pdf>.

Milanka Maljković, Ph.D.

Mirjana Marković, Ph.D.

POSSIBILITIES OF INTRODUCING BASIC LITERACY TO PRESCHOOL CHILDREN

Summary

The goal of this article is to inform about contemporary experiences and knowledge on possibilities of introducing basic literacy to preschool children.

In modern times, literacy is often defined as the ability to reproduce a set of autonomous skills both literally and orally. These skills are articulated through linguistic operations and can function in many different situations. This defining criterion highly values the aspect of individuality in literacy.

That is the reason why more and more experts in Serbia and around the world highly regard and encourage introduction of literacy courses at preschool level. One of the reasons for this is that these incentives tend to develop human curiosity as well as improve intelligence.

The demanding period of preparing children to acquire literacy is made easier by immense experience gained in the field of preschool education until now. One of its key moments which represents a bridge between the preschool and school education programs, shows that the beginnings of introducing preschoolers to basic literacy do belong in kindergarten, provided they comply with the specifically determined cognitive demands.

Key words: preschool education, methodology, child, literacy, motivation.

Др Мира Видаковић*

Факултет за менаџмент у Сремским Карловцима,
Универзитет „Унион – Никола Тесла“ у Београду,
Република Србија

мр Тања Бајић

Висока школа струковних студија за васпитаче,
Шабац, Република Србија

UDC 371.134:004
Прегледни чланак
Примљен 1. X 2012.

ЗНАЊЕ И СТРУЧНОСТ КАО СОЦИОЛОШКА ФУТУРОЛОГИЈА КОМПЕТЕНТНОГ ВАСПИТАЧА У ДРУШТВУ ДИГИТАЛИЗАЦИЈЕ И ИНФОРМАТИЗАЦИЈЕ¹

САЖЕТАК: Рад се бави презентовањем значаја и улоге знања и стручности у свакодневном животу савременог човека којих нема без образовања. Временом се процес образовања мењао од несвесног ка свесном, од неинтернационалног ка интернационалном, од неорганизованог ка организованом.

Генерације које се данас школују, уче оно што им треба у животу и раду након завршетка школовања. То значи да педагогија не може бити ефикасна без предвиђања будућности, а предвиђање будућности није могуће без предвиђања укупних друштвених кретања. Према томе, без педагошке футурологије не можемо сагледати ни социолошку футурологију. Прогрес социјализације био би незамислив без образовања, из чега произилази да су педагогија и социологија животни упућене једна на другу, што рад потврђује.

Образовање будућности треба да комбинује интерактивни рад, савремену електронску комуникацију, дигиталне медије, као и специјализоване облике професионалног техничког усавршавања савременог човека и његове професионалне каријере.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: знање, стручност, будућност, образовање, дигитализација.

1. Увод

У доба бурног развоја и брзих промена, у нашем мобилном свету, све већа и све значајнија постају питања о томе како ићи у корак са временом, како припремати младе за будућност која ће бити још сложенија, и како друштву обезбедити даљи напредак у економском, културном, друштвеном и научном погледу.

Друштво које пажљиво прати савремене токове развоја, свесно је да образовање младих генерација представља једно од врло крупних фактора развоја у садашњости, а још више у будућности. Истовремено, друштво мора да буде у стању да диференцира потребе младих и да у оквиру тога нађе одговоре и решења за различите потребе и појединце. У том правцу посебну бригу заслужују даровити појединци, јер они представљају драгоцен ресурс националног богатства, који је веома битан за будућност друштва. Модерни друштвени, економски, политички и културни услови захтевају трагање за талентима и намећу потребу за њиховим адекватним образовањем и васпитањем. Изузетно значајна претпоставка за адекватно решавање питања талентоване деце и омладине јесте економско-друштвени услови

* mira.vidakovic@yahoo.com

¹ Рад је настао као резултат истраживања у оквиру Пројекта Дигиталне медијске технологије и друштвено-образовне промене (Пројекат бр. 47020) који се реализује уз финансијску подршку Министарства за науку и технолошки развој Републике Србије за период 2011-2014.

живота и рада такве деце. Друштвена средина у којој они расту има одлучујући утицај на развој њихових способности. Зато, обезбеђивање нормалних услова за живот, а посебно за образовање, чине базу која омогућава да се појаве и развијају у будућности.

Сви образовни системи су утемељени на историји знања и историји друштва. Институционализација образовања поред тога што се заснива на усвајању низа правила и друштвених вредности, огледа се и кроз знање и способности којима појединац овладава у процесу оспособљавања и који представљају његову стручност и компетенцију у будућем раду. Путем система образовања снажно се мења структура друштва, породице и професија.

Образовање у свету и код нас добија нове димензије и значај за даљи преображај друштва и положај човека у њему. Време у коме живимо захтева отварање друштва према свету, а посебно према Европи. Непосредна зависност образовања и развоја је сваким даном израженија. За квалитет је важно знање, његово истраживање, његов пренос у процес живота, рада и одлучивања. У развијеним друштвима главни развојни ресурс је људски капитал, а његов квалитет битно одређују образовање и васпитање. образовање и васпитање треба да допринесу одрживом националном развоју и трајном развоју појединца. Због тога све развијене земље држе образовање националним приоритетом, те примењују оне стратегије развоја образовања и васпитања које највише доприносе привреди, социјалном и културном развоју друштва, као и личном развоју његових чланова. Зато, савремене стратегије образовног развоја темеље се на концепцији перманентног учења и концепцији „друштва које учи“ (Видаковић, 2011а).

Масовно образовање је постало део „индустрије знања“, које се најбрже развија. На тај начин перманентно образовање нема само друштвену улогу, већ и политички и економски значај. Уласком у информатичку еру образовање има задатак усаглашавања са потребама савременог технолошког доба и савременим достигнућима. Оно би требало да повећа човекову прилагодљивост дигиталној ери и увећа човекове способности које су потребне у променама које доноси технолошко доба (Видаковић, 2012).

Савремена цивилизација показује да се новац сели тамо где је памет концентрисана, где је ниво образовања највиши. Куповина памети, „увоз мозга“ и слични процеси показују да ће знање у будућности бити најтраженија роба. У данашње време се, захваљујући новим информационим технологијама и глобалним миграцијама, знање, нова сазнања и спознаје простиру светом брже него икада. Све више социолози посматрају поједине чињенице као научене, а не као наслеђене.

То је роба која се не троши, а доноси профит. Једна источњачка пословица каже: Ако имам јабуку и дам је теби, више нећу имати јабуку, али ако имам знање и дам га теби, и ти *и ја имаћемо знање*. Неки футуролози тврде да ће знање бити најпрофитабилнија роба XXI века.

Да бисмо ближе објаснили дефиницију, значај и улогу знања и стручности у свакодневном животу савременог човека, па и оних који се баве васпитањем и образовањем, морамо се детаљније позабавити начином и улогом образовања без којег нема ни знања ни стручности, ни компетентности, а ни прогреса.

2. Образовање

Двадесети век је изнедрио упечатљиво највећи број теорија о знању, о функционисању процеса и могућностима његове примене у различитим областима. Међутим, не може да промакне и чињеница да је XX век утицао на знатно брже застаревање самог знања. Раније је пролазило и више десетина година, па чак и по неколико векова пре него што се одређено знање званично прогласи неупотребљивим, односно застарелим. Данас се често дешава да временски период који је био потребан за утврђивање неке чињенице, односно установљивање неког знања, буде и три до четири пута дужи од „века трајања“ самог знања (Видаковић, 2011б).

Све то показује да је образовање данас сложен друштвени феномен. Дакле, он није природни феномен, него је тековина друштва и као такво постало је основа друштвеног развика, услов његовог опстанка и прогреса.

У племенским друштвима човек је бирао да ли ће бити ловац или чобанин, а у савременој цивилизацији човек бира између неколико стотина занимања и десетине хиљада различитих послова. Знамо да се одлука за одабир професије мора донети врло рано, то може довести до значајног извора фрустрације. Многи касније увиде да нису одабрали праву професију, па се дошколовавају за оно што им више одговара. Трагањем за властитим местом у савременој подели рада, човек понекад осмишљава и вреднује читав радни век, градећи тако своју стручност.

Човек својим интелектуалним, емоционалним, социјалним и радним капацитетима представља најзначајнији извор моћи и богатства нације и државе. Личност, друштво и образовање су три компоненте, међусобно зависне и условљене. Без образовања, знања и стручности, друштво данашњице доживело би потпуни колапс за свега неколико година, тиме би била угрожена садашњост, а нарочито будућност.

Човек се образује за разноврсне улоге у друштву, а посебно за занимање које му је основни извор зараде као битне основе његове егзистенције, и тиме садашњошћу утиче на будућност.

Образовање је континуирани процес који за циљ има преношење знања и вештина, односно развијање способности неопходних за укључивање у друштвене процесе и функционисање унутар људског друштва. Знање и вештине одувек су се преносиле са генерације на генерацију, при чему је битно напоменути да је тенденција очувања и унапређења једном стечених знања, као и оспоравања истих и стварања нових, одувек представљала саставни део процеса образовања (Видаковић, 2011б).

Образовање се испоставља као спас, јер школа нуди сигуран социјални миље у коме се учи и у коме се вреднују остварене компетенције. Социологија образовања има задатак да анализира те односе и понуди решења у корист хуманих интереса друштва и појединаца.

Узајамна повезаност образовања и друштва може се приказати у неколико хипотеза: образовањем осмишљавамо и вреднујемо своју егзистенцију; личност, друштво и образовање налазе се у дијалектичком односу; образовање развија људске капацитете; функционисање и прогрес цивилизације зависе од образовања; образовањем се прерасподељују знање, култура и моћ.

Процеси стручног усавршавања, стицање нових знања и потребних квалификација, данас у модерном друштву, а и убудуће, одвијаће се током читавог живота, а не као некада само у младости и за време школовања.

Савремене тенденције траже од модерног и младог човека да се стално усавршава како би опстао као јединка и део друштва. Једноставни мото „знање и стручност“ биће главни покретач опстанка човека и суштина његовог постојања.

3. Знање и стручност

Да би човек био успешан у свом послу он мора имати знање, стручност и способност да то међусобно повеже. У пракси су познате различите врсте знања: техничко, хуманистичко, концепцијско, функционално.

Техничко знање је знање које је потребно за обављање специјализованих послова. Оно се испољава у способности коришћења одређених процедура, техника и вештина у појединим областима живота и рада.

Хуманистичка знања омогућавају васпитачима да друге људе мотивишу да се међусобно слажу и разумеју да би заједно успешније сарађивали, успоставили бољу комуникацију, решавали конфликте и повећавали радни морал.

Концепцијска знања су важна због правременог уочавања различитих проблема унутар тржишта као и за предвиђање нових могућности напредовања.

Функционална знања омогућавају успешно обављање функције управљања, планирања, организовања посла као и анализирање и решавање одређених проблема.

Поред наведених знања и стручности, савремени васпитач мора имати и широко опште образовање и културу, јер је то претпоставка успеха у све сложенијем образовном свету.

Да би човек био компетентан на свом радном месту, поред знања стеченог у високошколским установама редовним образовањем, он мора и касније током радног века своје знање стално да допуњује и развија.

Све сложенији услови у којима живимо и радимо захтевају стално стручно усавршавање запослених како би се побољшали услови рада на постојећим условима. То доводи до повећања продуктивности и рентабилности у пословању, а самим тим даје и боље резултате.

4. Футурологија образовања

Ширењем технолошког напретка и иновација јавља се потреба за новим мерама образовне политике. То се може постићи мењањем образовних садржаја, организацијом рада која се заснива на технолошким променама, трансфером научних сазнања у праксу. Може се рећи да је то ново умеће живљења, мишљења, промена стила рада и живота. Савремено образовање мора да обухвата промене садржаје учења и наставних метода. Нужно је да до промене наставних садржаја и метода дође на свим нивоима образовања, али је важно и да до таквих промена најпре дође у наставном кадру и у установама које образују будуће наставнике (Видаковић, 2010). Тим принципом осигурава се развој информатичке и информацијске писмености код следећих генерација које ће примењивати нове трендове. За развој образовања у дигиталном свету неопходна је сарадња са медијским професионалцима као и контакти са медијским индустријама. За наставнике је кључна реализација курсева, семинара и радионица, као и остваривање партнерства са другим образовним институцијама уз укључивање ментора, високошколска усавршавања, индивидуална саветовања и сл.

Савремена настава требало би да омогућава оспособљавање за самостално учење за разлику од традиционалне наставе у којој постоји само строго вођење

ученика у процесу усвајања нових знања и вештина. Некада је традиционално образовање омогућавало стицање готових знања. Данас је учење засновано на интеракцији и непрестаном преиспитивању. На тај начин се долази до већег образовног успеха, а смањују се трошкови захваљујући већем броју доступних информација преко средстава масовних комуникација (Видаковић, 2011б).

Учење помоћу мултимедијске технологије доноси интеракцију и омогућава различите ставове о проблемима, као што и упућује на већи број информација и њихово критичко промишљање. Учење на овај начин подстиче анализирање и интерпретацију информација у њиховим различитим облицима, преиспитивање постојећег и новог знања у светлу нових сазнања, али и развијање вештина у ширим и различитијим стратегијама учења. Нове идеје се проучавају и на тај начин лакше савлађују и усвајају.

Онлајн курсеви показали су се као врло прихватљив начин учења и овај принцип се брзо раширио свуда по свету. Они омогућавају учење како код куће, тако и у канцеларији, са прилагођавањем сопственом ритму и бројним обавезама. Врло је велик број најразличитијих понуда по питању онлине курсева и сличних пројеката учења на даљину. Тренд усавршавања самог онлајн образовања води ка томе да онлајн учење постаје примамљивије од традиционалног учења.

И сам образовни програм Европске уније има овај концепт као један од фундаменталних чинилаца образовне мреже ЕУ. Развој људских ресурса представља један од темеља образовања и обучавања свих грађана за живот и рад у друштву заснованом на знању (Пантовић, Динић, Старчевић, 2002). Одговор на питање како то остварити, јесте помоћу концепта доживотног учења, који је ЕУ усвојила као водећи принцип у дефинисању свих политика у области образовања и усавршавања. Доживотно образовање значи стицање и иновирање свих врста квалификација, вештина и знања, од предшколског узраста до позних година живота. Укључени су сви облици учења: кроз формални систем општег и стручног образовања и обучавања, стручно усавршавање на радном месту, самоиницијативно стицање вештина и знања током целог живота. Реформе образовања у Европи усмерене су у правцу отворенијих и флексибилнијих система образовања, као и у креирање нових модела образовања и обучавања, које ће задовољити различите категорије садашњих и будућих ученика, као и инкорпорирати нове технолошке иновације у сам процес, како би се он додатно олакшао.

Сама ЕУ уз помоћ свог трансверзалног програма КА3 – Информационе и комуникационе технологије – ИЦТ улаже више него значајна средства у развој Интернета, информационих и комуникационих технологија, у процес образовања путем Интернета, као и за оформљивање нових мултијезичких база података и литературе која би била доступна свима који имају жељу да се образују, а под једнаким условима и на једноставан начин. Овај концепт образовања и учења представљаће у наредним деценијама циљ којем се тежи, и на тај начин допринеће једној новој димензији доживотног учења и савладавања нових вештина, у коме ће Интернет имати водећу улогу.

5. Закључак

Нагли развој научних сазнања, а посебно развој нових технологија, довео је савремени свет у процес дубоких, сталних и незаустављивих промена. Овакви процеси утичу и на развој образовних потреба човека, односно повећавању образовних захтева у радним процесима. Образовне потребе у процесу развоја су ак-

целеративне, са аспекта социоекономске структуре појединих привредних система. Генерално, технолошка унапређења и други облици и видови промена сазнања битно мењају постојећу структуру живота и развој људске личности, у овим процесима, знања, а пре свега стручности кроз практичне вештине, које постају врло значајан ресурс у процесу развоја. Знање постаје стратешки, неизоставан, ресурс рада, не само појединца и не само у пословним системима, већ и у свим другим организационим системима васпитања и образовања.

Савремено образовање због тога је потребно што више приближити данашњем информатичком добу, што значи да треба увести промене како самог садржаја тако и наставних метода. Један од важних задатака образовања јесте школовање, не само информатички, већ и информатички писмених стручњака припремљених за доживотно учење током читавог живота. Информатичку писменост потребно је развијати на свим нивоима образовања.

Информатичка писменост се односи на активности које имају за циљ да припреме целокупну популацију за информатичко друштво путем образовања за основну компјутерску писменост и подизање опште свести о значају информатичког друштва.

Уласком у информатичку еру образовање има задатак усаглашавања са потребама савременог технолошког доба и савременим достигнућима. Оно би требало да повећа човекову прилагодљивост дигиталној ери и увећа човекове способности које су потребне у променама које доноси технолошко доба. На тај начин образовање нема само друштвену улогу, већ и политички и економски значај.

Развој једног друштва, групе или организације у будућности зависиће од тога да ли она довољно средстава улаже у доживотно образовање и развој својих чланова, који су највећа драгоценост коју поседују. Схватајући изузетан значај образовања, јасно је да оно треба да буде најважнија инвестиција у будућност и развоју, а друштвено окружење средиште сталног учења и развоја. С овим у виду, закључак се сам намеће: оспособљавање појединаца за што ефикасније доживотно учење у време информатичке револуције требало би да постане темељ изградње новог друштва, друштва које ће своју „надмоћ знања“ искористити како би превазишло вековне несугласице и уједињено кренуло у „авантуру“ цивилизацијског напретка, а на крилима технолошких иновација.

Дакле, традиционални начин стицања знања и стручности требало би задржати само у формалним институцијама, а на факултетима и у школама требало би уступати место модерном начину образовања, који подразумева шири концепт учења.

ЛИТЕРАТУРА

Видаковић, М. (2008). *Социологија*. Нови Сад: ЦЕКОМ.

Видаковић, М. (2011а). „Перманентно образовање у организацијама као интелектуални капитал друштва“. *Технологија, култура и развој*. Београд: Удружење „Технологија и друштво“.

Видаковић, М., Андевски, М., Шћепановић, И. (2011б). Трансформација традиционалног образовања у лектронско образовање – социолошки аспекти Е-образовања. *Квалитет образовног система Србије у Европској перспективи*. Нови Сад: Филозофски факултет.

- Видаковић, М. (2012). „Информационе технологије и доживотно образовање“. *Техника и информатика у образовању*. Чачак: Технички факултет.
- Видаковић, М. (2010). „Образовање као фактор припремања младих за живот и рад у савременом друштву“. *Округли сто о даровитима. Зборник*. Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов”.
- Кљајић, Д. (2009). „Online учење: тренд промена у окружењу учења”. *Технологија, информатика и образовање за друштво учења и знања*. Нови Сад.
- Пантовић, В., Динић, С., Старчевић, Д. (2002). *Савремено пословање и Интернет технологије – Развој Интернет технологија*. Београд: Енергопројект – ИнГраф.

Mira Vidaković, Ph.D.

Tanja Bajić, M.Sc.

KNOWLEDGE AND EXPERTISE AS A SOCIOLOGICAL FUTUROLOGY OF A COMPETENT TEACHER WORKING IN THE DIGITAL AND INFORMATION SOCIETY

Summary

The article deals with presenting the importance and the role of knowledge and expertise in the everyday life of a modern man which cannot exist without education. In time, the process of education has changed from an unconscious to a conscious one, from a non-international to an international, from an unorganized to an organized one.

The generations which are being educated today learn everything they shall need in life and work after they finish school. This means that pedagogy cannot be efficient without foreseeing future, and the future cannot be foreseen without foreseeing the overall changes happening in a society. Therefore, we cannot observe sociological futurology without taking into consideration the pedagogical futurology. The progress of socialization would be impossible without education, which leads to the conclusion that pedagogy and sociology are in their very nature oriented towards each other, and that fact is also confirmed by this article.

The education of the future should combine interactive work, modern electronic communication, digital media, and the specialized forms of professional technical development of a modern-day person and his/her professional career.

Key words: knowledge, expertise, future, education, digitalization.

АУДИО-ВИЗУЕЛНИ МЕДИЈИ КАО НЕОПХОДНА ПОДРШКА ВАСПИТАЧИМА У ПРОЦЕСУ УСВАЈАЊА ЗНАЊА И ФОРМИРАЊА ЛИЧНОСТИ

САЖЕТАК: Нови медији у својој основној функцији, садрже слику и звук, који се путем информационо-комуникационих технологија (ИКТ), распростиру од емитера до пријемника аудио-видео (АВ) сигнала. Визуелни импулс је код човека веома развијен, због тога што је мозак *homo sapiens* формиран тако да садржи милион оптичких влакана, наспрам 30.000 влакана слушног нерва. Од пећинских цртежа до мозаичне слике на екрану, прошле су хиљаде година, а само један трептај од опипљиве стварности до њене пројекције. Деца предшколског узраста су још у стању архетипске визуелне свести, те су најпријемчивија за аудио-визуелне надражаје. У тој фази, митови лако и очигледно постају стварност. Васпитачи морају са тим рачунати и развијати спрам тога своју педагошку мудрост. Овај рад иде у правцу веће компетенције васпитача, како би их подржао у просветитељској мисији – да покрену прву карику у ланцу образовања, те да успешно припреме генерације за нову медијску писменост.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: аудио-визуелни медији, екран, пријемчивост, виртуелна стварност, педагошка мудрост.

1. Увод

Нови медији¹ нису само виртуелна приказивања, већ једно суштински другачије поимање света. Појавом дигиталне симулације призора, човечанство је почело да живи виртуелну² стварност, у којој се неповратно брише разлика између фикције и не-фикције. Људи су постали вољни саучесници једног измишљеног света, верујући у аудио-визуелну (у даљем тексту АВ) пројекцију човека са друге стране екрана.

Да ли је тиме судбина свести, дефинитивно и заувек покорена оруђима медијске манипулације? Како је могуће да људска свест „реконструише из себе нешто друго од онога што је она сама, и да се тој, скроз исконструисаној реалности, покурава као нечем примарном?“ (Епштајн, 1998: 25). Да ли ће човек успети да развије своје потенцијале изван граница техносвета?

Питања су судбинска, а феномен вишеструко сложен. Задире дубоко и широко, у суштину и смисао људског битисања. Одговоре ће нам, можда, дати генерације које ми сада васпитавамо. А до тада, на васпитачима је одговоран задатак, не само медијског описмењавања (како себе, тако и деце), већ и стварања/изградње сасвим новог методолошког приступа у извођењу и преношењу знања помоћу нових медија, који се остварују путем информатичке и комуникационе технологије (ИКТ).

* danica_acimovic@yahoo.com

¹ Под новим медијима се подразумевају врсте дигитализованих медија: дигитални текстови, видео, слике, звук и виртуелне просторне конструкције. Популаризација употребе овог термина резултовала је да се данас најчешће под тим сматрају Интернет, веб презентације, мултимедија, видео игре и виртуелна реалност.

² Од свих речи које појашњавају латинску основу *virtus* = храброст, снага, врлина (способност за деловање, мада скривено, које се још не појављује, али се може то очекивати; потенцијално), код нас су се одомаћила само следећа значења: нестваран, умишљен, ображен.

У стереотипу навођења карактеристика нових медија недовољно се истиче, или можда заборавља полазна чињеница, а то је иконичка основа³ архетипа слике, која корене буче из *Платонове пећине*.⁴ Овај референтни оквир је важан због тога што је потребно знати основу, да би се схватио и унапредио процес пријема и репродукције АВ феномена у људској свести. Није довољно само се позивати на народну мудрост да један поглед више вреди од хиљаду речи, већ је потребно сазнати зашто је то тако. Тек промишљени приступ и сазнајни стимуланс, учиниће да се схвати значај аудио-визуелних медија, као неопходне подршке васпитачима у процесу преношења/усвајања знања и формирања личности.

2. Научно-теоријски оквир АВ феномена

У првој половини двадесетог века Рудолф Арнхајм (Rudolf Arnheim, 1987) је констатовао да су опажање и мишљење у човека, неодојиво испреpletани. Што ће рећи да је стање медијског конзумирања, подстакнуто приказом са екрана, постављено изнад свега. Оно подразумева истовремено, а максимално, деловање свих сензација на људска чула и (зло)употребава нашу природну спремност, отвореност за некритички пријем информација. Научна истраживања још увек немају убедљиве аргументе, којим би се у потпуности објаснио процес апсолутног веровања у медијски произведену стварност.

Како и зашто долази до тако лаке редефинисаности сварности, кроз интеракцију медија и гледалаца?

Само један од корака ка том сазнању јесте чињеница, коју је 2002. године објавио холандски часопис *TTE Visual*: „Слике и симболи су фактори од пресудног значаја за цервикални систем човека, јер доспевају директно у дугорочну еморију. Оптички нерв *homo sapiens* садржи минимум милион влакана, док слушни живац располаже само са тридесет хиљада. То је више од укупног броја нервних влакана, која мозгу преносе информације о додиру, температури, болу – из свих делова тела. Због тога се најбоље памти оно што се види. Систем вида је за наш мозак, највећи извор информација, па зато показивање одговарајуће слике на екрану, у правом тренутку, директно утиче да се у њу поверује. То добро знају и користе, не само истраживачи који се баве методама поспешивања учења, већ и посленици у филмској уметности, телевизијској продукцији и свим електронским медијима.

Најзначајнији српски теоретичар филма др Душан Стојановић, у покушају да објасни откуда толико веровање у приказе са екрана, рекао је: „Филмска слика у себи садржи нешто што је чини сличном сну, у оном смислу како Фројд тумачи

³ Иконичка основа – засновано на *иконичком знаку*, појму који слику доживљава као симбол који нешто представља; представа неког појавног облика, или неког значења, приказ нечега (предмета, лика, појаве) уместо присуства истога;

⁴ *Платонова пећина* – старогрчки филозоф Платон је описао човечанство као групу људи у мрачној пећини. Иза њих је отвор кроз који долази светлост и баца сенке на зид у који људи гледају. Сенке на зиду дају једну презентујућу/представљачку визију света, која се данас тумачи као комуникацијска и медијска алегорија. Да би се изобличени обриси схватили, да би се апстрактни појмови (идеје) доживели, неопходно је било да буду представљени одговарајућим знаком, симболом (то су консензусом договорени, усвојени знаци који нешто представљају). Тај је процес захтевао посредника, од симбола до његове обраде у свести, а то су били говор или писмо = медијски комуникатори (различити за разне друштвене групе, народе, језике). Тако је свака апстракција имала своју симболичку обраду. Корак даље од тога направили су нови медији јер су, ослањајући се на универзалније, визуелне сензације (а не говор и писмо), омогућили човеку да апстракцију доживљава без потребе поседовања симбола. Дакле, непосредније и уверљивије, па тиме и утицајније.

четири начина рада сна.⁵ То је кондензација све четири фазе. И без обзира што има димензије простора, три, четири, или више димензија, она ипак све то транспонује у време. Због тога што је покрет на екрану толико битна ствар, управо зато ВРЕМЕ тога ПОКРЕТА има одлучујућу улогу.⁶ Овом се интерпретацијом показује значај две нове димензије визуелног медија као комуникатора, што нису имали ни говор, ни писмо, а то су покрет и време. Информатичке и комуникационе технологије су, кроз свеопшту доступност нових алата у служби нових медија и медијских порука, омогућиле доживљај без посредовања симбола. Уместо говора (енглеског, француског, српског) и припадајућег писма (ћирилица, латиница), свака индивидуа сада успоставља директну комуникацију са призорима, на свој начин их схвата, доживљава, интерпретира.

Деца трећег миленијума стасавају у технолошки богатом окружењу, па већ у раном узрасту упознају виртуелни свет и немају потребу да им га било ко тумачи. Сlike са екрана су њима директни преносиоци фрагментованих порука чулног живота. Будући да су у тој доби веома пријемчива и немају дистанцу, она се остварују кроз те призоре у којима фикција, митови, фантазија, лако и очигледно постају стварност. Да би се предупредила злоупотреба, да би се АВ медији користили свесно и разложно, васпитачи си ти који, уз родитеље, треба да отворе приступ ка разумевању природе медија и да их лично користе у едукативне сврхе.

3. Оно што би васпитачи требали да знају о АВ медију и медијској писмености

Од момента када је постао клонирана силуета на мониторима, обичан човек се сусреће непрестано, са низом непознаница из области аудио-визуелних комуникација. Једна од првих недоумица јесте сам термин видео (*video*⁷). „Појам видео, годинама је означавао *сигнал слике* у телевизијској технологији, пре него што ће усавршавањем и широком применом магнетоскопа⁸ почети да означава систем снимања и репродуковања. У технолошком смислу, видео ће увек чувати сећање на сигнал слике, јер он то *de facto* и јесте, али ће његова еманципација, као новог техничког медија, показати да се ради о комплексном систему медијације, који се не може свести искључиво на домен визуелне комуникације (Сретенковић, 2002: 139).

Васпитачи би морали да буду медијски писмене особе. Медијска писменост је развијена способност и научена вештина, да се критички размишља и реагује на различите медијске поруке; на изазове и манипулације, позитивне и негативне, у најширем смислу речи. Особа која гледа ТВ, или се користи АВ производима на било који начин, требало би да уме да протумачи специфичне симболе тога медија: звук, слику, фотографију, њихову интеракцију и промењени значај. Треба да развија

⁵ Четири начина рада сна – сажимање (замена целине једним делом), премештање (елемент замењен алузијом), представљање (апстрактне идеје се манифестују конкретно или графички), секундарна ревизија (уобличавање у јединствено, кохерентно и разумно причу).

⁶ Душан Стојановић, цитат из ТВ серијала *ОДИСЕЈА ФИЛМА: Ток у времену*, аутори Карољ Вичек и Иван Обренов; продукција Школски програм ТВ Нови Сад, 1991.

⁷ Video, vidi, visum (лагински) : 1) видети, опазити, загледати, познати; 2) живети са неким у исто доба; 3) мотрити, разматрати, походити, посетити, пазити на нешто, побринути се; 4) осетити, разумети, појмити, имати на уму, размислити; 5) знати, бавити се нечим, намеравати, настојати = наведено према Жепић, 1987).

⁸ Магнетоскоп (магнетизам + скопија/од старогрчког = прегледање) – уређај за магнетно записивање и репродукцију слике и звука; омогућује да се ТВ емисија, или било који други АВ запис забележи на магнетну траку, како би се накнадно гледао (уместо некада једино могућег, директног преноса).

способност за аналитичко и критичко усвајање или преношење поруке; да је у стању да процењује исправност, веродостојност и уметничку вредност поруке, ако је има. Према томе, медијска писменост је врло сложена мисаона категорија која се утемељује на основу седам логичких вештина: анализа, процена, груписање, индукција, дедукција, синтеза, апстраховање (Потер, 2002: 001). Нимало лак задатак за одрасле особе, а камоли за децу која су на првом кораку ка одрастању. Али, ако се на време почне са првим исправним упутствима, забуне неће бити. Децу у најранијем узрасту можемо медијски описмењавати тако што ћемо указивати на чињеницу „да је сваку АВ поруку неко направио према својој личној замисли, према свом укусу – као што се бира јело или одећа – да то не мора увек бити тачно, истинито, нити прихватљиво за свакога“. Треба усађивати и позитивном примером показивати како се ваља понашати, одевати, разговарати, чему се може веровати. Важно је отклонити предрасуде. Нови медији, односно АВ призори које медији користе, не морају бити само „зло и опасно по слободу човековог мишљења“. Створили су ново поимање апстракције, неограничено развили машту, приближили нам планетарну димензију човечанства у којој човек препознаје своју браћу широм света. У којој мери ће деца у најранијем узрасту, бити способна за медијско описмењавање, највише зависи од начина коришћења, приступа и метода којим се упознају са виртуелном стварношћу.

4. Васпитно-образовне претпоставке

„Методе, саме по себи, нису ни добре ни лоше. Да би биле делотворне, неопходно је да буду у складу са планираним садржајима, постављеним циљевима и очекиваним исходима.“⁹

Васпитно-образовни рад је заснован на високој компетентности појединца, што није само индивидуално већ је и социјално својство. Социјална акција, комуникација, самосталност у конструисању и преношењу знања уз употребу АВ медија – значајне су претпоставке за успешност у том послу. Они који васпитавају друге треба да знају значај социјалне интеракције, комуникације и помоћ савремених медија у читавој скали педагошких компетенција. У ужем смислу, те се компетенције односе на васпитни стил наставника. Али у ширем смислу, подразумевају познавање целокупног васпитно-образовног процеса: природу педагошко-прихолошких процеса у школи тј. предшколској установи, планирање и програмирање васпитно-образовног рада, дефинисање циљева и задатака, дидактичке основе рада у поступку преношења знања, познавање и бирање адекватне методичке апаратуре (облик, метод, средства) којом ће се остварити васпитно-образовни циљеви, примена нових технологија (АВ медија) итд.

Васпитачи јесу педагошки водитељи и њихова моћ се темељи на педагошким компетенцијама, које су научили током свог образовања и искуственог деловања. У новије време, неке способности и вештине које се тичу самог васпитача у професионалном окружењу, све више добијају на значају: комуницирање, рад у групи, умешност у тимском раду, оспособљеност за коришћење средстава масовних комуникација. То је предуслов да се и код васпитаника (ученика) развијају способности тимског рада и партиципације, решавање међусобних проблема и конфликта. Стога треба тежити оснаживању професионалне аутономије и рефлексивне праксе васпитача, јер на основу својих образовних предзнања, треба да су способни за практичан развој активности, да се непрестано стручно усавршавају

⁹ Преузето из http://www.edu-soft.rs/cms/mestoZaUploadFajlove/seminarininis_ppt/30.04.2012.

и самоедукују, да се прилагођавају различитим условима рада и да користе различите изворе знања.

Информатичке и комуникационе технологије могу бити и те како добри алати у том послу. Уколико се користе на адекватан начин, поспешити се очигледност и динамичност у презентовању појмова, лакше ће се тумачити/разоткрити медији и медијске поруке, а тиме ће бити успешније остваривање васпитних задатака. Имајући на уму шире окружење, турбулентност и несигурност друштва у транзицији, није увек лако постићи успех у формирању личности: да се усвоји правилан однос према раду, заједници, имовини; да се устале радне и хигијенске навике, дисциплина, пристojност, морална својства личности и друго. Показати, указати, поучити, изграђивати, развијати и јачати – то су чаробне формулације за сложене поступке васпитања који могу бити врло ефикасно подржани АВ примерима.

5. Пример из праксе ТВ Нови Сад и установе „Радосно детињство“

Образовни програм ТВ Нови Сад, у којем сам била Одговорни уредник, добио је задатак¹⁰ да снимим серијал од 10 епизода на тему полног sazревања (сексуално васпитање). Циљано гледалиште – узраст адолесцената.¹¹ Међутим, већ при првим консултацијама са одговарајућим стручњацима, сазнајемо да се изражено интересовање ка полности јавља најпре у узрасту 2-3 године (радознаlost према откривању сопственог тела), а затим у предшколском узрасту 5-7 година (радознаlost према откривању супротног пола). То су биле чињенице првог реда.

У чињенице другог реда, не мање важне за опредељивање медијског приступа, спадале су одлике интелектуалног развоја везане за узрастну доб од друге до седме године – преоперациони стадијум. Дете тих година у стању је да препозна, разуме и користи се симболима: сликом, имитацијом, симболичком игром, говором. Усмерено је првенствено на боју, величину и облике. Успоставља релацију између предмета, да упоређује и опсервира; може да осмисли и планира своје акције на унутрашњем, менталном плану. Нама је истраживање и припрему, нарочито олакшало сазнање, да су сазнајне способности деце тога узраста у значајној мери подстакнуте визуелном презентацијом појмова. За један АВ медиј каква је телевизија, то је била азбука. Одлучили смо се за медијски модел анкетања деце у предшколским установама, зато што је то прва организована заједница учења, васпитања и социјализације.

Договор са васпитачима из установе „Радосно детињство“ у Новом Саду, сводио се на стратегију привикавања деце у већ постојећим групама на ТВ екипу и технику којом се ради (микрофоне, гајтане, камеру, рефлекторе). Две недеље је трајало упознавање новинара и деце, уз помоћ васпитача. То је подразумевало боравак по неколико сати дневно и учешће у свим активностима, од играња и цртања, до ужине и дневног одмора. Спонтано су се одвијали разговори о следећим темама:

¹⁰ Задатак није био временски ограничен, не само у смислу припрема и извођења, већ и у смислу трајања; што ће рећи да је „свевремен“, јер је тема „вечна“, не застарева ни после пет, ни после петнаест година.

¹¹ Адолесценција – период одрастања од 11. до 21. године живота; почиње са пубертетом и ницом промена у организму (биолошких, когнитивних, социјалних, емоционалних), као природним процесом полног sazревања и способношћу репродукције; те су промене врло бурне, праћене бунтовништвом, конфликтима и сукобом са околином, честим променама расположења, преиспитивањем света и својих моћи; иако је почетак адолесценције проузрокован полним sazревањем, тај се процес не завршава, све док особа не постигне емоционалну и социјалну зрелост, па и финансијску независност.

како деца виде свој, а како супротан пол; на који начин себе доживљавају као мушко или женско биће; које су одлике супротног пола.

Начини изражавања били су речи и цртежи. Врло успешно је представљено. Илустрације полних органа су ишле до аугментатива. Након тога је следило „исто то, само пред камером“. Брзо су се навикли на присуство технике, тако да су је занемарили у року од неколико минута. Комуницирали су са новинарком коју су већ добро упознали. Није било снебивања, нити блокаде.

Део тога видео снимка биће приказан уз овај рад, али је поента у следећем: васпитачице су касније, у неколико наврата, деци приказивале снимак у циљу добијања повратне информације о презентовању путем медија и закључивања о погодности таквога рада. Констатовано је да су разговори који су након тога вођени, досегли изузетан комуникацијски ниво у неколико равни. Створила се једна нова клима опуштености, отворености и спонтаности, на радост деце и васпитача. У дидактичком смислу, подстакнуто је сазнавање/учење увиђањем, што се показало од прворазредног значаја за токове васпитно-образовног процеса. Због тога су се васпитачице касније, много чешће одлучивале на примену пројектора, тј. АВ материјала, као мотиватора за разговор и погодну алатку за праћење нових садржаја.

Било је то веома позитивно искуство, како за посленике у ТВ медију, тако и за васпитаче, јер су се на максимално прихватљив начин показале предности АВ медија у васпитном раду. Данашњом анализом тога експеримента (2012. година), долази се до изненађујуће чињенице да су у истом периоду када је серија снимана (1994-1995. година), на истом развојно/сазнајном путу били медији и педагогија, испитујући међусобне утицаје/прожимања. Шта више, оно што су новинари и васпитачи у Новом Саду закључили поклопило се са писањем двојице педагога (Дејвидсон, Врајт [Davidson, Wright], 1994; Дејвис, Шаде [Davis, Shade], 1994), које гласи (парафразирано):

- „жива слика“ максимално ангажује чула вида и слуха,
- поруке које се преносе путем АВ медија, базирају се на оном што деци није непознато, па се тако познатим корацима осваја ново значење,
- илустрације су динамичне, са примерима из живота,
- пројекције отварају и омогућују активност свих, поспешују конверзацију,
- деца немају страх од грешака, јер је лако поновити исказ,
- пројекције охрабрују да се иде даље у истраживању.¹²

Све оно што се традиционалној настави раније замерало: недовољна активност, незадовољавајућа очигледност, немогућност индивидуализације, недостатак повратне информације, са оваквим начином рада претвара се у очигледност која позива на активност, чиме се постиже динамичност, а индивидуални допринос има брзу интеракцију са групом.

6. Закључак

Требало би стално имати на уму, да нове генерације расту у таквом окружењу, које уз сав напредак технологије и комуникације, носи собом несигурност пост-модерног доба. Не само у земљама транзиције, већ и на глобалном нивоу, не постоји више безбедна егзистенција. Ситуационе околности су довеле до тога да

¹² Наведени ставови се ослањају на изворе другог реда, из текста Јасмине Арсенијевић & Милице Андевски, „Компетенције васпитача за употребу нових медија и технологија“, представљеног на Методичким данима „Компетенције васпитача за друштво знања“, 28. 5. 2011. године, на Високој школи струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, (Арсенијевић, Андевски, 2011:25-34).

нестају категорије попут сигурности, предвидивости, очекиваног развојног пута и позитивних последица претходно добро спроведених поступака током формирања личности (квалитетно образовање, лепо васпитање, цивилизовано понашање, добре радне навике). Све постаје ирелевантно, са обрисима збуњујуће снажљивости.

Пред децом трећег миленијума је ризик, нестабилност и неодређеност, снажање у непознатом, комплексност и мноштво комуникацијских могућности (до претераности), али и лична одговорност за избор у разноврсности, мултимедијалности, мултидимензионалности.

Већ сада уочавамо да је социјално умрежавање и апстрактно поимање виртуелног света редовна појава; да елементи оног логичког расуђивања које се заснива на бинарним симболима¹³ уместо на децималним системима¹⁴ (постају уобичајени начини функционисања новог „Матрикс“¹⁵ света. У свему томе постоји једна околност која охрабрује, а то је универзална димензија медија слике (праћена звуком), што ће рећи да се ради о аналфабетском, анационалном, алингвистичком језику – разумљивом свакоме на планети.

Сходно томе, и упркос свему, када је реч о визуелној стварности, која „није примарна реалност људског бића, већ реалност изграђена његовом свешћу (Драгојевић, 2002: 52), могло би се са оптимизмом закључити да исти субјекти неће уништити меру сопственог развоја и да ће улогу техничких инструмената, свести само на употребну вредност у служби човекових чула и разума. Шта више, у таквом креирању стварности, аудио-визуелни медији ће развити њихове могућности до галактичких висина.

ЛИТЕРАТУРА

- Андерс, Г. (1996). *Свет као фантом и као матрица*. Нови Сад: Прометеј.
- Арнјахм, Р. (1987). *Уметност и визуелно опажање – психологија стваралачког гледања*. Београд: Универзитет уметности.
- Арсенијевић, Ј., Андевски, М., (2011). „Компетенције васпитача за употребу нових медија и технологија”, *Зборник ВШССОВ*, година VI, број 2. Кикинда, 2011: 25-34.
- Бодријар, Ж. (1991). *Симулакруми и симулације*. Нови Сад: Светови.
- Драгојевић, Ж. (2002). „Експериментални филм: Уметност у рајама техносвести“. *Зборник фестивала југословенског документарног и краткометражног филма*. Београд.
- Епштајн, М. (1998). *Постмодернизам*. Београд: Зертер.
- Кораћ, Н. (2002). *Истине и лаже – поимање природе телевизијске слике у предшколском узрасту*. Београд: Учитељски факултет.
- Мек Квејл, Д. (1994). *Стари континенти – нови медији*. Београд: Нова.
- Потер, В. Џ. (2007). *Зашто треба развијати медијску писменост?* МИОКО: медији и околина, бр. 001. Петроварадин.
- Радојковић, М. & Милетић, М. (2005). *Комуницирање, медији и друштво*. Нови Сад: STY-LOS.
- Сретенковић, Д. (2002). „Видео уметност у Србији“. *Зборник фестивала југословенског документарног и краткометражног филма*. Београд.

¹³ Бинарни симболи – принцип рада свих компјутера, на основи две цифре 0 и 1.

¹⁴ Децимални системи - за основу имају број 10, а састоје се од цифара/симбола 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9.

¹⁵ Матрикс – наслов играног филма у којем су први пут, тако ефектно, употребљене могућности компјутеризоване монтаже видео призора; поред тога, веома је значајно да је филмска опсервација (наративно/философски модел) коренито променила начине размишљања људскога ума о категорији времена и простора.

Danica Aćimović, Ph.D.

**AUDIO-VISUAL MEDIA AS A NECESSARY SUPPORT
FOR TEACHERS IN THE PROCESS OF ACQUIRING KNOWLEDGE
AND FORMING PERSONALITY**

Summary

The new media contain both image and sound which are transferred from the emitters to the receivers of the audio-visual (AV) signal by information-communication technologies (ICT). The visual impulse is highly developed in humans, because the *Homo sapiens*' brain contains millions of optic fibers in comparison to 30000 fibers of the auditory nerve. From the cave drawings to a mosaic image on a TV screen, thousands of years have passed, and the tangible reality is now only a blink away from its own projection. At preschool age, children are still in the state of archetypal visual conscience, and are therefore most susceptible to the audio-visual stimuli. In that phase, myths become reality very easily. The teachers need to take that into consideration and develop their own pedagogical wisdom in accordance to that. This article promotes broader competencies of teachers, wishing to support them in their enlightenment mission – which is to establish *the first link in the chain of education*, and successfully prepare generations of children for the new media literacy.

Key words: audio-visual media, screen, susceptibleness, virtual reality, pedagogic wisdom.

Др Милица Андевски*

Филозофски факултет, Нови Сад,
Универзитет у Новом Саду, Република Србија

др Јасмина Арсенијевић

Висока школа струковних студија за
образовање васпитача, Кикинда, Република Србија

др Мира Видаковић

Факултет за менаџмент у Сремским Карловцима,
Универзитет „Унион – Никола Тесла“ у Београду,
Република Србија

UDC 373.2:159.93/94

Прегледни чланак
Примљен 1. X 2012.

СВЕТОВИ У ГЛАВАМА ДЕЦЕ (О односу делања, опажања и мишљења из конструктивистичког дискурса)

САЖЕТАК: Светови у главама деце и одраслих настају из основних елемената делања, опажања и мишљења. Овај чланак бавиће се тиме, како су делање и опажање међусобно повезани и како из таквих спојева настају представе (мишљење) о свету. На основу неуробиолошких претпоставки доказано је да је људски доживљај света структуриран у различитим временским оквирима. Расправља се о томе како из појединих фаза свесног доживљаја у временским оквирима од 3 секунде настају основни елементи процеса и учења. Даље ће се показати зашто су светови у главама одраслих често развијенији од оних код деце и зашто се ово у неким случајевима може обрнути (нпр. код коришћења компјутера). На крају ће се навести могућности стварања окружења прилагођеног за учење.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: дете, конструктивизам, делање, опажање, мишљење, учење.

1. Увод

Замислите да се налазите у потпуно мрачној просторији која Вам је већ одраније позната. Покушавате да се оријентишете опипавајући околину. Коначно опипате неки предмет. Чини се да је од дрвета, има облик наслона оне столице која стоји за писаћим столом ваше мајке. Зар овде и не мирише на њен парфем? Резултат даљег опипавања не одговара овој претпоставци. Седиште је тапацирано и то зато не може бити мајчина столица. Само пипањем рукама и при том насталим опажањима релативно брзо сте повезали утиске у готово сликовиту представу, у „свет у глави“ и ову опет одбацили. Из овог питања произилазе даље два питања:

1. Како су делање и опажање међусобно повезани?
2. Како из таквих спојева настају представе о свету (мишљење)?

2. Неуробиолошки опис делања и опажања

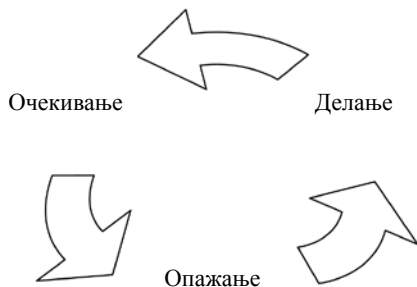
Настанак представе о свету, свих осталих когнитивних радњи и учења (дакле развој когнитивних радњи) почива на неуробиолошким процесима. Њихово међусобно деловање ствара на различитим (временским) нивоима како наш когнитивни тако и афективни и психомоторички свет.

2.1. Шта опажање повезује са делањем?

Опажање и делање су као сијамски близанци – међусобно повезани очекивањима на основу досадашњих искустава појединца под „сличним“ околностима.

* andevski.milica@yahoo.com

У раној онтогенези свако делање, које ствара ново опажање, се мора извести непосредно пре тога. Касније се интерно „симулирају“ често извођене радње или опажања (Matyana, Varela, 1987).

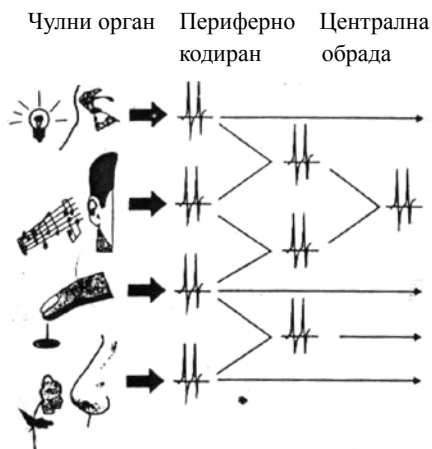


Слика 1: Кружни однос опажања, очекивања и делања (време протока је отприлике 100 милисекунди)

Делање није неопходно само за додир, већ и за мирис, укус, слух и вид. Ово је сасвим очигледно када су у питању руке, али како да се замисли делање очију? Очи стално изводе изузетно брзе покрете. Очи су дакле чулни органи попут руку. Али, за разлику од руку које се морају приближити предметима да би се чулне ћелије активирале, кроз око се до ћелија рецептора вида доводи слика предмета да би се у центру за вид – мозгу – могла опипати. Међутим, како се у потпуно мрачној просторији може остварити опажање неке слике или чак мириса и то само помоћу чула додир/чула мириса?

2.2. У глави су само осетљиви неурони

Сензорни (сензитивни) неурони претварају надражаје који делују на наше чулне органе у низ импулса. Што се тиче садржаја, мозак не разликује ове низове импулса на нивоу неурона. Мреже неурона које су повезане са чулним органима „регистрају“ надражаје само у облику низа импулса. Сви неурони „говоре“ истим језиком и ниједан не мора да проверава одакле који импулс долази и какве информације носи (слика 2).



Слика 2: Импулси (Roth, 1997: 94)

Од просторног „спајања“ неурона насталог на основу ранијих искустава и временске коинциденције и синхронизације импулса из различитих делова мозга зависи какве ће утиске мозак произвести од долазећих надражаја. Спајање визуелне и тактилне „области“ је „одговорно“ за настанак представе (Roth 1997; Kandel 1996; Birbaumer, Schmidt 1996). Помоћу овог неуробиолошког заснованог конструктивистичког описа настанка значења тј. смисла, разликујемо информацију, као нешто што долази споља, и значење, као нешто што настаје у глави (Foerster, 1995; Glasersfeld, 1997).

Овде смо најпре уопштено описали како из делања и са њим повезаних надражаја сензорне површине мозга настају представе. Да бисмо се детаљно позабавили тиме како мозак од импулса без икакве садржине ствара неки смисао, потребно је познавање анатомије мозга (централног нервног система – ЦНС-а).

2.3. Грађа Централног нервног система (ЦНС-а)

У ЦНС-у постоји више нивоа нервне структуре: различити „специјализовани“ неурони, локалне мреже неурона, велике области повезаних мрежа неурона, субкортикална језгра и делови коре (још веће „области“ таквих мрежа). Између овде наведених јединица постоје различите аксоналне везе које повезују међусобно удаљене јединице у системе. Већина ових веза настаје у (раној) онтогенези као последица индивидуалних искустава (циклуси делања, опажања и очекивања, слика 1).

Мозак је, дакле, изузетно компликована творевина, која је са спољном средином повезана преко сензорних површина и моторних регија. При том, делови коре, субкортикална језгра и нарочито локалне мреже неурона обављају увек само специјализоване и претежно веома једноставне функције (Андевски, 2009; 2010). Управо на сензорној површини постоје различите врсте неурона, који реагују само на (елементарне) компоненте долазећих надражаја. Импулси које одашиљу ови неурони се у ЦНС-у „прерађују“ одвојено у мрежама специјализованим за посебне функције. Смисао тј. значење при том настаје ситуативно, кроз синхрону активност бројних система неурона специјализованих за одређене функције. Основне функције могу бити надлежне за боје, оријентацију, редослед слова (фонема) и др. Сваки појединац мора „научити“ такве функције у онтогенези кроз циркуларне процесе делања и опажања, као нешто корисно и битно за индивидуално преживљавање.

3. Однос делања и мишљења

У претходном одељку објаснили смо како је однос делања и опажања заснован неуробиолошким сазнањима. Када се утисци (свесно) повежу у целовиту представу и када се такве представе даље развију у ток мисли, нпр. при одговарању на неко питање или при бављењу неким проблемом, тада би требало да говоримо о (комплексном) „мишљењу“, иако прелаз између настанка утисака и развоја (са) знања (мишљења) није јасно одређен. При том је већ из самог искуства јасно да се такви процеси морају разликовати на временском нивоу: поједини утисци настају веома брзо, док за одговарање на питање или решавање неког задатка требамо више времена. Стога је временска структурираност когнитивних процеса од велике важности за разумевање когнитивних радњи.

3.1. Временска структурираност когнитивних процеса

Већ 20 година се заступа хипотеза да временска синхронизација нервне активности локалних мрежа игра централну улогу у стицању знања. Синхронизација

ширих и комплекснијих импулса се одвија у различитим временским оквирима, при чему се чини врло важним то што специфичне локалне мреже „луцају“ у правом временском оквиру, дакле одређене функције се активирају у правом тренутку, нпр. при слушању или изговарању речи „али“, глас „а“ се временски „јавља“ раније него „ли“. Смисао или знање настаје „спајањем“ много различитих функција у довољно комплексну мрежу импулса. „Важни“ временски оквири су приказани у табели 1.

Праг фузије Два (акустична) надражаја се опажају одвојено	мин. 3 милисекунде
Праг ређања Два надражаја се опажају један за другим	мин. 30 милисекунди
Праг свести (когнитивни) догађаји се могу свесно доживети	мин. 300 милисекунди
Оквир садашњости Свесни процеси се доживљавају као стварност	мах. 3 секунде

У односу на делање и опажање, за мишљење су најпре интересантни свесни когнитивни процеси. За свесну радњу је потребно између 3 милисекунде и 3 секунде. У овом временском оквиру се одвија више циркуларних процеса делања, опажања и очекивања описаних на слици 1, чије појединачно одвијање не можемо свесно доживети. Делања и опажања која доживљавамо увек представљају интеграцију више основних процеса тј. доживљено делање (нпр. посезање за столицом) се састоји из пуно (несвесних) елемената делања (померање руке и са тим повезана очекивања и опажања положаја руке у простору). Слично важи и за настанак свесног опажања, које је скоро увек „целовито“.

3.2. Фазе свесног доживљавања

(Свесно) делање, опажање и мишљење код људи, по Попелу (Pöppel) и Домасиу (Domasi), састоји се из појединих фаза, код којих централну улогу игра последњи временски оквир из табеле 1: нервна активност се у вези са делањем, опажањем и мишљењем интегрише у временске оквири за до 3 секунде. Појединачно доживљава ову интеграцију као стварност. Само у овом временском оквиру се когнитивне активности могу повезати у „целовиту слику“. У таквим временским оквирима се реализују и добро увежбане когнитивне радње (нпр. писање стихова, узимање шоље или памћење броја телефона). Субјективни доживљај у периоду до 3 секунде се може описати као посебно стање свести.

Следи, дакле, да поједине фазе свесно доживљеног мишљења у вези са делањем и опажањем трају до 3 секунде. Процеси делања и мишљења који трају дуже од 3 секунде морају бити нивои тих фаза.

3.3. Нивои слика – значења

Према наведеном у претходном одељку, људско делање, опажање и мишљење, састоји се из појединих фаза тј. слика. Испрва се чини да ово уопште не одговара нашем искуству, наш живот нам се пре чини континуираним, а не дис-

континуираним. Поједине фазе се развијају дужи временски период као низ слика, односно, низ значења. До дисконтинуитета долази када се значења слика значајно помешају (Röppel, 1997).

Да би се разумео сваки стих песме, потребно је до 3 секунде. Пепел указује на то да се код усмених друштва културно знање преноси са генерације на генерацију само у еповима чији стихови трају 3 секунде.

Као додаток временским оквирима из табеле 1, низом емпиријских истраживања је нађено да овде поменути нивози подлежу временском ограничењу: после највише 30 секунди мења се оријентација делања или почиње нови ток мисли.

3.4. Екскурс: говор и мишљење

Овде смо већ објаснили како из кружног тока делања, опажања и очекивања настају свесно доживљавање делање и опажање. Док се делање (нпр. хватање или ходање) и само опажање (мирис, укус, додир) у извесној мери могу замислити, не може се лако описати процес мишљења. По Дернеру (Дёрнер, 1996) полазимо од тога да је мишљење (пре свега) унутрашњи говор. Дернер указује на то да таква претпоставка о мишљењу одговара свачијем искуству: „...свако доживљава самог себе тако што мисли кроз језик. Свако брбља сам са собом кад је сам, и то прилично гласно. Једноставна метода за спутавање мисли се састоји у томе да се људима забрани унутрашњи говор. То се може учинити тако што ће се од испитаника захтевати да стално полугласно или гласно сами себи говоре 'један – два, један – два'. Пробајте сами и мислите о томе!“ (Dörner, 1996: 36).

Док се сасвим једноставне когнитивне радње (нпр. развој слика на основу сличности или асоцијација део-целина) још и могу замислити без (унутрашњег) говора, више когнитивне радње се више не могу обликовати без употребе језика (чак и гестикулација). Са нашег становишта мишљење настаје језичким повезивањем значења, нпр. у унутрашњем питању „Како то функционише?“, описивању ситуација и њиховом развоју.

Дакле, светови у главама одраслих стоје под релативно „строгим“ временским режимом. У зависности од претходних искустава у временским оквирима (од 3 милисекунде до 30 секунди) се спаја мање-више велик број различитих аспеката делања, опажања и мишљења (говора).

4. Светови у главама деце и одраслих

Све до сада описане вештине (делања, опажања и мишљења) након рођења морају најпре да се развију из основе која је до тог тренутка већ настала, а коју чине најосновније функције (настале још пре рођења). Новорођенчад су најпре заузета тиме што развијају нове моторичке способности и на различите начине их повезују са новим могућностима диференцираног опажања, које се убрзано развија. При том је развијање говора као високо издиференцираног репертоара делања један део поља делања које је веома важно за људе, као и повезивање опажања „реакције“ социјалног окружења са сопственим говорним гласовима. На тај начин свако дете индивидуално развија нпр. издиференцирана очекивања усмерена на реакције његове мајке у односу на сопствену језичку продукцију.

До четврте године живота, паралелно са издиференцираном употребом језика као оруђа за продукцију значења приликом говора и мишљења, настају основне функције које служе за брзо закључивање о синтаксичкој исправности низа ре-

чи. Овакви процеси продукције и провере захтевају најпре 400-600 милисекунди и имају висок проценат грешака, али ипак постају све бржи и тачнији, док до 10 године достижу граничну вредност од 200 милисекунди, која је карактеристична за одрасле говорнике датог језика (Friederici, 1997).

4.1. Развој комплексних когнитивних вештина

Откривање значења је најпре везано за сасвим конкретне објекте и сопствене делове у вези са њима. При том, речи се користе као називи тих објеката и синтагме се користе за именовање радњи усмерених на комуникацију и унутрашњи говор, уче се и користе у свакодневној комуникацији. Предуслов за настајање концептуалног знања (особина које прелазе границе појма, чак и у једном сасвим уском подручју, као нпр. функције посуђа и есајага, јесте често опхођење са најразличитијим предметима (малим и великим кашикама, које су на додир другачије и другачије и изгледају) и различите могућности делања које се за одређене објекте везују (кашике за супу, нож за сечење), што представља учење значења контекста.

Деца и млади морају сами да откривају један велик број објеката и могућности делања, који одрасли себи тешко могу представити, а уз то и њихове језичке ознаке и описе. Поред тога морају развити рутину (често понављајући научно) конструкције значења блиских делању и опажању. Као предуслов за концептуално мишљење и спајање нових концепата и идеја са већ постојећим оквирима, које дете поседује, није довољно да предмети буду дотакнути и да се посматрају радње (нпр. учитеља) са тим предметима, будући да тако не могу да настану сопствене рутине при делању, опажању и мишљењу (као и говорењу о томе). Према емпиријским доказима Џозефа Новака те рутине су предуслов без ког се не може, а који је неопходан за концептуално мишљење у било којој области.

Сваки индивидуум сам мора да развије мишљење о конкретном делању, као и говор, уз социјализацију и учење. Апстрактне представе настају од претварања делања у говор (генерализације које се односе на класе објеката и ситуација). Ове апстрактне представе су најпре статичне, што значи да се за класе објеката и ситуација развијају специфичне особине (из искуства сопствених бака, прича друге деце о њиховим бакама, закључује се да сва деца имају баке) и повезују са другим (сва деца морају имати две баке, пошто су то мајке оба родитеља). Варијације у статично-апстрактним представама развијају се тек онда када људи открију помоћу претварања концептуализација у говор, да постоје изразите разлике (нека деца уопште не познају своје баке, док нека од њих с бакама проводе по цео дан) и при том их полако развијају, како би специфичне везе динамично деловале једна на другу (баке могу вршити различите функције у породици, које зависе од сваке породице). На основу резултата емпиријских студија о процесима учења, посебно код ученика свих узраста, а исто тако и код учитеља, ове динамичко-апстрактне представе представљају пре свега изузетак у процесу мишљења, а не правило. Пијаже (Piaget) је теоретски моделирао зависност когнитивног развоја од конкретног делања до апстрактног мишљења од узраста на основу бројних студија базираних на интервјуу, посматрању и експериментима, и при том претпоставио да когнитивни ниво који његови испитаници достижу у одређеној области може да се пренесе и на друге области. На основу обимних студија о процесу учења базираних на видео снимцима, са испитаницима старости између 13 и 30 година, стигли смо до закључка да независно од старости когнитивни развој сваког индивидуума у

било којој области мора да започне приликом конкретног делања, и да достизање виших нивоа концептуалног мишљења може бити успешно само на основу бројних искустава и стварања рутине у делању, опажању и мишљењу (Новак, 1977; 1991; 1993; 1998).

Светови у главама деце и одраслих примарно се, дакле, разликују у томе што почивају на различитој искуственој бази која се тиче додира са спољашњим светом. Таква искуства и вештине које се за њих везују настају из тестирања и очекивања онога што би непосредно било везано за делање или говор и опажања везаних за то како би се претпоставиле очекиване последице. Циркуларну и високо комплексну динамику таквог тестирања, која се односи на одређене функције, и њену временску структурираност, описаћемо у овом раду.

4.2. Учење

Приликом представљања развоја когнитивних способности, наговорили смо на чему почивају процеси учења. Пре свега учење настаје на основу следећих „прелаза“: са делања на мишљење о конкретном; са мишљења о конкретном на концептуално мишљење (стабилна апстракција); са концептуалног мишљења на варијабилно апстрактно мишљење. Осим тога, до учења долази кад у оквиру ових појединачних нивоа мишљења и делања: први пут буду откривени до тада не-тематски елементи; када се пређе са први пут поменутог на поновљено, за шта се везује рутина (брже је и успешније); када се са појединачних елемената пређе на комбинације бројних различитих елемената.

Учење је процес развоја неуронских структура који производи ситуативно знање. Научено се да приметити на основу измењених мустри мишљења и делања, али на који начин се пре тога развијају структуре (или мењају), ипак је немогуће представити. Исто тако је немогуће одредити структурални развој, само учење, или на њега утицати. Само индивидуално делање у одговарајућим окружењима може имати учење за последицу, али како се то одвија и шта је резултат ипак је немогуће једнозначно предвидети. Оваква позиција разликује тиме актуелно делање (мишљење, говор) и учење као промену могућности делања. Под појмовима „делање приликом учења“, „активност приликом учења“ и „самоорганизовано учење“ може се, дакле, подразумевати увек само делање или активност.

4.3. О односу деце према новим медијима

Будући да деца чешће од одраслих траже одговарајуће окружења за учење, светови у главама деце у одређеним областима могу бити много богатији него они у главама одраслих – докле год деца у овим областима располажу већим фондусом конкретних искустава. Може се, на пример, десити да родитељи или учитељи не разумеју шта им деца, односно ученици објашњавају. Светови о којима деца често више знају него одрасли могу, на пример бити, сфера нових медија и техника са њима у вези. Управо компјутер, игре и слично омогућавају разноврсна делања у којима се пре свега не ради о концептуалном знању, односно такво знање није неопходно да би радња била успешна. Уместо тога за конкретним радњама одмах следе опажања која помоћу повезаних очекивања воде до варијација у делању. Техничка реализација медијалних система води, дакле, до директног повезивања између делања и резултата делања. Ово повезивање делања, опажања и очекивања које се дешава за кратко време, когнитивном систему омогућава оптимално прилагођавање акција.

Структуре које леже у основи програма и њихово све веће уједначавање олакшава особама које раде на компјутеру да на апстрактном нивоу уоче оно што програми имају заједничко (сви програми се гасе кликом на крстић у десном углу). Много теже и спорије откривају деца такве концептуализације које се тичу функционисања система (како се шаље e-mail, како функционишу битови и бајтови итд.). Приликом коришћења компјутера деца развијају репертоар различитих назива, али не могу у целини да опишу концептуализацију у вези са тим, односно да их користе за сопствено делање. У овом случају одрасли имају бржи приступ описима будући да ови почивају на искуству наученог, које су многи одрасли у различитом смислу до тада стекли (математика, рачунање).

Деца чешће од одраслих траже медијална окружења и сопственом актив-ношћу стичу рутину у делању независно од компликованих инструкција, као и мишљење везано за то. Да то деца не иде увек од руке нарочито се запажа у ситуацијама у којима систем даје језички фидбек о сопственом стању (сигурносни прозори, пријава грешки и сл.), и чији садржај деца у школском узрасту углавном не разумеју и не могу да искористе за даље делање.

4.4. Импликације за школско учење

Учитељи поседују велики фондус конкретних искустава који се акумулира током година сопственог образовања и пословне делатности (6-13 година школе, 7-8 година студија и до 30 година пословне делатности). Али они често не уочавају које су конкретне рутине делања и мишљења основе њихове концептуалне наставе и због тога не разумеју зашто њихови ученици (без ове способности) не могу да прате наставу. Управо због тога што учитељима тако тешко пада да открију због чега њихове понуде не бивају коришћене од ученика на одговарајући начин, потребно је добро промислити структуру градива. Овде се види главна одговорност учитеља: док је учење индивидуалан процес развоја когнитивних способности, који се не може споља намерно усмеравати, у рукама учитеља лежи припрема наставе која је одговарајућа узрасту ученика и која тиме оптимално подстиче когнитивни развој (Андевски, 2009; 2010).

5. Заључна разматрања

Најпре смо разјаснили који неуробиолошки процеси у оквиру врло кратких временских периода доводе до настанка виших когнитивних способности. У настави је на ове процесе немогуће утицати, али они ипак одређују како ће ученици искористити градиво. Овде смо представили и како се код деце, младих и одраслих развијају процеси мишљења и делања, тј. како се учење може описати. Градиво у настави требало би да оптимално подупире ове процесе и тиме се односи на минуте, сате, недеље, месеце и чак године, при чему је за структурисање наставе најважније да делање увек долази прво. При том задаци постављени ученицима морају да одговарају њиховим дотадашњим искуствима и способностима, потребно је дакле предметној логици претпоставити логику мишљења. Само тако ученици на основу дотадашњег искуства могу напредовати у варијантама сопственог делања, откривати дејство сопственог делања и постајати сигурнији у делању и опажању. Задатак учитеља је у овој фази пре свега практично показивање, а не описивање или објашњавање нових начина делања, како би их ученици лакше интегрисали у постојеће репертоаре делања. Само на основу сопственог разноврсног искуства

код ученика се може само од себе развити мишљење и говор о сопственом делању. Само на тај начин ученици могу, путем сопственог искуства, да пронађу прелаз са конкретног делања на мишљење (говор) и да овладају различитим варијантама у вези са могућностима делања и дејству говорења. У овим фазама ученици су све више у стању да откривају описе (да их разумеју) и да их искористе за развој сопствених процеса делања и мишљења у одговарајућој области.

Концептуална објашњења потребно је дати онда када их ученици сами траже. Искуство показује да та потреба настаје онда када су ученици сами већ покушавали да на апстрактном нивоу дају сопствене покушаје објашњења. Покушај да се (концептуална) објашњења дају прерано, води или ка неразумевању (и тиме остаје некорисно), или ка развоју језичких имитација, које ипак не добијају значење на начин, који је био првобитна намера учитеља.

Само онда када се настава односи на садржину са којом су ученици (свеједно ког узраста) већ били у додир, и када се градиво односи на то, постоји шанса да ученици разумеју и усвоје концептуално знање у тој области. Обрнуто: увек када се градиво односи на нове садржајне домене, ученицима непознате, конкретно делање мора да буде укључено у наставу, ученици морају доћи у додир са предметима који то конституишу.

ЛИТЕРАТУРА

- Андевски, М., Ивковић, Б., Вукобрат, С. (2009). „Са гледишта мозга – или зашто је тако тешко поучавати и учити“. *Зборник радова са 7. научно-стручне конференције 'На путу ка добу знања'*, одржана 23-26. 09. 2009. у Сплиту.
- Андевски, М., Гајић, О., Будић, С. (2010). „Зашто је тако тешко поучавати и учити“. *Зборник радова са Међународна научна конференција, III Међународни научно-стручни скуп, 'Едукација наставника за будућност' (III International scientific and expert conference 'Teacher Education for the Future')* 22-23. 04. 2010. Зеница: Педагошки факултет.
- Birbaumer, N., Schmidt, R. F. (1996). *Biologische Psychologie*. Berlin/Heidelberg/New York.
- Damasio, A. R. (1997). *Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn*. München.
- Dörner, D. (1996). *Über die Gefahren und die Überflüssigkeit der Annahme eines „propositionalen Gedächtnisses*. Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Lehrstuhl Psychologie II, Memorandum Nr. 22.
- Foerster, H. V. (1995). „Das Konstruieren einer Wirklichkeit“. U: Watzlawick, P., (Hrsg.) *Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus*. München/Zürich, 39-60.
- Friederici, A. D. (1997). „Menschliche Sprachverarbeitung und ihre neuronalen Grundlagen“. U: Meier, H./Ploog, D., (Hrsg.). *Der Mensch und sein Gehirn. Die Folgen der Evaluation*. München, 137-156.
- Kandel, E. R., Schwartz, J. H., Jessell, T. M. (Hrsg.). *Neurowissenschaften. Eine Einführung*. Heidelberg/Berlin/New York.
- Matyrana, H. R., Varela, J. (1987). *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens*. Bern/München/Wien.
- Novak, J. D. (1977). *A theory of education*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Novak, J. D. (1991). „Clarify with concept maps: A tool for students and teachers alike“. *The Science Teacher*, 58, 45-49.
- Novak, J. D. (1993). „Human constructivism: A unification of psychological and epistemological phenomena in meaning making“. *International Journal of Personal Construct Psychology*, 6, 167-193.

- Novak, J. D. (1998). *Learning, creating, and using knowledge: Concept maps as facilitative tools in schools and corporations*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pöppel, E. (1997). „Zeitlose Zeiten: Das Gehirn als paradoxe Zeitmaschine“. U: Meier, H./ Ploog, D., (Hrsg.) *Der Mensch und sein Gehirn. Die Folgen der Evolution*. München, S.67-98.
- Roth, G. (1997). *Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen*. Frankfurt.

Milica Andevski, Ph.D.

Jasmina Arsenijević, Ph.D.

Mira Vidaković, Ph.D.

WORLDS IN CHILDREN'S HEADS

(On the relationship between acting, observing and thinking from constructivist discourse)

Summary

Worlds in the heads of children and adults originate from basic elements of acting, observing and thinking. This article shall deal with the way in which acting and observing are mutually related and how images (notions) of the world originate from such relations. Based on neurobiological assumptions it was proved that human perception of the world is structured in different time frameworks. The author discusses how processes of thinking and learning can emerge from certain phases of conscious experience in 3 seconds long time frameworks. It will further be shown why the worlds in heads of adults are often more elaborate than those existing in children's minds and why in some cases it can be the opposite (e.g. when using a computer). In the end, we shall mention the possibilities of creating an environment pleasant for learning.

Key words: child, constructivism, acting, observing, thinking, learning.

Др Петроније Јевтић*

Висока школа примењених струковних студија, Врање

др Светлана Карић

Висока школа струковних студија за васпитаче, Шабац

др Љиљана Стошић Михајловић

Висока школа примењених струковних студија, Врање,
Република Србија

UDC 005.96:37

Прегледни чланак

Примљен 1. X 2012.

УПРАВЉАЊЕ ЉУДСКИМ РЕСУРСИМА У ОБРАЗОВАЊУ

САЖЕТАК: Менаџмент људских ресурса релативно је нови појам који се појављује код нас. У Србији се појам менаџмента људских ресурса везује за 2000. годину уласком мултинационалних компанија. Своју примену добија и у систему образовања. Управљање људским ресурсима у образовању подразумева планирање, организовање, вођење, унапређење и контролисање људских ресурса у образовању.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: менаџмент људских ресурса, мултинационалне компаније, систем образовања, људски ресурси у образовању.

Увод

Квалитет представља једну од улазница која је потребна за улазак у светску сцену 21. века, тако да се све активности усмеравају на што веће остваривање квалитета. Остваривање квалитета подразумева нове начине и нове димензије управљања. Побољшање квалитета почиње од кадрова. У савременим условима зато управљање људским ресурсима постаје значајније.

Управљање људским ресурсима у развијеним земљама јавља се 70-тих година двадестог века. У Србији се појава везује за 2000. годину, када је дошло до уласка страних мултинационалних компанија.

У периоду који је претходио, еквивалент су били административни послови, кадровска одељења, службе за опште и правне послове које су обављале тај посао. Њихов посао састојао се у: пријави радника, одјави радника, евиденција радника, регулисању осигурања.

Управљање људским ресурсима све више је освајало мултинационалне компаније, тако се преносило и на велики број друштвених предузећа, јавних служби и стигло се до образовања.

Некада давно имали смо класичан традиционалан начин изношења чињеница и репродукцију тог градива. Традиционалан начин замењује се новим савременим начином који је конципиран и оријентисан на тимски рад, бољу комуникацију, иновације...

За што боље функционисање школа, директор мора да преиспита своју улогу и задатке. Један од основних задатака је управо управљање ресурсима како бисмо имали што бољи квалитет образовно-васпитног рада.

У образовању ресурси обухватају материјалне, финансијске и људске потенцијале у школи. Људски ресурси представљају најбитније ресурсе. Када кажемо људски ресурси под тим подразумевамо укупни физички и ментални потенцијал једне организације.

* pjevtic@verat.net

1. Управљање људским ресурсима у образовању

Од менаџмента школе захтева се висок степен стучности. Директор школе као одговорно лице управља ресурсима у образовању. Гледа да их искористи на што бољи начин како би се постигао максимум квалитета образовно-васпитног рада. На тај начин директор мора ефикасно да управља кадровима (Марковић, 2005). Управљање кадровима обухвата: планирање, организовање, вођење, евалуацију кадрова.

2. Планирање људских ресурса

Планирање људских ресурса је процес у којем се на основу промена у школи предвиђају потребе за људским ресурсима. На основу броја одељења у школи утврђује се норма часова па самим тим и потребе за људским ресурсима (наставник биологије, наставник техничког образовања...), (Марковић, 2005).

Планирање људских ресурса обухвата четири фазе: утврђивање података о променама унутар школе; предвиђање потребе и тражње за људским ресурсима; усклађивање потребе и тражње људских ресурса; праћење, кориговање и евалуација плана.

У првој фази утврђују се промене које су се десиле унутар школе. Када се каже промене мисли се на број одељења – повећање или смањење, број ученика, број наставника са процентом радног времена за поједине предмете.

Након утврђених информација о потребама људских ресурса, долази фаза планирања тј. утврђивања понуде и тражње, односно колико наставника, и којих образовних профила је потребно школи за остваривање образовно-васпитног рада. Постоје два метода која се користе за предвиђање понуде и тражње људских ресурса, а то су: квантитативни – математички и квалитативни. Квантитативни методи су објективнијег карактера, јер се предвиђања заснивају на примени математичких метода. Квалитативни методи су субјективног карактера, јер се предвиђања заснивају на субјективну интуицију.

После завршене друге фазе у којој су дефинисане потребе и тражње за људским ресурсима, долазимо до треће фазе, односно анализе да бисмо утврдили да ли су ове две варијабле уравнотежене (Петковић, Јанићијевић, Богићевић, 2003). Уколико се утврди неравнотежа између понуде и тражње јављају се два резултата, и то: дефицит и суфицит. Дефицит се јавља када је предвиђена тражња већа од понуде, док суфицит представља када је понуда већа од тражње. Да би се овај однос између понуде и тражње наставника уравнотежио, користе се програми за решавање суфицита људских ресурса и програми за решавање дефицита људских ресурса. Програм за решавање дефицита користе се у ситуацијама када је потребно надокнадити недостатак понуде и обухвата следеће: давање стимулација за неодлазак у пензију; прековремени рад запослених радника (100 % + 30 %); запошљавање пензионисаних радника.

Програм за решавање суфицита користи се када процене показују да ће постојећа потражња за запосленима премашити очекивану тражњу и обухвата следеће: стимулирати за одлазак у пензију; давање социјалног програма; нуђење радног места у другој школи; давање отказа.

Менаџмент људских ресурса колико води рачуна да процес планирања буде урађен и спроведен до краја, немогуће је утврдити неке спољне или унутрашње околности које могу процес планирања да промене. Зато је потребно вршити разне

корекције, евалуације и измене, тако да се овај процес сматра као континуирани процес који стално траје (Петковић, Јанићијевић, Богићевић, 2003).

3. Организовање

Директор школе врши регрутовање, селекцију кадрова, структурира рад запослених у школи, организује семинаре и обуке наставницима, обезбеђује услове за нормалан и ефикасан рад школе.

Регрутовање је процес привлачења што квалитетнијих кандидата како би школа изабрала најбоље за упражњена радна места. Ово је први процес који се наставља после процеса планирања. Постоје два начина регрутовања, и то: интерно и екстерно. Интерно регрутовање подразумева да се избор врши међу запосленим радницима у школи. Добра ствар интерног регрутовања је та што су менаџменту људских ресурса већ познате радне способности кандидата, као и да нема трошкове оглашавања. Екстерно регрутовање представља потрагу за кандидатима на слободном тржишту радника. Селекција кадрова је процес где се врши избор међу пријављеним кандидатима и доноси коначна одлука о њиховом запошљавању. Пре бирања кандидата за слободна радна места потребно је за свако слободно радно место дефинисати које су то потребне карактеристике за то радно место, а након тога утврдити ко од пријављених кандидата поседује такве или сличне карактеристике.

Структурирање подразумева поделу радних задатака, обавеза и ауторитета. Основне димензије структурирања су: хијерархија ауторитета; подела рада; распон контроле; одлучивање.

Семинари и обуке организују се у циљу побољшања перформанси запослених. Семинари и обуке морају се организовати у складу са потребама за поједина радна места. Основни циљ семинара је да се на страни запослених елиминише било који дефицит. Разне врсте обука и усавршавања оспособљавају школу да се прилагођава променама у окружењу. У школи је потребно обезбедити све што је неопходно за нормалан и ефикасан рад школе, где спада следеће: поштовање законских прописа из области рада и радних односа; обебеђивање сигурности; заштита здравља запослених; уплата пензиног стажа; обезбеђивање наставних средстава и учила.

4. Вођење

Постоје следећи стилови вођења директора школа, и то су: аутократски, демократски, либерални.

Аутократски стил вођења препознаје се по томе што директор школе сам доноси одлуке. Директор нема поверење ни у кога, користећи свој ауторитет, позицију вође, користи систем надређеног над подређенима и све одлуке доноси сам. Овај стил вођења школу чини нефлексибилном, и смањује иницијативу и мотивисаност радника. Сматра се да је аутократски стил вођења застарео и да је управљање чврстом руком део прошлости (Живковић, Јелић, Поповић, 2005).

Демократски стил вођења директору омогућује већу укљученост подређених у поступку доношења одлуке. Директор има поверења у подређене и пружа им могућност да заједно учествују у доношењу одлуке. На овај начин дата је могућност да се о неком проблему чују и одлуке других запослених како би се изабрала најбоља могућа одлука. Демократско одлучивање директора обезбеђује прику-

пљање идеја од запослених, даје велику флексибилност и може врло брзо на решити проблеме који су настали.

Либерални стил (*laissez faire*) вођења директора карактерише се великом укљученошћу свих запослених радника у поступку доношења неке одлуке, а они се осећају потпуно слободно да отворе дискусију о свим питањима. Овакав стил вођења се карактерише да је директор једнак са наставницима.

5. Контрола (евалуација) рада запослених

Контрола или евалуација људских ресурса представља процес у коме се врши оцењивање рада, резултата и доприноса запослених у остваривању планираних и дефинисаних циљева. Контролом наставницима се дају информације о томе како је оцењен њихов учинак. Приликом оцењивања морају се поштовати: критеријуми оцењивања и фокус оцењивања. Један од важних елемената за оцењивање је циклус (временски период) у коме ће запослени бити оцењивани. У том случају потребно је одредити почетак и крај циклуса за оцењивање. Приликом оцењивања могу се јавити грешке у оцењивању. Од директора школе захтева се да на што објективнији начин обави оцењивање. Грешке које се могу јавити приликом оцењивања могу се поделити у четири групе: грешке благог оцењивања; грешке строгог оцењивања; грешке централног оцењивања; хало грешка.

Грешке благог оцењивања дефинишу се као тенденција да се запосленом да виша оцена. Грешке строгог оцењивања дефинишу се као тенденција да се запосленом да нижа оцена. Грешка централног оцењивања појављује се када директор школе све запослене оцењује око средње вредности независно од њиховог учинка. Хало грешка појављује се када се оцењује више аспеката перформанси запосленог. Ова грешка се појављује када директор школе за све димензије посла (активности) добије исте оцене.

Све поменуте грешке могу да настану намерно или случајно. Један од примера за ненамерно оцењивање су грешке које могу да се јаве када директор школе оцењује наставнике на основу неког понашања, а не на основу стварног учинка. Грешке могу да настану и намерно као пример различите политичке, расне или друге припадности.

Позитивни ефекти оцењивања су: повећање мотивације наставника; повећање квалитета образовно-васпитног рада; награђивање.

Негативни ефекти оцењивања су: погоршање односа међу запосленима; смањење квалитета образовно-васпитног рада; умањена мотивација; губитак времена; тужбе појединаца.

Предмет истраживања односи се на испитивање значаја људских ресурса за процес образовања, као и подизање свести код наставника о васпитно-образовном процесу. Хипотезе које су постављене су следеће:

X_0 – утврђивање статистички значајне разлике између постојећих људских ресурса у образовању и схватање о њима;

X_1 – наставницима је омогућено стручно усавршавање;

X_2 – наставници сматрају да школа посвећује пажњу унапређењу и побољшању људским ресурсима;

X_3 – наставници сматрају да је обавеза директора школа да похађа обавезну обуку из области управљања људским ресурсима;

X_4 – наставници сматрају да директор школе награђује и мотивише за постигнуте резултате.

Закључак

Намера је била да се испита значај људских ресурса за процес образовања и шта би требало променити да би управљање људским ресурсима било боље. Анализом резултата на основу истрживачког поступка могу се извести следећи закључци:

- постоји статистички значајна разлика између постојећих људских ресурса у образовању и схватања о њима;
- наставницима није у потпуности омогућено стручно усавршавање, у виду похађања семинара и обуке;
- наставници сматрају да школа посвећује пажњу унапређењу и побољшању људских ресурса;
- наставници сматрају да је обавеза директора школе да похађа обавезну обуку из области управљања људским ресурсима;
- наставници сматрају да директор школе награђује и мотивише за постигнуте резултате.

Временом се све већа пажња посвећује управљању људским ресурсима у образовању. Наставници су заинтересовани за разне врсте обука и похађања семинара, али напротив, због лоше материјалне ситуације школа нису у могућности да поменуте семинаре похађају. Наставници који се постављају на радно место директора школа поред својих стручних знања, знања из педагогије, психологије и методике, врло мало имају знања из области управљања људским ресурсима. Зато је потребно да обавезно похађају неки од семинара из те области како би на што бољи и адекватнији начин управљали људским ресурсима у образовању.

ЛИТЕРАТУРА

- Каравидић, С. (2006). *Менаџмент образовања*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију.
- Марковић, Б. (2005). *Приручник за рад директора образовно-васпитних установа*. Београд: Пословни биро.
- Петковић, М., Јанићијевић, Н., Богићевић, Б. (2003). *Организација*. Београд: Економски факултет.
- Робинс, С. П., Култер, М. (2005). *Менаџмент*. Београд: Датастатус.
- Живковић, Ж., Јелић, М., Поповић, Н., Мухић, Ш. (2004). *Стратегијски менаџмент*. Бор: ДШИП-Бакар.
- Живковић, Ж., Јелић, М., Поповић, Н. (2005). *Основе менаџмента*. Бор.
http://www.poslovnaskola.com/cms/mestoZaUploadFajlove/HR20_.pdf
http://www.poslovnaskola.com/cms/mestoZaUploadFajlove/HR15_.pdf

Petronije Jevtić, Ph.D.
Svetlana Karić, Ph.D.
Ljiljana Stošić Mihajlović, Ph.D.

HUMAN RESOURCES MANAGEMENT IN EDUCATION

Summary

Human resources management is a relatively new term to appear in our country. This term first appeared in Serbia with the entering of foreign multinational companies into our market, in the year 2000. In time, it has also found its use in the educational system. Human resources management in education implies planning, organizing, leading, improving and controlling the human resources.

Key words: human resources management, multinational companies, educational system, human resources in education.

РАЗВОЈ МЕНАѢЕРСКИХ КОМПЕТЕНЦИЈА КОРПОРАТИВНИМ УЧЕЊЕМ НА ДАЉИНУ

САЖЕТАК: У друштву заснованом на знању, важно место има образовање, обука и стицање новог знања. образовање запослених је мултифункционално, одвија се током читавог живота, своди се на стицање кључних компетенција, а реализује се као континуирано, стручно и најчешће неформално образовање. Код корпоративног образовања, традиционално учење је најквалитетнији облик образовања, али је зато и најскупље, јер су поред специфичних релативно високи и фиксни трошкови. Као добра алтернатива, сагледава се е-учење, које принципијелно обухвата два могућа решења. Прво, обука уз помоћ рачунара (Computer Based Training – CBT), код кога полазник самостално на рачунару ради интерактивно са програмом за учење, уз примену различитих облика мултимедијалног записа (оптички дискови, компакт дискови, звучни записи, факсимили, видео касете и др.). Друго, образовање уз помоћ Специјализоване интегрисане рачунарске платформе за управљање процесом учења на даљину, као и стандардних Интернет сервиса, односно учење на даљину (Distance Learning), често се описује и као on-line образовање. Ако се направи поређење првог и другог, могу се констатовати бројне предности у корист on-line образовања. Специфичности менаѢерског радног места и његових компетенција захтевају и специфичан приступ у образовању, посебно уз рад. Потребне за усвајањем нових менаѢерских вештина, знања, метода и техника, као и осавремењавање постојећег менаѢерског знања руководећег кадра, наилазе на низ потешкоћа: хетерогеност менаѢерског знања међу постојећим руководећим кадром, смањење могућности за одсуствовањем са радног места и у радно време, различит степен информатичке писмености менаѢера, распоређивање на менаѢерска радна места лица без менаѢерских знања, као и унапређење менаѢера на виши менаѢерски ниво. Као модел образовања који би одговорио захтевима менаѢерског радног места намеће се е-учење које има низ предности у односу на традиционални. Циљ овог рада је да укаже на сврсисходност примене е-учења у развоју менаѢерских компетенција. У том смислу се у раду презентује један пример добре праксе развоја менаѢерских компетенција.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: образовање, е-учење, компетенције, менаѢмент.

Увод

У економији заснованој на знању, која се карактерише високим растом друштвеног производа и високим степеном запослености, централно место заузима знање, у смислу образовања, обуке и стицања новог знања. Овако схваћено знање захтева еволуцију образовног система, и то модернизацију и унапређење, у погледу његове ефикасности у процесу стицања знања.

Када се ради о запосленима у друштву заснованом на знању, онда се образовање своди на стицање кључних компетенција, које представљају комбинацију знања, вештина и одговарајућих односа за дати контекст, и то: вештине самоорганизовања; вештине комуникације; тимски рад; интерперсоналне вештине; самосвест; самопромоција; изналажење и стварање могућности; акциони план; умрежавање; одлучивање; преговарање; политичка свест; суочавање са неизвесношћу; развијање фокуса; трансфер знања; самопоуздање; поступање са нечијим личним радним оп-

терећењем; како до сржи проблема. На тај начин се запосленима императивно намеће потреба образовања током читавог живота (Крстић, Бојковић, 2009).

Образовање запослених у основи је мултифункционално, и реализује се као континуирано, стручно и најчешће неформално образовање. Континуирано образовање се реализује после обавезног, односно после иницијалног образовања ради даљег унапређења постојећих знања, вештина и компетенција, стицања нових компетенција, као и даљег персоналног и професионалног развоја. Стручно образовање се реализује у оквиру континуираног образовања којим се обавља даље стручно усавршавање, освежавање знања, вештина и радних компетенција.

Неформално образовање се реализује изван редовног школског система, на основу посебних (обично професионално усмерених) програма и активности образовања и учења, али се не завршава са друштвеном верификацијом стечених знања и постигнућа, у смислу стицања формалних националних квалификација и нивоа образовања.

1. Традиционално учење

Традиционално учење подразумева да се пренос знања одвија кроз наставни процес између његових актера, испоручиоца знања (инструктора) – примаоца знања (корисника), при чему се они налазе истовремено на истом простору. Традиционално учење се карактерише социјалним аспектом, будући да је наставни процес специфичан социјални процес. Социјални карактер се састоји у истовременом присуству корисника знања приближног нивоа знања, могућности њихове непосредне међусобне комуникације, могућности њиховог директног обраћања инструктору. Са тог становишта, традиционално учење је несумњиво најквалитетнији облик образовања, али зато и најскупље. Код традиционалног учења су, сразмерно броју корисника, релативно високи фиксни трошкови (простор, опрема, инструктори). Кад је реч о корпоративном образовању наведеним трошковима треба придодати и посебне трошкове (путовање, смештај, одсуство са посла и др.), па овај начин образовања чини још скупљим (Матијевић, 2010).

2. Е-учење

Према (Holmes, 2002) е-учење се дефинише као: „коришћење нових мултимедијалних технологија и Интернета у циљу побољшања квалитета учења кроз олакшавање приступа ресурсима и услугама, као и екстерну размену и сарадњу“. У принципу е-учење обухвата два могућа решења. Прво, код кога полазник самостално на рачунару ради интерактивно са програмом – системом за учење, који је неретко заснован на теорији традиционалне наставе и/или који рачунарски подржава наставу (Computer Based Teaching – СВТ) и решења, укључује подршку инструктора кориснику учења, услуге развијене од стране образовних организација.

Е-учење се одвија индивидуалним коришћењем од стране корисника, различитих облика мултимедијалног записа, као што су оптички дискови, компакт дискови, звучни записи, факсимили, видео касете и др.

Друго, образовна организација развила је решења за учење – наставу са дистанце, односно учење на даљину (Distance Learning – DL), које се често описује и као on-line образовање. Учење на даљину може бити организовано на различите начине, почев од коришћења појединачних програма, који наглашавају флексибилност на једној страни, континуално укључујући различите прелазне варијанте

учења, закључно са граничним случајем на другој страни, платформе за учење на даљину које наглашавају групни рад и сарадњу у учењу.

