



НАУЧНО-СТРУЧНА КОНФЕРЕНЦИЈА
INTERNATIONAL SCIENTIFIC CONFERENCE

МЕТОДИЧКИ ДАНИ 2013.
METHODOICAL DAYS 2013

**КОМПЕТЕНЦИЈЕ ВАСПИТАЧА
ЗА ДРУШТВО ЗНАЊА** *Тематски зборник*
**COMPETENCES OF PRESCHOOL
TEACHERS FOR THE
KNOWLEDGE SOCIETY** *Proceedings book*



Висока школа струковних студија
за образовање васпитача у Кикинди
Preschool Teachers' Training College in Kikinda

Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, Република Србија | Факултет за менаџмент у Сремским Карловцима, Универзитет „Унион – Никола Тесла“ у Београду, Република Србија | Педагошки институт „Антон Чехов“, у Таганрогу, Русија | Филолошки, историјски и теолошки факултет, Департман за модерне језике и књижевности, Западни универзитет у Темишвару, Румунија | Факултет за социологију и психологију, Департман Науке о васпитању, Западни универзитет у Темишвару, Румунија | Филозофски факултет, Катедра за музикологију, Eötvös Loránd Универзитет (ЕЛТЕ) у Будимпешти, Мађарска | Асоцијација за образовање уметника Psalmus Humanus у Будимпешти, Мађарска

МЕЂУНАРОДНА НАУЧНО-СТРУЧНА КОНФЕРЕНЦИЈА

МЕТОДИЧКИ ДАНИ 2013

КОМПЕТЕНЦИЈЕ ВАСПИТАЧА ЗА ДРУШТВО ЗНАЊА

ТЕМАТСКИ ЗБОРНИК

Кикинда, 2014.

Висока школа струковних студија за образовање васпитача
у Кикинди

Међународна научно-стручна конференција

Методички дани 2013

КОМПЕТЕНЦИЈЕ ВАСПИТАЧА ЗА ДРУШТВО ЗНАЊА

Тематски зборник



Киkinда, 2014.

Тема међународне научно-стручне конференције
Компетенције васпитача за друштво знања

Тематска конкретизација:

Педагошко-методичке компетенције васпитача – нове парадигме

Интерперсоналне компетенције васпитача (лидерске и организационе компетенције васпитача, комуниколошке, тимске и др.)

Компетенције васпитача за неговање културе и традиције

Компетенције запослених свих нивоа образовања у општем смислу (у складу са променом парадигме образовања, дигитализацијом и информатизацијом друштва, глобализацијом, одрживим развојем, инклузијом, експанзијом образовања на даљину, питањима медијске писмености, јављањем нових психолошких увида као што су: емоционална, социјална, духовна интелигенција и др.)

Програмски одбор

Председник др Тамара Грујић, директор (Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Кикинда)

Чланови:

Академик Иван Алексејевич Чарота, шеф Катедре за словенске књижевности (Белоруски државни универзитет у Минску, Белорусија), Алехандар Федоров, редовни професор, проректор (Државни педагошки институт Антон Чехов, Таганрог, Русија), Михај Радан, редовни професор (Филолошки, историјски и теолошки факултет, Западни универзитет у Темишвару, Румунија), Зоран Трпучећ, редовни професор, декан Факултета за менаџмент ресурса ЦКМ (Универзитет „Херцеговина“, Мостар, Босна и Херцеговина), Јон Димитру, редовни професор, шеф Катедре за педагошке науке (Факултет за социологију и психологију, Западни универзитет у Темишвару, Румунија), Ала Белусова, редовни професор, шеф Катедре за психологију образовања (Факултет за педагогију и практичну психологију, Јужни државни универзитет, Ростов, Русија), Анета Баракоска, редовни професор (Филозофски факултет, Универзитет „Св. Ћирило и Методије“, Скопље, Македонија), Милица Андевски, редовни професор (Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду, Србија), Зоран Савић, редовни професор (Факултет за менаџмент у Сремским Карловцима, Универзитет „Унион – Никола Тесла“ у Београду, Србија), Даница Аћимовић, редовни професор (Факултет за менаџмент у Сремским Карловцима, Универзитет „Унион – Никола Тесла“ у Београду, Србија), Оливера Васић, редовни професор (Факултет музичких уметности, Универзитет у Београду, Србија), Љиљана Пешикан-Љуштановић, редовни професор (Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду, Србија), Јовица Тркуља, редовни професор (Правни факултет, Универзитет у Београду, Србија), Гордана Девечерски, редовни професор (Медицински факултет, Универзитет у Новом Саду, Србија), Алин Гаврелиуц, ванредни професор, декан Факултета за социологију и психологију (Западни универзитет у Темишвару, Румунија), Магдалена Думитрана, ванредни професор (Универзитет у Питестиу, Румунија), Габор Боднар, ванредни професор, шеф Катедре за музикологију Филозофског факултета (Универзитет Етвош Лоранд, Будимпешта, Мађарска), Марко Трогрлић, ванредни професор (Филозофски факултет Свеучилишта у Сплиту, Хрватска), Драгана Павловић Бренеселовић, ванредни професор (Филозофски факултет, Универзитет у