Учење на даљину подразумева да су прималац знања (корисник) и испоручилац знања (инструктор) просторно и/или временски удаљени током извођења наставног процеса. Просторна и временска удаљеност на релацији прималац – испоручилац знања превазилази се коришћењем информатичке и комуникационе технологије, односно рачунара повезаних преко глобалне светске мреже – Интернета. Ова технологија омогућава примаоцу знања да са било које локације и у било које време приступа жељеном наставном садржају. Учење на даљину одвија се комбинацијом различитих облика и средстава комуникације и размене наставних садржаја између примаоца и испоручиоца знања преко Web sistema – Специјализоване интегрисане рачунарске платформе (СИРП) за управљање процесом учења на даљину, као и стандардних услуга (сервиса) на Интернету, пре свега електронске поште (e-mail).

3. Традиционално учење наспрот е-учењу

Ако се направи паралела између традиционалног учења са једне стране и е-учења са друге, онда се с правом могу констатовати бројне предности у корист е-учења (Табела 1). Предности се огледају у широј лепези расположивих елемената процеса учешћа. Ако се томе додају и напоменуте предности у погледу трошкова, онда се чини да е-учење има веће изгледе у будућности.

Табела 1. Традиционално учење наспрот е-учењу (Извор: ИТА, 2010)

Карактеристике процеса учења е-учење
Независност од времена одржавања наставе
Независност од места одржавања наставе
Ниски трошкови за корисника
Могућност самоорганизовања времена за учење
Дискусије са другим полазницима курса
Консултације са наставником „1 на 1“
Техничка подршка
Текстови за читање
Туторијали
Мултимедијални материјали
Листа додатних ресурса за учење
Неограничено понављање градива
Пројекти и семинарски радови
Локације за учење на Интернету
Вежбања
Тестови
Завршни тестови
Тренутна доступност резултата
Речник појмова и FAQ база
Сертификат

4. Корпоративно учење

Нема сумње да е-учење (како индивидуално интерактивно, тако учење на даљину) може бити добра алтернатива и за развој компетенција запослених у пословним системима. На тај начин е-учење може бити прикладан метод учења високог квалитета, високе ефикасности и исплативости. Висок квалитет е-учења (Rekkedal, 2006) огледа се у могућности примене најсавременијих ИКТ и мултимедијалних средстава у образовању, и то:

- Висока ефикасност е-учења се очитује у високој флексибилности таквих система, који једнако омогућавају ажурирања по принципу ЈИТ (just in time), посебно када је реч о учењу на даљину, где може да се организује буквално све, било где и у било које време. Обука може бити прилагођена потребама индивидуалног корисника, његовом стилу учења и расположивог времена.

- Висока исплативост е-учења произилази из чињенице да корисник – полазник курса не мора да напушта посао ради присуства курсевима, што обично подразумева трошкове одсуствовања са посла, путовања и смештаја.

Иако се на први поглед чини да е-учење од корисника може захтевати висок ниво ИКТ-писмености, у пракси није тако, заправо од корисника се очекује само елементарно познавање рада са рачунаром, односно минимум ИКТ-писмености. Међутим, током реализације е-учења, полазник развија властите ИКТ способности, чиме се имплиците припрема се за већу ефикасност у раду и развој будуће каријере у друштву знања.

Поставља се питање да ли послодавци и менаџери у пословним системима, а нарочито у МСП, у довољној мери схватају какав је латентни потенцијал у примени е-учења. Многи менаџери недовољно знају о предностима е-учења, и често траже доказе, као потврду да е-учење успешно функционише. Међутим, нема сумње да је до сада е-учење показало све предности и висок квалитет, који се у наведеном случају засигурно може мерити са традиционалним начином образовања, посебно када се ради о образовању менаџера у пословним системима. Идеја за ову примену је проистекла из неких позитивних искустава (Милосављевић, Крстић, Бојковић, 2008), стечених на примени е-учења у високом образовању.

Циљ овог рада је управо да укаже на сврсисходност примене е-учења у функцији образовања запослених, посебно на развој менаџерских компетенција. Више је разлога због којих се овај начин учења може ефектно применити код образовања менаџера.

Овде ће се навести неки од најзначајнијих разлога, и то: допуњавање компетенција код оних менаџера, који су већ запосели менаџерска места, а не поседују адекватне компетенције; образовање менаџера без потребе одсуствовања са посла по овом основу, чиме се не нарушава њихов континуитет у раду; надограђивање (осавремењавање) постојећих менаџерских знања у складу са развојем савремене менаџерске праксе; проширивање по дубини менаџерских знања у појединим карактеристичним аспектима менаџмента (на пример нове квантитативне методе, и слично); стицање потпуно нових менаџерских вештина; стицање менаџерских знања неопходних за унапређење у виши менаџерски ниво, (на пример прелазак из стратума средњег у стратум врховног менаџмента); уједначавање стања ИТ писмености у менаџерској популацији; развијање менаџерске креативности.

5. Добра пракса корпоративног е-учења

Као случај добре праксе корпоративног е-учења може да послужи пример, Систем е-учења развијен за потребе образовања запослених из МСП у ЕУ, из ширег контекста менаџмента, тачније у области стандардизације (NORMAPME, 2006). Сектор МСП чине више од 99 % свих ЕУ компанија, и у њима постоји велика потреба за образовањем и обуком запослених. У оквиру образовања запослених неку врсту обуке свом особљу пружа свега нешто мање од 60 % послодаваца, односно стручне курсеве обуке похађа мање од 25 % свих запослених у МСП. У нашој земљи прецизних података о томе у ком сектору, у којој мери, и у ком обиму се обавља перманентно образовање запослених за сада нема. Међутим, сигурно је да су проценти далеко нижи ако се упореде са наведеним за ЕУ. У таквим околностима значај е-образовања може доћи до пуног изражаја.

Закључак

Економија заснована на знању изнедрила је потребу за перманентним образовањем свих запослених, а посебно менаџера. Потреба образовања менаџера се огледа у допуњавању постојећих компетенција, надограђивању и осавремењавању постојећих знања, њиховим проширивањем по дубини, стицању потпуно нових менаџерских вештина и знања неопходних за унапређење у виши менаџерски ниво, њиховом образовању са минималним одсуствовањем са посла, као и уједначавању стања ИТ писмености у менаџерској популацији.

Циљ овог рада је трагање за ефективним начином образовања менаџера у будућности, који ће одговорити задовољењу набројених услова. У трагању за ефективним начином образовања менаџера, корпоративно учење на даљину се чини добрим решењем, будући да пружа могућност задовољења образовања менаџера у свим наведеним погледима. Наредни корак у реализацији овог задатка је концептирање адекватног модела корпоративног учења на даљину за образовање менаџера.

ЛИТЕРАТУРА

- Holmes, B. (2002). Multimedia for Education, Training and Culture, eLearning in Europe, Leonardo da Vinci eLearning workshop & contact seminar, Espoo, Finland, 8-10 September 2002, DG Education and Culture, European Commission, <http://www.leonardodavinci.fi/elearning/summary/holmes.pdf>.
- ITA, 2010, ITAcademy, LINK Group, e-Learning ili tradicionalno učenje, http://www.it-akademija.com/ITakademija--e-Learning-vs.tradicionalnoucenje_617.
- Крстић, М., Бојковић, Р. (2009). „Образовање током читавог живота” (ОТЧЖ), V мајска конференција о стратегијском менаџменту. Универзитет у Београду, Технички факултет у Бору. Зајечар, 29-31. 05. 2009.
- Matijević, M. (2010). Portal za nastavnike kao vid elektronskog učenja, Blog, <http://pilprozor.spaces.live.com/blog/cns!3AE68BA5D54B25A2!221.entry>.
- Милосављевић, Б., Крстић, М. Бојковић, Р. (2008). „Пилог концептирању учења на даљину“. XIV скуп трендови развоја: *Ефикасност и квалитет болоњских студија*, стр. 3. Копаоник, 06. 03. 2008.
- NORMAPME 2010, elearning, <http://www.elearning.normapme.com/>. Rekkedal, T. (2006). State of the Art Report on Distance Learning and E-learning

Quality for SMEs, Paper prepared for the EU Leonardo project, *E-learning Quality for SMEs: Guidance and Counselling*, May 2006. http://www.nettskolen.com/in_english/elq-sme/ELQ-SMEStateofArt.pdf.

Скоруп, А., Крстић, М., Бојковић, Р. (2010). „Мерење иновација ИКТ у пословним системима“. Међународна научна конференција *Менаџмент*, стр. 238-243, Крушевац, 17-18. 03. 2010.

Petronije Jevtić, Ph.D.

Ljiljana S. Mihajlović, Ph.D.

DEVELOPMENT OF MANAGERIAL COMPETENCIES BY MEANS OF CORPORATE DISTANCE LEARNING

Summary

Education, training and acquiring new knowledge have important roles in a knowledge-based society. Education of employees is multifunctional, lifelong, and reduced to the acquisition of core competencies. Corporate education is usually implemented as a continuous, professional and mostly non-formal education. Traditional learning is probably the best form of corporate education, but it is also the most expensive one, due to its specific and fixed costs which are relatively high. E-learning could be seen as a good alternative, which in fact includes two possible solutions. In the first one, often referred to as Computer-based Training (CBT), a student works independently on a computer with an interactive program for learning, using various forms of multimedia recordings (optical discs, compact discs, audio recordings, facsimiles, video tapes, etc.). In the second, education is realized by means of standard Internet services, and improved by a specialized computer-integrated platform for managing the process of learning. This type of lifelong learning is often referred to as distance learning, or on-line education. If one makes a comparison of these two, online education can be favored for a number of benefits it offers. Specifics of the managerial profession and skills require specific approach to education, especially if learning and training is to be carried out at work. In addition to their need to adopt new and modernize the acquired managerial skills, knowledge, methods and techniques, management staff faces a number of other problems, some of them being: heterogeneity of managerial skills among the existing management staff, reduced opportunities to leave the workplace during working hours, varying degrees of managers' computer literacy, the deployment of managerial jobs to persons with no managerial skills, as well as promoting managers to senior management levels. E-learning could be recommended as the model of education which could meet the demands of managerial profession, since it has many advantages over the traditional model.

The aim of this article is to point out the appropriateness of choosing e-learning as a way to develop managerial competencies. In this sense, the article presents an example of good practice in management skills development.

Key words: education, e-learning, competencies, management.

KOMPETENCIJE ODGAJATELJA U FUNKCIJI BOLJIH POSTIGNUĆA U RADU S DJECOM S POTEŠKOĆAMA U RAZVOJU PUTEV RAZVOJNOG INTEGRIRANOG KURIKULUMA U UMJETNIČKIM PODRUČJIMA

SAŽETAK: Interes za kreativnu terapiju započeo je u 90-tim godinama prošlog stoljeća kao rezultat velikih postignuća specijaliziranih terapeuta koji su radili na područjima zdravstvene skrbi; prevenciji, edukaciji, habilitaciji i rehabilitaciji. Mnoga dostignuća i rezultati bili su neočekivani i neplanirani, ali zahvaljujući njima primjena umjetnosti u zdravstvu znatno je porasla.

Upotrebom kreativne terapije, odnosno uporaba umjetnosti poput likovno-vizualnog izražaja, glazbe, plesa, drame, lutkarstva, priče i drugih kreativnih procesa unaprijeđuje se zdravlje i brži oporavak, a umjetničkim i kreativnim aktivnostima nastoji se pomoći osobi da se prilagodi nekoj specifičnoj onesposobljenosti, ili da se oporavi od neke specifične medicinske intervencije, ili da poboljša kvalitetu života u specifičnim okolnostima. Specifične terapije ovog oblika su glazbena terapija i art terapija.

Mnoga istraživanja pružaju snažne dokaze o važnosti glazbe u poticanju raznih aspekata razvoja novorođenčadi i mlade djece (djece mlade dobi). Stoga se velika važnost pridaje glazbenom odgoju u predškolskim ustanovama, te glazbenoj kulturi u nižim razredima osnovne škole.

Teorija o terapiji glazbom nalazi uporište u medicini, procesu učenja, u rehabilitaciji, te djeluje na psihološke karakteristike čovjeka. Spomenut ćemo pozitivno djelovanje na imunološki sustav, smanjenje osjećaja boli, smanjenje tjeskobe, opuštanje i izazivanje osjećaja ugone, na mentalno zdravlje te na obrazovanje.

Posebno čaroliju glazbe osjete djeca s posebnim potrebama. Glazba može poboljšati kvalitetu življenja kod osoba koje imaju poremećaje sluha ili poteškoće u učenju.

Slika vrijedi tisuću riječi. Ona je trajna zabilješka misli i emocija, možemo reći vizualni dnevnik koji je ispisan našom maštom i kreativnosti. Dokazano je da na papir crtanjem iznosimo svoje misli, svoje unutarnje stanje, svoje osjećaje, ali isto tako, atr terapijom, liječimo naše misli, duh i tijelo.

Neverbalno izražavanje karakteristika je art terapije te ima velikih prednosti u odnosu na govor, osobito kod djece, koja lakše komuniciraju crtežom nego verbalno. Prihvaćena je od strane osoba kod kojih postoje poteškoće u verbalnom izražavanju ili čija su iskustva preintenzivna da bi se mogla verbalno izraziti, te osoba koje su „preverbalne“ i koriste govor kao obrambeni mehanizam. Art terapijom se djeluje na neki specifični problem pojedinaca bilo da se radi o nekoj bolesti ili nekom stresu i osjećaju nezadovoljstva. Ona je i za one koji žele živjeti svjesnije, zadovoljnije i ispunjenije. Karakteristika art terapije je činjenica da se bavi kompletnom osobom i postiže opsežne i dugoročne promjene. Umjetnost dobiva titulu suvremenog psihologa, psihijatra i odgajatelja, jer iako nismo toga svjesni umjetnost uvelike utječe na naše živote. Dopustimo umjetnosti da nas vodi ka boljem i zdravijem životu.

KLJUČNE RIJEČI: kompetencije, kurikulum, razvoj, dijete, umjetnost.

1. Prepoznajmo poremećaje

Čovjek je multidimenzionalno biće koji cijeli život uči. Već od prvih dana života dijete znatizeljno promatra svoju okolinu, usvaja načine ponašanja, ponavlja riječi i uči. Dolazak u vrtić i školu stavlja pred dijete čitav niz novih izazova, pri čemu učenje postaje

* goran.sucic@ffst.hr

glavnom zadaćom. Međutim, neovisno o samom procesu učenje nije svakom djetetu prirodan i jednostavan proces. Zbog urođenih i stečenih poremećaja, koji se kod djece sve češće javljaju, dolazi i do problema njihove integracije ne samo u društvo već i u odgojno-obrazovne ustanove.

Poremećaji mogu varirati po težini, intenzitetu, kao i prisutnosti pojedinih simptoma, te ih prema tome dijelimo na oštećenja vida (sljepoća i slabovidnost), oštećenja sluha (gluhoća i naglušost), oštećenje govorno-glasovne komunikacije, oštećenje lokomotornog sustava, oštećenje središnjeg živčanog sustava, oštećenje perifernog živčanog i mišićnog sustava, oštećenje drugih organa i organskih sustava, mentalna oštećenja (mentalna retardacija), psihičke bolesti, poremećaji u učenju (disleksija, disgrafija, diskalkulija, akalkulija), autizam te ADHD, ADD i AD.

2. Konvencija o pravima djeteta

Djeca trebaju posebnu zaštitu. Nema razdoblja u kojemu djeca nisu bila zlostavljana i iskorištavana, a to je oblik posebno teške povrede ljudskih prava. Zbog toga su Ujedinjeni narodi od samog početka preuzeli taj problem. Godinu dana nakon osnivanja organizacije, Generalna skupština Ujedinjenih naroda, 11. prosinca 1946. godine osnovala je organizaciju za pomoć djeci – UNICEF. Konvencija o pravima djeteta u svijetu je najviše puta ratificiran dokument o ljudskim pravima, no unatoč tome njena je provedba još uvijek u „dječjim cipelama“. U povodu desete obljetnice Konvencije, 1999. godine, mnoge organizacije koje djeluju u području zaštite djeteta povukle su bilancu: što je postignuto i, prije svega, u čemu se kriju nedostaci u ostvarivanju prava djeteta? Pretpostavke za ostvarivanje suvremenih pristupa djeci s posebnim potrebama, među ostalim, podrazumijevaju promjene u terminologiji, uvođenju raznolikih sadržaja i oblika rada, osposobljenosti odgajatelja, učitelja i promjene unutar zakonskih odredbi. Pozornost se usmjerava na mogućnosti i potrebe učenika, individualizaciju odgojno-obrazovnoga rada, te osiguravanje dodatne podrške djeci primjenom rehabilitacijskih programa, uključivanjem osposobljenih asistenata u nastavu i dr.

Posebni nastavni programi izrađeni su za djecu u kojih je prisutna mentalna retardacija kao primarna ili kao prateća teškoća. Planiranje, programiranje i neposredni odgojno-obrazovni rad s tom djecom izvode odgajatelji, učitelji, defektolozi (edukatori rehabilitatori). Te skupine ili razredni odjeli imaju od 5 do 9 djece s obzirom na vrstu i stupanj teškoća. Djeca s umjerenom, težom i teškom mentalnom retardacijom, s autizmom, te oni s kombiniranim većim teškoćama u razvoju, osposobljavaju se prema posebnim nastavnim planovima i programima u sklopu posebnih odgojno-obrazovnih područja (briga o sebi, komunikacija, upoznavanje uže i šire okoline, socijalizacija, razvoj kreativnosti, radni odgoj, tjelesna i zdravstvena kultura te izobrazba u obavljanju poslova).

3. Integrirani procesi

3.1. Potpuna integracija

Potpuna integracija ostvaruje se uključivanjem učenika s posebnim potrebama u redovni rad gdje dijete savladava redovne ili prilagođene programe uz primjenu individualiziranih postupaka u radu. Dijete cijelo vrijeme boravi u skupini ili razredu sa svojim vršnjacima, a odgajatelj, učitelj poučava. Dobro je kad odgajatelj/učitelj nije početnik i kad želi u svoj grupi ili razredu imati različitu djecu. Dijete s posebnim edukacijskim potrebama se, osim u redovnu nastavu, uključuje i u neki od edukacijsko-rehabilitacijskih postupaka. Ovaj dio programa izvodi defektolog – stručni suradnik, ako ga vrtić/škola ima. Kad se dijete uključuje u oblik potpune integracije roditelj treba znati da postoji niz

pozitivnih prijedloga u postojećim prosvjetnim zakonskim propisima s ciljem stvaranja povoljnijih uvjeta za školovanje i napredak djece. Oni s posebnim potrebama koji savladava redovne ili prilagođene programe, individualiziranim postupcima ima pravo na posebnu dodatnu pomoć defektologa (edukacijsko-rehabilitacijskog stručnjaka). Posebna dodatna defektološka pomoć provodi se u posebno opremljenom prostoru vrtića/škole. Za djecu kojima je oštećen vid, sluh ili imaju motorička oštećenja potrebno je organizirati produženi stručni postupak. Ovaj se postupak provodi prije ili nakon redovne aktivnosti nastave uz pomoć defektologa. Spomenuti oblik rada je sastavni dio prilagođenog programa. U redovni predškolski proces i redovnu osnovnu školu mogu se uključiti i učenici s organski uvjetovanim poremećajima u ponašanju.

3.2. Djelomična integracija

Oblik djelomične integracije provodi se u redovnom programu predškolskog odgoja i redovnoj osnovnoj školi, najčešće za djecu i učenike s teškoćama učenja općeg tipa. Ovdje je za roditelje važno napomenuti da će veći dio programa biti realiziran uz neposredno vođenje defektologa/učitelja, a umjetničko-kulturološka područja odgajatelja/učitelja. Uključivanje djece učenika u umjetničko-kulturološka područja, odnosno područja, stavlja pred odgajatelje/učitelje odgovornu zadaću maksimalne individualizacije i prilagođavanja aktivnosti i sadržaja u procesu *glazbene, likovne i tjelesno-zdravstvene kulture*. Poželjno je da djeca koji su polaznici ovakva oblika savladavanja programa budu upisani u vrtiće i škole u kojoj već postoje posebne skupine.

Nedostatak ovakva načina rada u pojedinim vrtićima i školama ogleda se i u tome što posebno odjeljenje mogu pohađati djeca iz nekoliko različitih razreda. To je sigurno veliki nedostatak kad u isto vrijeme „sudjeluju“ djeca različitih uzrasta. Svakodnevni obrazovni rad obogatili su edukacijsko-rehabilitacijskim postupcima, odnosno radionicama u koje su uključili i roditelje učenika.

4. Umjetnost kao sredstvo kreativne individualizacije, socijalizacije u radu s djecom s poteškoćama u razvoju suvremenog odgojno-obrazovnog procesa

4.1. Likovna kultura

Program likovne kulture u vrtiću i osnovnoj školi temelji se na procesu istraživačkoga učenja i stvaranja. Struktura programa uvažava i prati razvojne faze djece likovnoga izražavanja i stvaranja, a od učitelja zahtjeva kreativan i fleksibilan pristup, temeljen na poznavanju likovne problematike kao i likovnog i psihofizičkog razvitka djece. Obilježja dječjeg izraza u predškolskoj dobi su spontanost, ekspresija, skladnost, ritmičnost, te stapanje realnog i fantastičnog. Ciljevi likovnih aktivnosti i likovne kulture uopće obuhvaćaju brojne elemente, od poticanja psihomotoričnoga razvitka, preko mašte, intelektualnoga razvitka do estetičke osjetljivosti i emocija. Likovnom izobrazbom stječu se trajna i uporabljiva znanja i vještine u svrhu likovnog izražavanja, odnosno vizualne komunikacije. Analitičko-misaoni procesi potiču kod samog djeteta aktivan i stvaralački odnos prema okolini, razvijaju vizualnu percepciju, te proširuju kompetencije vizualnoga mišljenja. Rješavanjem likovnih problema razvijaju se sposobnosti praktičnoga oblikovanja i donošenja estetskih prosudba i odluka i na taj način oblikuju likovni govor. Dakle, likovnost za spomenuti uzrast se temelji na doslovnom opažaju, istraživanju neposredne okoline i umjetničkoga djela, stvaralačkoj preradi informacija, poticanju spoznajnih procesa, istraživanju i vrjednovanju.

Likovni se govor razvija preustrojem unutrašnjih veza među vizualnim znakovima i značenjima u osobnom iskustvu stvaralačkih procesa. Oblikuje se promatranjem, istraživanjem, likovnim stvaranjem i primjenom znanja o vizualno-likovnim elementima i njihovim odnosima. Programski sadržaji potiču vizualnu znatiželju, otvorenost za stjecanje novih iskustava, osjetljivost za probleme, te originalnost u njihovu rješavanju likovnotehničkim sredstvima. Također potiču razvoj svih stupnjeva divergentnoga mišljenja na području vizualnolikovnoga odgoja i obrazovanja. Umjetnička djela percepciju uvode u svjetove različitih kultura i prirodnog okoliša, nadahnjuju ih i otvaraju mogućnost stvaranja osobnih svjetova tj. vlastitih stvarnosti za sebe.

Likovna kultura i dijete s oštećenjem vida

Često se ljudi pitaju kako se slabovidnom djetetu može pomoći likovnom umjetnošću. Međutim, taj prividni nedostatak pretvara se u veliku prednost, jer likovna umjetnost nije isključivo bojanje i crtanje, već i modeliranje. Takvom djetetu potrebno je pružiti sve materijale koji su mu potrebni pri izrađivanju skulptura i modela. Time se postiže razvijanje motorike, ali i pojačava se drugo osjetilo-opip i dodir. Oni na taj način mogu prepoznati određenu teksturu, pa čak i boju. Iako im se možda ne vrati u potpunosti vid, oni se lako na takav način prilagode društvu i imaju dobre osnove za nastavak normalnog školovanja.

Likovna kultura i dijete s oštećenjem sluha

Kod odvijanja nastave likovne kulture nema problema s djetetom koji ima oštećen sluh. Dijete jasno vidi, osjeća i crta. Jedino kod djeteta s većim postotkom oštećenosti, primoreni smo naučiti znakovni jezik kako dijete ne bi imalo problema sa shaćanjem zadataka.

Likovna kultura i dijete s poteškoćama u učenju

Dječji radovi nam govore sve o djetetu. Kako se osjeća, što voli-ne voli, koji su njegovi snovi i još mnogo toga. Dijete koje ima disgrafiju vrlo lako ćemo uočiti i preko njegovih neurednih, nepreciznih i zrcalno napravljenih radova. Kako tom djetetu pomoći? Davajući im crteže u kojima se treba raditi polagano i precizno, upotrebljavajući raznovrsne tehnike crtanja i bojanja, povlačeći linije i crtajući mnoge teksture... isto tako ne trebamo se ograničiti na crtanje prirode i životinja. Djetetu možemo davati da lijepo s kistom i bojama piše slova ili abecedu na velikim papirima. U početku bi imao zadane šablone, ali kasnije bi šablone nestale i dijete bi naučilo pravilno pisati.

Likovna kultura i djeca s deficitom pažnje

Najvažnije od svega je ponuditi djetetu nešto kreativno i u jednu ruku zahtjevnije od ostaloga kako bi se usredotočio pri izvršavanju svoj zadatka. Najbolji način je izradnja skulptura od glinamola ili raznovrsnih oblika od plastelina. Tada obavlja zadatke rukama kako bi svu energiju usmjerio, u ovom slučaju, na modeliranje.

Likovna kultura i dijete s autizmom

Djete s autizmom živi u „svom svijetu“ i potrebno je da se sam otvori. Najlakši način da spoznamo psihologiju takvog djeteta je da preko njegovog likovnog izražavanja uđemo u njegov svijet.

4.2. Glazbena kultura

Kako je glazba vrlo značajan dio ljudske kulture, ona mora imati svoje mjesto u općem odgoju i obrazovanju. Glazbenu kulturu prožimaju dva temeljna načela: jedno je psihološko, a drugo kulturno-estetsko. Psihološko načelo uzima u obzir činjenicu da učenici u pravilu vole glazbu i da se njome žele i aktivno baviti (pjevati, svirati). Koliko

je to moguće, toj želji učenika treba izlaziti u susret, jer njihova dob, pa zatim i škola, nisu samo vrijeme i mjesto pripreme za život, nego su i život sam. S druge strane, kulturno-estetsko načelo polazi od toga da nastava glazbe mora učenika i pripremati za život, tj. osposobljavati ga da već za vrijeme, ali i nakon škole, bude kompetentan korisnik glazbene kulture. U današnjoj poplavi svakovrsne glazbe to je izvanredno važno. Glazba je u predškolskoj dobi i nižim razredima osnovne škole idealno područje za snažno poticanje pozitivnih emocija, osjećaja pripadnosti, zajedništva i snošljivosti. Ona može dati snažan doprinos rastućoj potrebi poticanja i izgradnje kulture nenasilja među školskom djecom. Nastava glazbene kulture nužno u središte pozornosti stavlja dječju glazbenu aktivnost u činu pjevanja, sviranja i slušanja, na samome mjestu, doživljava se glazba, obogaćuje se osjećajni svijet i izoštrava njegov umjetnički senzibilitet. Učinak toga procesa nije moguće izravno količinski odrediti. Program je glazbenih aktivnosti kao i nastave glazbene kulture otvoren, što znači da daje slobodu učitelju da, uz obavezne sadržaje, sam kreira dobar dio procesa uzimajući u obzir i želje i mogućnosti djeteta. Obavezni dio glazbenog sadržaja mora biti pjevanje, sviranje, slušanje i pokret na glazbeni poticaj i upoznavanje svih pojavnih oblika glazbe.

Glazbena kultura i dijete s oštećenjem vida

Iako je vid neprocjenjiv, ne smijemo dopustiti da dijete s takvim hendikepom bude izdvojeno iz procesa u kojem se odvijaju glazbene aktivnosti. Danas je koliko toliko dana sloboda odgajateljima/učiteljima pri osmišljavanju aktivnosti u umjetničkim područjima kako bi na jedan kreativan način mogli uključiti dijete u radost i svijet glazbe. Dokazano je da takva djeca u vrtiću, pa i osnovnoj školi mogu itekako sudjelovati u glazbenim aktivnostima, jer razvijaju sluh i čak bolje razumiju glazbu i glazbene instrumente od „normalne“ djece. Posebno je značajan uvodni sat u kojem se koristi igra tišine (oslušivanje i prepoznavanje zvukova iz okoline), ili igra tko to pjeva.

Glazbena kultura i dijete s oštećenjem sluha

Čak 14 % stanovništva ima zamjetni poremećaj sluha. Međutim, uzburbani razvoj novih tehnologija omogućio je većini ljudi oštećenog sluha pristup glazbi. Sada je dostupna tehnologija koja gluhim osobama omogućuje da sviraju elektroničke klavijature, a razvijen je i cijeli niz multimedijalnih tehnika uz korištenje boje i vibracije koje pomažu gluhim osobama da uživaju u glazbi. Otvaraju se glazbeni centri u kojima postoje zborovi u kojima se pjesme izvode tako da su riječi izražene znakovima za gluhe. Razvijeno je i pjevanje kod kojeg se rukama pokazuju pjevane muzičke note (modulatori). Stoga, osobe s oštećenim sluhom ne trebaju i ne smiju se izdvojiti iz glazbene čarolije, već ih uključiti u sve glazbene aktivnosti jer se time pospješuju ne samo glazbena znanja već i mogućnost poboljšanja sluha. Međutim, što je s djetecom koji ima veliki postotak gluhoće. Njima je veoma važan vid i sve što osjete, ali također i zvukovi/vibracije. Oni na taj način „čuju“ glazbu i sami sebi stvaraju privid glazbe i instrumenata.

Glazbena kultura i dijete s poteškoćama u učenju

Glazba je poseban lijek, posebna terapija za staro i mlado. I sami uočavamo kako prije pamtimo tekst neke pjesme učeći je uz glazbu nego da je sami čitamo. Tako dijete uči pogotovo ono kojemu je dijagnosticirana disleksija. Dijete ne može pročitati neki tekst, obeshrabri se i u samom startu odustane. Stoga, dijete kada uči neku pjesmicu potrebno je uz zadani tekst davati i asocijacije koje će djetetu omogućiti lakše pamćenje. Kada dijete nauči tekst usmenim putem, imat će volju za samostalnim čitanjem.

Glazbena kultura i dijete s autizmom

Glazbene aktivnosti nužno ne podrazumjevaju pjevanje i slušanje glazbe, već i razvijanje kreativnosti. Djetetu s autizmom dat ćemo da napiše neku pjesmicu. Preko nje

upoznat ćemo se s njegovim tekstom, asocijacijama na sadržaj s mislima i osjećajima. Nakon toga zajedno s djecom uglazbimo stihove i ulazimo u područje dječjeg glazbenog stvaralaštva. Na taj način dijete će se osjećati bolje, korisno i prihvaćeno.

4.3. Tjelesna i zdravstvena kultura

Tjelesno i zdravstveno odgojno-obrazovno područje zbog svoga značenja za skladan razvoj antropoloških obilježja djece jedinstveno je po mogućnostima i posebnostima. Malo koja aktivnost djeteta ima takvu biotičku uvjetovanost kao tjelesno vježbanje, koje u školstvu osmišljava jedino nastava tjelesne i zdravstvene kulture. To pretpostavlja da nastava treba biti primjerena razvojnim značajkama djece i mladeži, koje ovaj program u cijelosti uzima u obzir raspodjelom programskih sadržaja po razvojnim razdobljima. time osigurava usmjerenost tjelesnoj i zdravstvenoj kulturi prema optimalnom razvoju i usavršavanju onih znanja, vještina, sposobnosti i osobina koje su u pojedinom razvojnom razdoblju bitne za pravilna razvoj djeteta. Program tjelesne i zdravstvene kulture sadržava temeljne postavke tjelesnog i zdravstvenog odgojno-obrazovnoga područja kojega određuju obrazovna, antropološka i odgojna sastavnica. Obrazovna sastavnica se odnosi na usvajanje bitnih teorijskih i motoričkih znanja zbog čega u programu tjelesne i zdravstvene kulture u predškolskoj dobi i razrednoj nastavi prevladavaju modificirana biotička i osnovna kineziološka motorička znanja, dok su u predmetnoj nastavi kao nadgradnja uvrštena napredna kineziološka motorička znanja. Njih upotpunjuju temeljna teorijska znanja iz kineziologije, koja u sprezi s motoričkim znanjima izravno potiču razvoj osobnosti djeteta. Tijekom rasta i razvoja organizam je najosjetljiviji na utjecaj različitih tjelesnih aktivnosti koje uzrokuju višestruke promjene morfoloških obilježja i poboljšanja funkcionalno-motoričkih sposobnosti. Upravo se zato antropološka sastavnica tjelesne i zdravstvene kulture odnosi na sustavnu i trajnu pretvorbu prvenstveno morfoloških, motoričkih i funkcionalnih obilježja djeteta. Samosvojnost tjelesne i zdravstvene kulture očituje se i u prostoru razvoja motoričkih sposobnosti, čime povećava mogućnosti motoričkog izražavanja učenika u svim aktivnostima, pri tom stručno provedeni procesi tjelesnoga vježbanja razvijaju motoričke sposobnosti znatno iznad razine dostižne samo spontanom biotičkim rastom i razvojem. Odgojna sastavnica tjelesne i zdravstvene kulture ima cilj stvaranje takvoga sustava vrijednosti prema tjelesnom vježbanju koji će potaknuti samostalno i cjeloživotno provođenje tjelo vježbe. Takve navike izvor su uključivanja djece i mladeži u športske klubove i bavljenja športskom rekreacijom u drugoj i trećoj životnoj dobi. Zato je tjelesna i zdravstvena kultura nedvojbeno značajan i neizostavan dio općega obrazovanja i kulture življenja.

5. Pozitivno djelovanje likovne, glazbene i tjelesne i zdravstvene kulture na poremećaje

Rad s učenicima s oštećenjem vida

Sljepočom u smislu potrebe edukacije na Brailleovom pismu smatra se ostatak vida na boljem oku s korekcijskim staklom do 0.05 (5 %) uz suženje vidnog polja na 20 stupnjeva ili ispod 20 stupnjeva, koncentrično suženje vidnog polja oka s vidnim poljem širine od 5 do 10 stupnjeva oko centralne fiksacijske točke, ili bez obzira na oštrinu vida nesposobnost čitanja slova ili znakova veličine Jaeger 8 na blizinu (font Times New Roman 22). Slabovidnošću se smatra oštrina vida na boljem oku s korekcijskim staklom od 0.4 (40 %) i manje. Učenici u integriranom procesu s oštećenjem vida ne zaostaju u intelektualnom razvoju za vršnjacima koji vide i svladavaju redoviti nastavni plan i program predviđen za bilo koji uzrast. Specifične sadržaje za obrazovanje ovih učenika

(usvajanje Brailleovog pisma, vježbe vida, peripatologija – vježbe orijentacije i kretanja, uporaba tiflo tehnike, usvajanje svakodnevnih i socijalnih vještine) ostvaruju stručnjaci za edukacijsko-rehabilitacijsku podršku koji su specijalizirani za navedena područja. Učenici s oštećenjem vida upoznaju svijet, komuniciraju i uče koristeći preostala osjetila. Za slijepu je najvažnija taktilna percepcija, sluh i govor. Svakako se koristi i ostatak vida ako postoji. Djeci s oštećenjem vida potrebno je omogućiti da sjedi na njemu najprimjerenijem mjestu u prostoru uz individualnu rasvjetu radnih površina sukladno njegovim potrebama, obavijestiti ga o svim promjenama u organizaciji prostora (na primjer drugačiji raspored klupa, novi ormar, i slično), dati mu dovoljno vremena za korištenje nastavnog materijala, omogućiti mu uporabu diktafona na satu, provjeriti urednost pod školskom klupom te uključiti ga u sve aktivnosti razreda jer on to želi i može.

Tjelesna i zdravstvena kultura i dijete s oštećenjem vida

Za laike, tjelesna i zdravstvena kultura nije ništa nego trčanje uokolo i igranje. Međutim, korištenjem igara poput zapamti prepreke (pa ih se prelazi s povezom preko očiju), zatim, igre u paru i rad na pomagalima. Posebno je značajan odlazak na bazen u kojem djeca uče plivati. Djeca s posebnim potrebama također mogu naučiti plivati. Učenici oštećena vida trebaju pomoć druge osobe pri ulasku i izlasku iz bazena, ali mogu naučiti plivati. Zbog izvanrednoga značenja plivanja sa zdravstvenoga, pedagoškoga i socijalnoga gledišta plivanje se smatra svakodnevnom potrebom suvremenoga čovjeka.

Rad s učenicima s oštećenjem sluha

Učenici oštećena sluha mogu biti vrlo uspješni u savladavanju redovnog programa, uz razumijevanje problema i primjenu specifičnih postupaka u tijeku izvođenja tjelesnih aktivnosti (10 % ih završi fakultete). Samo neke nastavne sadržaje ovi će učenici usvajati s većim odstupanjima radi prirode oštećenja (hrvatski jezik – diktati; glazbena kultura – pjevanje, slušanje glazbenih djela; strani jezik – vježbe slušanja i izgovora, diktati) radi čega se rad i zadaci trebaju temeljiti na učenikovim sposobnostima u okviru sadržaja pojedinog predmeta i teme.

Cilj odgoja i obrazovanja djece oštećena sluha je pristup cjelovitim obrazovnim programima koji su primjereni njihovoj kronološkoj dobi. To pretpostavlja da gluhi ili nagluhi učenici bez dodatnih teškoća ili smetnji u razvoju, koji se nalaze u inkluzivnoj edukaciji mogu imati različite vrste podrške obzirom na svoje individualne potrebe, preporuke savjetnika i odabir roditelja. Potrebno je omogućiti povremenu ili stalnu edukacijsko-rehabilitacijsku podršku, mobilnu službu podrške, produženi stručni postupak u okviru cjelodnevne brige ili podršku edukacijskog tumača, odnosno prevoditelja za znakovni jezik. Znakovni jezik je pravi prirodni jezik gluhih koji se odvija u vizualnom i prostornom modalitetu za razliku od govornog jezika kojega dominantno percipiramo auditivnim kanalom. Istraživanja su pokazala da rano usvajanje znakovnog jezika ne interferira s učenjem oralnog jezika.

Tjelesna i zdravstvena kultura i dijete s oštećenjem sluha

Dijete nema nikakvih poteškoća u savladavanju svih zadataka u tjelesnoj i zdravstvenoj kulturi. Razvija motoričke sposobnosti i uči se pravilnom kretanju. Jedini problem se javlja kod učenja plivanja i odlaska na bazen. Ako dijete posjeduje slušni aparatič potrebno ga je prije ulaska u bazen skinuti, a neposredno prije učitelj mu mora sve detaljno objasniti što će trebati raditi.

Rad s učenicima s poteškoćama u učenju

U većini zemalja je tek u zadnjih deset godina disleksija prepoznata kao stvarna teškoća, a ne kao problem – dijete ne želi učiti. Kakve su stvarno zakonske regulative koje

pomažu djeci sa disleksijom. Zakonski gledano danas osoba sa posebnim potrebama ima potpuno izjednačena prava sa svim drugim pripadnicima društva. Jednakost u školstvu bilo nižem, srednjem ili visokom za osobe sa posebnim potrebama znači prilagodba adaptivnih materijala i kompenzacijskih mjera, kako bi oni nesmetano mogli pratiti i pohađati nastavu. Da li je to stvarno provedeno u praksu, ili su to samo „slova na papiru“. Ipak u stvarnosti nailazimo na drugačiju situaciju. Odgajatelji i učitelji još uvijek ne mogu prepoznati disleksiju, te najčešće takva djeca dobiju etiketu zločeste, lijene i nemarne djece. Oni im trebaju omogućiti prije svega, dovoljno vremena za odgovor i više vremena za čitanje, češće ih poticati i motivirati. Odgajatelji, učitelji i roditelji s njima trebaju biti strpljivi, te im prilagoditi ponuđene sadržaje.

Dijete s poteškoćama u učenju ne treba pohađati školu po posebnom programu, što škole često traže, već mu treba dati samo nekoliko minuta više. Odgajateljima i učiteljima koji u grupi ili u razredu imaju disleksično dijete preporuča se u radu što više koristiti različita nastavna sredstva i pomagala (vizualna, slušna, osjetilna), te im omogućiti individualni pristup i stvoriti pozitivnu atmosferu u razredu.

Djeca koja imaju disgrafiju često čine neobične pogreške koje istovremeno izgledaju dosta uobičajeno. Kada odgajatelj/učitelj promatra rad djeteta s disgrafijom, prvo što će uočiti jest da se neke određene pogreške neprestano ponavljaju. Kod djece s disgrafijom rukopis je neuredan, nečitak, slova su nepravilnih proporcija i oblika, nerijetko nedovršena. Organizacija teksta na papiru je loša, ne poštuju linije i margine na papiru. Često miješaju mala i velika te pisana i tiskana slova unutar iste riječi. Prisutne su i teškoće sa sintaksom (red riječi u rečenici) te općenito s gramatikom. Djeca s disgrafijom sklona su izgovarati riječi na glas tijekom pisanja. Brzo se umaraju dok pišu, te imaju velikih teškoća u organiziranju misli na papiru, što nije u skladu s njihovim verbalnim sposobnostima. Skloni su izbjegavanju, pa i odbijanju pismenih zadataka. Sada se pitamo kako takvoj djeci pomoći pri ublažavanju ili čak otklanjanju ovih poremećaja. Jednostavno, svaki predmet, a posebno umjetnički predmeti djeci mogu pomoći.

Rad s učenicima s deficitom pažnje

Djeca s deficitom pažnje/hiperaktivnim poremećajem nije potrebno sadržajno prilagođavati aktivnosti ako nemaju neke od dodatnih teškoća. U slučaju dodatnih teškoća treba se rukovoditi preporukama za sadržajnu prilagodbu u odnosu na njihove specifičnosti. Prilagodba u nastavi za učenike sa ADHD-om odnosi se na individualizaciju pristupa u prezentaciji sadržaja i načina praćenja, uz napomenu da se sve teškoće ne javljaju kod svih učenika sa ADHD-om, a različita je i etiologija i težina simptoma. U nastavku su navedene neke od najčešćih teškoća koje mogu pokazivati djeca s ADHD-om, te neki postupci prilagodbe koji su se pokazali učinkovitima. To naravno nisu svi postupci, oni predstavljaju orijentir i poticaj za pronalaženje i drugih optimalnih rješenja. Važno je svakom učeniku pristupiti individualno, te odabrati one postupke koji mogu pomoći da se ne osjećaju manje vrijednima i da uspješno usvoje potrebna znanja.

Tjelesna i zdravstvena kultura i dijete s autizmom

Dijete se osjeća sigurno u okruženju koje poznaje, stoga je dobro takvo dijete uključiti u njemu poznate igre u kojemu već odavno zna pravila i način igre. Također, potrebno mu je dodati partnera u kojeg će imati povjerenja kada se odrađuju nove nastavne metode.

Rad s učenicima s autizmom

Autizam je poremećaj u ponašanju uglavnom malo poznat i teško razumljiv, koji zdravu djecu pretvara u osamljena i povučena bića koja ne pričaju, ne razumiju vas i

teško uspostavljaju kontakt sa okolinom. Ili kako to stručnjaci kažu, autizam je poremećaj koji se javlja nakon navršene godine i pol djeteta i očituje se: nedostatkom komunikacije, govora, ponavljanja nesvrshodnih aktivnosti, dijete živi u svom svijetu i slabo komunicira s okolinom, osim kada nešto želi i to radi uglavnom neverbalno. Autistična djeca izgledaju kao i sva druga, ljupka su, lijepa i naizgled sasvim zdrava, međutim, oni pričaju vrlo malo ili nikako, žive u svom svijetu ograđeni nevidljivi zidom šutnje i izolacije, doimlju se kao da vas ne čuju, a u stvari vas ne razumiju, teško je uspostaviti bilo kakav kontakt s njima i samo upornim i svakodnevnim radom se mogu postići rezultati da se socijaliziraju i nauče ono što je drugoj djeci uobičajeno; držati žlicu, obuti cipele, koristiti WC i sl. Oni vole sigurnost poznatih prostora, osoba i stvari, sve novo ih plaši i treba vremena da se priviknu. Kada nešto žele uzmu vas za ruku i pokažu, rijetko koriste govor, on je uglavnom nerazvijen. Ova djeca su izbirljiva kod jela, uglavnom jedu dvije ili tri vrste jela, i ništa drugo, mogu biti gladna, ali neće probati drugu hranu osim one koja ih zanima, a ponekad izgled i boja hrane su razlog zašto neće jesti. Učenike s autizmom treba uključiti u redovni školski program samo ako su zadovoljeni potrebni uvjeti i omogućene specifične metode prilagođene potrebama ovih učenika, odnosno ako stupanj poremećaja dopušta neometani nastavni proces.

Zaključna razmatranja

U ovom radu je riječ između ostalog o važnosti suodnosa kao prirodne kategorije uspostavljanja komunikativnosti više nastavnih predmeta u područja gdje se granice brišu, a time jačaju u izražajnu i doživljajnu funkciju do razine njihove međusobne povezanosti i razumljivosti prema integriranom kurikulumu. Dakle, ovdje nije riječ o korelaciji kao jednoj od metoda znanstvenog istraživanja, nego je to riječ koja se često upotrebljava i koja upućuje na povezivanje ili suodnos sadržaja, metoda poučavanja, i sl. Naravno, nije nam namjera ukazati na vezu svega sa svačim, nego otvoriti put prirodnim suodnosima u umjetnosti svega što nas okružuje, pri čemu je djetetov izbor i skolonost primarna, a posebno u radu s djecom s poteškoćama u razvoju.

Kao što slikarstvo počinje bojom, tako i glazba započinje zvukom i tonom. Strukturalno, začeci boje i zvuka uvjetovani su jednako: sve boje potječu iz jednog izvora, bijele svjetlosti, koju prizmom možemo rasuti u spektar, osnovu svih nam dostupnih boja. U glazbi je taj početak analogan pojavi koju akustičari čak vrlo slično nazivaju: „bijeli šum“. „Bijeli šum“ je pojava istodobnog zvučanja svih alikvotnih (čujnih) tonova nekog zvuka i tek se njihovom redukcijom iz *šuma* pojavljuje *ton*.

Sve umjetnosti koriste se, svaka svojim, ali prevodljivim i razumljivim jezicima, koji se pri tom i prožimaju pa doživljaj umjetničkog djela postaje slojevit i kompleksan. Bez uzimanja u obzir ovih činjenica, nikako nećemo biti u stanju proživjeti važnost umjetnosti kao strukturalnog objedinjenja *svih* spoznaja ljudskog duha postavljenih u odnose svakog pojedinog jezika pojedine umjetnosti, radi pronicanja univerzalnog reda prirode i odražavanja tog reda u čovjeku.

LITERATURA

- Aronowitz, S., Giroux, A. (1991). *Postmodern Education: politics, culture and social criticism*. Minnesota Press.
- Baranović, B. (2005). *Što nastavnici misle o nastavnim programima za obvezno obrazovanje – rezultati istraživanja*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja i Centar za istraživanje i razvoj obrazovanja.
- Belamarić, D. (1987). *Dijete i oblik*. Zagreb: Školska knjiga.
- Blickenstaff, C. B. (1963). „Musical talents and foreign language learning ability“. *Modern Language Journal*.
- Biondić, I. (1993). *Integrativna pedagogija*. Zagreb: Školska knjiga.
- Cox, J. (1981). *Art & Culture: Correlating Art and Social Studies*. Thesis, Georgia State University.
- Findak, V. (1995). *Metodika tjelesne i zdravstvene kulture u predškolskom odgoju. 16. ljetna škola kineziologa Hrvatske*. Zagreb: Školska knjiga.
- Ferek, M. (2006). *Hiperaktivni sanjari*. Zagreb: Buđenje.
- Fisher, R. G., Cummings (2008). *Djeca s poteškoćama u učenju*. Zagreb: Veble Commerce.
- Harnoncourt, N. (2005). *Glazba kao govor zvuka – putevi za novo razumjevanje glazbe*. Zagreb: Algoritam.
- Hinde, J. (1999). *Curriculum turns into an art form*, The Australian, 3 July, p.1.
- Jakubin, M. (1990). *Osnove likovnog jezika i likovne tehnike*. Zagreb: Institut za pedagoška istraživanja Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju.
- Karlavaris, B. (1985). „Pitanje integracije estetskih područja i likovna kultura“, u *Likovna kultura*. Zagreb: Zavod za prosvjetno-pedagošku službu SR Hrvatske.
- Konkol, G. (2008). „Razmatranje o umjetnosti i njenoj zadaći u današnjoj školi“, u: *Tonovi. Časopis glazbenih i plesnih pedagoga*. Zagreb.
- Kostelnik, M., Onaga, E., Rohde, B., Whiren, A. (2004). *Djeca s posebnim potrebama*. Zagreb: Educa.
- Kušević, D. (2009). „Mogućnost povezivanja nastave likovne kulture s drugim nastavnim predmetima u nižim razredima osnovne škole“, u: *Djeca i mladež u svijetu umjetnosti*. Split: Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu, Centar za interdisciplinarnu studiju – Studia Mediterranea, Hrvatski pedagoško-književni zbor, Ogranak Split.
- Lowenfeld, V., Brittain, W. L. (1970). *Creative and Mental Growth* 5th ed., New York, Macmillan.
- Laniado, N. (2007). *Nemirna djeca*. Zagreb: Studio TiM.
- Njirić, N. (2001). *Put do glazbe*. Zagreb: Školska knjiga.
- O'Regan, Fintan J. (2008). *Kako se nositi s djecom problematična ponašanja*. Zagreb: Naklada Ljevak.
- Poshokova, I. (2007). *Kako pomoći djetetu s teškoćama u čitanju i pisanju*. Zagreb: Ostvarenje.
- Srhoj, Lj. (1989). *Povezanost nekih motoričkih, antropometrijskih i funkcionalnih dimenzija i uspjeha u ritmičkoj gimnastici*. Skoplje: Fakultet za fizičku kulturu.
- Sučić, G. (2002). *Odraslo djetinjstvo*. Zagreb: Multumedia, Synopsis.
- Težak, S. (1981). „Govorne interpretacije umjetničkog teksta“. *Pedagoški rad. Časopis za pedagoška i prosvjetna pitanja*. Zagreb.
- Ostali izvori:
- Skupina autora (2001). *Disleksija*. Zagreb: Hrvatska udruga za disleksiju.
- Hrvatska Udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama; www.idem.hr
- Stručni savjeti; www.dijete.net
- Konvencija Ujedinjenih naroda o ljudskim pravima osoba s teškoćama čitanja i pisanja (2002) čl. 13 Hrvatski politički dnevnik "Vjesnik"
- Laniado, Nessia: *Nemirna djeca*, Zagreb, Studio TiM, 2007.

Goran Sučić, Ph.D.
Sanja Štrk

COMPETENCIES OF EDUCATORS ENABLING GREATER ACHIEVEMENT IN WORK WITH CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DIFFICULTIES BY MEANS OF A DEVELOPMENTAL INTEGRATED CURRICULUM IN THE DOMAIN OF ART

Summary

An interest for creative therapy first appeared in 1990s, as a result of remarkable achievements made by specialized therapists who had worked in the domain of health care; on prevention, education, habilitation and rehabilitation. A great number of achievements and results came unexpectedly and were never planned, but those very results brought to more significant implementation of art in the health care system.

Implementation of creative therapy, i.e. the use of art such as visual expression, music, dance, drama, puppetry, narration and other creative processes, promotes health and speeds up recovery, and the aim of the artistic and creative activities is to help a person adapt to a specific disability, to recover from a specific medical intervention, or to improve their life quality in specific conditions. Examples of creative therapy are music therapy and art therapy.

Many studies provide strong evidence of the importance of music in stimulating various aspects of development of infants and younger children. That is why great importance is given to music education in preschool institutions and music classes in lower grades of elementary school.

The theory behind music therapy is grounded in medicine, the process of learning and rehabilitation and it affects the psychological functions of a person. Mention should be made of a positive effect it has on the immune system, pain reduction, anxiety reduction, relaxation and causing feeling of comfort, as well as its effect on a person's mental health and education.

Children with special needs are even more sensitive to the magic powers of music. Also, music can improve the quality of life of people with hearing disorders or learning disorders.

A picture is worth a thousand words because it is an everlasting record of one's thoughts and emotions, or in other words a visual diary written by our imagination and creativity. It has been proved that by drawing we transfer our thoughts, our state of mind, and our emotions down onto the paper, and at the same time we heal our thoughts, spirit and body by art therapy.

Nonverbal expression is a characteristic of art therapy and has many advantages when compared to speech especially with children who communicate more easily by means of drawing rather than verbally. It is also accepted by the people who experience difficulties in verbal communication or whose experiences are too intense to be verbally expressed, as well as by the „over-verbal“ people who use their speech as a self-defense mechanism. Art therapy aims to treat a specific problem of an individual whether it is a disease, stress or a feeling of discontent. Also, it is beneficial for people who want to lead a more conscious, more content and more fulfilling life. What makes it distinguishable is the fact that art therapy deals with the whole person and results in extensive and long-term changes. The role of modern-day psychologist, psychiatrist and educator is given to art which affects our lives significantly even though we are very often unaware of it. Let art lead us to a better and healthier life.

Key words: competencies, curriculum, development, child, art.

Илдико Ђокић, спец.

Висока школа струковних студија за
образовање васпитача и тренера, Суботица,
Република Србија

др Мирослав Кука

др Јове Талевски

др Методија Стојановски

Педагошки факултет, Битола,
Република Македонија

UDC 159.953
Прегледни чланак
Примљен 1. X 2012.

ИНТРИСТИЧКА ПОНАШАЊА ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНИХ СУБЈЕКТАТА У ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНОМ ПРОЦЕСУ

САЖЕТАК: Учење је стална мотивациона активност, која представља његов битни чинилац ефикасности. Настава и учење могу да остваре жељене резултате само ако су ученици свестрано мотивисани у току целог процеса формирања личности. Многи истраживачи посебно наглашавају комбинацију утицаја мотивације са општим способностима и особинама личности. Такви налази сугеришу закључак да мотивација испољава нарочити утицај у комбинацији са другим факторима. Мотивација је значајан фактор и при активирању способности и особина које учествују у учењу. Она често не делује директно на учење, већ индиректно, преко појачане пажње, већег интересовања, уложених напора и веће спремности за савладавање бројних препрека које стоје на путу остварења циља учења.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: учење, мотивисаност, стимулација, когнитивне обавезе, конфликти, редукција тензије.

1. Основе мотивационих феномена

Човек се уз помоћ учења свестрано развија и формира као личност. Тако формиран он непосредно утиче на мењање и унапређивање средине у којој живи. То је двоструки однос у коме средина организованим мерама утиче на развој и формирање личности, а формирана личност доприноси развоју средине у којој живи. Многи научници, посебно психолози, слажу се да је мотивација један од основних услова добрих резултата у настави. У контексту ових тврдњи многи су с правом истicali значај мотивације као кључног проблема учења и рационализације наставног рада. Њено проучавање представља важан услов даљег развоја психолошко-педагошке теорије и савремене праксе образовног рада са децом. У васпитно-образовном процесу корисно је знати који мотиви леже иза појединих облика понашања и активности у сложеним условима учења. И поред великих индивидуалних разлика испитивања су открила да постоје одређене опште законитости по којима се формирају одређени мотиви. Неки мотиви, код већине ученика, имају већи утицај на њихово учење него други. Познавање тих мотива помаже психолозима и педагозима да утичу на мотивацију ученика, а тиме и на успех у учењу. Али, кад већ истичемо значај мотивације у учењу и настави уопште, поставља се питање шта подразумевамо под мотивацијом? Нитен сматра да је: активна, трајна и селективна сврховитост која карактерише понашање, основа мотивационих феномена који се појављују у многим облицима у зависности од врсте понашања (урођено или стечено) и нивоа развоја организма. Ова схватања подразумевају да је мотивација у исто време извор активности, њеног смера или прецизније да одређује понашање

као усмерену активност. Појмови као што су: мотив, потреба, инстинкт, нагон, подстицај чине основне појмове којима се описује мотивисано стање. Велики број чинилаца учествује у дефинисању фактора мотивације у настави. Њихово је учешће на поједине изворе, по значају, веома различито. Неки чиниоци се појављују на високом нивоу, код других је утицај на дотични извор мали, а трећи се јављају у дефинисању неколико различитих извора. Сложеност предмета истраживања мотивације у настави као и његова широка теоријска заснованост обавезују да се у оквиру одређених подручја истраживања и проучавања обухвате чиниоци за које се претпоставља да најбоље „покривају“ основне изворе мотивације од којих највише зависи мотивација у настави. Настава је нешто што се деци намеће као обавеза којој ће они морати посветити одређено време, а питање колико времена и са колико афинитета, зависи управо од мотивације. Мотивација као појам у настави има доста широку палету, како извора тако и циљева ка којима је усмерена. Узимајући у обзир Олпортову поделу мотивације на два типа тј. ону која укључује его (што би одговарало унутрашњој мотивацији) и оној која не укључује его (што би одговарало спољашњој мотивацији), занимљиво би било анализирати факторе тј. покретаче ових видова мотивације. Оног тренутка када непосредна активност (нпр. учење) буде значајна за ученика ради саме те активности (учења) моће се тврдити да је ученик унутрашње мотивисан. Специфичне потребе које регулишу унутрашње понашања (јављају се као специфичне тенденције или циљеви унутрашње мотивисаних понашања) најчешће се сврставају: потреба за стимулацијом и узбуђењем, потреба за новином и променом, потреба за упознавањем, разумевањем и овладавањем, потреба за извршењем когнитивних обавеза и потреба за разрешавањем конфликта и редукације тензије коју они производе.

2. Потреба за стимулацијом и узбуђењем

Потребу за чулном стимулацијом и узбуђењем, контактом са спољашњим светом, већина психолога сматра најопштијом сазнајном потребом и једном од најосновнијих потреба уопште. Запажања Вудворта и Нисена о постојању потребе за контактом са спољним светом добила су за последњих тридесетак година бројне доказе из систематских експерименталних и неексперименталних истраживања. Са друге стране о постојању сталне потребе за одређеном количином стимулације и узбуђења говоре они емпиријски подаци који показују да недовољна стимулација или њено одсуство доводи до значајних функционалних поремећаја. Анализом онога што познати аутори попут Хеба и Цукермана пишу, о потреби за спољним светом, чини се могућим и издвајање једне активније варијанте ове потребе у облику тражења и повећања узбуђења. Тако Хеб (Hebb, 1949) подсећа на то да су многе активности које људи предузимају и у које се упуштају, вероватно усмерене повећању нивоа стимулације и узбуђења. У оквиру потребе за стимулацијом и узбуђењем, можемо разликовати пасивнији облик (потреба за примањем одређене количине утисака из спољашњег света), и активнији облик (излагање стимулацији и лично стварање услова за стимулацију и узбуђење).

3. Потреба за новином и променом

Резултати бројних лабораторијских испитивања потребе за новином и променом стимулације из спољашњег света, показали су да колико год је одсуство било какве стимулације неподношљиво и доводи до озбиљних негативних последица на

психолошко-мотивационим плану, исто толико су, ако не и озбиљније, последице оскудне и једноличне стимулације. У једном експерименту (Maddietall 1962) у ком је коришћен ТАТ, показало се да када су испитаницима читане досадне приче дошло је до појачаног исказивања жеље за новинама у причама које су, затим, испитаници сами састављали. Вернон је још 1969. писао да се потреба за новином и променом стимулације изражава на различите начине. Најпре, она се испољава као потреба за динамичним, разноврсним срединским окружењем, односно као потреба за спонтаном регистрацијом на нове и променљиве аспекте средине. Коначно, потреба за новином и променом се може препознати у активној употреби когнитивних процеса, нарочито имагинације, у сврху обезбеђивања необичних и оригиналних идеја. Ова потреба, дакле, укључује и неке пасивније облике као што је спремност да се ментална активност спонтано усмери и задржи на новим, променљивим објектима и догађајима, али и активно трагање за одговарајућом стимулацијом, па чак и „произвођење“ такве стимулације.

4. Потреба за упознавањем, разумевањем и овладавањем

Потреба за упознавањем природе и узрока догађаја и појава је, како пише Вернон (1969), нарочито снажна код деце, нешто је мања код адолесцената и има само средњи ниво код већине одраслих. Али код релативно малог броја људи ова потреба остаје висока у току читавог живота и испољава се кроз снажан и постојан интерес за иновацију, открића, научно истраживање и откривање истине. Међу онима код којих доминира склоност ка манипулативном истраживању, испитивању и упознавању природе и објеката сматра Вернон, наћи ће се креативни конструктори машина, инжењери, архитекте или сликари. Са потребом за испитивањем и упознавањем сопствених способности, нешто је другачије. Ова потреба је интензивна и код деце и код адолесцената, а задржава се и код одраслих. Велики број децијих игара, како пише И. Ивић (1981) има карактер испитивања и упознавања различитих елементарних способности као што су способности сопственог тела (физичких моћи), моторних способности (спретности), сензорних способности, гласовних могућности... Код адолесцената и одраслих у одређеним облицима игровне и радне активности (нарочито конструктивне), такође често долази, до упознавања сложенијих способности. У тесној вези са потребом за упознавањем и разумевањем спољашњег света и сопствених могућности је и потреба за овладавањем. Управо експериментална метода, као предуслов доброг и организованог рада и спровођења у наставном процесу, подразумева способност коришћења експерименталних наставних средстава тј. овладавање њиховим радним могућностима и функционалним способностима.

5. Потреба за извршењем когнитивних обавеза

Подаци експеримената изведених у Левиновој лабораторији са циљем испитивања његовог појма квази-потреба показала су да постављање одређеног задатка пред особу доводи и њој, под условом да она тај задатак заиста прихвати и да има намеру да га решава, до стања релативно трајне напетости (тензионог система) сличног динамичког дејства какво има оно стање тензије које настаје као резултат органских (хомеостатичких) потреба. Ову тензију тј. стање напетости у наставној ситуацији може да изазове експериментална метода препуштајући ученицима „ствари“ у њихове руке и дајући им могућност да изблиза све виде и доживе, те да

поред чула вида буду активна и друга чула. Биренбаум (према Зајгамик, 1981) је издвојио неколико фактора од којих може да зависи мотивациона ефикасност намере, односно потребе за извршавањем обавеза. Међу такве факторе он убраја: значај намере, емоционалну обојеност намере, степен повезаности намере са основном делатношћу, присутну (актуелну) ситуацију и личне особености људи. Према томе, намера (когнитивна обавеза) чији садржај чини нека лично или наставно значајна активност, односно, решавање лично и/или наставно значајног задатка, има веће мотивационе ефекте, од активности која није изазвана на овај начин. У наставној ситуацији оваква активност правовремено и на адекватан начин најбоље изазива примена лабораторијско-експерименталне методе.

6. Потреба за разрешењем конфликта и редукције тензије коју они производе

Оно што покреће развој јесте неравнотежа, односно сазнајни конфликт који се може одредити као неуспех асимилације, односно неуспех у уклапању нових елемената (сазнања) у већ постојеће структуре стеченог и усвојеног знања. Мотивационо дејство сазнајног конфликта произилази из потребе за постизањем повезаности и трајности менталних структура. Ове потребе се испољавају као тенденције ка разумевању, објашњавању и испитивању. Примена експерименталне методе даје ученику могућност непосредног мануелног и мисаоног повезивања ствари, процеса и односа постојаних у склопу једног лабораторијско-експерименталног рада. Овакав вид ученикове активности пружа могућност за боље, свеобухватније и темељније разумевање и испитивање нових појмова, закона, теорија... Неће сваки нови податак изазвати сазнајни конфликт и активирати потребу за трајношћу менталних структура, већ само онај који особа може да доживи као неслагајући са постојећим сазнајним структурама. Стога оптималну зону интересовања чини управо оно што није ни одвећ познато ни сувише ново. Да би сазнајни конфликт постао делотворан нужно је да особа постане свесна тешке уклопивости новог податка у стару шему. Сазнајни конфликт настаје и као резултат суочавањем с мишљењем других људи која нису лако уклопива у структуре знања којим ученик располаже. То је на основношколском узрасту релативно лако, али се мора водити рачуна да неуклопивост ученикових сазнања и нових података презентованих од стране наставника нема већи сазнајни дисконтинуитет у односу на нормалан развој сазнајног процеса по било којој области проучавања. Стога, да би се у наставној ситуацији ученик довео у ситуацију сазнајног конфликта потребно је излагати постојеће знање и искуство ученика новим подацима. Конфликт се може изазвати и навођењем ученика да схвати нелогичност која се постиже прављењем већег дисконтинуитета у нормалном редоследу презентовања знања што ће код ученика условити потребу тражења оне нити, тј. враћање на она полазишта која су зарад нелогичности прескочена.

ЛИТЕРАТУРА

- Ader, J. (1995). *Building Implications of the Multi-Option School*, par. 5, 6, OECD, Paris.
- A Critical Dictionary of Educational Concepts*, Harvester, New York etc. 1990.
- Ballard, M. (1969). *The Story of Teaching*. Harmondsworth: Kestrel Books.
- Bruner, J. S. (1972). *The Relevance of Education*. London: George Allen and Unwin.
- Decade, A. *Of Reforms at Compulsory Education Level in the European Union*, Eurydice, Internet (Catalogue Number ISBN 2-87116-255-7).

- Dunn, W. R., Holroyd, C. (1969). *Aspects of Educational Tehnology*, vol II, London.
Evans, E. G. S. (1982). *Modern educational Psychology*. London/Routledge.
Tadić, N. (1985). *Psihijatrija detinjstva i mladosti*. Beograd: Naučna knjiga.
Vučić, L. (1982). *Pedagoška psihologija*. Beograd.
Zvonarević, M. (1973). *Psihologija*. Zagreb: Školska knjiga.

Ildiko Đokić, Specialist

Miroslav Kuka, Ph.D.

Jove Talevski, Ph.D.

Metodija Stojanovski, Ph.D.

INTRINSIC BEHAVIORS OF THE PARTICIPANTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Summary

Learning is an ongoing motivational activity, which is an essential factor for its effectiveness. Both teaching and learning can achieve the desired results only if the students are thoroughly motivated throughout the entire process of personality formation they go through in school. Many researchers tend to accentuate the combination of the impact of motivation and a person's general abilities and characteristics. Their findings lead to the conclusion that motivation's influence is even more significant when it's combined with other factors. Motivation also plays an important role in the activation of the abilities and characteristics which participate in learning. It often does not affect learning directly, but indirectly, through increased attention, greater interest, efforts and greater willingness to overcome the many obstacles that stand in the way of achieving the learning goals.

Key words: learning, motivation, stimulation, cognitive commitments, conflicts, tension reduction.

Др Иван Тасић*

др Драгана Глушац

Технички факултет „Михајло Пупин“, Зрењанин,
Универзитет у Новом Саду

мр Јелена Тасић

ОШ „Михајло Пупин“, Ветерник

Дајана Тубић

Економско-пословна школа, Оџаци,
Република Србија

UDC 37.043.2-056.26/.36

Прегледни чланак

Примљен 1. X 2012.

ПЕРСПЕКТИВЕ УПРАВЉАЊА ПРОМЕНАМА У УВОЂЕЊУ ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА У ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНЕ УСТАНОВЕ

САЖЕТАК: Образовање данашњице би требало да буде доступно свима, укључујући и особе са инвалидитетом и сметњама у развоју, и да им омогући да развију свој пуни потенцијал, да допринесу друштву, да учини да будемо обогаћени њиховим разликама, а не обезвређени. Уму детета, као и телу, треба помоћ да се развија, а три најважније ‘хране’ за развој ума су језик, игра и љубав. Будимо им првенствено пријатељи, а потом наставници, педагози, дефектолози и друго.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: инклузија, образовање, школа, дете.

Увод

Основни задатак образовања јесте припрема детета за живот у друштвеној заједници. У случају да нечије образовање почне у условима изолације, у оскудном, једноличном, и издвојеном простору, онда је том детету шанса да се икада равноправно укључи у живот заједнице, као и заједници да му пружи неопходну подршку, ускраћена. Инклузија ученика са посебним потребама у редовне основне школе и учионице је део великог светског покрета за људска права који позива на потпуну инклузију свих људи са посебним потребама, у свим аспектима живота. Појам инклузивног образовања се односи на филозофију образовања која промовише образовање за све ученике у основним школама.

1. Појмовно одређење инклузије

Нови Закон о основама система образовања и вапитања донет је у августу 2009. године и тиме су створени услови за институционалну подршку развоју и примени инклузивног образовања и обезбеђивања доступности образовања деци из различитих осетљивих група, која су до сада углавном остајала ван система (www.mprn.gov.rs).

Трагајући за готовим дефиницијама инклузије наћи ћемо различите приступе, од третмана разноврсности, преко школске организације за укључивање деце са посебним потребама у редовну наставу до укључености и равноправности за сву децу (Пашалић-Кресо, 2003).

Када се говори о инклузији обично се мисли углавном на укључивање деце са сметњама у развоју. Међутим, инклузивно образовање подразумева образовни систем, који је отворен за сву децу, а пре свега за ону која су искључена из система

*epsodzaci@gmail.com

образовања или им тај систем не пружа одговарајућу подршку (деца са сметњама у развоју, деца која припадају различитим националним мањинама (ромска деца), избегла и расељена деца, деца без родитељског старања и деца из социјално угрожених породица...). Укључивање маргинализованих група у образовни систем је дугорочан и поступан процес. Већ у овом тренутку, нека деца која су била искључена из редовних школа би могла да се укључе, затим би се тај процес настављао укључивањем осталих група, за чије укључивање је потребно време да се школе, наставници, родитељи, али и деца припреме за инклузију.

Инклузија садржи сасвим другачији вредносни систем и на њему заснован другачији вид образовања. Подразумева значајне промене у односу на програме рада, образовање учитеља и наставника, методе рада и начин процене остварених резултата. Подстицање развоја све деце је основни циљ инклузије. Инклузивне школе преносе знања ученицима преко договорених програма, који се разликују од оних који се користе у школама које искључују неке ученике из редовних одељења.

Инклузивно образовање је у функцији ученика и њихових развојних и образовних потреба. Стога, веома је важно да се на основу комуникације са наставницима, директорима школа, представницима локалне заједнице, родитељима и ученицима, утврде ослободилачки и баријере за развој инклузивног образовања у Србији.

2. Увођење инклузивног образовања

Инклузија се ослања на принцип поштовања права на образовање. Свако дете има право на квалитетно образовање у складу са својим могућностима и способностима. Инклузивно образовање пружа могућност свој деци да буду део школске заједнице и тако се припреме да, као одрасле особе, равноправно учествују у друштвеном животу.

Инклузивно образовање је: људско право, квалитетно образовање и друштвени развој.

Инклузија као људско право: Сва деца имају право да уче заједно; деца не треба да буду мање важна или одвојена само на основу сметњи у развоју или тешкоћа у учењу; одрасли са инвалидитетом, који себе описују као „оне који су преживели специјалну школу“ захтевају заустављање сегрегације; не постоји ни један законски оправдан разлог за одвајање деце у образовању. Деца треба да буду заједно – уз предности и користи за све. Не треба да их штитимо једне од других.

Инклузија као квалитетно образовање: истраживања показују да деца која су у инклузивном окружењу имају боља академска и социјална постигнућа; не постоји ни један вид подучавања или бриге у специјалној школи који не може бити реализован у редовној школи; уколико постоје посвећеност и подршка, инклузивно образовање је ефикаснија употреба образовних ресурса.

Инклузија као друштвени развој: сегрегација подстиче предрасуде и учи децу да буду уплашена и неинформисана; сваком детету је потребно образовање које ће му/јој помоћи да развије социјалне везе и буде припремљено за редован живот; само инклузија има потенцијал да умањи страхове и изгради пријатељство, поштовање и разумевање (Liflet Centra за studije o inkluzivnom obrazovanju).

Инклузивна оријентација и планирање практичних корака у једној школи треба да буде део школских докумената (Школски развојни план, Школски про-

грам). Школа припрема и институционализује инклузивно образовање тако што добро планира и организује ресурсе унутар школе, али и користи ресурсе у локалној заједници. Увођење и примена инклузивног образовања подразумева добру анализу могућности и потреба и у складу са тим планирање људских, материјалних и финансијских ресурса неопходних за обезбеђивање подршке деци са посебним образовним потребама (Министарство просвете РС, *Збирка примера инклузивне праксе*).

Добро управљање може да обухвата: флексибилну примену школских докумената; прављење функционалног распореда часова – могућност спајања одељења и тимског рада наставника; укључивање родитеља као волонтера – асистент у настави; прављење малих група у оквиру редовне школе; on line допунска/додатна настава; укључивање студената факултета и ученика старијих разреда као педагошких асистената у настави; организовање вршњачке подршке.

3. Владајући ставови о инклузији

Хтели не хтели, људи категоришу друге и саме себе, сврставају их у одређене класе. То најчешће раде спонтано и при томе редукују и поједностављују информације о особи коју процењују. Постоји неколико стотина невербалних гестова на основу којих процењујемо особу коју први пут гледамо. Све те информације се у нашој глави аутоматски процесирају, и ми стичемо први утисак о особи, а затим, тај утисак тестирамо у даљим комуникацијама, понашању и разним ситуацијама.

Деца са посебним потребама најчешће не могу прикрити свој хендикеп, те се у првим контактима са непознатим људима осећају неугодно, осећају се угрожено и рањиво. Категоризација представља „класификацију људи у групе базирану на заједничким атрибутима“ (Franzoi, 2000). Понекад су ови атрибути широко постављени, на пример у форми способан – неспособан или симпатичан – одуран, нормалан – ненормалан и слично. Ма колико нам се свиђало или не свиђало, постоји „генерални научни консензус да људи не би могли преживети без укључивања у социјалну категоризацију“. Лакше ћемо се носити са разним категоризацијама ако знамо како се оне формирају, како их разликовати и утицати на њих. Како из категоризације настају стереотипи? Стереотипе можемо дефинисати као „фиксне начине мишљења о људима и њихово сврставање у категорије при чему нису допуштене индивидуалне варијације“.

О деци са посебним потребама можемо очекивати више стереотипа: цивилизацијске или културолошке, уско професионалне, генерацијске и слично. Понекад се стереотипи формирају на основу прототипа. Шта је то социјални прототип? То је члан одређене групе или заједнице, односно категорије људи који најбоље репрезентује генерална својства групе или категорије. На пример, ментално ретардирани појединац може бити доживљен као представник свих ментално ретардираних иако он има специфична својства. На пример, може бити агресиван, а стереотипима оптерећени проматрач рећи ће да су сви ментално ретардирани уједно и агресивни, што није тачно.

Табела 1. Стереотипи о инклузивној настави (Сузић, 2008).

<i>Стереотипно гледиште о деци са посебним потребама</i>	<i>Гледиште ослобођено стереотипа о деци са посебним потребама</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Сметају осталој деци у разреду. Треба да буду у разреду са осталом децом. • Наставници редовне наставе не могу им помоћи. • Наставу није могуће држати како треба ако у разреду имате дете са посебним потребама. • Инклузија укида специјалне школе. • Специјална школа је кориснија за децу са посебним потребама него редовна. • Редовна школа је траума за дете са посебним потребама. 	<ul style="list-style-type: none"> • Наставници редовне наставе могу помоћи овој деци посебно ако се усавршавају. • Уз хумане претпоставке инклузије, у настави можемо имати и децу са посебним потребама • Редовна школа је кориснија за децу са посебним потребама и можемо комбиновати рад ове две институције. • Редовна школа треба деци са посебним потребама да их социјализује, уведе у живот. • Специјалне школе се другачије организују и успостављају бољу везу са редовним

4. Користи од увођења инклузивног образовања

Увођењем инклузивног модела образовања повећао би се обухват деце са сметњама у развоју образовно васпитним системом, унапредио би се њихов квалитет образовања и била би им пружена могућност за професионално оспособљавање и осамостаљивање за живот.

Родитељи деце са сметњама би добили једну сигурност, осећај да нису издвојени и од стране друштва препуштени сами себи као што је тренутно случај. Најчешће родитељи куцају на различита врата најпре да излече своје дете, а после тога да укључе своје дете да се дружи са осталом децом. Значи, инклузијом ојачавамо родитеље, а самим тим ће и они бити под мањим стресом и способнији да са дететом остваре квалитетнији однос. Родитељи би постали економски независнији, јер не би морало више чланова породице да брине о детету. Деца без тешкоћа у развоју стекла би свест да нису сви исти и да чињеница да је неко другачији није разлог да буде искључен из друштва. У инклузивној школи, деца без сметњи би могла да науче неке ствари које иначе не би научили као што је знаковни језик, Брајева азбука. Деца би постала толерантнија на различитост и мање склона дискриминацији.

Родитељи деце без тешкоћа у развоју би добили шансу да формирају позитивне ставове према деци са сметњема, тј. добили би исто што и њихова деца само у ширем обиму. Инклузивним моделом образовања наставници би унапредили своје професионалне компетенције у смислу бољег познавања специфичних потреба деце са осећењама и општим развојним потребама деце. Наставници добијају могућност да комплексније и сложеније приступају послу и да на тај начин подигну квалитет наставе. Школе би кроз већи обухват деце са сметњама добиле могућност да повећају број уписане деце, да унапреде квалитет образовно васпитног процеса и да запосленима понуде шири избор програма стручног усавршавања. Локална заједница постаје сервис свих грађана, учествује у стварању услова за квалитетнији живот свих њених грађана што посредно доводи до смањења броја социјалних случајева и растерећује буџет смањењем социјалних давања породицама. Укљученост у друштво и друштвене процесе води ка многим другим позитивним исходима, као што су оснивање породице и др. Кроз инклузију се враћа и функционалност породице,

родитељи и остали чланови породице у могућности су да себи посвете слободно време, могу поново да раде.

Инклузивним образовањем држава и друштво постижу остварење прописаних стратешких циљева и у целини постају квалитетнији. Став свих саговорника је био да уколико инклузија буде добро припремљена и пропраћена одговарајућима законима и обуком наставника мале су могућности да инклузијом неко нешто изгуби. Међутим, уколико инклузија не буде спроведена на прави начин могући су велики отпори у имплементацији. Отпори се нарочито могу очекивати у круговима дефектолога код којих постоји страх да ће на тај начин остати без посла. Такође, постоји страх какав ће бити однос ученика без сметњи у развоју према осетљивој деци. Да би се избегли могући проблеми ове врсте потребно је осмислити и на време спровести одговарајућу кампању (Истраживачки пројекат *Ослонци и баријере за инклузивно образовање у Србији*).

5. Баријере за увођење инклузије

Инклузивно образовање можемо посматрати као двосмерни процес, који се с једне стране односи на повећање партиципације и учења, а са друге, на идентификовање и смањење или елиминисање препрека за партиципацију и учење. Препреке или баријере које отежавају или онемогућавају инклузивни процес и укључивање деце са сметњама у развоју у образовне институције, можемо сврстати у 3 групе.

Психосоцијалне баријере – За особе са инвалидитетом се понекад везују негативни ставови и предрасуде који настају као последица недостатка информација и незнања. Ту су и нетолеранција, игнорисање или социјална дистанцираност. Уобичајено присутна заблуда је да су деца са сметњама у развоју увек болесна, спора, досадна и да се другој деци не допада да се друже и уче заједно са њима. Негативни ставови према деци са сметњама у развоју су највећа препрека приступу деце редовном образовању и користима од њега. На њих налазимо на свим нивоима: међу родитељима, члановима заједнице, школама и наставницима, државним службеницима, па чак и међу самом децом са сметњама. Због свега тога, деца са сметњама у развоју и њихови родитељи, често развијају ниско самопоштовање, скривају се и клоне друштвене интеракције, што може водити директно у искљученост из образовања и друштвеног живота.

Физичке баријере – Баријере у окружењу могу спречити или ометати приступ зградама и услугама, изазвати осећај ниже вредности, збуњеност или чак узроковати повреде. Немогућност коришћења средстава јавног превоза, неприлагођеност услова за становање, недостатак звучних семафора и тактилних стаза на нашим улицама, недовољно широки тротоари са високим банкама, непостојање рампи и косих стаза за несметано кретање особа у колицима, неприлагођен приступ информацијама, неприкладне просторије за рад, само су део физичких препрека које је потребно уклонити или прилагодити да то више не буду. Баријере приступу су присутне у физичком окружењу због ограничених погледа на питања инвалидности, када сепотребе деце са сметњама у развоју и особа са инвалидитетом не узимају у обзир, или када се усвоје нетачне претпоставке о њиховим захтевима. Све зграде у којима су смештене институције (здравствене, културне, образовне) би морале да буду приступачне свима, што се најбоље може постићи коришћењем инклузивних принципа дизајна, који се базира на уважавању потреба које су заједничке свима, а затим на прилагођавању истих или омогућавању дизајнерских решења која између

осталих одговарају специфичним захтевима као што су потребе особа са инвалидитетом.

Институционалне баријере – Институционалне баријере говоре о начину на који друштвене институције доприносе изолованости или искључености из различитих облика друштвеног живота, појединаца или група због њихове ометености, социјалне депривираниости, етничке припадности или пола. Ова врста баријера има корен у нетолеранцији на различитости и злоупотреби моћи да би се створиле и одржавале неједнакости. У свим друштвима постоји потреба за подизањем свести по питању чињенице да деца са сметњама у развоју имају иста права и потребе као остала деца. Превазилажење психосоцијалних, институционалних и физичких баријера представља изузетан изазов, али је то кључ за обезбеђивање инклузивног образовања.

6. Мрежа инклузивног образовања у Србији

Мрежа инклузивног образовања представља неформалну групу наставника и стручних сарадника основних школа, организовану на локалном нивоу у десет градова у Србији. Заједничко за све чланове мреже је да подржавају инклузију деце са посебним потребама али и реформу образовања у најширем смислу као и то да сви имају неко искуство у раду са децом са посебним потребама.

Основни циљеви су пропагирање идеје инклузије деце са посебним потребама на локалном нивоу и пружање стручне подршке наставницима, родитељима и деци. У време када се вршило истраживање у току је била друга фаза развоја Мреже која је усмерена ка проширењу тј. укључивању у рад Мреже сарадника и стручњака разних профила из локалне заједнице тј. оних појединаца који су заинтересовани за инклузију а својим знањем и положајем могу допринети повећању успешности инклузивног образовања.

Добици од инклузије постоје на свим нивоима, од детета, преко породице, школа, система образовања до локалне заједнице и заједнице уопште. Деца са посебним потребама добијају већу шансу да овладају одређеним вештинама и стекну знања која ће им омогућити да се лакше укључе у друштво и да имају квалитетнији живот. Инклузивни модел образовања омогућава породици детета са посебним потребама осећај прихваћености и веће подршке од стране друштва, интензивнија сарадња са наставницима и стручним сарадницима представља велику помоћ родитељима пошто се често срећу са ситуацијама које сами нису у стању да реше на прави начин. Школа и систем образовања у целини постаје хуманији и отворенији, доступан свима а у складу са потребама и могућностима појединца. Све ово на крају води ка праведнијем и друштву толерантнијем на разлике.

Добит од оваквог начина организовања је велика и то нарочито у смислу подршке наставницима који раде са децом са посебним потребама. Оно што највише недостаје наставницима у редовним школама је системски решена подршка од стране стручних сарадника. Многе школе или немају стручне сараднике или уколико их и имају они најчешће немају одговарајућа знања потребна за образовни рад са децом са посебним потребама. У оквиру Мреже, наставници имају могућност да размењују искуства, да траже савет или конкретну помоћ од својих колегиница или колега. Овакав вид подршке доприноси успешнијој примени инклузивног модела образовања. Такође, овакав начин организовања доприноси и пропагирању идеје као и промени доминантних ставова према инклузији који су још увек негативни. На

основу заједничког позитивног искуства лакше је доћи до аргумената за инклузију и лакше је борити се против стереотипа који леже у основи негативних ставова о инклузији (www.erisee.org).

7. Закључак

Посматрајући систем образовања у целини, можемо да закључимо да су ставови према инклузији деце са сметњама у развоју још увек негативни. У основи ових негативних ставова су, пре свега, страх од непознатог и непознавање појма инклузије. Такође, не постоји јединствен став о инклузији деце са сметњама у развоју и јединствена платформа о имплементацији. Школама је потребна једна врста подршке, коју на жалост оне још увек не добијају. Редовне основне школе у којима се налазе деца са сметњама у развоју немају адекватну стручну подршку (дефектолог, педагог, психолог). Најчешћи аргументи против инклузије су велики број ученика у одељењима и самим тим немогућност наставника да детету са сметњама у развоју пружи одговарајућу пажњу, недовољно прецизиране улоге, у смислу ко је тај који треба да наставницима пружи подршку, неадекватна обука наставника за рад са децом са ометеном у развоју, недоумица да ли ће због посебног третмана које захтевају деца са сметњама у развоју и прилагођавања наставе њима остала деца у одељењу бити ускраћена, како ће друга деца да приме у колектив децу са сметњама у развоју, и врло често, страх од реакције родитеља остале деце.

Крајњи исход инклузије и инклузивног образовања су дефинитивно више-струки, када су у питању деца са сметњама у развоју. Укључивањем у редовну школу, доприносимо њиховој самосталности и осећају веће сигурности, али квалитету знања. Квалитетно знање овој деци може у многоме допринети и при запошљавању, што је одраз социјализације.

ЛИТЕРАТУРА

- Истраживачки пројекат *Ослонци и баријере за инклузивно образовање у Србији*, 2006, ЦЕТИ: Београд.
- Liflet Centra za studije o inkluzivnom obrazovanju (Centre for Studies on Inclusive Education, Velika Britanija prevod Biljana Janjić; Inicijativa za inkluziju VelikiMali.
- Министарство просвете РС, *Збирка примера инклузивне праксе*, Београд, 2010.
- Пашалић-Креско, А. (2003). *Генеза сазријевања идеје инклузије или инклузија у функцији смањивања неравноправности у образовању*. Сарајево: Филозофски факултет.
- Сузић, Н. (2008). *Увод у инклузију*. Бања Лука: ХБС.
- Franzoi, S. L. (2000). *Social psychology*. 2nd edition. New York: Mc Graw Hill.
- www.mpn.gov.rs
- www.erisee.org

Ivan Tasić, Ph.D.

Dragana Glušac, Ph.D.

Jelena Tasić, M.Sc.

Dajana Tubić

THE PERSPECTIVES OF GOVERNING CHANGES IN INTRODUCING INCLUSIVE EDUCATION IN THE EDUCATION INSTITUCIONC

Summary

Education today should be available to all, including persons with physical and mental disabilities, and enable them to develop their full potential, to give their contribution to the society, so we too could be enriched and not devaluated by their differences. A child's mind, as well as a child's body, needs help in order to grow and develop, and the three most important "nutrients" for the development of the mind are language, play and love. We should first be their friends, and then their teachers, pedagogues, defectologists, and such.

Key words: inclusion, education, school, child.

KOMPETENCIJE ODGAJATELJA U OTKRIVANJU GOVORNIH POREMEĆAJA

SAŽETAK: Značajnija odstupanja u razvoju govora predškolskog djeteta, posebice na fonološko-artikulacijskom nivou, vidljiva su i prosječnom slušaču, ali suptilniji simptomi govornih, a posebice jezičnih poremećaja, ostaju neprepoznatljivi sve do procjene govorno-jezičnog statusa i psiholingvističkih sposobnosti pred upis u prvi razred i u počecima formalnog učenja čitanja i pisanja.

Kompetentan odgajatelj posjeduje bogat dijapazon znanja iz pedagogije, psihologije i komplementarnih disciplina, ima razvijene sposobnosti i vještine slušanja, komuniciranja i savjetodavnog rada, na temelju kojih, uz osobno profesionalno iskustvo i holistički pristup djetetu, detektira odstupanja u govoru u odnosu na kronološku dob i norme, a kreativan je i inventivan u pronalaženju primjerenih metodičko-didaktičkih postupaka, metoda i sadržaja kojima utječe na poticanje razvoja govora i verbalne komunikacije kod djece.

Intervencija odgajatelja bezuvjetno ostaje na detekciji i poticanju razvoja govora i jezika svim aktivnostima i oblicima rada u grupi ne ulazeći u dijagnosticiranje i terapiju govornih poremećaja, ali uz obavezan stručni savjetodavni suport roditeljima.

Jačanje i osnaživanje odgajateljskih kompetencija na tom području, permanentnim i sistematskim stručnim usavršavanjem, imperativ je obzirom na značajan broj djece s govorno-jezičnom patologijom, posebice u vrtićima koja nemaju logopeda, jer je u tom slučaju odgajatelj, prva i najznačajnija stručna osoba, koja ima i profesionalnu i moralnu obavezu odgovoriti i na te zahtjeve struke.

KLJUČNE RIJEČI: kompetencije, odgajatelj, govorni poremećaji, stručno usavršavanje.

1. Uvod

Značajne promjene u društvu posljednjeg desetljeća na društvenom, ekonomskom i političkom području, kao i na globalnom geopolitičkom, te činjenica o sve bližem formalnom sjedinjenju sa Europskom unijom, nužno utječu i na promjene u obrazovnom sustavu. Da bi djeca razvila govor, usvojila socijalne vještine i znanja, razvili stavove i naučili se tolerantnom i demokratskom ponašanju uvažavajući sličnosti i različitosti u svom socijalnom milieu, potrebno im je socijalno iskustvo i pozitivna socijalna interakcija, mada je nemoguće izolirati negativna socijalna i društvena zbivanja i utjecaje, a kontekst u kojem mogu dobiti veliki broj različitih podražaja i poticaja, neusporedivih sa vrijednošću onih iz obiteljskog okruženja, ali su stručno usmjereni i vođeni, svakako je dječiji vrtić. Iskustva, a i znanja, koja dijete stekne u takvom okruženju dobra su priprema za polazak u školu, što je u tradicionalnom kurikulumu bio jedan od glavnih ciljeva vrtića (Petrović-Sočo, 2009) i početak formalnog učenja i obrazovanja kao i za stjecanje i razvijanje temeljnih kompetencija (Baranović, 2006), koje će mu omogućiti cjeloživotni osobni i profesionalni razvoj i kompeticiju na tržištu rada. Suvremena pedagojska istraživanja i nastojanja sugeriraju znanstveno utemeljen holistički pristup djetetovu razvoju i integrativan razvoj njegovog sveukupnog bića čega bi rezultat trebao biti razvoj kompetencija, a ne pojedinačnih sposobnosti ili vještina, i znanja izoliranog od stvarnosti.

Idealna situacija za svako dijete, i svakog roditelja, bila bi činjenica nepostojanja bilo kakvih razvojnih poteškoća koje bi usporile ili onemogućile procese učenja, napredovanja i razvoj njegovih kompetencija.

* zebarajka8@gmail.com

Razvoj govora i jezika te govorno-jezične komunikacije onemogućen je na različite načine i zbog različitih etioloških razloga (Golubović, 2006) i posljednjih godina pokazuje značajan udio u problematici razvojnih poteškoća djece predškolske i rane školske dobi. Njihova što ranija identifikacija i primjeren tretman isključit će poteškoće čitanja i pisanja, a potom i učenja, što ima implikacija na obrazovanje, odabir zanimanja i kompeticiju na tržištu rada. Veliki broj djece obespravljen je u tom segmetu društvenih usluga i unatoč činjenici da pohađaju dječij vrtić, jer u malim sredinama nema logopeda, čak niti na nivou trijaže, odnosno privremeno i povremeno, pa se nerijetko postupak identifikacije govorno-jezičnih poremećaja ne provodi uopće, provodi se tek pri upisu u školu što će utjecati na uspješnost tretmana i njegovu vremensku dimenziju, ili se provodi nestručno i neprofesionalno, što također može imati negativan učinak na osobnost logopta, postignuća u početnom čitanju i pisanju (Blaži, Buzdum, Ciković-Kozarić; 2009; Kolić-Vehovec, 2003) proces učenja, a potom na njegovu socijalnu adaptibilnost. U takvim slučajevima u smislu detekcije govorno-jezičnih i komunikacijski poteškoća odgajatelji imaju značajnu ulogu, kako u odnosu na dijete tako i u odnosu na roditelja s pozicije savjetodavnog rada (Vlah, Tatalović Vorkapić; 2010, Resman, 2000; Petrović -Sočo, Reiner, 1995).

Pedagogija je temeljna znanost na kojoj počiva odgajateljska profesija, koja u komplementarnom međudjelovanju s psihologijom, metodikom i didaktikom na znanstvenim osnovama čini jednu, društvu, neophodnu profesiju. Pedagogija 21. stoljeća obiluje novim teorijama odgoja koje idealiziraju činjenicu „biti dijete“, dok druge znanosti poput psihologije, edukacijske rehabilitacije i logopedije obiluju stručno-znanstvenim spoznajama o devijantnostima mentalnog funkcioniranja, u kojima govor predstavlja značajan i specifičan entitet.

Uloga i značaj odgajatelja stubokom se promijenila u skladu s društveno-ekonomskim promjenama u društvu, pa je vrtić od pukog socijalnog zbrinjavanja djece za vrijeme bivstvovanja njihovih roditelja na poslu (Miljak, 1990) prerastao u ustanovu sa kompleksnijim društvenim zadaćama i zahtjevima, koje prevazila čak i odgojno-obrazovni aspekt, obzirom na inkluzivno obrazovanje (Jurčević-Lozančić, 2011; Sunko, 2009) u odnosu na svoje neposredne korisnike, odnosno djecu, a potom i roditelje (Miljak, 1995; Kušević, 2009).

I mada predškolski odgoj još uvijek nije obavezan, intencija je da to u skoroj budućnosti postane (Baran, Dobrotić, Matković, 2011), jer su istraživanja pokazala da djeca koja su polazila u vrtiće imaju bolja postignuća u školskom uspjehu (Boševski, 1985; Pješčić, 1977; Miljak, 1989) i bolje razvijene socijalne vještine i uspješniju adaptibilnost na školsku sredinu i zahtjeve (Mitrović, 1983). Dječji vrtić današnjice u kontekstu ustanove koja na primarnoj razini vrši funkciju socijalnog, psihološkog i odgojno-obrazovnog supstituta društva (Čudina-Obradović, 1994) i intencije da bude korektor društvenih devijacija, predstavlja zajednicu koja uči, koja se mijenja, koja napreduje i koja ima svoje mjesto i funkciju u društvu, i odgovornost svih sudionika u njoj (Miljak, 1990; Babić, 1980; Jurčević-Lozančić, 2006; Petrović-Sočo, 2007).

2. Definicije i klasifikacije kompetencija

U posljednjih dvadeset godina uznapredovalih promjena u razvoju znanosti, ekonomije, medicine, tehnike i tehnologije, posebice informatike i informacijskih znanosti, digitalne tehnologije i medija za prijenos informacija, promijenjene su i potrebe određenih kategorija ljudi i/ili pojedinaca u društvu na osobnoj i profesionalnoj razini kao i društva u cijelosti.

Danas se o sposobnosti ili spremnosti za rad, odnosno osposobljenosti za obavljanje nekog posla i potrebnim znanjima u određenoj profesiji ne govori jednoznačno i u kontekstu posjedovanja neke svjedodžbe ili diplome koja garantira određena znanja za određeno zanimanje, već u kontekstu kompetencija koje podrazumijevaju čitav kompleks znanja, sposobnosti i vještina, osobnih stavova, uvjerenja, kriterija, kreativnost, inventivnost, moralna i etička načela, vrijednosni sustav i komunikacijske vještine (Baranović, 2006), odnosno one prema Warr i Conner (1992) predstavljaju skup ponašanja, znanja, procesa mišljenja i/ili stavova koji se reflektiraju u obavljanju posla koji doseže definirane elementarne, bazične i visoke razine standarda, a Green (1999) navodi da su individualne kompetencije mjerljive radne navike i osobne vještine koje su potrebne za postizanje radnih ciljeva dok je prema Boyatzis (1982) i Kurtz i Bartram (2002) kompetencija temeljna karakteristika osobe koja rezultira u učinkovitom i/ili superiornom obavljanju posla, a to može biti osobina, motiv, vještina, slika o sebi ili aspekt socijalne uloge, ili korpus znanja koju osoba koristi (Štimac, 2006).

S razvojem tehnike i tehnologije na tržištu su se pojavila i neka nova zanimanja, a analogno tome i odumiranje ili zastarijevanje mnogih drugih, kao i zahtjevnije uloge i značajniji utjecaj preostalih na tržištu, što neminovno zahtijeva drugačiji pristup i načine obrazovanja, učenja i stjecanja znanja te transfer samog znanja (Domazet, 2006), pa Sparrow (1997) razlikuje četiri vrste kompetencija kao što su kompetencije u zastarijevanju koje prestaju biti važne s promjenom strategije, kompetencije u nastajanju koje postaju važne, tranzicijske kompetencije koje nisu bile važne ni prije, a niti će biti važne u novoj strategiji, ali olakšavaju promjene, i naposljetku, ključne kompetencije, koje su uvijek važne, a obuhvaćaju karakteristike na kojima se temelji učinkovitost i obuhvaćaju posebnosti u industrijskom području, kulturi i sličnim djelatnostima (Štimac, 2006).

Brojne definicije i određenja kompetencija klasificirani su u dvije skupine od kojih prvu čine one definicije koje se odnose na kvalifikacije ili standarde u obavljanju posla, a druga skupina definicija odnosi se na visoku uspješnost na poslu ili superiorno obavljanje posla.

U velikom broju definicija isprepliću se, prema Kurz i Bartram (2002), pojam „competence“ što u prijevodu znači kompetentnost ili stručnost, a označava umješnost u odnosu na neke specifične radne aktivnosti prema unaprijed određenom i definiranom standardu, i pojam „competency“, koji se prevodi kao kompetencija i u tom se smislu odnosi na ponašanja koja pospješuju obavljanje određenih radnih zadataka i ne odnose se na specifikaciju vještina i znanja, već na način primjene tih vještina i znanja (Štimac, 2006).

Kompetencije se mogu promatrati unazad, trenutno ili unaprijed kao kompetencijski potencijal, pa se u tom kontekstu stručnost odnosi na stečena znanja, vještine, kvalifikacije i iskustva i uvijek se promatra unazad i govori o tome što je osoba do sada postigla i gdje je sada, dok ništa ne govori o tome što bi sve mogla postići i gdje bi mogla biti u budućnosti, odnosno kakav joj je kompetencijski potencijal u smislu individualnih karakteristika nužnih za realiziranje željenih ponašanja.

OECD (Organizacija za Europsku suradnju i razvoj) pokrenula je DeSeCo projekt, koji holističkim konceptom kompetencijama integrira eksterne zahtjeve, individualna obilježja pojedinca i kontekst, kao ključ kompetentnog djelovanja, pa definira, selektira i evaluira temeljne kompetencije na internacionalnom nivou koje važe za zemlje pripadnice OECD i čine paket od osam područja temeljnih kompetencija: komunikacija na materinskom jeziku, komunikacija na stranom jeziku, matematika i prirodne znanosti

i tehnologija, informacijsko-komunikacijska tehnologija, učiti kako učiti, interpersonalne i građanske kompetencije, poduzetništvo i opća kultura (Baranović, 2006). Na ovim temeljnim kompetencijama koje bi trebao steći svaki čovjek kroz formalno školovanje, a posebice cjeloživotnim učenjem i obrazovanjem, razvijene će zemlje planirati promjene u obrazovnom sustavu, i kreirati nacionalne kurikulume za potrebe svojih ekonomija i ekonomskog razvoja, pa se znanje smatra kapitalom na individualnoj (Pastuović, 2006) i na društvenoj razini iz čega je proizašao i pojam „društvo znanja“ još sredinom prošlog stoljeća, a u kontekstu rasprava o novoj ulozi znanja kao socijalnog entiteta, a svoje proizvodne snage temelji na informacijama i znanju tako da maksimalizira učenje, stimulira kreativnost i inventivnost, te potiče razvoj sposobnosti iniciranja i prilagođavanja promjenama (Baranović, 2006; Klemenović, 2011), koje su nužne u svim segmentima društva, a u predškolskom odgoju i obrazovanju neupitne su.

3. Suvremeni kurikulum i djeca s teškoćama u razvoju

Početakom 90-ih godina prošlog stoljeća predškolski odgoj i obrazovanje u Hrvatskoj usmjerio se na humanistički pristup čije su glavne značajke bile autonomija djeteta i holistički pristup njegovom razvoju, što su bile i temeljne vrijednosne točke u kreiranju Nacionalnog okvirnog kurikuluma za predškolski odgoj i obrazovanje (2010), koji se temelji na načelu inkluzije i fleksibilnosti, što se posebice odnosi na djecu s teškoćama u razvoju i djecu s posebnim potrebama (Jurčević-Lozančić, 2011), te autonomiju odgajatelja, stručnih suradnika i ravnatelja vrtića, te podijeljene odgovornosti u kreiranju kurikuluma kojim se povezuje formalno, neformalno i informalno obrazovanje (Vican, 2006; 2011). Pojam kurikulum ušao je u našu pedagoškijsku stvarnost zadnjeg desetljeća, i unatoč protivravnjenjima mnogih teoretičara s argumentom da je „nastavni plan i program“ dovoljno dobar i primjeren termin za kurikulum, koji nije u duhu hrvatskog jezika. S izmjenama u obrazovnoj politici i intencijom da se razvijaju kompetencije, a ne pojedinačno raspršena znanja i vještine, kurikulum je u praksi opravdao svoje postojanje. Latinski *curriculum* znači tijek ili slijed nečega, nekog planiranog i programiranog događaja, odnosno prema Mijatović (2000) to je svestrano i precizno određenje odgojnog i obrazovnog procesa u kojem je navedeno što neki učenik treba naučiti i znati. Prema Bredekamp i Rosegrant, kurikulum je organizirani okvir koji upućuje na sadržaj dječjeg učenja, procese kroz koje će proći, postupke odgajatelja na tom putu i kontekst u kojem će se učenje odvijati da bi se postigli kurikulumski ciljevi (Sočo-Petrović, 2009).

Sve je veća intencija i pritisak znanstvene zajednice o napuštanju tradicionalnog kurikuluma i zastupanje suvremenog zasnovanog na humanističko-razvojnoj koncepciji i konstruktivističkoj paradigmi učenja u kojoj dijete u interakciji s okruženjem konstruira svoje znanje, moralnu i intelektualnu autonomiju (Miljak, Vujičić; 1998). U komparativnoj analizi tih dvaju kurikuluma može se zaključiti i pragmatički potkrijepiti da suvremeni kurikulum ide u prilog suvremenom poimanju razvoja djeteta, a u skladu s novijim teorijama učenja i njegova krajnjeg cilja, stjecanje temeljnih kompetencija. Nedorečeno je koliko suvremeni kurikulum ide na ruku djeci s posebnim potrebama, posebice djeci s teškoćama u razvoju i s kakvim se sve poteškoćama susreću odgajatelji u svom radu, od materijalno-tehničkih, preko organizacijskih do stručno-kompetencijskih, i prepušteno njima samima da dođu do optimalnih uvjeta i rezultata koji će zadovoljiti sve!? Početkom 80-ih godina uvedena je integracija djece s teškoćama u razvoju u dječje vrtiće, a posljednjih godina, pod utjecajem iskustava i doktrina iz europskog okruženja, u kojem je kultura tolerancije i življenja s različitim, na puno višem nivou, više se govori i značajnije, mada

na administrativno-pravnoj osnovi, ulaže, u inkluzivni odgoj i obrazovanje u kontekstu poštivanja prava djece s teškoćama u razvoju i kontekstu kulture vrtića (Vujičić, 2008), koja podrazumijeva razvijanje i njegovanje skrbi za druge, razumijevanje i poštivanje prava drugih i izjednačavanje mogućnosti (Jurčević-Lozančić, 2011; Sunko, 2009).

Spremnost razvijenih zemalja za prihvata i inkluzivno obrazovanje djece s teškoćama u predškolski sistem počinje već obrazovanjem kadrova koji u takvim ustanovama rade, te konkretiziran materijalno-tehnički suport (Vandenbroeck, Urban, 2011), za razliku od Hrvatske gdje je znanje o djeci s teškoćama u razvoju na informativnoj razini čak i netom diplomiranih odgajatelja, a kamoli onih koji su završili srednje odgajateljske škole prije 30 godina. Bolonjskim procesom deklarativno je predviđena kvalitetnija izobrazba odgajateljskog i nastavničkog kadra, što će se ispravnim ili manje ispravnim očekivanjem pokazati tek nakon nekoliko generacija. U mnogim zemljama, što nije slučaj i sa Hrvatskom, u ta se zanimanja nastoje privući osobe sa većim sposobnostima i motivacijom (Vizek-Vidović, 2009), jer to a priori pretpostavlja i kvalitetnije ulaganje u odgoj i obrazovanje od predškolskog, pa do viših razina sustava. No, je li njima dovoljno, samo nečije prihvaćanje i razumijevanje?

O uključivanju djece s teškoćama u razvoju iz osobnog iskustva, a komparirajući tradicionalni i suvremeni kurikulum (Petrović-Sočo, 2009; Slunjski, 2009) i obilježja djece s pojedinim poteškoćama, može se navesti na desetine problema na nekoliko ključnih razina koji se odnose više na formu nego na sadržaj, čak što više sadržajno suvremeni kurikulum djeci s teškoćama može pružiti više mogućnosti za razvoj i zadovoljavanje potreba uz uvjet veće i kvalitetnije uključenosti roditelja (Ljubetić, 2006; Jurčević-Lozančić, 2006; Miljak, 1995), kompetentnosti odgajatelja (Slunjski, Šagud, Brajša-Žganec, 2006; Vizek-Vidović, 2009) i aktivnoj-terapeutskoj, a ne samo administrativno-formalnoj osnovi, uključenosti stručnih suradnika svih profila, na internoj razini. Entitet „djeca s teškoćama u razvoju“ izdvajamo od djece s govorno-jezičnim poremećajima ili poteškoćama, jer, ako se radi o čistim logopatijama bez pridruženih smetnji, one su razvojnog karaktera, podložne promjenama i rehabilitacijskim postupcima otklonjive, te se u kontekstu kompetencija odgajatelja možemo sistematičnije osvrnuti na njih.

Smetajući faktori unutar sveukupnog konteksta vrtića obzirom na djecu s teškoćama u razvoju:

1. Materijalno-tehnički kontekst – a. oprema – previše namještaja i njegova nefunkcionalnost, b. didaktička sredstva – neprilagođena po formi i funkciji, u nedostatnoj količini, nekompatibilna, vizualno nestimulativna;
2. Prostorni kontekst – a. upitna veličina soba i osvjetljenje, ako su u pitanju djeca s oštećenjem vida, b. neadekvatna akustika prostorija, ako su u pitanju djeca sa slušnim oštećenjima ili djeca iz autističnog spektra senzorički osjetljiva na zvukove, c. arhitektonske barijere (stepenice, pragovi), ako se radi o djeci s motoričkim oštećenjima, d. vizualni identitet prostora-premalo ili previše vizualnih stimulusa, kič, nefunkcionalnost, estetski nedojmljivo;
3. Ljudski kontekst – a. nedovoljna educiranost odgajatelja u području edukacijsko-rehabilitacijske znanosti i logopedije, b. nekreativnost u pronalaženju primjerenih načina i strategija poticanja razvojnih potencijala djeteta s teškoćama, c. neinventivnost u unapređenju postojećih didaktičkih sredstava, metoda i programa ili kreiranja novih, d. neetično postupanje s djecom i roditeljima, lažna empatija, floskule, paternalistički stil i pristup, eufemističko izražavanje, e. nekompetentnost u savjetodavnom radu, f. inertnost i nezainteresiranost za stjecanjem novih znanja, g. nekompetentnost psihologa i pedagoga za terapijski rad;

4. Kontekst ustanove i sustava – a. strategija za prihvata djece s teškoćama u vrtiću je na manje-više deklarativnoj razini, b. upitnost učinkovitog plana i programa educiranja odgajatelja za rad s djecom s teškoćama, c. voluntarizam, d. nekompetentna i nedosljedna suradnja s roditeljima, e. ravnatelj s vrlo visokim ingerencijama i niskim kompetencijama.

Ovakvo sagledavanje ranog odgoja i obrazovanja u institucijskim uvjetima može biti manje ili više prekrično i s nerealnim očekivanjima spram svih sudionika u tom sistemu posebice odgajatelja i roditelja, a potom i od stručnih suradnika s naglaskom na psihologe i pedagoge. Ali, predškolske ustanove morat će ubrzanije mijenjati svoju praksu, a na tom putu prva je instanca preobrazba odgajatelja, a potom i jasnije definiranje radnih zadataka i poslova pojedinih stručnih suradnika s inicijalnom tezom, da djeci s teškoćama treba puno više konkretne stručno-terapeutske pomoći, a ne samo prihvaćanje, koje je često puta samo formalno i deklarativno.

4. Kompetencije odgajatelja u identifikaciji i tretmanu govornih poremećaja

Obilježja suvremenog kurikulumu kao fleksibilnog, otvorenog, nepredvidivog, nestrukturiranog, nestabilnog, multidimenzionalnog, živog sistema, odnosno zajednice koja se kontinuirao mijenja, nadograđuje i uči zahtijeva i od odgajatelja da se ponajprije samokritički i objektivno (Slunjski, Šagud, Brajša-Žganec, 2006) osvrnu na svoju vlastitu praksu (Šagud, 2007) uočavajući, analizirajući i razumijevajući teorijske postavke s pedagoškom praksom i vlastitim postignućima (Šagud, 2011), te na temelju toga pokušaju razumjeti i osvijestiti vlastito znanje, stavove, uvjerenja, postupke i postignuća te donijeti zaključke i svjesnu odluku o promjenama s konkretizacijom cilja, i krenuti u akciju mijenjanja. Svaka promjena nužno počinje sa osvješćivanjem vlastitih mana i vrlina, potencijala i nedostataka, a potom učenjem, čija linija nije pravocrtna, ali u skladu sa suvremenim stremljenjima o razvoju kompetencija za život i rad, ima tendenciju cjeloživotnog kontinuiteta i permanentnosti (Pastuović, 2006).

Kako znanje brzo zastarijeva zahvaljujući napredku novih tehnologija, znanstvenih spoznaja i njihovoj implementaciji u odgojno-obrazovnu praksu, kompetentan odgajatelj trebao bi moći odgovoriti na brojne izazove i nositi se s različitim zahtjevima posla i struke.

Inicijalno, njegov psiho-socijalni habitus, pretpostavlja visok nivo motivacije, empatiju i razumijevanje drugih, iskrenost i otvorenost, samopouzdanje, entuzijizam, samokritičnost i etičnost (Krstović, 2010), te afinitet za rad s djecom kao potencijalno polazište u izgradnji kompetencija u profesionalnom radu koji se sukonstruira u međusobnoj interakciji s djecom, roditeljima, stručnim suradnicima, ravnateljem i vanjskim suradnicima vrtića.

Kompetencije odgajatelja valja promatrati, mijenjati ih i razvijati u skladu sa potrebama, odnosno funkcijama odgajatelja u vrtiću, koje su višeznačne: on je kreator kurikulumu, pomagač, savjetodavac, slušatelj, promatrač, vizionar...

Psihološko-pedagoške kompetencije podižu razinu općih kompetencija, jer samopuzdan odgajatelj koji vlada znanjima iz razvojne psihologije i pedagogije kao temeljnih znanosti odgajateljske profesije (Lučić, 2007) može biti autonoman i slobodan u odlučivanju i kreiranju kurikulumu, odabiru sredstava i medija, u suradnji i komunikaciji s roditeljima i ostalim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa, otvoren je za samorefleksiju i stručno usavršavanje prema potrebama ustanove, odnosno djece, i svojim osobnim afinitetima. Svrha samorefleksije je mijenjanje nepoželjnih oblika ponašanja, postupaka, produbljanje vlastite pedagoške prakse, usklađivanje teorije i prakse (Šagud, 2007,

2011) prilagođavanje pedagoške prakse potrebama djece, odnosno kvalitativna modifikacija općih, profesionalnih, akademskih, društvenih i emocionalnih kompetencija, kroz permanentno stručno usavršavanje (Tot, Klapan, 2008).

I mada se suvremeni kurikulum odriče tradicionalnog planiranja i programiranja unaprijed (planovi i programi, dnevnik rada, dnevne pripreme) odgajatelj bi trebao vladati metodologijom planiranja, programiranja, dokumentiranja i evaluacije procesa (izvještaji, mišljenja). U tome mu uvelike mogu pomoći suvremena tehnika i tehnologija (diktafon, kamera, PC, internet, skener, pisač) koje omogućavaju brži i sofisticiraniji transfer, modifikaciju i arhiviranje podataka, kreiranje i izradu didaktičkih materijala (kartice, slikovnice, slikovne ploče, osobne mape) i audio-vizualnih računalnih programa ili igara koje razvijaju koncentraciju, percepciju, govor, izražavanje, orijentaciju i druge aspekte razvoja.

Informacijsko-komunikacijska tehnologija, internet i društvene mreže, predstavljaju interaktivnu upotrebu sredstava (Baranović, 2006), a omogućavaju povezivanje na globalnoj razini multipliciranjem znanja, uporabom, jezika, simbola i teksta, pronalaženjem i manipuliranjem i distribucijom informacija, o novim metodama, stručnoj literaturi, seminarima, konferencijama i e-učenje (Arsenijević, Andevski, 2011), a podrazumijeva vladanje nekim od stranih jezika, digitalnim medijima, snalaženje u Windows okruženju, najmanje u programima Word i Power Point, pa i u svrhu prezentiranja osobnog rada i postignuća na konferencijama i simpozijima.

Komunikacijska kompetencija jedna je od ključnih, a u nizu brojnih definicija, mogli bismo je odrediti kao znanja o jeziku i uporabi jezika u komunikaciji, i sposobnost njihova prijenosa, a prema Savignon (1972) to je sposobnost djelovanja u komunikacijskom okruženju, odnosno dinamička razmjena na lingvističkoj i paralingvističkoj razini koja se treba prilagoditi informacijskom ulazu kojeg pružaju jedan ili više sugovornika (Bagarić, 2007). Verbalna komunikacija svojstvena je samo čovjeku i najsoficiraniji je oblik komunikacije koji uključuje i neverbalni aspekt (geste, mimiku, proksemičke i kinezičke znakove) i paralingvističke znakove (znakovi koji ne utječu na gramatičku strukturu iskaza i pružaju informacije o afektivnim stanjima komunikatora-uzdisaji, uzvici, vikanje, jecanje itd.) (Rot, 2004). Funkcije govora su semantička, komunikacijska, funkcija stjecanja iskusva i djelovanja (Stančić, Ljubešić, 1994), a prema istraživanju Babić (1986) govor odgajatelja u vrtrću zadovoljava tri funkcije: a. poticanje dječje aktivnosti, b. reguliranje ponašanja, c. pučavanje. Stoga je važno da je govorna ekspresija odgajatelja oslobođena smetajućih faktora kao što su poremećaji artikulacije, poremećaji ritma i tempa (ubrzani ili usporen govor i mucanje), jer to može utjecati na dijete kao govorni model, te će ometati komunikaciju, mada je empirističko shvaćanje usvajanja govora imitacijom već prevaziđeno, jer dijete može naučiti samo ono što već ima u svom spremniku, a ni učenje imitacijom nije jednoznačno i prethode joj neki drugi procesi i modeli učenja (Stančić, Ljubešić, 1994). Govornik koji i sam ima neki od govornih poremećaja teško da će to primjetiti na nekom drugom i percipirati to na svjesnoj, racionalnoj razini, kao poremećaj kojeg treba tretirati. Postojanje govornih poremećaja ne znači i nemogućnost komuniciranja, jer je komunikacija kompleksniji proces od samog govorenja, uključuje i aspekt govora i aspekt jezika sa svim njegovim sastavnicama (semantika, sintaksa, morfologija, fonologija), ali će svakako odvratiti pozornost sa sadržaja na formu i omesti uspješnu komunikaciju.

Patologija govora u predškolske djece uzapredovala je obzirom na stupanj i vrstu poremećaja, pa se rana intervencija (Romstein, 2011; Ljubešić, Ivšac Pavliša, Cepanec, Šimleša, 2011) pokazala i opravdanom i potrebnom, a identifikacija govornih poreme-

ćaja, odnosno distinkcija između govornih poremećaja kao samostalnih poremećaja ili poremećaja u kontekstu poteškoća u razvoju, zahtijevaju zadovoljavanje nekoliko elementarnih faktora: 1. znanje o ontogenetskom razvoju govora, kognitivnim procesima i sociološkim faktorima i njihovom utjecaju na razvoj govora i individue, 2. vještine slušanja i komuniciranja, 3. sposobnosti uviđanja, razumijevanja i klasificiranja uzročno-posljedičnih odnosa i pojava.

Kompetentnost odgajatelja u identifikaciji govornih poremećaja ne zalazi u domenu dijagnosticanja, postavljanja dijagnoze, tumačenja nalaza i mišljenja, a posebice ne zalazi u tretman poremećaja, već primarne trijaže po sistemu „odstupanje od prosjeka“ i odnosi se na tri aspekta djelovanja: na razini djeteta (identifikacija problema), na razini roditelja (suport roditeljima-informiranje i savjetovanje), na razini logopeda (suradnički odnos u razvijanju metodičko-didaktičkih strategija djelovanja na razvoj govora i komunikacije na razini skupine). Primarni parametri na temelju kojih odgajatelj može izvršiti preliminarnu trijažu odnose se na 1. ekspresivni govor: a. je li govor razumljiv za okolinu, b. odstupa li glas od normale (promukao, kreštav, tih i sl.) c. kakva je suprasegmentna struktura govora (ritam, intonacija, naglasak-može ukazivati na zaostajanje u govoru, oštećenje sluha, nedovoljnu kognitivnu razvijenost) 2. impresivni govor: razumije li dijete govor svoje okoline i kako reagira na njega, 3. komunikacijski aspekt: a. služi li se dijete govorom da bi zadovoljio svoje potrebe, želje i interese i čini li mu to napor, b. jesu li u govoru prisutne geste, c. je li facijalna ekspresija u skladu s verbalnim izričajem, d. je li u govornoj situaciji prisutan strah, nelagoda, odbijanje, tikovi i sl.

Svaki daljnji postupak zahtijevat će više vremena, znanja i umještosti da se ustaveni odstupa li govor od prosjeka za dob što treba prepustiti logopedu. Poželjno je da se odgajatelj prema djetetu ophodi s uvažavanjem, razumijevanjem, pozitivno (Petrović, 2011) i poticajno, te da na razini skupine organizira i provodi aktivnosti koje uče djecu uvažavanju različitosti, senzibiliziranju na tuđe probleme i razvijaju empatije, te različite igre i aktivnosti koje će potaknuti dijete da razvija određene aspekte govora kao vokabular, vještinu slušanja, osjetljivost na prozodijske elemente govora i subgovornojezične funkcije poput percepcije, orijentacije, grafomotorike, pojma količine i broja itd. Djelovanje odgajatelja na razvoju nabrojanih funkcija i aspekata govora, nije terapijski već odgojno-obrazovni, ali sasvim sigurno sa značajnim uplivom na razvoj djetetovog samopuzdanja i motivacije koji će u logopedskom tretmanu ojačati njegove kompetencije i pozitivno djelovati na tijek i ishod tretmana. Primjetno je u praksi da odgajatelji pokazuju interes za govorne poremećaje, što je pokazalo i istraživanje Petrović (2011) posebice dijagnostiku poremećaja, no samo interes sasvim sigurno nije dovoljan da bi se suvereno vladalo materijom, a upitan je i etički aspekt u tome.

5. Zaključna razmatranja

Promjene u društvu čine se mnogo dinamičnijima nego što ih je vrtić spreman i u mogućnosti prihvatiti i provesti tim više što su primjetne i značajnije promjene u ontogenetskom razvoju djece potaknute i izazvane različitim stresorima i rizičnim faktorima na bio-psiho-socijalnoj razini, pa suvremeni vrtić treba odgovoriti na posebne i specifične potrebe djece, u njemu najprihvatljivijoj, prostorno-vremenskoj dimenziji.

Suvremena paradigma ranog odgoja i obrazovanja temelji se na cjelovitosti, fleksibilnosti, multidimenzionalnosti, razvojnosti, nepredvidivosti i kompetentnosti.

Kompetentan je odgajatelj stoga, fleksibilan, spreman na nepredvidivost, spreman na učenje i prihvaćanje promjena, etičan, profesionalan, s vizionarskim idejama i

rješenjima, otvoren prema problemu i cjeloživotnom učenju te prihvaćanju istoga kao neminovnog pokretača osobnih i profesionalnih promjena i napredovanja, a ne kao represivnog pokretača i korektora. Kompetentan odgajatelj svjestan je i svojih profesionalnih ograničenja koja proizlaze iz primarnog obrazovanja i pripadajućih ingerencija, pa po uzusima profesionalnosti i etičnosti ne ulazi u sferu drugih znanstvenih disciplina već otvorenim i iskrenim suradničkim odnosom sa sustručnjacima, radi na zadovoljavanju potreba djece i promicanju njihovih prava te promicanju i unapređenju radne i profesionalne etike u kontekstu kulture vrtića. Obzirom na inkluziju i sve veću nehomogenost djece s teškoćama, obzirom na vrstu i stupanj poteškoća, stručno usavršavanje odgajatelja u području edukacijsko-rehabilitacijske znanosti i posebice logopedije, imperativ je u suvremenom vrtiću, kako bi se zadovoljile potrebe i prava i te djece. Identifikacija govornih poremećaja provodi se na razini trijaže prema nekoliko ključnih parametara koji se odnose na ekspresivni i impresivni govor te govornu komunikaciju, ponašanje prilikom govorenja, suprasegmentnu strukturu govora i subgovornojezične funkcije. Suptilniju provjeru eventualnog odstupanja u govorno-jezičnom razvoju prevazilazi kompetencije odgajatelja i treba ih prepustiti logopedima. U zajedničkoj i partnerskoj suradnji odgajatelja, logopeda i roditelja dijete s govorno-jezičnim poremećajima može uvelike napredovati u tretmanu, sve potpunog otklanjanja poremećaja.

Odgajateljsku profesiju potrebno je profesionalizirati tako da bude istinski i objektivno prepoznatljiva sa jasno utvrđenim kompetencijama i društveno vrijedna poštovanja, čemu najviše mogu pridonijeti sami odgajatelji.

LITERATURA

- Arsenijević, J., Andevski, M. (2011). „Kompetencije vaspitača za upotrebu novih medija i tehnologija“. Kikinda: *Zbornik VŠSSOV*, god. VI, br. 2/2011: 25-34.
- Babić, N. (1986). „Karakteristike komunikacije odgajatelja i djece u predškolskim ustanovama“. *Pedagoški rad*, br. 7-10. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
- Babić, N. (1989). „Razvojne potrebe djece i društveni predškolski odgoj“. *Predškolsko dete*. Beograd: Savez društava defektologa Jugoslavije, br.1: 33-42.
- Bagarić, V. (2007). *Definiranje komunikacijske kompetencije. Metodika*, Vol. 8, br. 1: 84-93. Zagreb: Učiteljski fakultet.
- Baran, J., Dobrotić, I., Matković, T. (2011). „Razvoj institucionaliziranog predškolskog odgoja u Hrvatskoj: promjene paradigme ili ovisnosti o prijednom putu“. *Napredak*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor. Split: Filozofski fakultet, br. 3-4: 521-540.
- Baranović, B. (2006). „Društvo znanja i nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje“, u: *Nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj: različite perspektive*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja: 15-44.
- Blaži, D., Buzdum, I., Ciković-Kozarić, M. (2011). „Povezanost uspješnosti vještine čitanja s nekim aspektima fonološkog razvoja“. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, br. 2, Vol 47: 14-25.
- Boševski, V. (1985). „Utjecaj predznanja dece predškolskog uzrasta na uspeh u prvom razredu“. *Predškolsko dete*. Beograd: Savez društava defektologa Jugoslavije, br. 3: 119-129.
- Čudina-Obradović, M. (1994). „Psihološka utemeljenost institucionalnog predškolskog odgoja“. *Napredak*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, br. 1: 64-76.
- Domazet, M. (2006). „Znanje i kurikulum“. U: *Nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj: različite perspektive*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja: 45-86.
- Golubović, S. (2006). *Razvojni jezički poremećaji*. Beograd: Društvo defektologa Srbije.

- Jurčević Lozančić, A. (2006). „Suvremene paradigme ranog odgoja-dijete, obitelj i vršnjaci“. *Dijete i društvo*. Zagreb: Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti, br. 1: 127-135.
- Jurčević Lozančić, A. (2011). „Kurikulum za inkluziju“. *Zrno. Časopis za obitelj, vrtić i školu*. Zagreb, br. 93-94: 9-10.
- Klemenović, J. (2011). „Rekonceptualizacija nastavničke/vaspitačke profesije u kontekstu društva znanja“. Kikinda: *Zbornik VŠSSOV*, god. VI; br. 2/2011: 11-23.
- Kolić-Vehovec, S. (2003). „Razvoj fonološke svjesnosti i učenje čitanja: trogodišnje praćenje“. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, br. 1, Vol 39: 17-32.
- Krstović, J. (2010). „Kakav etički kodeks trebamo?“. *Dijete, vrtić, obitelj. Časopis za odgoj i obrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*. Zagreb: Korak po korak – Otvoreno pučko učilište, br. 61: 3-9.
- Kušević, B. (2009). „Licencija za roditeljstvo – buduća realnost ili utopijska projekcija?“. *Pedagoški istraživanja*. Zagreb: Školska knjiga, br. 1-2: 191-202.
- Lučić, K. (2007). „Odgajateljska profesija u suvremenoj odgojno-obrazovnoj ustanovi“. *Odgojne znanosti*. Zagreb: Učiteljski fakultet, Vol. 9, br. 1: 135-150.
- Ljubešić, M., Ivšac Pavliša, J., Cepanec, M., Šimleša, S. (2011). „Uloga obilježja rane komunikacije u diferencijalnoj dijagnostici poremećaja u ranoj dobi“, u: *Zbornik sažetaka – Drugi simpozij o ranoj intervenciji u djetinjstvu*. Beli Manastir: 49.
- Ljubetić, M. (2006). „Pedagoškim obrazovanjem roditelja do osvjesticavanja i poštivanja prava djeteta“. *Dijete i društvo*. Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti: br. 1.
- Miljak, A. (1989). „Pohađanje predškolske ustanove i uspjeh u školovanju“. *Predškolsko dete*. Beograd: Savez društava defektologa Jugoslavije, br. 1: 43-48
- Miljak, A. (1990). „Odgojno-obrazovna funkcija predškolskih ustanova“. *Pedagoški rad*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor, br. 4: 431-437.
- Miljak, A. (1995). „Mjesto i uloga roditelja u (suvremenoj) humanističkoj koncepciji predškolskog odgoja“. *Društvena istraživanja*. Zagreb: br. 4-5: 601-612.
- Miljak, A., Vujučić, L. (1998). „Konstruktivistička paradigma u odgoju i obrazovanju“. *Napredak*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, br. 3: 282-289.
- Mitrović, M. (1983). „Pripremljenost dece za prihvatanje škole kao nove društvene sredine“. *Pedagoški rad*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor, br. 1-2: 51-65.
- Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2010). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH.
- Pastuović, N. (2006). „Kako do društva koje uči“. *Odgojne znanosti*. Zagreb: Učiteljski fakultet, Vol. 8, br. 2: 421-441.
- Petrović, N. (2011). „Stavovi učitelja i vaspitača prema deci s govorno-jezičnim poremećajima“. Kikinda: *Zbornik VŠSSOV*, god. VI, br. 2/2011: 231-238.
- Petrović-Sočo, B., Reiner, M. (1995). „K životnoj suradnji predškolske institucije i roditelja“. *Napredak*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, br. 3: 301-308.
- Petrović-Sočo, B. (2007). *Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje – holistički pristup*. Zagreb: Mali profesor.
- Petrović-Sočo, B. (2009). „Značajke suvremenog naspram tradicionalnog kurikuluma ranog odgoja“. *Pedagoški istraživanja*. Zagreb: Školska knjiga, br. 1-2: 123-138.
- Pješčić, M. (1977). „Uticaj predškolskog vaspitanja na uspjeh u prvom razredu osnovne škole“. *Predškolsko dete*. Beograd: Savez društava defektologa Jugoslavije, br. 1: 27-30.
- Resman, M. (2000). *Savjetodavni rad u vrtiću i školi*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško-književni zbor.
- Romstein, K. (2011). „Rana intervencija i ontologija teškoće u razvoju“, u: *Zbornik sažetaka – Drugi simpozij o ranoj intervenciji u djetinjstvu*. Beli Manastir: 51.
- Rot, N. (2004). *Znakovi i značenja*. Beograd: Plato.

- Slunjski, E., Šagud, M., Brajša Žganec, A. (2006). „Kompetencije odgojitelja u vrtiću-organizaciji koja uči“. *Pedagogijska istraživanja*. Zagreb: Školska knjiga, br. 3, (1): 45-58.
- Slunjski, E. (2009). „Postizanje odgojno-obrazovne prakse vrtića usklađene s prirodom djeteta i odraslog“. *Život i škola*. Osijek: Filozofski fakultet, Učiteljski fakultet, br. 22: 104-115.
- Slunjski, E. (2011). „Kurikulum ranog odgoja i obrazovanja“. *Zrno. Časopis za obitelj, vrtić i školu*. Zagreb, br. 93-94: 2-4.
- Stančić, V., Ljubešić, M. (1994). *Jezik, govor, spoznaja*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Sunko, E. (2009). „Stjecanje kompetencija učitelja za odgoj i obrazovanje djece s posebnim potrebama“. Monografija „Škola po mjeri“. *Međunarodni stručni skup Deseti Dani Mate Demarina*. Medulin: 237-249.
- Šagud, M. (2007). *Odgajatelj kao reflektivni praktičar*. Petrinja: Visoka učiteljska škola.
- Šagud, M. (2011). „Profesionalni razvoj odgajatelja i suvremeni kurikulum djece rane i predškolske dobi“. *Zrno. Časopis za obitelj, vrtić i školu*. Zagreb, br. 93-94: 16-17.
- Štimac, V. (2006). *Kompetencije i njihova primjena u šest većih organizacija. Priručnik za visokoškolske nastavnike*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet – Odsjek za psihologiju.
- Tot, D., Klapan, A. (2008). „Ciljevi stalnog stručnog usavršavanja: mišljenja učitelja“. *Pedagogijska istraživanja*. Zagreb: Školska knjiga, br. 1: 60-71.
- Vandenbroeck, M., Urban, M. (2011). „Potreba za kompetentnim sustavima: otkrića i preporuke europskog istraživačkog projekta: Djeca u Europi“. *Zajednička publikacija mreže europskih časopisa*, III, br. 6, str. 7-9. Zagreb: Korak po korak.
- Vican, D. (2006). „Odgoj i obrazovanje u Hrvatskoj u kontekstu Europskih vrijednosti“. *Pedagogijska istraživanja*. Zagreb: Školska knjiga, br. 1: 9-20.
- Vican, D. (2011). „Nacionalni kurikulum za predškolski odgoj kao sastavnica nacionalnog okvirnog kurikuluma Republike Hrvatske“. *Zrno. Časopis za obitelj, vrtić i školu*. Zagreb, br. 93-94: 5-6.
- Vizek Vidović, V. ur. (2009). *Planiranje kurikuluma usmjerenog na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika. Priručnik za visokoškolske nastavnike*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
- Vlah, N., Tatalović Vorkapić, S. (2011). „Suradnja s roditeljima u predškolskoj ustanovi: analiza pojedinih aspekata“. *Napredak*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, br.152 (1): 61-73.
- Vujičić, L. (2007). *Kultura odgojno-obrazovne ustanove i stručno usavršavanje učitelja. Magistra Iadertina*, 2 (2), str. 91-106, Zadar: Sveučilište u Zadru – Odjel za izobrazbu učitelja i odgajatelja predškolske djece.
- Vujičić, L. (2008). „Kultura odgojno-obrazovne ustanove i kvaliteta promjena odgojno-obrazovne prakse“. *Pedagogijska istraživanja*. Zagreb: Školska knjiga, br. 1: 7-21.

Radmila Zeba

COMPETENCY OF EDUCATOR IN IDENTIFYING SPEECH-LANGUAGE DISORDERS

Summary

Significant deviations in language development of preschool children, especially on the phonological-articulatory level, are visible to average listener, but subtle symptoms of speech, especially language disorders, remain unrecognized until the assessment of speech-language status and psycholinguistic abilities usually before first grade enrollment and in the early days of formal learning of reading and writing.

Competent educator has a rich range of knowledge in pedagogy, psychology and complementary disciplines and has developed listening, communication and counseling skills, based on which, along with personal experience and holistic approach to the child, detects variations and speech deviations in relation to chronological age and standards. He is a creative and inventive in finding adequate didactical-methodical procedures, methods and content that positively affects the development of speech and verbal communication.

Intervention of educators remains on detection and encouraging the development activities of speech and language and all forms of group work, without giving the diagnoses and treatment of voice disorders. However, they should always provide the mandatory professional counseling for parents.

Strengthening and empowering competence for educator in this area by permanent and systematic professional development is an imperative. Being given the significant number of children with speech-language pathology, especially in environments that do not have a speech and language therapist, educator is the first and the most professional person who has professional and moral obligation to respond to such professional demands.

Key words: competency, educators, speech disorders, professional specialization.

КОМПЕТЕНЦИЈЕ ВАСПИТАЧА У КОГНИТИВНОМ РАЗВОЈУ ДЕЦЕ КРОЗ ИГРУ

САЖЕТАК: У раду је анализиран значај игре као водеће и омиљене активности предшколског детета. Имајући у виду да су слобода, спонтаност и самоорганизација као основна својства игре уједно и предности које овај метод стављају испред свих осталих, настојали смо указати на потребу прожимања читавог васпитно-образовног процеса квалитетима игре.

Посебан акценат стављен је на улогу васпитача у процесу когнитивног развоја деце кроз игру. Његова улога у игри деликатна је и захтевна. Да би мотивисао децу и покренуо их на активно учествовање, овај одрасли партнер у игри мора бити креативна и флексибилна особа способна да се несметано у свакој прилици подигне на ниво детета, а свој утицај у игри употреби тако да је обогати, предлажући, подстичући и усмеравајући њене актере. Васпитач води децу ка новом степену у развоју когнитивних структура отварајући им врата ка новом, непознатом и занимљивом. Да би игра остала игра њен организатор не сме својим претераним утицајем нарушити њена основна начела. Своју компетенцију у васпитно-образовном раду показаше и способношћу да ограничи своју интервенцију и дозира је на одговарајући начин.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: дечја игра, когнитивни развој, компетенције васпитача

1. Увод

„Игра је здравија од млека
Игра је здравија од воде,
Игра је за човека
Најлепши дар слободе.“
Љубивоје Ршумовић, *Игра*

Рано детињство је обележено као доба најинтензивнијег раста и развоја. Могућности деловања на све аспекте развоја личности (физички, социо-емоционални и духовни, когнитивни, развој комуникације и стваралаштва) су у овом периоду огромне. Имајући то у виду јасно је зашто већина аутора (Подђаков, Пијаже, Ељкоњин 1978, Ђорђевић, и др.) сматра да је васпитање и образовање у овом узрасту често значајније по ефектима него васпитно-образовни поступци који се остварују касније, при том не бежећи од чињенице да од њих зависи хоће ли се оно што смо постигли у раном детињству унапредити или изгубити у даљем процесу васпитања и образовања.

Када је реч о развоју интелигенције поново се истиче значај раног детињства, јер су бројна испитивања показала да се ни у једном узрасту не може толико постићи на пољу развоја когнитивних способности колико на овом узрасту. „Игра се појалује као активност у којој долази до формирања предуслова за прелазак интелектуалних радњи на нови, виши ступањ – интелектуалних радњи са ослањањем на говор“ (Ељкоњин, 1978). Ако полазимо од чињенице да је игра водећа дечја активност неминовно долазимо да питања на који начин игру можемо да користимо

* gordana.rackov@svetisava.edu.rs

као ефикасан метод за деловање на интелектуални развој предшколске деце и како да у свакодневној пракси применимо такав облик игре која ће, поред педагошке обраде у васпитно-образовном процесу, сачувати суштинске карактеристике примарне дечије активности.

Ово за собом повлачи значај и осетљивост улоге васпитача у процесу прилагођавања игре захтевима васпитно-образовних утицаја. Своју компетенцију васпитач ће показати кроз способност да децу мотивише и води их ка новим и непознатим ступњевима у развоју, при том дозирајући свој утицај како се не би оглушио о основна начела игре. Сва креативност и флексибилност личности васпитача доћи ће до изражаја у његовом настојању да докаже да на овом узрасту учење не искључује играње.

Циљ предшколског програма „није да учимо децу специфичним вештинама и понашањима, већ да развијемо њихову општу интелигенцију, да би била у стању да схвате сложене идеје, стварају хипотезе, резонују логички и аритметички, доносе зреле моралне судове и размењују мишљења с другима“ (Каменов, 1983). У циљу неговања трансфера и генерализације менталних способности као суштине развоја интелигенције многи аутори наглашавају значај примене игре као најбољег метода у васпитно-образовном процесу (при том не умањујући значај других метода). Брунер је високо оценио значај игре за интелектуални развој, јер се у процесу игре могу јавити такве комбинације материјала и таква оријентација на његова својства која могу да доведу до каснијег коришћења овог материјала као оруђа за решавање задатака (Ељкоњин, 1978).

2. Игра кроз историју

Игра је још у далекој прошлости окарактерисана као моћан метод у васпитању деце. Прва разматрања проблема развоја игре и васпитања налазимо у радовима филозофа античке Грчке. Платон је наглашавао значај игре као начина за упознавање природних склоности деце. Посебно су значајна гледишта римског учитеља реторике Квинтилијана који у свом делу *О васпитању говорника* износи мишљење да настава детету треба да изазива радост и препоручује да се у ту сврху искористи дечја природна склоност ка игри. У раном средњем веку, под утицајем цркве тај однос према игри се мења. Учење као и рад не доводе се у везу са игром, она се потискује јер се у њој види само разонода и задовољство. У XVI веку, у педагошком систему Језуита долазимо до првог покушаја да се игра систематски употреби у васпитно образовне сврхе. Доба хуманизма и ренесансе баца ново светло и игри враћа оспоравани значај. У својим радовима Коменски истиче могућности које нуди игра за вежбање здравља, брзине и оштрине духа, а Фенелон говори о мешању и преплитању наставе са игром. Енглески филозоф Џон Лок значајно је утицао како на разматрања сврхе игре у васпитању, тако и на целокупни правац развоја психологије у 19. веку. Он је разматрао примену играчака и препоручио претварање задатака у изворе задовољства. Истичући да је дете прво потребно схватити па васпитавати, Русо уводи игровне активности с циљем да дете путем експериментисања самостално стекне искуство. Игра је, међутим, уврштена у систем образовања заузимајући место које јој заслужено припада, захваљујући Фребелу. Почетком XX века кроз покрет „активне школе“, она постаје окосница васпитно-образовног рада (Каменов, 1983).

Једно од основних начела данашњег предшколског васпитања јесте начело доминације игара и игровних поступака којим се наглашава међусобна условље-

ност игре и развоја: „док развој отвара нове могућности игри, она потпомаже његов природни ток“ (Каменов, 1997). Истиче се да игра треба да прожима све активности васпитања на овом узрасту. С тим у вези предвиђени су и задаци васпитача који већ наговештавају структуру његове компетенције у игри: „Према игри васпитач треба да се односи као према водећој дечјој активности и природном начину на који се деца развијају и уче; у васпитању игром он треба да тежи више целовитом и општем развоју детета него развоју његових специфичних вештина и способности; мора да предузме мере за ангажовање интелектуалне, вољне, емотивне сфере и физичких способности; управила и организацију игара треба да утква операције које подстичу децу на свакодневну активност ка једном вишем развојном нивоу“ (Каменов, 1997).

3. Игра и когнитивни процеси

Игра као начин учења увек је била предмет проучавања. Бројни аутори разматрали су ефекте примене игре у васпитно-образовном раду, међу њима било је оних који су негирали њен едукативан карактер (Lechat, Vincelet, Kroy) сматрајући је бесциљном активношћу. Ипак већина аутора, како наглашава Каменов „утврђује повезаност игре и развоја мишљења, тј. посматра игру у развојној линији са мишљењем и учењем, наглашавајући њену когнитивну функцију“ (Каменов, 1983).

Посматрајући историјско проучавање развојних потенцијала детињства, која су обухватала и питања улоге игре, немогуће је не истаћи значај података до којих је дошао Жан Пијаже. Он је по многима пружио најбогатији и најисцрпнији приказ когнитивног развоја. Интелигенција се по Пијажеу, развија са циљем да се јединка прилагоди условима спољашње средине, тачније функција интелигенције је адаптација. Интелигенција која подразумева процесе асимилације и акомодације има четири развојна стадијума: сензомоторни – до друге године, преоперациони – од друге до седме године, период конкретних операција – од седме до једанаесте и период формалних операција – од дванаесте године па надаље. Резултати истраживања до којих је дошао кроз огледе и интервјуе навели су га да истакне: „Ја нисам педагог и не могу саветовати педагоге. Образовање је област за себе и педагози морају пронаћи одговарајуће методе, а оно што сам ја нашао у својим истраживањима чини ми се да говори у прилог креативних метода у настави. Требало би да деца буду кадра да експериментишу и истражују. Разумљиво је да наставници могу да их воде обезбеђујући им одговарајуће материјале, али да би дете могло нешто да разуме, оно мора само то да створи. Сваки пут када дете нечему подучавамо спречавамо га да оно то само пронађе. С друге стране оно што му дозволимо да само открије, остаће са њим до краја живота“ (Жиропађа, Миоциновић, 2007). Стога је боље учити га да мисли, тако да може да савлада оно што му је потребно, и научи оно што жели (Подђаков, 1992). Игру он схвата као асимилацију дечјег искуства у његову сопствену шему света.

Насупрот поставке Пијажеа по којој развој човековог интелекта зависи од генетског развоја и биолошког развитка, Гаљперин сматра „да се менталне структуре могу изграђивати само властитим радом појединца, али и тај се може споља организовати. Дакле, мисаони развој не мора да трчкара иза генетског, што је став Пијажеа, него може бити врло различит, може се убрзати зависно од тога колико појединац делује на самом себи, колико учи“ (Вилотијевић, 1996).

Познато је да дете у складу са својом радозналом природом околину истражује на начин који се разликује од начина одраслог човека. Та разлика је управо у игри као „специфичном начину учења предшколског детета“. „Мисао и сазнање су неодвојиви од процеса игре. Дете играјући се сазнаје, али и сазнајући оно се игра“ (Каменов, 1983).

У једном од својих радова Брунер показује експериментално значај претходних манипулација с материјалом за касније решавање интелектуалних задатака. Једна група деце је пре решавања задатака посматрала како експериментатор саставља штапиће помоћу специјалне споне, друга се вежбала да самостално причврсти спону на један од штапића; трећа је посматрала како експериментатор решава задатак у целини; четвртој је пружена могућност да се игра са материјалима независно од решења задатка (да слободно манипулише материјалом); пета група уопште није видела материјал пре но што јој је постављен задатак за решавање. Показало се да је четврта игровна група извршила задатак исто тако добро као и она у којој су деца посматрала читав процес решавања задатака од стране експериментатора и чак много боље него деца у осталим групама (Ељкоњин, 1978).

Код нас је посебно проучавано питање да ли на основу игре смемо да донесемо закључак о степену развоја интелигенције детета. Огледи су изведени на предшколској деци при слободној игри. Резултати си показали да постоји повезаност између интелектуалног развоја детета и његове игре, ако игру посматрамо до једноставних до сложених облика. Дакле, што је виши степен дечјег душевног развоја (ментална старост) сложенији су облици активности у игри (Смиљанић, Толичич, 1981).

Игра чија је основна карактеристика подстицање интелектуалних способности представља дидактичку игру. Поред утицаја на когнитивну сферу развоја она залази и у поља социјалног развоја. Не губећи суштинске карактеристике дечје игре, омогућава стварање проблемске ситуације тј. интелектуалног проблема које дете треба да реши водећи се претходним искуством и улажући напор да, захваљујући довољном степену мотивације кроз игру реагује у новој непознатој ситуацији.

4. Улога и компетенција васпитача у процесу развоја когнитивних способности код деце предшколског узраста кроз игру

Да би игра остала неокрњена, слободна, са правом на избор и могућношћу самоорганизовања, васпитач мора да утиче на њу на индиректан начин. Читавим њеним током деца су главни актери, тачније они који деле улоге, решавају проблеме, организују је према властитим ставовима. То никако не значи да је улога васпитача у сенци. Он управо у овим ситуацијама може да покаже сво своје познавање психологије игре и разумевање дечје природе. Васпитач мора да организацијом средине, избором материјала, метода и техника „постигне стимулацију која води вишем нивоу у менталном развоју, усмеравајући је више на процес него на резултат“ (Каменов, 1983). Полазећи од чињенице да је кључ улоге васпитача у игри да стимулише и инспирише децу на истраживачки однос, створи позитивну атмосферу у којој се деца не плаше грешака и нових покушаја, подстиче сарадњу у групи и увек се руководи дечјим задовољством и интересовањима, разматраћемо карактеристике његове улоге у развоју когнитивних способности.

Пијаже наводи да васпитач мора водити рачуна о индивидуалним разликама међу децом, како би с обзиром на узраст, индивидуалне карактеристике и интересовања омогућио сваком детету оптималне услове у којима би се његови потенцијали максимално развили (Микалачки-Бриски, 1989: 77).

Да би се избегао отпор детета у његовој когнитивној активности Брунер сматра да „у предшколском добу треба припремити прелаз од акционог и иконичког (сликовног) представљања на апстрактно представљање (помоћу симбола)“ (Вилотијевић, 1996).

Водећи се циљевима когнитивног развоја предвиђених планом и програмом, а који се односе на упознавање материјалног и живог света, логичко-математичких структура, простора, времена и практично коришћење сазнатог, васпитач организује откривачке, логичке и практичне активности кроз игру.

4.1. Откривање живог света и материјалне стварности

Откривање биљног и животињског света, човека као једног дела живе природе, упознавање предмета, њихових особина, усвајање елементарних знања из области наука (астрономије, географије, физике, хемије, метеорологије, и др.) може се вршити на за децу најзанимљивији могући начин – путем игре. Приликом организовања игара овакве тематике треба искористити дечију природну радозналост за појаве и ствари које га окружују. Циљеви предвиђени овом врстом игара за подстицање когнитивног развоја најлакше ће се организовати кроз игре откривачког карактера. Васпитач ће искористити своју способност да заинтересује децу и да им створи довољно подстицајну средину, тј. могућност да откривају, проналазе и експериментишу кроз игру. Овде као и у осталим видовима активности је можда најважније питање мотивације деце за игру. Међутим, чини се да је најлакше постићи добру мотивацију кроз откривачке игре, потом је на васпитачу да средину опреми тако да деца могу самостално да се играјући истражују.

Своју компетенцију, сва знања до којих је дошао искуством и школовањем, васпитач ће употребити да би пронашао прави начин да обезбеди деци пут за самостално усвајање знања. Сазнање о биљкама, на пример, њиховом значају за човека, начинима узгајања, њиховој зависности од фактора неживе природе, васпитач ће пружити деци кроз самостално откривање, никако кроз пружање готових знања.

Лепота коју нуде игре откривачког карактера, а коју васпитач мора да препозна и искористи је управо у великој иницијативи деце и могућности да задовоље своју радозналост пробајући, експериментишући. Васпитач мотивише, припрема материјал, усмерава активност индиректно указујући на шта посебно да се обрати пажња. Његова способност да ненаметљиво води децу да пробајући, посматрајући појаве изводе самостално закључак у оваквим играма посебно долази до изражаја.

4.2. Играм кроз логичке активности

У ову категорију спадају такве игре које захтевају вршење интелектуалних операција и подразумевају поштовање предвиђених правила. Њиховим адекватним спровођењем подстиче се памћење, предвиђање, самостално закључивање, решавање проблема. Бројне друштвене игре смештене су у ову категорију (Мице, Шах, Даме, Не љути се човече, игре класичним картама, коцка, асоцијације, игре за развијање меморије, за проналажење парова, истог у сличном, проналажење разлике, бројање елеманата, и др.). То су игре у којима је често циљ да се надмудри

противник, али уз поштовање правила, самим тим захтевају осмишљавање стратегије и подстичу децу на размишљање и предвиђање потеза другог играча. Поред тога подстичу такмичарски дух и позитивно стремљење ка успеху.

Игре за развијање логичко-математичких сазнања увек подразумевају проблемску ситуацију (како елиминисати противника, како наћи најближи пут до циља, пронаћи излаз из лавиринта, превазићи препреке и ћорсокаке, у сплету веза открити ко је и са чиме повезан, користити досадашње знање) и захтевају концентрацију и улагање напора да би се проблем решио. Немогуће је једној врсти игара дати примат и значај у односу на друге, али се мора истаћи значај ових врста посебно у предшколском периоду. Кроз овакву врсту активности развијају се способности уочавања и издвајања суштинских особина предмета, способност класификовања, способност вршења серијације, утиче се на формирање појмова о величинама, скуповима, подскуповима, познавање редног бројања, разумевање кардинације итд.

Улога васпитача у оваквим играма је да интервенише у адекватно време, никако прерано, јер дете неће моћи самостално да дође до решења проблема. Ово је важно приликом развијања логичко математичког мишљења – не смео дати готово решење тј. тачне одговоре, већ учинити да се дете осети способним да сам пређе препреку. „Виготски је сматрао да је далеко важније научити дете да мисли него му саопштавати ова или она знања“ (Ђорђевић, 2004).

Интервенција васпитача не сме да дође ни сувише касно, јер ће дете (услед више погрешних покушаја) изгубити мотивацију за даље решавање проблема. Руковођен својим искуством, васпитач мора да процени када и како ће деловати саветима и упутствима. Чак и у том случају подстицаће децу да се ослоне на властите снаге у превазилажењу проблема.

Како проценити моменат и довољну дозу свог утицаја на децу активност? Сигурно је да је то најтежи задатак који пред васпитача ставља метода игре и за који је потребно време да се кристалише и препозна, али полазећи од констатације да је он неко кога за позив опредељује првенствено љубав према деци и ко разуме њихову природу и потребе, јасно је да ће овај проблем васпитач врло брзо превазићи. Када припреми средину одговарајућим материјалом, мотивише децу за учешће у игри васпитач не прекида своје учешће у њој. Он мора да прети њен ток и да увек, као параметре за дозирање својих утицаја, користи деце расположење. Игре које подстичу логичко, математичко, просторно и временско сазнање, често окупљајући интелектуалне капацитете, физички дете стављају у дужи период мировања, што није увек правило, и ангажовање око неког проблема дуже време може изазвати замор. Васпитач мора да процени такав моменат и пресече игру покретним, музичким садржајем који ће физички (или на други начин – слушањем музике, разговором) ангажовати и смирити дете после уложеног интелектуалног напора. Обезбеђујући добру стимулацију, подстицају средину, дозирајући свој утицај, логичке активности (игре за развој логичко-математичког, просторног и временског сазнања) испуниће свој циљ. Имајући у виду законитости узраста, у поменутих играма васпитач ће деци понудити одговарајуће играчке. У наранијим узрастима биће то играчке које ће стимулисати и дечја чула и покрете, затим конструктори, лопте, играчке чији се делови растављају и омогућавају развој способности анализе и синтезе, запажања и тзв. практичне и апстрактне интелигенције. Васпитач мора бити свестан значаја свог рада на овом пољу, пратећи педагошко-психолошка истраживања на ову тему (нпр. резултати истраживања које увек истиче Менса, а тичу се васпитљивости

интелигенције, показују да је „меморија нешто што се може научити, што више неурона ангажујемо у процесу меморисања, лакше ћемо упамтити жељени појам“ (Рајовић, Каменарац, Чикош, 2010). Пратећи увек нова сазнања и резултате истраживања, усавршавајући се и сам васпитач ће доприносити својој компетенцији у овој области.

По теорији вишеструке интелигенције чији је творац Howard Gardner свако дете је интелигентно на свој начин. Ова теорија намеће нов захтев свима који се баве васпитањем – открити начин на који ће дете моћи најбоље да развија свој интелект. „Није више актуелно питање да ли је дете интелигентно, већ на који начин“ (Gardner, 1975). Гарднер наводи седам врста интелигенције: лингвистичка, логичко-математичка, просторно-визуелна, телесно-кинетичка, музичка, интерперсонална и интраперсонална.

Значај ових истраживања на пољу васпитања је у томе што представљају критику ставу да постоји искључиво једна интелигенција и да се она може адекватно измерити, јер су постојећи тестови мерили углавном прва два облика (у школи се примат такође даје лингвистичком и логичко-математичком облику), као и у чињеници да васпитач кроз свакодневни рад са децом мора учити ове облике и у складу с тим пружити им одговарајуће активности како би искористили потенцијал који имају и развили читав мозаик различитих видова интелигенције. Тако ће знати да кроз само једну активност „упосли“ сву децу, прилагођавајући делове и садржаје сваком облику интелигенције. Интелектуални развој детета се остварује у процесу усвајања најпростијих видова друштвеног искуства: предметних радњи, елементарних знања и умења. То усвајање се може остварити у процесу спонтаног, неорганизованог обучавања, са којим се срећемо у свакодневном животу детета, његовом општењу са одраслима и у процесу усмереног обучавања на занимањима (Подђаков, 1992).

4.3. Игра као водич за практично деловање

Игре као вид практичних активности имају за циљ „да детету приближе циљ и лепоту људског рада, предоче да и оно има удела у животу и раду одраслих, приближе савремена достигнућа технологије, подстичу самосталност у облачењу, храњењу, одржавању хигијене“ (Каменов, 1997). Имајући то у виду васпитач организује низ игара које деца могу да допринесу да се деца упознају са професијама са којима су најчешће у контакту, које ће их поставити у положај да се сама старају о себи (У гостима, Код фризера, Код доктора, и сл.), али и о другима (самопослуживање, постављање стола прибором за јело, Породица). Према Брунеру „то се може постићи подстицањем деце да спонтано замисле неку радњу а затим да је остваре, упућивањем деце да играју различите животне улоге, идентификацијом деце са неком личношћу из породице или ближе околине, као и добрим одмеравањем границе између слободе детета и наметања обавеза“ (Вилотијевић, 1996). У ову категорију спадају и игре којима се ће деца упознати са саобраћајном културом (кроз стицање искуства из ове области, знање своје адресе, препознавање безбедног места за игру, увежбавање слушне пажње – процене брзине аутомобила итд.

За усвајање набројаних знања најзахвалније је организовање игара маште и улога. На васпитачу је да питањима, разговором или на други начин заголица дечију машту и створи „драмску ситуацију“ која ће деци бити довољно занимљива да је даље разрађују. Наравно, васпитач и овом приликом ненаметљиво утиче на игру,

деца бирају тему, врше поделу као и мењање постојећих улога. Васпитач планира тј. поставља васпитно-образовне циљеве, а о свему осталом деца одлучују.

Најважније питање јесте мотивација деце за овакву врсту игара, тј. способност васпитача да речју и делима створи замишљену ситуацију коју ће деца даље разрађивати. Његова креативност и познавање дечије природе том приликом највише долазе до изражаја. Интервенција је неопходна и када дође до проблема најчешће приликом поделе улога. Овде је врло важно колико васпитач познаје своју васпитну групу, јер се реаговање деце на неки начин може предвидети, па васпитач може спремније да делује на отклањање проблема. На васпитачу је да прати ток игре. Често се дешава (услед недовољне припреме) да игра брзо замре, тј. да се њени актери брзо уморе. Када се исцрпе све идеје игра престаје. Васпитач, довољно компетентан да процени такав тренутак, наступа да би игру обогатио новим садржајима и оживео је. Може да се прикључи игри као партнер. Понекада је то довољно да би се деца мотивисала да игру наставе са новим, одраслим учесником, а понекад је довољно да васпитач само створи нову драмско-проблемску ситуацију, па да игра добије занимљивији ток и ангажује децу.

При практичним методама обучавања посебну улогу добија показивање поступка анализе задатака са датим условима. Код деце се развија способност да добијени резултат упоређују са задатим и исправљају уочена неслагања. Ово доприноси развијању њихове самоконтроле – важног елемента учења (Подђаков, 1992).

5. Закључак

О значају игре као васпитно-образовном методу речено је много у бројној литератури. Ширина и могућности деловања на когнитивни развој разматране су овим радом с посебним освртом на питање компетенције васпитача у овој области. Припремајући средину, проналазећи најбољи начин да максимално мотивише децу, ненеметљиво дозирајући свој утицај, реагујући само како би се игра обогатила, васпитач бира најбољи начин да кроз игру води децу ка новим, вишим ступњевима когнитивног развоја. Своје искуство и знање користи да планира, предвиђа, шири дечија сазнања на њима најближи и најдражи начин.

Могућности васпитљивости интелигенције су доказане, васпитач ће их користити како би унапредио когнитивни развој деце увек имајући на уму чињеницу да је детињство по свим параметрима непоновљиво – оно што се у детињству усвоји, угради се у личност за цео живот, оно што се пропусти ненадокнадив је губитак. „Главни циљ образовања је да формира човека способног да ради нове ствари, а не само да понавља што су претходне генерације урадиле – људе који су креативни, људе који су проналазачи“ (Пијаже, 1972)

ЛИТЕРАТУРА

- Вилотијевић, М. (1996). *Системско-теоријске основе наставног процеса*. Београд: Учитељски факултет.
- Gardner, H. (1975). *The Shattered Mind*. New York: Knopf.
- Ељкоњин, Д. Б. (1978). *Психологија дечје игре*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Жиропађа, Љ., Миоциновић, Љ. (2007). *Развојна психологија*. Београд: Чигоја.

- Каменов, Е. (1983). *Интелектуално васпитање кроз игру*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, Сарајево: „Свјетлост“
- Каменов, Е. (1997). *Модел основа програма васпитно-образовног рада са предшколском децом*. Нови Сад: Филозофски факултет.
- Микалачки-Бриски, А. (1989). *Педагошке импликације Пијажеове теорије*. Београд: Савез друштвава психолога Србије.
- Piaget, J. (1972). *Play and Development*. New York: V. W. Norton Company.
- Рајовић, Р., Каменарац, О., Чикош, Д. (2010). „Развој способности деце предшколског узраста и детекција даровите деце (Примена програма НТЦ систем учења)“, Кањижа: Четврта међународна конференција о неговању талената.
- Смиљанић, В., Толичић, И. (1981). *Деџа психологија*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Подђаков, Н. Н. (1992). *Практично мишљење код деце*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Gordana Rackov, M.Sc.
Milka Vašalić

COMPETENCIES OF KINDERGARTEN TEACHERS IN RELATION TO THE COGNITIVE DEVELOPMENT OF CHILDREN HAPPENING THROUGH PLAY

Summary

The article analyzes the importance of play as the leading and preferred activity of a preschool child. Keeping in mind that freedom, spontaneity and self-organization as play's basic characteristics are also advantages which put this method before all the others, we have tried to point out the need for the whole educational process to be enriched by the qualities of play.

Special emphasis is given to the role of the teacher in play seen as a process in which children develop cognitively. The teacher's role in play is both delicate and very demanding. In order for a teacher to motivate children and inspire them to actively participate, this grown-up game partner has to be creative, flexible and capable of raising to the child's level in any situation, as well as of using his/her own influence in the game in a way which can enrich the game, by giving suggestions, encouraging and directing its participants. The teacher opens the doors to the new, unknown and interesting for children, thus helping them take a new step in the development of their cognitive structures. In order for a game to remain a game, its organizer must not impair its basic principles by taking too important a role in it. The grown-up can also prove his/her competence in educational work with children by limiting his/her interventions to an appropriate measure.

Key words: children's play, cognitive development, competencies of teachers.

ЗАДАЦИ МУЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА ПРЕДШКОЛСКЕ ДЕЦЕ

САЖЕТАК: Музика има врло одговоран задатак у стварању и развијању социјалних осећања. Заједнички рад утиче на развијање свести код појединца о важности групе и колектива. У колективним одлукама појединац се прилагођава групи и његова воља је усмерена ка циљу, а не његовом интересу. Васпитањем је потребно утицати на дечју емоцију, јер она је покретач за рад и стварање. За разумевање уметничког дела, неопходно је поседовати дозу естетског осећања. Његов развој код деце је обавезан као део предшколског рада. С обзиром да дете од првих дана долази у контакт са музиком, која прожима многе активности код куће, у предшколској установи и средини у којој живе, она треба да буде у служби најважнијих развојних и педагошких циљева, а у исто време да за дете представља радост и извор естетских доживљаја.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: задаци, музика, васпитање, предшколска педагогика, предшколски узраст.

Увод

Задаци музичког васпитања предшколске деце имају првенствено циљ развијања музичког укуса, упознавање са историјским развојем музичке уметности и вредним делима домаћих и светских стваралаца, као и стицање знања из области музичке теорије, музичких облика кроз слушање, певање и игру. У предшколском узрасту акценат се ставља на слушање музике, певање и интерпретирање. Љубав према музици стиче се у раном узрасту. Музику је потребно укључивати у сваку активност која даје ту могућност, јер је игра занимљивија ако се кроз њу преплићу разни музички садржаји. Циљ и основни задатак предшколске установе је да кроз музичке активности подстиче, ствара и даље развија интересовање, навике и потребе код деце и да допринесе њиховом хуманом и естетском развоју кроз разноврсне музичке садржаје. Међу њима су највредније оне активности које представљају активно конструисање сопственог искуства и интензивну потребу свих дечјих потенцијала, што доводи до постизања виших развојних нивоа за које је дете способно. Игре пружају могућност за унапређивање и вежбање скоро свих способности, до перцептивно-моторних (координација ока и руке, кретање, спретност и др.), интелектуалних (памћење, предвиђање, решавање проблема, закључивање итд.), социо-емоционалних (друштвеност, поштовање правила, емпатија, обуздавање агресије и др.), као и способности комуникације и креативности (Каменов, 1986: 23).

Дечја игра представља централни проблем школске и предшколске педагогије. За игру неки педагози кажу да је „прва школа живота“. Дете ту „школу“ већ првог месеца по рођењу „учи“ са одушевљењем и заносом дуги низ година, кроз цело детињство и младост, па чак и касније када постане зрео човек. Игра неодољиво осваја свако дете и доноси му највеће задовољство, прве животне радости и сазнања. Кроз игру дете одмерава своју снагу и способност, стаје на сопствене ноге и чини прве кораке; у игри стиче прво животно искуство и пријатеље, налази

* alma.trtovac@gmail.com

своје право место у друштву вршњака и своју праву вредност. „У игри дете није само дете које треба да се покорава вољи и наређењима старијих, већ човек који уме сам да мисли, ствара планове руковођен својом маштом, испољава своје формиране карактерне особине и манифестује своје расположење према овоме или ономе“ (Аранђеловић, 1973: 65).

Дете се кроз музичке активности прихвата различитих улога и тако вежба различите форме друштвеног понашања. Уколико жели да остане у игри оно треба да буде поштено, добар друг, да губи без љутње, да влада собом. Задацима музичког васпитања предшколске деце могуће је развијати и елементарне организационе способности и навике деце. Важно је у социјалним контактима бити стваралац, покретач и иницијатор заједничких активности.

Развијање слуха – С обзиром да дете од првих дана долази у контакт са музиком и да она прожима низ активности код куће и у предшколској установи и средини уопште, музика треба да је у служби најважнијих развојних и педагошкох циљева, а да у исто време за њега представља радост, извор естетских доживљаја. Предшколско дете може интуитивно да реагује на сложене видове музике и распознаје музичке стилове. За слушање музичких дела, певање и репродукцију ритма, неопходан је музички слух. Он се може вежбањем и учењем постепено или уобразиљано развијати.

Рођењем чуло слуха деце није развијено, јер су им ушни канали испуњени течношћу. Након два дана течност се губи, а нека деце крајем прве недеље реагују на шум. Након три недеље требало би да деца реагују на слаб звук, јер јасно осећају звучне појаве у околини. Тада им се слух изоштарава и деца почињу да осећају карактер тона којим се говори. Дете се смеје кад му се говори нежно, а мршти се на грубљи тон. Аналогно томе, нежан и мек звук инструмента ће му пријати, док ће га продорни тонови плашити. Дете од једног и по месеца већ показује задовољство кад му се пева или свира.

У трећем месецу дете осећа правац одакле допире звук и окреће главу према звучном извору, а у четвртном месецу у стању је да распознаје и боју гласа. У том периоду дете врши експерименте са играчкама. Бацајући играчке оно као да испитује звук предмета и у стању је да се тако дуго игра. Уколико променимо играчку и уместо ње дамо нешто друго, оно не прима, већ тражи склоњену. Овде у распознавању предмета важну улогу има његова боја и облик, а не само звук.

У шестом месецу дете већ познаје своје име и на позив се одазива гласом или осмехом, почиње да изговара прве слокове (ма, та, о, а, ба) који имају извесне висинске разлике, што представља почетак мелодије. У том периоду појављују се и први зуби који утичу на изоштаравање слуха.

Крајем седмог месеца слокови које дете изговара добијају изразит мелодијски карактер. Мелодија коју дете „пева“ је у обиму мале терце, која има карактеристику сталног падања, јер дете не може да понови мотив истим тоновима, већ у нижим.

При крају прве године дете почиње да повезује звук и реч и тако почиње да пева. Завршетак друге године карактерише развијен слух и ритам и оно пева најпростије мелодије.

Пошто је до треће године завршен процес диференцирања звука и речи, ритма и мелодије, а мускулатура говорног органа добија потребну сигурност и еластичност у покретима, пожељно је почети са систематским музичким васпитањем предшколског детета.

Фактор *наслеђа* има важну улогу у васпитању и психо-физичком развоју детета. Да ли ће дете рођењем донети веће или мање диспозиције, зависи од тога колико су му родитељи, па и даљи преци, имали музичке способности.

Други важан услов за музичко васпитање је *околина* у којој дете живи. Уколико се у породици на било који начин музицира, дете ће имати повољне услове за музички развој. Потребно је да му се од малена пружи могућност да слуша музику, макар само певање. Уколико мајка новорођенчету од првог месеца пева успаванке, оно ће већ од осмог-деветог месеца почети са певањем, што треба прихватити и певати са њим.

Трећи услов за развој музичких способности је *васпитање*. Спроведено према утврђеним принципима, систематски и свесно, васпитање пружа основу за развој способности деце. Од стручне спрема васпитачице, а касније учитеља, зависи развој музичких способности детета. Васпитачица треба да организује музички рад, садржај и методе, према средини у којој живи, индивидуалним одликама деце, како би омогућила њихово адекватно васпитање. Нормалан слух детета васпитачи препознају када:

- разликује изговорене речи тихим гласом на растојању од четири метра;
- на растојању до 2-3 метра чује куцање цепног часовника;

Развијање ритма – Ритам као основни елеменат музике, води порекло од првих покрета које је човек у првобитној заједници исказао. Крајем првог месеца дете опажа јачину и трајање звукова. Ове две особине (јачина и трајање) главне су компоненте у развоју ритма код деце и потребно је у овом периоду примењивати методу од лакшег ка тежем, односно од ближег ка даљем. Међутим, када дете почне да пева неку песмицу обично своје певање изражава покретима. При певању деца плескањем рукама одржавају ритам. Овај начин музичког изражавања треба спроводити код различитих узрастних група. У почетку, деца ће одређену песму пратити плескањем руку, затим ће старија група укључити тактирање, а на крају ритмичку пратњу заменити музичким инструментима. Зато се плескањем рукама, ударањем предмета о предмет, употребом дечијих инструмената који дају звук, постиже развој осећаја за ритам.

Развијање говора – Дете у другом месецу почиње да производи звук, који касније прелази у сливене тонове. Од осмог месеца дете почиње да изговара поједине делове речи, а од прве године изговара, речима замењује реченице. Када изговори „млеко“, значи „дај ми млеко“ или „хоћу млеко“. Тим првим речима дете вежба, покреће и развија свој говорни апарат.

Дете од годину и по дана почиње да именује извесне предмете, његов се речник повећава, најпре именицама, а затим глаголима. Оно говори најчешће у трећем лицу једине: иде, пије, спава, уместо: идем, пијем, спавам.

Након треће године дете савладава говор, изговара целу реченицу, јасно и потпуно излажући своје мисли. Музичко васпитање у великој мери утиче на развој говора. Певањем песама дете развија мускулатуру говорног органа, која постаје све еластичнија и покретљивија, што је значајно за чист и јасан изговор самогласника. Дете кроз песму обогаћује свој речник, јер учи нове речи.

С обзиром да се музички нагласак поклапа са нагласком певане речи, дете стиче и добру дикцију која је од важности за правилан говор. Уколико са води рачуна о правилном дисању при певању, тј. да се на почетку музичке реченице узме ваздух, да би се реченица отпевала као целина, без прекида, дете се учи да и у обичном говору изговара просту реченицу једним предахом.

Развијање перцепције – Важну улогу у развијању перцепције игра дететова емоционалност на коју музика посебно делује. Развој дечјег сензибилитета постиже се слушањем музике, перципирањем висине и трајањем тона, брзином извођења дела, као и исправком погрешно отпеваног дела песме.

Развијање пажње – Пажња детета може се задржати уколико у игру унесемо извесне промене. Музика је средство којим се може одржати пажња деце у некој активности. У раду са предшколском децом могуће је задржати се на учењу песме и дуже него што се и мислило. Дечји музички инструменти изазивају у великој мери њихову пажњу и деца са интересовањем приступају раду. Коришћењем очигледних средстава, слике инструмената, композитора, цртежа, у великој мери анимираће децу и стимулисаће њихову пажњу. Овакав начин рада развија перцепције визуелним путем, конкретним предметима, који ће омогућити боље схватање апстрактних музичких мисли.

Развијање памћења – С обзиром да предшколско дете није у стању да уложи потребан напор да би нешто запамтило, нова ствар може брзо да одвуче његово интересовање и пажњу. Музика је погодно средство за одржавање дечје пажње. Нове песме, понављање научених и промене начина извођења игара, код предшколске деце утиче на развој памћења. Деца имају способност да оно запамћено у детињству чувају трајно у сећању. Код одраслих особа памћење у детињству научених песама протеже се и до старости.

Развијање мишљења – Дечје мишљење је конкретно и повезано са одређеном радњом или предметом. Музика је апстрактна и уколико би се говорило о музичким појмовима као што су: мелодија, ритам, тон, интервал, хармонија итд., довело би до нејасноћа у поимању музике код деце. Музика може да се примени на развој мишљења и то избегавањем стручних појмова. Тиме се деци пружа могућност да својом емоционалношћу осете и схвате музику.

Одређени музички појмови могу се објаснити на следећи начин: *паузу* објашњавамо као знак за прекид или тишину, *кретање животиња* помаже разумевању *темпа*, тихо и гласно певање је повезано појмом *динамике*, а *јављање у групи тумачи боју тона*.

Рад са предшколским узрастом одвија се кроз игру, дете се доводи у ситуацију да размишља о томе шта треба да уради, какав покрет да изведе, којом јачином да отпева песму и којом брзином да крене. Слушајући одређену песму, дете размишља о садржају и јунаку песме, ствара свој доживљај, улазећи у сферу размишљања. Слушањем инструменталних дела дете повезује наслов дела са садржајем и тиме развија своје мисаоне способности.

Развијање маште – Услов за стваралачки, а поготово уметничког рад јесте маштовитост. Музичка активност у предшколској установи углавном се изводи кроз игру. Размишљање о начину извођења игре, правилним покретима којима дочарава садржај научене песме или слушаног дела, код детета развија машту.

Интересантан начин извођења одређених музичких активности је *импровизација*. Овај вид музичког изражавања подстиче развој дечје стваралачке маште. Приликом извођења детету се не сугерише шта да ради уз музику, већ га треба пустити да слободно одабере и изрази свој доживљај. На тај начин се може утврдити степен његове стваралачке маште. Поред извођења игара, певања песама и слушање музике доприноси развоју дечје стваралачке маште.

Развијање воље – Одсуство утицаја музике на развој перцепције и пажње деце отежава развој воље за рад код предшколског узраста. На том узрасту деца су

подложна сугестији, нарочито старијих, а поготово васпитачице. Дете лако прима оно што му други кажу, његова свест још увек није толико развијена да би могло да разликује шта треба да уради, а шта не.

У заједничком музицирању дете се прилагођава захтевима васпитача за извођење игре, покретима које треба извести, темпу, динамици итд. Приликом јавних наступа (приредби), дете се труди да не прави грешку у извођењу, да прати остале чланове групе и да колективно извођење буде успешно. Наведене чињенице указују на то да се и без довољно развијене свести код детета ствара и развија воља.

Развијање социјалних осећања – Музика има одговоран задатак у стварању и развијању социјалних осећања. Заједнички рад развија свест код појединца о важности групе или колектива. У колективним одлукама појединац се прилагођава групи и његова воља је усмерена ка циљу, а не његовом интересу. На тај начин формира се карактер код деце и одстрањује осећај себичности и самовоље. Заједничко извођење музичких дела изазива већу радост код деце. Управо кроз музику деца се боље упознају и заволе. Поменути начин извођења превазилази социјалне разлике, стварајући хармонију међу децом.

Уколико са појединаца истакне у музици у односу на своју околину, лепим певањем, свирањем на наком инструменту, музичким знањем, он позитивно утиче на њу. Успех појединца подстиче друге да му се придруже, да више уче, да га достигну.

Развијање естетских осећања – Васпитањем је потребно утицати на децу емоцију, јер она је покретач за рад, стварање. Да би се могло схватити и разумети уметничко дело, неопходно је поседовати дозу естетског осећања. Овај деликатан задатак у првом плану спада у обавезујући део предшколског рада. Музика је јако средство којем се може развити осећај за лепо.

Снажан утицај који музика има на емоционалност треба искористити у свакој прилици. Указивати на лепо отпевану песму, одсвирану композицију, усклађене покрете уз музику, и тако се пробуде осећаји код деце да нешто раде. Приликом певања поред похвале потребно је да васпитачица захтева од деце да се песма боље отпева. На тај начин ћемо подићи њихово самопоуздање, да могу да изведу песму лепо, а самим тим и уживаће у њој.

Очигледна средства су неизоставна при извођењу песама, игара, упознавању инструмената, свирању. Када је реч о музичким инструментима, извору музичког уживања, потребно је деци указати на то да треба да их чувају и одржавају у исправном стању. Употребљене слике након извођења треба сачувати и ставити на видно место, како би и након одржане активности својим естетским изгледом деловале на децу и подсећала их на уживање које су имала приликом извођења. Мале музичке драматизације развијају осећај лепог, јер се примењују очигледна средства, када се деца облаче у костиме да би се одређени садржај боље приказао. На тај начин доживљај деце биће потпунији, а радост већа, јер су могла да остваре и доживе нешто лепо.

Закључна разматрања

Садржај музичких активности одређен је програмом рада и васпитно-образовним задацима. То су врсте активности које карактерише подређеност неким специјалним васпитно-образовним задацима који су унапред постављени: развијање ритамског осећања, мелодије, нотних вредности, доживљај паузе, схватање боје тона, препознавање инструмената, хорских гласова, доживљавање дводелне мере, наглашеног и ненаглашеног тактовог дела, овладавање појмова „горе – доле“, из чега

проистиче покрет за тактирање итд. Одређена активност може имати истовремено и елементе дидактичности, стваралаштва и драматизације. Васпитач се у свом раду руководи тиме да деца одређену музичку активност, песму или игру прихвате са интересовањем, са знатижељом, да је изводе спонтано и слободно, а не наметнуто и присилно.

ЛИТЕРАТУРА

- Вилотијевић, М. (2000). *Дидактика* 1, 2, 3. Београд: Учитељски факултет.
- Васиљевић, З. (2000). *Методика музичке писмености*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Којов, И. (1989). *Методика наставе музичког васпитања*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Лучано, А. (1974). *Музика кроз векове*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Philips, D. (1976). „An investigation of the relationship between musicality and intelligence“. *Psychology of Music*, 4.
- Радош, К. (1996). *Психологија музике*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Rakijaš, V. (1961). *Muzički odgoj deteta*. Zagreb: Školska knjiga.
- Завршки, Ј., Њирић, Н. (1971). *Музичка умјетност*. Загреб: Школска књига.
- Шеховић, С. (2006). *Дидактика*. Београд: Учитељски факултет.
- Јовановић, Б. (2005). *Школа и васпитање*. Београд: Едука.
- Круљ, Р. С., Качапор, С. и Кулић, Р. (2003). *Педагогија*. Београд: Свет књиге.
- Коруновић, С. (1965). *Збирка песама и музичких игара за децу*. Београд.
- Klafki, Nj. (1961). *Didaktische Analyse*. Berlin.
- Пакашки, С. (2010). *Физичка активност као фактор здравља код предшколске деце*. Панчево: Развојно саветовалиште, Дечији диспанзер, Дом здравља.
- Томерлин, В. (2001). *Музичке игре*, Београд.
- Трнавац, Н. (1991). *Дидактичке игре*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Шеховић, С., Тртовац, А. (2009). *Задаци музичког васпитања предшколске деце*. Краљево.

Alma H. Trtovac, M.A.

Sefedin Šehović, Ph.D.

Andelka Jovanović, M.A.

TASKS OF PRESCHOOL MUSICAL EDUCATION

Summary

Music has a very important role in the creation and development of social feelings. Working together affects a person's awareness of the importance of groups and collectives. When making collective decisions, an individual adapts to the group and his/her will is directed towards the goal instead of his/her own interest. Children's emotions should also be targeted by education since they incite work and creation. If one wants to understand a work of art, he/she must have the sense of aesthetics. This sense develops in children at preschool age. Since a child comes into contact with music since its earliest days and music follows a range of activities at home, in kindergarten and the child's broader environment, music should serve the most important developmental and pedagogical goals, and at the same time be the joy and a source of aesthetic experiences for a child.

Key words: tasks, music, education, preschool pedagogy, preschool age.

СТРУКОВНИ ВАСПИТАЧ – СПЕЦИЈАЛИСТА ИЗ ОБЛАСТИ МУЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА

САЖЕТАК: Предшколске установе представљају прву станицу васпитно-образовног система које детету пружају теоријска и практична знања вођена од стручних особа – васпитача. Васпитачи/це су својом професијом предодређени/е да свим областима које се изводе у предшколским установама подједнако владају. Међутим, музичка уметност представља поље које захтева посебне вештине. Да би се остварили предвиђени основни задаци музичког васпитања: развој слуха и слушне перцепције, певање, осећај за ритам, говор, естетска осећања и изражавање, а уз то и секундарни: развој меморије, маште, активног мишљења, моторике, свесне активности и другог, неопходно је да и васпитач/ица буде музички талентован/а и образован/а.

Профил струковни васпитач – специјалиста музичког васпитања, који је пре неколико година заживео у Високим струковним школама за васпитаче, у будућности би требао да обезбеди висок квалитет музичких активности у свим предшколским установама.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: музичка уметност, задаци музичког васпитања, музичке способности, струковни васпитач – специјалиста музичког васпитања.

1. Истраживање музичких способности

Истраживањем музичких способности бавили су се аутори код нас и у свету. Оне су предмет многих истраживања и пружају широк спектар могућности корелација са другим способностима. Обзиром на бројне факторе који утичу на развој музичких способности, могућности истраживања се проширују.

Према Мирковић Радош (1983: 35-40), прва објашњења музикалности тражена су у сензорним аспектима, у осетљивости самог чулног органа, тј. унутрашњег уха (Helm, 1877). Неколико деценија касније већ се помиње појам интервала и способност његовог препознавања и репродуковања (Vunt, 1910). Једноставне индивидуалне тестове за утврђивање музичких способности, међу првима је 80-тих година прошлог века предложио Штумпф (Schtumpf). Признат је и по томе што даје један од првих покушаја решавања проблема природе музичких способности. Он музикалност своди на једну једину способност, конкретно на способност анализе акорда. Билрот (1905) објављује први значајан теоријски рад који се односио на психологију музичких способности. По њему критеријум за утврђивање музикалности састоји се у способности да се препозна и репродукује мелодија. Најзначајнији удео у овој способности има дистерминација ритма, тако да је особа без ритмичких способности сматрана апсолутно немусикалном. (Bilroth, 1895: 43). Он наглашава важности и осталих дискриминација: висине, гласности, тембра, као и добру перцептивну способност.

Први потпуно стандардизовани тестови музичких способности појавили су се 1919. године, након опсежног двадесетогодишњег истраживања Сишора (Sea-shore). Његова батерија је, у својој првој верзији, садржавала пет тестова за осећај висине тона и мелодијске меморије. Касније је додат и шести тест – осећај ритма.

*natasha.kostadinovic@gmail.com

У ревизији извршеној 1939. године најзначајнија измена је замењивање једног основног елемента другим – тест консонанце замењен је тестом тембра.

Велики допринос у откривању и анализи музичких способности дали су и следећи аутори: Арнолд Бенгли (Велика Британија) који је такође конструисао тестове, затим енглески музички психолог Хенри Винг, који је, први након Сишора, увео промене у музичко тестирање. Проучавајући његове факторске студије наилазимо на налаз о постојању два претпостављена квалитативно различита вида музичких способности – перцептивне наспрам способности естетског процењивања. Амерички истраживач Едвин Гордон публиковао је 1965. године тест под називом *Профил музичких способности* (ревидирана верзија 1988). Гордон је сам компоновао све задатке који се изводе на виолини и челу, а извођачи су професионални музичари, чиме је обезбеђен апсолутни музички квалитет тестова. Гордонова батерија, која је заснивана на унитаристичкој концепцији музикалности по многим ауторима сматра се за најбоље теоријски, методолошки и технички реализован инструмент за мерење музичких способности.

2. Појам музичких способности

Појам музичких способности различити аутори различито и користе. Оне су, по једнима, синоними за *музички таленат*, *смисао за музику*, *музикалност*, *музичку интелигенцију*, док група аутора прави јасну разлику међу овим терминима. Према Мирковић Радош (1983: 13-14) Сишор музикалност сматра саставним делом музичког талента, док су за Скоена таленат и музикалност два ентитета: таленат је способност извођења музике, а музикалност способност рецепције музике, односно истанчане музичке перцепције, њеног схватања и доживљавања. По Бенглију, музикалност је она карактеристика, или више њих, која одваја музикалне особе од немусикалних.