Београду, Одељење за педагогију – Катедра за предшколску педагогију, Србија), Живка Крњаја, ванредни професор (Филозофски факултет, Универзитет у Београду, Одељење за педагогију – Катедра за предшколску педагогију, Србија), Оља Арсенијевић, ванредни професор (Факултет за менаџмент у Сремским Карловцима, Универзитет „Унион – Никола Тесла“ у Београду, Србија), Горан Булатовић, ванредни професор (Факултет за менаџмент у Сремским Карловцима, Универзитет „Унион – Никола Тесла“ у Београду, Србија), Оксана Барсукова, ванредни професор (Катедра за Педагошку психологију, Јужни државни универзитет, Ростов, Русија), Елена Кришченко, ванредни професор (Јужни државни универзитет, Ростов, Русија), Наталија Мозговаја, ванредни професор (Јужни државни универзитет, Ростов, Русија), Људмила Косикова, доцент (Факултет за педагогију и практичну психологију, Јужни државни универзитет, Ростов, Русија), Јулија Тушнова, доцент (Катедра за Педагошку психологију, Јужни државни универзитет, Ростов, Русија), Јованка Денкова, доцент (Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип, Македонија), Иван Тасић, доцент (Технички факултет „Михајло Пупин“ у Зрењанину, Универзитет у Новом Саду, Србија), Предраг Јашовић, доцент (Департаман за Филолошке науке Државног универзитета у Новом Пазару, Србија), Јован Љуштановић, професор струковних студија (Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Новом Саду, Србија), Милутин Ђуричковић, професор струковних студија (Висока школа за васпитаче струковних студија у Алексинцу, Србија), Светлана Калезић Радоњић, доцент (Филозофски факултет у Никшићу, Универзитет Црне Горе, Црна Гора), Каталин К. Удвари, професор музике (Асоцијација за образовање уметника Псалмус Хуманус, Будимпешта, Мађарска), Маријана Крашован (Катедра за Педагошке науке, Факултет за социологију и психологију, Западни универзитет у Темишвару, Румунија), мр Брор Салмелин, мастер, Саветник за иновационе системе (Генерални директорат Европске комисије за комуникационе мреже, садржаје и технологије, Белгија), Љиљана Љ. Булатовић, предавач (Факултет за менаџмент у Сремским Карловцима, Универзитет „Унион – Никола Тесла“ у Београду, Србија), Марко Мијатовић, предавач (Факултет друштвених знаности др Миленка Бркића, Бијаконићи, Међугорје, Универзитет „Херцеговина“, Босна и Херцеговина), Милош Латиновић, мастер, (директор Битеф театра, Београд, Србија), Јасмина Арсенијевић, професор струковних студија (Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, Србија), Весна Срдић, професор струковних студија (Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, Србија), Лидија Мишкељин, доцент (Филозофски факултет, Универзитет у Београду, Одељење за педагогију – Катедра за предшколску педагогију, Србија), Татјана Павлова, асистент (Јужни државни универзитет, Ростов, Русија), Марија Вишк-виркина, асистент (Јужни државни универзитет, Ростов, Русија).

Организациони одбор

Председник др Јасмина Арсенијевић (Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди)

Чланови:

Проф. др Горан Булатовић, (Факултет за менаџмент, Сремски Карловци, Универзитет „Унион – Никола Тесла“ у Београду, Србија), др Мирјана Марковић (Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Шабац), др Слађана Миленковић (Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Сремска Митровица), др Весна Ср-

дић (Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди), др Славица Еремић (US Medical School у Београду), Слободанка Радосављевић, председница Савеза удружења васпитача Србије и председница Балканског савеза удружења васпитача, Јадранка Спасић, председница Савеза удружења медицинских сестара предшколских установа Србије, мр Стеван Илић (Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди), мр Србислава Павлов (Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди), Гордана Рогановић, професор (Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди), Мирјана Балаћ, професор (Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди), Слободан Балаћ, спец. (Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди), Тања Бркљач, мастер (Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди).

Одржавање Међународне научно-стручне конференције финансијски је подржао Секретаријат за науку и технолошки развој Аутономне Покрајине Војводине.

Preschool Teacher Training College in Kikinda, The Republic of Serbia | The Faculty of Management in Sremski Karlovci, University „Union – Nikola Tesla“ in Belgrade, The Republic of Serbia | Anton Chekhov Taganrog State Pedagogical Institute, Russia | Faculty of Letters, History and Theology, Department of Applied Modern Languages and Literatures, the West University of Timișoara Romania | Faculty of Sociology and Psychology, Department of Educational Sciences, West University of Timișoara, Romania | Music Department of Eötvös Loránd University (ELTE) Faculty of Philosophy, Budapest, Hungary | Psalmus Humanus Association for Arts Education, Budapest, Hungary

The Second International Interdisciplinary Scientific
Conference in Kikinda
Methodical Days 2013

COMPETENCES OF PRESCHOOL TEACHERS IN KNOWLEDGE SOCIETY

Proceedings book



Kikinda, 2014

Conference topic:

Competences of Preschool Teachers in Knowledge Society

Thematic fields of the conference:

Pedagogical and methodological competences of preschool teachers – the new paradigms

Interpersonal competences of preschool teachers (competences for leading and organizational competences of teachers, communication competences, teamwork competences, etc.)

Preschool teachers' competences for preserving culture and tradition

General competences of Professionals working in education (competences of professionals working in education in general (in relation to the changes in the educational paradigm, the digitalization and informatization of the society, globalization, sustainable growth, inclusion, expansion of distance learning, questions of media literacy, the appearance of new psychological insights such as emotional, spiritual or social intelligence, etc.))

Program board

President – Tamara Grujić, Principal (Preschool Teachers' Training College in Kikinda)

Members:

Academician Cherota Ivan Alexeyevich, Head of Department for Slavic Literatures (Belarusian State University in Minsk, Belarus), Alexander Fedorov, full professor, pro-rector (Anton Chekhov Taganrog State Pedagogical Institute, Russia), Mihai Radan, full professor (Faculty of Letters, History and Theology, West University of Timisoara, Romania), Zoran Trpulec, full professor, Dean of the Faculty of Resource Management CKM (University "Hercegovina", Mostar, Bosnia and Herzegovina), Ion Dumitru, full professor, Head of Department of Educational Sciences (Faculty of Sociology and Psychology, West University of Timisoara, Romania), Alla Belousova, full professor, Head of Department of Educational Psychology (Faculty of Pedagogics and Practical Psychology, Southern Federal University, Russia), Aneta Barakoska, full professor (Faculty of Philosophy, Ss. Cyril and Methodius University of Skopje, Macedonia), Milica Andevski, full professor (Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, Serbia), Zoran Savić, full professor (Faculty of Management in Sremski Karlovci, University "Union – Nikola Tesla" in Belgrade, Serbia), Danica Aćimović, full professor (Faculty of Management in Sremski Karlovci, University "Union – Nikola Tesla" in Belgrade, Serbia), Olivera Vasić, full professor (Faculty of Music, University of Belgrade, Serbia), Ljiljana Pešikan-Ljuštanović, full professor (Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, Serbia), Jovica Trkulja, full professor (Faculty of Law, University of Belgrade, Serbia), Gordana Devecerski, full professor (Medical Faculty, University of Novi Sad, Serbia), Alin Gavreliuc, associate professor, Dean of Faculty of Sociology and Psychology (West University of Timisoara, Romania), Magdalena Dumitrana, associate professor (University of Pitesti, Romania), Gábor Bodnár, DLA associate professor, Head of the Music Department of Eötvös Loránd University (Faculty of Philosophy, Budapest, Hungary), Marko Trogrlić, associate professor (Faculty of Philosophy, University of Split, Croatia), Dragana Pavlović Breneselović, associate professor (Faculty of Philosophy, Department of Pedagogy – the Chair for Preschool Pedagogy, University of Belgrade, Serbia), Živka Krnjaja, associate professor (Faculty of Phi-

osophy, Department of Pedagogy – the Chair for Preschool Pedagogy, University of Belgrade, Serbia), Olja Arsenijević, associate professor (Faculty of Management in Sremski Karlovci, University “Union – Nikola Tesla“ in Belgrade, Serbia), Goran Bulatović, associate professor (Faculty of Management in Sremski Karlovci, University “Union – Nikola Tesla“ in Belgrade, Serbia), Oksana Barsukova, associate Professor (Educational Psychology Department, Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia), Elena Krishchenko, associate professor (Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia), Mozgovaya Natalya, associate professor (Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia), Lyudmila Kosikova, assistant professor (Faculty of Pedagogics and Practical Psychology, Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia), Tushnova Julia, assistant professor (Educational Psychology, Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia), Jovanka Denkova, assistant professor (Faculty of Philology, “Goce Delchev” University of Štip, Macedonia), Ivan Tasić, docent (Technical Faculty “Mihajlo Pupin“ in Zrenjanin, University of Novi Sad, Serbia), Predrag Jašović, assistant professor (Department of Philology at the State University in Novi Pazar, Serbia), Jovan Ljuštanović, professor (Preschool Teachers’ Training College in Novi Sad, Serbia), Milutin Đuričković, professor (Preschool Teachers’ Training College in Aleksinac, Serbia), Svetlana Kalezić Radonjić, docent (Faculty of Philosophy in Nikšić, University of Montenegro, Montenegro), Katalin K. Udvari, Music teacher (Psalmus Humanus Association for Arts Education, Budapest, Hungary), Mariana Crasovan (Faculty of Sociology and Psychology, Department of Educational Sciences, West University of Timisoara, Romania), Bror Salmelin, M.Sc, Adviser for Innovation Systems (Directorate-General Communications Networks, Contents and Technology, European Commission), Ljiljana Lj. Bulatović, M.Sc, lecturer (Faculty of Management in Sremski Karlovci, University “Union – Nikola Tesla“ in Belgrade, Serbia), Marko Mijatović, M.Sc (Faculty of Social Sciences dr Milenko Brkić, Bijakovići, Međugorje, University “Herzegovina“, Bosnia and Herzegovina), Miloš Latinović, MA, Director of Bitof Theatre, Belgrade, Serbia, Jasmina Arsenijević, professor (Preschool Teachers’ Training College in Kikinda, Serbia), Vesna Srdić, professor (Preschool Teachers’ Training College in Kikinda, Serbia), Lidija Miškeljin, assistant professor (Faculty of Philosophy, Department of Pedagogy – the Chair for Preschool Pedagogy, Belgrade, Serbia), Pavlova Tatyana, assistant (Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia), Vyshkvyrkina Maria, assistant (Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia).

Organization board

President – Jasmina Arsenijević, professor (Preschool Teachers’ Training College in Kikinda)

Members:

Goran Bulatović, Ph.D. (Faculty of Management in Sremski Karlovci, University “Union – Nikola Tesla“ in Belgrade, Serbia), Mirjana Marković, Ph.D. (Preschool Teachers’ Training College in Šabac, Serbia), Slađana Milenković, Ph.D., Principal (Preschool Teachers’ Training College in Sremska Mitrovica, Serbia), Tamara Grujić, Ph.D., Principal (Preschool Teachers’ Training College in Kikinda, Serbia), Vesna Srdić, Ph.D. (Preschool Teachers’ Training College in Kikinda, Serbia), Slavica Eremić, Ph.D. (US Medical School in Belgrade, Serbia), Slobodanka Radosavljević, (the president of the Union

of preschool teachers' associations of Serbia and the president of the Balkan association of preschool teachers, Serbia), Jadranka Spasić, the president of the Association of nurses in preschool institutions in Serbia, Stevan Ilić, M.Sc. (Preschool Teachers' Training College in Kikinda, Serbia), Srbislava Pavlov, M.Sc. (Preschool Teachers' Training College in Kikinda, Serbia), Gordana Roganović, ethnomusicologist (Preschool Teachers' Training College in Kikinda, Serbia), Mirjana Balać, music teacher (Preschool Teachers' Training College in Kikinda, Serbia), Slobodan Balać, specialist (Preschool Teachers' Training College in Kikinda, Serbia), Tanja Brkljač, M.A. (Preschool Teachers' Training College in Kikinda, Serbia).

The Conference is financially supported by the Secretariat for Science and Technological Development of the Autonomous Province of Vojvodina.