Тумачењем музикалности и слуха први се у Србији (пре више од пола века) бавио велики етномузиколог Миодраг Васиљевић (1938). По њему, код људи се разликује слух и музикалност. Слух је органски, музикалност психички феномен. Оба су у узајамној вези и један без другог се не могу замислити. Музикалност је зависност од слуха, наслеђа, средине и образовања човека; слух од физиолошких услова, наслеђа, рецептивних способности и извешбаности. Код музикалности разликујемо ове две битности: снагу или интензитет музикалности и врсте или компоненте музикалности. Зорислава Васиљевић (1978) је нагласила да су слух и музикалност две издвојене компоненте једне исте целине. Под слухом се подразумева способност прецизног реаговања гласом на задате тонске висине, а под музикалношћу естетски изражајни моменат при интерпретацији.

3. Немусикални типови

Насупрот деци која се по одређеним стандардима сматрају музикалним, постоје мање музикална или немусикална деца у потпуности. Завршки (1951) даје поделу немачког психолога *Милер-Фринфилса* (*Müller-Freienfels*), који је у свом делу *Die Kunst der Erziehung* извршио категоризацију немусикалних особа, која је општеприхваћена. По њој, постоји десет категорија мање музикалне и немусикалне деце, са следећим карактеристикама:

1. *постојање емоционалне незаинтересованости према музици* (деца која потичу из породица у којима је честа бука најчешће су емоционално нестабилна и незаинтересована према свему што је лепо, па и према музици);

2. *Страх од неуспеха – неповерење у сопствене способности* (деца која због одређених психичких или физичких сметњи немају сигурност у сопствене способности. Дугим и правилним радом овај недостатак може да се отклони или ублажи);

3. *Недостатак тачне интонације* (деца која имају слабије развијен слух, и недостаје им смисао за чистоћу тона и способност разликовања интервала – две особине слуха: оштрина и финоћа, у извесној мери се могу побољшати);

4. *Недостатак ритмичке стабилности* (деца са слабијим музичким способностима, која не разликују тачно трајање тонова. Ритмичка компонента врло се тешко развија);

5. *Неусклађеност моторног процеса са нотном сликом* (деца која могу тачно да читају ноте и певају, али покрет није синхронизован. Извођење из нота много је слабије него извођење напамет. Узрок може бити физиолошки или површно учење);

6. *Лоша координација са нотним текстом* (музичке способности постоје, али долазе до изражаја само онда када се свира и пева по слуху. Читање нотног текста смањује, или потпуно неутралише способност).

7. *Неразвијена музичка меморија* (категиорија обухвата децу која тешко меморишу нотни текст. Најчешће је узрок слабија меморија у глобалу);

8. *Недостатак осећаја и за полифонију и хармонију* (јавља се проблем тешког сналажења и интонирања у хору где има више различитих гласова);

9. *Емоционална неизражајност* (деца која у свом извођењу изостављају емоционалну изражајност, али могу да поседују све остале компоненте музичких способности);

10. *Неразликовање тонске боје* (неразликовање тонске боје не мора да буде увек показатељ слабијих музичких способности, већ је често одраз музичке необавештености).

Музички развој немусикалне деце честа је тема у експерименталним истраживањима. Резултати више оваквих истраживања изложени су на два музичка симпозијума још пре две деценије: *Lifespan Development of Professional Musicians and Musical Talent i Musical Development of Non-musicians* (Краков, 1995). Клајнен и Шматке (Kleinen, Schmadtke) закључили су да учење класичне музике зависи од наставника и родитеља до ученикове десете године, међутим, након тога, деца развијају индивидуалне жеље и често свој музички таленат усмеравају ка другим врстама музике као што су џез и рок. По њима, родитељи и наставници су одлучујући фактори у музичком развоју детета. Гембрис је изучавао факторе утицаја музичког интересовања и активности немусикалних особа, и дошао до закључака да су историја и култура важни фактори поред занимања родитеља и образовања деце. Ле Бланк (Le Blanc) је такође испитивао немусикалне особе и путем тестова упоређивао детињство и пубертетско доба. Његова теорија везана је за социјалну културу и слушање музике, а главни закључак је да заинтересованост и жеља за музиком опадају у старијим годинама (Group of authors, 1995).

4. Фактори музичких способности

Детерминанте психофизичког развоја човека предмет су интересовања и истраживања многих аутора. Различите студије доводиле су у везу *наслеђе, социјално-економске услове, васпитно-образовне чиниоце, степен интелигенције, степен сопственог интересовања, особине географског подручја, улогу медија...*

Питање дејства наслеђа најчешћа је детерминанта којој се придаје пажња, али и оспорава доминантна улога. Још је Голтон, у свом првом систематском проучавању улоге херодитета *Наследни геније* (1869), изучавајући генеалогска стабла 120 еминентних музичара, дошао до закључка да се генијалност наслеђује. Ревеш сматра да је музикалност природно и урођено својство, које се не може стећи васпитањем, мада се њиме може развити. По Вингу, постоји „слагање између ниских умних и музичких количника, а неслагање тамо где је присутан висок IQ и низак MQ (ово значи да је низак умни количник озбиљна сметња музикалности, али висок није од велике помоћи)“⁴. Налази великог броја студија (Мирковић Радош, 2010: 43-44), почев од Сишорове (1919), па до Бентлијево (1966), подржавају тезу о наследности компонената музичких способности. Закључено је да:

а) генеалогске студије знаменитих музичара указују на то да је знатно већи број музички даровитих потомака идентификован у породицама даровитих предака;

б) са порастом степена сродства установљен је и пораст слагања у музичким способностима мереним тестовима. Значајна повезаност нађена је између постигнућа родитеља и деце;

в) претпоставља се повезаност извесних анатомских структура мозга и појединих вида музичких способности;

г) ипак, резултати студија нису дали једнозначне резултате

Утицај средине у којој је дете одгајано има врло битну улогу. Као производ истраживања многих аутора установљена је позитивна повезаност (различитог интензитета) између музичких способности и у музичком погледу подстицајне породичне средине. Наравно, ово подразумева музичку активност родитеља и улагање у дететов музички развој. Значајне студије о повезаности музички стимулативне средине и музичких способности детета процењиваних на основу способности певања су аутора Кирк Патрик и Шелтон (Kirck Patrick, 1962 i Shelton, 1965).

Рајнбово (Reinbouov) истраживање показало је релативно ниску корелацију између социоекономских услова и успеха на музичким тестовима. Међутим, чињеница, која је потврђена низом истраживања, указује на то да деца из повољних социоекономских услова имају боље могућности за развој уопште, па и за развој музичких способности.

Значај музике у најранијем добу и фактор узраста детета, тема је којом се баве професори музичког образовања на Rowan University of New Jersey. Левиновиц (Lewinovitz) је проучавала значај музике у раном детињству и констатовала да са учењем музике мора да се почне у првим годинама живота. За сваки узраст постоје посебни нивои образовања, који се морају испоштовати. Гарднер (харвардски психолог) повезује музичку интелигенцију са логичком, језичком, личном и унутрашњом интелигенцијом; Томас Армстронг (Thomas Armstrong) наглашава да музика мора бити уграђена у рано детињство и да је везана за говор и образовање у раном детињству. Пилсбурјева (Pillsbury) студија говори о периоду спонтаног музичког изражавања у раном школском и предшколском узрасту и закључује да се деца од рођења до 6-те године не изражавају музички на начин одраслих. Многа деца тек после 6. године откривају своју наклоност ка музици, те је стога рано детињство најкритичнији период (Lewinovitz, 1998).

Васпитно-образовни утицаји морају да се додају утицају средине, социоекономских услова и узрадног фактора, јер су они део и породичног и школског васпитања. Утицај географског подручја у великој мери одређује правац у којем ће се музичке способности развијати, као и начин њиховог испољавања. Културна средина,

сусрети различитих стилова и народних обележја, различитих видова музицирања, путем медија и извођења уживо, доприносе развијању заинтересованости за музику, што се сматра изузетно битним фактором код деце.

Закључује се да ни један од фактора не може да егзистира сам за себе, и при томе даје изузетне резултате. Доказано је да је фактор наслеђа неопходан, али да највећи резултати настају комбинацијом више фактора, уз напомену да је, поготово у каснијим годинама, уз све претходно наведене, од посебног утицаја фактор личне мотивације и жеље.¹

5. Улога васпитача у музичком васпитању у раном узрасту деце

У погледу васпитања и образовања прву „карику“ (ако се изузме родитељска, наравно) представљају васпитачи/це. У Републици Србији обавезно основно образовање почиње од предшколског нивоа, када се дете припрема за полазак у школу. Међутим, родитељи су у могућности/принуди да своје дете пошаљу у предшколску установу већ у раном јасленом узрасту. У том периоду, многа деца још не говоре чисто, или уопште не говоре, али се присуство музичког талента или појачаних музичких способности и интересовања за музику могу јасно уочити. У прилог овој тврђи стоје истраживања јапанског педагога Сузике и америчког професора Шетлера (Ђурковић Пантелић, 1998), која су показала да деца, која су била под утицајем музичких активности мајке још у пренаталном периоду, брже напредују у музичком развоју, раније обраћају пажњу на звучне утиске из околине, опонашају глас одраслих и пре проговоре од деце која нису излагана пренаталној музичкој стимулацији.

Ако је дете изузетно надарено, оно ће већ у јасленом периоду исказати музичке способности. Прво реаговање на музику испољава се преко цупкања и гукања. Певушење се јавља тек у каснијој развојној фази говора, међутим, и то почетно певање нема у себи садржане висине тонова. Касније, већ око друге године, дете почиње да плеше, да ствара покрете, а крајем друге године деца, која имају наследне склоности и чести контакт са музиком, почињу да „певуцкају“ и да уживају у музици, и од тада се може пратити развој музичких способности. Почевши од раног детињства, а нарочито ако похађају предшколске установе где је васпитно-образовни рад појачан, деца испољавају своју љубав према музици путем: певања песама (по слуху), слушања музике, играњем музичких игара – бројалица, игара уз инструменталну музику, народних игара и песама, плесних композиција, игара из области теорије музике, музичких драматизација, хорским и оркестарским музицирањем и музичким стваралаштвом. Певање песама по слуху треба да буде разнолико, и да обухвата богат опус народних песама², децијих песама познатих аутора, деце популарне песме непознатих аутора, као и песме са текстом композитора уметничке музике.

Васпитач је, у периоду када дете похађа предшколску установу (без обзира на узрастну групу) у могућности, али и обавези да уочи одређене таленте/

¹ О истраживањима/појму/факторима музичких способности и вокалне репродукције деце у раном узрасту опширније у Костадиновић (2003).

² Изузетан пример овакве литературе може се наћи у књизи Зориславе Васиљевић *Српско музичко благо – Цветник српских народних песама*. Ова антологија, како каже Ненад Љубинковић у предговору, „јесте прави подстицај да се започне са систематским образовањем најмлађих и младих, и то на основама традиционалне народне музике... Коначно, ово је цветник у коме једноставно може да се ужива. Довољна је жеља да се спознају духовни корени, властито изходште и љубав према музици и поезији обједињени у изворној народној песми.“ (1996: 17).

специфичности или недостатке/специфичности код деце, и у договору са родитељима реагује, настави са појачаним развијањем одређених способности или надзором.

5.1. Професија васпитач – јуче

До пре отприлике три деценије у данашњој Републици Србији (тада СФРЈ Југославија) средњошколски образовни систем, између осталих, садржавао и смер педагошко средње образовање. У овом периоду, будући васпитачи (као и учитељи) су – из области музичког васпитања – добијали изузетно значајно и добро музичко образовање. Зашто се сматра изузетно значајним и добрим? Зато што су ученици, током све четири године средњошколске наставе, имали часове из области теорије музике и свирања на неком од инструмената погодних за рад у групи са децом³ (најчешћи избор је била хармоника).

Обзиром да је за овладавање свирања на неком инструменту потребна рутина која се стиче са годинама континуираног свирања и вежбања, јасно је да су тадашњи ученици без проблема настављали школовање на педагошким факултетима (овом приликом мисли се на музичке предмете), а касније улазили у процес преношења музичког знања деци, уз певање и свирање-сигурно, самоуверено, без треме и дрхтања гласних жица и прстију руку. Васпитачи/це „старог кова“ имале су увежбан гласовни апарат и практиковали изражајно певање. Практично знање о дириговању хором или оркестром било је рутинско. Теоретска знања из области теорије и историје музике била су врло добро утемељена. Оно што је највећа разлика у односу на данашње – модерно доба јесте присуство техничких помагала у много мањој мери. Акцент музицирања био је на свирању и певању уз пратњу инструмента уживо, а аудио-визуелна техничка средства кориштена су, углавном, само за слушање музике.

5.2. Професија васпитач – данас

Насталим променама у средњошколском образовном систему, тј. укидањем педагошког смера, настали су и проблеми за будуће васпитачке (па и учитељске) кадрове, које је чак и у даљем школовању тешко отклонити.

Студенти који немају музичко предзнање, на часовима музичког образовања и васпитања на високим школама сусрећу су се са психичким и физичким

³ У ову групу спадају клавир, хармоника и гитара – инструменти који се сматрају хармонским инструментима, јер пружају могућност свирања мелодије и хармонске пратње. Уз свирање на овим инструментима, истовремено се може и певати, а дечје песмице су саставни део активности музичког васпитања у предшколским установама. Из ових разлога, нпр. дувачка, гудачка и ударачка група инструмената уопште није погодна за рад са децом у групи. Надаље, хармоника и гитара су у предности над клавиром из два разлога: први је свакако финансијски (мада је у већим предшколским установама и школама релативно честа појава да постоји један клавир, као саставни део главне радне собе и музичког кабинета), а други се тиче питања преносивости – ова два инструмента лако је понети у било коју радну собу, на излет, екскурзију или напоље. Опредељеност некадашњих васпитача и учитеља у највећем броју је окренута ка хармоници, и упориште у томе треба потражити у чињеници да је она, ипак, део српске музичке традиције. Данас, на жалост, све више изумире свирање на инструментима са природном бојом тона, а замењују их синтисајзери, који имају многе погодности у односу на класичне инструменте: клавијатуру као клавир, лако су преносиви, релативно приступачни у материјалном погледу, а имају могућност додатка разних ритмова, пратњи, ефеката, промене боја. Основна мана је недостатак природне боје тона.

баријерама. Гласовни апарат није довољно развијен у певачком погледу. Гласне жице нису брзо покретљиве и довољно певачки развијене, а у негативан прилог томе иде чињеница да је певање дечјих песмица често праћено снебивањем, смехом, негодовањем и слабом певачко-изражајним елементима. Певање је најчешће тихо, неразговетно, без емоција, са великим ритмичким и интонативним грешкама, уз незадовољство због сопствене несигурности (психологија познаје и описује велике разлике учења код деце и одраслих, прим.а.).

Свирање на инструментима, на жалост, сведено је на учење у периоду од једног или два семестра. Ово време је толико кратко да студенти не могу да стекну рутину свирања у левој и десној руци. Често се догађа да мелодија буде тачна, али свирањем хармонске пратње у левој руци долази до потпуне забуне. У циљу тачног извођења, а у недостатку времена, студенти прибегавају методи учења напамет, јер нису у стању да прате нотни текст и истовремено свирају са обе руке и певају песмице. На овај начин, онемогућавају сами себи даљи напредак у оспособљавању читања и свирања из нотног текста. Ово је нарочито значајно за професију васпитача, који у свом 30-годишњем будућем раду треба да користи различите изворе нотних текстова, да и сам напредује и усваја песме из различитих географских подручја, са друго/много/националним карактеристикама, и мелодијским и ритмичким комбинацијама.⁴ Такође, не остаје довољно ни времена, а ни практичне наставе, за усвајање основа дириговања, које је неопходно у раду са групом.

Оно што се сматра великим напретком, а у васпитачкој професији великим „помоћним средством“, јесте мноштво разних аудио-визуелних техничких средстава. Појавом грамофона, касетофона и ЦД уређаја, затим телевизора и ДВД плејера, васпитач има много више звучних начина да музику приближи деци. Ови музички материјали имају предност да се могу више пута понављати у потпуно идентичном облику, без варијација⁵, а затим – појачавањем и утишавањем – са динамичким променама – од фортисима до пијанисима.⁶ При томе, уз техничка средства, васпитач је у могућности да заједно са децом буде у кругу (ако се изводе покрети или сложенија кореографија које прати музика), у плесним паровима, или да диригује док деца певају истовремено са пуштеном музиком. Приликом певања, не мора да се ослања само на сопствени глас и руке, а то је поготово значајно за васпитаче који слабије владају свирањем на инструменту или имају нестабилну интонацију и осећај за ритам.

⁴ Ауторка има искуство 15 година рада са студентима на Високој школи струковних студија за образовање васпитача и тренера у Суботици (некада Виша школа за васпитаче), и већ годинама ради на проналажењу нових методских поступака, како би се студентима – будућим васпитачима, омогућило да у врло кратком временском року (период од једне године) овладају теоретским знањима из музичке педагогије и практичним знањима: певањем и свирањем на неком инструменту.

⁵ Принцип варирања налазимо већ у XV и XVI веку, на самим почецима инструменталне музике. Обрађивање краће теме на разне начине среће се нарочито у композицијама за лауту шпанских аутора XVI века. Тема за варијације мора у мелодијском погледу бити занимљива, карактеристична, но у исто време једноставна, прегледна. Хомофоне структуре, најчешће у умереном темпу, она је и хармонски јасна и упечатљива (Сковран, Перичић, 1991: 155).

Ова форма нарочиту популарност, ван озбиљне музике, стекла је у музичком стилу џез (jazz), који је настао у САД почетком 20. века. Ствараоци у џезу јесу извођачи, а не композитори, као у класичној музици. Чак и када то није у формалном смислу, сматра се да је свако „уживо“ извођење музичког дела варијација претходног извођења исте композиције, јер не постоји идентично извођење „уживо“ (прим.а.)

⁶ *ff*-fortissimo – музичка ознака за јако гласно; *pp* – пијанисимо – музичка ознака за јако тихо.

6. Уместо закључка – професија васпитач – сутра: Специјалиста из области музичког васпитања

Да је музика постала са настанком човека неминовна је чињеница. Неоспорно је да је „музикалност својство човека да може слушно схватити, запамтити и репродуковати ритмичке, мелодијске, хармонске елементе музике, а да је битна ознака музикалности – душевна пријемљивост за музичке садржаје, способност доживљавања и емоционалног реаговања на музику“ (Музичка енци., 1975).

Технолошки напредак – ново доба – доноси велике помаке на свим пољима, па тако и у васпитно-образовним процесима. Међутим, доводи се у питање основни фактор који се полако почиње губити у многим сферама, а то је људски фактор. У музичкој уметности ни један снимак не може да дочара лепоту певања и свирања уживо, када се пажљивим слушањем могу чути најискреније емоције, а које не може произвести најмодернија технологија савременог доба.

У погледу васпитачке професије, музичка средства омогућила су да свака радна соба буде брзо и материјално приступачно опремљена, те да сваки васпитач – без обзира на своје индивидуалне способности, може да води музичке активности. Деца уживају у звуку и слици (мада је то готово иста врста музичких садржаја коју могу примити и код куће).

Васпитно-образовне установе требало би да имају за основни циљ хуманистичку подлогу, а то значи извођење музике уживо. На жалост, ако се узму у обзир чињенице о данашњем начину оспособљавања ученика и студената за извођење музичке наставе, јасно је да се много изгубило на квалитету. У том правцу, значајан је помак у Високим струковним школама за образовање васпитача (као што је случај у Суботици) да покрену посебне смерове, тј. специјализације из одређених поља/области. Конкретно, специјализација из уметничког поља/области музичког васпитања, омогућава посебно надареним свршеним студентима да се додатно едукују и постану апсолутно сигурни у своје музичке способности. Васпитач – специјалиста музичког васпитања требао би да преузме улогу стручног сарадника на нивоу целог објекта. Тиме би се постигао квалитет у уметничком погледу. Васпитачи/це са слабијим музичким способностима биле би растерећене материје која им не лежи, и уместо тога посвећене области за коју су талентоване.

Специјалиста из области музичког васпитања не треба да се такмичи са модерном технологијом. Он треба технолошке напретке да прилагоди себи и својим способностима, да их користи по потреби, али са основним циљем да својим изражајним певањем и свирањем децу уведе у свет емоционалног и естетског размишљања и музицирања.

ЛИТЕРАТУРА

- Васиљевић, З. (1978). *Методика наставе солфеђа I део*. Београд: Универзитет уметности Београду.
- Васиљевић, З. (1996). *Српско музичко благо*. Београд: Просвета.
- Васиљевић, М. (1938). *Интонација I*. Београд: Универзитет уметности у Београду.
- Group of authors (1995). *Review of the VII the European Conference on Developmental Psychology, August*. Krakow.
- Ђурковић-Пантелић, М. (1998). *Методика музичког васпитања деце предшколског узраста*. Шабац: Виша школа за образовање васпитача, Арт студио.

- Завршки, Ј. (1951). *Методичке упуте за рад са дјечијим збором*. Загреб: Педагошко-књижевни збор.
- Костадиновић, Н. (2003). *Способности вокалне репродукције деце раног школског узраста српске и мађарске националности у двојезичним школама* (магистарски рад, делимично објављен). Бијељина: Педагошки факултет.
- Levinowitc, M. L. (1998). *The Importance of Music in Early Childhood, General Music Today*. Music Educators National Conference, Fall.
- Мирковић Радош, К. (1983). *Психологија музичких способности*. Београд: ЗУНС.
- Мирковић Радош, К. (2010). *Психологија музике*. 2. доп. издање. Београд: ЗУНС.
- Музичка енциклопедија*, II део (1975). Загреб: Југославенски лексикографски завод.
- Сковран, Д., Перичић, В. (1991). *Наука о музичким облицима*. Београд: Универзитет уметности у Београду, 155-172.

Nataša Kostadinović, M.Sc.

VOCATIONAL KINDERGARTEN TEACHER – SPECIALIST FOR MUSICAL EDUCATION

Summary

Kindergartens and preschool institutions are the starting point of the educational and schooling system, which offer theoretical and practical knowledge by the help of professional and skilled nursery teachers. They are predetermined by their vocational studies to be equally skillful in all the fields of educational activities. On the other hand, musical art is a field which requires special skills. In order to achieve the basic goals of musical education such as: developing hearing perception, singing, the feel of rhythm, speech, esthetic feelings and expressing them, there are, also, other ways of secondary aims like: developing memory, imagination, active thinking, motorics, conscious activities, etc. Thus, the kindergarten teacher has to be talented for music and trained to teach it at early ages of children who attend kindergarten.

The occupation of a vocational kindergarten teacher – specialist in musical education is a new one and was implemented at the vocational colleges for nursery teachers could be, in the nearest future, the guarantee of the high quality musical activities at ALL kindergartens.

Key words: musical art, goals of musical education, musical abilities, vocational kindergarten teacher – specialist for musical education.

ПОТЕНЦИЈАЛНО ДАРОВИТА ДЕЦА У ОКРУЖЕЊУ СВОЈИХ ВРШЊАКА

САЖЕТАК: Након нешто више од једног века истраживања даровитости имамо много комплетнију слику њених компоненти. Постоје многе препоруке како препознати даровито дете, од тестова интелигенције, до анализе њихових креативних творевина или психомоторне спремности. Али битније од тога јесте шта радити када идентификујемо потенцијално даровито дете у вртићу? Овај рад предлаже идеју инклузивног рада са потенцијално даровитом децом где би се диференцијацијом и индивидуализацијом образовног програма задовољиле њихове потребе.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: дете, даровитост, вртић, инклузија.

Боље од других, брже, другачије, квалитетније, успешније, неке су од најчешћих квалификација којима се карактерише дете које је даровито. Током више од једног века научног истраживања даровитих појединаца долазило је до многих редифинисања самог појма и проширења концептуалних оквира даровитости. Даровитост је у ствари етикета коју приписујемо некоме у складу са критеријумом (или критеријумима) које поставимо. Наравно, не постоји исправан или апсолутан критеријум. Друга ствар коју треба овде напоменути је да ови критеријуми могу бити више или мање специфични, односно кретати се од опште даровитости која се испољава на бројним подручјима до уже, доменоспецифичне даровитости. Самим тим критеријуми нису ослобођени културног утицаја, те је тако други критеријум даровитости у племеској заједници и једном граду попут Токија, данас или пре 200 година. И најзад, концепција даровитости може да почива било на експлицитној (емпиријски одређеној, тестабилној) било на имплицитној (лаичко виђење) теорији даровитости. Како имплицитно одређивање ко је даровит а ко не варира од особе до особе нас овде занима како се кроз историју истраживања овај појам мењао и развијао.

Почевши од Голтона и његове књиге *Наследна генијалност* испитивање даровитости добија на научности и са терена спекулације прелази на терен емпирије. Голтон даровитост одређује као екстремно високу способност која је при том и урођена. Убрзо и Алфред Бине конструише први тест интелигенције и тако материјализује предмет испитивања и операционализује даровитост као висок коефицијент интелигенције. Најзад и Луис Терман у својој генетичкој студији даровитости о њој говори као о високој интелигенцији (мерено Станфорд-Бинеовим тестом преко 135 IQ јединица) (Terman, 1925). Већ тада се јавља идеја о ексклузивном образовању надарене деце која би у специјалним одељењима за надарене могла да континуирано напредује убрзаним темпом. Неки истраживачи су користили другачије дефиниције интелигенције (интелигенција се више не посматра као g фактор, већ као амалгам већег или мањег броја дискретних способности), па су и даровитост посматрали фрагментирано у терминима доменоспецифичне надарености. За разлику од следећег таласа истраживања у ово доба се особина као што је

креативност сматрала продуктом надарености (читај: високе интелигенције) и могла је да уследи само након што је усвојена знатна количина знања.

У другом таласу испитивања даровитости влада опште становиште да је IQ добар почетак али представља само врх леденог брега и да природу даровитости ваља сагледати шире, иступањем из оквира опште интелигенције и њених деривата (Sternberg, Kaufman, 2008). Њега карактерише проширивање појма даровитости у правцу назначавања нових, ванинтелектуалних домена даровитости као што су креативно и продуктивно мишљење, вођство, ликовне и сценске уметности, психомоторна способност и специфичне академске способности (Штула, 2006). Тиме овај првобитни став изједначавања даровитости са високом општом интелектуалном способношћу бива оцењен као неподобан за сврху описивања комплексне природе даровитости што резултира бројним покушајима потпунијег дефинисања овог појма.

Трећи утицајан талас истраживања даровитости је обележила појава системских модела даровитости који, иако не одузимају значај интелигенцији и доменоспецифичним способностима, наглашавају улогу интеракције бројних психолошких варијабли (Sternberg, Kaufman, 2008). Два најзначајнија модела су Стернбергов WICS модел и Рензулијева концепција три прстена. Први даровитост поцматра као синтезу (S) три компоненте: Мудрости (W), Интелигенције (I) и Креативности (C). Креативност Стернберг операционализује кроз стварање нових идеја и творевина, али и не само као способност већ и у терминима одлуке или животног става. Интелигенцију поистовећује са појмом успешне интелигенције док мудрост представља најважнију компоненту модела јер посредује између интелигенције и креативности са једне стране, и остваривања опште добробити кроз властита постигнућа са друге. Рензулијева концепција три прстена произилази из систематизације постојећих одређења ове проблематике и представља први аналитички приступ изучавања даровитости (Sternberg, Kaufman, 2008). Он даровитост схвата као интеракцију три кластера особина: натпросечна способност, креативност посвећеност задатку.

Можда и најбитнији допринос Рензулијевог истраживања јесте што је направио поделу између два типа даровитости: школске даровитости и креативно-продуктивне даровитости (одлично је описао разлику тако што су школски надарени добри корисници знања а ови други добри ствараоци истог) (www.nsgt.org).

Најзад и четврти, развојни талас истраживања даровитости критикује дотадашње претерано наглашавање генетских детерминанти (заједно са проширењем дефиниције даровитости) и даје нову перспективу уводећи у једначину и срединске факторе (Sternberg, Kaufman, 2008). Вероватно најцитиранији аутор овог правца истраживања је Франсоа Гање чија се теорија концентрише на развијање талента код даровитих појединаца. Његов модел раздваја ова два појма и настоји да утврди који то фактори средине доприносе да се основна, генетски одређена надареност актуализује у специфичне таленте. Он такође примећује да развојни процес нужно претходи манифестацији талента у некој области али „дарови“ не морају нужно бити праћени развојним процесом. Још већи значај срединским условима придаје Таненбаум у својој психосоцијалној концепцији даровитости у којој по први пут изједначава допринос персоналних и срединских чинилаца (осим друштва у глобалу, на даровитост утичу и родитељи, школа, вршњаци...). По њему дечја даровитост представља потенцијал а касније прераста у изузетан učinak а даровитост обухвата пет следећих фактора (Sternberg, Kaufman, 2008): општа интелигенција, специфичне

способности, персоналне карактеристике (неинтелектуални фацилитатори), средински утицаји, фактори среће.

Главни допринос ове концепције је разликовање потенцијала од учинка услед наглашавања важности срединских фактора за развој даровитости. Такође овај модел пружа могућност да се разуме подбацавање потенцијално даровитих.

За праксу нам је од ове разноликости одређења даровитости најбитније да знамо како да у предшколској групи препознамо даровито дете. 1972. године С. П. Марланд је упутио америчком конгресу извештај у којем наводи области у којима даровити имају висок потенцијал и/или учинак (Штула, 2006). Такође један од његових најважнијих доприноса је био закључак да су даровита деца у ствари депривирани у недовољно стимулативној, нормалној средини, и да могу подлећи психолошким оштећењима и трајном погоршању њихових способности која је еквивалентна депривацији којој је изложена било која друга популација лица са посебним потребама. Америчко национално удружење за даровите и талентоване (NSGT – National Society for the Gifted & Talented) користи управо његове смернице о томе у којим се областима даровитост може манифестовати (www.nsgt.org):

Креативно и продуктивно мишљење: независно мисле, испољавају оригиналност у писању и говору, долазе до неколико решења датом проблему, имају смиао за хумор, стварају и проналазе нове ствари, креативне задатке налазе изазовнима, често импровизишу, не смета им што су другачија од осталих.

Генерална интелектуална способност: формулишу апстрактне појмове, обрађују информације комплексније, веома добро опажају, заинтересовани за нове идеје, воле да теоретишу, брзо уче, користе се широким речником, самоиницијативни, љубопитљиви.

Специфичне академске способности: добра способност памћења, веома добро разумевање, на вишем ступњу од просека, веома брзо савладава основе неке вештине, широко информисана (или начитана) у области од интереса, висока академска постигнућа у области од интереса (касније), са ентузијазмом приступају својим интересовањима.

Вођство: преузимају одговорност имају висока очекивања од себе и других, флуентни су, концизни у излагању, лако предвиђају последице и импликације одлука, добро закључују у доношењу одлука (доносе добре одлуке), воле структурираност, омиљени код вршњака, сигурни у себе, организовани.

Психомоторна способност: тешке атлетске активности су им изазовне, испољавају прецизност у покретима, уживају да учествују у бројним атлетским активностима, истичу се моторним вештинама, имају добру координацију, добро манипулишу предметима, висок ниво енергије.

Ликовне и сценске уметности: имају изванредан осећај просторних односа, необичну способност да искажу себе, своја осећања, расположења кроз плес, глуму, музику, цртање; имају добру моторну координацију и фину графомоторику, показују креативно изражавање, имају жељу да стварају „свој производ“, имају развијену истанчану способност опажања.

Овако дефинисана, даровитост постаје лакша за уочавање али то није крај већ тек почетак бављења њоме. Поставља се питање шта радити када препознамо да имамо потенцијално даровито дете у предшколској групи? Да ли дете издвојити и сместити у посебну, „елитну“ групу надарене деце или га инкорпорирати у постојећу? Да ли нужно треба радити са њим убрзано по питању свих области које

се обрађују у вртићу или се треба фокусирати само на области његовог талента и интересовања? Ми смо овде мишљења да издвајање потенцијално даровитог детета из природног окружења са којим ће се касније сусретиати цео живот може направити више штете по питању социјалног функционисања, него што може допринети развоју оваквог детета на овом раном узрасту. Интерактивна педагогија омогућава да се у процес учења укључе сва деца у складу са својим потребама и могућностима, односно да нема јединственог плана за сву децу, већ се развија диференцирани приступ сваком детету појединачно. За потенцијално даровите организују се додатни програми и тиме се стварају подстицајни услови и богатство садржаја за њих. Бригом за даровите подижемо стандард и квалитет свој деци, а мотивација васпитача се знатно повећава (Брусин, 2010). Овакав резултат је добијен у истраживању спроведеном за мој мастер рад где се користио диференциран и индивидуализован метод рада на пољу ликовних активности. Примећено је да је дошло до значајног напретка у ликовном изразу код све деце у експерименталној групи, па тако и код потенцијално даровите деце, док су два детета, на претесту идентификована као потенцијално ликовно даровита, на посттесту „пала“ у категорију просечних. Овакав налаз нас такође упозорава да су мерила и даље релативна и да се најчешће одређују субјективно те да треба бити мање „великодушан“ при давању етикете даровитости. Јер, ако схватимо даровитост не само као урођени и неприкосновени дар, већ као потенцијал који се развија, значи укључује и рад, видимо да од квалитета педагошког рада са дететом зависи да ли ће и колико тај потенцијал бити искориштен. Зато можемо поставити неколико циљева за будуће васпитаче који се буду сусретали са потенцијално даровитом децом у својим групама. Они би требали да се што више едукују и проширују знања о даровитости како би стекли сензибилитет за специфичне потребе ове деце и обогаћивањем активности и стварањем диференцираних и индивидуализованих програма задовољили ове њихове потребе у редовној васпитној групи њихових вршњака (Брусин, 2010). Овакав рад са свом децом, не само потенцијално даровитом, изискује огроман труд и знање али представља висок циљ (да не кажемо идеал) коме ваља тежити, па постићи макар и део онога што је могуће и већ смо на добитку.

ЛИТЕРАТУРА

- Брусин, Д. (2010.) *Индивидуализација и диференцијација ликовних активности у предшколској установи*. Мастер рад. Сомбор: Педагошки факултет.
- Galton, F. (1869.) *Hereditary genius*. London: Macmillan, Доступно на URL: <http://galton.org/books/hereditary-genius/text/pdf/galton-1869-genius-v3.pdf> (05. 02. 2012).
- National Society for the Gifted & Talented. доступно на URL: <http://www.nsgt.org/articles/index.asp> (07. 02. 2012).
- Sternberg, R.J. & Kaufman, S.B., (2008.), *Conceptions of Giftedness*, доступно на URL: <http://www.sfu.ca/~kanevsky/428/Kaufman&SternbergConceptions2008.pdf> (05. 02. 2012.).
- Terman, L. M. (1925). *Genetic studies of genius: Vol. 1. Mental and physical traits of a thousand gifted children*, Stanford, CA: Stanford University Press, доступно на URL: http://books.google.rs/books?id=a4WAAAAIAAJ&printsec=frontcover&dq=Mental+and+physical+traits+of+a+thousand+gifted+children.&hl=sr&sa=X&ei=5DUxT_CWJKa14gTs6fjoBA&ved=0CC8Q6AEwAA#v=onepage&q=Mental%20and%20physical%20traits%20of%20a%20thousand%20gifted%20children.&f=false
- Штула, Ј. (2006). „Интелектуалне способности и особине личности као предиктори успешности математички даровитих средњошколаца“. *Психологија*. Vol 39(4): 491-507.

Dijana Brusin, M.A.

POTENTIALLY GIFTED CHILDREN IN THEIR TYPICAL PEERS' SURROUNDINGS

Summary

After more than a century of researching giftedness we now have a much more complete picture of its components. There have been developed many different ways of recognizing a gifted child, from intelligence tests, to the analysis of their creative outputs or psychomotor abilities. But even more important than that is the question of what to do once we have identified a potentially gifted child in a kindergarten. This article suggests an idea of working with potentially gifted children inclusively, provided we first differentiate and individualize the educational programs to suit their needs.

Key words: child, giftedness, kindergarten, inclusion.

РАЗВИЈАЊЕ СПОСОБНОСТИ КОМУНИЦИРАЊА КАО ОСНОВНЕ СПОСОБНОСТИ ЗА РАД СА МЛАДИМА И СТВАРАЊЕ ПОЗИТИВНЕ ПЕДАГОШКЕ КЛИМЕ

САЖЕТАК: Људи који се баве образовањем, често потцењују значај успешног комуницирања и често не негују своје комуникацијске вештине, на тај начин постају лош пример младима, заборављајући да је комуникација основ сваког васпитно-образовног рада, и да без успешне комуникације нема успешног деловања на младе. Није реткост да људи који се баве образовањем на различитим нивоима, омаловажавају, вређају, игноришу младе, и на тај начин им шаљу поруку да је таква комуникација у реду, иако и они, и млади знају да је то баш оно што никако не треба да радимо кад комуницирамо са другима. Зато је битно да сви који раде са младима буду њихови узорни у начину комуницирања. Успешна комуникација у васпитно-образовном раду захтева да они који раде са младима идентификују своје квалитете и слабости у комуницирању и да раде на унапређивању својих комуникационих способности. Квалитетна комуникација претпоставка је развоја образовања, она повећава ефикасност наставе и подстиче ученике да буду активни. Често наставници нису свесни да они креирају педагошку климу у разреду, да од њихових ставова, расположења, начина на који причају, зависи да ли ће атмосфера за учење бити пријатна и подстицајна или негативна и мучна. Зато је код наставника и свих који раде са младима неопходно развијати свест о потреби за развојем комуникационих способности.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: успешна комуникација, комуникационе способности, наставници, млади, педагошка клима.

1. Способност комуницирања

Способност комуницирања је сигурно једна од најважнијих способности које човек усавршава и мења током целог живота са циљем боље интеракције са другима, и бољег изражавања сопствених ставова и представљања себе. Људи док комуницирају, заузимају став према одређеном питању и одлучују о својим акцијама.

Комуникација, према неким ауторима (Томић, 2003 према; Dumbleby, Burton, 1992) има три суштинске одлике:

1. Комуникација је процес остваривања везе међу људима. Везе су детерминисане идејама, уверењима, мишљењима и информацијама које представљају садржај комуникације.

2. Комуникација је активност. Било да неко слуша, чита, или прати на телевизији неки садржај, он је ангажован у процесу разумевања и осмишљавања дате поруке.

3. Комуницирање се учи. Људско биће учи како да комуницира у циљу задовољења својих потреба.

Вештине добре комуникације су данас, више него икад, свима потребне. Живимо у свету брзих промена, умрежавања, непредвидивости, великог техничког развоја; све то доводи до промена нас самих и начина на који комуницирамо. Комуницирање са најразличитијим људима, усаглашавање са њима, поштовање њихових потреба, уз доношење сопствених одлука, заједничко је свима, од прода-

* bm005@sbb.rs

вачице у супермаркету, до инжењера или професора на факултету. Сви ми имамо различита искуства, интересе, циљеве, зато је битно у разговору осетити самог себе, сопствене жеље и интересе, задржати самопоуздање (Андевски, 2008).

Често комуникацију схватамо здраво за готово, схватајући је као нешто што нам је природно дато, урођено, као нешто што не захтева наш труд, рад и усавршавање. Већина људи сматра да знају да комуницирају и мало ко је заинтересован да своје комуникацијске вештине унапреди и развије, али зато често чујемо да је неко имао јако лошу комуникацију са неким на послу, у банци, у партнерском односу. Иако сви комуницирамо, чињеница да нисмо сви добри у томе. Заборављамо да је за успешно комуницирање подједнако важно добро говорити и слушати.

Није реткост ни то да људи који се баве образовањем на различитим нивоима, омаловажавају, вређају, игноришу младе, и на тај начин им шаљу поруку да је таква комуникација у реду, иако и они, и млади знају да је то баш оно што никако не треба да радимо кад комуницирамо са другима. Ипак, у овом, као и у много других случајева, често је велики јаз између теорије и праксе. Дешава се и да тренери, комуниколози, не комуницирају на адекватан начин, а да пропагирају значај комуницирања и добре комуникације. Зато је битно да сви који радимо са младима, треба да им будемо узори, да деламо и причамо што боље можемо. Само тако и од младих можемо очекивати исто.

Успешна комуникација у васпитно-образовном раду захтева да они који раде са младима идентификују своје квалитете и слабости у комуницирању и да раде на унапређивању својих комуникационих способности. Комуникација је сложен процес, који треба схватити и разумети у његовој целини. Није довољно неку технику само механички применити, већ је потребно схватити је као део целокупног комуникацијског система.

Квалитетна комуникација претпоставка је развоја образовања и промена које желимо у нашем образовном систему, она повећава ефикасност наставе и подстиче ученике да буду активни.

Комуникационе способности су оне које омогућавају да се ефективно користе средства комуникације уз разумевање и уважавање потреба осталих учесника у комуникацијском процесу. Владање телесним покретима, њихово систематско коришћење у вођењу тока социјалне интеракције, као и способност издвајања језика из заједничког кода, чине репертоар друштвених вештина. Јако је важна невербална комуникација, као и знање о томе с ким се разговара, а не треба заборавити и вештине перципирања (препознавање, рефлексивност, делање), (Томић, 2003).

Унапређење комуникационих способности људи који се баве образовањем, које имају делом карактеристике опште друштвене комуникације, а делом дидактичко-методичке карактеристике, заснива се на темељном идентификовању њихових знања о интеракцији у настави и њеном значају; као и утврђивању њихових знања о комуникацији, како гледају на значај и могућност комуникације у процесу учења и колико разумеју и желе да савладају препреке које су могуће у овом процесу (Ољача, 2005).

Свако ко ради са младима био он учитељ, наставник, професор на факултету, запослен у организацији цивилног друштва или некој другој образовној институцији, треба да примењује и развија у свом раду следеће комуникационе способности, ако жели да унапреди свој рад, а самим тим и образовање у целини:

- Активно слушање
- Давање и примање повратне информације

- Вештине перцепције
- „Ја поруке“ – ефикасно средство разговора
- Стварање позитивне климе за комуникацију и неговање емоционалног задовољства

1.1. Активно слушање

Активно слушање је више од технике, то је испољавање става да смо спремни да сазнамо шта нам саговорник жели рећи и да смо заинтересовани за то (Андевски, 2008). Помоћу тога избегавамо препреке у комуникацији, поштујемо туђа мишљења, ставове и емоције, другим речима, поштујемо интегритет особе коју слушамо.

Активно слушање, супротност пасивном слушању, јесте од изузетног значаја у раду са младима, јер захваљујући активном слушању, које подразумева интеракцију млад човек добија повратну информацију да га саговорник прати, слуша, што је најважније разуме. Активно слушање помаже младима да савладају своје емоције, да схвате да не треба да их се плаше, оно олакшава младима решавање проблема, али им препушта одговорност да сами решавају и анализирају своје проблеме, побољшава однос између саговорника, чинећи га блиским и топлим (Gordon, 2006). Ако се оно користи само као техника, механички, неискрено, оно нема никакве резултате.

Само уз емпатију разумевање и охрабрење, активно слушање постаје средство поучавања. Оно олакшава учење стварајући такву атмосферу у којој ученици осећају слободу да мисле, дискутују, питају и истражују. Они који су прошли обуку у области стратегије учења истичу значај активног слушања и редовно га користе за унапређење својих часова.

Под активним слушањем подразумевамо: остваривање пријатних оквирних услова у току разговора; сконцентрисаност на то шта нам неко говори; отклањање сметњи; стављање довољно времена на располагању; поступање структурисано; не прекидати саговорника; постављање потпитања у вези са информацијама која смо добили од саговорника; постављане отворених питања; по могућству не вредновати изјаве саговорника; показивање заинтересованости не само на језичком нивоу него и гестовима (гледање у очи, положај тела оријентисан према саговорнику); резимирање и парафразирање реченог; поштовање пауза да би саговорник имао времена да изнесе своје мисли.

Насупрот активном слушању постоји неслушање, врсте неслушања су: псеудослушање – слушалац се прави да слуша а у ствари не слуша; једнослојно слушање – слушалац чује само део поруке, док други део занемарује; селективно слушање – слушалац слуша само оно што га занима, занемарује све остало; селективно одбацивање – селективно се одбацују садржаји који се не желе чути; отимање речи – слушалац слуша тек толико да уграби прилику за властити говор, наставља реченице, преузима теме; одбрамбено, дефанзивно слушање – схватање поруке/а које добија као напад на које реагује одбраном или противнападом; слушање у заседи – слушање ради напада саговорника, не обраћа се пажња на контекст и целину поруке већ се чека пропуст или грешка саговорника, како би саговорника могли напасти.

Успешност активног слушања, и комуницирања уопште, зависи од отклањања баријера у комуникацији и избегавања ових седам врста неслушања. Наравно да се и најбољим слушаоцима некад догоди да „не слушају“ активно, али битно је

да смо свесни које од ових врста неслушања примењујемо, да бисмо могли да их коригујемо и постанемо бољи слушаоци.

Ако желимо промену нашег образовног система, свакако да ученици не треба да буду само слушаоци, а наставници само говорници, што се често понавља у теорији, и још чешће не употребљава у пракси. Ученик и наставник треба стално да буду у интеракцији, а то се може постићи само ако говорник сматра слушаоце сарадницима, што је још Бранислав Нушић, у својој *Реторици* истакао. Активност слушаоца је у директној вези са начином обраћања који је говорник изабрао (Марковић, 2005).

1.2. Давање и примање повратне информације

Комуницирање увек треба да има повратну информацију, да би онај који говори знао у којој су мери његове поруке прихваћене и схваћене. Повратне информације су наш одговор на поруку која нам је упућуна, одговор на то како ми схватамо и доживљавамо одређену поруку. Оне служе да видимо у којој мери се поклапају различита схватања које саговорници имају о одређеној теми. Повратна информација може бити вербална и невербална, охрабрујућа или неодобравајућа.

Предавач који примети да слушаоцима опада пажња, треба на основу те повратне информације да мења своје предавање. Предавач може да промени висину гласа, ритам, може да промени гестикалацију, може да исприча неку анегдоту, да почне да се креће кроз простор, или да слушаоцима зада одређену активност, задатак.

Повратне информације треба да се односе на конкретно понашање, да буду јасно формулисане, али не тако да вреднују особу или „етикетирају“. Пожељно је да се оне износе непосредно после понашања на које се односе.

Ученици се често жале да наставници не желе да им образложе оцене и да их често „етикетирају“, што је недопустиво. Наставник треба и дужан је да сваку оцену образложи (што је прописано и законом), и да се труди да критике усмери на одређено понашање ученика, а не да критикује ученика као особу. Када примамо повратну информацију, треба прво добро да је саслушамо, да не журимо са њеним тумачењем, него да имамо времена колико нам је потребно, да бисмо обрадили информацију коју смо чули, и да бисмо одлучили како ћемо реаговати. Јако је важно да повратну информацију, и када је неодобравајућа, не схватамо као напад на нашу личност, већ као тумачење и разумевање неког нашег поступка.

1.3. Вештине перцепције

Од начина на који особа доживљава себе, и перцепира друге, у великој мери зависи модел комуникације са том особом. Процењивање других често представља низ претпоставки заснованих на предрасудама, знању или ранијем искуству. У интерперсоналној комуникацији процењујемо и тренутно емоционално стање саговорника, као и став који та особа има о нама. На основу нечијег изгледа, става, гестова, изводимо закључке о ставовима, вредностима, друштвеном и професионалном статусу одређене особе. На нашу перцепцију утичу предрасуде, стереотипи, „хало ефекат“, који отежавају комуникацију.

Рад на себи обухвата рад на својим слабостима, зато свако од нас треба да се труди да превазиђе стереотипе и предрасуде које има о одређеним особама/групама. Зато је добро трудити се да у старту не дајемо оцене и процене особа које нам

у првом контакту нису симпатичне, да дозволимо да прво особу упознамо, па да тек после вреднујемо и процењујемо њене ставове и поступке.

1.4. „Ја поруке“ – ефикасно средство разговора

„Ја поруке“ су реченице у којима лични доживљај представља суштину изјаве. Јако је важно причати у првом лицу, јер се о реченицама са „ја“ тешко може расправљати због претпоставке да све што кажемо о себи најбоље знамо сами да проценимо (Андевски, 2008.). Често људи користе изреке као што су: „ми мислимо“, „сви мисле“, „нико не мисли“, скривајући се иза „општег“ става и мишљења, бежећи од одговорности да јасно искажу свој став. „Ја поруке“ нам помажу да себе и своје мишљење ставимо у центар пажње. Оне су делотворне, јер: велика је вероватноћа да ће покренути вољу за променом, садрже минимум негативног набоја, не кваре однос између саговорника, већ претендују да га побољшају. Обично те поруке почињу у првом лицу с „када, ако“ где износимо лични доживљај, у другом делу наводимо узроке тог доживљаја, и у трећем делу наводимо последице у вези са датом ситуацијом. Пример: „Ако стално причате на предавању, то ме омета, јер мислим да вас није брига за оно што говорим“.

Суштина је да са искреним ја порукама, изражавајући свој став или доживљај људе привлачимо себи, потпомажемо блискост. Док „ти порукама“ које окривљују, осуђују, етикетирају, вређају, наређују („Опет касниш“, „Престани да гњавиш“, „Опери те судове одмах“) удаљавамо људе од себе, подстичући их на одбрану или контранапад у комуникацији.

Када говоримо јако је битно да будемо директни, јасни, довољно гласни, да не шаљемо „мешане поруке“ (говорите да вам се не иде на спавање, а држите руком главу као да вам се спава), да наглашавамо битне ствари, да будемо природни, а када се од нас тражи савет или критика да будемо љубазни и тактични.

Модел унапређивања комуникационих способности подразумева следеће фазе:

1. Развити код наставника свест о потреби за развијањем одређених комуникацијских способности,
2. Креирати и идентификовати модел едукације и деловања на понашање које ће водити развоју комуникационих способности,
3. Применити тај модел у пракси васпитања и образовања,
4. Пратити и прикупљати повратне информације о томе како се нове способности у комуницирању остварују у пракси и интегришу у свакодневни васпитно-образовни рад (Ољача, 2005).

2. Стварање позитивне педагошке климе

Многи аутори се слажу да је стварање и одржавање адекватне педагошке климе битан, ако не најбитнији фактор успеха наставника и ученика. У подстицајној атмосфери сви су на добитку и наставници и ученици. Ипак овај феномен је вишедимензионалан, може се посматрати на различитим нивоима (на нивоу разреда, школе). Нејасно је одређен и сам термин педагошка клима, тј. постоји доста сличних термина, али не постоји јасно одређење; неки од тих термина су: школска клима, социјални контекст школе, социо-емоционална клима, култура школе. Педагошка клима може се схватити као кровни појам, у који спадају школска, разредна, одељенска клима, али она обухвата и социјалне и психолошке аспекте по-

менутих процеса. Евидентна је потреба за спецификацијом поменутих термина, због истраживања која нас очекују у будућности.

Резултат једног ранијег истраживања, које је радио Мус (R. Moos) крајем шездесетих година су специфичне скале за мерење психо-социјалне климе и концептуализација општег модела истраживања психо-социјалног окружења који чине три кључне области, димензије окружења, које су: односи – њима се изражава степен укључености појединца у средину, партиципација, подршка, експресивност; лични развој – правци којима се особа креће у свом напредовању и саморазвоју; одржавање и промена система – степен отпорности на промену, степен контроле и одговор на промену.

Крајем шездесетих и један други истраживач, Валберг (H. J. Walberg) прикупљао је податке, али уместо објективним посматрањем понашања у учioniци, упитником је на основу субјективних перцепција ученика показао да ученици могу дати ваљане генерализоване оцене о својим искуствима и процесима у настави и да та запажања нису занемарљива у истраживању средине за учење, како се чинило пре његовог истраживања. Данас, највише истраживања у овој области има у Аустралији (где се посебно истакао Бери Фрејзер (B. Fraser), Канади, Новом Зеланду и САД, а током последње две деценије све их је више и у Азији и Европи. Публикован је и часопис *Истраживање средина за учење*, а основана је и посебна међународна интересна група у оквиру америчког удружења за истраживање у образовању (Берманов, 2007).

У стварању социо-емоционалне климе у школи јако је важан утицај међуљудских односа. Истраживање међуљудских односа чини посебан део педагогије – микропедагогију, која се бави интеракцијско-комуникацијским аспектом васпитања и образовања, према коме се васпитање и образовање одвија у међуљудском односу, заснива се на сарадњи васпитача и васпитаника, и зависи од квалитета интеракције и комуникације у њиховом међусобном односу (Братанић, 1991). На климу у разреду пре свега утиче наставничко понашање, које може бити: доминантно (не поштује индивидуалне разлике међу ученицима) и интегративно (ствара повољне услове за развој свих ученика); као и стил вођења: ауторитативан, равнодушан и демократски. Једино демократски стил подстиче самосталност и иницијативност ученика, што се позитивно одражава на педагошку климу. Братанић истиче да је за стварање позитивне педагошке климе посебно значајна социјална реверзибилност, односно да ученик може да користи изјаве, говор и понашање које користи наставник у опхођењу са ученицима, а да при том не крши правила понашања и пристojности.

На основу истраживања, можемо видети да постоје разлике у перцепцији климе у одељењу између наставника и ученика. Ученици желе позитивнији амбијент од оног у коме бораве, док наставници исти амбијент перципирају позитивније од ученика. Позитивну педагошку климу можемо имати само ако постоји слагање између очекиваног и добијеног.

Често наставници нису свесни да они креирају педагошку климу у разреду. Да од њихових емоција, ставова и расположења зависи да ли ће атмосфера за учење бити пријатна и подстицајна или негативна и мучна, да од њихове реакције зависи ток и смер образовног процеса. Зато је ова изјава значајна, да се запитамо колико и како утичемо на младе: Дошао сам до застрашујућег закључка. Ја сам одлучујући чинилац у учioniци. Мој лични приступ ствара одређену радну климу. Моје расположење датог дана ведри и облачи. Као наставнику дата ми је огромна моћ да учиним живот детета радосним. Могу постати справа за мучење или оруђе

инспирације. Могу да понижавам или подстичем, да повређујем или исцељујем. У свим ситуацијама од моје реакције зависи да ли ће криза ескалирати или ће се смирити, да ли ће дете бити хуманизовано или дехуманизовано (Ginat).

Често наше расположење, ставове, изјаве не проматрамо критички, а управо ти ставови, изјаве, и наше расположење „боје“ услове и атмосферу у којој радимо. Сваком се деси да има лош дан, и да је лоше воље, али сви који раде са младима, треба да се труде да се издигну изнад тога, да то оставе по страни, и да на младе не преносе лошу енергију.

При креирању педагошке климе, важно је да наставник буде добро упознат са способностима, интересовањима, ставовима, мотивацијом за рад, и социјалним статусом свих ученика, да их добро познаје и да се њихов однос увек дограђује и продубљује, да буде увек сараднички и подстицајан.

Неке од битних препорука како креирати подстицајну педагошку климу у одељењу су: неговати сараднички однос наставника и ученика; подстицајна, пријатна атмосфера за рад, без тензија; наставник пружа ученику могућност да се изрази на креативан начин (цртежом, песмом, како он жели); наставник константно охрабрује ученике да буду активни, да износе своје мишљење, постављају питања и сл.; започети и завршити сваки час похвалама; за време часа увек пружати ученицима подршку, охрабрити их за рад, уз стално давање повратне информације; лични проблеми и расположење наставника треба што мање да утичу на климу у одељењу; упознајте боље своје ученике кроз заједничке неформалне активности; када критикујете, критикујте учениково понашање, а никако ученикову личност; претворити учење у што занимљивију активност.

Амерички психолог Гласер (William Glasser) покушао је да укаже на значај промене парадигме присиле и шефовања у управљачком систему. Сматрајући да када престанемо ученике да присиљавамо да постижу резултате на тестовима који њима ништа не значе, и почнемо да их поучавамо да задовоље своје потребе, ученици ће бити задовољнији у школи, проблем дисциплине ће се решити, а школе ће бити квалитетније и успешније.

И у нашим школама чини се да спољна присила, при којој терамо ученике да раде оно што ми желимо, не даје резултате. Ако ученик не жели добру оцену, или ако се не боји одласка код директора, опираће се учењу и школи уопште. Многи наставници постају фрустрирани, јер ученици све мање зависе од награда, и све мање се боје казни.

Нове парадигме Гласера и Грина (Breed Green) за унапређење квалитета школа свакако доприносе бољој школској клими, поред поменуте ту су и:

- Од „задовољавајућег“, „довољног“ ка квалитету. Не размишљати само о томе колико бодова је потребно, за контролни, пријемни и сл. Колико оцена траба ученици да имају током полугодишта, већ шта је са квалитетом и где је он?

- Од спољашње мотивације ка унутрашњој – Подстицајна је само она клима у којој се креће од ученикових потреба, способности, а не од награда, и стимуланса који долазе од споља.

- Од индивидуалног рада ка тимском раду и сарадњи.
- Од страха према поверењу.
- Од шефа, ка водитељу.
- Од тражења замерки, и оптуживања, према налажењу решења уз поштовање потреба свих актера.
- Од вредновања са стране, према заједничком и самовредновању.

• Од уџбеника, планова и програма као тежишта учења ка процесу учења као тежишту.

Подстицајне климе нема без пријатне просторије за рад. Пријатна средина је она где је простор осветљен, боје у њему пријатне, где постоји могућност да се ученици „физички“ одвоје за рад у групи. То је простор у коме ученици имају могућност коришћење аудио-визуелних средстава, где ће бити окружени, у зависности од кабинета, одређеним паноима, потребним материјалом за рад, књигама, справама и техником која прати одређен наставни садржај. Пошто је учионица, као место где се одвија настава, сама по себи доста ограничена, педагошку климу развићемо ако понекад изађемо из учионице и посетимо друге образовне институције, музеје, галерије, стручњаке из појединих области на својим радним местима и др. Када се ученицима пружи прилика да учествују у осмишљавању и уређивању сопственог радног простора, они се за то више залажу и имају развијенији осећај личне својине и одговорности (Gordon, 2003).

2.1. Способности успешног комуницирања и стварање подстицајне климе

Способности успешног комуницирања води ка стварању подстицајне климе за рад ако: прилагодимо комуникацију развојном нивоу особе са којом комуницирамо. Ако учачамо тешкоће које ученик има, и грешке схватамо као полазну основу за даље објашњење; ако уважавамо потребе и осећања особе са којом комуницирамо, поштујемо личност те особе; ако реагујемо на индивидуалне разлике између ученика; подстичемо позитивну атмосферу, атмосферу поверења и сарадње. Изражавање што више захвалности, дивљења, подршке; превођење жалби и критика у специфичне захтеве, уз објашњење. Исажите шта желите користећи прецизан, позитиван језик који наводи на одређену акцију, а избегавајте генерализације. Исто тако кад примате критике и жалбе, преведите то на акцију и понашање, а не схватајте то као критику ваше личности; комуницирамо са другима, онако како би желели да они комуницирају са нама; комуницирање за циљ има да оплемени један однос, учини га бољим.

Комуникација је увек однос, каква ће она бити зависи и од емоција којима ће тај однос бити обојен. Емоције утичу на развој афективних компонената ставова, па ако су оне негативне развијаће се одбрамбени механизми који ће блокирати комуникацију. Оне утичу на интерпретацију садржаја комуникације, позитивно интерпретирамо садржаје које долазе од особа према којој имамо позитивне емоције. Неко може да не употребљава претерано лепе речи у комуникацији, али да му тон, израз лица, зраче пријатношћу и на тај начин ми његову или њену поруку доживљавамо као пријатну.

Битно је да када комуницирамо, тежимо пријатном тону разговора и угодной атмосфери. Много је лакше и лепше комуницирати са људима, који су свесни значаја позитивних емоција у комуницирању и који их примењују. Одобравајућа мимика, осмех, пријатан глас, заиста значе много, и помажу нам у свакој комуникацији, што приватној, што пословној и утичу на стварање пријатне и подстицајне атмосфере.

3. Закључак

Развијање и усавршавање комуникационих способности и стварање позитивне педагошке климе је потреба нашег времена и нужан предуслов сваког напретка, било да је реч о индивидуалном напретку или напретку друштва у целини.

Иако су у раду наведене технике комуницирања које су опште познате, ипак препознато је да се оне не примењују адекватно и у довољној мери. Није довољно да нешто само познајемо, већ је нужно да то и применимо у пракси.

Повезаност конструктивне комуникације и стварања позитивне педагошке климе је узрочно-последичан однос. Успешна комуникација води стварању демократских вредности и демократизације образовања, што је основа позитивне педагошке климе; исто као што подстицајна педагошка клима подстиче развој комуникационих способности.

Васпитања за 21. век нема и не може бити без подстицајне педагошке климе и афирмисања комуникационих способности које се стално морају неговати и усавршавати. Како нешто учимо, начин на који комуницирамо у том процесу и у каквом окружењу стичемо знање, од тога зависи успех нашег васпитно-образовног система.

ЛИТЕРАТУРА

- Андевски, М. (2008). *Уметност комуницирања*. Нови Сад: Секот books. Мондограф.
- Братанић, М. (1991). *Микропедагогија-интеракцијско-комуникацијски аспект одгоја*. Загреб: Школска књига.
- Гласер, В. (1999). *Наставник у квалитетној школи*. Загреб: Едука.
- Гласер, В. (2005). *Квалитетна школа – Школа без присиле*. Загреб: Едука.
- Грин, Б. (1996). *Нове парадигме за стварање квалитетних школа*. Загреб: Алинеа.
- Гордон, Т. (2006). *Како бити успешан наставник*. Београд: Креативни центар и Група Мост, Интерграф ММ.
- Домовић, В. (2004). *Школско озрачје и учинковитост школе*. Јастребарско: Наклада Слуп.
- Ђерманов, Ј. (2007). „Евалуација педагошке климе као потенцијал за унапређење квалитета у образовању“. Међународни интердисциплинарни научни скуп: *Европске димензије реформе система образовања и васпитања*. Нови Сад: Филозофски факултет. 228-235.
- Јовановић, М. (2005). „Савремена настава и комуникација“. Међународни научни скуп: *Савремене концепције, схватања и иновативни поступци у васпитно-образовном и наставном раду и могућности примене у савременој школи*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине. 637-643.
- Марковић, М. (2005). „Значај васпитања културе слушања у васпитно-образовном раду“. Међународни научни скуп: *Савремене концепције, схватања и иновативни поступци у васпитно-образовном и наставном раду и могућности примене у савременој школи*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине. 724-733.
- Ољача, М. (2005). „Основне претпоставке успешне комуникације у процесу учења“. Међународни научни скуп: *Савремене концепције, схватања и иновативни поступци у васпитно-образовном и наставном раду и могућности примене у савременој школи*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине. 351-360.
- Ратковић, М. (2007). *Школа кризе и перспективе*. Нови Сад: Мисао, Тампограф.
- Томић, З. (2003). *Комуникологија*. Београд: Чигоја штампа.
- Handbook on communication skills*. Centre for good goverence, 2001.
- Шпановић, С. (2005). „Флексибилни системи наставе и педагошка комуникација“. Међународни научни скуп: *Савремене концепције, схватања и иновативни поступци у васпитно-образовном и наставном раду и могућности примене у савременој школи*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине. 624-637.

Bojana Marković, M.A.

**DEVELOPING COMMUNICATIVE SKILLS AS SKILLS INDISPENSABLE FOR
WORKING WITH THE YOUNG AND CREATING POSITIVE CLASSROOM CLIMATE**

Summary

People who work in education often underestimate the significance of successful communication and often neglect their communicative skills. In this way, they give the young a bad example, by forgetting that communication is the foundation of any educational work and that without successful communication there can be no successful influencing the young. It often happens that people working in schools, regardless of their own level of education, disrespect, offend and ignore the young and thus send them the message that such communication is acceptable, even though they themselves, as well as the young, know very well that such things should never be done when communicating. That is why it is important for all of those who work with the young to be their role models in communicating. Successful communication in education demands that those who work with the young identify their own qualities and weaknesses in communicating and to work on improving their communicative skills. Quality communication is a prerequisite for the development of education; it increases the efficiency of the teaching process and encourages students to be active. Often the teachers remain unaware of the fact that they create the pedagogic classroom climate, and that their attitudes, moods and the ways of speaking determine whether the learning atmosphere shall be pleasant and inspiring or negative and displeasing. That is why teachers and all the other professionals who work with the young should become aware of the need for developing their communicative skills.

Key words: successful communication, communicative skills, teachers, the young, pedagogic climate.

КОМУНИКАЦИОНА КОМПЕТЕНТНОСТ ВАСПИТАЧА У ИНТЕРАКЦИЈИ СА ДЕЦОМ

САЖЕТАК: Комуникационе компетенције васпитача манифестују се у квалитетима организације васпитно-образовног рада и интеракцијама васпитача и деце. Комуникација треба да буде подстакнута, одређена и реализована према иницијативи деце и треба да буде слободна, ненаметљива, растерећена, али ипак педагошка, систематизована и конструктивна. Развијање комуникационих компетенција васпитача треба да се остварују у правцу свестраног, целовитог и аутентичног развоја личности детета (способности, знања, вештина, навика и вредносних оријентација). Успешно успостављена комуникација између васпитача и детета значајна је свакако за развој детета, али и за професионални развој васпитача и предшколске установе у целини.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: компетенције, интеракција, комуникација, дете, васпитач.

1. Увод

Људи комуницирају на различите начине: спонтано и организовано, јавно и приватно, путем средстава јавног информисања и непосредно у интерперсоналној комуникацији. Већина се наших односа, наша повезаност са другим људима и међусобни утицај остварује комуникацијом.

„Човек упознаје себе само помоћу другог човека, а никад искључиво знањем. Ми постајемо оно што јесмо једино у оној мери којој други постаје оно што јесте, ми постајемо слободни само утолико уколико и други постаје слободан. Стога је за мене... питање комуникације човека са човеком постало најпре практично, а затим и филозофски осмишљено темељно питање нашега живота“ (Јасперс, 1987: 142).

Под утицајем наглог развоја и напредовања наука, технике, проналазаштва и иновација, комуникацијама је почела да се обраћа повећана пажња, нарочито последњих деценија. Комуникација представља суштину васпитног рада и стога проиилази потреба за развијањем и усавршавањем комуникацијских вештина васпитача.

Интеракција и комуникација су веома сложени процеси који се одвијају између васпитача и детета, процеси од којих зависи квалитет свих социјалних односа и динамике, као и свих облика интерперсоналног понашања.

Комуникација је основно средство којим се остварује педагошка интеракција и увек подразумева и укључује одређене односе. Интеракција је „однос између две или више јединки при чему једна јединка утиче на понашање других.“ (Рот, 1982: 15).

Интеракција и комуникација су способности и васпитача и детета које се уче, васпитавају и развијају у процесу социјализације. Зато кажемо да су интеракција и комуникација социјалне вештине и фактори који врше снажан утицај на когнитивни, емоционални, социјални и сваки други аспект развоја личности детета.

„Социјална интеракција и комуникација детета са другим људима почивају на примарној социјалности детета које се испољава у виду предиспозиције за селективна реаговања на социјалне дражи, за успостављање непосредне афективне

* radmiladjuric11@gmail.com

комуникације са одраслима и за успостављање афективне везаности за друге особе (првенствено за оне које задовољавају аутономне социјалне и друге потребе детета).“ (Ивић, 1987: 316).

Развијање комуникационих способности у раду са децом предшколског узраста је изузетно важан задатак васпитно-образовног процеса у предшколској установи. Социјалне и комуникацијске компетенције, личност стиче у најранијем узрасту, и основе комуникације треба тражити у јединству индивидуалног и социјалног развоја личности.

Васпитач треба да оспособљава дете за пуну и самосталну комуникацију са другима, односно да обучава за успешно комуницирање. Степен интеракције може да буде различит: од оног најнижег – једноставне просторне повезаности, до оног највишег – емпатије и дијалога. Емпатијску повезаност постижемо већ и самим активним слушањем, то је уживљавање у другога и прилагођавање комуникације онама са којима комуницирамо.

Дијалог је идеал људске комуникације и стога треба тежити ка усавршавању комуникацијских компетенција, тј. емпатијском комуницирању у интеракцији са децом.

2. Комуникациона компетентност васпитача и детета

Компетенција (лат. *competere* – доликовати, тежити нечему) представља надлежност, делокруг, овлашћење неке установе или особе, меродавност или подручје у коме нека особа поседује знање и искуство.

Да би се решио конфликт морамо разумети емоције другог, владати властитим емоцијама и познавати неке интерперсоналне реакције.

Социјалне компетенције најбоље се развијају у вртићу, а затим у школи. У васпитно-образовном процесу значајан утицај на крајње исходе учења имају начин и квалитет комуникације субјеката који учествују у њему.

Да би комуникација између детета и васпитача била успешна она мора бити наизменична тј. обострана и ефикасна. Васпитно-образовни рад се не може замислити без интеракције свих учесника у комуникацији, а тај је интерактивни однос (дете-васпитач, саме деце) од посебног значаја за укупни развој деце. Значајно је да васпитач „научи“ децу да контролишу љутњу, да ствари посматрају из различитих перспектива и која имају способност саосећања. Кључне компетенције су: 1. когнитивне, 2. афективне, 3. социјалне, 4. радно акционе.

Когнитивне компетенције се односе на учење, (способност обраде информација, способност детерминисања односа и извођења закључака и одлука). Све емоционалне и социјалне способности везане су за когницију. Таква способност је везана за решавање конфликта, када неко влада својим емоцијама и познаје интерперсоналне релације.

Афективне способности су до сада биле занемарене. Велики значај имају следеће компетенције: препознавање својих и туђих емоција, самопоуздање, контрола ометајућих емоција, емпатија и алтруизам, флексибилност, отвореност за нове идеје. Ове способности се најбоље „усавршавају“ кроз организовање педагошко-психолошких радионица.

Социјалне компетенције разликујемо кроз: повратну информацију, сагледавање туђих осећања, кооперативно учење, комуникацију очи у очи, способност разумевања, умеће сарадње и поделе рада и др. Ове компетенције најбоље је раз-

вијати кроз цео васпитно-образовни рад и деца кроз активности оријентисана на међусобну сарадњу и развијају осећај привржености.

Радно акциона компетенција повезана је са социјалном. Дете које изазива конфликте убрзо буде „избегавано“ од стране друге деце, зато је најбољи начин да га ангажујемо и подстичемо да својом акцијом делује на околину, да се изражава кроз „рад“. Васпитач треба помоћи да не задржава негативне емоције јер оне слабе способност контролисања у раду, имају слабији успех и резултате.

У студији *Педагогија за 21. вијек* аутора Н. Сузића говори се о моделу двадесетосам компетенција за 21. век као промишљање о компетенцијама у будућности. „Имајући у виду да нема наставе без комуникације учитељ-ученик, за њену ефикасност је важан степен унутрашње повезаности међу учесницима односно степен њихове интеракцијске повезаности. Степен интеракција са појединцима из околине утиче на развијање ученикових комуникацијских способности које ће допринети интензивној интеракцији, јер познато је да деца која су запостављена немају мотивације да комуницирају са околином, а она која су вољена и прихваћена интензивније успостављају социјалну интеракцију са околином.“ (Будимир-Нинковић, 2009: 166). Педагошко комуницирање треба да допринесе квалитетнијем комуницирању међу децом и развијању социјалних вештина и умећа.

Компетенције деце и васпитача су различите. Компетенције васпитача су: планирање васпитно-образовног рада, прати, оцењује, стимулише на активности, успоставља одређен однос са породицом, прати и унапређује на научним основама своју васпитно-образовну праксу. На развој дечјих компетенција у великој мери утиче васпитач. За успешну реализацију васпитно-образовног рада неопходне су компетенције (знања, вештине и способности) и васпитача и деце.

У развијању комуникационих компетенција доследно треба уважавати следеће принципе васпитног рада: принцип ненасилне комуникације, принцип поверења, принцип поштовања личности, принцип алтруизма и емпатије, принцип емоционалне уравнотежености, принцип објективности и принцип ангажованости. (Сузић, 2005: 415-426).

Организација васпитно-образовног рада, ако је заснована на савременим педагошким и комуникационим парадигмама, основна је претпоставка успешног развијања комуникационих компетенција детета.

3. Улога васпитача и детета у васпитно-образовном раду

Комуникација у васпитно-образовном раду у предшколској установи зависи од талента, креативности, стручности, квалитета и уопште од личности васпитача, тј. његових особина као целовите личности.

„Васпитач највише васпитава оним што јесте као личност и оним што уме да ради.“ Васпитач је главни организатор, програмер, водитељ, координатор, реализатор, евалуатор укупног васпитно-образовног процеса и стога преузима највећу одговорност за стварање повољне педагошке климе у васпитној групи, тј. можемо рећи у предшколској установи.

Од способности васпитача, од стила васпитног рада зависи ток, квалитет и крајњи ефекат који остварујемо у васпитно-образовном раду. Под утицајем нових, модерних токова у савременом друштву неминовно се мења (или треба) улога детета – васпитаника у васпитном процесу и све се више инсистира на прихватању детета као равноправног субјекта и партнера у комуникацији.

Педагошка клима треба да буде таква да омогући што успешнији развој свих дечјих психо-физичких потенцијала. Када говоримо о измењеним улогама васпитача и детета не смеемо заборавити да водећу улогу има васпитач и искључиво од њега зависи квалитет успостављеног односа са васпитаницима.

„Васпитач је креатор, истраживач, практичар, емоционални партнер, партнер у педагошкој интеракцији, организатор активности деце, модел (образац) понашања, регулатор односа у дечјој игри, извор знања и искуства, критичар сопствене праксе.“ (Шаин, 2001: 41). Из ових улога васпитача произилази да он организује и руководи васпитним процесом и свесно и намерно поставља дете у функцију субјекта и оспособљавајући га за све сложеније задатке и улогу у међуљудском односу у друштву.

„Да би се остварио овај задатак, нужно је да се педагошки радник оспособи за примену интерактивног приступа васпитаницима - ученицима, за развој складног односа педагошки радник – васпитаник, али и за примену оних облика рада који васпитанике – ученике стављају у положај субјекта, у положај сарадника у педагошком процесу, активног креатора педагошког рада и сопственог развоја. То, наравно, подразумева промену улоге и педагошког радника и васпитаника, односно, ученика.“ (Миловановић, 2001: 81).

Успешне комуникације нема уколико васпитач не уважава потребе, могућности, интересовања и склоности сваког појединачног детета. Нове улоге васпитача захтевају од њега да у свом раду примењује и комбинује разноврсне методе, облике рада, различите медије и креативни приступ проблемима и ситуацијама. Како би дете стицало и развијало нове улоге у васпитно-образовном раду неминовно је и креирање облика рада, тј. организовати рад тако да дете може (и мора) развити свој целокупни потенцијал, а то је рад у мањим групама, у паровима, у тиму, индивидуално и у радионицама.

Деца кроз ове облике рада боље се упознају, разумеју, стичу међусобно поверење и лакше успостављају присне међусобне односе. Васпитач је стога дужан да подстиче, охрабрује, подржава и пружа несебичну помоћ детету уважава његову иницијативу, предлоге, мишљења и ставове.

Интеракција у процесу васпитно-образовног рада треба да садржи све карактеристике хумане и људске комуникације која води дијалогу и емпатији.

„Демократски однос, за који пледирамо и који декларативно и начелно често истичемо, тражи остваривање таквих квалитета у међусобном понашању и комуницирању, које ће бити гаранција стварне, а не само прижељкиване демократичности.“ (Братанић, 1987: 62). И зато, квалитетних комуникационих односа у васпитно-образовном раду нема без равноправне и реципрочне партиципације оба субјекта из васпитног процеса.

4. Интеракцијска повезаност у комуникацији

Захтеви који произилазе из циљева и задатака васпитно-образовног процеса подразумевају успостављање константних интеракција између деце и васпитача и између саме деце. Постојање потребе за другим људима је егзистенцијална чињеница и искуство сваког људског бића.

У интеракцији учествују две или више особа од којих један утиче на промену других, а то утицање може бити на различитим нивоима интеракцијског односа.

За успешност у васпитно-образовном раду једнако је важна социјална и педагошка интеракција. Социјална интеракција је основни облик социјалног по-

нашања и кроз ову интеракцију људи задовољавају своје потребе за дружењем, физичким контактом, играма, љубављу, итд. Од нивоа интеракцијске повезаности зависи и квалитет односа који се успостављају тим интеракцијама. Дететове комуникацијске способности развијају се кроз богате интеракције са особама из дететовог окружења.

Васпитач и дете су равноправни партнери у комуникацији, а комуникација је део интеракције, тј. интегрални елемент. Суштина интеракције свесно и намерно деловање једне јединке на другу и из овога видимо да дете и васпитач међусобно делују једни на друге. Мењањем улога у васпитном процесу, детету дајемо прилику да буде у улози васпитача и обрнуто. Дете које живи у топлој атмосфери, где се осећа прихваћено и вољено биће мотивисано да комуницира са својом околином.

Један од битних фактора за усвајање нових знања, навика, вештина је комуникација, коју васпитач успостави са децом. Социо-емоционалну климу у групи „стварамо“ сви и сви смо одговорни, али васпитач је најодговорнији, јер је кључ успеха у његовим рукама. Васпитач са децом комуницира вербално и невербално и одговоран је за своје одашиљање и једних и других сигнала са циљем да буду јасни и прецизни.

Интеракција суштински води ка промени понашања детета, васпитно деловање биће интензивније, богатије, садржајније уколико је успостављена квалитетна комуникација, пуна разумевања, уважавања и прихватања. У васпитно-образовном раду треба да буду заступљене позитивне карактеристике интерперсоналне комуникације, а која подразумева искреност и жељу за комуникацијом, заинтересованост за саговорника, поверење и уважавање истог.

„Квалитет успостављених интеракција је од посебног значаја за реализацију васпитно-образовних циљева и задатака. Дакле успешност у васпитно-образовном раду зависи, у великој мери, од квалитета интеракције и степена интеракцијске повезаности у комуникацији. Јер, међуљудски однос је немогућ без, бар минималне интеракције.“ (Будимир-Нинковић, 2009: 162).

Васпитач је важан фактор у животу детета и потребно је да усавршава комуникацију, „богати“ интерактивне односе, успоставља бољи квалитет веза и сарадње и да оспособљава децу за међусобну комуникацију и интеракцију.

„Када особе које су у односу емпатијски међусобно комуницирају, тада се може остварити највиши ступањ интеракцијске повезаности у комуникацији. Шта значи да особе међусобно емпатијски комуницирају? То прије свега значи да измјенично и реципрочно преузимају улоге, то значи да међусобно уживљавају у положај особе с којом комуницирају, да међусобно уважавају ставове и мишљења других, а не само својим властитим.“ (Братанић, 1990: 98).

Комуникација које је заснована на емпатији, комуникација у којој се можемо ставити у положај другог, проблем сагледати са саговорниковог гледишта, таква комуникација је на највишем степену и кроз њу се остварује идеал људске комуникације, тј. дијалог. Из овога можемо закључити да дијалога нема у људској комуникацији без међусобног емпатијског комуницирања.

5. Закључак

Однос васпитача са сваким дететом је јединствен и непоновљив. Васпитач пре него што организује васпитно-образовни рад требао би да упозна дечје склоности, способности и интересовања.

Васпитач треба (и мора) да проникне у разлоге који одређују дететов однос, да би могао боље да разуме дете. У тим ситуацијама васпитач мора да буде са дететом у емпатијском односу. После упознавања детета треба да га стимулишемо и подстичемо све аспекте дечјег развоја.

Услов добре комуникације је и стварање пријатне атмосфере у васпитној групи. Неопходно је створити атмосферу потпуног разумевања и међусобне толеранције уз потпуно узајамно поштовање, али са сазнањем која улога коме припада.

Комуникациона компетенстност васпитача обухвата различите врсте знања, осетљивост за вредност и социјабилност. Како би васпитач био успешан и успешно учествовао у интеракцији са децом он мора да комбинује различите облике комуникације и компетенције: стручна компетенција; дидактичка; педагошка и свакодневна.

Васпитач са свим својим компетенцијама треба да успешно, тј. кроз дијалог да уклања баријере у комуникацији, да је учини успешном, јер је он тај који је у том процесу одговоран.

Да ли ће се у васпитно-образовном процесу подржавати и одвајати интензивна двосмерна комуникација, искључиво зависи од стручне и дидактичко-методичке оспособљености васпитача као и његове опште и педагошке културе, типа личности, мотивације за рад и усвојеног професионално-педагошког кодекса понашања.

Интеракција у васпитно-образовном процесу треба, пре свега, да садржи све одлике хумане и људске комуникације. Улога васпитача у процесу комуникације и интеракције са децом је незаменљива без обзира на сва научна постигнућа и медије који омогућавају добијање информација значајних у васпитно-образовном процесу.

ЛИТЕРАТУРА

- Брајша, П. (1994). *Педагошка комунологија*. Загреб: Школске новине.
- Братанић, М. (1990). *Микропедагогија*. Загреб: Школска књига.
- Будимир-Нинковић, Г. (2009). *Савремена породица и школа*. Јагодина: Учитељски факултет.
- Гојков, Г.; Грандић, Р.; Милутиновић, Ј.; Негру, А.; Пасер, В.; Стојановић, А. (2006). *Циљеви компетенције учитеља и васпитача*. Вршац: Виша школа за образовање васпитача.
- Група аутора. (1996). *Корак по корак 2*. Београд: Креативни центар.
- Дмитрвић, О.П. (2006). „Педагошко комуницирање и комуникациона компетентност наставника и ученика“. Зборник Развијање комуникационих компетенција“. Јагодина: Учитељски факултет.
- Ивић, И. (1987). *Човек као animal symbolicum*. Београд: Нолит.
- Јасперс, К. (1987). *Филозофска аутобиографија*. Нови Сад.
- Јовановић, Б. (2004). *Педагошко комуницирање*. Школа и васпитање. Јагодина: Учитељски факултет.
- Милер, Б. (2001). *Како остварити успешан контакт са ученицима. Приручник за наставнике*. Сарајево: АБЦ Фабулас.
- Миловановић, Р. (2010). *Интеракција и комуникација у васпитном раду*. Јагодина: Педагошки факултет.
- Стојановић, А. (2006). „Развијање комуникационих способности у настави из угла комуникативне педагогије и савремене комуникацијске парадигме“. Зборник радова *Развијање комуникационих компетенција*. Јагодина: Педагошки факултет.
- Стојановић, Б. (2007). *Истраживачи дечјих душа*. Нови Сад: Драгон.

- Стојановић, Б. (2010). *Квалитет комуникације васпитач-дете као услов успешног васпитног рада у вртићу*. Нови Сад: Педагошка стварност.
- Сузић, Н. (2005). *Педагогија за 21. вијек*. Бања Лука: ТТ Центар.
- Шаин, М.; Топић, С.; Ђаковић, Н.; Божић, Д.; Галић, Б. (2001). *Како припремамо дијете за полазак у школу*, Бања Лука: Центар за предшколско васпитање и образовање.

Radmila Đurić

COMMUNICATIVE COMPETENCIES OF KINDERGARTEN TEACHERS IN INTERACTION WITH CHILDREN

Summary

Communicative competencies of kindergarten teachers can be seen in how well they organize the educational process and in the way they interact with children. Their communication should be encouraged, pre-defined and realized in the way children initiate and it should be free, unobtrusive, easygoing, and yet pedagogical, systematized and constructive. A teacher's communicative competencies should be developed in a way which can lead to a thorough, comprehensive, and authentic development of a child's personality (the child's abilities, knowledge, skills, habits and value orientations). A successfully established communication between the teacher and a child is important for the child's development, and also for the professional development of the teacher and the preschool institution as a whole.

Key words: competencies, interaction, communication, child, teacher.

ЕНГЛЕСКИ У ВРТИЋУ

САЖЕТАК: Када веома малу децу учимо страном језику морамо да будемо креативни и занимљиви. Улога васпитача је да буде модел и водич деци као и да им развија позитиван став према слушању и активном учењу, нарочито енглеског језика. Деца ће слушати описивање слика на страном језику, песмице, рецитације и разговоре. Пошто дечја пажња траје изузетно кратко, активности се морају смењивати врло брзо у складу за дечјим интересовањима и мотивацијом. Деца ништа неће изговорити на страном језику све дотле док то не чују више пута и понове с васпитачем заједно. Важност активног приступа игри и учењу уопште јасно се види из кинеске изреке: *Што чујем, заборавим. Када видим, сетим се. Када урадим, разумем (знам).* То је нарочито тако када страном језику излажемо децу у вртићу. У том узрасту деца активно, физички учествују у свему што раде, ма колико то било наизглед једноставно, јер само изводећи активности учвршћују своје знање и разумевање. Деца не уче свесно, већ се њихово знање ствара кроз искуство. Игре и активности које дете одради и доживи у вртићу, поготово у узрасту од пете до осме године, пружају добре могућности за учење страног језика. Учење, усвајање страног језика је резултат таквог искуства и језичке структуре се лакше памте ако су деца ангажована како ментално тако и физички. Садржај игара и активности мора одговарати дечјим сазнањима о свету који их окружује и бити усклађен са њиховим когнитивним способностима.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: улога васпитача, пажња, активан приступ усвајању језика, страни језик, предшколска деца.

*The childhood shows the man,
as morning shows the day.*

1. Увод

Узмемо ли у обзир чињеницу да сваку нову генерацију чека четири пута више школског градива него што смо га ми морали савладати, логично је и оправдано што се многи родитељи опредељују за што раније учење страног језика у предшколском добу деце. Васпитач се ту појављује у улози идеалног извршитеља тако деликатног задатка. Поред спремности и дечје мотивације, васпитач, осим изврсног знања енглеског језика и методологије подучавања страног језика деци, мора имати јако добре основе програма и разноврсна помагала попут играчака, лутки, постера, флеш картица и сл.

Рано учење страних језика одредио је Савет Европе као један од најважнијих задатака школовања за XXI век. Тај захтев се правда чињеницом да је предшколски и рани школски период нарочито погодан за учење и да су млађа деца, заправо, специјалисти за овладавање страним језиком зато што лакше и брже усвајају страни језик у односу на одрасле. Дете које у најранијем периоду свог живота слуша страни језик, не мора чак ни да га говори, у великој је предности у односу на дете које се са страним језиком први пут среће у неком каснијем узрасту.

* evavisnic@gmail.com

2. Критични период за усвајање другог језика

Истраживања спроведена на различитим досељеничким популацијама (у САД, Шведској и другим земљама) показала су да постоји веза између узраста у коме је досељеник дошао у нову језичку средину и нивоа постигнуте флуентности у коришћењу новог језика. Млађи имигранти били су у повољнијој позицији: изговор страног језика бољи је ако се језик учи раније (Flege & Hilenbrand, 1984). Исто тако, далеко је успешније и овладавање синтаксом другог језика.

Подучавање страног језика у што ранијем узрасту деце наишло је на велику подршку Савета Европе током шездесетих, али је криза која је наступила непосредно након тих година за резултат имала смањено интересовање за ове активности јер су, у неку руку, схваћене као „луксузно образовање“.

У Источној и Западној Африци, на Кипру, у Малезији, на Фици острвима, у Хонг Конгу, као и у многим државама Јужне Америке, постоји дуга традиција подучавања енглеског језика од најранијег, предшколског, узраста. Индију, овде, не смемо изоставити, јер сваки Индијац, од најранијег узраста говори барем два језика: матерњи и хинду, а почетком школовања сусреће се са енглеским језиком као обавезним делом курикулума.

Као што су милиони деце из двојезичних средина из целог света потврдила да усвајање другог, чак и трећег језика, може бити лако и успешно, без видљивог напора деце а, уз то, не нарушава напредак у истовременом усвајању матерњег језика, штавише, то важи за сву децу без обзира на њихов квоцијент интелигенције и интелектуалне могућности. Стога, у ситуацији када се два или више језика усваја истовремено, још од колевке, она се уче природно и без већих тешкоћа за дете. Деца из мешовитих бракова често срећно одрастају користећи један језик с једним родитељем, а други с другим родитељем, деком, баком или гувернантом. Сличну ситуацију имамо и када веома малу децу поставимо у ново језичко окружење, након неколико месеци активног слушања она лепо проговарају страни језик без икаквих траума. Мали имигранти из Пенцаба, смештени у енглеске вртиће и основне школе, где први разред почиње с навршених пет година, били су исто тако успешни као и четворогодишњи Шпанци смештени у париске *ecoles maternelles*, где су их подучавали васпитачи на енглеском, изворни говорници. Обе, горе поменуте, групе деце постале су флуентне из енглеског језика и усвајале су језик потпуно природно, опуштено, без страха, и, наизглед, чак и без минималног напора.

3. Основе програма за добар старт учења

Основних петнаест области припремног упознавања енглеског језика у вртићу треба да обухвате следеће: поздрављање, растајање, позивање и прихватање; давање комплимената, честитања, ласкања, привлачење пажње; прекидање разговора, радње; захтевање, тражење нечега; избегавање, пребацивање одговорности, промена теме разговора; критиковање, давање укура, исмејавање, плашење, ругање, упозоравање; приговарање; оптуживање, порицање; слагање, неслагање, свађање; наговарање, инсистирање, сугерисање, подсећање, саветовање, давање подршке, навијање; извештавање, вредновање, коментарисање; наређивање, захтевање; испитивање; изражавање симпатија и извињавање.

Деца предшколског узраста не усвајају, уче страни језик попут одраслих. Она немају исти приступ нити исте стратегије учења као одрасли. Деца не уче свесно, она се једноставно посвећују новим играма, игроликим активностима и искуст-

вима. Не смемо изгубити из вида чињеницу да су она у бурном периоду развоја како друштвеног, тако и когнитивног.

Деца најбоље уче у опуштеној атмосфери, још увек ће бити доста несигурна у вези са многим стварима из свог окружења, чак и на свом матерњем језику, па од њих не треба очекивати савршено формулисане реченице на страном језику. Акцент је на забави, игри, пријатним и опуштајућим активностима које ће деци помоћи у стварању самопоуздања. Деца усвајају енглески језик на исти начин на који су учила и матерњи: слушајући, а онда репродукујући језичке структуре и речи.

4. Методологија рада у вртићу

Штерн, Н. Н. Stern (1970: 57-58), набраја правила за упознавање и увођење страног језика када су мала деца у питању:

1. Учење страног језика подразумева праксу, вежбање, и поновно вежбање. Ово правило је очигледно када посматрате дете које учи матерњи језик. Оно понавља вербалне исказе безброј пута, често само из пуког задовољства или да угоди одраслима. Током учења матерњег језика дете учи стално, непрекидно, без престанка, па се тако морају понашати и одрасли када се одлуче на учење страног језика. Децу треба учити комуникативно-искуственим методом. Предлажу се поступци за стицање комуникативних вештина, искустава, могућност примене новостечених комуникативних искустава, као и различити облици утврђивања и проширивања тих искустава (Микеш, 2005).

2. Учење језика је, углавном, имитирање. Као васпитач, англиста обучен за рад са децом у предшколском узрасту, морате бити добар мимичар, гестикулатор, једном речју, шоумен. Понашајте се, на моменте, попут малог, безазленог детета, које имитира све и свакога. Покушајте бити попут учитеља пливања. Прво, ви желите да се деци вода допадне, да је се не боје. Затим, учите их да се само оджавају на води, да не потону, не обраћајте пажњу на врсте покрета, стил пливања. Коначно, деца морају стећи самопоуздање и бити свесна својих могућности и желети даље усавршавање у овој дисциплини.

3. Најкраћа комуникативна јединица је порука, то може бити реч пропраћена гестом, ставом тела, наклоном главе и сл.