САДРЖАЈ

ПЕДАГОШКО-МЕТОДИЧКЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ ВАСПИТАЧА – НОВЕ ПАРАДИГМЕ

<i>Др Михај Предеску</i> НОВО САГЛЕДАВАЊЕ ПРОФИЛА КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕДШКОЛСКИХ ВАСПИТАЧА	25
<i>Др Драгана Павловић Бренеселовић</i> ОД ОВЛАДАВАЊА ЗНАЊИМА И ВЕШТИНАМА ДО КОМПЕТЕНТНОСТИ: ДВА ПРИСТУПА КОМПЕТЕНЦИЈАМА ВАСПИТАЧА	31
<i>Др Живка Крњија</i> РАЗВОЈ КОМПЕТЕНЦИЈА ВАСПИТАЧА КРОЗ ПРОФЕСИОНАЛНО УСАВРШАВАЊЕ	36
<i>Др Ала Белусова</i> ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНО ОКРУЖЕЊЕ КАО ФАКТОР РАЗВОЈА ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА	41
<i>Др Златко Павловић</i> МОГУЋНОСТИ УНАПРЕЂЕЊА ПЕДАГОШКИХ КОМПЕТЕНЦИЈА ВАСПИТАЧА У СВЈЕТЛУ ТЕОРИЈЕ К. ИГАНА	46
<i>Др Ана Виневскаја, др Марина Пуилова</i> ЛОГИЧКЕ ИГРЕ КАО ОСНОВ ИНТЕЛЕКТУАЛНОГ РАЗВОЈА СТАРИЈЕ ПРЕДШКОЛСКЕ ДЕЦЕ	55
<i>Др Габор Боднар</i> ПОСТДИПЛОМСКИ ПРОГРАМ „ПОДРШКА ТАЛЕНТИМА У ДУХУ КОДАЛИЈА“ И ПРИНЦИПИ ОБУЧАВАЊА БУДУЋИХ ВАСПИТАЧА НА КАТЕДРИ ЗА МУЗИКОЛОГИЈУ ЕЛТЕ УНИВЕРЗИТЕТА	63
<i>Др Оксана Барсукова</i> САМОПРОЦЕНА АМБИЦИОЗНОСТИ ВАСПИТАЧА	68
<i>Др Наталија Мозговаја</i> СПЕЦИФИЧНОСТ ПСИХОЛОШКОГ ПРОСТОРА ЛИЧНОСТИ У ПРЕДШКОЛСКОМ УЗРАСТУ	72
<i>Др Татјана Павлова</i> ИСТРАЖИВАЊЕ КОГНИТИВНИХ АКТИВНОСТИ ПРИ КОЛАБОРАТИВНОМ РАЗИМШЉАЊУ ПРЕДШКОЛСКЕ ДЕЦЕ С ЊИХОВИМ ВРШЊАЦИМА	76
<i>Жужана Хегедешине Тот</i> ИЗАЗОВИ У МУЗИЧКОМ ОБРАЗОВАЊУ И ПРАКТИЧНОЈ ПОДРШЦИ КОЈА СЕ ПРУЖА БУДУЋИМ ВАСПИТАЧИМА	80
<i>Др Јован Љуштановић</i> ПОДСТИЦАЊЕ РАЗВОЈА ГОВОРА ДЕЦЕ У ПРЕДШКОЛСКОЈ УСТАНОВИ И РОДНА РАВНОПРАВНОСТ	86
<i>Мр Данијела Станојевић, др Свенка Савић</i> ПРИМЕНА ПРОГРАМА ЗА УСВАЈАЊЕ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА НА ПРЕДШКОЛСКОМ НИВОУ	93
<i>Орчик Лидија</i> СТРУЧНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ И ОСОБИНЕ ВАСПИТАЧА У ИНКЛУЗИВНОМ ОБРАЗОВАЊУ	100
<i>Марија Цвијетић, Јелена Тодоровић</i> УКЉУЧИВАЊЕ ДЕЦЕ СА ПОРЕМЕЂАЈИМА АУТИСТИЧКОГ СПЕКТРА У ИНКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАЊЕ: СОЦИЈАЛНИ ИСХОДИ	106
<i>Весна Мајсторовић, Дијана Суботић, Хана Балабан</i> ВЕРБАЛНЕ АСОЦИЈАЦИЈЕ, ЛИКОВНОСТ И ПОДСТИЦАЊЕ ГОВОРНИХ СПОСОБНОСТИ ПРЕДШКОЛСКЕ ДЕЦЕ	112

ИНТЕРПЕРСОНАЛНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ ВАСПИТАЧА

<i>Др Марија Вишквиркина</i> СОЦИЈАЛНЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ ЉУДСКЕ ИНТЕЛИГЕНЦИЈЕ У 21. ВЕКУ	125
<i>Др Ана Виневскаја</i> ПОДСТИЦАЊЕ ИНТЕРАКЦИЈЕ МЕЂУ ПРЕДШКОЛСКОМ ДЕЦОМ РАЗЛИЧИТИХ УЗРАСТА КОЈА ПРОЛАЗЕ КРОЗ ПРОЦЕС СОЦИЈАЛИЗАЦИЈЕ	130
<i>Др Перо Спасојевић, Даница Мојић, мастер</i> НАЈБИТНИЈЕ СТРУЧНЕ И МЕТОДИЧКЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ ВАСПИТАЧА ЗА КВАЛИТЕТНУ ОРГАНИЗАЦИЈУ, ПЛАНИРАЊЕ И УРЕЂИВАЊЕ СРЕДИНЕ ЗА ХОЛИСТИЧКИ ПРОГРАМ РАНОГ УЧЕЊА	136
<i>Др Мира Видаковић, др Јелена Давидовић-Ракић</i> СОЦИЈАЛНА ИНТЕЛИГЕНЦИЈА КАО ПАРАДИГМА КОМПЕТЕНТНОГ ОБРАЗОВАЊА	144
<i>Др Љиља Илић</i> МОГУЋНОСТ НЕНАСИЛНЕ КОМУНИКАЦИЈЕ	155
<i>Мр Алма Тртовац Дедеић</i> КОМПЕТЕНЦИЈЕ ВАСПИТАЧА У ПРИМЕНИ ГОВОРНИХ РИТМОВА БРОЈАЛИЦА, ПИТАЛИЦА, ДЕЧЈИХ ИГАРА У РАДУ СА ПРЕДШКОЛСКОМ ДЕЦОМ	162
<i>Маријана Силашки, мастер</i> ПОСЛЕДИЦЕ РАЗВОДА БРАКА НА РАЗВОЈ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕТА	168
<i>Радмила Ђурић, мастер</i> ПОДСТИЦАЊЕ И РАЗВОЈ СОЦИЈАЛНИХ КОМПЕТЕНЦИЈА КОД ДЕЦЕ И ВАСПИТАЧА	179
<i>Данијела Миличић Требатицки</i> ЗАЈЕДНО МОЖЕМО МНОГО БОЉЕ. САРАДЊА СА ПОРОДИЦОМ У НАШЕМ ВРТИЉУ	184