4. Посматрајте развој говора код мале деце: она прво слушају, веома пажљиво, па тек након дужег периода слушања, када су поруку, реч, примили потпуно свесно, долазе до фазе њеног изговора. Разумевање, или боље рећи, слушање са разумевањем, увек претходи говору. Стога, ово је аксиом када се ради о почецима усвајања страног језика, без обзира на узраст.

5. Мало дете активно слуша и говори смислене речи и у тој фази нико ни не помишља о његовој способности читања или писања. То су више фазе у усвајању језика и развиће се доста касније у односу на моменат проговарања.

6. Када сте били мали, преводилац вам није био потребан. Ви бисте, исто тако, требали научити страни језик, без посредства матерњег који вас омета да размишљате на други начин. Граматика је за дете прва логика и оно је усваја полако, сваког сата, сваког дана.

7. Мало дете употребљава језик, оно не учи формалну граматiku, не учите га апстрактним речима, појмовима. Ипак, дете до пете године савршено добро научи основе граматике свог матерњег језика, несвесно. Сваки народ изнедрио је сјајне говорнике и мислиоце који никада нису имали потребе да се удубљују у теоријска

питања граматике свога језика. Код деце треба развити осећај и интересовање за језик, активности морају бити проткане задовољством, музиком, игром јер ће само такво знање бити трајно усвојено.

8. Све игре и активности морају подједнако подстицати и даље развијати све видове интелигенције и стилове учења, док додатни интерактивни материјал на MultiROM CD-у служе за слушање песмица, дијалога и кратких скичева.

Хорска, групна и индивидуална понављања рецитација, песама и кратких дијалога, као и стална увежбавања, методе су рада које највише одговарају млађем узрасту. Језик који се увежбава мора бити употребљен у контексту који одговара интересовању деце, тј. у игри, физичким активностима, певању, рецитовању, глуми, цртању, такмичењима. Што су деца млађа, активности треба чешће смењивати. Деца најбоље уче ако им ангажујемо што више чула. За већину деце упознавање основа, речи страног језика је узбудљив изазов и она уживају у томе од самог почетка. Ти први сусрети, активности на страном језику изузетно су важни, јер утичу на став детета према новом језику, од њих зависи да ли ће деца стећи афинитет према овом важном сегменту образовања. Садржаји се презентују кроз занимљиве игре, деца нису у могућности да анализирају језик, она га, једноставно користе. Њих само интересује шта могу урадити с новим језиком: отпевати песмицу, одрецитовати рецитацију, одиграти игру, да добију или дају инструкције да ураде нешто и сл. Она примају поруке и путем њих комуницирају. За њих је све само употреба ЈЕЗИКА. Стога, најбољи начин упознавања и увођења енглеског језика је да се деци помогне да схвате, одговарају и меморишу, употребе делове језика који усвајају. Треба их дубоко заронити у чаробни свет нове комуникације, битно је да децу не присиљавамо да раде нешто што нису у стању да ураде, кажу, морамо уважавати како њихове предности, тако исто и слабе тачке. Осмеси, похвале и позитивни коментари увек су добродошли у усвајању страног језика. Уколико се појаве одређени проблеми, њих треба решавати смирено, с много стрпљења и схватити их као неопходан моменат на даљем путу усавршавања, како деце тако и васпитача.

Једна од добрих карактеристика деце предшколског узраста је њихова приврженост понављању. Њима је забавно да понављају исту песмицу, рецитацију или игру, по неколико пута. Али, то не значи да ће то радити двадесетак минута, већ ће, свакако, бити задовољна што знају део песмице или рецитације, па ће се придружити групи док је говоре, певају, изводе одговарајуће пропратне радње и гестове. Све им то даје већи осећај сигурности, схватају да могу да усваје нови језик играјући се, што и јесте суштина рада са децом предшколског узраста.

У почетној фази учења деца ће правити много грешака, али, то није важно за њихово даље усвајање језика, важно је да се добро забављају, с њима се треба играти веома озбиљно и припремити доста подстицајног материјала за утврђивање пређених структура.

Да резимирамо: увођење и упознавање енглеског језика се, пре свега, изводи говорним путем. Деца морају тачно да разумеју значење сваке речи и језичке структуре, као и говорне фразе које употребљавају (когнитивни приступ), деца усвајају фонетски систем језика и изразе опонашајући говор васпитача као и изговор изворних говорника са трака, CD-а, DVD-а и дечјих филмова направљених специјално за ту сврху, као што је Muzzy, који нам већ неколико деценија увелико олакшава рад с децом. Ту треба поменути и мноштво едукативног материјала који нам се нуди на Интернету.

Али шта је с књигама и материјалом који можемо да набавимо на домаћем тржишту? Каква је њихова употребна вредност и колико нам они помажу у овом врло важном задатку? Покушаћемо да анализирамо неколико приручника, сликовница и речника који се нуде савременим васпитачима.

5. Неопходна средства за рад

Перманентно образовање је потреба и обавеза сваког васпитача, пре свега, због деце с којом ради. Како ће се васпитач снаћи у новој улози коју му намеће савремено друштво и ситуација? Како ће обезбедити квалитетно учење енглеског језика у вртићу? Ово су само нека од питања на која овај рад покушава да да адекватан одговор.

Од наших аутора препоручили бисмо књигу Меланије Микеш *Мали језикословци се играју и певају*, јер је то богата збирка методичких упутстава васпитачу почетнику, који децу од три до седам година уводи у свет два страна језика: енглески и немачки. На страни 119. су песмице уз игру и покрет где се, надаље, истиче да „усвајање текста песмице на нематерњем језику није циљ, већ су поруке садржане у песмици основа за подстицање и развијање комуникативних вештина на нематерњем језику“. Савремено друштво захтева и савременог, модерног васпитача који живи и ради у складу са развојем друштва, користећи све погодности интернета и савремених образовних технологија.

У издању Креативног центра из Београда, 2012, *Енглески за децу од 4-7 година, радна свеска*, аутора Корин Туати, можемо наћи практичне задатке, али су они, заправо, намењени деци која почињу да уче читање и писање, те је у садржај радних листова уврштено и двадесет песмица и рецитација. Радна свеска пропраћена је одговарајућим CD-ом, али није намењена групном раду у вртићу. Заправо, само се мали њен део може употребити фотокопирајући одређене илустрације. Такође, за младог васпитача не постоје методичка упутства која би му помогла да деци презентује и приближи садржаје из понуђене књиге па се, на крају, све своди на понављање и бојење цртежа у недоглед. Неколико година раније, 2009. године, иста издавачка кућа објавила је публикацију *Енглески за предшколце*, превод с француског, аутора Магдалене Гиро-Жилијен, пропраћену аудио-материјалом, али је, такође, била намењена родитељима који желе да олакшају детету откривање енглеског језика и да га охрабре у почетним фазама упознавања тог страног језика. Реч је о едукативном средству намењеном индивидуалном раду с дететом, децом, и то, пре свега, активном слушању. Дете слуша *Бајку о Златокосој*, која није само део енглеског културног наслеђа. Две странице посвећене су слушању приче, а следеће две предвиђене су за вежбе помоћу којих дете учи нове речи кроз игру. И за ово издање важе примедбе као и за раније: недовољан број упутстава одраслом, сувише ограничен број радних листића за увежбавање нових речи, израза, итд. Додуше, треба похвалити избор песмица које су снимљене на крају CD-а као и корисне, љупке, богато илустроване стикере.

До девете године живота обе моздане хемисфере имају улогу у произвођењу и разумевању говора. Стога, за дете не представља никакав проблем да до своје девете године научи два, три или више јазика (Penfield and Roberts, 1959). Након навршене девете године живота, лева хемисфера код већине људи преузима водећу улогу у произвођењу и разумевању говора, што за последицу има отежано учење новог језика. Ерик Ленеберг излаже слично схватање о критичном периоду за усвајање је-

зика, мада тврди да се функционална латерализација мозга завршава нешто касније, са појавом пубертета. Улазак у пубертет означава и крај могућности да се други језик научи с лакоћом. Група научника сматра да су за крај критичког периода одговорне постпубертетске промене у мишљењу. Тако Крешен (Krashen, 1975) сматра да завршетак периода конкретних операција о којима говори Жан Пијаже (формалне операције се јављају око једанаесте године, а стабилизују неколико година касније) означава крај критичког периода за спонтано учење другог језика.

Мада учење страног језика није немогуће после критичног периода, оно се одвија ослањањем на другачије механизме него у ранијој доби, јер је могућност да се он аутоматски усвоји, без свесног напора, онако како се усваја и матерњи (први језик) – изгубљена. Адолесцентима и старијима остаје само мукотрпнији начин систематског и свесно усмереног учења правила другог језика. Последица је да се учењем језика у адолесценцији, и касније, не може достићи ниво изворног говорника. Постоје и тврђења да је учење новог језика отежано због тога што су код старијих већ стабилизоване језичке структуре матерњег језика, што доводи до различитих интерференција које су мање присутне ако је учење започето раније. Тврдило се, такође, да је на старијим узрастима одсечен приступ универзалној граматици свих језика која је по мишљењу Ноама Чомског садржана у урођеном механизму за усвајање језика. Крај критичког периода биолошки је програмиран с чим се Крешен не слаже, јер јављање формалних операција у мишљењу није биолошки програмирано, већ је под утицајем формалног школовања.

Ево неколико добрих примера из, углавном, стране литературе који служе за слушање и усвајање енглеских речи и израза помоћу слика и имитације:



*When I'm happy, I'm a bird.
When I'm sad, I'm a puppy,
And I won't say a word!
When I'm scared I'm a turtle.
When I'm curious, I'm a cat.
When I'm tired, I'm a sleepy bear
When I'm angry, I'm a lion.*

Слика 1. Пример рецитације

Ова рецитација јасно показује како децу треба учити: показујемо им слику, изговарамо реченице, она понављају за нама, затим их изговарамо заједно. Све то понављамо док је деци занимљиво, оног момента када приметимо да је пажња попустила прелазимо на сличније садржаје, дајемо им сличице животиња, помињаних у рецитацији, да их обоје, а да поновимо рецитацију можемо само ако су деца заинтересована. Можемо децу да питамо да ли желе да чују рецитације које смо раније слушали: *Round and round the garden, Teddy bear, Pussy-cat, pussy-cat, where have you been?* и слично. У уводном делу активности треба да се уверимо да деца знају придеве за осећања. То можемо да учинимо кроз разговор, показујући смајлије и мргуде, цртањем лица која изражавају разна афективна стања, као и певањем песмице *Ако си срећан*. Активност може да траје само док постоји заинтересованост деце за учење. Добро је често правити паузе, мењати садржаје, уврстити физичке активности, користити како спољашњу тако и унутрашњу корелацију. Спомињући птице, можемо одрецитовати рецитацију *Two little birds* или *Three little birds*.

Three little birds

*I see you and
You see me.
We see three little birds
Sitting in the tree.*

*We see them and
They see us.
Oh, you three little birds,
Do you see me?*

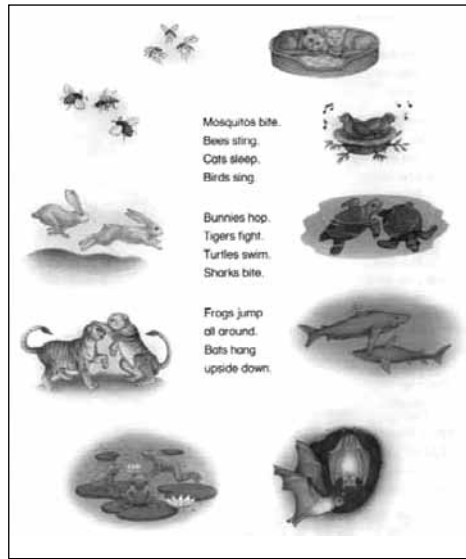
Two little birds

*Two little birds
Sitting on a wall.
One called Peter,
One called Paul.*

*Fly away, Peter!
Fly away, Paul!
Come back, Peter!
Come back, Paul!*

Ако смо се определили за прву рецитацију, добро би било да васпитач направи мало стабло дрвета од картона, или да се послужи кућном биљком и на њу причврсти три папирне или дрвене птичице. У случају да смо одабрали другу рецитацију, ту су нам довољне руке и прсти, спојени и прекрштени прсти представљаће нам зид, док ће палчеви бити птичице. Исто тако пожељно је, деци објаснити да ће ову песмицу чути од малих Енглеза и другачије, где ће се уместо речи *called* употребити *named*, као и префикс *diskey*. Сва та објашњења помажу деци да схвате да синоними не постоје само у нашем језику, већ и у енглеском. Очекивани исходи ових активности су да деца чују називе животиња, да се забаве глумећи, опонашајући их уз помоћ маски, да се упознају са кратким реченицама које исказују разна емотивна стања с акцентом на њиховом почетку који је и најбитнији овде, а то је израз *I'm*.

Песмица о двома птичицама може нам послужити за разне варијације: замењујемо имена птичица користећи дечја, издајемо другачије наредбе, увежбавамо наредбе и појмове *here, there, go away, sit down, stand up* и слично. На крају, деци дајемо радни листић с одговарајућим цртежом и текстом (за родитеље).



Слика 2. Пример рецитације за учење назива животиња и њихових активности

Рецитација је преузета из књиге Керолајн Грејм *Children's Jazz Chants Old and New*, 2002, и веома је добар пример како помоћу нарочитог ритма цеза, акцента, темпа и интонације можемо лако децу да научимо неколико кључних реченица. Циљ је да се понове називи животиња и активности и да се у што ранијем узрасту деца уче Present Simple Tense-у.

Пре слушања рецитације, активност можемо да започнемо разговором о животињама приказаним на илустрацијама, можемо да пустимо звучни запис рецитације неколико пута како би се деца упознала са ритмом. За увод нам може послужити и песмица о маленој бубици:

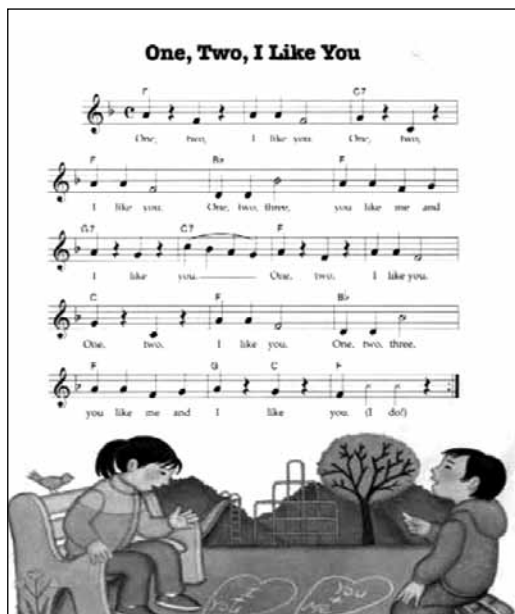
*This is Buggy
Buggy says Hi!
Buggy flies,
And Buggy dies!*

Ову рецитацију можемо улепшати тако што ћемо на левом длану своје руке хемијском нацртати бубицу како стоји. Представљајући Багија, показаћемо деци леви длан, када Баги поздравља, машемо дланом, када лети и ми изводимо сличне покрете. Када Баги умире, плеснемо дланом о длан и прикажемо унутрашњост десног длана на којем смо нацртали Багија како мртав лежи на леђима. Елемент изненађења треба оставити за крај, тј. деца не смеју да виде да смо и на десном длану нацртали мртваг Багија.

Деца не подносе статистику, за је њих све акција: давање, узимање, држање предмета прераста у помагање у обављању кућних послова. Кретање је императив! Зато су им животиње толико драге. Играчке могу да нам помогну да савладамо рецитацију о љубимцима:

<i>I have a fish,</i>	<i>One fish,</i>	<i>Black fish,</i>
<i>You have a bird.</i>	<i>Two fish,</i>	<i>Blue fish,</i>
<i>He has a dog,</i>	<i>Red fish,</i>	<i>Old fish,</i>
<i>She has a cat.</i>	<i>Blue fish.</i>	<i>New fish.</i>
<i>And THAT is THAT!</i>		

Ово су за децу најпривлачније рецитације јер их лако памте због риме. Исходи су: поново чути називе животиња и њиховим понављањем код деце учврстити појмове за речи (један, два, риба, птица, пас, мачка, црвено, плаво, црно, старо и ново).

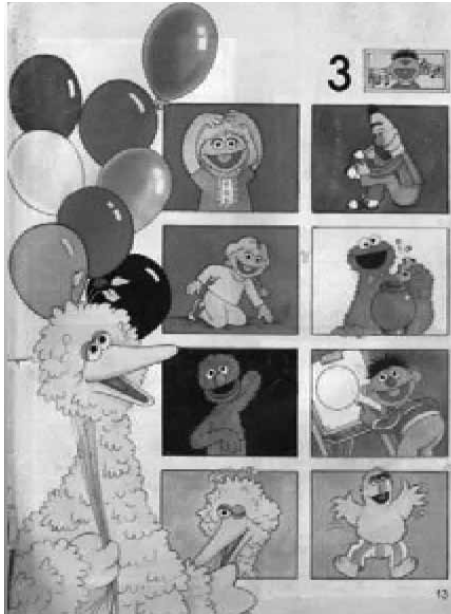


Слика 3. Мелодична песма за учење изражавања осећања

Ова песма традиционално се учи непосредно пред Дан заљубљених, понављамо бројеве и изражавамо симпатије једни према другима. Песма је преузета из књиге Керолин Грејам (Carolyn Graham) *Holiday Jazz Chants*, 1999. Аутор ове песме већ дужи низ година користи добро познате дечје мелодије, или компонује сам лако певљиве мелодије, где помоћу песмица учи децу најважнијим граматичким јединицама. Ове песме су веселе, пријемчиве дечјој души, занимљиве и смешне, једном речју *распевана граматика* с доста понављања и веселих обрта, каламбура на какве можемо наићи код наших најбољих песника за децу као што су Змај и Радовић.

Left, right, left.
I had a good job,
But I left.
I left because
Nothing went right.
Left, right, left.

Ову песмицу (chant) деца изговарају ритмички, како марширају, увек пазећи да почну левом ногом, јер ће онда и у последњем стиху започети марширање левом ногом. Све то осигурава им, понавља и утврђује сазнање о својој латерализацији које је прилично тешко за усвајање на овом узрасту.



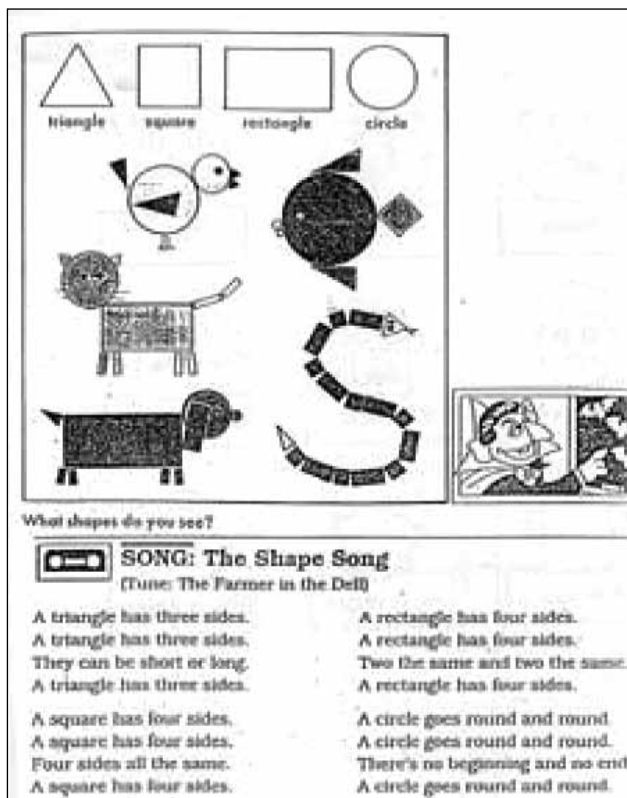
Слика 4. Песмица о бојама

Приказану песмицу о бојама и командама врло лако могу да науче и деца од четири до пет година, под условом да им се довољно често понови. Свако дете добија слику у боји, објашњавамо шта која слика значи и то показујемо на себи. Пуштамо музику и певајући изводимо радње представљене на сликама. Овој илустрацији можемо замерити чињеницу да слике нису нумерисане по редоследу којим се о њима пева у песмици. То се лако да исправити тако што васпитач сам допише бројеве од прве до осме сличице. У паузи слушања деца могу да добију радни црно-бели листић, исту ову слику али без боја, и могу да обоје толико сличица колико су запамтила. Текст песмице гласи: *Red, red, red. Touch your head! Blue, blue, blue. Tie your shoe! Brown, brown, brown. Touch the ground! White, white, white. Take a bite! Black, black, black. Touch your back! Purple, purple, purple. Draw a circle! Pink, pink, pink. Give a wink! Grey, grey, grey. Shout Hurray!*

Као увод у активност може да нам послужи и песмица о кишној дуги коју већина деце зна одраније, или кратка рецитација:

*Green for me, blue for you!
Say Hello, how old are you?*

Исход активности је поновити називе боја, чути нове команде и кроз игролике активности употребити више пута неколико заповедних реченица из песмице.



Слика 5. Песмица о облицима

Децу можемо упознати с енглеским називима облика на више начина, при чему треба обезбедити доста игровног материјала: старе логичке блокове, или њихову замену коју смо направили с децом, колаж папир исечен у четири геометријска облика које деца познају већ одраније. Да би деци било лакше, можемо прво разговарати о облицима лопте, крова, врата, прозора, димњака... Доста понављања обезбеђује лако усвајање назива облика. Није лоша идеја да за сваки облик користимо само једну боју: црвену за круг, плаву за правоугаоник и тако даље. Након неколико пута одслушане песмице, питамо децу које су речи чули више пута, да ли их препознају? Показујемо троугао и заједно бројимо његове стране. Можемо да користимо и музички тријангл. Након констатованог броја страна, причамо о њиховој дужини, показујући рукама шта је кратко, а шта дугачко.

Можемо да припремимо више различитих листића који могу бити једноставни, за повезивање истих облика и бојење у одговарајућу боју, затим, цртеж куће где ће деца нацртати прозоре и врата у одговарајућим облицима. Добро је да деца, у фази упознавања облика, користе поређења попут: правоугаоник као цигла, круг као дугме, сунце, троугао као забат куће или тријангл и слично.



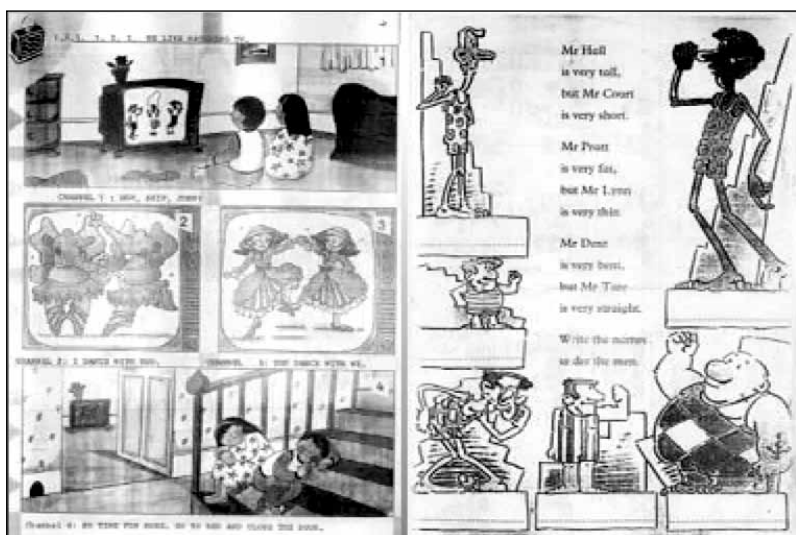
Слика 6. Радни листић за осећања

Овај радни листић може да се употреби на више начина и за већи број песмица, као пропратни материјал, у случају да се деца уморе од учења, па да се мало опусте цртајући.

Припремљен је за рецитацију о тигрићу који се различито осећа, па изражава та своја осећања на више начина, а рецитација гласи:

*Toby's sad, sad, sad.
 And he cries, cries, cries.
 Toby's happy, happy, happy.
 And he smiles.
 He's angry, angry, angry.
 And he stumps his feet.
 He's tired, tired, tired.
 And he goes to sleep.*

Овде би било добро припремити више срећних, тужних, љутитих и уморних лица од картона, па да их деца држе испред себе када заједно са васпитачем казују стих који одговара том осећању.

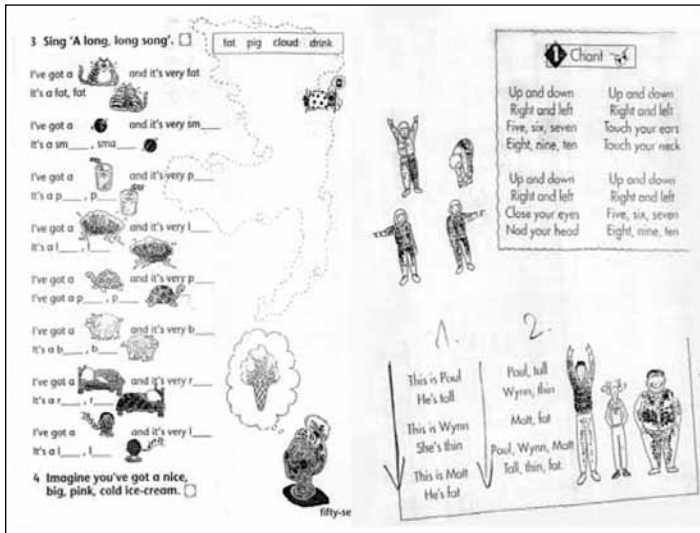


Слика 7. Две рецитације

Прва рецитација говори о томе колико деца воле да гледају телевизију, пети зид собе, шта све знају, у чему уживају... Активност можемо да отпочнемо разговором о цртаћима, да ли их воле, које цртаће, шта све ликови из цртаћа могу, шта можемо ми. Децу можемо да поделимо у групе по троје тако да нам први, најистакнутији у групи, демонстрира прву слику, тј. да прикаже разлику између појмова: *hop*, *skip*, *jump*.

Када свака група понови активности с прве сличице, можемо да их питамо да ли воле да плешу. Ако унапред припремимо штапиће са залепљеним сличицама смајлија и мргуда, њихови одговори могу бити јасно визуелно поткрепљени, што оставља јачи утисак на децу која слабије баратају енглеским језиком. После тога деца, у паровима, могу да питају један другог да ли воле одређене активности или предмете чије смо називе већ научили. За крај, ако за то постоји интересовање, можемо да поновимо рецитацију за одлазак на починак: *Go to bed late, stay very small. Go to bed early, grow very tall.* Још је боље ако за ову прилику набавимо траку или други аудио-материјал с песмицом *Good night, ladies*. Активност мора да се заврши весело, музиком и игром, а деца, по свом избору, бирају радни листић који им се највише допада.

Друга рецитација корисна је за учење појмова о карактеристикама људи, њиховом изгледу, где нам од велике помоћи може бити прва епизода *Muzzy*-ија, BBC production, где је краљица дебела, Силвија лепа, Боб храбар, Корвекс паметан, краљ јак. Када се уз слику више пута понови појам онда је то директно учење, ту нам није потребан учитељ, преводилац, нема неприродних спона или временског одуговлачења. Дете, заједно с ликовима из цртаћа, понавља кратке реченице свесно њиховог значења. Овај листић предвиђен је за предшколце, од којих неки умеју да пишу и понеко латинично слово. Питаћемо ко је висок, ко је најмршавији и сл., а деца ће прстом упирати у те ликове. Жеља нам је да се деца мало и насмеју карикираним ликовима.



Слика 8. Три рецитације с илустрацијама

Све три рецитације обилато користе понављање у сврху трајнијег меморисања. Рецитација у горњем десном углу служи за учење предлога, а у комбинацији са покретима постиже се пун ефекат. Бројеве од пет до десет можемо написати на табли или већим картонима, у боји, где светлије боје могу да послуже за бројеве мање вредности, а тамније за оне веће. Помињање делова тела такође се изводи покретима. Ову рецитацију користимо као добру врсту одмора са разгибавањем када деца попусти пажња.

Рецитација у доњем десном углу може да послужи као уводна активност за усвајање рецитације из примера 7.

Добро је, с времена на време, поновити дијалоге и песме по дечјем избору како бисмо пратили њихов укус, смисао за језик, напредовање, једном речју. Обезбедимо ли диктафон или неку другу врсту тонског записа, то ће нам помоћи у раду. Након дужег времена, деца и сама траже да виде и чују каква су била раније, па са критичким освртом на себе, пажљивим слушањем, увелико се радују што су превазишла почетне грешке. На тај начин деца јачају своје самопуздање. Треба их много хвалити и подстицати жељу за учењем, јер ће само тако истрајати на дугом путу усвајања страног језика. Никада не смео заборавити чињеницу да се срећа људска може стегнути у једну једину реч, а то је: ХОЋУ.

Закључна разматрања

Брига за васпитање и свестрано образовање детета тешко је остварива у нашем друштву, које је са буџетским издвајањем испод 4,5 % на зачелју глобалне листе када су у питању улагања у образовање. Слика је још јаснија ако узмемо у обзир чињеницу да Кореја, рецимо, издваја за образовање скоро десет пута више (40 % бруто друштвеног производа), Јапан и Аустралија 25 %, а САД више од 30 %.

У оваквим, по децу и младе породице, изузетно тешким условима, учење енглеског језика у вртићу представља корак ка Европи, стварање социјалног капитала и везу међу људима. Васпитач за презентовање страног језика мора да

уложи велики напор, да обезбеди радна и игровна средства за извођење игроликих активности, игре улога, драматизацију, ослобађање од треме, јер су несигурност и страх највећи непријатељи у стицању нових знања и вештина. За суштинско, трајно учење, потребна је опуштеност и вера у сопствене снаге. Учење страног језика мора бити забавно, то је процес у којем се стално нешто понавља, учи ново што се ослања на старе садржаје, гради, развија, надовезује, у којем се грешти и онда, по могућности, исправљају грешке. Васпитач уважава индивидуалне разлике деце и користи благодети информационо-комуникационе технологије у свом раду.

Да би свој сопствени професионални развој довео до највише тачке, унапређујући постојећу васпитну праксу, модерни васпитач прати нове, мулти-културалне трендове у образовању, како код нас, тако и у иностранству. Данас постоји изразита потреба за једном савременом методиком учења енглеског језика у којој ће се наћи довољан број упутстава, примера и радног материјала обогаћеног софистицираним технологијом.

У односу на родитеље, васпитач има обавезу да барем два пута годишње приреди презентацију свог рада и позове родитеље, као и све заинтересоване колеге, на огледну активност. Пружајући деци ситуације у којима језик није исти, али врло сличан, охрабрујемо их да слободније користе фразе и речи и често од деце добијамо структуре које никада раније нисмо чули. То јесте и требао би да буде наш задатак и циљ – натерати их да забораве да уче и изазвати њихову креативност, дати им на вољу да слободно, на крилима маште, усвоје нова знања, на њима својствен начин, без присиле од стране старијих.

ЛИТЕРАТУРА

- Бугарски, Р. (1996а). *Језици*. Нови Сад: Матица српска.
- Jespersen, O. (1967). *How to Teach a Foreign Language*. Лондон.
- Микеш, М. (1996). *Чувари језика. (Приручник за рад са предшколском децом на језицима националних мањина)*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Микеш, М. (2000). *Дете у свету двојезичних чаролија*. Ветерник: ЛИДИЈ.
- Микеш, М. (2005). *Мали језикословци се играју и певају*. Нови Сад: Педагошки завод Војводине.
- Rivers, W. (1968). *Teaching Foreign Language Skills*, Чикаго: University of Chicago Press.
- Stern, H.H. and Weinrib, A. (1977). 'Foreign Languages for Younger Children, Trends and Assessment', Language Teaching and Linguistic Abstracts, vol.10, no. 1, Cambridge: University Press.
- Widdowson, H.G. (1978). *Teaching Language as Communication*, Oxford: University Press.
- W. R. Lee, Hellen Coppen (1968). *Simple Audiovisual Aids to Foreign Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Eva Višnjić, Specialist

ENGLISH LANGUAGE IN KINDERGARTEN

Summary

When we teach very young children a foreign language we have to be creative and interesting to them. The teacher's role is to be a model, a guide, and to provide a positive attitude toward learning and the English language in particular. Children will listen to the teacher's description

of the pictures and to the songs, chants and conversations. Since children have a very short attention span we have to change activities as often as needed according to children's interest and motivation. Nothing will be spoken before it has been heard and repeated several times with children. The importance of an activity-based approach to learning in general is summed up by an old Chinese proverb: *I hear and I forget. I see and I remember. I do and I understand.* It is even more so when it comes to teaching a foreign language at kindergartens. Particularly at this age children need to be physically involved in everything they do, however simple, because doing something reinforces and facilitates understanding. Children do not consciously learn but they throw themselves into experiences. The activities that a child experiences in the classroom offer a rich language-learning opportunity especially for 5-8 year-olds. Learning is a product of these experiences and the process is made more memorable if the children are physically as well as mentally involved. The contents of lessons must relate to their knowledge of the world and to their cognitive level.

Key words: teacher's role, attention, activity-based approach, foreign language, kindergarten children.

ИСТРАЖИВАЊА

Мр Мирослава Којић*

Висока школа струковних студија
за образовање васпитача, Кикинда

др Борислав Самарцић

Предшколска установа „Радосно детињство“, Нови Сад

др Загорка Марков

Висока школа струковних студија

за образовање васпитача, Кикинда, Република Србија

UDC 376.74-053.2(=214.58):73/76

Оригинални научни рад

Примљен 1. X 2012.

ИНДИВИДУАЛИЗОВАНА ПЕДАГОШКА ПОДРШКА РОМСКОЈ ДЕЦИ У ОКВИРУ ЛИКОВНИХ АКТИВНОСТИ

САЖЕТАК: Ово истраживање је покушај да афирмишемо ликовну креативност ромске деце из социјално депривираних средина која похађају редовне вртиће. Индивидуализованом педагошком подршком могуће је подстаћи ликовну креативност ромске деце, која због услова у којима живе, знатно касније у односу на децу типичног развоја, почињу ликовно да се изражавају. Индивидуалном подршком у ликовном изражавању ромске деце подстиче се развој њихове когнитивне ефикасности, социјалне стабилности и емоционалне зрелости. Један од предуслова да би ромска деца напредовала у ликовном изражавању, а потом и ликовној креативности јесте да вртић доживе као своју природну средину у којој су заштићени. Циљ истраживања је да се утврди да деца из сиромашних ромских насеља не заостају у ликовној креативности у односу на вршњачку популацију уколико им се пружи додатна педагошка подршка.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: ромска деца, ликовна креативност.

Аутори се у раду фокусирају на ликовни израз и креативност ромске деце која припадају сиромашном слоју становништва. Катализатор погоршања већ традиционално лошег положаја ромске популације у друштву је економска криза. Ромска деца нису поштеђена последица.

Међутим, постоје примери добре педагошке праксе који ромску децу не стигматизују, већ им омогућавају да у вртићу изразе индивидуалност и различитост, а да се оне као такве прихватају у најпозитивнијем светлу. Различитост сопствене културе засноване на традиционалности и неминовности мењања савременог света ромска деца захваљујући својој виспирности претачу у корисност стицања нових знања и доживљавању сопства као ослобађања од пребрзог одрастања.

Индивидуализовани приступ ромској деци предшколског узраста и ликовни модел подршке професора методике ликовног васпитања реализују се више деценија у Предшколској установи у Кикинди. Он је постао синоним за трајање, а не за административно реализовање пројеката који након реализације углавном не заживе у пракси. Професорка методике ликовног васпитања сузбија предрасуде код васпитача, студената и колега према различитостима. У исто време код деце развија осећање за толеранцију, алтруизам, емпатију и просоцијално понашање. Ромска деца која потичу из изразито културно депривираних средина могу уз посебну педагошку подршку и индивидуализован приступ да изразе своју ликовну креативност. Ова деца пре поласка у вртић нису имала услове да се ликовно изражавају, па се у првим данима или месецима боравка добија утисак да су ромска деца мање ликовно креативна у односу на осталу децу. Овакву тврдњу професорка методике ликовног васпитања је демантовала у многобројним случајевима.

1. Положај Рома и образовање Рома

Ацковић (2001) наглашава да су Роми од напуштања своје прадомовине Индије живели у поликултурним срединама, али да су упркос томе припадали, а то је случај и данас маргиналним друштвеним слојевима. Према Хрватићу (Hrvatić, 1998) ромска популација због транснационалног идентитета и распрострањености чини аутохтону националну мањину уз чињеницу да су у свакој средини очували традиционални начин живота који се заснива на значајним културним вредностима. Али, Вантић-Тањић и Николић (Vantić-Tanjić, Nikolić, 2010) њихову маргинализованост као етничке групе у целом региону истичу као реалност. Познато је да највећи проценат ромске деце напушта школовање врло рано. Врло мало ученика заврши основну и упише средњу школу. Низак ниво образовања и положај Рома су свакако у међузависности. Истраживања показују да ромска деца најчешће уписују „нижерангиране“ школе.

О негативним ставовима учитеља и наставника који раде с ромском децом утиче предрасуда да је ову децу априори тешко васпитавати и образовати. Разлоге за овакве ставове учитељи и наставници правдају чињеницама да начин и околности у којима деца живе утичу на то да она немају могућност концентрације. Концентрација код ромске деце траје врло кратко у односу на пажњу деце типичног развоја. Тешкоће овакве врсте за учитеље и наставнике, а и за децу, представљају велики проблем (Radačić, 1998). Међутим, Станчић и Мејовшек (Stančić i Mešovsek, 1982) су упозорили на чињеницу, да ставови учитеља и наставника редовних школа имају већи значај од јуристичких норми који формално обавезују, али нису гаранција успеха инклузије без мотивисаног учествовања стручњака у овом процесу. Посебно је значајна улога учитеља када су у питању деца ромске популације.

О потреби реализације тренинга пажње заснованог на премисама бихевиоралне терапије са децом ромске популације која услед интелектуалне запуштености имају проблема са пажњом баве се Нововић и сар. (2008). Они предлажу програм који се састоји од неколико фаза.

О образовању Рома заснованог на усменој традицији која се преноси са генерације на генерацију и о демотивацији Рома да се школују у оквиру образовног система баве се различите студије (Cosma, Cucus, Momanu, 2000; Etxeberría, 2002). Неформални образовни систем код њих ствара друштвене вредносне норме, а формално образовање чак сматрају и неугодним.

Када почну да похађају школу, обично без претходног предшколског образовања, ромска деца се нађу у средини која се дијаметрално разликује од њиховог дотадашњег искуства, начина живота и система вредности. Ова деца се одједном нађу у свету у коме се знања о животу и друштву стичу на потпуно другачији начин. Сазнања ромске деце о стварном животу могу бити знатно богатија од знања којима располаже већинска заједница. Али, и поред ширег дијапазона сазнања о реалности ромска деца могу да имају знатне тешкоће у разумевању социјалних правила већинске заједнице. Родитељи деце такође не виде било какву директну везу између образовног нивоа и социјалног благостања, па због тога и најчешће не сарађују са наставницима и стручним сарадницима школе (Глумбић, 2005).

2. Методологија истраживања

Предмет истраживања чини испитивање ликовне креативности ромске деце из сиромашних ромских насеља. Циљ истраживања је био да се утврди да ли постоје

разлике у ликовној креативности ромске и деце из вршњачке популације. Задатак истраживања био је да се изврши процена ликовне креативности између деце ромске популације која редовно похађају вртић и њихових вршњака који не потичу из социјално депривираних средина.

Узорком је обухваћено 7-оро деце из сиромашних ромских насеља која су од школске 2006/07. до 2010/11. године редовно похађала Вртић „Полетарац“ хронолошког узраста од 5 до 7 година. Од укупног броја 4-оро деце су мушког пола, а 3 су девојчице. Деца су похађала вртић у групама у којима су студенти Васпитачке школе из Кикинде реализовали праксу предмета Методика ликовног васпитања деце предшколског узраста. У оквиру праксе на ликовним активностима у вртићу деци ромске популације додатну педагошку подршку пружала је професорка методике ликовног васпитања у трајању од два часа недељно у току једног семестра. Васпитачице су такође конкретизовале препоруке професорке и обухватиле су децу ромске популације индивидуализованом подршком на ликовним активностима у вртићу.

Скалом процене ликовне креативности прилагођеној овом истраживању (Копас-Вукашиновић, 2005) праћени су ефекти индивидуалне педагошке подршке деци ромске популације из сиромашних ромских насеља у погледу ликовне креативности. Тростепеном скалом професорка методике ликовног васпитања пратила ефекте индивидуализоване подршке деци ромске популације из социјално депривираних средина.

Поред нумеричког изражавања ликовне креативности професорка је сваки рад дескриптивно коментарисала и правила планове за следећу усмерену активност. На пример: ниско изражена креативност се према показатељима скале за процену ликовне креативности исказана је у шаблонизацији решавања задатка, понављању истих елемената. Средње изражена ликовна креативност огледала се у новим елементима у којима има ритмике и понављања, али су елементи цртежа још увек у сфери једностраног симболичког приказивања. Високо изражена ликовна креативност огледала се: у великој слободи детета приликом ликовног изражавања, у дешаблонизацији ликовног решења, у исказивању сопствености кроз цртеж, у композицијски добро постаљеном раду, где у зависности од теме и делови цртежа могу да егзистирају као целине, дете се игра елементима, ствара, измишља, а истраживајући приказује свој јединствени ликовни израз.

Приликом првог мерења не само ликовна креативност већ и ликовни израз код ромске популације био је знатно нижи у односу на њихову хронолошку доб. Дакле, на почетку семестра деца из сиромашних ромских насеља су назадовала у погледу ликовног израза. Њихов ликовни израз у односу на децу вршњачке популације значајно је заостајао.

3. Додатна педагошка подршка ромској деци из сиромашних насеља

Основна премиса педагошке подршке састоји се у томе да се ромској деци прилази холистички, а на само са аспекта подстицања ликовне креативности. Индивидуализована педагошка подршка ромској деци из социјално депривираних средина састоји се од неколико фаза које ћемо у најкраћим цртама описати:

Прва фаза обучавање студената у оквиру теоријског дела наставе предмета Методика ликовног васпитања је на који начин да пружи додатну подршку деци из вулнерабилне популације. Студенти низом примера из праксе се подстичу да схва-

те значај ликовног израза који у предшколском периоду представља психосоматски рукопис детета, а као такав јединствен је за свако дете. Дакле, не постоје два иста ликовна рукописа, а такође ни потребе за индивидуализованом подршком детету нису исте. Начин препознавања потребе да се детету пружи посебна подршка потиче од теоријског знања едукатора, искуства, па и педагошке интуиције сагледавања дечије личности са дивергентног аспекта и покушаја да се детету приђе природно без намере да подршка по сваку цену мора да има позитивне ефекте. Ромска деца поседују егзистенцијалну интелигенцију и врло лако препознају неискреност и конвенционалност кад им се прилази. У погледу ликовног изражавања конвенционалност има негативну конотацију и углавном код осетљиве и неповерљиве деце не даје ефекте односно дестимулише децу. Код студената се сузбијају предрасуде да су ромска деца из социјално депривираних средина априори стигматизована као популација која ће веома брзо завршити своје образовање и да ће оно углавном бити прекинуто већ у нижим разредима основне школе. Ово се чини приказивањем креативних ликовних радова ромске деце која су похађала вртиће Предшколске установе у Кикинди у којима су била обухваћена додатном подршком у оквиру усмерених активности ликовног васпитања. Студентима се посебно ставља до знања да деца ромске популације из социјално депривираних средина нису имала прилику да у време када је то уобичајено (током друге године живота) користе оловке, фломастере, оловке у боји, пластелин и сл. и да су због такве чињенице изгубили много у свом ликовном изразу, али да је уз додатну подрушку могуће надокнадити дисконтинуитет у ликовном развоју. Дакле, у основи ове подршке је дестигматизација ромске деце која унапред имају традиционално детерминисан развој. Ова деца се не посматрају кроз призму социјалног идентитета и априори датог животног пута већ им се пружа могућност као и свој осталој деци.

Друга фаза представља конкретизацију педагошких препорука и теоријског знања у вртићима који су одређени да буду вежбаонице за ликовне активности. Студенти посматрају професорку методике ликовног васпитања и њен начин опхођења према деци из сиромашних ромских насеља. Професорка саопштава студентима да од васпитача и, ако за то постоје услови и од стручних сарадника и родитеља, а пре него што започне семестар обавезно стиче што више сазнања о навикама, интересовањима, жељама, развојним потенцијалима и другим битним факторима који се тичу деце из ромских насеља, а у намери добијања релевантних информација које ће јој помоћи да се дискретно приближи детету и пружи му могућност да се ликовно изрази.

Важни сегменти ове фазе су према ауторкама Којић и Марков (2010; 2011) следеће:

- Професорка методике ликовног васпитања и васпитач/ица утичу на децу да увек након завршене ликовне активности, ликовни материјал (папир, боје, и др.) склањају на одређено место, јер ромска деца треба да схвате да је део простора у радној соби и њихов и да имају исте обавезе у уређењу целог простора као и друга деца.

- На радном столу или штафелају, налази се само ликовни материјал потребан за усмерену активност из методике ликовног васпитања. Због услова у којима живи ромско дете у његовом природном окружењу углавном не постоје услови који ће му омогућити да се ликовно развија. У просторији у којој дете живи углавном је мрачно и влажно и врло често неуредно и без елементарних услова за живот.

Професорка методике ликовног васпитања и васпитач/ица су упознати са тешком материјалном ситуацијом детета и покушавају да све ствари које не служе усмереној активности ликовног васпитања склоне.

- Ромско дете распоређују да седи (или стоји када слика на штафелају) са децом која су мирна, кооперативна, истрајна и спремна на групни рад (уколико се процени да је то њима не представља напор).

- Док васпитач/ица, професорка или студент уводе децу у ликовну активност подстицајући их ликовним асоцијацијама на задату тему, истовремено покушавају да што чешће са дететом остваре контакт очима и да седе близу њега окренути лицем у лице.

- Ромско дете се лакше (у вртићу, на почетку) ликовно изражава у групи. Обично је то група од троје до петоро деце. Група деце треба да на основу асоцијације на хартији већих димензија осмишљава ликовно решење. Свако дете на хартији има ограничен простор и ради за себе, али би рад на крају требао да буде интегрална целина.

- Након ликовних асоцијација на задату тему професорка и васпитач/ица прилазе деци постављају им питања, бодре и стимулишу да раде. Код деце типичног развоја обично све тече према устаљеном редоследу.

- Али, с обзиром да ромско дете (најчешће) није имало прилику да се до пре поласка у вртић ликовно изражава на овакав начин и да је у односу на другу децу много мање похађало вртић, оно понекад омета децу док раде, просипа боје и сл., али се закључује да би да се укључи у рад, али да није способно да то само учини. Професорка му због тога пријатељски прилази и крајње мирним тоном му објашњава да ће своје другове, ако не настави да ради, довести у непријатну ситуацију, јер без њега неће моћи да заврше рад, па ће они бити лишени могућности да им рад буде на изложби или да буде послат на дечји ликовни конкурс за награду. Ако ово дете ради у групи правила су таква да друга деца не могу да цртају на делу хартије који је већ предвиђен за неко дете. Ово правило се изричито поштује, ако је дете већ започело да ради у групи. Професорка покушава детету да објасни колико је оно важно за своје другове и да покуша још једном да се прикључи групи и усредсреди на рад. Понавља му задату тему и подстиче га ликовним асоцијацијама, остварује контакт очима са њим, примењује пасивне покрете, рукама прави необичне фигуре у ваздуху, а, ако је дете већ нешто нацртало поставља му питања и саветује га како да настави ликовно изражавање. Уколико овај поступак не успе професорка неће инсистирати на томе, већ ће покушати да смири осталу децу из групе и да им каже да ће њихов друг следећи пут уложити већи напор да заврши рад. Битно је да деца не створе отпор према ромском детету и да га следећи пут прихвате у групу. Значи битан моменат је да дете схвати да је важан за групу и да је његово присуство веома значајно.

- Такође је важно да ромско дете нема осећај кривице због тога што због свог неискуства није успело да истраје у раду. Ако, се код детета створи осећај инфериорности односно, ако изгуби осећање самопоштовања следећи корак у педагошкој подршци биће тежи.

- Искуство професорке методике ликовног васпитања је да ромска деца врло брзо напредују у ликовном изражавању и да су креативна.

- Она му се обраћа именом и ставља му до знања да његов рад и присуство и њој значе много као и вршњацима, васпитачу/ици, студентима и осталима.

- Ставља му до знања да је приметила да прошли пут није био на усмереној активности и тиме ствара код њега осећај да је некоме ко не чини његову породицу стало до њега.

- Такође, ромском детету напомиње да ће сад морати бржим темпом да ради како би завршио рад и учествовао на изложби и можда на наградном конкурс. Овде је битан психолошки ефекат стварања обавезе да дете редовно долази у вртић и да се његови недоласци региструју.

- Док прегледа дечије радове (подаци о деци су на полеђини рада) професорка, препознаје рад ромског детета и констатује да је много напредовао у ликовном изразу. Она препознаје радове све деце и коментарише њихов напредак и тражи додатна објашњења од деце, ако се за то укаже потреба. Ликовна експресија, композиција и ликовна решења, специфичност облика, поларизација боја... и др. различити су код сваког детета и због тога она врло лако идентификује радове деце.

- Следећи корак може да буде вежбање пажње ромског детета. Она због начина живота, а према мишљењу едукатора имају проблем са пажњом (Radačić, 1998; Нововић и сар., 2008). Професорка пажњу детета усредсређује на неку активност која је у сфери његовог интересовања и помаже му да дође до решења, описима, сопственим учешћем и анимирањем његове пажње и његовог искуства. За сваку ликовну активност, могуће је након подстицаја на задату тему прићи детету и подстаћи га новим асоцијацијама које ће га покренути да дође до ликовног решења са необичним линијама, бојама, облицима, њиховим ритмом и покретом на површини папира или кроз простор и сличног, дете ставити у позицију пасивног примаоца дражи које ће у њему изазвати и емоционални доживљај који ће покушати ликовно да уобличи.

- Овим поступком дете је схватило колико је значајно за професорку и покушаће да пријатно изненади својим ликовним решењем. Нова вербална асоцијација професорке упућена смиреним и подржавајућим тоном са много визуелних ликовних описа учиниће ће задатак лакшим за извођење. Након тога што је дете почело да ради професорка му се дискретно обраћа постављајући више подпитања ради одржавања пажње детета.

- Пажња детета се може задржати и улажењем у његово опажајно поље и остваривањем физичке близине, било погледом у очи, било положајем раме уз раме, било додиром, са што мање речи и тоном који неће пореметити комуникацију. Детету се може дати више времена да заврши свој задатак уз бодрене да истраје до краја, али никако му недовршавати рад или дозвољавати да друга деца то ураде уместо њега.

- Професорка сваком детету прилази мирно и с одобравањем. Деца треба да осете пријатну социо-емоционалну атмосферу у радној соби како би се сва, а нарочито деца којој је неопходан индивидуализован приступ и подстицај за рад. Важно је истаћи да и најталентованије дете некад нема „свој дан“ и да професорка и васпитачица треба и њему индивидуализованим приступом да покрену жељу за радом и ликовним изражавањем. Значи индивидуализовани приступ се у току реализације усмерених активности ликовног васпитања спроводи у зависности од потребе. На пример ромском детету је потребно релативно мало времена како би се уклопило у групу и схватило ритам реализације усмерене активности ликовног васпитања и задате теме. Важно је само да осети да га средина прихвата просоцијално и толерантно.

- У завршном делу усмерене активности деца објашњавајући своје радове усмереним питањима професорке, васпитача/чице, студента, деце из групе на одређен начин учествују и у ликовној анализи рада. Веома је важно сазнање колико ромско дете разуме и говори језик средине. Због тога у току завршног дела професорка се налази у близини детета и остварује контакт очима са њим. Примерена парадигма о богатству и лепоти језика и традиције могу да дају добре резултате. Кад дође ред на дете треба га бодрити да уз помоћ цртежа изрази своје емоције и да на основу оствареног ликовног израза, претварањем у вербалне асоцијације начини сопствену естетску вербалну супстанцу коју ће остала деца подржати. Дете може и невербалном комуникацијом да опише свој рад.

- Стимулација похвалама и наградама је врло важан фактор приликом педагошке подршке ромском детету. Систем награђивања на њега утиче позитивно, јер оно често потиче из многобројне породице у којој му се не посвећује довољно пажње. Примећено је да ромска деца којима се рад нађе на изложбеном панелу или освоје награду на неком децем ликовном конкурсуреагују са много више позитивних емоција него што је то случај код њихови вршњака. Али, је могуће и да се издвоји једна група деца којој награде и похвале посебно значе.

- Након напретка ромског детета у ликовном изражавању и креативности, професорка гласно и примерно хвали дете пред другом децом, стручним сарадницима и родитељима. Покушаће да оствари контакт са родитељима, а у циљу даљег напредовања детета.

- Време потребно за остваривање оваквог односа између детета и професорке је индивидуално за свако дете. Али, треба бити истрајан и треба антиципирати сваки васпитно-образовни корак. Међутим, када је професорка остварила овакву комуникацију, у којој је следила осећања детета, лагано, по принципу наизменичности преузима позитивно „вођство“ – иницијативу и онда су значајни изгледи да ће дете прихватити ликовни задатак и да неће реметити рад групе већ постаје њен апсолутно равноправни члан са свим повластицама и обавезама које се смењују у току васпитно-образовног рада.

- Међутим, нису сва ромска деца иста или боље речено она су више различита него што су слична као што је случај и код све остале деце. Због тога наведени програм подршке мора се прилагођавати сваком детету посебно, јер су стеротипије у индивидуализованом приступу неприхватљиве. Постоји само полазиште програма, а све остало зависи од низа фактора: детета, ликовног образовања и креативности васпитача, иновативних поступака, вршњачке прихваћености, узраста, врсте проблема, породице и др. Код ромског детета ствара се осећај да припада групи и да оно представља интегрални део целине који је важан да би се обавио неки задатак и без кога група губи на свом квалитету у социјалном, емоционалном и интелектуалном смислу;

- Детету се увек обраћамо умирујућим и благим тоном уз објашњење да неће бити похваљено и награђено, ако се не понаша у складу са правилима групе;

- Ромском детету се помаже да створи позитивну слику о себи и да развије самопоштовање, јер непрестана опомињања да се смири и да се лоше понаша у њему изазивају осећај одбачености;

- Исказујемо му поверење у његову способност да делује самостално, како би стекло осећање личног достојанства, поноса и независности;

- Децу вршњачке популације подстичемо да разумеју дете које расте и развија се у породици која се дијаметрално разликује од осталих и да му помогну у различитим ситуацијама;

- Покушавамо да утичемо на систем вредности код ромског детета нарочито у оним случајевима када запазимо да је дете свесно да се по нечему разликује од других како би смо га подржали да прихвати себе онаквим какво јесте и да се не би осећало инфериорним у односу на другу децу, јер оно врло брзо разграничи свој статус у вршњачкој групи и у породици. У вртићу је оно дете са свим правима које имају и остала деца, а у породици поштује традиционална правила која одступају од савремених промена у друштву и која да врло тешко трпе промене;

- Подстичемо ромско дете да нам путем разговора открива своја осећања, пажљиво га слушамо и једноставно му одговарамо и постављамо питања;

- Подстичемо га да у завршном делу покуша вербалном и невербалном комуникацијом да објасни свој рад и при томе му дискретно помажемо уколико се за такав поступак укаже потреба.

- Познато је да се деци чији матерњи језик није језик средине треба да се обраћа са што једноставнијим реченицама. Али, када су у питању ликовне асоцијације које представљају уводни део усмерене активности, онда је то немогуће, јер деца не би могла да покрену своју имагинацију и да остваре креативне радове. Међутим, пажња ромске деце је приликом излагања: теме, мотива, експресивног контекста, композиције боја, облика, ритма и покрета у оквиру ликовних асоцијација на адекватном нивоу. Добија се утисак да васпитач или професорка говоре универзалним језиком и да га ромска деца на евентуалне језичке баријере одлично прихватају.

Трећа фаза се огледа у томе да након одржане усмерене ликовне активности професорка и студенти обавезно врше анализу одржаног практичног дела методике. Између осталог студенти су добијали информације да је сасвим извесно да ће у својим групама као будући васпитачи имати и децу из маргинализованих група и да при томе не треба пре свега мислити на Роме већ на сву децу из социјално депривираних средина. У циљу сензибилисања студената, подстицања, толеранције, алтруизма, просоцијалности и сузбијања предрасуда, професорка је наглашавала значај васпитачког позива у контексту хуманости према различитостима и деци уопште. Њен став је експлицитан, а то је да васпитачки позив имплицира хуманост и да им се она обраћа као априори хуманим особама. Хуманост, емоционална стабилност и социјална зрелост су према њеном мишљењу елементарни услов да би се неко уопште бавио васпитачким позивом. Анализа усмерених ликовних активности односила се на позитивне и негативне критике одржане активности, а интервенти педагошки програм подршке и индивидуализовани приступ деци из маргинализованих група и са развојним сметњама су интегративни део методике ликовног васпитања. Деца без обзира на различитост и посебност сопства никад нису била издвајана или послата у неку другу групу да не би реметила рад док студент реализује активност. Дешавало се да су васпитачи да би помогли студенту да што квалитетније реализује активност „различиту“ децу смештала у другу групу. Разлог таквом понашању је била жеља да на професорку оставе што бољи утисак, а ради остваривања што више оцене у току испита. Такву праксу професорка је строго забранила, јер је познавала свако дете у групи и распитивала се о њему, јер дешавало се да га сретне у ходнику, а да оно у току активности није на свом месту. Због тога су се усмерене активности увек одвијале под аутентичним условима у опуштеној атмосфери, јер колико је студент

у вртићу да би положио испит, дете је још више у радној соби да би се подстицао његов раст и развој. Хуманост према детету на усмереним активностима ликовног васпитања био је најјачи аргумент и њега ништа није могло да оповргне.

Процену путем скала ликовне креативности професорка врши сваке две недеље. Скале процене се уз радове одлажу у портфолио деце ромске популације уз цртеж.

4. Резултати истраживања

Након анализе цртежа 7-оро деце ромске популације из социјално депривираних средина, која су у периоду од школске 2004/05. до 2010/11. године дошли смо до следећих резултата:

Анализом више од 40 ликовних цртежа за сваког од 7 испитаника (на следеће теме: дрво, цвеће, необично лепа птица, облаци, срећа, торга, кућа, ограда око куће...) констатује се да су деца ромске популације уз додатну педагошку подршку знатно напредовала у погледу ликовне креативности. Деца ромске популације применом програма подршке не заостају за децом вршњачке популације по питању ликовне креативности.

5. Закључна разматрања

Окосницу рада чине емпиријска сазнања професорке методике ликовног васпитања и рад извире директно из педагошке праксе дуге више од три деценије.

На темељу примене оригинално конструисаног мултимодалног програма подршке ромској деци са индивидуализованим приступом овој деци, већ три деценије чине се покушаји да се она социјализују и да у периоду најбитнијег психосомаатског развоја остваре своје биолошке потенцијале.

На темељу овог искуства потребно је вршити истраживања која бисмо могли директно примењиви приликом израде програма педагошке интервенције у раду са децом ромске популације.

Сматрамо да интердисциплинарни приступ методике ликовног васпитања и методике развоја говора доприниси и представља врсту педагошке терапеје хиперактивном детету, јер оно фокусирајући се на свој цртеж, а у жељи да га на крају и вербално интерпретира развија и подсиче дивергентно мишљење.

Вантић Тањић и Николић (Vantić Tanjić, Nikolić, 2010) на основу имплементације пројектних активности и резултата везаних за проблем Рома, а које су се реализовале у периоду од 2008. до 2010. године, дошло се до многобројних закључака који би олакшао положај Рома. Један од закључака је да ромски ученици који су имали индивидуализовани приступ у раду остварају бољи општи успех на крају пројекта у односу на школску годину када су на класичан начин били едуковани. Овај закључак је свакако у сагласности са педагошким програмом подршке који се примењује у оквиру Методике ликовног васпитања у Кикинди. Закључујемо да су резултати индивидуализованих приступа у раду са ромском децом из културно депривираних средина дају значајно квалитетније резултате у односу на класичан начин рада.

Велики проценат ромске деце никада не заврши основну школу. Узроци томе су најчешће: нередовно похађање наставе, лоша школски успех и напуштање школе. Ови чиниоци су константе у образовању Рома у готово свим европским земљама. Разлози који се наводе као најзначајнији за овако лош образовни положај ромске

популације су: екстремно низак социо-економски статус, недовољна припрема за школу кроз предшколске институције, недовољно развијене хигијенске, здравствене и радне навике, незаинтересованост и несарадљивост породице, недовољно познавање већинског језика, лоши услови за учење, недостатак књига на матерњем језику, недостатак наставника који знају ромски (Глумбић, 2005).

Пример ликовних вежбаоница Предшколске установе у Кикинди, показује да сва деца имају права на исти старт што је прокламовано и Конвенцијом о правима детета. Потребно је сузбити предрасуде и стереотипе, а самим тим прихватити традицију, а онда је уз највећи ниво толеранције уклопити у савремене друштвене промене. Сачувати традицију и бити савремен заједнички заједнички су именитељи за иницијалну интеграцију. Ромско дете, професорка ликовног доживљавања као крајње позитивну јединственост без жеље да се суштински мења. Она његову суптилну и уникатну биопсихосоцијалну суштину ликовном едукацијом оплемењује и обогаћује.

Мењањем суштине националног идентитета постанемо можда непрепознатљиви у међусобној комуникацији, а то свакако није циљ савременог демократског друштва.

Основни закључак је да су деца ромске популације која потичу из културно депривираних средина у стању да уз индивидуализован приступ и програм подршке врло брзо напредују и да своје креативне ликовне потенцијале остварују до биолошког максимума.

Из истраживања произилази да педагошки програм подршке обухвата искључиво методе и поступке за које су васпитачи компетентни и изучавали су га у оквиру педагошко-психолошке студијске групе предмета, а таокође поседују и богато радно искуство. Ниједним поступком, покретом, речју, мимиком и ставом се не доводи у питање дигнитет детета које се углавном својом похабаном одећом, неуредним изгледом, претераном моторном активношћу и недостатком пажње донекле ремети рад вршњачке групе. Због тога, али из због ставова родитеља остале деце, ромско дете несме да буде одбачено од стране вршњачке популације. Међутим, кроз праксу је доказано да развијање педагошког модела помоћи и подршке ромском детету које није било у прилици да већ у другој години живота доживи фазу шкрабања, помогне.

ЛИТЕРАТУРА

- Acković, D. (2001). *Nacija smo a ne Cigani*. Beograd: Rominterpress.
- Cozma T., Cucos C., Momanu M. (2000). „The education of Roma children in Romania: description, difficulties, solutions“. *Intercultural Education*. Vol. 11, No. 3, 281-288.
- Hrvatić, N. (1998). „Kultura i izobrazba Roma, Romi u Hrvatskoj danas“. *Zbornik izlaganja i rasprava*. Okrugli stol održan 26-27. lipnja 1997. Zagreb: Izvori.
- Glumbić, N. (2005). „Razvojne specifičnosti romske populacije u školama za decu ometenu u mentalnom razvoju“. *Pedagogija, Forum pedagoga Srbije i Crne Gore*, vol. 14, No. 4, pp. 495-510.
- Etxeberria, F. (2002). „Education and Roma Children in the Basque Region of Spain“. *Intercultural Education*. Vol. 13, No. 3, 291-304.
- Којић, М., Марков, З. (2010). „Педагошки модел подршке и хиперактивна деца кроз призму ликовног васпитања“. *Настава и васпитање*. 59(3), 436-453.
- Којић, М., Марков, З. (2011). „Ромска деца у вртићу – корак у сузбијању социјалне дистанце према Ромима“. *Социјална мисао*. 72 (4), 132-139.

- Копас Вукашиновић, Е. (2005). „Осујеђење креативности у ликовном изразу првака“. *Зборник Института за педагошка истраживања*. 37 (2), 88-98.
- Нововић, З., Смедеревац, С., Биро, М., Јовановић, В. (2008). „Предлог програма тренинга пажње за децу из едукативно депривираних средина“. *Педагошка стварност*. 54 (1-2), 114-129.
- Vantić Tanjić, M., Nikolić, M. (2010). *Edukacijska inkluzija romske djece u redovan sistem obrazovanja na Tuzlanskom kantonu*. Tuzla: Off Set i Udruženje Roma „Euro Rom“.
- Radačić, N. (1998). “Образовање и култура Рома – расправа, Роми у Хрватској данас”. *Зборник излагања и расправа*. Округли стол одржан 26-27. липња 1997. године. Загреб: Извори.
- Stančić, V., Mejovšek, M. (1982). *Stavovi nastavnika redovnih osnovnih škola prema odgojno-obrazovnoj integraciji djece sa smetnjama u razvoju*. Загреб: Дефектолошки факултет.

Miroslava, Kojić, M.A.

Borislav Samardžić, Ph.D.

Zagorka Markov, Ph.D.

INDIVIDUALIZED PEDAGOGIC SUPPORT FOR ROMA CHILDREN IN THE DOMAIN OF ART

Summary

This research is an attempt to affirm artistic creativity of preschool Roma children who come from socially deprived families. By an individualized pedagogical support, it is possible to encourage creativity of Roma children who begin to artistically express themselves much later than their typical peers, due to their poor living conditions. The individual support in artistic expressing of Roma children encourages development of their cognitive efficiency, social stability and emotional maturity. One of the preconditions for Roma children to make progress in artistic expressing, and then in artistic creativity, is for them to experience and see their kindergarten as their natural environment in which they are protected. The goal of our research was to prove that, when given some extra pedagogic support, children from poor Roma settlements are not less artistically creative than their peers.

Key words: Roma children, artistic creativity.

ОДГОВОРНОСТ ВАСПИТАЧА У ВЕЗИ СА ИНФОРМИСАЊЕМ И ЕДУКОВАЊЕМ РОДИТЕЉА О БЕЗБЕДНОСТИ ДЕЦЕ НА ИНТЕРНЕТУ

САЖЕТАК: Одговорност савременог васпитача подразумева активну сарадњу са породицом кроз професионалну, информативно-едукативну иницијативу о утицају нових технологија на све аспекте развоја детета предшколског узраста. Безбедност деце на интернету, нарочито њиховог боравка на друштвеним мрежама, један је од глобалних приоритета у даљем развоју интернета. У раду је представљен сегмент из више истраживања о технолошким компетенцијама васпитача и њиховој спремности да у оквиру креирања своје педагошке праксе предузму потребне иницијативе у информисању и едуковању родитеља.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: васпитно образовни рад, васпитач, одговорност, интернет, безбедност, дете предшколског узраста, родитељи, информисање/едуковање

1. Увод

Процес предшколског васпитања и образовања у другој деценији 21. века, чине бројне функције сложене социјалне интеграције детета у један стварни, и у оквиру њега, виртуелни свет. Тај виртуелни свет на интернету, децу планете спаја у глобалну, кооперативну заједницу, не толико безбедну колико забавну и неодољиву. Допуна породичном васпитању и пружање помоћи породици у васпитању кроз информисање и едуковање, а ради унапређења педагошке културе родитеља, једна је од професионалних задатака и одговорности васпитача. Бити родитељ и васпитач данас, већи је изазов него пре неколико деценија. Свет је постао технолошки сложенији и опаснији, те је за толико и улога васпитача умножена и огледа се кроз шире професионалне одговорности и компетенције. Породично и институционално васпитање су у константној и нераскидивој интеракцији са цивилизацијским вредностима које чине безбедносну културу једног друштва. Безбедносна култура (појам синтетизован из појмова безбедности, културе и друштвене вредности, према: Стајић, Мијалковић, Станаревић, 2006), обухвата широк дијапазон садржаја, елемената, појава и процеса у друштвеној, природној и техничкој сфери, наспрот фактора небезбедности и бројним актерима угрожавања на личном и глобалном плану. Безбедносна култура, према поменутиим ауторима, подразумева како материјалну, тако и духовну културу и вредности: одговорност за себе и друге, поштовање људских права, солидарност и толеранцију, равноправност полова; свест о општој превентивној заштити човека, заштити животне средине; заштита од физичког и вербалног насиља, сексуалног насиља, насиља у породици, вршњачког насиља; безбедност у вртићу и школи, на екскурзији, прославама; заштита од компјутерског криминала, безбедност на интернету или сајбер безбедност, и друго.

2. Безбедносна култура употребе информационих технологија

Васпитно-образовни рад је фактор безбедносне културе, а безбедност деце и младих је приоритет друштва и породице. Стратегијски је веома важно да деца и

*ljiljanak@businter.net

млади не буду пасивни, већ активни чувари своје безбедности. Превентивно, породица, вртић и школа, морају имати информативно-едукативну улогу и иницијативу за формирање свести о значају личне и опште безбедносне културе. Безбедно коришћење информационо-комуникационе технологије, подразумева: техничко-технолошку безбедност, здравствену – телесну, психо-социјалну (СЗО), ергономску безбедност, економску безбедност и еколошку безбедност.

Светска здравствена организација (СЗО) дефинише здравље човека као физичко, психичко и социјално благостање. У том смислу, безбедно коришћење информационо-комуникационе технологије подразумева (обухвата) ергономску и еколошку безбедност (физичко и психичко здравље), техничко-технолошку и економску безбедност (психо-социјална безбедност).

Техничко-технолошка безбедност подразумева хардверско-софтверску безбедност у најширем смислу: безбедност од механичких оштећења (ломови, падови, огреботине), негативних спољних утицаја (влага, прашина, температура, варијације напона струје у мрежи), заштита од вируса (црва, спам порука, rootkit-ова, spyware програма); безбедност од хакерских упада и свих неовлашћених приступа пословним информацијама, интелектуалној својини и личним подацима; заштита деце од разних злоупотреба и штетних садржаја, и друге претње.

Ергономска безбедност се бави превентивном заштитом од негативног утицаја информационе технологије и радне средине на људско тело. Укључује анатомију, физиологију и психологију у дизајну столица, столова, управљачких делова (тастатура, миш) или додатне компјутерске опреме и опреме за компјутерске игре (џојстик, џојпед, конзола, волан). Генерално, ергономија се бави било којим производом који може смањити појаву напетости у телу код одређених занимања и при обављању послова и просторима у којем човек ради, учи, борави. У савременим канцеларијама, то се пре свега односи на физички стрес којем су изложени зглобови, мишићи, нерви, лигаменти, кости, слух и вид. Психички аспект здравља може бити нарушен и због физичког стреса који трпи људски (дечји) организам услед прекомерног седења за компјутером („on-line“ дружења, играња); исцрпљености услед неспавања, дуготрајног борава у затвореном простору (соба, играоница), и уопште зависности од виртуелног света игре и дружења. Социјална изолација, у екстремнијим случајевима, инсомнија, депресија, губитак саосећања према жртвама, односно смањење реакције на призоре насиља у реалном животу, може довести до озбиљних здравствених проблема.

Садржаји насиља у акционим компјутерским играма (али и другим категоријама компјутерских игара), групни напади на појединца на друштвеној мрежи Фејсбук или Твитер (Facebook, Twitter), јер „ружна реч боли“, спадају у домен психо-социјалне безбедности и заштите, као и економска безбедност: е-куповина путем интернета, разне поруџбине, понуда – куповина игара које тобож могу омогућити зараду учеснику и друго.

Еколошка култура је безбедносна култура савесног односа према животној средини (Стајић, Мијалковић, Станаревић, 2006: 191). Свест о правилном поступању или рециклажа електронског и електричног (ЕЕ) отпада је део шире еколошке културе. ЕЕ отпад спада у категорију опасних отпада јер садржи живу, олово, кадмијум, берилијум и друге хемијске елементе, који уколико се непрописно баца, дугорочно, разлагањем и испаравањем, за последицу има уништавање животне средине и појаву многих обољења (јетре, бубрега, канцера). ЕЕ отпад обухвата више

категија: од малих и великих кућних апарата, мобилних телефона и електричних играчака, до расвете, медицинских уређаја и информатичких технологија. Васпитачи указују деци и родитељима о обавези правилног поступања са ЕЕ отпадом.

3. Технолошке компетенције васпитача и безбедност деце на интернету

Најкомплекснија дефиниција по којој се одређују компетенције, дата је у Оксфордском енциклопедијском речнику: „Компетенција је комбинација знања, вештина, ставова, вредности и навика које омогућавају појединцу да активно и ефикасно делује у одређеној специфичној ситуацији, односно професији. Компетенција подразумева неопходне способности, ауторитет, вештину и знање“ (*Oxford's advanced learners encyclopedic dictionary*, 1989 : 183, према: Сучевић, 2009). На основу дефиниције компетенције по *Оксфордском енциклопедијском речнику*, према горепоменутом аутору, могу се дати оквири васпитачких компетенција, а то су: професионална, педагошко-дидактичко-методичка и радна.

У професионалне компетенције спадају: нивои опшег знања, способност планирања, способност извођења задатака, самовредновање и вредновање, учествовање у пројектима и стручно усавршавање.

У педагошко-дидактичко-методичке компетенције спадају: познавање и примена педагошке теорије и праксе, поучавање и праћење, креирање садржаја (које подразумева планирање, припремање, програмирање) препознавање и решавање образовних проблема, разумевање социјалних и других околности које могу да утичу на дететово понашање, комуникација са родитељима и укључивање родитеља у сам рад вртића, повезивање стеченог знања са знањем стеченим кроз педагошке праксе.

У радне компетенције спадају: вештина сарадње, посвећеност послу, тимски рад, осећај одговорности, оптимизам-унутрашња воља за рад, истрајност на циљевима без обзира на постигнут резултат, квалитет рада и познавање језика, изграђивање и неговање правилног и писменог израза, општа комуникација и језичка писменост.

Васпитач као високо обучена и компетентна особа мора бити припремљена за преузимање нових професионалних иницијатива као и на остваривање глобалне и специфичне улоге на свим нивоима организационе структуре. У свакодневним ситуацијама васпитач је изложен низу специфичних ситуација које захтевају ангажоваост где васпитач постаје истовремено организатор, креатор, документатор, иницијатор, едукатор, планер, учесник, модел и супервизор сопствене педагошке праксе (Сучевић, 2009).

Технолошке компетенције васпитача – поред личне компјутерске писмености и професионалне одговорности за увођење деце предшколског узраста у свет рачунара кроз свакодневни васпитно-образовни рад, технолошке компетенције подразумевају и одговорност васпитача за информисање и едуковање родитеља о безбедности деце при различитој употреби компјутера, па и играња и дружења на интернету.

На компјутер и интернет, у контексту детињства и одрастања, треба преваходно гледати као на извор корисних информација, помоћ при учењу и самообразовању, и на крају дружење и забаву. Када дете постигне потребне нивое развоја, а поштујући индивидуалне развојне и социјалне разлике то је период (најраније) од 4 до 6 година, што кроз васпитно-образовни рад, што кроз породично васпитање,

треба га научити, упутити, како безбедно да користи компјутер. Неадекватна употреба компјутера (интернета) може за последицу имати низ проблема: живот у виртуелном свету, проблеме са видом (ЦВС-синдром компјутерског вида: жмиркање, црвенило и пецкање очију, суве очи, треперње пред очима...); проблеми телесних деформитета и њихове последице (кичма, зглобови, плућа, крвоток, гојазност, тромост...); психолошки проблеми (зависности, осећај „преспорог одвијања ствари“, „спор компјутер“, „спор интернет“ – АДД синдром смањења пажње,...) и други проблеми.

Како је и интернет постао доступнији, а деца слободно време проводе у сурфовању, четовању, „скидању“ игрица и музике, родитељи морају бити свесни опасности које их вребају на глобалној мрежи. На интернету деца могу бити жртве многих непријатности, реалних и виртуелних опасности, жртве емотивног насиља од стране вршњака или непознатих особа и других озбиљнијих проблема (карика ланца педофилије, наркоманија, трговина људима,...). Оно што васпитачи морају знати и на родитељским састанцима информисати родитеље, јесу предности и недостаци употребе нове технологије. Васпитач може два пута годишње да организује родитељски састанак или радионицу са стручним сарадницима (информатичарима) који би практично допунили ову информативно-едукативну радионицу. Предшколске установе које истински прате цивилизацијске токове имају запослене стручне сараднике информатичке струке. Помоћ стручних особа је адекватна допуна технолошким компетенцијама васпитача и одговорност према деци и родитељима у том смислу би била потпуна.

3.1. Препоруке за родитеље и децу

Родитељи морају да воде рачуна колико деца проводе времена на интернету, са ким и како комуницирају. Ако им непозната или позната особа (група вршњака или познаника) на интернету шаље непријатне поруке, дете треба да их игнорише, али обавезно мора да покаже родитељу или старатељу (васпитачу, учитељу, педагогу). Ако непознате особе или „другови са интернета“ закажу детету састанак уживо, родитељи или старатељи то морају знати. Све што је сумњиво, треба пријавити полицији. И наша деца, такође морају да поштују бон-тон на интернету, а који је сличан правилима лепог понашања у стварном животу: да не шаљу поруке, слике или други материјал који може некоме нашкодити или га узнемирити. Путем веб камере деци је комуницирање дозвољено само са познатим особама, чим се разговор заврши, камера се искључује. Дете предшколског узраста, куцањем слова на тастатури може залутати на „ко зна који“ сајт. Неправилно куцање речи или случајна грешка, на пример „Лег“(нога) уместо „Лего“, може дете одвести на мноштво сајтова који могу бити и порнографског садржаја. Зато их треба научити како да штите своју безбедност на мрежи, како да стварају безбедне профиле којима могу да заштите своју приватност, да чувају свој пасворд (шифру), да одговарају само на поруке особа које познају у реалном животу и да се само њима обраћају, да без родитељске (старатељске) сагласности на интернету не објављују своје слике, слике своје породице, куће, вртића или школе, и да у упитнике с разних сајтова никад не уписују приватне податке (број телефона, адресу, име вртића, спортски клуб итд.). Деца без знања родитеља не смеју да поручују – купују преко интернета. Игрице не треба да скидају са непроверених сајтова и другим играчима не треба да откривају свој идентитет. На рачунару увек треба да буде укључен заштитни програм. По-

сле преузимања датотеке снимљени садржај преконтролише се антивирус програмом и тек онда отвара. Обавезно подесити опцију за блокирање и одбијање порука особа које нису у дететовом компјутерском адресару и редовно ажурирати заштиту од вируса и анти-спам филтере. Спам није класичан компјутерски вирус, али је „информационо ђубре“, порука која досађује, па се зато укључује спам-филтер за електронску пошту и мејл адресу из наведених разлога не треба објавити на интернету.

Свеобухватну софтверску заштиту на интернету дају нам многи програми (EunetSecurityCenter, F-Secure, Singi) у чијој се структури комбинују компоненте које заједно чине непробојан штит и омогућавају безбедан рад и врше аутоматско ажурирање против нових, непознатих претњи: штите рачунар од вируса, црва, роткит-ова; врше заштиту у реалном времену од „spyware“ програма; штите од нелегалних напада хакера; помажу у ослобађању од спам порука; штите децу од штетног садржаја са интернета; врше контролу времена проведеног на интернету; врше контролу апликација; за најкраће време се одзивају на појаву нових претњи.

На крају игре или дружења, уколико ништа не радимо на компјутеру, треба га правилно угасити и искључити из струје. Тада смо безбедни и штедим струју.

Родитељи и васпитачи савете и упутства могу пронаћи и на сајту Управе за дигиталну агенду (некада: Министарство за телекомуникације и информационо друштво) „Кликни безбедно“, али је најпотпунија непосредна едукација од стручних лица информатичке струке. Стратегијски би било најсврхисходније да предшколске установе запошљавају стручне сараднике информатичке струке за потребе васпитно-образовног рада и стручног усавршавања запослених на пољу технолошких компетенција.

3.2. Друштвене мреже и безбедност

Интернет или феномен умреженог друштва, нарочито је постао популаран појавом друштвених мрежа (Facebook, Twitter, MySpace, GoogleBuzz, Togetherville и друге). Аналитичари прилика на интернету тврде да ниједна друштвена мрежа није успела да привуче толико много корисника као Фејсбук (оснивач Марк Цукерберг). Деци млађој од 13 година није дозвољено да користе Фејсбук (да имају свој профил на Фејсбуку), али се ово правило мало поштује. Да би се деца колико-толико заштитила, направљена је друштвена мрежа за децу – Тугедервил (Togetherville – Место заједништва), намењена је деци од 6 до 10 година. Мрежа је основана у намери да деци омогући дружење и интернет окружење у складу с њиховим годинама. Творац сајта је Мандип Дилон (Mandip Dilon), родитељ троје деце млађе од 10 година. Приступ и креирање налога на сајту су бесплатни, а саме налоге праве родитељи преко својих Фејсбук профила. На овај начин (по аутору сајта), родитељи могу да врше контролу и да прихватају или одбијају захтеве за пријатељство њихове деце, као и да виде којим активностима су њихова деца окупирана. Изглед сајта се мења у зависности од тога да ли се логује дете или родитељ (свако са својим налогом), а деци су доступне различите игре, „You Tube“ видео клипови који су претходно одобрени, образовне апликације и други садржаји.

Студенти Високе школе струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, будући васпитачи деце предшколског узраста, (друга година школске 2011/12.

године) на вежбама из наставног предмета Од играчке до рачунара, описали су позитивне и негативне стране Фејсбука.

Позитивне стране:

- Контакт са пријатељима, проналажење пријатеља, контакт са блиским особама и родбином, размена искуства, запажања и активности којима се баве: фотографије, музика, филмови, књиге које су прочитали.

- Информисаност, лакши приступ обавештењима, праћење догађаја у свету на дневном нивоу, приступ свим медијима (тв, филм, часописи), приступ подацима о блиским особама; широка, једноставна и јефтина комуникација; забава, дописивање са више људи у исто време.

- Приступ организацији (групи) за хуманитарне сврхе (уколико су истините).

Негативне стране:

- Трошење времена, запостављање битних свари, зависност или „глад“ за информацијама које нам нису од важности; отуђеност од стварне комуникације, утицај на морал, емоције, психу уопште, психомоторне последице услед предугог седења за компјутером.

- Ризик упознавања са новим људима о којима ништа не знамо или знамо само на основу њиховог представљања које може бити лажно.

- Злоупотреба профила, слика, информација о нама (лака доступност личних информација или 24 часа доступности профила).

- Опште манипулисање људима, злостављање особа преко фејсбука, лажни профили, „хаковање“, искоришћавање (злоупотреба) туђих слика и личних података, омаловажавање људи (вербално и емотивно насиље).

- Неистините информације и/или непроверљивост информација.

- Добровољно нарушавање приватности (приватни живот и интересовања су под лупом јавности без свести о последицама).

- Задирање у туђу приватност из пуке (непотребне) радозналости.

- Промоција порока и насиља: педофилија, порнографија, наркотици, алкохол и друго.

Доња старосна граница за отварање налога за профил на Фејсбуку, по студентима који су учествовали у опису позитивних и негативних страна учешћа на друштвеној мрежи Фејсбук, јесте од 13 до 16 година.

4. Избор истраживања о информисању и едуковању родитеља о опасностима на интернету

Представљени су сегменти из три истраживања која су била у функцији израде дипломских радова студената Високе школе струковних студија за образовање васпитача у Киикинди.

Предмет истраживања: информисаност родитеља о опасностима на интернету од стране васпитача и уопште.

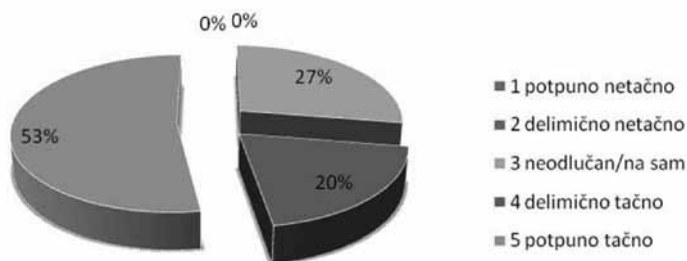
Величина узорка, место и време истраживања: у сва три истраживања учествовало је укупно 95 родитеља деце предшколског узраста из Киикинде, Зрењанина и Лазарева (општина Зрењанин), у различитом временском периоду – јун 2011. године; март, мај, јун 2012. године.

Методе и технике у истраживању: метода дескрипције, техника анкетања, мерни инструмент – упитник – скала Ликертовог типа.

4.1. Истраживање (Крнета, Мишкељин, Воћкић, 2012)

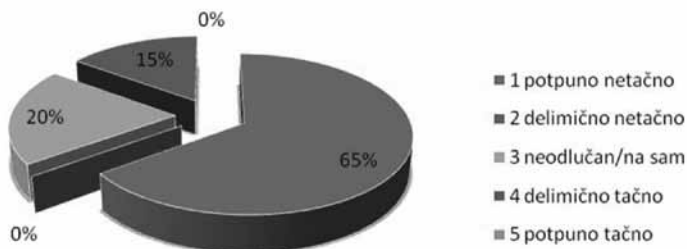
Узорак: испитано је 40 родитеља деце узраста од 4 до 6 година. Испитивање је обављено у периоду од 25. маја до 10. јуна 2012. године. Место истраживања: Предшколска установа „Драгољуб Удицки“, Кикинда.

Графикон 1.: тврдња бр. 10 у упитнику: *Знам све о опасностима које вребају децу на интернету*



Коментар: код ове тврдње сазнали смо да 53 % испитаних родитеља сматра да зна какве све опасности вребају децу на интернету (са „потпуно тачно“ сагласан је 21 родитељ); 20 % испитаника зна за неке опасности, али нису сигурни да знају за све опасности које постоје (са „делимично тачно“ сагласано је 8 родитеља); док је 27 % испитаника неодлучно по овом питању (11 родитеља је неодлучно). Степен слагања: „потпуно нетачно“ и „делимично тачно“ није заокружио ни један родитељ.

Графикон 2.: тврдња бр.15 у упитнику: *О опасностима на интернету сам чуо од васпитача на родитељском састанку*

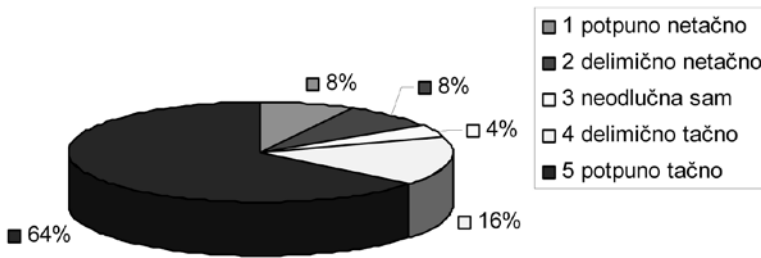


Коментар: из овог графичког приказа можемо закључити да 65 % родитеља није чуло на родитељским састанцима о опасностима на интернету (26 родитеља је заокружило потпуно нетачно), 20 % њих каже да је неодлучно по овом питању (8 родитеља), док 15 % испитаника мисле да је то делимично тачно (6 родитеља). Степен слагања: „потпуно тачно“ и „делимично нетачно“ није заокружио ни један родитељ.

4.2. Истраживање (Крнета, Мишкељин, Старовлах, 2012)

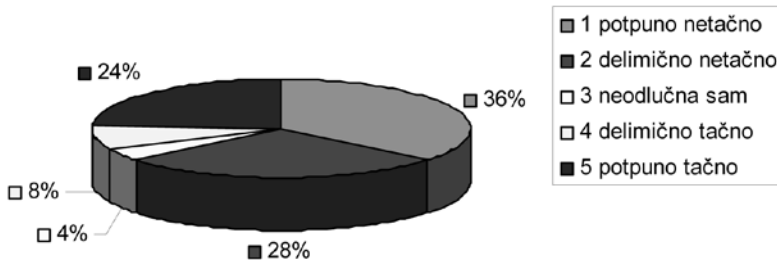
Узорак: испитано је 25 родитеља деце узраста од 3 до 6 година. Испитивање је обављено у периоду од 1. до 31. марта, 2012. године. Место истраживања: Лазарево, општина Зрењанин. Предшколска установа: вртић при Основној школи „Славко Родић“ у Лазареву и вртић „Биберче“ у Зрењанину.

Графикон 3.: тврдња бр. 5 у упитнику: *Знам све о опасностима које вребају децу на интернету*



Коментар: 64 % испитаника је одговорило да зна све опасности које вребају децу на интернету (16 родитеља), 16 % испитаника је одговорило да је то делимично тачно (4 родитеља), 8 % њих је дало негативан одговор (2 родитеља), 8 % да је то делимично тачно (2 родитеља), а 4 % испитаника је неодлучно (1 родитељ).

Графикон 4.: тврдња бр.8 у упитнику: *О опасностима на интернету сам чуо од васпитача на родитељском састанку*

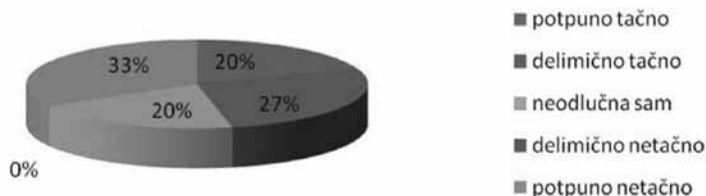


Коментар: из овог графичког приказа можемо видети да је 36 % испитаника дало негативан одговор „потпуно нетачно“ (9 родитеља); 28 % њих да је тврдња делимично нетачна (7 родитеља); 24 % да је тврдња потпуно тачна (6 родитеља), 8 % да је „делимично нетачно“ (2 родитеља) и 4 % је неодлучно (1 родитељ).

4.3. Истраживање (Крнета, Живановић, Чока, 2011)

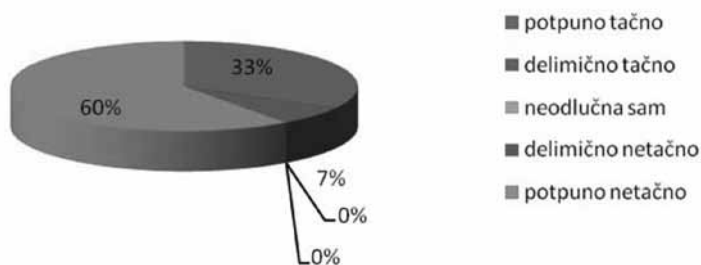
Узорак: испитано је 30 родитеља деце узраста од 3 до 6 година. Испитивање је обављено у периоду од 1. до 30. јуна, 2011. године. Место истраживања: Предшколска установа „Зрењанин“.

Графикон 5.: тврдња бр. 9 у упитнику: *Знам све о опасностима које вребају децу на интернету*



Коментар: код ове тврдње сазнали смо да 33 % испитаних родитеља сматра да не зна какве све опасности вребају децу на интернету (са „потпуно нетачно“ сагласано је 10 родитеља); 27 % испитаника сагласно је са „делимично тачно“ (8 родитеља); 20 % испитаника је неодлучно по овом питању (6 родитеља), а исто толико родитеља је заокружило степен слагања: „потпуно нетачно“. Степен слагања „делимично нетачно“ није заокружио ни један родитељ (0 %).

Графикон 6.: тврдња бр.12 у упитнику: *О опасностима на интернету сам чуо од васпитача на родитељском састанку*



Коментар: из овог графичког приказа можемо закључити да 60 % испитаника (18 родитеља) није чуло на родитељским састанцима о опасностима на интернету, 33 % њих тврди супротно, да је о опасностима чуо/ла на родитељском састанку (потпуно тачно – 10 родитеља), док 7 % мисли да је то делимично тачно (2 родитеља). Ни један родитељ се није определио за степен слагања: делимично нетачно и неодлучан сам (0 %).

5. Закључна разматрања

У номенклатури организационих облика предшколских установа, у оквиру додатног (делимичног) програма, треба спровести програм информатичког васпитања, примерен специфичностима васпитно-образовног процеса и предшколског узраста, не угледајући се ни на школу, ни на породицу, а опет водећи рачуна о вертикалном и хоризонталном континуитету дечјег развоја.

Већина испитаних родитеља потврдила је да о опасностима на интернету нису чули на родитељским састанцима, те можемо донети закључак о неопходности организовања стручних семинара за васпитаче на тему безбедности деце како на

интернету, тако и приликом коришћења рачунара, а како би они даље могли да пренесе своја знања на децу и родитеље. Родитеље треба боље информисати и упутити, разговарати са њима о проблемима везаним за време проведено за компјутером и омогућити им присуство на семинарима и радионицама, где ће се родитељи заједно са децом упућивати на превенцију од разних опасности које вребају на интернету. Што се више познају начини на које се употребљавају информатичке технологије и различити извори информација као што је интернет, више ћемо знати о програмима који се могу искористити за рад са децом. Примена информационе технологије у педагошкој пракси је логичан наставак едукације васпитача у којој ће они учити: како да код деце развију вештине потребне за самосталну употребу ове технологије, прилагођене њиховом узрасту; како да информациону технологију примењују у дидактичке сврхе у свакодневном васпитно-образовном раду и интегрису своје технолошке компетенције у друге области васпитно-образовног рада, унапређујући га богатством знања доступног на интернету. На крају, да би помоћ васпитачима била потпуна, (а самим тим деци и родитељима) предшколске установе морају запошљавати или ангажовати сараднике информатичке струке.

ЛИТЕРАТУРА

- Анђелковић, Н. (2008). *Дете и рачунар у породици и дечијем вртићу*. Београд: Беокиња.
- Крнета, Љ. (2010). „Значај свести васпитача о одговорности у процесу примене информационе технологије у васпитно-образовном раду и развоју техничке културе деце“. VI Семинар: „Васпитач у 21. веку“ 26-27. 03. 2010. Сокобања, Алексинац: Висока школа за васпитаче струковних студија.
- Крнета, Љ., Мишкељин, Л., Старовлах, И., (2012). *Одговорност васпитача у едукацији, информисању и развоју свести код родитеља у вези са безбедношћу деце на интернету*. Дипломски рад. Кикинда: Висока школа струковних студија за образовање васпитача.
- Крнета, Љ., Мишкељин, Л., Воћкић, Д., (2012). *Информатичке технологије и безбедност детета предшколског узраста*. Дипломски рад. Кикинда: Висока школа струковних студија за образовање васпитача.
- Крнета, Љ., Живановић, В., Чока, М., (2011). *Безбедност детета на интернету*. Дипломски рад. Кикинда: Висока школа струковних студија за образовање васпитача.
- Стајић, С., Љ., Мијалковић, С., Станаревић, С. (2006). *Безбедносна култура младих – како живети безбедно*. Библиотека Студије. Београд: Драганић.
- Сучевић, В. (2009). „Социјалне и радне компетенције васпитача као предуслов квалитетног васпитно-образовног рада у предшколској установи“. *Норма*. XIV, 2/2009, Сомбор: Педагошки факултет.
- Чикош, Д., Кнежевић, Д., Урошев, П. (2006). *Деца у свету рачунара*. Бачка Паланка: Предшколска установа „Младост“.
- <<http://www.pedagog.org.rs/nastava%20tekst%20dete%20i%20kompjuter.php>> 04. 04. 2012.
- <<http://www.roditelj.org>> 16. 05. 2012.
- <<http://www.zastita.rs/sajberkriminal/prevencija>> 17. 05. 2012.
- <<http://www.kliknibezbedno.rs>> 29. 04. 2012.

Ljiljana Krneta, Ph.D.

**TEACHERS' COMPETENCIES, TEACHING TRAFFIC SAFETY, PRESCHOOLERS'
CULTURE AND SUSTAINABLE BEHAVIOUR IN TRAFFIC**

Summary

An institutionalized and programmed approach to acquiring knowledge and culture related to traffic in the earliest age possible implies that a teacher needs to possess, in addition to numerous other roles and functions, specific competencies with which he/she can encourage sustainable behavior of a preschool child in traffic. Our aim was to find out whether there are unique and obligatory preschool plans and programs, whether contents from the traffic knowledge and culture domain are included in the educational process and whether kindergarten teachers are competent to develop traffic safety knowledge and culture in preschool children. The results of our research showed that there is no unique, obligatory program for teaching traffic safety in preschool institutions in the Republic of Serbia; that the educational process in preschool institutions does not include systematic teaching of traffic safety, and that college and faculty curricula do not include subjects which could adequately train students to gain competencies belonging to the domain of methodical work on developing traffic safety culture in preschool children.

Key words: preschool child, preschool educational institution, competence, teacher, traffic safety knowledge and culture.

Др Мара С. Шиљак*

др Миле С. Шиљак

Висока техничка школа струковних студија, Пожаревац

др Иван Р. Тасић

Технички факултет „Михајло Пупин“, Зрењанин,

Универзитет у Новом Саду, Република Србија

UDC 371.3::372.3]:656.1

Оригинални научни рад

Примљен 1. X 2012.

КОМПЕТЕНТНОСТ ВАСПИТАЧА, САОБРАЋАЈНА ЗНАЊА, КУЛТУРА И ОДРЖИВО ПОНАШАЊЕ ПРЕДШКОЛСКОГ ДЕТЕТА У САОБРАЋАЈУ

САЖЕТАК: Институционални и програмски приступ усвајању саобраћајних знања и културе у најранијем могућем старосном узрасту субјекта, подразумева да васпитач поред бројних улога и функција мора да поседује и одређену врсту компетенција, којима ће подстицати одрживо понашање предшколског детета у саобраћају. Предмет истраживања усмерен је на анализу постојања јединствених и обавезујућих планова и програма рада предшколских установа, присуство садржаја из домена саобраћајних знања и културе у васпитно-образовном раду и компетентност васпитача за развијање саобраћајних знања и културе код деце предшколског узраста. Резултати истраживања указали су на то да не постоји јединствен и обавезујући план и програм рада предшколских васпитно-образовних установа у Републици Србији; да у васпитно-образовном раду предшколских установа нису заступљени садржаји из домена развијања саобраћајних знања и културе и да у наставним плановима и програмима струковних и академских студија нису заступљени наставни предмети који би адекватно оспособљавали студенте да стичу компетенције из домена методичког рада на развијању саобраћајне културе деце предшколског узраста.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: предшколско дете, предшколска васпитно-образовна установа, компетентност, васпитач, саобраћајна знања и култура.

1. Увод

Старосна узраст субјекта није више услов, да ли ће он својом вољом или вољом другог, бити директни или индиректни учесник у саобраћају. Као учесник у саобраћају, субјект би требало да поседује основна саобраћајна знања и културу ради личне безбедности, али и ради безбедности других учесника у саобраћају. Полазећи од ових неспорних чињеница, неалтернативно се намеће потреба за институционалним приступом заснивању и развоју саобраћајних знања и културе, у најранијем могућем старосном узрасту субјекта.

Заједничко за све учеснике у саобраћају је да су рођени и да одрастају у одговарајућим друштвеним заједницама, урбаним или руралним, али и да су прошли или да су могли проћи и кроз одговарајуће предшколске васпитно-образовне установе, те да су од тог узраста могли и да стичу почетна саобраћајна знања и културу, а потом да их унапређују кроз живот, и тиме обезбеде предуслове за одрживо понашање у реалном саобраћају. Приметно је, да се и сада у реалном саобраћају између осталог, као директни учесници појављују деца предшколског узраста, и то као пешаци, возачи бицикла, ролера, скејта или тротинета.

Доскора је у друштвеној заједници преовладавало мишљење да је основна школа прва по редоследу школска институција, коју субјект мора да похађа. Не тако давно, Законом је уређено, да сва деца предшколског узраста морају похађати

* marasiljak@yahoo.com

„припремни предшколски програм“, који се може реализовати у предшколским васпитно-образовним установама (ПВОУ), или у основним школама (ОШ). На овај начин стекли су се услови, да се сва деца предшколског узраста, практично у најранијем могућем старосном узрасту, кроз васпитно-образовни рад у ПВОУ или ОШ, упознају са основама саобраћаја и опасностима по учеснике у саобраћају, односно, да стекну основна саобраћајна знања и културу, као преуслов одрживог понашања у реалном саобраћају.

Да би се у пракси реализовало наведено, неопходно је да припремни предшколски програм садржи и садржаје из домена развијања саобраћајних знања и културе, али и да васпитачи буду компетентни из домена методичког рада на развијању саобраћајне културе деце предшколског узраста.

Предшколске васпитно-образовне установе, омиљене су у друштвеној заједници и често се називају „мале школе“, а по својој педагошкој, психолошкој и социолошкој значајности, изазовне су и за истраживаче, у циљу проналажења иновационих решења за резултативно увећање квантитативних, квалитативних и културних исхода.

Предметним истраживањем анализирано је да ли постоје јединствени и обавезујући планови и програми рада предшколских установа на нивоу Републике Србије; да ли постојећи припремни предшколски програми садрже садржаје из домена саобраћајних знања и културе; и да ли су кроз струковне или академске студије, васпитачи оспособљени за методички рад на развијању саобраћајних знања и културе код деце предшколског узраста, односно, да ли су васпитачи компетентни за наведени методички рад.

Током предметног истраживања ниједног тренутка није занемарена или деградирана досадашња улога и значај васпитача у предшколској васпитно-образовној установи, нити је минимизиран васпитно-образовни процес у предшколској васпитно-образовној установи који и заиста представља низ динамичких и сложених односа, догађаја и ситуација (Пешић, 1987), већ је посебно респектовано да васпитач поред бројних позитивних личних особина, врши истовремено велики број значајних улога и одговорних функција у свом непосредном раду, и да би поседовање већег броја компетенција и знања из више научних области и дисциплина, позитивно допринело исходима његовог рад.

2. Основе безбедности саобраћаја на путевима

Према важећем Закону о безбедности саобраћаја на путевима Републике Србије децидно је прописано:

– Сваки учесник у саобраћају дужан је да се понаша на начин којим неће ометати, угрозити или повредити друге учеснике, као и да предузме све потребне мере ради избегавања или отклањања опасних ситуација насталих понашањем других учесника у саобраћају, ако себе или другог тиме не доводи у опасност (члан 3. став 1.).

– Одговорност за спровођење мера саобраћајног образовања и васпитања у циљу стицања знања, вештина и навика неопходних за безбедно учешће у саобраћају, унапређивања и учвршћивања позитивних ставова и понашања значајних за безбедно учешће у саобраћају имају: предшколске установе, основне и средње школе за реализацију програма саобраћајног образовања и васпитања деце у оквиру својих надлежности (члан 6. став 1. тачка 9).

– Наставни планови и програми у предшколским установама и основним и средњим школама морају да садрже поглавља која се односе на безбедност деце и учесника у саобраћају (члан 6. став 2.).

– Ближе прописе о садржају наставних планова и програма који се односе на безбедност деце и ученика у саобраћају доноси министар надлежан за послове образовања (члан 6. став 3.).

– Саобраћај је кретање возила и лица на путевима, чије је понашање уређено у циљу његовог безбедног и несметаног одвијања (члан 7. став 1. тачка 1).

– Учесник у саобраћају је лице које на било који начин учествује у саобраћају (члан 7. став 1. тачка 67).

– Саобраћајна незгода је незгода која се догодила на путу или је започета на путу, у којој је учествовало најмање једно возило у покрету и у којој је најмање једно лице погинуло или повређено или је настала материјална штета (члан 7. став 1. тачка 82).

– Учесници у саобраћају дужни су да поступају у складу са прописима о правилима саобраћаја, саобраћајној сигнализацији и знацима и наредбама које даје овлашћено службено лице надлежног органа (члан 20. став 1).

Преглед стања безбедности саобраћаја у Републици Србији, у периоду од 2001. до 2010. године [8], исказано је бројем саобраћајних незгода, настрадалих лица и њихових последица (табела 1).

Табела 1. Преглед стања безбедности саобраћаја у Републици Србији, у периоду од 2001. до 2010. године

Година	Укупно саобраћајних незгода	Саобраћајне незгоде са материјалном штетом	Саобраћајне незгоде са настрадалим лицима	Свега настрадало	Погинуло лица	Повређено лица
2001.	61.711	46.612	15.099	21.181	1.275	19.906
2002.	52.177	40.591	11.586	15.614	854	14.760
2003.	55.660	43.245	12.415	16.787	868	15.953
2004.	62.356	48.982	13.374	18.511	954	17.557
2005.	61.958	49.206	12.752	17.713	841	16.872
2006.	63.913	50.001	13.912	19.305	900	18.405
2007.	70.789	54.195	16.594	23.177	968	22.209
2008.	67.708	51.057	16.651	23.172	897	22.275
2009.	64.877	49.070	15.807	22.320	808	21.512
2010.	47.757	33.578	14.179	19.982	656	19.326

Према статистичким подацима из 2007. године, у Европи се на путевима догодило 1.300.000 саобраћајних незгода, у којим је 42.500 лица изгубило живот а истовремено 1.600.000 лица је теже или лакше повређено. Исте године у Републици Србији, на путевима се догодило 70.789 саобраћајних незгода, у којима је 968 лица изгубило живот, а истовремено 22.209 лица је теже или лакше повређено [7]. Међу страдалим и повређеним има и деце предшколског и школског узраста. Логично је, да ови забрињавајући подаци обавезују на утврђивање узрока и на изналагање начина за унапређење безбедности саобраћаја. У стратифицирању бројних узрока

евидентираних саобраћајних незгода, у посматраном периоду, преферира одсуство саобраћајних знања и културе, свих учествујућих субјеката у саобраћајним незгодама.

3. Предшколско законодавство

Предшколско васпитање и образовање у Републици Србији, као делатност од непосредног друштвеног интереса, остварује се као јавна служба а у складу са Уставом, законом којим се уређују основе система образовања и васпитања, ратификованим међународним конвенцијама и Законом о предшколском васпитању и образовању, а полазећи од права детета, развојних, образовних, културних, здравствених и социјалних потреба деце и породица са децом, предшколског узраста.

Законом о предшколском васпитању и образовању у Републици Србији, уређује се предшколско васпитање и образовање, као део јединственог система образовања и васпитања, а делатност је поверена предшколској установи или изузетно основној школи, које могу да оснују Република Србија, аутономна покрајина, јединица локалне самоуправе и друго правно или физичко лице, у складу са Законом. Предшколским васпитањем и образовањем обухваћена су деца узраста од шест месеци до поласка у основну школу, при чему за сву децу узраста у години пред полазак у школу, похађање припремног предшколског програма, као дела редовног програма, је обавезно, а остварује се у целодневном или полудневном трајању.

Наведеним законом између осталог, утврђени су циљеви и принципи предшколског васпитања и образовања, а да се васпитно-образовни рад у предшколској установи остварује на основу предшколског програма, којег доноси предшколска установа, односно школа, која остварује предшколски програм, у складу са основама програма предшколског васпитања и образовања. Предшколски програм садржи опште податке о установи и њеном окружењу, врсте и трајање програма васпитно-образовног рада, других облика рада и услуга, облике сарадње са породицом и локалном заједницом, начине остваривања принципа и циљева васпитања и образовања, као и начине праћења и самовредновања рада предшколске установе.

Делатност предшколског васпитања и образовања остварује васпитач и стручни сарадник, а делатност којом се обезбеђују исхрана, нега, превентивно-здравствена и социјална заштита, остварују сарадници.

Задатак васпитача јесте да осигура уважавање општих принципа образовања и васпитања, циљева васпитања и образовања, остваривање и унапређивање васпитно-образовног рада.

Послове васпитача може да обавља лице које испуњава услове прописане Законом и има одговарајуће образовање. Зависно од узраста деце у групи, састава групе, здравственог стања деце у групи и припадности деце у групи националним мањина, прописан је ниво образовања васпитача, тако да васпитачи могу да буду са средњим образовањем, вишим образовањем, високим образовањем (студије првог степена – основних струковних студија), високим образовањем на основним академским студијама у трајању од три године, или на студијама другог степена (дипломске академске студије – мастер, специјалистичке академске студије или специјалистичке струковне студије).

4. Струковне и академске студије за васпитаче у Републици Србији

У Републици Србији постоји мрежа високих струковних школа, у којима се образују васпитачи за рад у Предшколским васпитно-образовним установама (табе-

ла 2) и постоји мрежа факултета на којима се реализују основне академске студије за образовање васпитача (табела 3).

Табела 2. Високе школе струковних студија за васпитаче у Републици Србији

Р. број	Назив високе струковне школе	Место
1.	Висока школа за васпитаче струковних студија	Алексинач
2.	Висока школа струковних студија за образовање васпитача	Вршац
3.	Висока школа за васпитаче струковних студија	Гњилане – Бујановац
4.	Висока школа струковних студија за образовање васпитача	Кикинда
5.	Висока школа струковних студија за васпитаче	Крушевац
6.	Висока школа струковних студија за образовање васпитача	Нови Сад
7.	Висока школа струковних студија за образовање васпитача	Пирот
8.	Висока струковна школа за васпитаче	Сремска Митровица
9.	Висока школа струковних студија за образовање васпитача и тренера	Суботица

Табела 3. Факултети основних академских студија за васпитаче у Републици Србији

Р. број	Назив факултета	Место
1.	Учитељски факултет Студијски програм за образовање васпитача у предшколским установама	Београд
2.	Учитељски факултет Академске студије за образовање васпитача	Врање
3.	Педагошки факултет Одсек: васпитач Смер: Васпитач предшколске установе	Јагодина
4.	Учитељски факултет Студијски програм васпитач предшколских установа	Призрен – Лепосавић
5.	Педагошки факултет Студијски програм васпитач	Сомбор
6.	Учитељски факулте на мађарском наставном језику Образовање васпитача деце предшколског узраста Академски назив који се стице је васпитач	Суботица
7.	Учитељски факултет Стручни назив: Васпитач	Ужице

Непосредним увидом у наставне планове и програме основних струковних студија заступљених на Високим школама струковних студија за васпитаче у Републици Србији, несумњиво а проверљиво је утврђено, да постоје идентичности, сличности и суштинске различитости у погледу наставних предмета заступљених по годинама студија и у садржајима појединих наставних предмета [9-18].

Непосредним увидом у наставне планове и програме основних академских студија заступљених на факултетима за васпитаче у Републици Србији, несумњиво а проверљиво је утврђено, да постоје идентичности, сличности и суштинске различитости у погледу академског назива, студијских програма, наставних предмета заступљених по годинама студија и у садржајима појединих наставних предмета [19-25].

5. Предметно истраживање

У овом истраживању коришћена је метода анализе са дедуктивним закључивањем. Извршена је непосредна анализа: важећих и релевантних Закона Републике Србије; предшколског програма, односно, припремног предшколског програма, предшколских васпитно-образовних установа; постојања високих школа струковних студија које образују васпитаче, на простору Републике Србије; постојања факултета основних академских студија који образују васпитаче, на простору Републике Србије; постојећих наставних планова и програма заступљених на високим школама струковних студија, које образују васпитаче; и постојећих наставних планова и програма заступљених на факултетима основних академских студија, који образују васпитаче. Утврђен је и ретроспективни нацрт истраживања, који је осмишљен планом, структуром и стратегијом, тако да је омогућио непосредну проверу постављених основних хипотеза.

У предметном истраживању постављене су четири основне хипотезе:

- Да не постоје јединствени и обавезујући планови и програми рада предшколских васпитно-образовних установа, на простору Републике Србије;
- Да предшколски програм, односно, припремни предшколски програм, предшколских васпитно-образовних установа, не садржи садржаје из домена основних саобраћајних знања и културе;
- Да постојећи наставни планови и програми на високим школама струковним студија које образују васпитаче, на простору Републике Србије, не садрже наставне предмете, нити заступљени наставни предмети садрже садржаје, којима би се адекватно оспособљавали студенти да стичу компетенције из домена методичког рада на формирању основних знања и развијању саобраћајне културе деце предшколског узраста.
- Да постојећи наставни планови и програми на факултетима основних академских студија који образују васпитаче, на простору Републике Србије, не садрже наставне предмете, нити заступљени наставни предмети садрже садржаје који би адекватно оспособљавали студенте да стичу компетенције из домена методичког рада на формирању основних знања и развијању саобраћајне културе деце предшколског узраста.

Након темељне, аналитичке и свеобухватне анализе расположивих писаних материјала, од значаја за предметно истраживање, несумњиво је а проверљиво, између осталог утврђено: да не постоји јединствен и обавезујући план и програм рада предшколских васпитно-образовних установа у Републици Србији; да у вас-

питно-образовном раду, предшколских васпитно-образовних установа, нису заступљени садржаји из домена саобраћајних знања и културе, прилагођени старосном узрасту предшколске деце; да у наставним плановима и програмима, на струковним и академским студијама, за образовање васпитача, нису заступљени наставни предмети који би адекватно пружили студентима могућност да стичу компетенцију из домена методичког рада, на формирању основних знања и развијању саобраћајне културе деце предшколског узраста.

Непосредним увидом у актуелну Стратегију развоја образовања у Србији до 2020. године [4], уочава се, да предшколско васпитање и образовање је само начелно обухваћено и обрађено, без значајних развојних и оперативних појединости, што указује да се наведеном Стратегијом неће иновационо кориговати предшколски програм, односно, припремни предшколски програм, предшколских васпитно-образовних установа, у смислу увођења садржаја из домена основних саобраћајних знања и културе.

Важно је истаћи да постојећи предшколски програм, односно, припремни предшколски програм, предшколских васпитно-образовних установа у Републици Србији, није у сагласности са Законом о безбедности саобраћаја [2], у делу који обавезује:

- надлежног министара за послове образовања, да благовремено донесе прописе о обавезном садржају наставних планова и програма, садржајима који се односе на безбедност деце и учесника у саобраћају;
- да наставни планови и програми у предшколским установама морају да садрже поглавља која се односе на безбедност деце и учесника у саобраћају;
- предшколску уставнову, да деца предшколског узраста стичу знања, вештине и навике неопходне за безбедно учешће у саобраћају, за унапређивање и учвршћивање позитивних ставова и понашања значајних за безбедно учешће у саобраћају.

Такође, наведеном Стратегијом се не обезбеђује усаглашавање наставних планова и програма у предшколским установама са наведеним Законом о безбедности саобраћаја.

Уочава се, да је недовољан број предшколских васпитно-образовних установа, да нису равномерно распоређене и заступљене у урбаним и руралним срединама и да капацитетом нису довољне за прихват редовне популације деце предшколског узраста.

6. Техничко образовање у предшколској васпитно-образовној установи

Познато је да је по наставном плану и са одговарајућим наставним програмом по разредима, техничко образовање као наставни предмет заступљен сада већ више од шездесет година у основној школи. Наставни програм наведеног наставног предмета је редовно мултидисциплинаран, односно, обухвата бројне области из живота и рада субјекта (технологија техничких материјала; технологија обраде материјала; коришћење енергије сунца, ветра и воде; саобраћајни системи; конструкторско моделовање, увод у архитектуру и грађевинарство; техничко цртање, планови у грађевинарству; технологија грађевинског материјала; енергетика; култура становања; техничка средства у грађевинарству; техничка средства у пољопривреди; техничко комуницирање у машинству; технологија материјала; информатичка технологија; електроника и радиотехника), (Шиљак, Шиљак, 1998;

Шиљак, Шиљак, Тасић, 2012). У реализацији наставе заступљен је и непосредан практични рад самих ученика. Одређеним оперативним задацима у настави, код ученика се истовремено развијају особине и својства, који припадају: когнитивном подручју (знања, вештине, умећа, навике, способност); афективном подручју (ставови, мишљења, интереси, емоционалност према човеку, средини и самом себи); психомоторичком подручју (управљање моторичким апаратом људског организма).

Позитивна искуства, кумулативно стицана заступљеношћу техничког образовања у основној школи, императивно намећу потребу, да се техничко образовање уведе у „припремни предшколски програм“, предшколских васпитно-образовних установа, али само прилагођен узрасту предшколске деце, чиме ће се непосредно допринети, између осталог, холистичком развоју предшколског детета.

Васпитачу, који би реализовао програм техничког образовања, додатно би била пружена могућност да код детета препозна склоности, развија способности, интегрише њихове жеље, потребе и могућности, у оптималној сразмери, према њиховим способностима и динамици њиховог развоја, а кроз све то и одрживом понашању у реалном саобраћају.

Такође, за очекивати је да ће дете предшколског узраста, напустити предшколску васпитно-образовну установу, између осталог, познавајући све врсте саобраћајних средстава, све врсте потенцијалних опасности у саобраћају, све учеснике у саобраћају, и да ће стећи навику поштовања основних саобраћајних правила и на тај начин бити компетентан за одрживо понашање у реалном саобраћају, и што је најважније, неће бити учесник у саобраћајним незгодама.

7. Предлог мера за унапређење рада предшколских васпитно-образовних установа

Да би се отклонили уочени недостаци и обезбедило, да деца предшколског узраста, благовремено и заиста започну стицање саобраћајних знања и културе у предшколским васпитно-образовним установама, предлаже се:

- иновирање наставних планова и програма на струковним и академским студијама, за образовање васпитача, увођењем јединственог наставног предмета, под називом „методика наставе техничког образовања“;
- израда јединственог и обавезујућег плана и програм рада предшколских васпитно-образовних установа у Републици Србији;
- увођење садржаја из домена техничког образовања у „припремни предшколски програм“, предшколских васпитно-образовних установа, у коме би били и садржани, и садржаји из домена саобраћаја;
- формирање основних знања и развијање саобраћајне културе деце предшколског узраста кроз „припремни предшколски програм“, предшколских васпитно-образовних установа.

Предложеним иновирањем „припремног предшколског програма“, неће се нарушити хармонија одрастања и развоја детета.

8. Закључана разматрања

Резултати истраживања су потврдили основне хипотезе. Нађено је да не постоји јединствен и обавезујући план и програм рада предшколских васпитно-образовних установа у Републици Србији; да у васпитно-образовном раду предшколских

установа нису заступљени садржаји из домена развијања саобраћајних знања и културе и да у наставним плановима и програмима струковних и академских студија који образују васпитаче, нису заступљени наставни предмети који би адекватно оспособљавали студенте да стичу компетенције из домена методичког рада на формирању основних знања и развијању саобраћајне културе деце предшколског узраста.

Предметно истраживање својом актуелношћу обавезује надлежне институције, да правовремено и резултативно реагују и тиме допринесу унапређењу опште безбедности саобраћаја, и посебно да спрече, да деца предшколског узраста буду учесници у саобраћајним незгодама, услед одсуства основних саобраћајних знања и културе, које нису стекли а могли су стећи, у предшколској васпитно-образовној установи.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Закон о предшколском васпитању и образовању (*Сл. гласник РС*, број 18/ 2010).
- [2] Закону о безбедности саобраћаја на путевима Републике Србије (*Сл. гласник РС*, број 41/2009, 53/2010 и 101/2011).
- [3] Пешић, М. (1987). *Вредновање предшколских васпитних програма*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- [4] Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године (2012). Влада Републике Србије, Београд: Министарство просвете и науке.
- [5] Шиљак, М., Шиљак, М. (1998). „Место и значај техничког образовања у предстојећој реформи основне и средње школе“. *Настава и васпитање*, 4: 658-662.
- [6] Шиљак, М., Шиљак, М., Тасић, И. (2012). „Техничко и информатичко образовање и предстојећа реформа основне школе у Србији“. Научно стручни скуп са међународним учешћем Конференција *Техника и информатика у образовању – ТИО 2012*. Чачак: Технички факултет: 54-58.
- [7] <http://www.putevi-srbije.rs/index.php?lang=sr&Itemid=250> > 20. 05. 2012.
- [8] <http://prezentacije.mup.gov.rs/usp/Statistika/Statistika.html> >15. 05. 2012.
- [9] <http://www.vaspitacka.edu.rs/>>15. 05. 2012.
- [10] <http://www.uskolavrsac.edu.rs/Dokumenta/Program%20rada%20Visoke%20C5%A1kole%20za%202007-2008.pdf>>15. 05. 2012.
- [11] <http://www.vsvaspitacka.edu.rs/>>15. 05. 2012.
- [12] <http://sm-vaspitac.edu.rs/>>15. 05. 2012.
- [13] <http://www.vivasabac.edu.rs/>>15. 05. 2012.
- [14] <http://www.pakadem.edu.rs/>>15. 05. 2012.
- [15] <http://www.vaspks.ac.rs/>>15. 05. 2012.
- [16] <http://www.vsov.edu.rs/span/span2.htm>>15. 05. 2012.
- [17] <http://www.vsovsu.rs/>>15. 05. 2012.
- [18] <http://www.vsov-ghr.edu.rs/>>15. 05. 2012.
- [19] <http://www.ucfu.kg.ac.rs/osnovne%20studije.htm>>15. 05. 2012.
- [20] <http://www.magister.uns.ac.rs/SRB/vaspitaci.html>>15. 05. 2012.
- [21] <http://www.uf.bg.ac.rs/uf.bg.ac.rs/razno/odluke/odluke.htm>>15. 05. 2012.
- [22] <http://www.ucfak.ni.ac.rs/akreditacija.php>>15. 05. 2012.
- [23] http://www.pef.uns.ac.rs/index.php?option=com_content&view=article&id=11%3Astudijski-program-vaspita&catid=16%3Aosnovne-studije&Itemid=23&lang=sr>15. 05. 2012.
- [24] <http://www.pefja.kg.ac.rs/predvaspitac.html>>15. 05. 2012.
- [25] <http://www.uf-pz.net/files/SP%20Vaspitac%20predskolskih%20ustanova> Bachelor.pdf >15. 05. 2012.

Mara S. Šiljak, Ph.D.

Mile S. Šiljak, Ph.D.

Ivan R. Tasić, Ph.D.

**TEACHERS' COMPETENCIES, TEACHING TRAFFIC SAFETY,
PRESCHOOLERS' CULTURE AND SUSTAINABLE BEHAVIOUR IN TRAFFIC**

Summary

An institutionalized and programmed approach to acquiring knowledge and culture related to traffic in the earliest age possible implies that a teacher needs to possess, in addition to numerous other roles and functions, specific competencies with which he/she can encourage sustainable behavior of a preschool child in traffic. Our aim was to find out whether there are unique and obligatory preschool plans and programs, whether contents from the traffic knowledge and culture domain are included in the educational process and whether kindergarten teachers are competent to develop traffic safety knowledge and culture in preschool children. The results of our research showed that there is no unique, obligatory program for teaching traffic safety in preschool institutions in the Republic of Serbia; that the educational process in preschool institutions does not include systematic teaching of traffic safety, and that college and faculty curricula do not include subjects which could adequately train students to gain competencies belonging to the domain of methodical work on developing traffic safety culture in preschool children.

Key words: preschool child, preschool educational institution, competence, teacher, traffic safety knowledge and culture.

ЕМОЦИОНАЛНЕ РЕАКЦИЈЕ ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА У ТОКУ СЛУШАЊА МУЗИКЕ

САЖЕТАК: У животу предшколске деце значајну улогу имају емоције. Емоционалне реакције су први облик везе деце предшколског узраста са околином, а служе за изражавање дечјег односа према свету. Оне су једно од средстава интеракције деце са одраслима и вршњацима. У овом раду бавићемо се емоционалним реакцијама које код деце изазивају различите врсте музике. Покушаћемо да на основу геста, покрета, фацијалне експресије, мимике и позе, уочимо како предшколци реагују на дечју и класичну музику. Циљ рада је уочавање позитивних и негативних реакција код испитаника у зависности од врсте музике коју слушају. Испитанци су свакодневно у трајању од десет минута слушали класичну музику и бележене су њихове емоционалне реакције. Процес је трајао месец дана. Након паузе од недељу дана деца су слушала и класичну и дечју музику. Емоционалне реакције деце када су први пут слушала музику манифестовале су се негативним емоционалним реакцијама, којим су изражавали: љутњу у виду пркосног става, хипотоничне позе и сл. Али, након месец дана слушања класичне музике емоционалне реакције на дечју и класичну музику биле су сличне. Ови резултати указују и на могућност формирања доброг музичког укуса на предшколском узрасту за нека будућа истраживања.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: деца предшколског узраста, емоционалне реакције, музика.

1. Увод

Неоспорно је да музика независно од хронолошког доба, националности, вере, културе, пола, географског подручја, образовања, изазива различите емоционалне реакције на оне који је слушају. Да ли ће емоционалне реакције бити позитивне или негативне зависи од оног ко слуша музику. Код особа које имају формиран музички укус само одређена врста музике изазиваће позитивне емоционалне реакције. Нажалост, последњих деценија у Србији смо изложени перманентном промовисању такозване народне музике коју у већини случајева изводе осредњи или лоши извођачи, па је музички укус нових генерација младих врло дискутабилан.

У предшколским установама ретко се ангажују музички педагози који би усмеравали васпитаче и сарађивали са њима у погледу подстицања и развијања музичког слуха код предшколске деце. И поред чињенице да се музички таленат може препознати крајем друге и почетком треће године живота детета, многа деца која су талентована често не буду „откривена“, јер нема ко да препозна њихове способности, јер како наводи Јерemiћ (2011) у систему институционалног васпитања и образовања треба идентификовати факторе који делују на развој дечје креативности и на основу њих утврдити мере за подстицај развоја укупних могућности детета као субјекта стваралаштва. Наиме, дешава се, да се усмерене музичке активности импровизују, јер васпитач није довољно музички образован како би одговорио на потребе деце. У школи се оваква традиција наставља. Предмет Музичка култура маргинализован је и често се помиње у контексту мање важних предмета. Могућности наставе Музичке културе између осталог, огледају се у подстицању развоја емоционалне интелигенције и музичко-комуникативних способности ученика.

* mrbiljana@gmail.com

У савременом свету музика се третира као средство за унапређивање квалитета живота и здравља. Класична музика се користи као саставни део медицинске, дефектолошке, психосоцијалне терапије и других терапија. Ова дисциплина се издваја као посебна у музикотерапији, и поред тога што помаже у лечењу болести она благотворно утиче на здраве особе. Познато је да квалитетна музика ослобађа човека од стреса и анксиозности. Прегласна музика чија хармонија, мелодија и ритам нису чак ни минимално усклађена изазива негативне емоционалне реакције, а понекад и агресивно понашање.

Познато је да у животу предшколске деце значајну улогу играју емоционалне реакције. Оне су први облик везе детета са околином и служе за истаживање његовог односа према свету. Оне су средство интеракције детета са одраслима и са вршњачком популацијом. О значају емоција говори се у психологији, педагогији, филозофији и другим наукама, али у овом раду покушаћемо да разматрамо емоције на релацији дете и музика.

Због наведеног неопходно је још код деце предшколског узраста развијати добар музички укус, јер ће тиме и њихове емоционалне реакције бити позитивније, а што ће се одразити на њихов свеукупни развој.

Путем коришћења неких физиолошких показатеља за одређивање сложених емоција, приказаћемо на који начин деца реагују приликом слушања класичне музике.

2. Музика и емоције

2. 1. Преглед владајућих ставова

Емоције су први универзални темељ у изградњи међуљудских односа (Lewis M, Naviland, 2000). Новорођено дете започиње комуникацију са светом првим криком, а потом додиром, мирисом и сл. уз афективне размене чим дође на свет. Тај први крик је важан јер доводи до емоционалне привржености са родитељима који ће му помоћи у изградњи будућих односа са људима (Pauli-Pott, Mertesacker, Bechmann, 2004).

Харгривс и сар. (Hargreaves et.al 2002) у књизи *Musical Communication* у првом поглављу под називом „What are musical identities, and why are they important“ (Шта су музички идентитети и зашто су важни), каже да је музика основни канал комуникације, јер пружа начин на који људи могу да размењују емоције, намере и значења иако се њихова говорна подручја не подударају. Осим тога музика данас заузима водећу улогу у свакодневном животу свих народа више него икада у прошлости због брзог економског развоја и комерцијализације у музичкој индустрији. Начин на који људи виде себе у односу на музику показатељ је личног идентитета, јер нам показује „унутрашњу страну“ појединца.

Како наводе Јуслин и Слобода (Juslin & Sloboda, 2010) један од кључних концепата у експерименталној психологији заједно са умом и понашањем јесу емоције. Музика изазива емоције код слушалаца, њоме се могу изражавати емоције и оне могу различито да утичу на музику која се бира за слушање. Основно питање које аутори разматрају јесте Зашто музика изазива емоције код слушалаца? Да ли су емоције које доживљавамо у вези са музиком другачије од оних које доживљавамо у свакодневном животу?, чврсте поетпоставке која ова питања садрже нису поткрепљена ни у овој књизи, нити у истраживањима која су рађена. Питање да ли музика изазива емоције или само узвишено осећање, остаје отворено највише

због различите употребе речи *емоције*. „Музика може да дирне, покреће и изазива страхопоштовање“ (према Juslin & Sloboda Alf Gabrielsson, 2010: 547). Емотивни доживљаји изазвани музиком разликују се од примарних биолошких емоција. „Извишено осећање можда је најбоље решење на питање како музика делује на емоције, док технички термин „емоције“ треба користити у вези са билошким реакцијама“ (Конечни, 2003: 402).

Шерер и сарадници (Scherer et al. 2001) у свом истраживању које је спроведено у девет земаља покушали су да дају одговор у којој мери језичке (говорне) разлике између земаља (у односу на географску локацију, језик, расно порекло, историју, начин живота, итд.) утичу на степен тачности препознавања кодираних емоција. Подаци показују укупну тачност од 66 % у свим емоцијама (бес, туга, страх, радост и неутрални глас у продукцији професионалних немачких глумаца) и земаљама које су учествовале у истраживању.

Бјорн (Björn, 2008) разматра питање односа перцепције музике и емоција у низу питања која поставља. Констатује да се музика служи знацима (музичким), али знаци не изазивају емоције. Музика није знак, јер музика генерално није систем симбола. Музика може да има емотивно значење на слушаоца без знакова. Знаци постоје само у културној (когнитивној свести) перспективи, али пошто се музичке емоције унапред одражавају, семиотика не даје одговор на загонетку музике и емоција. Шта је емоција? Да ли перцепција изазива емоцију или емоције изазивају перцепцију? Да ли је перцепција емоција? Појам музичких емоција остаје контраверзан, јер су занемаривани основни механизми испољавања емоција. Наиме, врста музичког искуства основа је за сваку музичку активност, без обзира на то да ли подразумева компоновање, извођење или слушање музике“ (Juslin & Västfjäll, 2008: 560). Сврха музичког искуства јесте да утиче на емоције. У фокусу свих истраживања јесу емотивне реакције слушалаца на музику и психолошке реакције које се дешавају. Емоционалне реакције слушалаца повезују композитора са слушаоцима чиме се остварује њихова повезаност у контексту комуникације и емоција које се испољавају. Афективна стања која изазива музички сигнал јача су у музичким активностима певања и плеса (Trehub, 2008). Истраживање Јуслин и Вестфјела (Juslin & Västfjäll, 2008) показује да људи вреднују музику, пре свега због емоција које изазива и дају психолошке механизме којима објашњавају како музика емотивно делује на слушаоца. Психолошки механизми односе се на обраду података који доводе до индукције емоција кроз слушање музике.

Једна од најзначајнијих студија која је проучавала развој деце предшколског узраста је екстензивна студија Мога. Истраживање је изведено на узорку од пет стотина деце предшколског узраста. Распон узраста је био од шест месеци до пет година и шест месеци. Музичке реакције испитаника су пажљиво посматране и бележене, а након тога и анализирани. Истраживање показује да деца већ у трећој години живота веома пажљиво слушају музику и да је у односу на друге дражи стављају у први план (Мирковић-Радош, 1983).

2.2. Музика, емоције и дете

Култивисање емоционалне сфере деце личности подразумева развој емоционалне осетљивости на широк круг појава у друштвеном животу, уметности, стваралаштву и деци доступним моралним вредностима, развој способности разумевања и осећања других људи и неговање пажљивог односа према њима, развој

способности за саосећање (емпатију) са људима из своје околине, као и јунацима прича и других уметничких дела, развој способности за учествовање у емоцијама које се јављају у васпитној групи и дељење доживљаја са другима (Каменов, 2006: 100).

Поред основних органских потреба још одојче има и основне психолошке, емоционалне потребе: потребу за миловањем, нежношћу, за присним физичким и емоционалним контактима са одраслим особама које га негују. Дуго се сматрало да су ове потребе секундарне, односно научене, стечене путем инструменталног условљавања, на основу генерализације задовољства храном и слично (Манојловић, Арсић, 1992).

Емоције играју улогу од прворазредног значаја у животу детета. Оне не само да уносе задовољство у његово свакодневно искуство и служе му као мотивација за акцију, већ такође могу да га осујећују. Ефекти емоција на физичко стање детета могу да буду врло штетни, нарочито када су емоције снажне и честе. Тешкоће у варењу и сну и дигестивни поремећаји као резултат емоционалне тензије могу да буду штетни по општи физички развој. Сувише чести и интензивни емоционални испади штетни су по социјално прилагођавање детета (Херлок, 1967: 220).

Врло мала деца фасцинирана су људским лицем и она врло пажљиво посматрају изразе блиских особа које брину о њима. Због тога је да би емоционални развој деце текао у правилном смеру неопходно да им се прилази у добром расположењу. Деца треба да осете да одрасли уживају док их негују и играју се са њима. Опуштеним ставом уз имитацију њиховог гласа, нежним говором и певањем, одрасли очекују одговор деце. И, њихове одговоре потврђују (Tronick, 1991).

Слушањем музике утиче се на развој музичких способности, естетске културе и емоционалног живота детета. Слушањем се развија нарочита осетљивост и сензибилитет слуха. Процес слушања садржаја музичког дела везан је за посебности које су условљене природом музике као временске уметности (Јерemiћ, 2012).

Све то повећава радост и интерес деце за музику. Деца у трећој и четвртој години већ слушају музику готово нетремице, изводе покрете који су ритмички координирани с музиком. Деца у петој и шестој години способна су да се концентришу и да с пажњом слушају музичка дела једноставних и сложенијих ритмичких структура са честим понављањима. За активно слушање музике потребан је систематски рад да би дете могло да распознаје тонове, да их вреднује и у њима ужива (Марковић и сар., 1997: 363).

Из свега изнетог видимо да емоције играју велику улогу у одрастању детета. Емоције изазване музиком остају као трајан запис музичког искуства детета.

3. Емоционалне реакције деце предшколског узраста на слушање класичне музике

3.1. Узорак

Истраживање је спроведено у Предшколској установи „Вера Гуцуња“ у обданишту „Вила“ у Сомбору. Истраживањем је обухваћено 32 испитаника од тог број 17 су мушког пола, а 15 су женског. Узраст деце је између 3 и 4 године и припадници су опште популације. На основу лекарских систематских прегледа нису уочени психички или физички недостаци код ове деце. И према показатељима процене педијатра, психолога и педагога, припадају категорији просечне и изнадпросечне деце, што се тиче психосоматског статуса. Већина деце потиче из породица које су просечног

материјалног стања и живе са оба родитеља. Родитељи испитаника најчешће слушају новокомпоновану народну музику, а мањи број њих слуша поп и староградску музику. Поклоника класичне, цез или неке друге врсте музике међу родитељима деце која су испитивана није било. Испитаници не показују знакове антисоцијалног понашања и за свој узраст уобичајено се понашају и учествују у васпитно-образовним активностима. Троје деце је у границама уобичајеног испољавало интравертно понашање.

Према процени музичког педагога ниједно дете у периоду кад су процењивана није показивало испољавање музичког талента, 11 (7 девојчица и 4 дечака) деце је било натпросечног музичког слуха, 17 испитаника је показивало осредњи слух (10 девојчица и 7 дечака), а четири детета (3 дечака и 1 девојчица) нису показивала жељу за певањем.

Испитаници нису обухваћени додатним музичким активностима у оквиру Предшколске установе и ван ње. Васпитач није уочио да је код било ког детета музички слух развијен изнад просека, али сва деца учествују активно на усмереним активностима Музичке културе, а своју музичку експресивност испољавају у оквиру приредби поводом различитих прилика.

Идеја за ово пилот истраживање настала је као закључак једне васпитачице да деца потенцирају турбо музику. Она често у оквиру слободних активности, пре ужине или између усмерених активности, певају хитове звезда које према мишљењу музичких уметника и критичара не само да се у музичком смислу не изводе квалитетно, већ развијају и лош музички укус код младих. Своје запажање васпитачица је поделила са професорком музичке културе која је више од двадесет година организовала усмерене активности Музичког васпитања у оквиру овог предмета са студентима, будућим васпитачима и са још једном колегиницом васпитачицом, која је такође водила ову васпитно-образовну групу. Све три су се сложиле да је непримерно да деца узраста од 3 до 4 године опонашају „звезде“ сумњивих вокалних капацитета.

Покушај васпитачица и професорке музичке културе је био да утврде какве ће бити реакције деце, ако се деци у току дана омогући да слушају примерену за њихов узраст класичну музику.

3.2. Опис истраживања

У току доласка деце и окупљања у радној соби деца су обично слушала децејне песме, а након тога пре доручка 10 до 15 минута гледала су цртане филмове.

Али, онда је од октобра 2011. године, васпитачица је у договору са професорком музичке културе, деци пуштала тиху класичну музику. Деца нису реаговала све до момента кад је било време за гледање цртаних филмова. Гласно су негодовала и тражила да гледају цртане филмове. Васпитачица је након два до три минута омогућила деци да гледају цртане филмове.

Након тога је радни дан текао уобичајеним током предвиђен Планом и програмом, али, пре и у току ужине и ручка (Ј. Хајдн, & Л. Моцарт, & Е. Ангерер – *Дечја симфонија*) и пре спавања, васпитачица је деци пуштала опет класичну музику (Моцарт – *Успаванка* (Wiegenlied (Lullaby), К. 350). Деца нису реаговала. Другог дана је све поновљено, али се гледање цртаних филмова померило за пет минута.

Наредних пет дана васпитачица је изводила исти поступак, али петог дана пре спавања деци није пустила успаванку. Деца су се врпољила, негодовала и тражила да слушају „ону музику“, што је она и учинила.

Следећих десет дана покушала је у појединим областима деца да ускрати слушање музике, али су она бурно реаговала. Највише негодовања било је приликом одласка на спавање, ако васпитачица није пустила *Успаванку*.

Затим је наредних пет дана замењивала у појединим областима класичну музику дејим песмицама и деца су то прихватала, али су једино пред спавање сва деца тражила да чују уобичајену успаванку. Одлагање цртаног филма сваког другог дана продужено је за 60 секунди.

3.3. Резултати истраживања

Емоционалне реакције деце бележене су на основу физиолошких показатеља испољавања сложених емоционалних реакција (табела, бр. 1).

Табела број 1. Резултати добијени приликом првог слушања музике

Начини испољавања емоционалних реакција	дечац	девојчице	Укупан број	напомена
Задовољни су због настале и имају одобравајући став	0	1	1	дете изнадпросечних музичких способности
Желе да чују новину – и по изразу лица делују заинтересовано	0	1	1	деца изнадпросечних музичких способности
Не показују емоционалне реакције	3	6	9	деца која не желе да се исказу своје вокалне могућности
Мрште се, али ћуте	4	5	9	деца просечних и изнадпросечних музичких способности
Мрште се и окрећу главу у страну	4	1	5	деца просечних и изнадпросечних музичких способности
Полугласно изражавају гнев, али седе за столом	2	1	3	деца просечних и изнадпросечних музичких способности
Врло гласно изражавају гнев, али седе на свом месту	2	0	2	деца просечних музичких способности
Устају са столице и негодују ГЕ	1	0	1	
Устају са столице и негодују лупајући у под ДЕ	1	0	1	

Увидом у табелу број 1. уочавамо да испитаници нису показивали емоционалне реакције (28,125 %), или су се мрштили и ћутали (28,125 %), што је укупно 56, 25 % од укупног броја испитаника који су учествовали у истраживању. Број испитаника чије су реакције биле негативне што се испољавало негодовањем, мрштењем, гласним изражавањем љутње због настале ситуације је 37,25 %.

Након месец дана васпитачица и професорка музике су поново пратиле понашање деце и њихове емоционалне реакције, уз одложено гледање цртаног филма од 10 минута (табела бр. 2).

Табела број 2. Резултати добијени након месец дана од првог слушања музике

Начини испољавана емоционалних реакција	дечаци	девојчице	укупан број	напомена
Задовољни су због настале и имају одобравајући став	17	15	32	Деца просечних и изнадпросечних музичких способности, деца која не желе да се искажу своје вокалне могућности
Желе да чују новину – и по изразу лица делују заинтересовано	17	15	32	Деца просечних и изнадпросечних музичких способности, деца која не желе да се искажу своје вокалне могућности
Не показују емоционалне реакције	0	0	0	
Мрште се, али ћуте	0	0	0	
Мрште се и окрећу главу у страну	0	0	0	
Полугласно изражавају гнев, али седе за столом	0	0	0	
Врло гласно изражавају гнев, али седе на свом месту	0	0	0	
Устају са са столице и негодују ГЕ	0	0	0	
Устају са столице и негодују лупајући у под ДЕ	0	0	0	

Увидом у табелу број 2. констатујемо да је само у периоду од месец дана за децу узраста између 3 и 4 године било довољно да прихвате прикладну класичну музику која се у просеку у току дана у размацама слушала око 45 минута.

Најбоље реакције су биле на Моцартову *Успаванку*.

4. Закључна разматрања

И поред чињенице да узорак није репрезентативан можемо да извучемо следеће закључке:

– васпитачи уз сарадњу са музичким педагогом успешно могу да подстичу позитивне емоционалне реакције код деце приликом слушања класичне музике;

– Моцартова *Успаванка* има ефекте музикотерапије у овом пилот истраживању;

– деца прихватају класичну музику као и децје песме, али је потребно извесно време да стекну рецептивне навике за овакву врсту музике.

Општи закључак би био да је с обзром на значај музике на свеукупни развој деце предшколског узраста неопходно у предшколским установама запошљавати музичке педагоге као стручне сараднике. Слушање музике на предшколском узрасту има много већи значај и у потпуности партиципира, односно у синергији је са осталим музичким активностима. Слушање музике, како показују истраживања, код деце развија когнитивну ефикасност, посебно више психичке функције и то пажњу, памћење и мишљење. Пратећи децје емоционалне реакције можемо да утичемо да се слушањем класичне музике превазиђу негативне емоционалне реакције и утиче на развијање музичког укуса од најранијег узраста.

ЛИТЕРАТУРА

- Björn, V. (2008). A Perspective Theory of Music Perfection and Emotion. *Doctoral dissertation in musicology at the Department of Culture, Aesthetics and Media*, Sweden: University of Gothenburg. http://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/9604/2/gupea_2077_9604_2.pdf. 11.1.2012
- Јерemiћ, Б. (2012). „Педагошка подршка ученицима са хиперактивним понашањем у оквиру наставе Музичке културе“. *Сocijalna misao*, 19 (1): 44 -56.
- Јерemiћ Б. (2011). „Моделовање процеса сазнавања хорским певањем на млађем школском узрасту“, у: Т. Грујић (Ур.) *Зборник ВШССОВ*, 2 (95-106). Кикинда: ВШССОВ.
- Juslin, P., N. & Sloboda J., A. (2010). *Music and Emotion: Theory and Research*. Oxford, U.K.: Oxford University Press.
- Juslin, P., N. & Västfjäll, D.(2008). Emotional responses to music:The need to consider underlying mechanisms. *Behavioral and Brain Sciences*, 31, 559-621.
- Каменов, Е. (2006). *Васпитно-образовни рад у децјем вртићу – општа методика*. Нови Сад: Драгон.
- Конечни, В. Ј. (2003). „Музика и емоције. Приказ“. *Психологија*, 36 (3): 395-495, (са енглеског превела Светлана Петровић-Миливојевић).
- Lewis M, Naviland J, editors. *Handbook of emotions*. New York: Guilford; 2000.
- Манојловић, А., Арсић, З. (1992). *Психологија детињства и младости*. Нови Сад: НИО „Мисао“.
- Марковић, М. и сар. (1997). *Корак по корак 2 – васпитање деце од три до седам година*. Београд: Креативни центар.
- Мирковић-Радос, К. (1983). *Психологија музичких способности*.
- Pauli-Pott, U., Mertesacker, B., Bchmann D. (2004). Predicting the development of infant emotionality from maternal characteristics. *Development and Psychopathology*, 16: 19-42.
- Scherer, K., R. & Banse, R. & Wallboot, H. G. (2001). Emotion inference vocal expression correlate across languages and cultures. *Journal of cross-cultural psychology*. Vol. 32 (1) p. 76-92.
- Trehub, S., E. (2008). Music as a dishonest signal *Behavioral and Brain Science*, 31, 598-599.
- Tronick, E. Z. (1991). „Емоције и емоционална комуникација у мале дјеце“. Ковачевић М, (ур). *Психологија, едукација и развој дјетета*. Загреб: Школске новине: 50-68.
- Hargreaves, D. J., Miell, D., & MacDonald, R.A.R. (2002) What are musical identities and why are they important? In *Musical Identities*, (eds MacDonald, R.A.R., Hargreaves, D.J. & Miell, D.), pp. 1–20. Oxford: Oxford University Press.
- Херлок, Е. (1967). *Развој детета*. Београд: Завод за издавање уџбеника СРС.

В. А. Моцарт – *Успаванка* К 350 http://www.youtube.com/watch?v=vXRzq_8bJ3c

Ј. Хајдн, & Л. Моцарт, & Е. Ангерер – *Дечја симфонија* <http://www.youtube.com/watch?v=1miohLVZobE>

Biljana Jeremić, M. A.

PRESCHOOL CHILDREN'S EMOTIONAL REACTIONS TO MUSIC

Summary

Emotions play a very important role in the lives of preschoolers. Emotional reactions are the first form of a connection preschoolers make with their environment, and they also serve children to express how they relate to the world around them. They are one of the means of interaction of children with grown-ups and their peers. In this article, we shall deal with the emotional reactions provoked in children by various kinds of music. We shall try to explain how preschoolers react to children's and classical music by analyzing their gestures, movements, facial expression, mime and pose. The goal of the article is to identify the positive and negative reactions respondents express depending on the type of music they are listening to. Every day, the respondents listened to classical music for ten minutes and their emotional reactions were recorded. The whole process lasted one month. After a one-week break, the children were played both classical and children's music. The first emotional reactions of children to the music they were listening to were negative and expressed by frowning, anger, defiant attitude, hypotonic pose, etc. But, after one month of listening to classical music the emotional reactions of children to children's and classical music were similar. These results show that there is possibility of forming good taste in music at preschool age, which is a conclusion that could be useful for some future researches as well.

Key words: preschool children, emotional reactions, music.

КОМПЕТЕНЦИЈЕ ВАСПИТАЧА ЗА РАЗВОЈ ЕКОЛОШКЕ ПИСМЕНОСТИ КОД ДЕЦЕ¹

САЖЕТАК: Према једном од истраживања које је 2009. године спроведено у Новом Саду уочено је, да васпитачи током свог школовања нису адекватно припремљени за реализацију еколошких садржаја у свом васпитно-образовном раду. У светлу нове еколошке парадигме која тежи развоју људског бића у средини у којој живи, те потреби да децу васпитавамо у духу екофилије, нужно је отворити питање заступљености предмета који имају за циљ едуковање будућих васпитача на пољу екологије. У те сврхе у раду смо се бавили заступљеношћу и квалитетом наставних предмета, који се баве екологијом у наставним плановима и програмима високих школа струковних студија у Новом Саду, Кикинди, Суботици, Београду, Пироту, Вршцу, Шапцу, Алексинцу, Јагодини и Крушевцу.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: еколошки садржаји, еколошка писменост, наставни предмети, високе школе струковних студија, социјална екологија.

„Дрво које некима сузе радоснице буди, у очима других тек је зелен предмет који пречи пут. Неки виде природу сву у порузи и наказности, а неки једва уопште и да је виде. Али за очи човека од маште, Природа је сама Машта. Какав је човек, тако и види.“ Вилијам Блејк (William Blake)

1. Живот у складу са природом

Данијел Големан (Daniel Goleman) сматра да је зелено процес а не статус, те да би сходно томе о „зеленом“ требали да размишљамо као о глаголу, а не придеву и да би управо та семантичка промена могла да нам помогне да се усредсредимо на „озелењавање“ Ову тврђу можемо интерпретирати у буквалном, али и у метафоричном значењу. Савремене концепције опомињу нас да морамо да научимо да живимо у складу са природом и да еколошко описмењавање није само за одабране, већ се односи на све. То је процес у коме смо сви равноправни. Уколико желимо да будемо успешни у њему морамо да почнемо са адекватним програмима и садржајима још у раном детињству. Под успешним подразумевамо еколошко описмењавање које ће довести до освешћивања чињенице код сваког појединца – да је планета Земља наш дом и то једини дом који имамо, те да морамо научити да се понашамо и живимо у складу са тим (Вересов, 2002). Управо је Ј. Бронфенбренер (Urie Bronfenbrenner) развио концепцију развојне интеракције јединке и њеног окружења, где се развој поима као трајно мењање начина на који појединац опажа своју средину и односи се према њој. То би уједно могла бити и једна од дефиниција еколошке писмености. Развој еколошке писмености заправо је епроцес стварања еко система

* stashamaric@gmail.com

¹ Чланак је настао као резултат рада на пројекту „Квалитет образовног система Србије у европској перспективи“ (бр. 179010), 2011–2014, чију реализацију финансира Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије.

сваког појединачног детета подстицањем и развојем његових емоционално-вољних компонената.

Деца имају другачији доживљај природног окружења него одрасли. Њихов доживљај природе је холистички и они имају урођену тенденцију да истражују и развијају љубав према природи (екофилија). Према Мору и Маркусу (Moore & Marcusu, 2008) овакви примери забележени су чак и код деце млађе од две године (White & Stoecklin, 2008). Међутим, да би се та урођена деčја склоност развила неопходно је пружити им одговарајућу прилику да уче о природи. Учење се априорно мора заснивати на принципима деçјег развоја. Пре него што затражимо од деце да уче о природи и припремимо их да постану њени чувари, морамо им дозволити да развију љубав према сопственом дому, планети Земљи. Да бисмо то постигли неопходно је деци у вртићима пружити потпуну слику света у коме живе, а не само научити их како изгледају поједине биљке, животиње или природне појаве. Акцент је на дететовој перманентној интеракцији са природом као и инредисциплинарном приступу еколошком ентитету. Реч је управо о потенцирању социјалне компоненте екологије. У те сврхе неопходан је и школовани кадар који има кључну улогу у процесу екологизације на предшколском узрасту.

2. Васпитач у „вртлогу“ екологије

Како би васпитач адекватно обављао још једну од улога коју пред њега поставља савремена цивилизација неопходно је да за то буде и адекватно обучен. Према истраживању које је 2009. године на подручју Новог Сада и Предшколске установе „Радосно детињство“ спровела Снежана Штрбац показало се да васпитачи у свом школовању нису адекватно припремљени за спровођење еколошких садржаја (Штрбац, 2009). Сада су им доступни неки од семинара који ће им омогућити надоградњу стеченог знања: *Глобално еколошко образовања, Еко образовање, Очување животне средине, Еко системи у природи, Еко-сан, Екологија и био-баште, Ми смо земљани, Буквар животне средине, Баци природњаци, Образовање за опстанак, Наши кораци кроз екологију, Предшколско дете као истраживач природе, Екологија са децом – критичко мишљење у развоју еколошке свести у настави, Игрелике активности заштите животне средине...* (www.zuov.gov.rs). Евидентно је да је неопходно ставити акценат на садржаје који се изучавају у току студија на високим школама за образовање васпитача. Мишљења смо да је васпитаче потребно не само упознати са основним појмовима екологије, већ их оснажити да усвоје еколошку парадигму као постулат према коме ће се руководити у свом раду. Екологија у вртићу мора бити екологија људског развоја. „Екологија људског развоја обухвата научно истраживање прогресивне, узајамне акомодације између активног људског бића у развоју и променљивих одлика непосредних окружења у којима живи особа у развоју док на овај процес утичу односи између окружења и шири контекст у коме се окружења налазе“ (Бронфенбрнер, 1997: 32). Сматрамо да екологија мора пронаћи своје место у предшколским курикулумима, наравно њења функција не сме имати декларативан карактер и остати у формалним оквирима. То конкретно значи, да на тако раном узрасту екологију треба пре свега доживети а затим и „изучавати“ посредством већ присутних дисциплина. На високим школама за образовање васпитача овој проблематици треба присупити интердисциплинарно уз реализацију конкретних курсева који би се бавили овом проблематиком на вишем нивоу. У раду смо анализирали да ли у плановима и програмима

високих школа за образовање васпитача егзистирају предмети који се баве овом проблематиком, који им је назив, какав им је статус, који су им циљеви, садржаји и жељени исходи.

3. Струковне школе за образовање васпитача

3.1. Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Нови Сад

На високој школи струковних студија за образовање васпитача у Новом Саду као изборни предмет студентима се нуди предмет Социјална екологија. Сам назив већ указује на то да овај предмет нема за циљ само упознавање са основним постулатима екологије, већ је реч о свеобухватнијој концепцији која тежи буђењу и развоју еколошке свести, формирању ставова о личном и одговорном односу према животној средини, али и према себи. Акцент је на развијању и богаћењу неопходних знања, умења и вештина за активно учествовање у заштити и унапређењу животне средине као и за реализацију програма еколошких активности у дечјим вртићима. Посебна пажња усмерена је на проучавање социјалноеколошких проблема савременог друштва, као и на анализу друштвене реалности и актуелних и акутних проблема који се јављају као последица њихове међусобне условљености и повезаности. Међу садржаје социјалне екологије убрајају се предмет, подела, настанак, развој и основне категорије како екологије тако и социјалне екологије; етика и екологија; еколошка свест; еколошка култура; глобализација; еколошки покрети... Као исходи овог предмета истичу се оспособљеност студената да препознају савремене еколошке проблеме и да идентификују њихове узроке, последице и начине решавања. Критичко промишљање ставља се у центар студенских активности, што би имплицитно морало да доведе до изграђивања и развоја еколошких ставова и принципа. У програму се наводи да су након овог курса студенти оспособљени да самостално воде еколошке радионице у дечијим вртићима.

3.2. Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Кикинда

Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди обавља своју делатност путем основних и специјалистичких студија. У оквиру основних струковних студија где су издиференцирана четири смера (струковни васпитач деце предшколског узраста; струковни васпитач за традиционалне игре; струковни васпитач деце у јаслицама, здравственим и социјалним установама, струковни педагошки асистент) није присутан ни један предмет који се непосредно бави еколошким садржајима или социјалном екологијом. Међутим, у оквиру студијског програма – Струковни васпитач деце предшколског узраста – специјалиста, нуди се изборни предмет Теоријске основе еколошког образовања у предшколској установи са едукативним радионицама. Као циљ предмета истиче се изучавање садржаја екологије и њихово прилагођавање деци предшколског узраста. Исход предмета дефинисан је овладавањем системима поступака за увођење деце у свет екологије, тј. живи свет на Земљи, где су међусобне везе нераскидиве као и везе живих организама са факторима који владају у животној средини (<http://www.vaspitacka.edu.rs>). Садржаји који су обухваћени овим предметом су следећи: природа предшколског детета и његов процес сазнања, основни појмови из екологије, еколошки фактори, међусобни односи живих организама, човек и природа, облици угрожавања и заштите природе.

3.3. Висока школа струковних студија за образовање васпитача и тренера у Суботици

Према студијском програму основних струковних студија за образовање струковних васпитача предшколске деце у првој години студентима се као један од изборних предмета нуди и Екологија. Као циљ предмета апострофира се потреба да студенти усвоје знања из области екологије и заштите животне средине у циљу оспособљавања за рад у области очувања и заштите животне средине; развијања еколошке културе и организовање и извођење експеримената и пројеката из области екологије и заштите животне средине са децом предшколског узраста. Исходи предмета дефинисани су у скалду са постављеним циљевима што имплицира следеће: да студенти стекну знања и овладају вештинама које ће код деце предшколског узраста развити основне представе и појмове из екологије и заштите животне средине као и њихово повезивање; способност посматрања и уочавања; вербално, ликовно, мануелно и сценско израживање и описивање појмова и појава; развој естетских осећања, пожељног понашања; као и развој хуманости, равноправности и толеранције.

3.4. Учитељски факултет у Београду

Учитељски факултет у Београду обавља своју научну делатност обухватајући два смера: смер за образовање васпитача у предшколским установама и смер за образовање професора разредне наставе. Увидом у наставни план и програм основних студија и дипломских академских мастер студија за образовање васпитача дошли смо до закључка да се ни на једном од ових ступњева образовања будућих васпитача не пружа прилика да изучавају неки од предмета који за циљ имају управо њихово оспособљавање за рад са децом предшколског узраста на пољу екологије, социјалне екологије, заштите животне средине или пак образовања за одрживи развој.

3.5. Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Пирот

На првој години основних струковних студија за образовање васпитача студентима се као један од изборних предмета нуди и предмет Еколошко васпитање у дечијем вртићу. Циљ му је упознавање студената са основама еколошког развоја и њихово оспособљавање за кртичко промишљање и процену савремене еколошке стварности. Као исход предмета истиче се формирана еколошка свест студената, што подразумева да су студенти након овог курса спремни и способни да прате еколошке промене, да вреднују еколошке проблеме, као и да преузму одговорност према друштву и локалној заједници. Међу садржаје Еколошког васпитања у дечијем вртићу убрајају се предмет еколошког васпитања; циљеви и задаци истог; еколошка култура; улога и значај породице на овом пољу; еколошка криза – чиниоци и заштита; поимања еколошке свести; елементи еколошке свести и њен развој; еколошка свест и еколошка политика у области образовања за одрживи развој; еколошко васпитање и еколошка етика; еколошка политика и принципи; могућност утицаја друштва на обликовање пожељног еколошког понашања.

3.6. Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Павлов“, Вршац

Оствареним увидом у књигу предмета за студенте високе школе струковних студија за образовање васпитача у Вршцу, можемо закључити да студенти немају ни прилику, а ни обавезу да изучавају неки од предмета еколошке оријентације.

3.7. Висока школа струковних студија за васпитаче, Шабац

У студијском програму – Образовање струковних васпитача предшколске деце, као изборни предмет се студентима у трећој години нуди наставни предмет Екологија. Као циљеви изучавања Екологије постављене су следеће ставке: пружити студентима темељна знања из подручја хумане екологије као интердисциплинарне науке; упознати их са едукацијским питањима и проблемима непосредне околине; развијати стваралачки и критички однос према проблематици васпитања и образовања предшколске деце и одраслих за екологију околине. Оваквим циљевима желе се постићи следећи исходи, тј. да студенти постану компетентни едукатори који ће бити и иницијатори и иноватори на пољу развијања еколошке свести најмлађих. Сходно томе као садржаји предмета истичу се различити приступи околини (географски, биолошки, социолошки, филозофски, психолошки, етички, естетски, политички, здравствени, педагошки...) и хумана екологија утемељена на педагошким приступима (појам васпитања и образовања за околину – комплексност, функционалност, процесуалност).

3.8. Висока школа за васпитаче струковних студија, Алексинац

Прегледом постјеће документације запазили смо да у оквиру наставног плана и програма за образовање васпитача струковних студија у Алексинцу нису попуњени предмети еколошке оријентације.

3.9. Педагошки факултет у Јагодини

У оквиру основних академских студија за стицање стручног назива – Васпитач у предшколским установама – студентима се као изборни предмети на првој и трећој години нуде Екологија и Зелени путокази. Наставни предмет Екологија има за циљ упознавање студената са основним еколошким појмовима, појавама и механизмима заштите животне средине. Сходно томе очекује се да ће студенти на овај начин овладати основним појмовима из области екологије као и принципима за очување природе, њених добара и угрожених врста. Претпоставља се да ће бити у стању да препознају проблеме везане за заштиту екосистема и да свој професионални рад ускладе са истим. Садржаји који се реализују су следећи: појам екологије; њен историјски развој; животна средина и екосистем; биотоп, биоценоза; еколошки фактори – услови живота у станишту; абиотички и биотички фактори; популација; односи исхране у животној заједници; протицање енергије и кружење материје; услови живота у води, на копну; човек и природа; загађење и угрожавање природе; заштита... За разлику од претходног предмета, у оквиру Зелених путоказа тежи се усвајању основних еколошких садржаја који ће имплицитно довести до разумевања природних законитости и живота у складу са природом. Сматра се да ће се код студената побудити радозналост за сопствено окружење, развијати љубав према природи, а самим тим и пренети порука најмлађима да живе у хармонији са околином. У оквиру овог предмета студенти изучавају следеће садржаје: увод у екологију; екологија – наука о опстанку; оквир живота; еколошки фактори – абиотички, биотички, антропогени фактори; популација; биоценоза, биосфера; вода, Земља, ваздух; национални паркови; остала заштићена природна добра; природне реткости; Бон тон у природи; биомониторинг; биодиверзитет... У оквиру практичне наставе углавном се наводи упознавање са живим светом у природи. Упоредном анализом наставних предмета Екологија и Зелени путокази можемо закључити да у суштини нема разлике између њих.

3.10. Висока школа за образовање васпитача, Крушевац

Увидом у наставни план и програм високе школе струковних студија у Крушевцу, можемо констатовати да будући васпитачи немају додирних тачака са предметима еколошке тематике ни међу обавезним, нити међу изборним предметима.

4. Закључна разматрања – образовање за одрживи развој избор или обавеза

Мишљења смо да је неопходно да дете од најранијег узраста има могућност да упознаје и схвати специфичност односа који егзистира између човека и природе. У раду смо покушали да подржимо хипотезу социјално еколошког оптимума Ивана Цифрића у светлу еколошког описмењавнања. Према И. Цифрићу управо је тај еколошки оптимум мотив за развој социјалне екологије, где се као основни циљ поставља успостављање баланса на релацији између природног амбијента и човековог деловања (Цифрић, 1989). Пресудну улогу у том процесу има васпитач чији је задатак да створи сигурно и подстицајно окружење за дечију спознају света. Да би васпитач то постигао неопходне су одређене компетенције, које стиче за време свог школовања. Анализом стања на високим школама струковних студија за образовање васпитача можемо закључити следеће:

- Од десет високих струковних школа за образовање васпитача које смо обухватили анализом, њих шест нуди студентима неки од предмета еколошке тематике;

- Статус предмета је у свим школама исти – изборни и нуди се студентима на основним студијама, осим у Високој школи струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, где је понуђен у оквиру студијског програма Струковни васпитач деце предшколског узраста – специјалиста;

- Имена под којима се јавља су: Социјална екологија, Теоријске основе еколошког образовања у предшколској установи са едукативним радионицама, Екологија, Еколошко васпитање у дечијем вртићу, Екологија, Екологија и Зелени путокази;

- Осим разлика у називу предмета приметне су и програмско-садржајна одступања, а самим тим и разлике у циљевима. Тако на пример предмет Социјална екологија у Новом Саду има за циљ буђење и развој еколошке свести, формирање ставова о личном и одговорном односу према животној средини и према себи, као и развој еколошких ставова и принципа. У Теоријским основама еколошког образовања у предшколској установи са едукативним радионицама у Кикинди као циљ се истиче изучавање садржаја екологије и њихово прилагођавање деци предшколског узраста, а као исход предмета наводи се овладавање системима поступака за увођење деце у свет екологије. У Суботици се на предмету Екологија такође тежи усвајању знања из области екологије и заштите животне средине, а као циљ предмета Еколошко васпитање у дечијем вртићу у Пироту истиче се оспособљавање студената за критичко промишљање и процену савремене еколошке стварности, а као исход се прокламује развој еколошке свести. У оквиру предмета Екологија на Високој школи у Шапцу као приоритетно издваја се стицање знања из подручја хумане екологије као интердисциплинарне науке уз тежњу да студенти постану компетентни едукатори, иницијатори и иноватори. Предмети Екологија и Зелени путокази на Педагошком факултету у Јагодини базирају се на овладавању основним појмовима из области екологије, принципима њеног очувања, као и побуђивању радозналости за сопствено окружење, љубав према природи те живот у хармонији са природом.

• Дубљом разрадом програмских садржаја поменутих предмета, дошли смо до закључка да би могло значајније да се поради на социјалној компоненти екологије. Често је приметно уско стручно поимање екологије, чиме је ускраћен свеобухватни холистички приступ.

Апропо истканутих мањкавости можемо указати на следеће препоруке:

- Како би се постигао изистински социјално еколошки оптимум неопходно је осим појединачних предмета еколошке тематике еколошке садржаје инкорпорирати и имплементирати у већ постојеће предмете, чиме би се истакла њихова међузависност. Акцент је на концептуалној повезаности и интердисциплинарном приступу, што ће осигурати и апликативну вредност поменутих садржаја

- Комплетан програм треба конципирати у духу екологије људског развоја, где под људским развојем подразумевамо „процес путем којег особа у развоју усваја ширу, диференциранију и валиднију представу еколошке средине и постаје мотивисана и способна да се укључи у активности које откривају одлике средине, одржавају или реструктуришу ту средину на нивоима сличне или веће сложености облика и садржаја“ (Бронфенбрер, 1997: 38).

- Сви поменути предмети јављају се у форми изборних садржаја, што је потребан али не и довољан услов за развој еколошке писмености. Довољан услов ће постати само у случају ако се еколошким садржајима буде приступало и холистички (интегративно и интердисциплинарно), кроз садржаје других предмета.

- Појачан рад у оквиру тако конципираних програма може бити перспектива високим школама које би се одлучиле за школовање еколошки описмењеног кадра. У ери екологије и еколошких вртића то би могла бити добра прилика за профилисање високих школа за образовање васпитача које препознају значај и вредност социјално еколошког оптимума, еколошког описмењавања, развоја еколошке свести и живота у складу са природом, тј. достизња личног еквилибријума.

Развој формализованих еколошких сазнања није довољан стога и потенцирамо развој еколошке писмености код деце и то еколошке писмености у виду паиедене. У овом контексту нужно је код деце развијати свест о природи као исконском извору живота. Еколошка култура је део културе живљења, односно подручје живота које захтева разумевање вредносних система и оријентација (Коковић, 1996). Од суштинског је значаја код деце развијати критичку свест у односу према свим сегментима живота, а еколошко описмењавање је управо то. Еколошка писменост подразумева поимање света попут танграма, тј. мноштва чинилаца који својим комбиновањем стварају различите исходе, а затим и бивствовање у складу са тим.

ЛИТЕРАТУРА

- Бронфенбрер, Ј. (1997). *Екологија људског развоја*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Вересов, Н. Н. (2002). *Наши дом је Земља. Креативно васпитање*. Бр. 10. 16-22.
- Коковић, Д. (1996). *Социјологија религије и образовања*. Сомбор: Учитељски факултет.
- Лучић, М. (2008). „Теоријско и предметно одређење социјалне екологије“. Социолошка луча. II/2: 105-110. Филозофски факултет Никшић, Студијски програм за социологију, Друштво социолога Црне Горе.
- Цифрић, И. (1989). *Социјална екологија*. Загреб: Глобус.

White, R. & Stoecklin, L.,V. (2008). „Nurturing Children’s Biophilia: Developmentally Appropriate Environmental Education for Young Children“. White Hutchinson Leisure & Learning Group 11. 2008. <http://www.whitehutchinson.com/children/articles/nurturing.shtml> 15. 05. 2012.

Штрабац, С. (2009). *Екологија у систему предшколског васпитања и образовања*. магистарска теза. Природно-математички факултет. Универзитет у Новом Саду.

Интернет адресе:

<http://www.lovesensa.rs/clanci/dobri-razlozi/ekoloska-inteligencija>

www.zuov.gov.rs

<http://www.uskolavrsac.edu.rs/>

www.vsov.edu.rs

www.vsvaspitacka.edu.rs

www.vaspitacka.edu.rs

www.vaspks.edu.rs

www.pakadem.edu.rs

www.vivasabac.edu.rs

www.vsovsu.rs

<http://www.pefja.kg.ac.rs/>

<http://www.uf.bg.ac.rs/>

Stanislava Marić Jurišin, M.A.

COMPETENCIES OF TEACHERS FOR DEVELOPING ECOLOGICAL LITERACY IN CHILDREN

Summary

According to a research done in 2009 in Novi Sad, college studies in Serbia do not adequately train kindergarten teachers to realize ecological contents. In the light of the new ecological paradigm which aims at developing a human being in the environment in which he lives, and the need to raise our children in the spirit of ecophilia, it is necessary to raise the question of underrepresentation of school subjects aimed at educating future kindergarten teachers on ecology. That is why this article deals with the importance and quality of school subjects dealing with ecology in the curricula of preschool teacher’s training colleges in Novi Sad, Kikinda, Subotica, Belgrade, Pirot, Vršac, Šabac, Aleksinac, Jagodina, and Kruševac.

Key words: ecology contents in curricula, ecological literacy, school subjects, preschool teacher’s training colleges, social ecology.

КОМПЕТЕНЦИЈЕ ВАСПИТАЧА ЗА ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНИ РАД У ОБЛАСТИ ЕКОЛОГИЈЕ

САЖЕТАК: Овај рад се бави еколошким васпитањем и образовањем деце предшколског узраста, његовим значајем и чиниоцима, искуствима у организовању и програмирању еколошког васпитања и образовања деце у свету, положајем екологије у образовању васпитача, као и положајем екологије у васпитно-образовном процесу у предшколским установама у Србији. У раду је дат и кратак приказ резултата истраживања утицаја додатног еколошког програма у форми радионица на развијање еколошких навика деце предшколског узраста, које је спроведено у ПУ „Драгољуб Удицки“.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: еколошко васпитање и образовање, еколошке навике, еколошке радионице, предшколска деца.

Увод

Савремено друштво у којем живимо поставља високе захтеве пред све оне који се баве васпитањем и образовањем. Један од њих је осавремењивање васпитно-образовног процеса и праксе, заснованих на целоживотном образовању васпитача, који ће својим компетенцијама допринети константном унапређивању васпитно-образовне праксе. Тема истраживања овог рада су компетенције васпитача у области екологије. Смисао и значај проучавања ове теме произашао је управо из потребе да се унапређује и мења васпитно-образовна пракса у раду на еколошким садржајима са предшколском децом. Теоријска утемељења проблема истраживања показала су да је екологија недовољно заступљена у раду са децом предшколског узраста и да је начин рада традиционалан и не прати савремене токове науке и технологије. Екологија у високом образовању васпитача заступљена је у оквиру Методике упознавања околине, док се у појединим високим школама она нуди студентима као изборни предмет. Недовољно образовања из ове области чини будућег васпитача недовољно компетентног. Као један од значајнијих проблема истиче се чињеница да су васпитачи креатори планова рада, да сами бирају садржаје које ће понудити деци, и да од њихових личних афинитета зависи колико ће еколошки садржаји добити места у свакодневном раду. Такође, не постоје посебни еколошки програми који би служили као научна основа за организовање еколошких активности. Потреба да се екологија уграђује у васпитно-образовне садржаје веома је уочљива када се преиспитају понашања деце и одраслих према животној средини. Свеукупна еколошка криза која показује велику потребу за мењањем приступа и самих програма васпитања и образовања, неки су од разлога за проучавање овог проблема. Који је значај еколошког васпитања на раном узрасту; каква су искуства развијених земаља; какво је стање еколошког васпитања и образовања у нашем предшколском васпитно-образовном систему и да ли су васпитачи довољно компетентни да организују еколошке активности, нека су од питања која описују предмет истраживања овог рада.

* radmilahomanov@yahoo.com

1. Значај еколошког васпитања и образовања деце

Човечанство као целина налази се у дубокој еколошкој кризи коју је човек наглим развојем индустријализације и урбанизације изазвао својом кратковидом логиком профита, градећи потрошачки менталитет. Последњих неколико деценија се „учавају проблеми животне средине који добијају глобални карактер (оштећење биосфере и њених екосистема, промене климе, исцрпљени природни ресурси, несавладиве количине отпада, демографска експлозија, угроженост здравља и др.) чиме је у питање доведен опстанак људске врсте и планете Земље“ (Каменов, 2004: 3). Глобална еколошка криза је упозорење али и прилика да се направи фундаментална процена јер следи дуг и тежак процес којим би требала да се искористи „последња шанса за опстанак“ (Мишковић, 2001: 32). Сазнање о томе добија универзално обележје и исказује потребу за грађењем „новог морала“. Важна компонента овог морала је и еколошка свест, освешћена потреба да се изгради нова еколошка етика. Идејни оквир у ком је могуће обликовати чистији, безбеднији и подношљивији свет. Основа за такав оквир јесте у еколошком погледу на свет. Он садржи све оно што се у литератури наводи као „нови морал“, „еколошка свест“, „еколошки начин живота“ итд. Еколошки поглед на свет подразумева интерактиван карактер човековог односа према свету, појединца према себи, другим људима и према природи. Људска одговорност за очување еколошке равнотеже постаје услов опстанка човечанства, а глобални карактер еколошке кризе захтева и универзализацију одговорности за њено решавање. Између осталог, тај задатак је остварив путем образовања за будућност, коју ће градити сви људи на овој јединој планети – Земљи. Како дете укључити у грађење нове културе? Већ на предшколском узрасту овај проблем је веома важан и сложен. Како дете оспособљавати да културу децјег света поправља, дограђује, моделира, мења јој стил и богати је новим елементима и садржајима? Наду пружа перманентно еколошко образовање. То је кључ за разумевање модерног и откривање новог, еколошког друштва. У процесу васпитања и образовања треба га понудити младима (Исто). Када говоримо о еколошком васпитању, веома је важно направити јасну разлику између васпитања и пропаганде. Васпитањем се настоји остварити просвећивање људи и развијати њихова самосталност у просуђивању, а пропагандом се настоји осигурати прихватање готових судова. Васпитање је спор и развојан процес, а пропаганда тражи брзе резултате. Васпитањем се учи како треба мислити, а пропаганда намеће готова мишљења (шта треба мислити). Васпитање оспособљава за слободу избора у свакој ситуацији, а пропаганда настоји ограничити могућности алтернатива. Еколошко образовање треба да је глобално образовање о околини које подстиче свест о системима, о узајамној повезаности свега што нас окружује; полази од чињенице да је индивидуално гледиште увек ограничено, а не универзално, услед чега подстиче отвореност и толеранцију за друге погледе и тачке гледања; наглашава значај разумевања глобалних услова и односа у људском животу и односима; подстиче свест да сва индивидуална или колективна активност има последице, како у садашњости тако и у будућности; на учење гледа као на процес, и да нема коначних знања, тако да онај који преноси знање има шта да научи, пре свега, од оних које учи. Развој глобалне свести према мишљењу више аутора, треба почети рано, у фази примарне социјализације, и то програмима који подстичу осећање самопоштовања, комуникације и кооперације. Многи аутори наводе значај позоришта, музике, децје књижевности и ликовног стваралаштва у развоју „глобалне свести“ код деце односно, децјег самоизражавања, осећање групне припадности, сарадње,

схватања правде, норми и правила понашања. Еколошко васпитање и образовање деце предшколског узраста, гради одређени поглед на свет, који је успешнији ако је усвојен од детињства и као такав се касније не преиспитује.

2. Чиниоци еколошког васпитања и образовања

За остваривање еколошког васпитања и образовања велики значај има дефинисање чинилаца који могу допринети грађењу еколошки одговорних појединаца. Разноврсне и бројне чиниоце, еколошког васпитања и образовања, могуће је представити на различите начине кроз различите класификације. Најопштија подела јесте подела на спољашње (срединске) чиниоце и унутрашње (фактори личности). Подела према сферама образовања (формално, неформално и информално образовање), значајна је и свеобухватно осликава чиниоце еколошког васпитања и образовања.

Институционализован и хијерархијски уређен школски систем представља оквир формалног образовања. Овај део васпитно-образовног система остварује се путем васпитно-образовних установа чији је рад уређен законом, стандардима, обавезујућим програмима, итд.

Неформално образовање пружа прилику да се стекну додатна или допуне пропуштена знања, способности, ставови који развијају личне, професионалне и социјалне компетенције. То су организовани облици образовања. У њима учествују привредне, друштвене, политичке институције, пољопривреда, привреда, здравство, читав низ добровољних организација.

За разлику од организованих видова образовања, информално образовање се одвија у интеракцији са другим особама и у контактима са институцијама јавног информисања и оно је веома значајно у предшколском узрасту детета. Најзначајнији чинилац неформалног образовања деце јесте породица. „Наиме, велики број истраживања указује да породица има доминантан утицај на формирање ставова, система вредности и понашања деце и омладине“ (Клеменовић, 2004: 7). Јасно је да се развој еколошких навика и свести детета може градити у породици само уколико породица негује свест о еколошким вредностима и свакодневно улаже напор и понаша се у складу са поштовањем заштите животне средине. У породичном окружењу стичу се основне здравствено-хигијенске и радне навике, усвајају се основни појмови о добром и ложем, лепом и ружном, кроз различита емоционална искуства у природи стварају се неопходне претпоставке развоја еколошке свести и културе. Предуслов остваривања позитивног утицаја породице на развијање еколошке свести деце јесте да одрасли имају јасну представу о значају здраве животне средине. Међутим, како наводи Клеменовић многа истраживања потврђују да велики број родитеља нема формиране јасне представе о заштити животне средине, односно веома мало је оних који сматрају да породица може код својих млађих чланова да васпитава брижљив однос према природи, те је учесталост неформалне комуникације о еколошким проблемима најнижа са децом, нарочито млађег узраста.

Ови подаци нас наводе на закључак да би предшколско васпитање и образовање у вртићима могло да има компензаторску улогу када је еколошко васпитање и образовање у питању.

3. Еколошко васпитање и образовање деце предшколског узраста у свету

Последњих година Међународна заједница настоји да обавезе што већи број земаља на увођење еколошког образовања на свим нивоима образовања. То

чини бројним документима и законским актима. На глобалном плану 1975. године припремљен је први „Међународни програм образовања и васпитања за заштиту животне средине“ (UNESCO i UNEP). Како наводи Брун (<http://www.endemit.org.rs/grupe/seminar/tekstovi/mr%20Gordana%20Brun.pdf>) највећа светска конференција о заштити животне средине и развоја, одржана јуна 1992. године у Бразилу, резултирала је документима („Рио декларација“, Конвенција о клими, Конвенција о биодиверзитету и Агенда за 21. век) у којима се међународна заједница залаже за одрживи (усклађени) развој заснован на еколошким принципима. Образовање за заштиту животне средине, како се наводи, мора обухватити све степене васпитања и образовања, од предшколског, преко основног и усмереног до универзитетског, после-дипломског и перманентног.

Како у својој студији наводи Клеменовић (2007: 79), у извештају надлежних агенција примећује се да је предшколски ниво васпитања и образовања (заједно са основношколским) до сада највише развио активности и програме у области еколошког васпитања и образовања. За пример је дата држава Охајо која је дала смернице за развој предшколских програма еколошког васпитања и образовања у виду шест постављених циљева и програми Института раног детињства под ведрим небом (The Early Childhood Outdoors Institute) који развија бројне еколошке програме намењене деци узраста од друге до шесте године и њиховим родитељима, а чију реализацију спровode посебно обучени васпитачи, као и програм „Дете земље“ који је један од познатијих америчких програма.

На нашем континенту, скандинавске земље (Норвешка, Данска, Финска и Исланд), имају највиша достигнућа у еколошком васпитању и образовању и одликује их висок степен еколошке културе. У овим земљама имплементација еколошке свести у образовни систем започиње седамдесетих година, првим активностима на пољу образовања за животну средину. „У националним извештајима (Our World, 1998), финска традиција подизања деце посебну пажњу поклања активностима у природи са децом предшколског узраста јер се природа сматра неопходним условом целокупног развоја детета“ (Исто, 2007: 80). Данас посебно и важно место у националним програмима професионалног усавршавања имају програми еколошког образовања за запослене у дечјим установама, за учитеље и предметне наставнике.

У осмишљавању еколошких програма за рад са предшколском децом, у Русији, наставља се дугогодишња традиција Руске академије која датира из 1969. године када је при Одсеку дидактике и посебних методика Академије педагошких наука тадашњег СССР основан Проблемски савет за заштиту природе, који је своју делатност усмерио ка разради педагошких основа садржаја и организације рада на заштити природе, посебно на припремању и стручном усавршавању наставника за проблеме заштите природе (Исто, 2007). Васпитачи се припремају за еколошко васпитање и образовање на основу резултата многих научних истраживања од којих се полази у избору и систематизацији еколошки значајних садржаја о природи.

Нешто другачији приступ, деведесетих година прошлог века, понудио је руски психолог Н. Н. Вересов у програму хуманистичког еколошког васпитања и образовања предшколаца под називом Ми – земљани који се темељи на холистичком приступу свету. Двехиљадите припремљен је и представљен документ: Национална стратегија еколошког образовања у руској федерацији (Исто, 2007).

Занимљива искуства у развијању еколошког васпитања и образовања су искуства Бугарске која је у транзиционом периоду деведесетих дуготрајно и споро,

али захваљујући невладином сектору, средином деведесетих унапређен је и убрзан развој еколошког васпитања и образовања.

У различитим међународним и националним извештајима (према Клеменовић, 2007) срећу се становиштва према којима је еколошко васпитање и образовање најдаље одмакло на предшколском узрасту. У готово свим развијеним земљама и већини земаља у транзицији еколошки аспект је јасно експлициран као сегмент курикулума према којем се организује васпитно-образовни рад у предшколским установама независно од тога да ли је на снази јединствен национални модел или се васпитно-образовни рад одвија према више различитих модела.

Када су циљеви и задаци еколошког васпитања и образовања деце предшколског узраста у питању (према Клеменовић, 2007), постоје веће разлике и еколошка проблематика се у предшколским курикулумима концентрише око два циља. Први се односи на представљање еколошког концепта деци различитим начинима који укључују приче, излете, разговоре, креативне и драмске игре. Други важан циљ би се могао представити као моделовање децје еколошке праксе активностима које омогућују непосредно опажање окружења у сарадњи са васпитачима и родитељима кроз изабране стратегије понашања којима се манифестује интересовање и брига за животну средину.

Еколошко васпитање и образовање представља обавезу образовних, културних и јавних институција и установа без обзира на ниво развијености земље, а разлике међу њима се уочавају у њиховој усаглашености са новим концептом еколошког образовања као сегмента образовања за одрживи развој.

4. Еколошко васпитање и образовање у Србији

У последње две деценије и у нашој држави се више значаја придаје образовању за заштиту животне средине. Прво је формирано Министарство за заштиту животне средине 1989. године, а потом и стварање система заснованог на одрживом развоју. Када је образовање у питању, како Брун наводи, у току је имплементација образовања за одрживи развој у све образовне циклусе. Новим законом предвиђа се остваривање еколошке писмености кроскурикуларно, на свим нивоима и кроз све образовне области. Уведени су изборни предмети за заштиту животне средине, у нижим и у вишим разредима основне школе. У предшколском програму васпитања и образовања није дошло до промена.