КОМПЕТЕНЦИЈЕ ВАСПИТАЧА ЗА НЕГОВАЊЕ КУЛТУРЕ И ТРАДИЦИЈЕ

<i>Др Љиљана Ж. Пешикан-Љуштановић</i> УСМЕНА ЛИРИКА И ГЕНЕЗА СРПСКОГ ПЕСНИШТВА ЗА ДЕЦУ	193
<i>Др Владислава Гордић Петковић</i> ПРЕДСТАВЉАЊЕ РОДНИХ РАЗЛИКА У САВРЕМЕНОЈ ДЕЧЈОЈ КЊИЖЕВНОСТИ: ОД НАРАЦИЈЕ ДО ЕКРАНИЗАЦИЈЕ	204
<i>Др Јованка Денкова</i> О ЈЕДНОМ СЕГМЕНТУ МАКЕДОНСКЕ НАРОДНЕ ФАНАСТИЧНЕ КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ И МЛАДЕ	210
<i>Др Предраг Јашовић</i> ТРАГОМ ЈЕДНЕ ПОЧЕТНИЦЕ	218
<i>Др Тамара Грујић, Јован Јовановић</i> КОНСТРУКТ ДЕТИЊСТВА У РАДОВИЋЕВОМ СТВАРАЛАШТВУ ЗА ДЕЦУ	226
<i>Др Милутин Ђуричковић</i> УКРАЈИНСКА ПОЕЗИЈА ЗА ДЕЦУ И МЛАДЕ	233
<i>Марија Фламих, Рита Хофман</i> ЖИВЕЛИ СУ СРЕЉНО (?) ДО КРАЈА ЖИВОТА – КАКО ЈЕ ХЕНДИКЕП ПРИКАЗАН У БАЈКАМА?	238

КОМПЕТЕНЦИЈЕ ЗАПОСЛЕНИХ СВИХ НИВОА ОБРАЗОВАЊА У ОПШТЕМ СМИСЛУ

<i>Др Јоана Дарјан</i> УПРАВЉАЊЕ АГРЕСИВНИМ ПОНАШАЊИМА У ШКОЛСКОМ ОКРУЖЕЊУ – ЈЛСЦИ МЕТОД	247
<i>Др Магдалена Думитрана</i> ВАСПИТАЧ И КОМПЕТЕНЦИЈА ЉУДСКОСТИ	253

<i>Др Људмила Косикова</i> ИНТЕРАКЦИЈА ИЗМЕЂУ ПСИХОЛОГА И ДЕЦЕ С ПОСЕБНИМ ПОТРЕБАМА	258
<i>Др Јулија Тушинова</i> СИСТЕМИ ВРЕДНОСТИ СТУДЕНАТА ПСИХОЛОГИЈЕ КАО БУДУЋИХ РАДНИКА У ОБРАЗОВАЊУ	263
<i>Др Биљана Радић-Бојанић, др Јасмина Ђорђевић</i> КОМПЕТЕНЦИЈЕ НАСТАВНИКА СТРАНИХ ЈЕЗИКА У ИНФОРМАТИЧКО ДОБА	266
<i>Др Иван Тасић, др Драгана Глушац, др Дијана Каруовић, мр Јелена Тасић, мр Дајана Тубић</i> САМОВРЕДНОВАЊЕ – ОРГАНИЗАЦИЈА, РУКОВОЂЕЊЕ И ОБЕЗБЕЂИВАЊЕ КВАЛИТЕТА ШКОЛЕ	274
<i>Др Милан В. Живановић</i> ГЕОГЕБРА И МАТЕМАТИЧКО-ДИДАКТИЧКЕ ИГРЕ	284
<i>Др Александра Перић-Николић</i> УЛОГА, ЗНАЧАЈ, ПОЛОЖАЈ И ПРОБЛЕМИ ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ У ОБРАЗОВАЊУ	291
<i>Др Софија Калезић</i> САВРЕМЕНИ МЕТОДИЧКИ ПРИСТУПИ РОМАНУ	296
<i>Др Јасмина Арсенијевић, др Милица Андевски</i> СТАНДАРДИ КОМПЕТЕНЦИЈА У КОНТЕКСТУ ШКОЛСКОГ ЛИДЕРСТВА	306
<i>Др Љиљана Крнета</i> ПРИМЕРИ ИНТЕГРИСАЊА ИНФОРМАТИЧКЕ ТЕХНОЛОГИЈЕ У ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНИ РАД	315
<i>Др Весна Срдић</i> СКРИВЕНИ КУРИКУЛУМ И ТАЦИТ ЗНАЊА – ПУТ РАЗВИЈАЊА АКЦИОНЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ НАСТАВНИКА И СТУДЕНАТА	325
<i>Мр Ангела Месарош Живков, др Бранко Крсмановић</i> РАЗВОЈ МОТОРИЧКИХ СПОСОБНОСТИ И УСВАЈАЊЕ ОСНОВНИХ МАТЕМАТИЧКИХ ПОЈМОВА КРОЗ ПОКРЕТНЕ ИГРЕ КОД ДЕЦЕ МЛАЂЕГ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА	333
<i>Мр Марко Мијатовић</i> МОТИВАЦИЈА У НАСТАВНОМ ПРОЦЕСУ	340
<i>Мр Мирјана Савић</i> ДУХОВНОСТ – ТЕМЕЉНА ЉУДСКА СНАГА У ВАСПИТАЊУ И ОБРАЗОВАЊУ	346
<i>Ирина Буришт, Валерија Пруткова</i> НОВА ИСКУСТВА НА ПОЉУ ОСИГУРАЊА КВАЛИТЕТА У ПРЕДШКОЛСКОМ ОБРАЗОВАЊУ У СКЛАДУ СА ДРЖАВНИМ ЗАХТЕВИМА	351
<i>Гомбар Мелита, мастер</i> ИНОВАТИВНИ МОДЕЛИ НАСТАВНОГ РАДА У РЕАЛИЗАЦИЈИ ДРУШТВЕНИХ САДРЖАЈА У РАЗРЕДНОЈ НАСТАВИ	357
<i>Ивана Јовановић, мр Весна Миленковић</i> КОМПЕТЕНЦИЈЕ УЧИТЕЉА ЗА РЕАЛИЗАЦИЈУ ПОЧЕТНЕ НАСТАВЕ МАТЕМАТИКЕ	365