Истражујући образовање будућих васпитача, дошли смо до сазнања да на високим школама за образовање васпитача, до пре пар година екологија није постојала као посебан предмет. Она је била део предмета Методика упознавања околине, што је и данас случај у многим школама. У неким школама, екологија постоји као изборни предмет (Нови Сад: Социјална екологија, Сремска Митровица: Свет око нас (изборни), Суботица: Екологија (прва година – изборни), Јагодина: Екологија (изборни), Кикинда: изборни – на специјалистичким струковним студијама).

Имајући ове чињенице у виду, можемо рећи да васпитачи немају довољне компетенције када је васпитно-образовни рад у области екологије у питању. Међутим, запослени васпитачи имају шансу да се едукују на пољу екологије, с обзиром на то да је целоживотно учење као модел заживело и код нас и да сви имају прилику да се путем семинара, научних и стручних скупова и осталих видова стручног усавршавања, додатно едукују из различитих области. Ипак, неопходно је нагласити да би од немерљивог значаја било увођење образовања за заштиту животне средине

од првог дана школовања студената, исто као и од првог дана школовања деце, што разматрамо у следећем поглављу.

5. Еколошко васпитање и образовање деце предшколског узраста

Тренутно у Србији свака Предшколска установа доноси свој програм рада који се заснива на Општим основама програма предшколског васпитања и образовања који доноси Национални просветни савет. Програмску основу (Табела 1.) чине сфере развоја детета према којима су разврстане активности и садржаји рада.

Табела 1. Структура програмске основе васпитно-образовног рада (Каменов, 1997: 69).

СТРУКТУРА ПРОГРАМСКЕ ОСНОВЕ ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОГ РАДА		
ЦИЉЕВИ	АКТИВНОСТИ	САДРЖАЈИ
Формативни аспект (изграђивање особина личности и ставова, развој способности и вештина)		Информативни аспект (стицање искуства и знања)
ФИЗИЧКИ РАЗВОЈ (моторика, чула, здравље и хигијена)	-телесне -перцептивне -здравствено-хигијенске	Искуства која се стичу захваљујући кретању, оспособљавању телесних функција, коришћењу чула, медицина, спорт.
СОЦИО-ЕМОЦИОНАЛНИ И ДУХОВНИ РАЗВОЈ (однос према себи и другима, према околини и осећања)	-друштвене -афективне -еколошке	Свет људи, философија (однос према себи, другима, према животу и према околини), етика и морал са правилима понашања, социјално искуство, еколошка сазнања.
КОГНИТИВНИ РАЗВОЈ (упознавање материјалног и живог света, логичко-математичких структура, простора, времена и практично коришћење сазнатог, у животу и раду)	-откривачке -логичке -практичне (радне и саобраћајне)	Свет науке, научни начини сазнавања и научни садржаји, информациони системи, људски рад и производња, логичко-математичка сазнања, саобраћај, самопослуживање и сналажење у животним околностима.
РАЗВОЈ КОМУНИКАЦИЈЕ И СТВАРАЛАШТВА	-говорне -драмске -ликовне -музичке плесне	Свет уметности, естетике, комуникациони системи, интуитивна и метафоричка искуства и сазнања.

	Игре -покретне -игре маште и улога или игре улога -дидактичке -конструкторске Игролике активности	
--	---	--

Према Основама програма (Каменов, 1997) дете би требало да се упозна са садржајима из области упознавања природне и друштвене средине чији је један део посвећен еколошким садржајима. Постављени су и циљеви и задаци као и опис еколошких активности. Не постоје унапред означене важне или мање важне активности. Могући оквир препоручених садржаја у овом програму треба васпитачу да служе пре као извор идеја за планирање и организацију васпитно-образовног рада, него што могу бити дословни садржаји који се презентују деци.

У предшколским установама код нас, дакле, постоји организован васпитно-образовни рад чија концепција обухвата и еколошко васпитање и образовање предшколске деце, а природа програма је таква да поштује развојне и узрасне карактеристике детета и с тим у вези представља оквир за избор садржаја које ће васпитачи нудити деци. Међутим, истраживања су показала да у пракси екологија није довољно уврштена у планирање васпитно-образовног рада васпитача.

6. Досадашња истраживања заступљености еколошких активности у васпитно-образовном раду у предшколским установама

У Србији је, према резултатима истраживања из 2002. године у којима је учествовало стотину педесет предшколских установа, свега једна четвртина проширила оквире свог васпитно-образовног рада организујући еколошке активности (Штрбац, 2011: 286).

У Предшколској установи „Радосно детињство“ спроведено је истраживање у ком су учествовала 183 васпитача из 17 вртића (према истраживачком раду Штрбац, 2011), између осталог се наводи:

- да већи број васпитача не организује еколошке радионице;
- да су врло мало упознати са облицима еколошких активности и
- да због значаја еколошког васпитања и образовања деце предшколског узраста треба унапређивати дидактичко-методичке организације васпитно-образовног рада из области екологије.

Један од разлога због којих је образовање најмлађих за заштиту животне средине на незавидном нивоу могао би да буде управо непостојање посебног програма за заштиту животне средине, који би као научна основа служио васпитачима у организовању еколошких активности. Васпитачи имају прилику да користе приручнике попут *Зелена планета* Е. Каменова, *Срце за планету*, *Зелени путокази*, *Ми смо Земљани*, руског аутора Вересова и друге. Ипак, васпитач има пуну аутономију у одабиру садржаја које ће нудити деци, те је често екологија неправедно запостављена.

Велики допринос еколошком васпитању и образовању дају различити пројекти који се реализују на подручју Србије. Они су резултат грађанске иницијативе. Покрети горана, еколошка удружења и акције, као и невладине организације, све

чешће учествују у реализацији еколошких пројеката. Неке од пројеката подржава и Министарство за животну средину али су сви они намењени деци школског узраста. У понеким локалним управама реализовани су еколошки пројекти намењени деци предшколског узраста (Лозница – „Није ђубре све што бацам“; Ниш – „Здрава тврђава“; Београд – „Деца и рециклажа“ и други). То је вид неформалног образовања који доприноси у употпуњује формално образовање. Веома су позитивни и важни ефекти оваквог образовања деце, али они се дешавају спорадично у току године, немају континуитет, што је још једна у низу мањкавости еколошког васпитања и образовања деце код нас.

Увиђајући значај еколошког васпитања и образовања предшколске деце и узимајући у обзир чињенице до којих смо дошли:

- неадекватно образовање будућих васпитача за васпитање и образовање деце предшколског узраста у области екологије;

- недовољну видљив положај екологије у Основама програма васпитања и образовања;

- непостојање посебног еколошког програма – програма за васпитање и образовање предшколске деце за заштиту животне средине одобреног и обавезујућег од стране Министарства просвете;

- аутономност васпитача у креирању плана рада;

схватили смо да је неопходно променити приступ еколошком васпитању и образовању. То смо и учинили уводећи еколошке радионице као додатни васпитно-образовни програм у предшколској установи „Драгољуб Удицки“ у Кикинди. Радионице су одржаване једном недељно током четири месеца у периоду од фебруара до јуна 2011. године. Започињањем радионица, започето је и истраживање.

Истраживали смо да ли деца на предшколском узрасту имају развијене еколошке навике. Зашто навике, када се све време говори о еколошкој свести, еколошком погледу на свет? Опречна су мишљења различитих аутора о томе да ли дете на предшколском узрасту може градити еколошку свест. Према педагошким и психолошким теоријама, деца на предшколском узрасту граде своју личност, а навике су део личности. Неки аутори истичу, да су еколошке навике неодвојиви део моралног у личности. Човеково понашање према себи, другима и свету око њега, пре свега зависи од његовог морала, ставова и навика које је изградио у детињству. Еколошке навике се граде на различите начине и у свакој прилици. Свака активност или боље рећи ситуација, у којој су деца у контакту са природом, живим светом, у којој су у додиру са другом децом и одраслима може да има едукативни карактер уколико васпитач има осећај да препозна и искористи тај тренутак за позитиван утицај на децу. Тако се утицај на грађење еколошких навика код деце врши константно.

Намера нам је била да утврдимо стање еколошких навика предшколске деце пре похађања еколошких радионица и након тога.

Истраживање је реализовано техником скалирања, односно скалама процене. За прикупљање података о еколошким навикама деце одабрана је Евиденциона листа са скалом процене за евалуацију еколошких навика деце (Кундачина, 2005). Евиденциона листа садржи 14 тврдњи. Листу су попуњавали родитељи на првом родитељском састанку и на последњем састанку. Разлике у одговорима на постављена питања из евиденционе листе, представљају ниво усвојености еколошких навика. За истраживање је одабран узорак од 40 деце из два вртића у Предшколској установи „Драгољуб Удицки“ у Кикинди. 20 деце из вртића „Колибри“ и 20 деце

из вртића „Пчелица“ и 40 родитеља (по један дететов родитељ). Обухваћене су две предшколске васпитне групе уједначене по броју и узрасту. Из обе групе по десеторо деце су похађала додатни еколошки програм. Он је одржан једном недељно после редовних активности, након истека радног времена вртића. У редовним групама еколошке активности су биле заступљене онолико колико припремни предшколски програм дозвољава и у мери у којој су се еколошки садржаји радили до почетка овог истраживања. Водитељи еколошких радионица су и васпитачи у васпитним групама које су биле обухваћене истраживањем, те су имали потпуну контролу над експериментом.

Радионице су одржане од 10. фебруара до 10. јуна 2011. године. Истраживање је завршено 30. јуна 2011. године.

На основу добијених резултата можемо рећи да:

1. Од 100 % испитаника 46 % је потврдно одговорило на постављене тврдње, а 54 % негативно. Већи број испитаника нема еколошке навике.

2. У другом делу, скали процене, од 46 % испитаника који су потврдно одговорили на тврдње, 35 % је одговорило да редовно врши еколошке радње, понашања, 29 % повремено и 36 % у зависности од ситуације. Дакле највећи број деце ради и понаша се еколошки у зависности од ситуације, што доводи до закључка да немају изграђене еколошке навике.

Након четири месеца похађања еколошких радионица резултати исте евиденционе листе са скалом процене били су другачији:

Од укупно 40 родитеља који су одговарали са ДА и НЕ на постављене тврдње, на укупан број тврдњи одговорено је позитивно у 65 % случајева, док је укупно на тврдње негативно одговорило у 45 % случајева.

Збирни резултати указују на знатно повећање броја навика и њихове учесталости. Можемо приметити да су у највећем проценту тврдње процењене „редовно“ 59%, 22% тврдњи је процењено „повремено“, а најмање тврдњи је добило процену „зависи од ситуације“ на основу чега можемо закључити да се повећао број навика након похађања радионица.

На основу добијених резултата закључујемо да: еколошке радионице утичу на развијање еколошких навика деце; постоји значајна разлика у усвојености еколошких навика између деце која су похађала еколошке радионице и деце која нису похађала радионице, што је потврдило постављену хипотезу Еколошке радионице утичу на развијање еколошких навика деце.

7. Закључна разматрања

Сагледавањем теоријског дела истраживања ове теме и увиђајући напредак који је остварен у пракси, можемо рећи, да и поред низа нелогичности између образовања васпитача и захтева који им се намећу у пракси, васпитач може да буде компетентан уколико препознаје значај целоживотног учења, уколико прати и прихвати савремене токове науке и технике. Данас, када је образовање доступније него икада, компетенције васпитача би могле и требале да расту у сразмери са растом и развојем предшколске деце, у сразмери са њиховим интересовањима и способностима и у сразмери са захтевима које савремени свет намеће. Лично ангажовање, информисање, делање у циљу заштите животне средине и образовања најмлађих и тиме давање примера другима и деци, оно је што можемо свакодневно да примењујемо, јер „Сутрашњи свет ће изгледати онако како га деца данас виде“

мисао је Душка Радовића која осликава потребу за еколошким васпитањем и образовањем најмлађих.

ЛИТЕРАТУРА

- Банђур, В., Поткоњак, Н. (1999). *Методологија педагогије*. Београд: Савез педагошких друштава.
- Вујаклија, М. (2003). *Лексикон страних речи и израза*. Београд: Просвета.
- Група аутора (1992). *Срце за планету*. Београд: Еко центар.
- Група аутора (2007). *Речник српског језика*. Нови Сад: Матица српска.
- Ерић, Д., Петровић, Д. (1991). *Еколошки буквар*. Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Јанковић, П., Родић, Р. (1998). *Методологија научно-истраживачког рада*. Сомбор: Учитељски факултет.
- Каменов, Е. (1997). *Модел основа програма васпитно-образовног рада са предшколском децом*. Нови Сад: Драгон.
- Каменов, Е. (2004). *Зелена планета*. Нови Сад: Драгон.
- Клајн, И., Шипка, М. (2006). *Велики речник страних речи и израза*. Нови Сад: Прометеј.
- Клеменовић, Ј. (2004). „Чиниоци еколошког васпитања и образовања“. *Педагошка стварност*, 50(5-6): 366-381.
- Клеменовић, Ј. (2007). „Еколошко васпитање и образовање деце предшколског узраста у свету“. *Настава и васпитање*, 56(1): 76-87.
- Кундачина, М., Банђур, В. (2005). *Методолошки практикум*. Ужице: Учитељски факултет.
- Матановић, В. (2003). *Како да сачувамо свет око нас*. Земун: Нијанса.
- Мишковић, М. (1997). *Еколошка криза и еколошка свест омладине*. Шабац: Виша школа за образовање васпитача. Београд: Еко центар.
- Мишковић, М. (2001). *Омладина и екологија*. Шабац: Заслон-принт.
- Муџић, В. (1999). *Увод у методологију истраживања одгоја и образовања*. Загреб: Educa.
- Сузић, Н. (2003). „Појам и значај интерактивног учења“. *Настава*, (1-2): 33-51.
- Цвјетићанин, С., Сегединач, М. (2009). „Садржаји о природи у програму предшколског васпитања и образовања“. *Педагошка стварност*, 55(3-4): 412-423.
- Штрбац, С., Миљановић, Т. (2011). „Дидактичко-методичка организација еколошког васпитно-образовног рада у предшколским установама“. *Педагогија*, 66(2): 282-288.
- <http://seek.state.mn.us/classrm_e.cfm>(12. 06. 2011.)
- <<http://www.endemit.org.rs/grupe/seminar/tekstovi/mr%20Gordana%20Brun.pdf>> 15. 03. 2011.

Radmila Homanov, M.A.

COMPETENCIES OF TEACHERS FOR EDUCATIONAL WORK IN THE DOMAIN OF ECOLOGY

Summary

This article deals with ecological education of preschool children, its importance and factors, experiences in organizing and programming ecological education of children throughout the world, the place ecology has in the education of teachers, and the place it takes in the preschool education in Serbia. The article also gives a summary of the results of research of how the elective ecology program realized through workshops with children in preschool institution “Dragoljub Udicki” in Kikinda affects the development of the ecological awareness of preschool children.

Key words: ecological education, ecological awareness, ecological workshops, preschool children.

Др Оља Арсенијевић*
др Горан Булатовић
мр Љиљана Љ.Булатовић

Факултет за менаџмент у Сремским Карловцима,
Универзитет „Унион – Никола Тесла“ у Београду,
Република Србија

UDC 371.322-057.875
UDC 159.953-057.875
Оригинални научни рад
Примљен 1. X 2012.

УТИЦАЈ СОЦИЈАЛНИХ КАРАКТЕРИСТИКА НА РАЗВИЈЕНОСТ МОТИВА ПОСТИГНУЋА СТУДЕНАТА НА ФАКУЛТЕТУ ЗА МЕНАЏМЕНТ

САЖЕТАК: У глобално економски и културно доминантној „економији постигнућа“, мотив постигнућа је један од најистраживанијих мотива; његове вредности могу у великој мери утицати на рад сваког појединца, а ауторе овог рада првенствено интересује утицај који он остварује на рад менаџера; на мотив постигнућа могуће је утицати и могуће га је, у већој или мањој мери, развијати током целог живота.

Стога је проблем истраживања у овом раду утицај социјалних карактеристика на развијеност мотива постигнућа студената. Предмет истраживања су релације између социјалних карактеристика испитаника и мотива постигнућа.

Циљ истраживања је испитивање постојања разлика у изражености мотива постигнућа студената у односу на њихове социјалне карактеристике.

Резултати истраживања су показали, као што ће у раду бити детаљно образложено, да социјалне карактеристике имају утицаја на ниво мотива постигнућа код студената.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: мотив постигнућа, социјалне карактеристике, студенти.

1. Дефинисање мотива постигнућа

Услед комплексности појаве, са акцентом на међусобну повезаност и преплитање са низом других мотива, пружити потпуно одређену дефиницију мотива постигнућа је изузетно тешко, ако не и немогуће, иако је у питању један од мотива који је изузетно много истраживан.

Хенри Мареј указује на постојање мотива постигнућа и сврстава га међу 27 потреба које, по његовом мишљењу, представљају основне покретачке снаге активности људи (*психогене* потребе). Он га одређује као доста сложену потребу која се манифестује у жељи да се постигне нешто што је тешко остварити; да се овлада, манипулише са њима или организују физички објекти, људска бића или идеје; да се то оствари што брже и што самосталније; да се савладају препреке и постигне високи стандард; да се истакне пред другима; да се такмичи са другима и да се други надвисе; да се улаже дуго понављани напор да би се остварило нешто што је тешко (према: Hall, Gardner, 1957).

Најчешће коришћен полазни оквир за проучавање мотива постигнућа је Мекклилендово одређење овог мотива; он мотив постигнућа одређује као: тенденцију да се улаже напор да се постигне и оствари нешто што се сматра вредним и чиме ће се истаћи пред другима (Рот, 1973).

Мекклиленд, пре свега, говори о тенденцији да се повећају или на што вишем нивоу задрже способност појединца које задовољавају одређени стандард или се сматрају извршним, и где извршење таквих активности, стога, може бити или успешно или неуспешно (Mishra, 2008).

* arsenijevicolja@gmail.com

У домаћој литератури често се користи акроним „МОП“, а, сем устаљених „мотив постигнућа“, или „мотив за постигнућем“, неки аутори користе и термин „мотив достигнућа“.¹

Мотив постигнућа спада у групу социјалних мотива. Према подели социјалних мотива на мотиве за обезбеђење личне егзистенције и афирмације и мотиве усмерене на повезаност са другим људима, мотив постигнућа спада у групу мотива за обезбеђење личне егзистенције и афирмације (Рот, 2004).

2. Претходна истраживања мотива постигнућа у свету и код нас

Меклиланд и Либерман експериментално су потврдили корелацију између развијености мотива постигнућа и осетљивости за перципирање дражи које су у вези са постизањем успеха. Они појединци код којих је развијен мотив постигнућа, брже и лакше запајају објекте и ситуације које стоје у некој релацији са постизањем постављеног циља (Butterfield, 2009).

Постоји повезаност развијености мотива постигнућа и сећања о прекинутим задацима, што је експериментално потврдио Аткинсон бавећи се проблемом Зајгарник ефекта (Butterfield, 2009).

Минор и Нел су утврдили корелација између развијености мотива постигнућа и избора одређених занимања (Franceško, Mihić, Bala, 2002). Испитивањима је утврђено да већи број студената са високо развијеним мотивом постигнућа одлази у запослења у привреду, него у остале, непривредне делатности. За студенте са ниским степеном развијености мотива постигнућа важи обрнут случај.

Францешко, Михаић, Бала, 2002. године у истраживању структуре мотива постигнућа издвајају четири компоненте ове сложене мотивационе диспозиције: такмичење са другим људима; истрајност у остваривању циља; остваривање циља као извор задовољства и оријентација ка планирању. Ови аутори закључују да наведени резултати углавном потврђују становиште Мекклиленда о постојању две основне компоненте мотива постигнућа – улагање напора да се постигне оно што се сматра вредним и чиме ће се истаћи пред другима. Друге две издвојене компоненте су инструменталне особине или облици понашања које особа развија како би била успешна у такмичењу са другим људима и/или у остваривању циљева.

3. Емпиријско истраживање

За испитивање мотива постигнућа коришћена је скала МОП2002 аутора Францешко, Михаић и Бала из 2002. године. Упитник се састојао од 55 питања затвореног типа са градивном поделом оцена од један до пет (Ликерт скала 1-5; пет ниво слагања); испитаник је заокруживањем једне од понуђених тврдњи изражавао своје слагање са њом.

Упитник је садржао две независне варијабле: пол испитаника; име и презиме испитаника.

Зависне варијабле у овом истраживању су 55 ајтема на упитнику за мерење мотива постигнућа.

3.1. Узорак

Узорак се састојао од 200 испитаника оба пола (102 мушка и 98 женска испитаника). Сви испитаници студенти похађају Факултет за менаџмент у Новом Саду,

¹ od *engleskog*: need for achievement.

на сва три заступљена студијска програма. Током првог дела испитивања испитивана је генерација у првој години студија; у другом и трећем делу је иста генерација испитивана у четвртој години студија. Величина и састав узорка нам пружа могућност да са високом поузданошћу закључујемо о развоју мотива постигнућа студената Факултета и о корелацији између организационе културе задатка и развоја мотива постигнућа студената.

3.2. Организација и ток истраживања

Први део истраживања је спроведен у првој половини 2010. године, на Факултету за менаџмент. У испитивању је коришћена скала МОП2002. Време предвиђено за испуњавање упитника је било ограничено на 30 минута. Испитаницима је понуђена могућност увида у коначне резултате истраживања.

Други део истраживања је спроведен током у септембра и октобра 2011. године, на Факултету за менаџмент. У испитивању је коришћена скала МОП2002. Време предвиђено за испуњавање упитника је било ограничено на 30 минута. Испитаницима је понуђена могућност увида у коначне резултате истраживања.

Трећи део истраживања је спроведен током у октобра 2011. године, на Факултету за менаџмент. У испитивању је коришћен специфични упитник за испитивање организациону културу задатка аутора овог рада. Време предвиђено за испуњавање упитника је било ограничено на 30 минута. Испитаницима је понуђена могућност увида у коначне резултате истраживања.

3.3. Методе и технике истраживања

У овом раду коришћене су вишеструке методе у процесу истраживања. Комбиновани су квалитативни и квантитивни приступ, тзв. метода триангулације. Изабрана је управо ова метода, зато што је комплексна и повезује различите парадигматске системе у јединствени корпус. Технике и инструменти бирани су у оквиру дескриптивног истраживачког метода који је примерен предмету и циљу истраживања.

3.4. Проблем, предмет, циљ, задаци и хипотезе истраживања

Проблем спроведеног истраживања можемо представити у виду питања: постоји ли утицај социјалних карактеристика на развој мотива постигнућа код студената Факултета за менаџмент.

Предмет истраживања су релације између социјалних карактеристика и мотива постигнућа испитаника.

Циљ истраживања: испитивање постојања разлика у изражености мотива постигнућа испитаника у односу на годину студија; испитивање међуполне разлике у изражености мотива постигнућа испитаника.

Задаци истраживања: утврдити разлику у изражености мотива постигнућа испитиваних студената на првој и четвртој години студија; утврдити постојање међуполне разлике у изражености мотива постигнућа испитиваних студената.

Хипотезе:

X_1 Постоји статистички значајна међуполна разлика у изражености мотива постигнућа испитиваних студената

X_2 Женски испитаници показују већи укупни мотив постигнућа од мушких испитаника.

X_3 Постоји статистички значајна разлика у изражености мотива постигнућа испитиваних студената у првој и четвртој години студија на Факултету за менаџмент.

3.5. Обрада резултата

Подаци добијени овим истраживањем обрађени су у статистичком пакету СПСС. Од статистичких поступака приликом обраде података урађени су следећи: декриптивни статистички показатељи варијабли (фреквенције, проценти, аритметичка средина и стандардна девијација); аализом главних компоненти извршена је редукција почетног скупа варијабли и испитана латентна структура простора мерења скале мотива постигнућа. У сврху утврђивања постојања разлика у изражености мотива постигнућа урађене су две каноничке дискриминативне анализе. Приликом анализа групишуће варијабле су чинили пол и година студирања. Квантитативне варијабле су чинили факторски скорови на Промах факторима екстрахованим у простору мерења упитника за испитивање мотива постигнућа и сумациони скор на упитнику, којим је операционализован укупан мотив постигнућа испитаника.

4. Резултати истраживања са дискусијом

4.1. Карактеристике узорка

Према полној структури узорак је прилично уједначен, односно чине га 49 % жена и 51 % мушкараца, што је приказано у табели 1.

Табела 1: Фреквенције варијабле пол

ПОЛ	Фреквенције	Проценти
Мушки	102	51,0
Женски	98	49,0
Тотал	200	100,0

Када је у питању година студија узорак је апсолутно уједначен, тако да је 50 % испитаника на првој години студија и исто толико на четвртој, што је приказано у табели 2.

Табела 2: Фреквенције варијабле година студија

Година студија	Фреквенције	Проценти
И година	100	50,0
ИВ година	100	50,0
Тотал	200	100,0

4.2. Просечно постигнуће испитаника на упитнику МОП

Просечни одговори испитаника на питања из упитника за мерење мотива постигнућа изражени су аритметичким срединама и стандардним девијацијама сумационих скорова за свако питање, што је, уз минимални и максимални одговор за свако питање, представљено у табели 3;

Табела 3: Аритметичка средина, стандардна девијација, максималан и минималан резултат на ставкама упитника МОП

Тврдње	Минимум	Махимум	Аритметичка средина	Стд. Девијација
Увек истрајем у остваривању свог циља.	1,00	5,00	4,1750	,82935
Сваки посао је нови изазов за мене.	1,00	5,00	4,1400	,78963
Важно ми је да се истакнем својим успехом.	1,00	5,00	3,8550	1,05810
Чак и када ми не иде лако, посао приводем крају.	1,00	5,00	4,2450	,68360
Знам шта хоћу да постигнем у животу.	1,00	5,00	4,2950	,91221
Тежим да у свему будем испред других.	1,00	5,00	3,3950	1,18151
Дивим се успешним људима.	1,00	5,00	4,1650	1,05515
У животу је успех на првом месту.	1,00	5,00	3,1700	1,09870
Највећи подстицај представља ми такмичење са другима.	1,00	5,00	2,9350	1,15649
Бити најбољи је добар животни мото.	1,00	5,00	3,4050	1,13464
Све унапред испланирам да бих постигао боље резултате.	1,00	5,00	3,7650	1,02716
Успешно обављен посао је за мене највећа награда.	1,00	5,00	4,2500	,83124
Упорност је људска особина коју веома ценим.	1,00	5,00	4,5000	,79572
Не разумем људе који јуре за успехом.	1,00	5,00	3,1650	1,32155
Из својих грешака увек извлачим поуку за будуће.	1,00	5,00	4,3750	,85911
Не узбуђујем се много ако не завршим оно што сам започео.	1,00	5,00	3,2450	1,28578
Најбоље се осећам када постижем добре резултате.	1,00	5,00	4,3150	,79304
Обично одлажем онај посао који захтева пуно труда.	1,00	5,00	3,3350	1,26918
Моја парола је „Што не мораш данас, остави за сутра“.	1,00	5,00	3,4500	1,41688
Прижељкујем успех у свакој активности коју почињем.	1,00	5,00	3,8850	,91979

У свему што радим настојим да будем најбољи.	1,00	5,00	3,7900	1,04948
Ако радим нешто тешко, најчешће истрајем.	1,00	5,00	4,0150	,79241
Пред собом увек имам неки циљ који желим да остварим.	1,00	5,00	4,1900	,84705
Важно ми је да се истакнем у ономе што радим.	1,00	5,00	3,6900	1,03404
Уколико је неко бољи од мене, желим да га достигнем.	1,00	5,00	3,5550	1,06897
У сваком тренутку треба имати јасно дефинисан циљ.	1,00	5,00	4,2050	,87568
Сваку активност претходно треба добро испланирати.	1,00	5,00	4,1150	,97804
Себи углавном постављам високе циљеве.	1,00	5,00	3,8250	1,00470
По сваку цену морам да постигнем успех у активностима којим се бавим.	1,00	5,00	3,3000	1,15615
Имам потребу да другима покажем колико сам успешан.	1,00	5,00	3,0950	1,23026
Улажем пуно енергије да бих се истакао пред другима.	1,00	5,00	2,8200	1,19362
Увек завршавам оно што сам започео.	1,00	5,00	3,9900	,94571
Планирам сваку своју активност.	1,00	5,00	3,6750	1,06539
Важно ми је шта други мисле о мојим постигнућима.	1,00	5,00	3,0600	1,31722
Планирам своје активности за сутрашњи дан.	1,00	5,00	3,6050	1,13818
Други људи сматрају да сам особа која „зна шта хоће“.	1,00	5,00	3,9400	,92231
Увек се трудим да радим боље него што сам раније радио.	1,00	5,00	4,2950	,81319
Важно ми је како други оцењују мој рад.	1,00	5,00	3,4650	1,15996
Кад немам испланиран дан, осећам се необично.	1,00	5,00	3,3100	1,26567
Спреман сам да преузем одговорност за задатке које извршавам.	1,00	5,00	4,3750	,75313
И после више неуспешних покушаја, не одустајем.	1,00	5,00	4,1600	,92122

Ценим људе који су истрајни у постизању својих циљева.	1,00	5,00	4,5150	,81430
Сматрам да сам такмичарског духа.	1,00	5,00	3,5600	1,18889
Осећам велико задовољство када испуним дневни план.	1,00	5,00	4,2000	,91333
Увек остварим највећи део онога што сам предвидео.	1,00	5,00	4,0800	,68259
Када остварим један циљ, одмах проналазим други јер ме то испуњава.	1,00	5,00	3,6350	,95200
Мислим да нема смисла многе ствари планирати унапред.	1,00	5,00	3,2950	1,27124
До успеха се не долази преко ноћи, већ пажљивим планирањем и марљивим радом.	1,00	5,00	4,4500	,74179
Често се досађујем.	1,00	5,00	3,2450	1,41952
И сама помисао на остварење циља буди код мене позитивна осећања.	1,00	5,00	4,0550	,87510
У будућности себе видим као успешног човека.	1,00	5,00	4,2500	,86093
Мој мото је „Треба живети од данас до сутра, без великих планова“.	1,00	5,00	3,4300	1,40534
Веома ми је важно да се прича о мојим успесима.	1,00	5,00	2,6500	1,18088
Када ми се нека особа допадне, не одустајем док је не освојим.	1,00	5,00	3,7000	1,16912
Више волим да сам спонтан, него да све унапред испланирам.	1,00	5,00	3,3050	1,33073

Просечно највећу сагласност испитаници показују са тврдњама:

1. Упорност је људска особина коју веома ценим, и
2. Ценим људе који су истрајни у постизању својих циљева.

Испитаници су у просеку најмање сагласни са тврдњама:

1. Веома ми је важно да се прича о мојим успесима, и
2. Улажем пуно енергије да бих се истакао пред другима.

Табела 4: Аритметичка средина, стандардна девијација, максималан и минималан резултат на сумационом скору упитника МОП

	Минимум	Махимум	Аритметичка средина	Стд. Девијација
МОП	92,00	225,00	153,9700	22,61540

На основу добијених резултата можемо видети да је најмањи постигнути резултат 92 бода од могућих минималних 55, док је највећи постигнути резултат 225 од могућих максималних 275 бодова. У просеку испитаници постижу око 154 бода на упитнику.

4.3. Анализа латентне структуре простора мерења скале МОП

Истраживања мотива постигнућа показују да се он манифестује у великом броју различитих активности људи. Да бисмо сагледали латентну димензионалност простора мерења скале МОП користили смо анализу главних компонената. Фактори су ротирани Промах ротацијом. На основу Сцрее-теста (приказан на графикаону 1) издвојено је 5 фактора, са карактеристичним кореном већим од 1, који заједно објашњавају 46,42 % укупне варијансе, што је приказано у табели 5.

Табела 5: Карактеристични корени и проценат објашњене варијансе

Пре ротације				Након ротације
	Карактеристични корен	Процент варијансе	Кумулативни проценат	Карактеристични корен
1	11,930	21,691	21,691	8,566
2	5,523	10,042	31,733	7,872
3	3,449	6,272	38,005	6,967
4	2,674	4,862	42,867	4,057
5	1,952	3,549	46,416	6,359

Први Промакс фактор објашњава око 22 % варијансе. Фактор окупља ставке које по свом садржају говоре о склоности испитаника да се такмиче са другима. Фактор дефинишу ајтеми типа: Имам потребу да другима покажем колико сам успешан; Тежим да у свему будем испред других; Улажем пуно енергије да бих се истакао пред другима и слично.

Други Промакс фактор објашњава 10 % варијансе и карактеришу га ајтеми који говоре о истрајности испитаника у остваривању циљева и задатака. Фактор високо корелира са тврдњама типа: Увек истрајем у остваривању свог циља; И после више неуспешних покушаја, не одустајем; Увек завршавам оно што сам започео и слично.

Трећи Промакс фактор окупља ставке које по свом садржају говоре о склоности испитаника да планирају своје активности и јасно дефинишу циљеве. Фактор објашњава око 6% варијансе и корелира са ставкама типа: Планирам сваку своју активност; Све унапред испланирам да бих постигао, боље резултате; Кад немам испланиран дан, осећам се необично и слично.

Четврти Промакс фактор по свом садржају говори о ниско израженом мотиву постигнућа. Он високо корелира са тврдњама као што су: Не узбуђујем се много ако не завршим оно што сам започео; Моја парола је „Што не мораш данас, остави за сутра“; Обично одлажем онај посао који захтева пуно труда; Мој мото је „Треба живети од данас до сутра, без великих планова“ и слично.

4.4. Структура разлика у развијености мотива постигнућа у зависности од социјалних карактеристика испитаника: варијабле пол и година студија

Структуру наведених разлика проверавали смо низом дискриминативних анализа у којима су квантитативне варијабле чинили факторски скорови на Промак факторима екстрахованим у простору мерења упитника за испитивање мотива постигнућа и сумациони скор на упитнику, којим је операционализован укупан мотив постигнућа испитаника. Групишуће варијабле у односу на које смо утврђивали разлику међу испитаницима су пол и година студија.

4.5. Дискриминативна анализа – пол испитаника

У првој дискриминативној анализи, критеријска (групишућа) варијабла је пол испитаника, тако да су испитаници подељени у две групе.

Карактеристични корен, проценат варијансе и каноничка корелација је приказан у табели 6.

Табела 6: Карактеристични корен, проценат варијансе и каноничка корелација /групишућа варијабла пол

Функција	Карактеристични корен	Процент варијансе	Кумулативни проценат	Каноничка корелација
1	,078(a)	100,0	100,0	,268

Процена значајности дискриминативне функције приказана је у табели 7.

Табела 7: Процена значајности дискриминативне функције /групишућа варијабла пол

Функција	Вилкс' Ламбда	χ^2	Број степени слободe	p
1	,928	14,648	4	,005

Екстрахована дискриминативна функција је статистички значајна, на нивоу значајности од $p=0.005$ и са коефицијентом каноничке корелације $R_c=0.268$, што значи да је потврђено постојање разлике међу групама испитаника и да је та разлика ниског интензитета, чиме је прва хипотеза: Постоји статистички значајна међуполна разлика у изражености мотива постигнућа испитиваних студената – потврђена.

Матрица структуре дискриминативне функције приказана је у табели 8.

Табела 8: Матрица структуре дискриминативне функције/групишућа варијабла пол

	Функција
Такмичење са другима	-,493
МОП	,361
Склоност ка планирању	,292
Успешност у остваривању циљева као извор задовољства	,288

Ниско изражен мотив постигнућа	-,282
Истрајност у остваривању циљева	,207
Култура задатка	,120

Позитивни пол дискриминативне функције дефинисан је укупним скором мотива постигнућа и факторима: Склоност ка планирању, Успешност у остваривању циљева као извор задовољства и Истрајност у остваривању циљева.

Негативни пол дискриминативне функције дефинисан је факторима: Такмичење са другима и Ниско изражен мотив постигнућа.

Вредности центроида група приказани су у табели 9.

Табела 9: Центроиди група /групишућа варијабла пол

Мушкарци	-,167
Жене	,174

На основу вредности и смера центроида група можемо видети: да жене показују већи укупни мотив постигнућа; да су жене истрајније у остваривању циљева; да су жене склоније планирању, и да женама успешност у остваривању циљева представља већи извор задовољства, него мушкарцима.

За разлику од жена: мушкарци имају показују нижи ниво мотива постигнућа и имају израженије такмичење са другима.

На основу остварених резултата можемо рећи да је друга хипотеза: Женски испитаници показују већи укупни мотив постигнућа од мушких испитаника – потврђена.

4.6. Дискриминативна анализа – година студија

У овој дискриминативној анализи, групишућа варијабла је година студија, тако да су испитаници подељени у две групе (прва и четврта година студија).

Карактеристични корен, проценат варијансе и каноничка корелација је приказан у табели 10.

Табела 10: Карактеристични корен, проценат варијансе и каноничка корелација /групишућа варијабла година студија

Функција	Карактеристични корен	Процент варијансе	Кумулативни проценат	Каноничка корелација
1	,181(a)	100,0	100,0	,391

Процена значајности дискриминативне функције приказана је у табели 11.

Табела 11: Процена значајности дискриминативне функције/групишућа варијабла година студија

Функција	Вилкс' Ламбда	χ^2	Број степени слободе	p
1	,847	32,427	6	,000

Екстрахована дискриминативна функција је статистички значајна, на нивоу значајности од $p=0.000$ и са коефицијентом каноничке корелације $R_c=0.391$, што значи да је потврђено постојање разлике међу групама испитаника и да је та разлика умереног интензитета, чиме је трећа хипотеза: Постоји статистички значајна разлика у изражености мотива постигнућа испитиваних студената у првој и четвртој години студија на Факултету за менаџмент – потврђена.

Матрица структуре дискриминативне функције приказана је у табели 12.

Табела 12: Матрица структуре дискриминативне функције/групишућа варијабла година студија

	Функција
Ниско изражен мотив постигнућа	,540
Успешност у остваривању циљева као извор задовољства	,516
Такмичење са другима	-,425
МОП	-,195
Истрајност у остваривању циљева	,173
Склоност ка планирању	-,078
Култура задатка	,056

Позитивни пол дискриминативне функције дефинисан је факторима: Ниско изражен мотив постигнућа и Успешност у остваривању циљева као извор задовољства, а негативни пол фактором Такмичење са другима и веома ниско укупним скором на упитнику мотива постигнућа.

Вредности центроида група приказани су у табели 13.

Табела 13: Центроиди група /групишућа варијабла година студија

И година	,423
ИВ година	-,423

На основу вредности и смера центроида група можемо видети да: студенти у првој године показују ниже изражен мотив постигнућа; студенти у првој години више истрајавају у остваривању циљева; студентима у првој години више успешност у остваривању циљева представља извор задовољства, него што је то случај у четвртој години.

За разлику од њих: студенти у четвртој години имају генерално израженији мотив постигнућа; студенти су у четвртој години студија склонији такмичењу са другима; и студенти су у четвртој години студија склонији планирању.

На основу остварених резултата можемо рећи да је друга хипотеза: Женски испитаници показују већи укупни мотив постигнућа од мушких испитаника – потврђена.

5. Закључна разматрања

Анализа прикупљених емпиријских података је показала да постоји статистички значајна разлика у изражености мотива постигнућа испитиваних студената у првој и четвртој години студија на Факултету за менаџмент, при чему студенти Факултет за менаџмент у четвртој години студија имају генерално израженији мотив постигнућа него што је то био случај у првој години, чиме је потврђене прва и друга хипотеза. Добијени резултат имплицира да је међу студентима Факултет за менаџмент, током студирања од прве до четврте године студија, дошло до развоја мотива постигнућа.

Аутори рада сматрају да би било значајно испитати који фактори су значајно утицали на развој мотива постигнућа студената; предлажемо да се спроведено истраживање понови кроз серију интервјуа у раду са неколико фокус група састављених од испитиваних студената, где би се свака појединачним тврдња скале МОП2002 дискутовала у контексту организационе културе.

Добијене резултате могуће је интерпретирати у различитим контекстима и искористити их као основу за израду нових планова развоја рада студената који би били усмерени на параметре као што су побољшање ефективности рада студената, повећање задовољства клијената (у овом случају студената), итд.

Добијене резултате је могуће искористити и као основу за праћење даљег развоја мотива постигнућа испитиване генерације студената, при чему је праћење развоја мотива постигнућа могуће наставити и након завршетка студирања; такође, сматрамо да би било интересантно истражити да ли ће испитивани студенти, по завршетку студија, тежити да раде у организацијама са присутном и/или доминантном културом задатка, односно у каквом културном обрасцу ће се обрети и како ће та култура утицати на развој њихових ставова и радних перформанси.

ЛИТЕРАТУРА

- Butterfield, E. C. (1964). „The Interruption of Task: Methodological“. *Factual and Theoretical Issues, Psychological Bulletin*. Vol. 62, No. 5, Yale University, 1964 преузето 08. VIII 2009. са <http://eprints.kfupm.edu.sa/70296/1/7029C6.pdf>
- Hall, C. S., Gardner, L. (1957). *Theories of Personality*. John Wiley and Sons. New York.
- Mishra, V. K. (2008). *Psychology: the Study of Human Behaviour*. Prentice-Hall.
- Рот, Н. (1973). *Опита психологија*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Рот, Н. (2004). *Опита психологија*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Францешко, М., Михаић, В., Бала, Г. (2002). „Структура мотива постигнућа скалом МОП2“, *Личност у вишекултурном друштву*. Вол. 4.

Olja Arsenijević; Ph.D.

Goran Bulatović, Ph.D.

Ljiljana Lj.Bulatović, M.Sc.

**SOCIAL BACKGROUND OF STUDENTS ON THE FACULTY
OF MANAGEMENT AND ITS INFLUENCE ON THE DEVELOPMENT
OF THEIR ACHIEVEMENT MOTIVATION**

Summary

In the globally economically and culturally dominant “achievement economy”, the motive of achievement is one of the most researched motives; its values can largely affect the work of each individual, and the authors of this article were most interested in the effect it can have on the work of a manager. The achievement motive can be influenced and it can, to a larger or lesser degree, be developed throughout life.

Therefore, the research problem in this article is the influence of the social background on the development of the students’ achievement motivation. The subjects of research are the relations between the social background of the respondents and their achievement motivation.

The goal of the research is to question whether there are differences between how strongly this motivation is expressed by students of different social backgrounds.

The research results show, as we shall further explain in this article, that social characteristics do influence the level of achievement motivation in students.

Key words: achievement motive, social background, students.

СЕРТИФИКАЦИЈА ПРОЈЕКТНИХ МЕНАџЕРА КАО МЕРА ЊИХОВЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ

САЖЕТАК: Пројектни менаџмент је примена знања, вештина, алата и техника да би се испунили захтеви пројекта. Непрекидан и брзи развој пројектног менаџмента довео је до појачане тражње за пројектним менаџерима у свету и код нас. Пројектни менаџер је особа која руководи пројектним тимом и његов основни задатак је да кординацијом људи и вођењем послова, доведе пројекат до завршетка. Сертификатом се верификује да је пројектни менаџер остварио одређени ниво знања, искуства и вештине за бављење професијом, у складу са захтевима одговарајућих стандарда и етиком дате професије. Сертификат је и мера компетенције и професионалног развоја пројектног менаџера.

Истраживање презентовано у овом раду спроведено је у Србији током 2011. године са циљем да установи да ли су и у којој мери вође пројеката сертифициване за посао којим се баве. Резултати истраживања показују да је у Србији веома мали проценат пројектних менаџера сертифициван. У мање од 5 % предузећа су сви пројектни менаџери сертифицивани, док у преко 30 % предузећа ни један пројектни менаџер није сертифициван.

Сертификација пројектних менаџера није пресудни фактор за успешност пројеката, нити ће решити све проблеме који прате управљање пројектима у Србији, али ће побољшати компетенције пројектних менаџера и став аутора је да ће то умногоме олакшати и унапредити управљање пројектима у земљи у транзицији, као што је Србија.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: пројектни менаџмент, сертификација, компетенција, пројектни менаџер.

1. Увод

Управљање пројектима (пројектни менаџмент) је примена знања, вештина, алата и техника да би се испунили захтеви пројекта (ПМБОК водич, 2010). Скоро тридесет година, управљање пројектима је било искључиво везано за одређени тип индустрије, попут ваздухопловне, одбрамбене или грађевинске индустрије. У последње две деценије, управљање пројектима је еволуирало у управљачки процес, који је обавезан зарад дугорочног опстанка предузећа (Цицмил, Вилијамс, Томас, Хоџсон [Cicmil, Williams, Thomas, Hodgson], 2006). Управљање пројектима је сада неопходност, а не луксуз и прожима све аспекте пословања. Како компаније почињу да увиђају све повољне аспекте које управљање пројектима има на профитабилност, нагласак се ставља на постизање професионализма у управљању пројектима (Цицмил, Вилијамс, Томас, Хоџсон 2006).

У почетку настајања пројектног менаџмента као дисциплине, није било ни тренинга за управљање пројектима, ни сертификата, ни професионалних удружења. Једини захтев који је био постављен пред пројектне менаџере је да ураде посао, тј. испуне захтеве пројекта. Пројектни менаџмент се, чак, називао и „случајна професија“, јер су људи одабрани да буду пројектни менаџери учили то да раде по принципу покушаја и погрешки. Међутим, како су људи почињали да деле информације, управљање пројектима постаје организованије и систематичније, а такође почињу и

* milin.dragana@gmail.com

да се бележе примери добре праксе. Појављују се професионалне организације, развијају се курсеви, одржавају се конференције и семинари, па се јављају и први сертификати везани за пројектни менаџмент (Мандић, Јовановић, Михајловић, 2011).

Непрекидан и брзи развој пројектног менаџмента као специјализоване менаџмент дисциплине и стално ширење области примене довело је до појачане тражње за пројектним менаџерима (вођама пројеката) у свету и код нас. Вођа пројекта је особа која руководи пројектним тимом и његов основни задатак је да координацијом људи и вођењем послова, доведе пројекат до завршетка. Професионални развој и компетентност ових професионалаца захтева доживотно учење. Последњих година, како у свету, тако и код нас, влада велико интересовање професионалаца у области пројектног менаџмента за програм сертификације, јер је препознат значај сертификата од стране и појединаца и организација које их ангажују. Сертификатом се верификује да је пројектни менаџер остварио одређени ниво знања, искуства и вештине за бављење професијом, у складу са захтевима одговарајућих стандарда и етиком дате професије (Мандић, Јовановић, Михајловић, 2011). Заснованост и вођење пројекта према захтевима међународно признатих стандарда доприноси вишем нивоу његовог квалитета и већем поверењу комитената и корисника за које се пројекат ради.

Развој професије пројектног менаџера, као и развој компленте области пројектног менаџмента, умногоме су обезбедиле водеће међународне организације за пројектни менаџмент, попут Института за пројектни менаџмент (Project Management Institute – ПМИ), Интернационалне организације за пројектни менаџмент (International Project Management Institute – ИПМА), Америчке академије за пројектни менаџмент (American Academy of Project Management – ААПМ), Центра за пословну праксу (Center for Business Practice – ЦБП) и друге. Ове организације већ дуго низ година одржавају скупове, омогућавају сертификације, изводе обуке, усавршавања и тренинге у циљу преношења искустава и унапређења области пројектног менаџмента. У Србији су тренутно активни национални органи Института за пројектни менаџмент (ПМИ) и Интернационалног института за управљање пројектима (ИПМА). Упоредни преглед основних карактеристика ова два удружења је дат у Табели 1 (Мандић, Јовановић, Михајловић, 2011).

Табела 1. Упоредни преглед основних карактеристика ИПМА и ПМИ

ИПМА	ПМИ
Оснивање	
• 1965, Беч, Аустрија	• 1969, Атланта, САД
Седиште	
• Нијкерк, Холандија • Седиште главног комитета се мења сваког марта и септембра	• Њутн Сквер, Пенсилванија, САД • Регионални центри у Бриселу и Сингапуру • Представништва у Вашингтону и Пекингу
Мисија	
Лидерска позиција у промоцији пројектног менаџмента и еволуцији и развоју професије кроз стандардизацију и сертификацију.	Глобално ширење знања о пројектном менаџменту кроз глобалне стандарде, истраживачке програме и унапређење професије

Организација и чланство	
<ul style="list-style-type: none"> • Федерална организација • Мања заједница (преко 50 националних удружења) • Пријем преко националних удружења 	<ul style="list-style-type: none"> • Централна организација • Велика заједница (преко 500 000 чланова у преко 180 земаља) • Пријем преко професионалних удружења
Фокус	
<ul style="list-style-type: none"> • Ужи фокус на пројектни менаџмент и извршност реализације појединачног пројекта 	<ul style="list-style-type: none"> • Широки фокус на пројектни и програм менаџмент, организационе, пословне и остале аспекте пројекта
Сертификација	
<ul style="list-style-type: none"> • Сертификација праксе • Четири нивоа сертификације: <ol style="list-style-type: none"> 1) Сарадник на пројекту 2) Пројектни менаџер 3) Старији пројектни менаџер 4) Директор пројекта 	<ul style="list-style-type: none"> • Сертификација знања • Пет нивоа сертификације: <ol style="list-style-type: none"> 1) Сертификовани сарадник (CAPM)® 2) Професионални вођа пројекта (PMP)® 3) Професионални вођа програма (PgMP)® 4) ПМИ професионалац за распоред (PMI-SP)® 5) ПМИ професионалац за управљање ризиком (PMI-RMP)®
Скупови и тренинзи	
<ul style="list-style-type: none"> • ИПМА годишњи конгрес • Експертски семинари • Међународни симпозијуми • ИПМА награде за пројектну извршност 	<ul style="list-style-type: none"> • ПМИ глобални конгрес • Семинари • е-учење • ПМИ истраживачка конференција
Публикације	
<ul style="list-style-type: none"> • ИПМА новости • Перспективе пројеката • ПМ истраживачки часопис 	<ul style="list-style-type: none"> • ПМИ данас • ПМ мрежа • Часопис за пројектни менаџмент

Компетенција је некад била једноставан појам, који је означавао „могућност, капацитет да се нешто уради“ (Крофорд [Crawford], 2005) или „адекватност да се уради неки задатак“ (Крофорд, 2005). Временом, компетенција је прерасла своје полазне дефиниције и развила „различита значења, те постала један од најраширанијих појмова у организационој и професионалној литератури“ (Роботам [Robotham, Jubb], 2005). Питање компетенција је у срцу еволуције менаџмента већ преко 25 година (Ејтикен, Крофорд [Aitken, Crawford], 2008; Џенг, Дејнти, Мур [Cheng, Dainty, Moore], 2005; Лу [Loo, 1991]; Музи, Фишер, Томас, Петерс [Muzio, Fisher, Thomas, Peters], 2007; Обрухт [O’Brochta], 2008; Темхајн [Thamhain], 2004). Иако још увек није постигнуто усаглашавање мишљења по питању дефиниције и мерења компетенција, термин се у великој мери користи када се дискусија дотакне тема као што је успех пројеката (Стивенсон, Старкведер [Stevenson, Starkweather], 2010).

Крофорд (2005) обезбедила је дубљи увид у разумевање компетенције и њених димензија, и предложила три интересантне класификације: улазне компетенције, личне компетенције и излазне компетенције. Улазне компетенције се односе на она знања и вештине које запослени доноси на посао. Личне компетенције пред-

стављају личне атрибуте особе, њену способност да изврши дати задатак. Излазне компетенције се односе на способности које особа „демонстрира“ док извршава поверени задатак. Ове компетенције се преплићу и допуњавају у циљу постизања пуне компетенције односно радног учинка (Крофорд, 2005).

Компетенција се развија на основу три компоненте током радног века за-посленог и обухвата образовање, тренинг и искуство. Свака од ове три компоненте побољшава способност запослених да се носе са новим проблемима и ситуацијама. Како запослени стичу искуства, њихова способност решавања проблема и снала-жења у неубичајеним околностима се побољшава и зато они постижу виши ниво компетентности. Развијање компетенција се обично заснива на прописаном нивоу обуке.

У сваком образовном или пословном окружењу тешко је донети одлуку о компетенцијама. Такође, донети одлуку о томе да ли сертификовати запослене или не је веома комплексно. Предузећа сама морају креирати процедуре за процену која је сертификације потребна њиховим запосленим као и проценити да ли ће и колико од ње имати користи (Филипс [Phillips], 2004). Сертификација је, временом, постала минимални стандард за бављење многим пословима у данашњем пословном окру-жењу.

Компетенције пројектних менаџера, као што су начин решавања проблема, лидерство или социјална компетенција, морају бити допуњене са предузетничким компетенцијама и компетенцијама за пројектни менаџмент (Хојшилд, Кајм, Медкоф [Hauschildt, Keim, Medcof], 2000; Хојман [Huemann], 2000). У зависности од врсте и обима пројекта, компетенције варирају и у дубини и у ширини. Краткотрајни, спе-цијализовани пројекти са малим буџетом захтевају сасвим другачије компетенције него дугорочни, стратешки и велики пројекти. Пројектни менаџер стиче ове ком-петенције путем различитих сертификационих програма, али мора постојати пери-од примене научног, да би се стечене компетенције трансформисале у експертизу (Тарнер [Turner], 2006).

Узимајући у обзир изложено, јасно је да се сертификат може посматрати као мера компетенције пројектних менаџера.

2. Истраживање

Ово истраживање је спроведено у Србији током 2011 са циљем да уста-нови да ли су и у којој мери вође пројеката сертификовани за посао којим се баве. Истраживање је спроведено путем упитника постављеног на интернет, тако да су само комплетно попуњени упитници обрађивани, делимично попуњени нису узети у обзир. Да би се постигла што потпунија репрезентативност узорка, истраживање је рађено на стратификованом случајаном узоруку који је обухватио 407 испитаника активних у управљању пројектима. Узорак су чинили испитаници запослени у пре-дузећима која се разликују по власничкој структури да би се добила што реалнија слика стварног стања. Запослених у приватним предузећима има нешто преко 40 % (од тога 16.7 % у домаћем, а 24.3 % у страном власништву), а у државним фирмама 41 %. Остатак узорка чинили су запослени у акционарским друштвима (8.4 %), не-владиним организацијама (4.9 %) и друго. Испитаници су се, такође, разликовали и по грани индустрије којој њихово предузеће припада, тако да је заступљено преко 30 предузећа из 11 грана индустрије. Највећи број испитаника (21.6 %) долази из ИТ индустрије, а следећа по заступљености је нафтна, петрохемијска и гасна индус-

трија (17.4 %). Узорак су чинили и испитаници запослени у образовању (15.5 %), банкарској индустрији (11.1 %), прехранбеној (9.3 %), и другим. Разноврсност узорка по гранама индустрије је била потребна да би се видело да ли је нека индустрија спремније да обезбеди адекватан тренинг за вође пројеката.

Са становишта величине предузећа у којима испитаници раде, све величине предузећа су заступљене у узорку, од малих (47 %), преко средњих (25 %) до великих (28 %). Када је у питању хијерархијски положај испитаника у предузећу, најмање је највише позиционираних запослених – топ менаџмента (11.5 %), затим следе испитаници који заузимају позиције средњег менаџмента (29 %), док више од половине испитаника чине непосредни извршиоци посла (58 %), што одговара хијерархијској структури у већини предузећа. Већина испитаника су чланови пројектних тимова (46.4 %), али довољан број њих су и вође пројеката (34.9 %).

Као што се види из Табеле 2, у мање од 5 % предузећа су сви пројектни менаџери сертификовани. У највећем броју случајева већина није сертификована, док у преко 30 % предузеча ни један пројектни менаџер није сертификован.

Табела 2 – Број сертификованих пројектних менаџера

	Број испитаника	Проценти
сви су сертификовани	18	4,4 %
већина је сертификована	33	8,1 %
подједнако је и сертификованих и несертификованих	90	22,1 %
већина није сертификована	141	34,6 %
нико није сертификован	125	30,7 %
укупно	407	100 %

Анализа је затим настављена тако што су одговори анализирани са становишта власничке структуре предузећа (Табела 3). Циљ је био да се утврди да ли можда предузећа у страном власништву имају већи број сертификованих пројектних менаџера. Та претпоставка се показала као тачна. Иако, и када посматрамо предузећа имајући у виду њихову власничку структуру, и даље највећи број пројектних менаџера није сертификован, охрабрује податак да у су у скоро 20 % приватних фирми сви пројектни менаџери сертификовани.

Табела 3 – по власничкој структури

	сви су сертификовани	већина је сертификована	подједнако	већина није сертификована	нико није сертификован
приватна предузећа (домаће власништво)	11,8 %	3 %	23,5 %	28 %	33,8 %
приватна предузећа (страно власништво)	6 %	10,1 %	26,3 %	38,4 %	19,2 %
државна предузећа	2,4 %	12,6 %	19,8 %	28,1 %	37,1 %
акционарска друштва	0 %	0 %	23,5 %	67,7 %	8,8 %

невладине организације	0 %	0 %	0 %	40 %	60 %
друго	0 %	0 %	36,8 %	31,6 %	31,6 %
укупно	4,4 %	8,1 %	22,1 %	34,6 %	30,7 %

Анализа је затим настављена тако што су одговори анализирани са становишта гране индустрије којој предузеће припада (Табела 4). Циљ је био да се утврди да ли можда одређене гране индустрије поклањају већу пажњу сертификацији пројектних менаџера. Резултати показују да су у 16 % предузећа из ИТ индустрије сви пројектни менаџери сертифицивани. Такође, види се да су здравству и фармацеутској индустрији у скоро 50 % предузећа има подједнако и сертифициваних и несертифициваних пројектних менаџера.

Табела 4 – по грани индустрије

	сви су сертифициковани	већина је сертифицикована	подједнако	већина није сертифицикована	нико није сертифицикован
ИТ	16 %	6,8 %	25 %	26,1 %	26,1 %
финансије, осигурање, банкарство	0 %	13,3 %	28,9 %	37,8 %	20 %
здравство и фармација	0 %	0 %	44,4 %	44,4 %	11,1 %
прехрамбена индустрија	0 %	0 %	21 %	42,1 %	36,8 %
образовање (и научно-истраживачки рад)	0 %	9,52 %	6,4 %	23,8 %	60,3 %
уметност, култура, медији	0 %	0 %	0 %	57,1 %	42,9 %
нафтна, петрохемијска и гасна индустрија	2,8 %	18,31 %	24 %	36,6 %	18,3 %
друго	6 %	6,06 %	42,4 %	24,2 %	21,2 %
укупно	4,4 %	8,1 %	22,1 %	34,6 %	30,7 %

Анализа је затим настављена тако што су одговори анализирани са становишта величине предузећа (Табела 5). Циљ ове анализе је био да се утврди да ли можда предузећа са већим бројем запослених имају и већи број сертифициваних пројектних менаџера. Резултати показују да су у преко 23 % предузећа средње величине сви пројектни менаџери сертифицивани, што је изненађујући податак.

Табела 5 – по броју запослених

	сви су сертифициковани	већина је сертифицикована	подједнако	већина није сертифицикована	нико није сертифицикован
1-50	1 %	4 %	32 %	35 %	28 %
51-200	5,5 %	4,4 %	13,2 %	26,4 %	50,5 %

201-500	23,3 %	0 %	18,6 %	28 %	30,2 %
501-1000	0 %	10,2 %	11,9 %	39 %	39 %
више од 1000	1,7 %	16,7 %	27,2 %	41,2 %	13,2 %
укупно	4,4 %	8,1 %	22,1 %	34,6 %	30,7 %

Анализа указује на потребу да се стање у овој области у Србији даље истражи, као и да постоји потреба за сертификацијом пројектних менаџера како би се повећала њихова компетенција.

3. Закључна разматрања

Пројекти већ дуго времена не представљају нов начин организовања посла у циљу реализације одређених подухвата. Колико ће одређена организација бити конкурентна или чак да ли ће обезбедити своју егзистенцију, данас зависи не само од тога да ли реализује праве пројекте већ да ли тим пројектима управља на најбољи могући начин.

Сертификација пројектних менаџера није пресудни фактор за успешност пројеката нити једини показатељ компетенције пројектног менаџера, али је став аутора је да ће сертификација умногоме олакшати и унапредити управљање пројектима у земљи у транзицији, као што је Србија.

ЛИТЕРАТУРА

- Aitken, A., Crawford, L. (2008). *Senior management perceptions of effective project manager behavior: an exploration of a core set of behaviors for superior project managers*. PMI Research Conference.
- Cheng, M., Dainty, A., Moore, D. (2005). „What makes a good project manager?“. *Human Resource Management Journal*, 15 (1), 25-37.
- Cicmil, S., Williams, T., Thomas, J., Hodgson, D. (2006). „Rethinking project management: researching the actuality of projects“. *International Journal of Project Management*, vol. 24, pp. 675-686.
- Crawford, L. (2005). „Senior management perceptions of project management competence“. *International Journal of Project Management*, vol. 23, pp. 7-16.
- Hauschildt, J., Keim, G., Medcof, J. W. (2000). „Realistic criteria for project manager selection and development“. *Project Management Journal*. 23-32 September.
- Huemann, M. (2000). „Individual project management competences – the need for project management knowledge and experience“. Paper presented at the IPMA World Conference. London.
- Loo, R. (1991). „Project-management training in Canadian organizations“. *International Journal of Project Management*. 9 (4), 250-257.
- Мандић, Б., Јовановић, А., Михајловић, И. (2011). „Институционална подршка ППМ праксе“. XV Интернационални симпозијум из пројектног менаџмента, YUPMA 2011.
- Muzio, E., Fisher, D., Thomas, E., Peters, V. (2007). „Soft skills quantification (SSQ) for project manager competencies“. *Project Management Journal*. 38 (2), 30-38.
- O’Brochta, M. (2008). „Great project managers“. In: *PMI Global Congress, Proceedings*. Sao Paulo. Brazil.
- Phillips, J. T. (2004). „Professional Certification: Does It Matter?“. *Information Management Journal*, vol. 38, no. 6, pp. 64.
- Robotham, D. Jubb, R. (1996). „Competences: measuring the immeasurable“. *Manage Dev Rev*; 9 (5): 5.

- Stevenson, D. H., Starkweather, J. A. (2010). „PM critical competency index: IT execs prefer soft skills“. *International Journal of Project Management*, vol. 28, pp. 663-671.
- Thamhain, H. (2004). „Team leadership effectiveness in technology-based project environments“. *Project Management Journal*, 35 (4), 35-46.
- Turner, J. R. (2006). „Towards a theory of project management: The nature of the project“. *International Journal of Project Management*, 24 (1), 1-3.
- Водич кроз корпус знања за управљање пројектима (ПМБОК водич), Институт за пројектни менаџмент, превод Факултет техничких наука, Универзитет у Новом Саду, 2010.

ДРУГИ ИЗВОРИ

//<http://www.pmi.org>

//<http://www.ipma.ch/>

//<http://www.aapm.org>

///<http://www.cbponline.com>

Dragana Milin, M.Sc.
Slobodan Morača, Ph.D.

CERTIFICATION OF PROJECT MANAGERS AS A MEASURE OF THEIR COMPETENCE

Summary

Project management is the application of knowledge, skills and techniques needed for demands of a project to be met. Continuous and fast development of project management has brought to an increased demand for project managers in our country and abroad. A project manager is a person who leads a project team and his/her main responsibility is to bring a project to a closing by coordinating people and organizing business. The certificate verifies that a project manager has reached a specific level of knowledge, experience and skills needed to do this job in accordance to the demands of certain standards and the given profession's ethics. This certificate is also a measure of competence and professional development of a project manager.

The research represented in this article was done in Serbia in 2011, with the goal of determining whether project leaders are certified for the job they do and in what degree. The results gained show that in Serbia a very small number of project managers are actually certified. In less than 5 % of companies all project managers are certified, and in over 30 % of companies there are no certified project managers.

The certification of project managers is not crucial for the success of a project, and it cannot solve all the problems which accompany project management in Serbia, but it can surely improve competencies of project managers and the authors strongly believe that it can make project management in countries in transition, such as Serbia, a lot easier.

Key words: project management, certification, competence, project manager.

BENCHLEARNING

САЖЕТАК: Benchlearning нуди: варијације: охрабрује (подстиче) учење и разумевање и стимулише креативност; искуство других људи: у benchlearningu, јесте спона (полуга, веза) за разумевање како би сам бизнис требало да се развије; теорија иновације: асоцијација нових елемената знања и разумевања помоћу којих benchlearning спознаје могућност да се иновира; turbulence: benchlearning нам помаже да боље разумемо промене у стварности; иницијатива: benchlearning је акцијски оријентисан едукативни метод који даје учесницима слободу да глуме на своју иницијативу. Изгледа, да, benchlearning има одговоре на многа питања настала у модерној теорији знања.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: benchlearning, варијације, искуство других људи, теорија иновације, turbulence.

1. Увод

Ако се жели постићи успех на светском тржишту, компанија сутрашњице мора бити способна да учи и брзо се мења. Да би то постигла компанија мора да мотивише своје запослене у постизању нових вештина, ефикасности и креативности, као и све купце, добављаче и инвеститоре. Подручја на којима се benchlearning може практично примењивати, како би се унапредило пословање, врло су разноврсна и могу обухватати примере: укупне или издвојене маркетиншке активности, обликовање стратегије маркетинга, организацију пословања, технолошка унапређења, истраживање и развој, финансије, људске ресурсе и друго. Benchlearning се као метода може користити према указаној потреби, континуирано и у склопу процеса обликовања стратегије развоја и то као његов интегрални део.

Истраживање јавних предузећа и јавно комуналних предузећа у Војводини извршено је помоћу истраживачког упитника који је примењен на адекватном истраживачком узорку. Поступак обраде података добијених у истраживању саставни је део сваког истраживачког пројекта. Урађени су следећи елементи поступка обраде података: контрола података (логичка и техничка); сређивање података; пребројавање података; анализа података; табелирање и укрштање података, цртање графикана; закључивање о подацима.

Из увида о подацима о јавним предузећима и јавно комуналним предузећима, који се могу наћи на нашем тржишту, додатно је потврђена почетна констатација непознавања и непримењивања benchlearninga од стране домаћих давалаца услуга и произвођача. На тржишту се могу наћи ЈП и ЈКП која примењују елементе benchlearninga нпр. прате конкуренцију и унапређују квалитет, али се конкретно не баве дубље benchlearningom и свим предностима које он омогућава.

Обзиром на изражен број предузећа у узорку, у зависности од делатности којом се бави, може се рећи да узорак одговара предузећима у Војводини уопште, обзиром на заступљеност ЈП и ЈКП која се баве спортским, конгресним, научним и културним активностима, информатиком, грејним активностима, активностима везаним за изградњу града, активностима паркинг сервиса, радовима везаним за путеве и погребним услугама.

* vanja.malobabic@spens.rs

2. Упитник и методе помоћу које ће се унапредити пословни развој и организационо учење

Benchlearning је метода која ће истаћи значај људског капитала, тј. интелектуалног капитала за успех предузећа. Истраживачки програми усмериће се у правцу афирмације и константног унапређења управо ове врсте ресурса. Benchlearning указује на потребу за константним учењем и континуираним унапређењем уз наглашавање потребе за предузимањем сталних промена. Један од најважнијих циљева benchlearning-a, јесте да учини да запослени буду посвећени и спремни да прихвате резултате новог учења. Benchlearning захтева већи степен енергије и посвећености него што захтевају регуларне дужности. Крајњи циљ није само решавање одређених оперативних проблема, него и постицање става из кога непрекидно учење на основу добрих примера долази природно.

Benchlearning је комбинација елемената ефикасности, учења, добрих примера и изградње тима уз мултидисциплинаран прилаз. Benchlearning у својој основи обавља неколико функција: тежи да помогне организационим јединицама да пронађу свој, властити одговор на питање: „Како знате да је ваше функционисање ефикасно?“, друга битна функција benchlearning-a, огледа се у томе да нам указује на све оно шта се може научити из доброг примера; трећа веома битна функција benchlearninga огледа се у промени у понашању и ставовима запослених, који су резултат посматрања других („добар пример“).

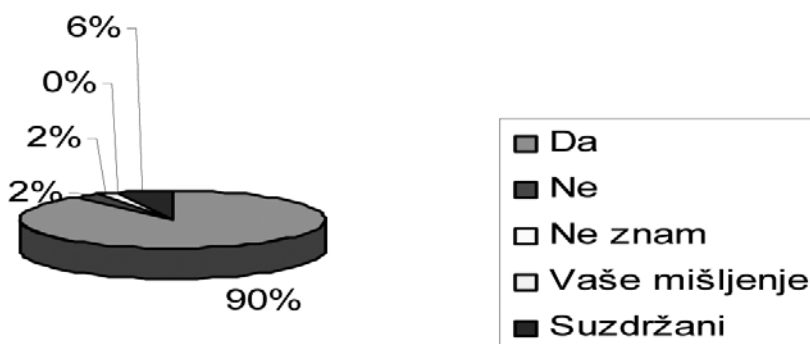
2.1. Коришћење benchlearninga у пословању

Учење није корисно само за појединце, већ је од огромне важности и за економски успех организација.

Након сагледавања општих података приступило се обради резултата испитивања. Први циљ је био да се испита и истражи коришћење benchlearninga у пословању.

Процентуални износ показује да су испитаници на питање учење није корисно само за појединце, већ је од огромне важности и за економски успех организација, 90 % одговорили са да, 2 % су одговорили са не, 2 % не зна, а било је и 6 % суздржаних. Приказ добијених резултата приказан је на графику 1:

График 1. Учење није корисно само за појединце, већ је од огромне важности и за економски успех организација



Да ли познајете суштину benchlearninga као методу организационог учења?

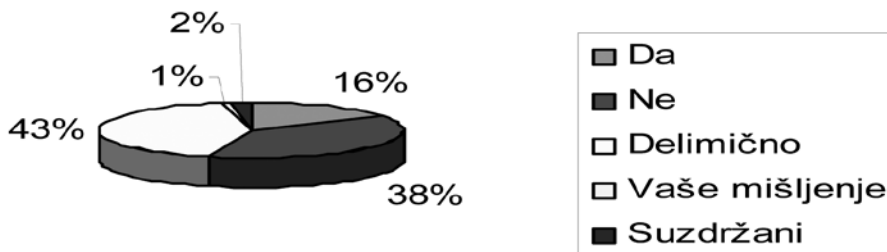
Наредни истраживачки подаци указују на упознатост са суштином benchlearninga као методом организационог учења, што је приказано у табели 1.

Табела 1. Да ли познајете суштину benchlearninga као методу организационог учења?

Елементи анкетног питања 2.	Фреквенција одговора	%
Да	22	16
Не	51	38
Делимично	57	43
Ваше мишљење	1	1
Суздржани	3	2
Укупно	134	100
Извор: Обрачун из анкете		

Процентуални износ показује да су највише испитаника (43 %) сконцентрисано на делимично познавање суштине benchlearninga. За њима следе 38 % испитаника који не познају суштину benchlearninga, 16 % познају суштину benchlearninga, 1 % одговорили су нпр. Упознаћу суштину benchlearninga на семинару, а 2 % остало је суздржано. Графички приказ добијених резултата дат је на графику 2):

График 2. Да ли познајете суштину benchlearninga као методу организационог учења?

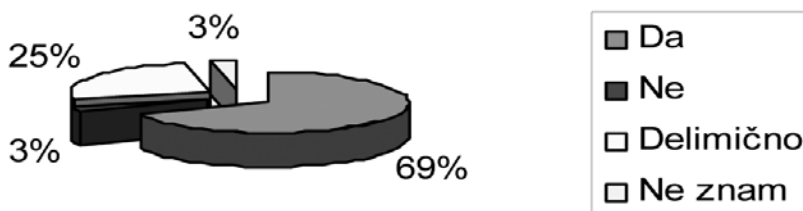


Да ли сматрате да је на учење могуће утицати?

Процентуални износ показује да је највише испитаника (69 %) који сматрају да је на учење могуће утицати, 25 % делимично сматра да је на учење могуће

утицати, 3 % испитаника сматра да је на учење немогуће утицати, а 3 % су дали своје мишљење. Приказ добијених резултата приказан је на графику 3:

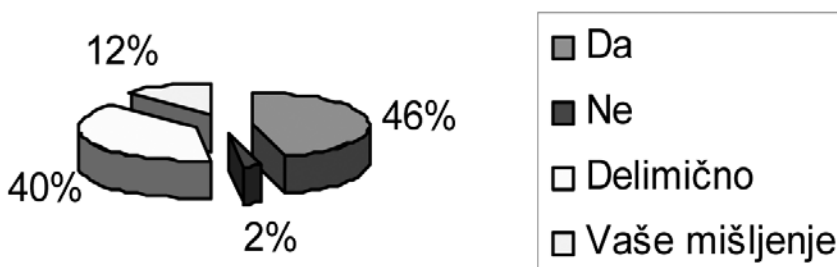
График 3. Да ли сматрате да је на учење могуће утицати?



Табела 2. Да ли на постојећим радним местима запослени знају свој посао?

Елементи анкетног питања 4.	Фреквенција одговора	%
Да	61	46
Не	3	2
Делимично	54	40
Ваше мишљење	16	12
Укупно	134	100
Извор: Обрачун из анкете		

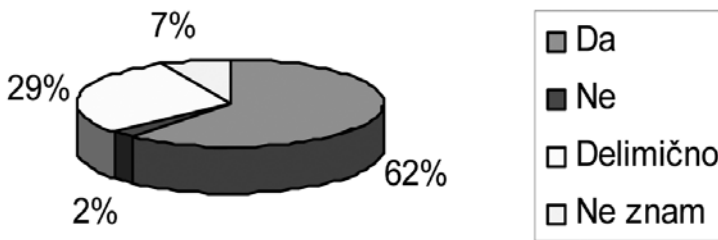
График 4. Да ли на постојећим радним местима запослени знају свој посао?



Табела 3. Да ли је досадашње учење за посао имало утицај да се постиже успех у будућем пословању?

Елементи анкетног питања 5.	Фреквенција одговора	%
Да	82	62
Не	3	2
Делимично	39	29
Не знам	10	7
Укупно	134	100
Извор: Обрачун из анкете		

График 5. Да ли је досадашње учење за посао имало утицај да се постиже успех у будућем пословању



2.2. Унапређење коришћења benchlearninga у пословању

Табела 4. У којој мери ћете у будућности бити спремни да научите нешто ново, да идете на обуке?

Елементи анкетног питања 6.	Фреквенција одговора	%
У великој мери	75	57
Умерено	43	32
Немамо намеру да научимо нешто ново	2	1
Ваше мишљење	7	5
Суздржани	7	5
Укупно	134	100
Извор: Обрачун из анкете		

График 6. У којој мери ћете у будућности бити спремни да научите нешто ново, да идете на обуке?

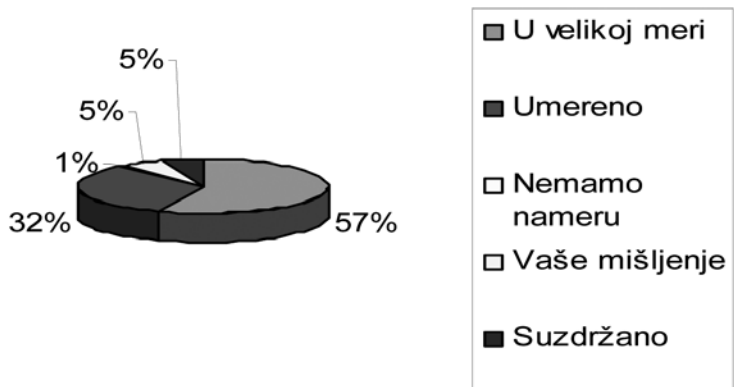


График 7. Да ли имате вољу и да ли желите да упознате суштину benchlearninga као методу организационог учења?

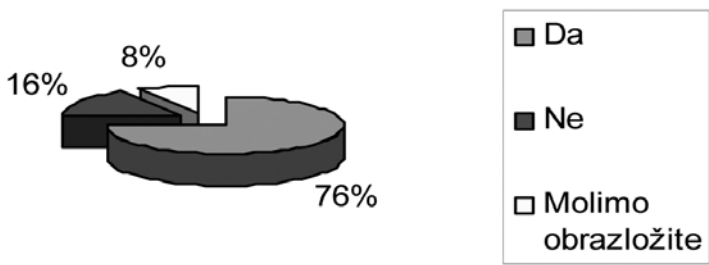


График 8. Како бисте желели да упознате суштину benchlearninga као методу организационог учења?

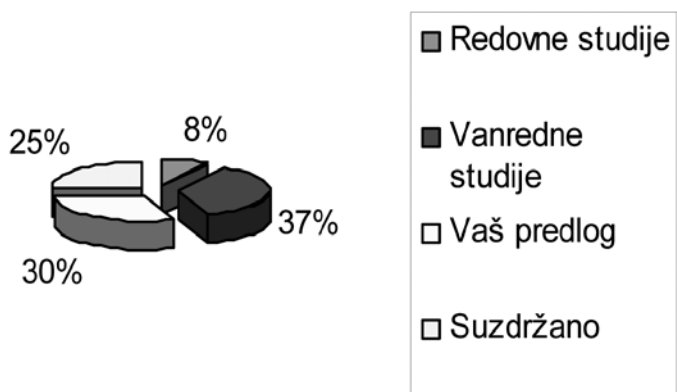


График 9. Колико бисте желели да упознате суштину benchlearninga као методу организационог учења?

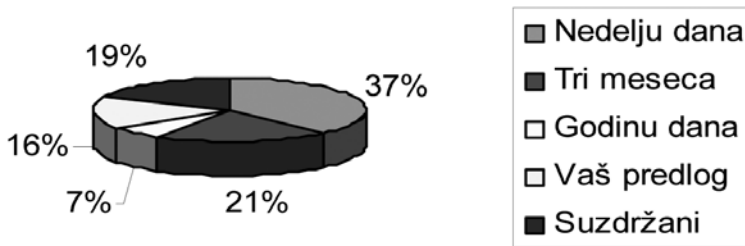


График 10. На какву едукацију бисте Ви желели да идете?

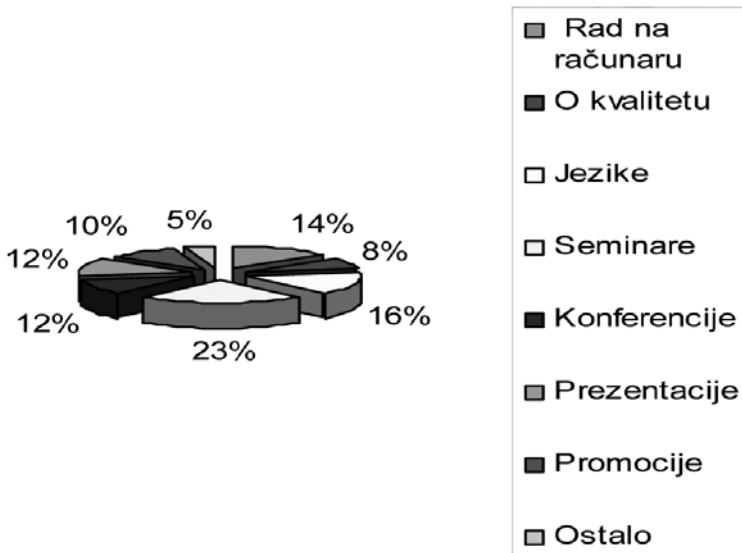


График 11. Колка је корисност знања која се стиже едукацијом и на семинарима?

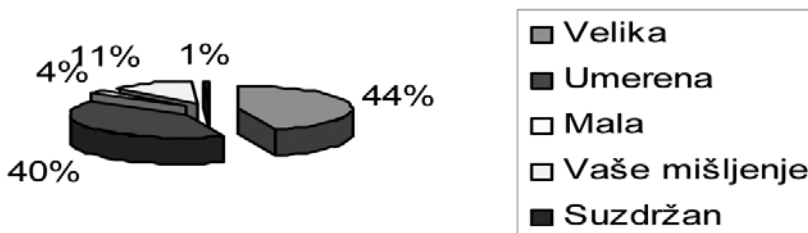


График 12. Колика је корисност од избора људи који иду на едукације, семинаре, обуке?

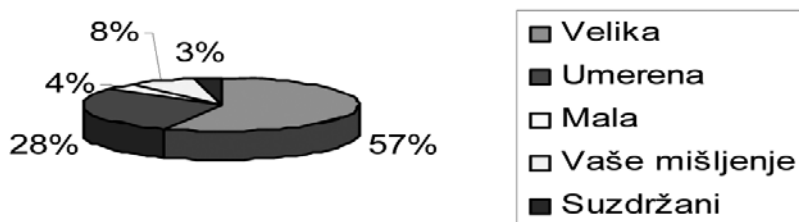
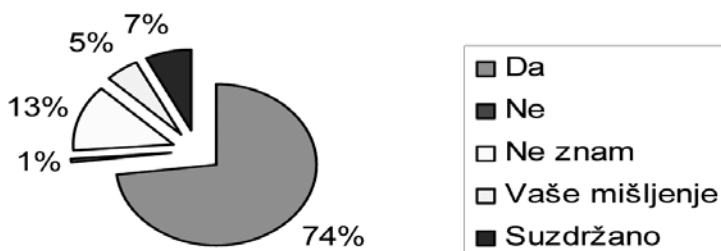


График 13. Да ли сте спремни да резултате организационог учења Вашег предузећа искористите за промену досадашњег начина учења и обучавања?



2.3. Збирни резултати истраживања

Испитивањем о примени методе benchlearninga као методе организационог учења и веће ефикасности рада и успеха пословања дошло се до резултата да 13 % испитаника приликом пословања примењује методу benchlearninga, 39 % испитаника делимично врши организационо учење, а 39 % испитаника не примењује методу benchlearninga, 7 % изјавило је да не зна да ли употребљава методе benchlearninga, а 2 % испитаника остало је суздржано.

На питање да ли је досадашње учење за посао имало утицај да се постиже успех у будућем пословању: 62 % испитаника је одговорило позитивно, што ће имати позитиван подстицај за употребу benchlearninga у будућности, 29 % одговорило је да је досадашње учење за посао имало делимично утицај да се постиже успех у будућем пословању, што је добар знак. А још боље је што је 2 % од 134 испитаника одговорило да досадашње учење за посао није имало утицај да се постиже успех у будућем пословању, 7 % одговорило је да не зна одговор на ово питање.

Испитаници (43 %) су на питање о упознатости са суштином benchlearninga у највећем броју одговорили да делимично познаје суштину, 38 % одговорило је да не познаје суштину benchlearninga. По заступљености за њима следе са 16 % испитаници који познају суштину benchlearninga, 1 % испитаника дао је сопствено

мишљење нпр. Упознаћу се са суштином benchlearninga на семинару итд., а 2 % је било суздржано.

Будуће намере испитаника указују у којој ће мери они бити спремни да науче нешто ново, да иду на обуке. Нпр. 57 % је удео испитаника који ће у великој мери бити спремни да науче нешто ново у будућности, 32 % испитаника има став да ће умерено ићи на обуке у будућности, а најмањи број је испитаника који немају намеру да иду на обуке (1 %), што је добар услов за напредовање у будућности; 5 % испитаника дало је своје мишљење нпр. „нећу никад ићи на обуке“, а 5 % испитаника остало је суздржано.

Воља и жеља да се упозна суштина benchlearninga као методе организационог учења је веома изражена, јер је забележено постојање 76 % испитаника који то желе, а свега 16 % испитаника не жели да упозна суштину benchlearninga; 8 % образложило је да нису спремни на такав корак сада. Од великог је значаја и развој спремности да резултате учења пословања ЈП и ЈКП искористе за промену досадашњег начина пословања. На основу резултата истраживања постоји 74 % испитаника који су спремни на промену, 13 % су испитаници који не знају да ли би да резултате учења пословања ЈП и ЈКП искористе за промену досадашњег начина пословања, а 1 % сматра да промене нису сврсисходне, 5 % дало је своје мишљење, тј. разлоге зашто сада нису спремни, а 7 % остало је суздржано.

3. Закључна разматрања

Применом benchlearninga предузећа јасније сагледавају визију будућности и правила развоја и мисије јавних предузећа, лакше успоставе оптималан однос циљева, стратегија, акција, континуалан процес менаџмент знања. Спроведена benchlearning метода неминовно доводи до унапређивања пружених услуга и измене у пословној политици. Наравно, из целокупне анкете уочљив је корак ка променама у будућем пословању развијањем свести о benchlearningu код потрошача. Најбитнија појава у јавним предузећима и јавно комуналним предузећима указује на успешно увођење benchlearninga помоћу јаке воље и жеље људи и њихове спремности ка напретку, ефикаснијем и ефективнијем раду и оптимистичнијим циљевима и визијама за будућност.

Мултидимензионални циљеви: да сагледа потребе, нужности, корисности и предности концепта организационог учења у пословању, посебно када је реч о побољшању перформанси и утицају на пословни развој; да се истраже кључне перформансе и подручја у којима се остварују или се могу остваривати; да искористе своје шансе на тржишту, као и начине њиховог мерења у циљу упоређивања са оствареним перформансама других; да се у том контексту укаже на потребу активног и дугорочног односа према клијентима на задовољавању њихових потреба, захтева и жеља у решавању њихових проблема.

ЛИТЕРАТУРА

- Bengt, K., Lundgren, K.; Edenfeldt, M. F. (2001). *Benchlearning*. USA: John Wiley & Sons Ltd.
- Бенсон, М. (1993). *Енглеско & Српско -хрватски речник*. Београд: Просвета.
- Karlof, B., Kurt, L., Froment, M. E. (2001). *Benchlearning-Good Examples as a Lever for Development*. Chichester, England: John Wiley&Sons, LTD.
- Малобабих, В. (2006). *Унапређење пословања јавних предузећа применом benchlearning метода пословног развоја и организационог учења* (докторска теза). Нови Сад.

Малобабић, М. (2007а). *Развој модела интегрисаног менаџмента квалитетом, животном средином и безбедношћу информација у ЈП информатичке делатности града Новог Сада* (докторска теза). Нови Сад.

Малобабић, В. (2007б). *Benchlearning метод у ЈП и ЈКП Војводине*. Нови Сад: Просвета.

Vanja Malobabić, Ph.D.

BENCHLEARNING

Summary

Benchlearning offers: variation (encourages learning and understanding and stimulates creativity); other people's experiences, in benchlearning, are the link for acquiring understanding of how one's own business should be developed; innovation theory (association of new elements of knowledge and understanding through which benchlearning finds ways to innovate itself); turbulence (benchlearning enables us to better understand changes in reality); initiative (benchlearning is an action-oriented educational method that gives the participants freedom to act on their own initiative). It seems, then, that benchlearning can give answers to many of the questions raised by modern knowledge theory.

Key words: benchlearning, variation, other people's experience, innovation theory, turbulence.

ПРИКАЗИ

РЕЂО ИСКУСТВА ЗА РАЗВОЈ САРАДЊЕ У ПРЕДШКОЛСКИМ УСТАНОВАМА

САЖЕТАК: Ређо (Reggio) је прогресивни педагошки приступ курикулуму који код деце развија имагинацију, креативност и истраживачки дух. У васпитно-образовним институцијама инспирисаним Ређо приступом сарадња је стуб одржавања система. Развој детета се усмерава кроз посматрање, документисање и рефлексију, наглашавајући партнерске односе између деце и одраслих особа као основу за учење. У раду се разматрају основни принципи Ређо приступа и искуства иностраних практичара. Изнета су лична запажања о систему кооперације стечена вишегодишњим професионалним искуством ван наше земље. Анализиране су могућности имплементације у различитим околностима са посебним нагласком на предшколске установе у Србији.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: Ређо приступ, курикулум, сарадња, дете, васпитач.

1. Увод

Ређо (*Reggio*) приступ васпитању и образовању је метод који наглашава партнерске односе између деце и одраслих и учење помоћу истраживачких пројеката. Настао је под утицајем социоконструктивизма, нарочито филозофије Дјуиа (*Dewey*), Пјажеа (*Piaget*) и Виготског (*Vygotsky*) са полазиштем да се знање ствара кроз међуљудске односе и релацију са непосредном околином. Иницирао га је Лорис Малагуци (*Loris Malaguzzi*) након Другог светског рата, представивши снажну слику детета које од рођења гради социјалне односе и истражује законистости природе. Ентузијазам и залагање Малагуција подстакло је целокупну заједницу области Ређо Емилија (*Reggio Emilia*) на северу Италије да се ангажује у раду васпитно-образовних институција за децу предшколског узраста. Данас ту област одликује чврста заједница, економски просперитет и еколошка одговорност.

Не толико популаран у светским размерама као други курикулумски модели, Ређо приступ је задобио значајну пажњу након изложбе дечјих радова која је 1970. године обишла свет и пружила потпуно нов поглед на одрастање и учење. Позната под називом „Сто језика деце“ (*The Hundred Languages of Children*, енгл.), та изложба се континуирано обнавља и представља путујући педагошки документ у којем се дете посматра кроз сопствене многоструке таленте.

Међутим, интересовање светских стручњака је пробуђено тек 1991. године када је једна од Ређо школа прокламована за најавангарднију на свету (*Kantrowitz, & Wingert, 1991*). Од тада па до данас, оснивачу Малагуцију и Ређо установама су додељене бројне награда од великог педагошког значаја. Путем интернационалних конференција, истраживања и посета иностраних педагошких стручњака Ређо оријентисаним васпитно-образовним установама, приступ је израстао у покрет који броји све више присталица. Данас се Ређо филозофија проширила и преточила у праксу многих предшколских и школских институција у свету, те се оне налазе широм Европе, а убрзано ничу у Азији, Аустралији, северној Америци и на Новом Зеланду.

* sandra@melodium.org

2. Карактеристике приступа

Ређо није формалан модел курикулума као Валдорф или Монтесори, са дефинисаним концептуалним оквиром, методама, структуром, стандардима и акредитационим процесима за васпитаче, учитеље и институције. Реч је о „појављујућем“ курикулуму у којем садржај извире из разноликог дечјег искуства, интересовања и културолошке основе. Васпитно-образовну окосницу представљају процеси и односи који се свакодневно стварају и надограђују између практичара и деце, породице и окружења. Примењује се у предшколским, али и школским установама, те је његов примарни реализатор у групи са децом васпитач или учитељ, а затим асистент и стручни сарадници, нпр. ликовни педагог (*atelierista*, ital.) и педагог (*pedagoga*, ital.), који обликује процес и координира између група и установа. Курикулум се генерише са сврхом и дирекцијом, а васпитачи током процеса прикупљају податке о дешавањима. Учењу се приступа као заједничком, узбудљивом, креативном истраживачком процесу.

Према релевантним записима издвајају се фундаментални принципи Ређо приступа:

2.1. Дете је креатор сопственог учења

Промовише се имиџ детета као снажног, способног протагонисте у сопственом учењу. Сматра се да дете има велики потенцијал за развој, да оно учи и расте у релацији са другима кроз сто језика према којима ради, постоји, рефлектује и сазнаје. Учење се заснива на преговарању које подстиче конструктивне, континуиране и реципрочне релације између васпитача, деце, родитеља и околине, те се предмети учења успостављају договором. Фокус је на дететовим потенцијалима и компетенцијама пре него на недостацима.