CONTENTS

PEDAGOGICAL AND METHODOLOGICAL COMPETENCES OF PRESCHOOL TEACHERS – THE NEW PARADIGMS

<i>Mihai Predescu, Ph.D.</i> REVISITING THE COMPETENCE PROFILE OF PRESCHOOL TEACHERS	25
<i>Dragana Pavlović Breneselović, Ph.D.</i> FROM MASTERING KNOWLEDGE AND SKILLS TO COMPETENCE: TWO APPROACHES TO PRESCHOOL TEACHERS' COMPETENCES	31
<i>Živka Krnjaja, Ph.D.</i> PRESCHOOL TEACHERS' COMPETENCES AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT	36
<i>Alla Belousova, Ph.D.</i> DEVELOPING EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A FACTOR OF PRESCHOOL CHILDREN'S DEVELOPMENT	41
<i>Zlatko Pavlović, Ph.D.</i> THE POSSIBILITIES FOR IMPROVING THE PEDAGOGICAL COMPETENCES OF PRESCHOOL EDUCATORS THROUGH THE THEORY OF K. EGAN	46
<i>Anna V. Vinevskaya, Ph.D., Marina A. Puilova, Ph.D.</i> PROBLEMS AND PROSPECTS OF THE INTELLECTUAL DEVELOPMENT OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN THROUGH LOGIC GAMES	55
<i>Gábor Bodnár, Ph.D.</i> POSTGRADUATE PROGRAM "TALENT CARE IN THE SPIRIT OF KODÁLY" AND THE PRINCIPLES OF TEACHER TRAINING AT THE MUSIC DEPARTMENT OF THE ELTE UNIVERSITY	63
<i>Oksana V. Barsukova, Ph.D.</i> THE SELF-ASSESSMENT OF AMBITION OF PRESCHOOL TEACHERS	68
<i>Natalya Mozgovaja, Ph.D.</i> SPECIFICITY OF THE PSYCHOLOGICAL SPACE OF PERSONALITY IN PRESCHOOL AGE ..	72
<i>Tatyana Pavlova, Ph. D.</i> STUDY OF THE COGNITIVE ACTIVITY IN COLLABORATIVE THINKING OF PRESCHOOLERS WITH THEIR PEERS	76
<i>Zsuzsanna Hegedűsné Tóth</i> CHALLENGES IN THE MUSICAL TRAINING AND PRACTICAL SUPPORT OF FUTURE PRESCHOOL TEACHERS WITH PORTFOLIO	80
<i>Jovan Ljuštanović, Ph.D.</i> ENCOURAGING SPEECH DEVELOPMENT IN PRESCHOOL CHILDREN AND GENDER EQUALITY	86
<i>Danijela Stanojević, M.Sc., Svenka Savić, Ph.D.</i> THE ENGLISH LANGUAGE ACQUISITION PROGRAM AND ITS APPLICATION ON THE PRESCHOOL LEVEL	93
<i>Orčik Lidija</i> PROFESSIONAL COMPETENCES AND QUALITIES OF TEACHERS IN INCLUSIVE EDUCATION	100
<i>Marija Cvijetić, Jelena Todorović</i> INCLUDING CHILDREN WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDERS IN THE INCLUSIVE EDUCATION SYSTEM: SOCIAL OUTCOMES	106
<i>Vesna Majstorović, Dijana Subotić, Hana Balaban</i> VERBAL ASSOCIATIONS, VISUAL ART, AND THE ENCOURAGEMENT OF VERBAL SKILLS OF PRESCHOOL CHILDREN	112

INTERPERSONAL COMPETENCES OF PRESCHOOL TEACHERS

<i>Maria Vyshkvyrkina, Ph.D.</i> PECULIARITIES OF SOCIAL INTELLIGENCE OF STUDENTS IN THE 21ST CENTURY	125
<i>Anna Vinevskaia, Ph.D.</i> PROMOTING INTERACTION BETWEEN PRESCHOOL CHILDREN OF DIFFERENT AGES IN THE SOCIALIZATION PROCESS	130
<i>Pero Spasojević, Ph.D., Danica Mojić, M.A.</i> THE MOST IMPORTANT PROFESSIONAL AND METHODOLOGICAL COMPETENCES OF KINDERGARTEN TEACHERS FOR QUALITY ORGANIZATION, PLANNING AND DEVELOPMENT OF THE ENVIRONMENT FOR THE HOLISTIC PROGRAM OF EARLY LEARNING	136
<i>Mira Vidaković, Ph.D., Jelena Davidović-Rakić, Ph.D.</i> SOCIAL INTELLIGENCE AS A PARADIGM OF COMPETENCE-BASED EDUCATION	144
<i>Ljilja Ilić, Ph.D.</i> THE POSSIBILITY OF NONVIOLENT COMMUNICATION	155
<i>Alma Trtovac Dedeić, M.Sc.</i> COMPETENCES OF TEACHERS FOR IMPLEMENTING SPEECH RHYTHMS, RHYMES, RIDDLES, AND CHILDREN'S GAMES TO WORK WITH PRESCHOOL CHILDREN	162
<i>Marijana Silaški, M.A.</i> CONSEQUENCES OF DIVORCE ON THE PERSONALITY DEVELOPMENT OF CHILDREN	168
<i>Radmila Đurić, M.A.</i> DEVELOPMENT AND IMPROVEMENT OF SOCIAL SKILLS IN CHILDREN AND TEACHERS	179
<i>Danijela Miličić Trebaticki</i> TOGETHER WE CAN DO MUCH BETTER. COOPERATION OF THE KINDERGARTEN WITH THE FAMILY AND WIDER COMMUNITY	184

PRESCHOOL TEACHERS' COMPETENCES FOR PRESERVING CULTURE AND TRADITION

<i>Ljiljana Ž. Pešikan-Ljuštanović, Ph.D.</i> ORAL LYRIC POETRY AND THE GENESIS OF SERBIAN POETRY FOR CHILDREN	193
<i>Vladislava Gordić Petković, Ph.D.</i> GENDER DIFFERENCES IN CONTEMPORARY CHILDREN'S LITERATURE: NARRATIVE STRUCTURES IN FICTION AND FILM	204
<i>Jovanka Denkova, Ph.D.</i> ABOUT ONE SEGMENT OF THE MACEDONIAN FOLKLORE FANTASY LITERATURE FOR CHILDREN AND YOUTH	210
<i>Predrag Jašović, Ph.D.</i> FOLLOWING THE TRAIL OF A STARTER WRITING BOOK	218
<i>Tamara Grujić, Ph.D., Jovan Jovanović</i> THE CONSTRUCT OF CHILDHOOD IN THE CHILDREN'S POETRY OF DUŠAN RADOVIĆ	226
<i>Milutin Đuričković, Ph.D.</i> UKRAINIAN POETRY FOR CHILDREN AND YOUTH	233
<i>Mária Flamich, Rita Hoffmann</i> THEY LIVED HAPPILY (?) EVER AFTER – DISABILITY IN FAIRY TALES AND ITS CONSEQUENCES	238