2.2. Дете и одрасли су партнери у учењу

Током живота и рада у школи, дешава се реципрочна размена искустава између деце и васпитача. Васпитач не подучава децу, већ преузима улогу фасилитатора, ресурса, партнера и суистраживача. Он подстиче дете да развија лично схватање света и објеката кроз активно истраживање, на супрот конвенционалним статичким, формалним и дидактичким инструкцијама. Поспешује комуникацију са децом посматрајући себе као тачку провокације и референце, помажући у истраживању могућности материјала и медија. Равноправан је део тима, те учи заједно са децом кроз истраживачку методу. То не значи пуко прикупљање и сортирање информација на познату тему, већ сажимање искустава и емоција које карактеришу научно истраживање, као што су „знатижеља, непознато, сумња, грешка, криза, теорија и збуњеност“ (Rinaldi, 2003). Тако се ствара контекст за учење-подучавање у којем решење одређених проблема води ка новим питањима, очекивањима и променама.

Посматрајући и слушајући децу, васпитач сакупља и анализира податке, те има значајну улогу у континуираном, детаљном и креативном документовању процеса учења.

2.3. Документација је начин комуникације

Документација служи да учини учење „видљивим“ и „опипљивим“, те је сачињена од аудио и видео белешки, прича, слика, фотографија и конверзација које се транскрибују, а затим постављају на панеле у видокругу деце и одраслих. Дечји

уметнички радови, скице и скулптуре, пропраћени су записима о фазама настајања, те се постављају у собе за боравак, ходнике, холове и двориште школе. За васпитача то значи студиозну анализу начина на који деца уче, њихових испољених мисли и осећања, да би знали како да им приступе и како да приступе даљем дизајнирању курикулума.

Документација је, слично портфолиу, алат у учењу, који је важан за децу, васпитача и родитеље. Описује и приказује активности деце, служи за рефлексију и (само)евалуацију, те има кључну улогу у родитељској партиципацији. Она омогућава родитељу да уђе у свет дечјих искустава и да на основу тога започне дијалог. Председница организације „Reggio Children“, Карлина Риналди (Carlina Rinaldi) објашњава документацију као „начин да се зађе иза кулиса, ради разумевања како учимо. Документација нам помаже да са другима поделимо одговорност подучавања.“ (Rinaldi, 1998).

2.4. Околина је трећи учитељ

Велика пажња се посвећује стварању пријатне атмосфере у установи која доприноси осећају припадности. Сматра се да физички простор за учење има велики утицај на креативност и имагинацију. Креативност се посматра као интерактиван друштвени пројекат који захтева одређен контекст да би заживео и био препознатљив (Rinaldi, 2005). У процесу сазнавања користе се сва чула. Сматра се да школска средина треба да је инспиративна и отворена за различите намене. Треба да буде подложна манипулацији и трансформацији (дневне, сезонске, годишње промене) како би се могла редизајнирати у складу са резултатима експериментисања. Простор треба да „говори“ и позива на интеракцију, па се постављају провокације као што су свежи цветни аранжмани на столићу са спремним папиром, бојама и оловкама или прозирне стаклене тегле са сортираним материјалима разних боја. Такве понуде анимирају простор и подстичу дете на стварање, истраживање и акцију (Strong-Wilson, Ellis, 2011). Уз огледала разних величина и облика деца често могу да идентификују своју слику и истраже начине трансформације свог лика.

Малагуци је често наглашавао да околина треба да делује као акваријум који одражава идеје, ставове и културу људи који живе у њој. С тим у складу, унутрашњост типичног Ређо вртића је велики и светао простор, често са преградама од стакла уместо зидова, са изложеним дечјим радовима. Дизајн рефлектује структуру заједнице: карактеристичан је мали трг (*piazza, ital.*) унутар школе који представља место сусрета, игре и размене идеја за децу у установи. Уобичајено је да у свакој школи постоји атеље, односно ликовни студио у којем деца раде са атељеристом (ликовним педагогом или уметником) који је део стручног особља.

Поред непосредног школског окружења, велика пажња се придаје природи и широј околини као ресурсу за учење. Васпитач и деца често истражују околину и одлазе ван школског дворишта, нарочито за тематске садржаје у вези са пројектом (нпр. одлазак на пијаци, село, железничку станицу и сл.). Вртићи и школе често сарађују са локалном заједницом, културно-уметничким установама и институцијама од историјског значаја.

2.5. Кооперација и интеракција

Васпитање и образовање детета се посматра кроз односе са породицом, са другом децом, васпитачима и другим одраслима у школи, као и са школском околи-

ном, заједницом и ширим друштвом. То не значи да је потиснута индивидуалност. Напротив, нагласак је на самоостварењу, самопосматрању и схватању сопствене личности кроз релације са другима. Сматра се да је неопходно успоставити чврст систем међуљудских веза, јер се тиме пружа основа за културу институције која рефлектује специфичност индивидуа у њој.

Васпитачи, асистенти, педагози и стручни сарадници раде у паровима у разреду, на истом хијерархијском нивоу, континуирано размењујући информације о раду са децом. Колегијалност васпитача има покретачку снагу за стварање повољних услова за рад, те владају односи међусобног уважавања и поштовања различитог мишљења.

Сарадња међу децом се сматра неопходном за когнитивни развој те се подстиче индивидуално и групно учење. У малим и већим групама, деца се упућују на дијалог, анализу, компарацију, преговарање, претпоставке и решавање проблема. И у том случају је вербално изражавање само један од могућих начина комуникације. Инклузија деце са „посебним потребама“ одвија се природним путем, кроз различите начине учења. Таква деца се не посматрају кроз недостатке већ је њихово мишљење (и понашање) вредновано као специфичан допринос школској заједници. У Ређо-инспирисаним установама, она се посматрају као деца са „посебним правима“, те им се најчешће додељује лични асистент који помаже да се превазиђу евентуалне менталне или физичке препреке.

Родитељи су есенцијална компонента програма и сматрају се једнако одговорним партнерима у учењу. Снажно је подржано њихово право на партиципацију које се остварује на много различитих начина и помаже кохезији међу децом. Често се позивају на активно учешће, како према посебним пројектима, тако и у свакодневном животу и раду деце у установи. Партиципација деце, васпитача и породица не значи само преузимање одређене улоге у некој активности, већ представља њену есенцију, део заједничког идентитета.

2.6. Деца говоре сто језика

Примењујући Гарднерову теорију вишеструке интелигенције осветљен је концепт детета које комуницира кроз многоструке начине изражавања. Експресивне уметности играју централну улогу у учењу, те се интегришу као алат за когнитиван, лингвистички и социјални развој. У односу на традиционални курикулум, уместо наглашеног фокусирања на вербални и литерарни развој подстиче се способност детета да комуницира путем гестова, емоција, покрета, плеса, музике, скулптуре, слика, прича и других облика. Приметно је да се у Ређо инспирисаним школама ствара више заједничких уметничких радова него у другим, нпр. да група деце ради заједно на истом муралу.

Комуникациони контекст уметности схвата се као основа дечјег социоконструктивизма. Циљ није научити стварати добра уметничка дела, већ користити уметност као медијум за дискусију. Упркос томе, посетиоци су често фасцинирани оригиналношћу и високим уметничким донетима који извире из сваке дечје креације.



Слика 1: Рад групе деце узраста 2 године у Ређо-инспирисаном вртићу „The Purple Elephant“, Бангкок, Тајланд

2.7. Пројекат

Практикује се пројектна истраживачка метода са тим да рад на пројекту не конституише цео курикулум, већ његове мање формалне делове, што пружа структуру у искуству учења. Ради се о суштинском, активном истраживању специфичне теме ради сазнавања. Уместо да добијају готове одговоре од одраслих, деца постављају хипотезе, дискутују у групама, ревизирају идеје и самостално доносе закључке на основу стеченог искуства. Пројекат се најчешће тематски одређује према дечјем интересовању, идеји, проблему или извире из директног искуства. У процесу планирања, васпитачи бирају један од могућих праваца предложених од стране деце, а на одлуку утиче дечје ангажовање и мотивација. Педагошки практичари (васпитачи, специјалисти и координатори) раде заједно на формулисању хипотеза ка могућим дирекцијама пројекта и организацији потребних материјала, а родитељи и локална заједница активно учествују.

Пројекат може да траје неколико дана, месеци или целу школску годину, или да заврши на потпуно другачијој теми од које је започео. Обзиром да се учење схвата као спирални процес, васпитачи се неретко враћају на претходна искуства за даљу експлорацију. У оквиру заједничког пројекта понекад се могу јавити посебни задаци или мањи пројекти којима се бави само једна група деце, те након истраживачког рада презентује резултате другој групи. Понекад и породица може добити задатак из пројекта који се ради код куће или ван установе.

3. Лично искуство

Провела сам више од четири године на позицији музичког педагога – практичара специјалисте (Music Teacher Specialist, енгл.) у Бангкоку, Тајланд, радећи са

децом од једне до осам година у неколико Ређо-инспирисаних васпитно-образовних установа обухваћених истим руководством. То искуство је модификовало моје до-тадашње схватање о начину на који деца уче и о перспективи васпитно-образовне функције одраслих особа у том процесу.

Као и многи који се први пут нађу у Ређо установи, била сам фасцинирана креативном атмосфером којом су одисале просторије. Разноликости деčјих радова је свакако допринела и интернационална средина карактеристична за то школско окружење, која је у једној институцији спојила децу из више од 30 нација. Вредно-вањем различитости, како културолошких тако и у домену развојних могућности, потврђује се индивидуалност детета.

И поред ентузијазма, „појављујући курикулум“ за мене је био искуствена непознаница. У сагледавању сопствене васпитно-образовне улоге помогла је не-обично позитивна и отворена атмосфера из које је извирао снажан систем колабо-рације између свих запослених у школи. За мене је учење о Ређо приступу започето неформално – првенствено посматрањем дискусија на састанцима група различитих профила запослених, затим посетама групама деце током рада и прегледањем писаних докумената о развојним плановима. Колеге су биле веома отворене за но-вопридошли кадар и спремне за помоћ и подршку. Није било изражених временс-ких очекивања за прилагођавање начина рада у односу на „појављујући“ курикулум, нити притисака за приступање документационом процесу. Након консултација са колегама, стручним сарадницима, координаторима и менаџментом постепено се формирало моје схватање о Ређо принципима и могућностима интеграције са му-зичким садржајима.

Темпо рада је по интензитету био другачији у односу на наше услове. У школи у Бангкоку недељни рад је износио 42 сата од којих се очекивало да васпитач 30 проведе у раду са децом. Остало време је било посвећено свакодневnoj припре-ми, планирању, састанцима са колегама и породицама, а нарочита пажња придавана је професионалном развоју. Свакодневна пракса је налагала да васпитачи који раде заједно након одласка деце из установе одвоје време за размену идеја, хипотеза и интерпретација. На тај начин су се кристалисале дирекције за „појављујући“ ку-рикулум. Састанци на нивоу више узрасних група одвијали су се једном недељно, а осим васпитача присуствовали су и стручни сарадници (координатори пројекта, атељериста, музички педагог и менаџмент). То је за њих значило свакодневно пла-нирање са другим тимом, односно сагледавање развоја на макро нивоу. Учествујући у грађењу индивидуалних и групних планова васпитача и деце, уверила сам се у значај креирања курикулума путем дискусије, рефлексije и интерпретације рада, као и неопходности педагошке документације.

Усавршавање је у свакој Ређо установи витални, свакодневни аспект про-фесионалног ангажмана и идентитета. У школама у Бангкоку је организовано у континуитету, увек са циљем да се нова сазнања преиспитају и усмере ка ојачању интеракција – како са децом, тако и између самих запослених. На годишњем нивоу су испланирани повремени викенди за специјализацију. Поред тога, током године је по један или више дана у семестру резервисан за усавршавање колектива унутар установе (*teacher-in-service day*), те тада деца не иду у вртић. У тим данима су од-ржаване радионице из широког педагошког спектра, са многобројним гостима, пе-дагошким стручњацима из иностранства. Велика пажња је придавана могућностима

коришћења модерне технологије, мултимедијалних средстава и садржаја у раду са децом.

Честе су биле радионице-конференције са разменама искуства васпитача из неколико Ређо школа, у којима су се сажимале и преплитале специфичности сваке установе. На тај начин се градила кохезија која подразумева колегијалност као интерактивно учење и живљење. Из перспективе вође музичких радионица приметила сам да васпитачи врло радо примењују обрађене активности већ наредне недеље и чешће се консултују са мном по питањима музичке експертизе.

На међународном плану професионалног усавршавања постоји разрађен систем колаборације: конференције и семинари пружају контекст за размену, развој и рефлексију идеја, изазов и откривање различитог мишљења, праксе, околности и културе. Присуствујући конференцији „Ређо почеци“ (*Reggio Beginnings*, енгл.) у Бангкоку уверила сам се у ентузијазам и енергију искусних и познатих Ређо практичара из Италије, али и у неопходност континуираног преиспитивања као основе за усавршавање. Не постоје дефинитивни одговори, већ питања која подстичу саморефлексију, која се наставља у стално истраживање. Учесници конференције су подстицани на стварање заједнице која пружа могућности за учење и међусобну подршку у професионалном развоју.

4. Могућности имплементације

Упознавањем Ређо филозофије, а нарочито у непосредном сусрету са том педагошком праксом, многи се интересују за имплементацију или адаптацију тог приступа у својој земљи. Обзиром да у различитим државама владају другачије друштвене вредности, могуће је у постојећи систем инкорпорирати само поједине аспекте Ређо приступа.

Евалуирајући планирање и разраду система професионалног развоја васпитача за имплементацију Ређо приступа у САД Фајф (Fyfe, 1994) сугерише поступке за олакшавање процеса имплементације:

1. Приступити старим активностима на нови начин – обзиром да је честа реакција несигурности и беспомоћности приликом увођења иновација, треба напредовати постепено, индивидуалним темпом.

2. Истражити стотину језика – одрасли, исто као и деца, имају потребу да се постепено упознају са физичким медијима помоћу којих се могу изражавати (боја, глина, папир и сл.), што се може постићи сарадњом са ликовним педагогом и радионицама за васпитаче.

3. Планирати за „појављујући“ курикулум – обзиром да не постоји конкретан план обраде тематских активности васпитачима је у почетку тешко да се привикну на хипотетичке дирекције пројеката и цљева, као и начина за провокацију и задржавање децјег интересовања. Временом почињу да схватају значај анализе идеја изражених у децјим речима, цртежима и играма.

4. Организовати време – сарадња васпитача захтева екстензивно време за групно планирање, размену искуства и рефлексију.

5. Истрајати у колаборацији – мрежа подршке се ствара кроз дискусију, стварање и размену идеја, али дебата, критика и координација закључака су изазов као свакодневне активности. Засновати и одржавати индивидуалност кроз међузависност и међусобно поштовање је веома захтевно.

6. Укључити родитеље – све претходно поменуте поступке је неопходно разматрати са родитељима. Осим успостављања климе за обострану комуникацију, треба истражити могућност партиципације родитеља на састанцима што би их учинило стварним партнерима у процесу учења.

Ређо приступ је близак схватању отвореног система, односно Модела А *Основа програма предшколског васпитања* за државне предшколске установе у Србији, у којем је могуће процесуирати садржај кроз различите форме као што је пројектна метода или рад по посебним областима интересовања (атељеима). Међутим, истински отворен систем у којем се подразумева чврста колаборација и партнерски однос детета–родитеља–васпитача–околине није једноставно постићи чак ни у стабилној демократској средини. За услове у којима раде наше предшколске установе би било потребно много стрпљења у раду са васпитачима, породицама и локалном заједницом да би Ређо концепт оживео. Оно што је могуће учинити првенствено се односи на унапређење сарадње међу различитим учесницима у васпитно-образовном процесу.

Васпитачи могу поспешити партиципацију родитеља деце непосредно их укључујући у свакодневне активности у вртићу. Нарочиту пажњу требало би посветити родитељима деце који нису упознати са „појављујућим“ курикулумом. Програм који се покреће децом иницијативом може деловати наивно и неплански онемо ко је површно упознат са филозофијом. Стога треба посветити значајно време и стрпљење те постепено обучавати, како васпитаче, тако и родитеље. Од посебног значаја за поспешење партиципације родитеља би били дани „Отворених врата“, као и друга, мање формална окупљања.

Непостојање, или флексибилно схватање стандарда и циљева које деца и васпитачи треба да постигну свакако издваја Ређо приступ од других и не чини га погодним за имплементацију у традиционално структурираном школском систему као што је наш. И поред тога, бенефиције би биле значајне. На пример, резултати истраживања спроведеног у три Ређо-инспирисане предшколске установе у Канади говоре да је код те деце у учионици присутно мање проблема у понашању, да она имају дужу пажњу, јер су укључена у активности које сама изабирају на основу интересовања, односи између деце и родитеља су снажнији и родитељи показују веће интересовање за учење деце (Baldacchino, 2011).

Може се претпоставити да би за наше услове, приликом преласка на традиционални школски систем, примарни проблем био несналажење Ређо-деце у академском смислу. Навикнута на слободу изражавања и вредновање креативности од стране васпитача, деца која излазе из Ређо система се у круто организованог средини могу осетити спутаном, те неспремном на учење под којим се подразумева меморисање информација, а не њихово дубиозно истраживање, повезивање и практична примена. Проблем се може превазићи креативношћу и компетенцијама учитеља, али само уколико постоји подршка школског менаџмента – и то не само непосредног (директора и стручне службе), већ и виших инстанци.

Да ли је, у садашњем школском систему, поред редовних часова са претходно испланираним наставним јединицама могуће комбиновати рад по пројектној и истраживачкој методи? То би значило давање веће аутономије учитељу у одлучивању за приоритетне садржаје и методе, односно промену у образовној политици. У нашим условима, централизованост школског система ограничава креативне процесе, те је потребна индивидуализација наставе и флексибилност у процедури – како

у временском току распореда часова, тако и у наставном садржају. Са друге стране, оно што је могуће применити без драстичних промена у начину рада је давање више могућности деци за истраживање и рад у мањим групама, чиме би се поспешиле социјалне вештине деце. Пружањем могућности за интеракцију деца би приступала задацима са већом мотивацијом за учење.

Треба истаћи да данас Ређо установе углавном појављују у заједницима које одликује економски просперитет, што је за земље у развоју додатна отежавајућа околност. Честа је препрека физички дизајн школске зграде који се обично наменски планира или адаптира за специфичну Ређо атмосферу. То подразумева аранжирање соба за децу око трга у средишту, зидове од стакла, мноштво огледала, померајуће панел – зидове, много светлости и пространства. Опремљеност модерном технологијом је свакако одраз економског благостања, што јесте препрека у нашим условима. Упркос томе, одржавањем добрих односа са породицама и заједницом могли би се пронаћи стручњаци који би помогли унапређењу ентеријера и техничке опремљености вртића. Да би се околина схватила као трећи учитељ, неопходно је не задовољавати се просечним, већ код васпитача градити осећај за естетику и поспешивати способност имагинације.

5. Закључак

Сарадња између деце и васпитача, колаборација педагошких практичара и других запослених у Ређо-оријентисаним вртићима и школама и снажна интеракција са родитељима, централни су за Ређо приступ васпитању и образовању. Узајамна комуникација се одвија на више нивоа, при чему се, поред говорног и писаног језика, значајно користе експресивна уметничка средства. Принципи Ређо приступа пружају педагошким практичарима широм света извор инспирације. Међутим, ти обрасци се не могу копирати већ се морају генерисати из социоконструктивистичке филозофије и посматрања детета као снажне, креативне личности, за чега је неопходна истински демократска средина.

За сваку иновацију је неопходно време, ресурси и подршка, те се са тим проблемом сусрећу многи педагози који започињу имплементацију Ређо принципа и праксе. Уколико васпитачи, учитељи и наставници почну да схватају себе као доживотне ученике и ван контекста професионалног усавршавања, биће отворени за алтернативне начине сазнавања. Менаџмент треба да створи климу у којој се подстиче креативност, иновативност и преузимање ризика, јер се на тај начин преузима одговорност и доживљава радост учења. За усвајање концепта кључно је обострано учење – и деце и одраслих – кроз изградњу међуљудских односа и интеграцију идеја у окружење.

ЛИТЕРАТУРА

- Abbott, L. & Nutbrown, C., (Ed.), (2001). *Experiencing Reggio Emilia Implications for preschool provision*. Buckingham: Open University Press.
- Baldacchino, A. (2011). *Localizing Reggio: A study of Reggio Emilia inspired childcare centres on Prince Edward Island, Canada*. Saarbrücken, Germany: Lambert Academic Publishing.
- Gandini, L. (2003). „Values and Principles of the Reggio Emilia Approach“. *Insights and Inspirations from Reggio Emilia: Stories of Teachers and Children from North America*. (Ed. Gandini, L. & Etheridge, S. & Hill, L). Worcester: Davis Publications.

- Giulio, C. & Michele, Zini, Ed. (1998). *Children, Spaces, Relations: Metaproject for an Environment for Young Children*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Daws, J. E. (2005). „Teachers and students as co-learners: possibilities and problems“. *Journal of Educational Enquiry*. Vol. 6, No. 1.
- Edwards, C., Gandini, L & Forman, G. (Eds.), (1993). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education* Norwood, NJ: Ablex.
- Kantrowitz, B. & Wingert, P. (1991). The best schools in the world. *Newsweek* [On-line]. <<http://www.thedailybeast.com/newsweek/1991/12/01/the-best-schools-in-the-world.html>> 09. 03. 2012.
- Malaguzzi, L. (1996). „The right to environment“. T. Filippini and V. Vecchi (eds) *The Hundred Languages of Children: The Exhibit*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Mercilliot Hewett, V. (2001). “Examining the Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education”. *Early Childhood Education Journal*. Vol. 29, No. 2.
- North American Reggio Emilia Alliance (NAREA) Home, (2008). <<http://www.reggioalliance.org>> 16. 04. 2012.
- Rinaldi, C. (1998). Projected curriculum constructed through documentation- Progettazione: An interview with Lella Gandini. C. Edwards & L.Gandini & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children-The Reggio Emilia approach-Advanced reflections* (pp. 113-126). Greenwich, CT: Ablex Publishing Corporation.
- Rinaldi, C., in Fontanesi, G., (1998) Grandparents at the Infant-toddler Centres and Pre-schools, *Rechild*, No. 2.
- Rinaldi, C. (2003). The Teacher as Researcher. *Innovations in early education: the international Reggio exchange*. Vol. 10, No 2. The Merrill- Palmer Institute, Wayne State University.
- Rinaldi, C. (2005). *In Dialogue with Reggio Emilia*. Routledge: London.
- Strong-Wilson T., Ellis, J. (2011). *Children and Place: Reggio Emilia's Environment As Third Teacher*. London: Routledge.
- Fyfe, B. (1994). Images from the United States: Using Ideas From the Reggio Emilia Experience With American Educators. *Reflections on the Reggio Emilia Approach*. (Katz, L.G. & Caesarone B., eds.) Perspectives from ERIC/EECE: A Monograph Series No. 2, pp. 19-27. Champaign: Early Childhood and Parenting (ECAP) Collaborative.

Aleksandra Grbić Hrustić, M.Sc.

REGGIO EXPERIENCES FOR THE DEVELOPMENT OF COOPERATION IN PRESCHOOL INSTITUTIONS

Summary

Reggio is a progressive approach to curriculum which develops imagination, creativity and the explorative spirit in children. In Reggio inspired educational institutions cooperation is the foundation of the system. Child development is guided through observation, documentation and reflection, by enhancing partnership between children and adults as a base for learning. The article presents the basic principles of Reggio approach and experiences of foreign practitioners. It conveys a personal perspective on this cooperative system, developed after many years of professional experience abroad. Possibilities of implementation in various circumstances have been analyzed, with a special focus on preschool institutions in Serbia.

Key words: Reggio approach, curriculum, cooperation, child, teacher.

ИНКЛУЗИВНИ МОДЕЛ РАДА У ПРЕДШКОЛСКОЈ УСТАНОВИ „ДРАГОЉУБ УДИЦКИ“ У КИКИНДИ

САЖЕТАК: Инклузија деце ометене у развоју на предшколском узрасту је могућа. Примери добре праксе васпитача из Предшколске установе из Кикинде то потврђују. Већину деце ометене у развоју могуће је укључити у редовне групе вртића и могуће је подстицати њихов развој у позитивном, прихватајућем и стимулативном окружењу. Инклузија је процес који се одвија кроз стално истраживање и проналажење начина и модалитета који су најпримеренији сваком појединачном вртићу.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: вртић по мери детета.

Под инклузијом се обично подразумева могућност да ометене особе равноправно и у пуној мери учествују у свим активностима које су типичне за свакодневни живот у друштву. Шире, инклузија значи потпуно учешће у друштвеном животу свих особа без обзира на пол, национално, верско и социо-економско порекло, способност и здравствено стање. Инклузија је филозофија која почива на уверењу да свака особа има једнака права и могућности без обзира на индивидуалне разлике. Инклузивно друштво је друштво у коме је свака особа поштована и прихваћена као људско биће. (Дошен, Гачић-Брадић, 2009.)

Ставови према особама са тешкоћама у развоју и према мањинским групама нису урођени него су научени, између осталог и кроз предрасуде и незнање. Мењање ставова је сложен и дуготрајан процес који се великим делом заснива на искуству, али и на информисаности, стицању нових и проширивању постојећих сазнања.

1. Мотивација за едукацију и стварање компетенције за рад са децом ометеном у развоју

У вртићким групама Предшколске установе из Кикинде, деце са тешкоћама у развоју било је од кад датира постојање и саме установе. Васпитачи нису били у обавези да обухватају ову децу предшколским програмом, те су она често завршавала у родитељским домовима, далеко од очију јавности. Понеко дете са тешкоћама у развоју било је укључено у васпитно-образовни рад, али само код оних васпитача који су били наклоњени овој популацији и тај облик рада био је заснован на повременој интеграцији а никако не на инклузији.

Одвојеност деце ометене у развоју од вршњака нужно је водио у друштвену изолацију и сегрегацију. Управо због тога, Предшколска установа из Кикинде је 2005. године отпочела континуитрану едукацију васпитача и стручних сарадника како би се са инклузијом кренуло од најранијих дана. Инклузивно образовање води до стварања инклузивног друштва коме припадају сви људи и у коме је „различитост“ прихваћена као део људске природе.

Да би дете ометено у развоју напредовало и оптимално развило своје способности и вештине, неопходно је да се његов развој подстиче од рођења. Вртићи

*sandralludajic@predskolskakikinda.edu.rs

који пружају разноврсне активности, обиље дидактичког материјала и играчака, друштво вршњака и подршку едуковано-компетентних васпитача, представљају стимулативну средину за развој сваког предшколског детета.

2. Тешкоће на које смо наилазили

Стручни семинари које су васпитачи похађали од 2005. године до 2008. године мењали су постојеће негативне ставове и предрасуде везане за инклузију, те се и број деце ометене у развоју повећавао у редовним васпитним групама.

Почеци су били тешки. Васпитачи који нису прошли едукацију неповерљиво су се односили према деци, родитељима и колегама који су спроводили инклузију. Родитељи из васпитних група деце редовне популације изражавали су неслагање и отпор плашећи се да ће деца ометена у развоју успоравати развој њихове деце. Родитељи деце са потешкоћама у развоју били су затворени и неповерљиви према васпитачима. Васпитачи који су били обухваћени инклузивним програмом, још увек недовољно оснажени, бојажљиво су попуњавали индивидуалне планове подршке и очекивали превише надајући се напретку деце са сметњама у развоју преко ноћи. Било је потребно да прође извесно време како би инклузија заживела и дала праве ефекте.

3. Фазе које смо пролазили

Тимови састављени од васпитача, стручног сарадника, дефектолога и родитеља, који су радили у процесу инклузије на нивоу целе Предшколске установе почели су да увиђају и прве резултате.

Сви вртићи у којима је било деце са сметњама у развоју су били добро припремљени за рад по инклузивном моделу; сагледани су изазови и потешкоће у реализацији инклузивног програма; урађена је припрема деце редовне популације јер је прихватајућа, подстицајна и подржавајућа атмосфера у групи предуслов за успешну инклузију; урађена је припрема родитеља кроз родитељске састанке и бројне радионице; израда индивидуалних стимулативних планова интегрисала се у групни рад; праћењу деце ометене у развоју додељен је већи значај; процена ефеката постављених задатака реално је тимски разматран.

Темпо којим су деца напредовала током спровођења инклузивног програма, као и напредак, варирао је у зависности од типа и тежине ометености. Начин реализовања појединих задатака одређивани су индивидуално, поштујући темпо напредовања детета, његовог тренутног расположења и спремности за рад. Васпитачи су настојали да што више активности реализују кроз групне активности и игру. Континуирано се пратио рад свих тимова и вршила се евалуација сваког месеца.

4. Остварене добити

Деца редовне популације су имала прилику да деле искуства са својим вршњацима који су „различити“, али и да науче да прихватају и поштују различитост.

Тимски рад је у великој мери утицао на квалитет реализације инклузивног модела. Васпитачи су развили осећање професионалне компетенције за рад са децом ометеном у развоју. Квалитетна едукација и континуирана подршка у оквиру тима, стицање личног искуства у раду са децом ометеном у развоју и могућност

размене са другим васпитачима и стучњацима, помогли су им да савладају почетне страхове и стекну сигурност у раду.

Родитељи деце ометене у развоју консултовани су при изради индивидуалних планова и свих активности и задатака који су предвиђени били програмом. Стекли су поверење у рад васпитача и Предшколске установе. Подршка васпитача, стручњака и осталих родитеља помогла им је да своје дете сагледају као целокупну личност и да се усмере на дететове потенцијале и здраве снаге, а не на његов недостатак. Ставови родитеља деце редовне популације генерално су се променили и постали позитивни. Ову промену објашњавали су ослобађањем од страха да ће њихово дете бити запостављено и недовољно пажено због присуства деце ометене у развоју. Ниједан родитељ није преместио своје дете из инклузивне групе.

Десеторо деце обухваћено инклузивним програмом изузетно је напредовало. Можемо с поносом рећи да је инклузија била успешна.

5. Шта даље?

Увођење инклузије у праксу, као и било које нове идеје, захтева време и стрпљење.

Успех неће бити остварен само директном применом већ развијеног модела. Овај процес одвијаће се лакше уколико буде помогнут позитивним ставовима, подизањем нивоа компетентности васпитача, уз обезбеђивање материјално-техничких услова. Инклузија захтева заједнички рад и поделу одговорности. Инклузија подразумева уважавање различитости и развијање позитивног односа код све деце, родитеља и колега.

Са оваквим ставовима, Предшколска установа у Кикинди годишње уписује од десет до петнаесторо деце ометене у развоју.

Сматрамо да смо успели да у својим вртићима створимо место где ће нове генерације бити васитаване на принципима толеранције, међусобног уважавања и поштовању права.

ЛИТЕРАТУРА

Група аутора. (2007). *Водич за унапређивање инклузивне праксе.*

Дошен-Гачић Брадић, Д. (2009). *Вртић по мери детета.*

Сретенов, Д. (2008). *Креирање инклузивног вртића.*

Aleksandra Ludajić, teacher

INCLUSIVE EDUCATION IN KIKINDA'S PRESCHOOL INSTITUTION "DRAGOLJUB UDICKI"

Summary

Inclusion of mentally challenged children at preschool level is possible. Examples of good practice given by teachers employed in Kikinda's preschool institution confirm that. Most children with special needs can be included in typical kindergarten groups and their development can be encouraged in a positive, accepting and stimulating environment. Inclusion is a process which is carried out through constant research and search for the ways and modalities most adequate for each kindergarten.

ПРОФЕСИОНАЛНО-ПЕДАГОШКА ПРАКСА КАО ИНДИКАТОР СТРУЧНОСТИ И КОМПЕТЕНЦИЈА У ТОКУ ШКОЛОВАЊА СТУДЕНАТА ВАСПИТАЧКОГ СМЕРА

САЖЕТАК: У раду се представља професионално-педагошка пракса као обавезан и саставни део студија за студенте – будуће васпитаче, али у оним вредносним оквирима за које сматрамо да још увек нису у довољној мери искоришћени, а којима се све више у курикулуму прилагођеном болоњској концепцији студирања, и у складу са међународним стандардима, односно промењеном парадигмом високог образовања, указује на пуно већи значај, као и на фонд заступљености часова практичног дела наставе, него што је то до сада био случај.

Мишљења смо да том предвиђеном следу догађаја у периоду студирања треба приступити квалитативно и квантитативно како би добро осмишљена организација праксе у свим својим сегментима правовремено и превентивно смањила могућност настанка одређених пропуста до којих је долазило у неким претходним временима.

Какав план и програм праксе најбоље осмислити и на који начин студенте најбоље припремити, тј. обучити за самосталан рад у васпитно-образовном процесу, а уједно га и прилагодити брзо промењивим друштвеним трендовима, основна је полазна тачка којом се руководе наставни профили како из „опште-теоријских“ предмета тако и оних „стручно-базичних“ који су на извесни начин више повезани са педагошко-психолошком и методичком праксом, јер се само њиховом правилном и оптималном хармонизацијом може очекивати „стварање“ једног врхунског професионалца који ће у предшколској установи показати све оне очекујуће квалитете које би требао да усвоји за време студирања.

Да ли се ти процеси могу пратити, контролисати, правовремено евалуирати и надограђивати, постоје ли одређени проблеми у току њиховог осмишљавања и развоја, како побољшати услове за реализацију истих,... само су нека од питања која ћемо покушати сагледати кроз целокупан процес реализације праксе у свим његовим развојним облицима.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: професионално-педагошка пракса, курикулум, компетенције васпитача, вежбаоница, педагошка документација.

Увод

У случајевима када „неки“ релевантни показатељи, на „одређени начин“, скрену пажњу на недовољну усклађеност између теорије и праксе у периоду школовања и оспособљавања за разне академске позиве, такве и њима сличне појаве можемо сматрати као „добра“ полазну основу за преиспитивање квалитета њихове међусобне повезаности, као и за анализу пропуста који су евентуално настали у том процесу, а тако и целокупног наставног плана, како би се у неком наредном периоду они на време уочили и отклонили.

У складу са светским трендовима и усвојеним декларацијама разни стручни скупови (конференције, семинари, и сл.) који су се одржавали у последњих 20-ак година, све чешће су истицали битну улогу предшколства у стварању „здраве“ и освешћене нације, тако да се у том контексту и намеће потреба за преиспитивањем планова и програма школовања таквих професионалних кадрова којима, према многим показатељима, још увек није довољно пружена шанса да покажу сву своју

* dmitrovici@sbb.rs

потенцијалну вредност и улогу у друштву која се од њих очекује и чији се „ефекти рада“ сматрају темељном основом за свестрани развој личности.

Анализирајући радове аутора који су истраживали предшколство у целини (мора се нагласити њихова неопходност и да их је ипак још увек мало у односу на важност области) многи су афирмативно наглашавали већину промена на плану иновација планова и програма за јаслице и вртиће (неки су директно у томе и учествовали) иако је било и супротних коментара или, боље речено, оштрих замерки што је на неки начин и прихватљиво, али само под претпоставком да ће супротности растерећене непотребног ривалства, користећи се адекватном подкрепљивошћу, изнедрити једно опште побољшање на свим нивоима уз обострано задовољство и корист свих учесника у том процесу.

1. Реализација професионално-педагошке праксе и њена важност у повезивању теоријског и практичног дела наставе као основ за стицање компетенција

Један од основних предуслова за успешно образовање будућих васпитача је и њихова добра мотивација којој неки психолози дају доминантну улогу сматрајући како се управо у методичкој пракси може постићи очекујући степен мотивације јер кроз њу они развијају посебне креативне способности за које Лав Виготски (2005) тврди да их имају сви људи, али да оне зависе од богатства и разноврсности претходног индивидуалног искуства.

Наглашавајући овај сегмент веома важних вредности у току школовања студената јасно је да стратегија приликом планирања праксе мора узети у обзир многе околности које можда у почетку не изгледају тако битне и обично се пуно ситних детаља занемари.

Истичући неке од важнијих проблема током образовања студената – будућих васпитача из претходних времена и увек могућег понављања „старих грешака“ (ако из претходних не извуку поуке), стиче се утисак како је у свим тим процесима увек присутна та једна замаскирана и потенцијална опасност у виду неусклађености „планираног и оствареног“, јер чињеница је да програми за образовање васпитача увек у себи имају ту јасно исказану и акредитованим курикулумом предвиђену количину часова за коју се увек може рећи како је сасвим довољна за реализацију предвиђеног практичног дела наставе и тиме оправдају своју намеру повезивања теорије и праксе. У то немамо намеру ни посумњати, али оно на чега се жели јасно указати тиче се могућности појављивања превида извесних проблема, односно занемаривања контроле или препуштања стихији одређених битних фаза у реализацији праксе када може доћи до нежељених девијација (проблема) у том периоду, и када можемо бити затечени њиховим настанком, а да при томе немамо бар неке претходно припремљене алтернативе за њихово отклањање или бар њихово санирање. Да би се тако нешто покушало избећи или предвидети као „могући догађај“ у одређеним фазама практичног дела оспособљавања будућих васпитача, мишљења смо да је поред осталих битних процеса који доприносе унапређењу неопходно приступити правовременом и што квалитетнијем осмишљавању свих видова праксе студената васпитачког смера, а паралелно са тим, предузети и све оне радње превентивног карактера којима би се избегли евентуални проблеми у њеној реализацији (као нпр. симулација рада са децом и стицање рутине у вежбаоницама пре одласка у предшколску установу, претходно конкретно утврђена јасна упутства и разговор са студентима о томе, припремљена адекватна педагошка документација, свакоднев-

но надгледање реализације праксе у предшколској установи од стране реализатора-асистента и предметног наставника, свакодневна евалуација, сарадња са стручним органима предшколске установе, и сл.).

У Болоњском систему студирања јасно је наглашена улога методичке праксе током школовања (и свих других облика праксе без обзира на назив) чија је основна намена оспособљавање студената да креирају и имплементирају различите стратегије рада са децом предшколског узраста, а према основним начелима тог модела студирања у виду сталног праћења савремених европских трендова рада. Тиме жели да се укаже да студенти у свом будућем раду треба да примењују различите стилове васпитања и учења како би изашли у сусрет темпераменту и особеностима сваког детета.

Визија методичке или професионално-педагошке праксе (како смо је ми у раду назвали) кроз коју студенти пролазе током студија из различитих наставних подручја, јесте да уз стално иновирање начина опхођења са децом, организације рада у групи, примене савремених метода и техника рада у процесу едукације оспособи будуће васпитаче да самостално обављају своју делатност на што је могуће квалитетнији начин и да развију потребу перманентног усавшавања у свом позиву како би примењивали најактуелније моделе партнерског рада и смисленог учења у групи. У складу са циљем васпитачког позива, методичка пракса обезбеђује стицање компетенција неопходних да студенти, будући млади васпитачи, квалитетно обављају свој посао без обзира на социјалну, емоционалну, психо-физичку, когнитивну и другу сличну структуру деце у свим предвиђеним програмима и облицима рада који постоје у плану делатности у предшколским установама.

Мићановић (2010) наглашава да је улога методичке праксе у оспособљавању студената за рад са децом млађег, средњег и предшколског узраста вишезначна и чини један искорак усмерен на стицање неопходних стручних и методичких компетенција актуелних у савременим условима едукације. Непосредан рад студената у „живом“ васпитно-образовном процесу логично проистиче после образовања стеченог из теоријске групе предмета и представља припрему будућих васпитача за позив који их очекује. Будући да се методичка пракса одвија истовремено из различитих васпитно-образовних подручја, тиме је могуће задовољити потребу интердисциплинарног повезивања у пракси.

Концепције методичке праксе и заступљеност одређених методичких дисциплина у наставном плану студијског програма за предшколско васпитање су основа на којој почива осмишљавање праксе и ми ћемо их овом приликом само навести и укратко образложити, јер њихова конкретнија појединачна анализа изискује већи простор што нама није било за циљ већ „оно“ шта се њима постиже. Дакле, професионална педагошко-методичка пракса је у складу са теоријским предметима који се слушају као обавезни наставни предмети током студирања и повезани су на такав начин да им је примерен и одговарајући облик праксе.

Потребно је још једном нагласити како се извођење методичких пракси одвија тек након одслушаних теоријско наставних предмета који су примерени години студирања, одговарајућем ЕЦТС кредитном систему и предвиђеном облику праксе, што би у суштини подразумевало да према избалансираном сразмеру присутности предмета у педагошко-психолошкој пракси доминирају предмети из области тзв. „општих“ научних дисциплина, а код методичке праксе „стручно специфични“ наставни предмети (као нпр. дидактика и методике из појединих предмета).

Исто тако, да би се остварио један од основних начела студирања према Болоњској концепцији, потребно је Студијски програм ускладити са програмима земаља из окружења и са најмање 2-3 земље чланица Европске уније.

Пејић наглашава како је генерално увек много једноставније и безболније указивати на будуће школовање васпитача које треба бити што рационалније, ефикасније и квалитетније у односу на претходно, али да је зато много теже и комплексније поуздано утврдити који су то специфични садржаји које треба побољшати и које треба уважавати у процесу будућег образовања и оспособљавања васпитача за рад са децом предшколског узраста (2006: 342). Сличан и помало оштар коментар износи Станојловић (2010) истичући како се наставном плану и програму приступало без довољно јасног концепта каквог то васпитача желимо, које су његове улоге и које професионалне компетенције треба да развијамо у остваривању тих улога. Он даље наводи да је присутна тенденција пренаглашеног уважавања стручне компоненте и персоналних фактора, а под тим подразумева обезбеђење радног места, односно фонда часова на штету стручно-педагошких критеријума што, по њему, штетно делује на квалитет оспособљавања васпитача. Поред тога, исти аутор истиче како професионална педагошко-психолошка пракса још увек није добила значај и сврху којој треба да служи, а да су одређене слабости присутне у организацији и реализацији те исте праксе. Узимајући у обзир једну такву општу констатацију мишљења смо да је област која се тиче практичног дела наставе у једном тренутно незавидном положају, иако смо мишљења да увек има толико слободног простора за њено унапређивање које би нас без обзира на потребни опрез, требало додатно мотивисати приликом њеног осмишљавања и реализовања, а да тиме не доводимо у питање неке већ утврђене основне оквири деловања. Под тим „оквирима деловања“ подразумевају се сви они процеси стицања тако неопходних компетенција као и њихова улога у виду важних смерница за активности током школовања, а због њихове важности и такве улоге коју имају сматрамо како се на то треба још једном осврнути и истакнути битније карактеристике.

2. Значај и улога дефинисања компетенција у процесу стварања квалитетног васпитача

У једном ширем и основном смислу компетенције у себи садрже знање, способности и вештине које неки студент треба да стекне у високошколској установи како би његове активности у складу са будућим позивом биле на највишем могућем нивоу квалитета рада. Можемо рећи како су оне једним делом произашле из једног општег стања високе нестабилности и неизвесности у којима управљање променама и знањем постају приоритетне друштвене стратегије, а спремност за промене, флексибилну употребу знања и креативност најзначајније компетенције људи, а другим из циљева и целокупне концепције којима стреми васпитно-образовни систем у целини, а у складу са свим за то потребним законским регулативама и несумњивом тежњом да се прилагоди брзо променљивим друштвеним околностима (у овом случају ми ћемо сагледавати детаље који се највише тичу предшколског система васпитања и образовања).

Прва асоцијација на неке од процеса о којима говоримо најчешће су повезане са изразима: реформа, реорганизација, модернизација, трансформација, и сл. Веома битан детаљ у тако сложеним догађањима тиче се улоге свих просветних институција и васпитно-образовног процеса који се унутар њих остварује, а по ква-

литету реализације тог процеса, самог приступа и целокупног односа према њему препознаје се развојни пут сваке државе без обзира на друштвено уређење, географско подручје, привредно-економске потенцијале.

Са документом „Квалитетно образовање за све, пут ка развијеном друштву-Образовна реформа у републици Србији“ покушало се уравнотежити наше школство са европским (заснованим на болоњској декларацији) и ускладити га према суштинским, односно темељним вредностима којима треба да тежи једно савремено друштво. Битна одредница у том документу која се тиче образовања и усавршавања наставника, васпитача, учитеља, а тако и осталих учесника у васпитно-образовном процесу, јасно наглашава важност континуитета њиховог професионалног развоја који би требао да се реализују кроз три основне фазе: базично образовање за струку, увођење у професију (стажирање) и усавршавање при раду.

Предложене промене базичног образовања засноване су на чињеници како је све будуће учеснике у васпитно-образовном процесу неопходно припремити за прихватање њихових сложених улога у посредовању генеративних и практично примењивих знања и умења, као и у остваривању опште добробити деце. Поред општих смерница, које треба да следи базично образовање, препорука је да се такви процеси одрађују и у складу са два специфична акциона пројекта: промена наставних планова и програма факултета и високо школских установа и успостављање система вежбаоница у тим установама.

Између осталог, експертски тимови који су учествовали у изради овог реформског документа бавили су се и питањем праћења и вредновања квалитета образовања. Том приликом је констатован главни проблем квалитета образовања изражен у чињеници како у нашем образовном систему не постоји целовит систем за праћење и вредновање квалитета који би свим актерима унутар система благовремено пружао валидне и релевантне информације о ефикасности и ефектима образовања, о квалитету образовних активности и њихових исхода и о квалитету услова у којима се образовни процес одвија.

Иако је мало истраживања која би показала садашње стање у односу на већину стремљења реформских промена, стиче се утисак како се мало тога променило, односно побољшало (посебно у домену предшколства), што се у извесном смислу може и закључити на основу наведених сличних проблема у неким радовима из блиског периода. Коментарисати такво стање без конкретних аргумената било би са наше стране неетички и непрофесионално, али ако „ослушнемо“ све чешћи оптимистички тон који преовладава у светским размерама (иако се то већ одавно зна и среће у разној литератури) као могући утицај предшколског васпитања и образовања на свеопшти и темељни развој деце, тј. будућих чланова друштва, евидентно је како имамо веома мало времена за поправљање разних и још увек код нас нерешених проблема и неискоришћених потенцијала (а у неком ширем контексту да и не говоримо), чиме губимо реалне шансе да у складу са општом интенцијом развоја целокупног образовног система и њеног могућег имплементирања у друштвене процесе унапредимо сопствено окружење у којем живимо.

Оваква више него евидентна улога и значај предшколства често се у литератури сматра „првом или основном фазом“ стварања предуслова за било какав даљи напредак, а школовање кадрова који ће касније бити носиоци рада у предшколској установи мора бити у складу са тим као и стварање свих примерених услова за

њихов професионални развој. Узимајући у обзир такав приступ сагледавања процеса на глобалном нивоу и њиховом прилагођавању будућих кадрова неминовно је повезивање са „друштвом знања“ као и свим оним одговорним појединцима који у њему учествују. Основу успешне стратегије остваривања друштва знања, према Клеменовић, Ј. (2011), представља подизање општег нивоа образовања целокупног становништва и оспособљавање за континуирано учење и стицање нових знања током живота, тј. доживотно учење. Она наводи како се паралелно са тим отварају и два суштинска питања:

1. Каква је улога делатника система васпитања и образовања у описаним променама?

2. Каквим компетенцијама треба да владају васпитачи/наставници који се сматрају кључним актерима промена?

Поред високо стручне спреме као неопходног основа за учествовање у креирању савремено схваћеног процеса васпитања и образовања, континуирани развој заснован на учењу путем преиспитивања и мењања праксе сопственог рада, сталног самоувида и процене сопствених знања, ставова, професионалних уверења сматра се темељним условима за напредак и развој заједнице која учи.

У прилог томе, Машић (2010) наводи европски оквир дефинисан кроз осам кључних компетенција за учење током живота: комуникација на матерњем језику; комуникација на страном језику; основне компетенције из математике, природних наука и технологије; дигитална компетенција; научити како се учи; интерперсоналне, интеркултуралне компетенције, друштвене и грађанске компетенције; предузетнички и иновацијски дух; културна свест и изражавање.

Када је реч о развоју кључних компетенција код студената у структурирању курикулума то обухвата: персоналне и интерперсоналне компетенције (опште образовни предмети, језици; академске вештине комуницирања, изградња добрих односа са људима, тимски; рад, предузетничке и лидерске особине, информатичко образовање и сл.); техничке компетенције (питање стручних предмета: стручно-апликативни садржај); компетенције концептуализације (способност концептуализације и апстракције у креирању развоја и иновације пословања) (2010: 5).

Приликом осмишљавања и израде модела наставног плана и програма Јанковић (2007) скреће пажњу на нека од кључних питања у вези са школовањем, тј. припремом будућих васпитача и истиче како је у таквим моментима потребно увек имати и одређене претпоставке као одговор на следеће: Какав нам је потребан васпитач с обзиром на његове пожељне професионалне компетенције и у вези с тим примењиве критеријуме одабира у процесу школске селекције?; Какви су услови потребни за квалитетну теоријску и практичну припрему васпитача?; Какав систем стручног усавршавања васпитача нама највише одговара?; Шта треба да карактерише оперативно примењив наставни план и пратеће наставне процесе?

Исти аутор у складу са првим питањем осврће се на важност стицања професионалних компетенција и додаје да према ономе што произилази из професионалне улоге васпитача, очекиваних исхода или циљева у домену предшколског васпитања и образовања, светских тенденција и наше политике у сфери образовања, улоге сегмента институционалног предшколског васпитања у целини нашег образовног система и сл., најважније професионалне компетенције васпитача у суштини се претежно доводе у везу са извршавањем одређених послова и радних задатака, а што је реално могуће остварити само на основу следећег: доброг познавања

теорије и праксе, оспособљености за сопствено целоживотно образовање и професионални развој, знања и способности за критичко промишљање, истраживачки рад и решавање практичних проблема, поседовање тзв. педагошке компетенције, знања и способности потребних за властито креирање васпитно-образовних планова и програма, знања и способности потребних за стварање васпитно-подстицајне атмосфере у вртићу, вештине рада са малим групама и поједином децом, осетљивост за развојне проблеме и проблеме поједине деце, способности за тимски рад у васпитачком колективу, знања и способности за евалуацију и самоевалуацију, оспособљености за коришћење новије образовне и информационе технологије, – вештине комуницирања, склоности ка иновацијама, способности анимације и охрабтивања деце.

Ове појединачно истакнуте особине више су него конкретне и јасне иако ћемо их пронаћи сажете и у неким од општих дефиниција које ћемо касније навести, али нешто са чиме смо изричито сагласни проналазимо у накнадном коментару аутора када каже да: „Побројаним и другим компетенцијским захтевима може задовољити само особа коју карактерише нарочит склоп особина личности јер је одавно познато да васпитач више васпитава снагом своје личности него знањем. Тај нарочит склоп личности, што се тиче црта које су више конституционално условљене, обезбеђују се применом одговарајућих критеријума селекције будућих васпитача. Што се тиче општих и стручних занимања то је нешто што се више постиже базичним образовањем, радним искуством и одговарајућим перманентним стручним усавршавањем“ (2007: 54).

Гајић и Будић смернице Болоњског процеса у изради студијских програма за високошколско образовање виде као суштину у промени образовне парадигме која треба да се усмери ка студијским исходима, тј. у правцу прокламовања приступа усмерених ка студенту. Такви се студијски исходи, у пренесеном значењу, називају компетенцијама и дефинисани су као капацитети или могућности који укључују дискурзивно и практично знање, разумевања, спретности, способности и вредности (2006: 340). Истовремено ћемо нагласити да „знање“ у овој дефиницији има додатно објашњење од стране аутора и оно још јасније допуњује значење које компетенције према својој особености носе у себи. Дакле, посматрано из угла епистемологије, знање се у овом контексту поделило на: декларативно (које нуди одговор на питање ШТА?) и процедурално (које одговара на питање КАКО?).

Декларативно знање се поима као нешто перманентно и значајно за модерно доба, док у процедурално спада практично знање које има три функције: селекцију, преобликовање и адаптацију околине. Практично знање се у овом случају сматра веома комплексним, односно субјективним, а одређени напредак у његовој конструкцији могуће је постићи само уз помоћ имплементације рефлексивног, тј. искуственог учења (које као процес повезује образовање, праксу и индивидуални развој), акционих истраживања образовних програма и практичног рада. Исти аутори наводе једну поделу компетенција која се у садржају више односи на наставнике, иако ми сматрамо да у самој подели нема основа за раздвајање у односу на васпитаче, тако да ћемо их у целини и истакнути.

Дакле, компетенције се, у најширем смислу, могу поделити на следеће групе: знати и разумети, знати како деловати, знати како бити (Ганциг, 2006, по наводу Гајић и Будић, 2006).

Следећа подела којој су аутори посветили пажњу и која се великим делом надовезује на претходну још је у извесном смислу конкретнија и тиме надопуњује све до садашње наведене. Као извор за такав податак послужила су документа ТУ-НИНГ пројекта у којем се компетенције деле на опште и посебне (специфичне), а оне су опет даље разврстане на шире категорије. Дакле, под „опште“ компетенције спадају: инструменталне компетенције (когнитивне могућности), интерперсоналне компетенције (личне вештине), системске компетенције (вештине и способности потребне за разумевање система као целине), а кључне „специфичне“ компетенције подразумевају следеће: управљање знањем, технологијом и информацијама (познавање предметних подручја, васпитно-образовне проблематике; управљање знањем – анализа, евалуација, рефлексивност, примена у пракси, и др.), сарадњу/кооперацију у области учења и поучавања, спремност за промоцију мобилности и кооперације у европском простору, мултикултуралност и интеркултуралност, способност рефлексивности, и др. (Tuning project II, 2005, по наводу Гајић и Будић, 2006).

Наведени резултати из ТУНИНГ пројекта и извесна релевантна европска искустава довели су до промене позиције студентске праксе, смештајући је у центар истраживачког интереса у многим земљама Европске заједнице, са чиме смо и ми више него сагласни, а то само још једном потврђује наше размишљање о томе колику важну улогу има процес планирања и реализовања свих облика праксе.

Закључак

На основу само неких наведених очекујућих исхода и вредности Болоњског концепта студирања као и делимично истакнутих компетенцијама, више је него очигледно да професионално-педагошка пракса може бити један од основних показатеља колико се тога постигло у њеној хармонизацији како би се остварио замишљени циљ, односно колико су се током школовања усвојила и стекла неопходна знања и вештине којима треба да располаже будући васпитач. Наглашавајући важност целокупног процеса током оспособљавања студената за предстојећи позив покушало се указати и на неопходну мобилност свих актера који у њему учествују, јер морамо увек имати у виду њихову веома важну улогу у друштву – васпитање будућих нараштаја.

ЛИТЕРАТУРА

- Будић, С. (2008). „Модели практично-педагошког оспособљавања студената и развој њихових компетенција за будуће деловање у пракси“. у: *Дидактичко-методички аспекти студентске праксе у партнерским релацијама факултета и школа*. Нови Сад: Филозофски факултет: 11-37.
- Виготски, Л. (2005). *Дечија машта и стваралаштво*. Београд: Завод за издавање уџбеника и наставна средства.
- Гајић, О., Будић, С. (2006). „Европски стандарди квалитета практично-педагошког оспособљавања студената“, у: *Европске димензије промена образовног система у Србији 2*. Ур. Гајић, О. и сар. Нови Сад: Филозофски факултет, Одсек за педагогију: 337-349.
- Јанковић, П. (1993). „Образовање будућих васпитача“, у: *Перспективе образовања васпитача*. Саветовање одржано 10-11. јуна 1993. Гл. ур. Емил Каменов. Нови Сад: Виша школа за образовање васпитача: 43-50.
- Јанковић, П. (2007). „Претпоставке успешног образовања васпитача“. *Норма*, 12(1): 51-62.

- Каменов, Е. (2006). „Образовање васпитача предшколске деце“, у: *Реформа система васпитања и образовања у Републици Србији*. Нови Сад: Филозофски факултет: 89-117.
- Клеменовић, Ј. (2011). „Компетенције наставника/васпитача за друштво знања“. *Годишњак Филозофског факултета*. Нови Сад: Филозофски факултет, 36(2): 151-161.
- Машић, Б. (2010). Квалитет и стратегија диференцирања у високом образовању: Пут ка Европским интеграцијама. <http://www.singipedia.com/content/655.html> 03. 05.2012.
- Мићановић, Б. (2010). Методичка пракса васпитача у Болоњском систему студирања. <http://www.socioloskaluca.ac.me.html> 27. 04. 2012.
- Пејић, Р. (2006). „Оспособљавање васпитача за остваривање истраживачке улоге у процесу рада“. *Педагошка стварност*, 52(5-6): 341-355.
- Станојловић, Б. (2010). *Професионална компетентност васпитача – услов квалитетног предшколског васпитања*.

Milorad Dmitrović, M.A.

PROFESSIONAL PEDAGOGIC PRACTICE AS AN INDICATOR OF EXPERTISE AND COMPETENCIES OF STUDENTS AT PRESCHOOL TEACHER'S COLLEGES

Summary

The authors of the article see the professional pedagogic practice as an obligatory and defining part of the curriculum for future kindergarten teachers, but they still believe that pedagogic practice as such an important feature is not being used enough. With the recent adjustments of the curriculum made in order to bring it closer to the Bologna concept, the harmonizing of the curriculum with the international standards, and the changing of the higher education paradigm, pedagogic practice has been given much greater significance and the number of classes of practical teaching has been increased.

We believe that this predetermined sequence of events in colleges should be approached both qualitatively and quantitatively, in order for a well-designed organization of students' practice to timely lessen the possibility of certain mistakes which were made earlier.

Designing the best plan possible for the professional practice, adjusting that plan to the rapidly changing social trends and deciding in what way the students could be best prepared, i.e. trained for working independently in kindergarten, are the starting points when it comes to designing a curriculum. Each curriculum consists of "general-theoretical" subjects and the "vocational-technical" ones which are somewhat closer to pedagogical-psychological and methodological practice, and only if these two groups are adequately and optimally harmonized we can expect "the creation" of a skilled professional who will exert in a preschool institution all the qualities expected to be acquired during the three years of studies.

Whether these processes can be followed, controlled, timely evaluated and improved, whether certain problems follow their planning and developing, how the conditions for their realization could be improved, etc. are just some of the many questions we shall try to address through the process of the realization of students' practice in all its developmental forms.

Key words: professional-pedagogic practice, curriculum, teachers' competencies, classroom, pedagogical documentation.

УОЧАВАЊЕ И ПРУЖАЊЕ ПОДСТИЦАЈА НАДАРЕНОСТИ КОД ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

САЖЕТАК: Надареност је као сложена појава почела научно да се изучава тек у двадесетом веку, а до данас је у овом контексту достигла више од 160 дефиниција.

Како је техничко-технолошки процес донео експанзију човековог развоја, неопходно је да у право време, не само родитељи, већ и васпитачи и стручни сарадници у предшколским установама уоче потенцијале детета.

Циљ је овог рада је правремено препознавање и подстицање деце предшколског узраста у развоју њихових способности.

Кроз поглавља: Надареност/даровитост, Препознавање и идентификација надарене деце предшколског узраста, Фактори надарености деце и Улога васпитача у подстицању способности деце, биће обрађена ова све актуелнија тематика. Такође, акценат ће бити на смерницама за васпитаче у идентификацији потенцијално надарене деце.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: надареност, даровитост, интелигенција, мотивација, креативност.

1. Надареност/даровитост

„Труд велики није ништа кадар, ако нема од природе дар, нит је кадра оштроумна глава, ако није тврдом учињена; обоје треба да помаже и дружевно међу собом сложе. (De arte poetica, Horatuisa Flaceusa Qumtus).

Надареност је необичност, изузетност понашања која се одликује квалитетнијем, бољем, значајнијем резултату или продукту, него што га постижу остали појединци са сличним карактеристикама.

Разлог различитим схватањима надарености, и њених различитих дефиниција је покушај да се одреди и пронађе онај „тајни састојак“ који објашњава ствараоца нових идеја.

Најстарије и најраспрострањеније схватање надарености произилази из психометријске дефиниције интелигенције. По овој дефиницији, надарени су они појединци који на тесту интелигенције постижу резултат који не може постићи до 2,5 % појединаца у популацији. Тестови интелигенције мере оне способности које појединцу омогућавају да се сналази у новим ситуацијама, да се сналази са апстрактним појмовима и односима, апстрактним симболима, што му омогућава да стиче знање убрзано и са разумевањем. Убрзо се показало да даровитост подразумева и неке друге способности, осим високог IQ.

Новије дефиниције надарености, уз продуктивност наглашавају и оригиналност и често се „права“ надареност обележава као „продуктивно-креативна надареност“, за разлику од „школске надарености“ која је непродуктивна, односно, рецептивна и репродуктивна (Рензули и Реис, 1985). За постизање оригиналног продукта у неком подручју није довољно поседовање само високих способности, већ је нужна и развијена мотивација за учење, односно трагање за одговорима као и еластичан, слободан, маштовит начин примене стеченог знања – креативност.

Подручно-специфично схватање нуди најсавременији приступ подстицања надарености, јер оно у себи садржи новија сазнања о психолошким карактеристикама надарених и процесу њиховог настанка.

Опште спознаје о природи надарености:

1. Надареност није резултат једне карактеристике, већ комбинације особина и способности и личности.

2. Надареност се јавља у различитим подручјима (доменима) способности или као једна изразита способност или као комбинација способности које долазе до изражаја у неком подручју људске делатности.

3. Надареност може бити манифестована у облику продуктивно-креативне активности и резултата или као потенцијална, која ће се уз подршку околине развити у продуктивну надареност, односно стваралаштво.

Даровитост би се могла одредити као склоп особина које омогућавају појединцу да доследно постиже резултате изнад просечног учинка у једној или више активности којима се бави.

Иван Фурлан (1978) разликује следеће концепције даровитости: 1. Биолошка концепција даровитости се одређује као наследна особина која се испољава произвођењем нових идеја, материјалних открића или у вештини неких радова; 2. Бихејвиористичка одређује даровитост као изузетно успешно понашање. Млађе особе се третирају као потенцијално даровите које ће постати потенцијални произвођачи идеја, материјалних и културних вредности и ствараоци који ће унапредити интелектуални, социјални, морални, естетски, емоционални и физички живот човека; 3. Према социолошкој концепцији, развој врхунских способности и особина личности даровитог појединца зависи од друштвених потреба и прилика.

Према областима у којима се даровитост испољава, дефиниције се могу поделити у две групе: 1. оне које говоре о даровитости уопште и 2. оне које спецификују област даровитости.

У прву групу дефиниција спада И. Корена која каже: „Даровитост је својеврстан склоп особина које омогућавају појединцу да на продуктиван или непродуктиван начин постиже изразито надпросечан учинак у једној или више области, а условљен је високим степеном развитка појединих способности, односно њихових композиција и поваљном унутрашњом и спољашњом стимулацијом.“

У другој групи је Милерова дефиниција која је усвојена као званична дефиниција САД-а: „Даровита и талентована деца су она која су идентификована од стране стручно квалификоване особе на основу својих изузетних способности за постигнуће високог нивоа.“

Тропрстенаста дефиниција даровитости према Рензулију (1986) указује на то да даровито понашање показује интеракцију три основне људске особине: 1. способности (опште или специфичне); 2. мотивације (високе усмерености на задатак); 3. високи степен креативности.

Сматра се да даровитост није у потпуности производ рођења, јесте у великој мери, али да подршка породице и окружења, образовање и напоран рад могу у многоме утицати хоће ли и како ће се талент развијати. Три прстена имају заједнички пресек и то место пресека је надареност. Најмање подложне промени је способност, док су креативност, а нарочито мотивација, фактори који се мењају током времена. Код већине надарене деце може се идентификовати високе способности, док се мотивација постепено развија, при чему важну улогу имају фактори околине. Од ових карактеристика, најважније су следеће карактеристике личности: слика о себи, храброст, карактер, интуиција, шарм или харизма, потреба за постизањем успеха, снага ега, осећај посвећености, особина привлачности.“ (<http://www.maturskiradovi.net/forum/Thread-1-1%09otkrivanje-i-rad-sa-darovitom-decom-u-razrednoj-nastavi-likovne-kulture>)

2. Препознавање и идентификовање надарене деце предшколског узраста

Постављају се три основна питања: Како препознати бистро, потенцијално даровито дете предшколског узраста?, Шта одрасли могу учинити за његов развој?, Како се носити са неким специфичностима у понашању бистре, потенцијално даровито дете?

Према др Ерики Ландау (Erica Landau) оснивачу Института за даровиту децу у Тел Авиву, у Израелу, даровито дете учи на квалитативно различит начин и треба му минимум помоћи одраслих, односно веома је мотивисано. Већи део времена учи самостално. Оно што даровито дете откривају учећи, мотивише га и тера корак даље у овладавању материјом. Има снажну унутрашњу мотивацију за овладавањем и осмишљавањем подручја у којем показује напредан развој.

Јантун (Jantune, 1986) и Сиск (Sisk, 1987) даровитост посматрају кроз шест подручја даровитости: 1. опште интелектуалне способности (висока интелигенција); 2. посебне школске способности (област књижевности, математике...); 3. креативно или продуктивно мишљење (висока способност за откривање нових, великих и бројних идеја); 4. способност вођења (висока способност за ангажовање других особа за постизање заједничких циљева); 5. визулене способности и способност у уметности (векики таленат за сликање, вајање, позориште, игру, музику и друге уметности); 6. психомоторне способности (висока способност у атлетици, механици и вештине које траже фину моторну координацију).

2.1. Креативност

Од достигнућа, које се сматра показатељем даровитости, не очекује се само да буде високо, изнад просека, него и да представља креативан допринос подручју у којем се јавио. Креативност као компонента даровитости тумачи се као тежња сваке личности да реализује своју посебност.

Сматра се да деца до шесте–седме године показују кључну иницијативу, оригиналност и истраживачки дух. Према тропрстенастој концепцији надарености, креативност је једна од три основна скупа особина које карактеришу надареног појединца. У разним дефиницијама и схватањима креативности, заједничка су два елемента: креативни појединац уочава, види, доживљава, комбинује ствари и појаве на нов, свеж, необичан начин; креативни појединац производи нове, необичне, другачије идеје и дела.

Неке од манифестација креативности су: флуентност, флексибилност и оригиналност мишљења; знатижеља, отвореност за ново искуство и спремност за ризик у мишљењу и акцији; самопоуздање; одсутност страха од грешке или неуспеха; независност у мишљењу; осетљивост за детаље, естетски квалитет мишљења.

Креативност се мери најчешће тестовима дивергентног мишљења којима се одређује успех у задацима флуентности идеја. Дивергентно мишљење јавља се у задацима у којима не постоји једно тачно решење, а најчешће ни сам проблем није јасно дефинисан, док је при ковергентном мишљењу човек суочен са проблемом или задатком у коме мора пронаћи једно добро и тачно решење. Типични задаци таквих тестова су: напиши/кажи што више речи које почињу на слово „Д“; опиши што више начина како се може употребити нпр. чачкалица...

Дете показује креативност ако: воли да се игра и измишља нове игре; непрестално испитује „зашто“; изражава властите идеје; вољно је да преузме ризик; више воли само да ради; у свему што га окружује проналази „играчке“; воли слагалице, грађевински материјал, загонетке и игре које су изазов њиховим способностима; воли

да експериментише и испробава нове ствари; воли нове ситуације; нема предрасуда и не прилагођава се „групицама“; врло брзо учи из грешака; има смисла за хумор.

Оригинално је једна од својстава које припада креативности. Креативност је општија способност која укључује не само оригиналност већ и флексибилност, флуентност као и мотивациона својства темперамента. Креативност је врло сложена за истраживање.

Баром који је проучавао креативност и особине креативне личности изнео је следећа својства креативне личности: висока снага ега и емоционална стабилност; јака потреба за независношћу и аутономијом, самодовољност, самоувереност; висок степен контроле импулса; супериорна општа интелигенција; наклоност ка апстрактном мишљењу; висока лична доминантност и убедљивост у мишљењу; одбацивање конформистичких притисака у мишљењу; специјално интересовање за неку врсту „ризика“; наклоност ка реду, методи, тачности.

2.2. Знаци надарености на предшколском узрасту

Винер израз „надареност“ користи за описивање деце са ова три обележја, под којима подразумева три карактеристичне и атипичне особине у односу према осталој деци:

1. превремена развијеност/рано сазревање (брже напредовање од просечне деце);
2. инсистирање да раде по свом (виши квалитет постигнућа, другачији путеви учења, самосталност и високо самопоуздање);
3. жеља за савладавањем/занос у овладавању вештинама (висока мотивисаност, опсесивни интерес).

Дете које исказује ликовну надареност показује неке од наведених особина: радо црта без посебног подстицања; размишља пре него што нешто учини; црта пажљивије и у радове уноси више детаља; форма и садржај слика су изнад очекиваног узрасног просека; добра кординација рука-око, експериментише са бојама материјалима и бира активности које подстичу вештину руку; има добру просторну оријентацију

Дете које исказује надареност у физичким способностима: креће се складније и спретније; трчи брже, скаче више; окретно је и спретно; воли физичке активности; спретно је са лоптом.

Одлике детета са музичком надареношћу: од раног узраста позитивно реагује на музику; уочљиво је да га музика смирује када је тужно; пева и плеше када је расположено; има природан осећај за ритам и складне покрете; добро памти мелодије и боље пева од својих вршњака;

Дете које исказује логичко-математичку интелигенцију поседује неке од следећих одлика: сам себе забавља од најранијег узраста; само жели да открије како ствари функционишу; покушава да објасни ствари неком властитом, јединственом логиком; често замишљено, воли више дела него речи; лако барата бројевима; брзо уочава узрочно-последичне везе.

Дете са израженом језичком надареношћу: обично рано проговара; има не-обично развијен речник за свој узраст; игре имитације развијеније; неочекивано је зрело у изражавању својих осећања; разговара често са играчкама уместо њих; воли да слуша приче; има оштро и живо запажање, обично „види више“ и „прима више“ из филма, приче; одговара фотографски или детаљно разрађено.

Они захтевају минимум структуриране подршке, способна су за самостална открића и проналажење нових путева разумевања и имају велику потребу за овладавање неким подручјем, по чему се разликују од деце која су само јако марљива и труде се.

Међутим, истраживачи показују да се могућности многе потенцијално даровите деце предшколског периода не уоче на време, па им се не пружа одговарајући програм који би подстицао развој и охрабривао изражавање њихове даровитости.

3. Фактори надарености деце

Велики је број фактора који могу да утичу на ток развоја надареног, односно, потенцијално даровитог детета. Наследни фактор, односно генетска основа и утицај средине, сматрају се најзначајнијим факторима који могу да утичу на развој способности надарености деце.

Наследни фактор: Францис Галтон у књизи *Наслеђивање генијалности* проучио је 100 мушкараца истакнутих у историји; овим истраживањем је открио да су 23 % браће и 36 % синова тих истакнутих људи, такође постали истакнути. Галтон је закључио да је генијалност кружила у породицама, па се зато преносила генетски. Слично је закључио и Терман, да су блиски рођаци деце са високим ИЦ-ом које је проучавао, такође били интелектуално супериорни (Хузјак, 2006: 291). Винер, међутим, указује на то како закључци до којих су дошли Галтон и Терман, нису поуздани, јер чланови породица деле и гене и околину.

Бихевиористи, генетичари, у новије време проучавали су једнојајчане и двојајчане близанце, тражећи ступањ поклапања неких способности. Идентични близанци деле све гене, а неидентични само половину. Заиста су код једнојајчаних близанаца пронађене веће сличности, али то може бити и последица стварања за себе што сличније околине (Хузјак, 2006: 291).

Обогаћена средина као фактор даровитости: Могу се разликовати неколико облика или ступњева ангажованости околине који имају различите утицаје на развој надарености: Родитељи започињу опажање знакова надарености већ у првој години живота детета. Они код свог детета могу приметити да оно нарочито живахно реагује на неке карактеристике околине (звук, боју, облик, социјалне ситуације).

Појам „обогаћена средина“ подразумева занимљиву, разнолику и подстицајну околину за дете које у њему одраста. Таква средина детету пружа изазове и потпомаже његово напредовање. Веома је важна родитељска подршка и опскрбљивање детета материјалима које тражи или може искористити. Велику улогу игра и ниво (степен) образовања родитеља. Новац није пресудан предуслов за развијање даровитости, али је чињеница да породица цени образовање. Обогаћена средина игра улогу и у унапређивању нормалних нивоа развоја, а осиромашена средина их успорава. Родитељи са натпросечним способностима те способности могу пренети на децу генетски или стварањем обогаћене околине. Деца препозната као даровита, углавном се роде у породицама са већ обогаћеном околином, а због својих способности траже још веће ступњеве обогаћености, што им родитељи и омогућују (Хузјак, 2006).

Постоји шест карактеристика породичне средине натпросечно даровите деце:

Даровита деца заузимају „посебан положај“ у породици: често су или прворођена или јединци; одрастају у „обогаћеној“ околини; њихове су породице усмерене на децу: родитељи усмеравају готово сву своју енергију на то да деци осигурају

рани преображај у подручју у којем су показала таленат; њихови су родитељи подузетни: они пружају пример и постављају врло високе стандарде, али имају и висока очекивања за постигнућа. дешава се да се родитељи такве деце превише ангажују и форсирају до крајности и воле успех своје деце више него њих саме, тада су даровита деца у опасности да одустану; родитељи им омогућавају знатну самосталност; породице које највише доприносе развијању талента спајају висока очекивања и стимулацију на једној, и негу и подршку на другој страни.

Међутим, утврђено је да велики број истакнутих стваралаца, које су истраживачи пратили током одрастања, у раним годинама живота, имало неку врсту екстремног стреса: сиромаштво, смрт једног од родитеља, да су растављени или отуђени од родитеља или да су их родитељи одбацивали, зостављали или да су очеви доживели професионални неуспех... Потицали су из нетипичних породица- раздражљивих, експлозивних, често склоних депресији или великим променама расположења. Нарочито је запњујућа учесталост којом су истакнуте особе у детињству губиле родитеље. Породичне трауме често су обележавале оне који су постали писци, уметници, музичари, глумци. Сматра се да је то можда зато што, дете које је изгубило родитеља осећа снажну одговорност да живи према онако замишљеном плану онога што би очекивао и желео тај родитељ.

4. Улога васпитача у подстицању способности деце

Васпитач има важну улогу у подстицању развитка надарености код деце и то тако што ствара:

1. Повољну социјалну климу: пружа осећај сигурности, осигурава осећање припадности и поштовања деце. Све ово се постиже поклањањем посебне пажње васпитача дечјим потребама, говору детета, потреби за помоћи, подршком и друштвом или потребом за самосталношћу.

2. Примереност и флексибилност простора: осигурава простор који није претрпан, а ни исувише велик (празан), уређује простор флексибилним намештајем, обезбеђује посебне просторије или делове простора који ће бити намењени за самосталне активности (слушање, гледање, читање, цртање, вајање).

3. Обезбеђује велики број разноврсног материјала за играње: Материјал за играње морада задовољи велики распон разлика и интересовања међу децом. Треба осигурати сасвим једноставне, али и компликоване садржаје за манипулисање и употребу играчака и материјала.

4. Системско развијање мотивације: „спољашње награђивање“ и подстицање дечјих самосталних подухвата, постепено изграђивање мотивације компетентности, постепено изграђивање унутрашњих критеријума успешности (јачање самопоуздања), развој независности.

5. Организован квалитетан процес учења постиже се пажљивим планирањем и успостављањем стицања искуства које ће омогућити: интеграцију игре и учења; интеграцију активности и учења; интеграцију спознаје и емоција.

6. Систематско развијање креативности и маште: а) успостављање атмосфере емоционалне слободе: одлагање критике, избегавање осећаја срама; б) развијање дивергентног мишљења: понуда нових материјала и садржаја, уважавање дечјих нових идеја, подстицање имитирања креативности, стимулисање постављања питања и самосталног тражења одговора, подстицање играње речима, покретом, улогама, употребом материјала.

Према Тејлору, да би се развијала креативност детета, треба: развијати и одржавати сталну радозналост деце; ослободити их страха од грешке; подстицати, како реално оријентисано мишљење, тако и фантазију; подстицати контакте са креативним особама; подстицати разноврсност у приказима и решењима; подстицати иницијативу; избегавати стереотипност код оних који показују креативне потенцијале.

Стварање услова за развој креативности: 1. омогућити искуства у креативном мишљењу и креативном решавању проблема са многим решењима; 2. омогућавање искуства у логичком мишљењу: логичком закључивању и решавању проблема са једним тачним решењем; 3. стимулисање предочавања, маште, специјалних способности.

Развијање емоционалног потпорног склопа и мотивације: освештавање и разумевање властитих способности, интереса и потреба; развој независности, властите усмерености и дисциплине у учењу; постављање високих циљева и аспирација; искуство у интелектуалним, уметничким и емоционалним контактима са надареном децом.

Основни принцип развијања надарености је осигурати ширење и продубљивање базе знања, уз истовремено осигуравање еластичне и креативне употребе базе знања, уз сигурно окружење, осећање прихваћености и осећања непресталног личног карактера.

Квалитетни наставници изводе мотивацијске скокове надареног детета, користећи најпре различите деље потребе: потребу за идентификацијом са особом коју воли; потребу за постизањем осећаја компетентности, помоћу потстицаја (признање и похвале) и уз помоћ поређења са вршњацима једнаких способности-такмичење; потребу за осећањем раста компетентности (праћење властитих резултата, такмичење са самим собом).

Бављење надаренима има многобројне видове, а могу се поделити у три групе: општа брига за максимални напредак све деце, специфична брига за напредовање надарених, планирани специфични програми рада са надаренима.

Важно је да одрасли не забораве да је дете, дете. У обогаћеном програму детету се нуди разнолико искуство, рад и експериментисање са разноликим материјалима, посета разноликим и занимљивим местима, као и практичне активности које омогућују планирање, експериментисање, истраживање, проверу. Даровито дете у обогаћеном програму ужива у предности свог природног окружења (вршњачке групе), јер нема трајног издвајања у посебне групе, док у исто време има могућност повремено да искуси подстицајно дружење са децом која су му блиска у спознајном, стваралачком или неком другом подручју (у малим групама и/или играоница за даровите). У обогаћеном програму изводе се активности кроз које се развијају логичко-стваралачко мишљење и креативност, а искуственим учењем проширују се и продубљују дететова знања.

Закључак

Уочавање знакова способности најзначајнији је степен у бризи за развој потенцијално даровите деце. Сматра се да се већина деце роди са више могућности него што ће их развити. Нека од деце не покушавају довољно јер се боје неуспеха, неким недостаје подстицаја, а нека деца верују да нису способна.

Према новијим дефиницијама и схватањима, надареност није само способност брзог и квалитетног скупљања информација и репродукција знања. Она је употреба знања у продукцији, која доноси нешто ново, оригинално, доводи до спознаје које обогаћује или мења схватање природе, уметности, човека.

Креативност је она способност коју код деце можемо наслутити кроз њихово ангажовање и необична питања и одговоре, при необично мудрим изјавама, њиховој неисцрпној маштовитости и инвентивности, смислу за импровизацију и оригиналним решењима проблема и храбрости да искажу те идеје. Креативно понашање код деце почиње практично рођењем и интензивно се развија до шесте–седме године.

Даровитост примећену код деце треба што раније систематски подстицати, омогућавајући деци широк опсег искуства. Свако дете предшколског узраста треба да се третира као потенцијално даровито односно надарено и да му се осигура васпитање и образовање које ће максимално подстицати развој његових потенцијала. Основни циљ васпитача је да помогне детету да развије максимум својих могућности.

ЛИТЕРАТУРА

- Гојков, Г. (2006). *Даровитост, интеракција и индивидуализација у настави*. Вршац, Темишвар: Виша школа за образовање васпитача.
- Ђорђевић, Б. (1979). *Индивидуализација васпитања даровитих*. Београд: Просвета.
- Juntune, J. E. (1986). *Teacher information; Parent information; Student information* – National Association for Gifted Children. New York.
- Ејнон, Д. (2009). *Изпе стваралице*. Београд: Профил.
- Mayesky, M. (2006). *Creative activities for young children*. United States: Thomson Delmar Learning.
- Sisk, D. (1987). *Creative Teaching of the Gifted* – McGraw, Hill Book Company. New York.
- Фербежер, И. (2002). *Даровитост – изабрани радови презентовани у свету*. Вршац: Виша школа за образовање васпитача.
- Филиповић, С., Каменов, Е. (2009). *Мудрост чула III део*. Нови Сад: Драгон.
- Хузјак, М. (2006). „Даровитост, таленат и креативност у одгојном процесу“. *Одгојне знаности*. Вол. 8, (1): 289-300.
- Цветковић-Лау, Ј. (2002). *Ја хоћу и могу више*. Загреб: Алинеа.
- Чудина-Обрадовић, М. (1990). *Надареност – разумевање, препознавање, развијање*. Загреб: Школска књига.
- Шефер, Ј. (2000). *Креативност деце*. Вршац: Виша школа за образовање васпитача.

Веб извор

http://www.porodicni vodici.rs/15_06_2012.

http://www.maturiskiradovi.net/forum/Thread-1-1%09otkrivanje-i-rad-sa-darovitom-decom-u-razrednoj-nastavi-likovne-kulture/15_15_06_2012.

Mirela Vučenov, M.A.

IDENTIFYING GIFTEDNESS IN PRESCHOOL CHILDREN AND ENCOURAGING IT

Summary

Giftedness as a complex phenomenon became a subject of scientific research as late as in the twentieth century, and yet it now has more than 160 different definitions.

Since the technical-technological progress has accelerated human development, it is essential that not only parents but also kindergarten teachers and assistants timely identify each child's potentials.

Promotion of timely identification and encouragement of preschool children in the development of their abilities is the aim of this study.

The authors deal with this very interesting topic through the following chapters: Giftedness and talent, Recognition and identification of gifted preschool children, Factors of child's giftedness. The role of the teacher in encouraging children's abilities. Also, emphasis is put on the guidelines which can help preschool teachers identify potentially gifted children.

Key words: giftedness, talent, intelligence, motivation, creativity.

УПУТСТВО ЗА САРАДНИКЕ

Тематски зборник „Компетенције васпитача за друштво знања“ објављује изворне радове из свих области истраживања друштвених и хуманистичких наука. Радови који су већ објављени или понуђени за објављивање у некој другој публикацији не могу бити прихваћени, као ни они који не задовољавају научне критеријуме Уредништва.

У *Зборнику* публикују се радови обима једног ауторског табака (ауторски табак има 30.000 знакова, укључујући и размак између знака, сажетак, резиме и литературу). Изузетно од овога може се одступити у договору са Уредништвом.

Зборник садржи рубрике: *Истраживања, Студије и чланци, Оцене и прикази.*

Сви текстови треба да буду куцани фонтом Times New Roman, величина слова 12, проред 1,5.

Текстови писани на српском језику, екавским или ијекавским наречјем, треба да буду писани ћирилицом. Страна имена аутора која се спомињу у тексту треба да буду транскрибована и исписана ћирилицом, а приликом првог помена, треба да буду написана у загради оригиналним језиком и писмом. Презимена аутора у заградама, приликом харвардског начина навођења, такође треба да буду написана на језику и писму на којима је изворник. Поједине речи и изрази могу бити, из научно-стручних потреба, писани на оригиналном језику и писму. Сви цитати на српском језику треба да буду писани ћирилицом.

Рад треба да буде исправан у погледу правописа, граматике и стила. У *Зборнику* примењује се *Правопис српскога језика* Митра Пешикана, Јована Јерковића и Мата Пижурице (Матица српска: Нови Сад 1993) и текстови треба да буду писани у складу с њиме. Рукопис понуђен за штампу (за рубрике *Истраживања, Студије и чланци*) треба да има следеће елементе: име и презиме аутора, наслов рада, сажетак, кључне речи, текст рада, резиме на енглеском језику (укључујући и наслов рада) и научни апарат (редоследом којим су овде наведени). Сажетак и кључне речи могу да се пошаљу на српском језику, пошто Уредништво има могућност да обезбеди превод сажетка и кључних речи на енглески језик.

Заглавље:

1. Име и презиме аутора, установа у којој је аутор запослен и контакт (е-адреса) на почетку рада у левом блоку.

2. Наслов рада – пише се на средини, великим словима (фонт 14) и болдом. Поднаслови се пишу на средини, малим словима и болдом и нумеришу се арапским бројевима. Уколико у поднаслову има више целина, оне се такође означавају арапским бројевима (нпр. 1.1., 1.1.1., итд.).

Сажетак (начин писања: САЖЕТАК:) (фонт 10) би требало да садржи прецизно одређене спознајне и интерпретативне циљеве рада, сажето дефинисане поступке и методе и резултате рада. Сажетак не треба да буде дужи од 900 знакова с размацама (100 до 250 речи) и не би требало да премаши 10% дужине текста рада.

После сажетка следе кључне речи (начин писања: КЉУЧНЕ РЕЧИ:) (фонт 10). У кључним речима, којих не би требало да буде више од десет, треба указати на главне проблеме истраживања.

Извори се цитирају или наводе у тексту, у округлим заградама, на следећи начин: презиме аутора књиге или рада и година издања – нпр. (Радовановић, 1986); ако се жели упутити на одређену страницу – нпр. (Радовановић, 1986: 58); ако има више аутора са истим презименом – (Ивић, П. 1998: 89) (Ивић, М. 1970: 45); ако аутор има више радова из исте године – нпр. (Бугарски, 1996а) (Бугарски, 1996б).

У фуснотама дају се само коментари аутора.

Литература (библиографија, извори) наводи се по азбучном реду на следећи начин:

Бугарски, Р. (1996а). *Језици*. Нови Сад: Матица српска.

Бугарски, Р. (1996б). *Писмо*. Нови Сад: Матица српска.

Ивић, М. (1970). „О употреби глаголских времена у зависној реченици: презент у реченици са везником да“. *Зборник за филологију и лингвистику*. XIII/1: 43-53.

Ивић, П. (1998). *Преглед историје српскохрватског језика*. Целокупна дела. VIII. Нови Сад – Сремски Карловци: Издавачка књижевна Зорана Стојановића.

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

Текстови доступни on-line у попису литературе се наводе на следећи начин: Монографске публикације: Презиме и име аутора, наслов у курзиву (италику), интернет адреса с које је текст преузет, датум преузимања.

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

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

Пример: Орачић, Зорана. „Odrastanje u multikulturalnim sredinama u srpskoj književnosti za decu i mlade“. *Detinjstvo* <http://www.komunikacija.org.rs/komunikacija/casopisi/Detinjstvo/XXXV_4/index_html?stdlang=ba_rs> 2. 9. 2010.

Радове треба доставити Уредништву (tamaragrujic77@gmail.com tanjavsssov@hotmail.com), у електронској форми и одштампане (идентичне електронској верзији). Уредништво задржава право да прилагођава рад општим правилима уређивања *Зборника* и стандарда српског језика.

Сви радови у *Тематском зборнику* „Компетенције васпитача за друштво знања“ подлежу рецензирању стручњака из надлежне области.

Сви рукописи приспели на време који се уклапају у предвиђен обим и припремљени су у складу с *Упутством*, биће штампани у *Зборнику*.

Уредништво

Научно-стручна конференција
МЕТОДИЧКИ ДАНИ 2012.
КОМПЕТЕНЦИЈЕ ВАСПИТАЧА ЗА ДРУШТВО ЗНАЊА

Тематски зборник
Кикинда 2013.

Главни и одговорни уредник
др Тамара Грујић

Уредништво

Проф. др Милица Андевски (Филозофски факултет, Нови Сад, Универзитет у Новом Саду), проф. др Радмила Живковић (Факултет за туристички и хотелијерски менаџмент, Универзитет Сингидунум), доц. др Јелена Гајић (Факултет за туристички и хотелијерски менаџмент, Универзитет Сингидунум), проф. др Оља Арсенијевић (Факултет за менаџмент, Сремски Карловци, Универзитет „Унион – Никола Тесла“ у Београду), др Загорка Марков (Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Кикинда), др Тамара Грујић (Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Кикинда), др Јасмина Арсенијевић (Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Кикинда), мр Мирослава Којић (Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Кикинда), мр Стеван Илић (Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Кикинда), Тања Бркљач, мастер (Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Кикинда), Драгана Стојановић, мастер (Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Кикинда).

Уредништво из иностранства

Prof. dr Mihai Radan (Filološki, istorijski i teološki fakultet, Departman za moderne jezike i književnosti, Srpski i hrvatski jezik i književnost, Zapadni univerzitet, Temišvar, Rumunija), prof. dr Mihaela Răducea (Fakultet za sociologiju i psihologiju, Departman nauke o vaspitanju, Zapadni univerzitet, Temišvar, Rumunija), prof. dr Mitja Krajncan (Pedagoški fakultet, Univerzitet u Ljubljani, Slovenija), prof. dr Marčela Batistić Zorec (Pedagoški fakultet, Univerzitet u Ljubljani, Slovenija), prof. dr Robi Kroflič (Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju i andragogiju, Univerzitet u Ljubljani, Slovenija), prof. dr Arjana Miljak (Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Republika Hrvatska), dr Dejan Mihajlović (Institute of Tehnology Monterrey in Ciudad, Mexico), prof. dr Zoran Trpunec, dekan (Fakultet za menadžment resursa CKM, Sveučilište „Hercegovina“, Mostar, BiH), doc. dr Goran Sučić (Filozofski fakultet, Sveučilište u Splitu, Republika Hrvatska), doc. dr Željko Požega (Ekonomski fakultet, Osijek, Republika Hrvatska), prof. dr Vesna Bedeković, dekan (Visoka škola za menadžment i turizam, Virovitica, Republika Hrvatska).

Издавач

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

За издавача

др Тамара Грујић, директор

Превод

Тања Бркљач, мастер

Прелом текста

Сенка Влаховић Филипов

Лектура

Милош Паовић

Корице

Миомирка Меланк

Штампа

„Гармонд“ Ново Милошево

Тираж

200 примерака

Рецензенти:

Проф. др Оливера Васић

Факултет музичких уметности, Универзитет у Београду

Мр Емилија Станковић

Академија уметности, Универзитет у Новом Саду

Проф. др Бранислав Егић

Технички факултет „Михајло Пупин“ у Зрењанину, Универзитет у Новом Саду

Доц. др Иван Тасић

Технички факултет „Михајло Пупин“ у Зрењанину, Универзитет у Новом Саду

Доц. др Лидија Мишкељин

Филозофски факултет, Одељење за педагогију – Катедра за предшколску педагогију, Универзитет у Београду

Доц. др Даница Васиљевић-Продановић

Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Универзитет у Београду

Доц. др Ирена Стојковић

Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Универзитет у Београду

Доц. др Ервин Варга

Факултет техничких наука, Универзитет у Новом Саду

Доц. др Весна Срдић

Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди

Др Јован Љуштановић

Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Новом Саду

Др Лада Маринковић

Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Новом Саду

Др Љиљана Крнета

Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди

Др Загорка Марков

Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди

Др Тамара Грујић

Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди

Др Јасмина Арсенијевић

Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди

CIP - Каталогизација у публикацији
Библиотека Матице српске, Нови Сад

373.213(082)
373.2.02(082)
373.211.24:371.13/.14(082)

НАУЧНО-стручна конференција Методички дани (Киkinда ; 2013)

Тематски зборник / Научно-стручна конференција Методички дани 2012 [са темом] Компетенције васпитача за друштво знања, Киkinда, мај 2013. ; [организатор] Висока школа струковних студија за образовање васпитача , Киkinда . - Киkinда : Висока школа струковних студија за образовање васпитача , 2013 (Ново Милошево : Гармонд) . - 303 . стр. : табеле ; 24 cm

Тираж 200 . - Резимеи на енгл . језику уз сваки рад .

ISBN 978-86-85625-10-7

1. Висока школа струковних студија за образовање васпитача
(Киkinда)

- а) Предшколска настава - Методика - Зборници
- б) Васпитачи - Стручно усавршавање - Зборници

COBISS.SR - ID 278811655