GENERAL COMPETENCES OF PROFESSIONALS WORKING IN EDUCATION

Ioana Dârjan, Ph.D. THE MANAGEMENT OF AGGRESSIVE BEHAVIORS IN EDUCATIONAL SETTINGS – THE LSCI METHOD	247
Magdalena Dumitrana, Ph.D. THE EDUCATOR AND THE COMPETENCY OF BEING A HUMAN BEING	253
Lyudmila Kosikova, Ph.D. INTERACTION OF A PSYCHOLOGIST WITH CHILDREN WITH DISABILITIES	258
Julia A. Tushnova, Ph.D. LIFE VALUES SYSTEM OF PSYCHOLOGY STUDENTS AS FUTURE EMPLOYEES IN EDUCATION SPHERE	263
Biljana Radić-Bojanić, Ph.D., Jasmina Đorđević, Ph.D. FOREIGN LANGUAGE TEACHERS' COMPETENCES IN THE AGE OF ICT	266
Ivan Tasić, Ph.D., Dragana Glušac, Ph.D., Dijana Karuović, Ph.D., Jelena Tasić, M.Sc., Dajana Tubić, M.Sc. SELF-EVALUATION – ORGANIZATION, MANAGEMENT AND ENSURING THE QUALITY OF SCHOOLS	274
Milan V. Živanović, Ph.D. GEOGEBRA AND MATHEMATICAL-DIDACTIC GAMES	284
Aleksandra Perić-Nikolić, Ph.D. THE IMPORTANCE, THE ROLE, THE PLACE AND PROBLEMS OF FINE ARTS IN EDUCATION	291
Sofija Kalezić, Ph.D. CONTEMPORARY METHODOLOGICAL APPROACHES TO NOVELS	296
Jasmina Arsenijević, Ph.D., Milica Andevski, Ph.D. STANDARDS OF COMPETENCES IN THE CONTEXT OF SCHOOL LEADERSHIP	306
Ljiljana Krneta, Ph.D. EXAMPLES OF INTEGRATING INFORMATION TECHNOLOGY INTO THE TEACHING PROCESS	315
Vesna Srdić, Ph.D. THE HIDDEN CURRICULUM AND THE TACIT KNOWLEDGE – THE PATH OF DEVELOPING ACTION COMPETENCY IN TEACHERS AND STUDENTS ALIKE	325
Angela Mesaroš Živkov, M.Sc., Branko Krsmanović, Ph.D. DEVELOPMENT OF MOTOR ABILITIES AND THE ACQUISITION OF BASIC MATHEMATICAL NOTIONS THROUGH ACTION GAMES IN LOWER GRADES OF ELEMENTARY SCHOOL	333
Marko Mijatović, M.Sc. MOTIVATION IN THE TEACHING PROCESS	340
Mirjana Savić, M.Sc. SPIRITUALITY – A FUNDAMENTAL HUMAN FORCE IN EDUCATION	346
Irina E. Burshit, Valeria I. Prutkova INNOVATION EXPERIENCE OF QUALITY ASSURANCE FOR PRESCHOOL EDUCATION AS CONSISTENCE WITH FEDERAL STATE REQUIREMENTS	351
Gombar Melita, M.A. INNOVATIVE TEACHING MODELS IN IMPLEMENTING SOCIAL STUDIES CONTENTS IN TEACHING LOWER ELEMENTARY GRADES	357
Ivana Jovanović, Vesna Milenković, M.Sc. TEACHERS' COMPETENCES FOR THE INITIAL IMPLEMENTATION OF MATHEMATICS TEACHING	365

**ПЕДАГОШКО-МЕТОДИЧКЕ
КОМПЕТЕНЦИЈЕ ВАСПИТАЧА – НОВЕ
ПАРАДИГМЕ**

**PEDAGOGICAL AND
METHODOLOGICAL COMPETENCES
OF PRESCHOOL TEACHERS – THE NEW
PARADIGMS**

REVISITING THE COMPETENCE PROFILE OF PRESCHOOL TEACHERS

Summary: The last decade of European education was focused on standardization of qualifications. The main tools were the framework of qualification that maps the professional life and occupational profiles based on competences that are standardizing the training for professions. The reason of standardization is straightforward due to the rich diversity of practices in Europe. Such standardization provides a common base for training and a common understanding of a specific profession. The paper focuses on the existing profile of competences and I will critically analyze it. I will argue that there are three main flaws in this profile: the fact that it is based on the current practices, it focuses exclusively on knowledge and skills and it completely overlooks the social roles of primary teachers. I will provide a new set of competences, based not on the professional activities of primary teachers, but on their social roles.

Key words: competence profile, social roles.

European Union is not just a political or economical project, but a huge cultural enterprise in which the diversity of European countries' are participating in the concert of a new postmodern common initiative. At least three major educational traditions (Western, Nordic and Eastern) are trying to tune up to a common educational space. Due to the fact that EU has an explicit agenda (European Commission, 2012) in the field of education, we could conclude that there is an assumption of the homogeneity of education and training across Europe. That means that the skills and activities of preprimary teachers from European countries should be similar. Such a statement is highly arguable so we must consider that assumption as a desirable outcome of the near future training of preprimary teachers. The way to standardize the training, development and assessment of teacher performance is through professional competences. The process is quite straightforward: we describe an accountable mix of knowledge, skills and attitude that are necessary for the job (competences), then we design training programs which develop those competences and, finally, we assess if a specific teacher displays those competences or not. Globalization of the educations involves not only new practices for better teaching, but a paradigmatic shift from local approaches of teaching and training to globalized standards, assessments and validation criteria (Kock, 2006). The lifelong learning approach is starting with early education, as the first step toward achieving the three categories of competences: basic competences, competences for society and competences for the market (Predescu, Darjan, 2010).

Competence is the new “star” of the educational discourse and practice. The concept has such a tremendous success because it is a useful tool to describe educational outcomes in. We need competences in order to achieve several targets (European Commission, 2006). The first target is to have a *common understanding* of a specific profession. Although we use a common language across Europe regarding profession, we still have a different un-

* mfpredescu@gmail.com

derstanding of professional roles and actions. For example, the school counselor has different roles and performs different activities in Romania and Serbia (in Romania the counselor's job is strictly focused on students, while in Serbia the same counselor provides support for teachers in curricular management). A clear description of professions based on competences profile allows *designing similar training programs*. The result is that graduates are developing a certain set of competences that are necessary and sufficient for exercising the profession at a desired level of quality. The competence based training programs allow the recognition of diplomas across Europe (Lupou, Crasovan, Mitrutu, 2011). The main effect is the enhancing of professional mobility.

A common educational market or educational space needs standardization. The competences allow making important steps toward a common standard of practice across Europe. Local traditions are regulated to match this model. Although there are some critics to this approach, its usefulness is quite difficult to discard.

In this paper, we will not deny the usefulness of the competence model, but we will try to make a step further in designing such competence profiles. We will use the Romanian profile of competence for preschool teachers in order to emphasize the weakness of the current practices and to propose alternative procedures.

1. The road to competence profile

As we stated earlier, the competence profile is a tool for describing profession in terms of outcomes. The description is triarchical, conceiving three different components: knowledge, skills and attitudes. It is easy to understand that this model is based on classical outdated psychological model of cognitive (knowledge), emotional (attitudes) and action (skills) processes. In more fancy terms, we could say that it is based on declarative (knowledge) and procedural (skills) learning model regulated by emotional control (attitude). Anyway, the professional activity is global, so the model states a synergic action of the three components.

The preprimary teacher is supposed to have knowledge of various natures (child development, specific curricular areas, teaching methods, assessment of educational progress, etc.). In addition, he/she must be skilful in delivering the activities, and in regulating behaviors in developing children's competences. The desired attitudes are assertiveness, openness, responsibility and ability to display a high moral profile.

In Romania, the competence profiles for different educational professions were developed through a project at university level. The reason is that the preprimary teachers are trained in universities. We needed a competence profile in order to develop a study plan that is appropriate for training preschool teachers. The study plan was balanced in order to cover the competence profile and the syllabus was designed in terms of competence development. Each syllabus provided information of the competences that were developed through it and the assessment was also competence-focused. (Ministry of National Education, 2012).

The process was bottom up, starting with occupational analysis (what does a preschool teacher do). The specific activities were analyzed in order to have a rich description of them. Then the action was decomposed in specific knowledge, skills and attitude necessary to complete the specific activities. These two steps are the common way to design an occupational standard (Council for Occupational Standards, 1999). In the final stage, representatives from universities grouped the information in a profile of competence. The Romanian profile of competence for preprimary teachers has six specific competences and three transver-

sal competences. They have a specific name and are described in terms of standards. The first three competences (C1. Designing educational and instructional programs that are adapted to diverse instructional levels and target groups, C2. Running teaching activities in preprimary and primary schools, C3. Assessing learning processes, results and progresses of preschool and primary students) are related to didactical process. The fourth is focusing on managerial activities (C4. Managing preprimary student groups, teaching process and age specific learning and international activities). The fifth is focusing on the relational aspect of the preprimary teacher activity (C5. Counseling, guiding and coaching different groups - preprimary students, families, teachers, employees). The last is concerned with the professional development of the preprimary teacher (C6. Self-assessment and continuing enhancement of professional practices and career path).

The agreed model suffers from several weaknesses. Some of them are due to the specific understanding of the profession in Romania. Others are generated by the process of developing the profile itself. The later are more important.

First of all, half of the competences have the same focus (the instructional process). We could argue that most of the time the preprimary teacher teaches and that includes designing, running and assessing educational programs. However, teaching cannot be reduced to its didactical components. The management of educational activities and groups is also part of the teaching. The counseling and coaching of parents, children and/or other teachers and employees is the job of the educational counselor (at least in Romania). Professional self-development is considered a transversal competence in other profiles of competence (e.g. special education or psychology) and we must explore if this is really a valid specialty competence for preprimary teachers. In conclusion, the profile of competence stresses the didactical components of preprimary teachers, but completely ignores some important social roles of the profession.

The second type of weakness is caused by the methodology of designing the profile of competence. The profile is based on the current practices in the field. Romania had undergone a huge transition in education in the last 23 years, from an authoritative communist education soaked in political ideology to a democratic education based on a totally different set of values. We have seen practices changing dramatically and we should question if the current practices are really predictive for the future. The training of the preprimary teacher should focus not on today but on a full ongoing professional life and we should develop competences that are fairly stable. Consequently, the competences are based on operation and activities. This is a rather superficial approach towards the teaching profession. If we desire to focus on teaching aspect and ignore the content of teaching and the social role of teaching, then we will describe only the observable, quantitative aspects of the activity.

The main issue is that we are dealing, in fact, with two sets of competences. One set consists of the competences needed to be successful in the profession. In this case, the profile provides a job description. The other set is the personal repertoire of competence, at teacher level. In this case, we are describing a person in terms of competence. That is the reason why the attitudes are difficult to describe and assess. The effect is that we have competences that focus on knowledge and skills, but the most important aspect of teacher competences is the willingness to fulfill certain social roles.

That is the main reason to consider the bottom-up approach as faulty and misleading.

2. Revisiting the profile of competence of preprimary teacher. The social role model

The model that I am proposing is less precise and lacks the engineering flavor. At this stage it is merely a reflection on the preprimary teaching profession and needs more elaboration, but I believe it could be useful to balance the mainstream approach.

The main point of this model is that we need to describe the preprimary teaching profession based on the social roles that the teacher has to complete. The conveyance of explicit knowledge is important at this age, but not crucial. There are other contents that are taught, implicitly or explicitly, such as behaviors, values, procedures, scripts, schemata, etc.

This approach is based on the following assumptions:

1. The main role of a preschool teacher is to enhance the development of children in all significant developmental areas;
2. The preschool teacher has to play several social roles;
3. An analysis of social roles of the preprimary teachers is a better predictor for teacher training than an analysis of the current practices because the practices are one-dimensional (cognitive training).

The development of children is global and covers several different developmental areas like communication, social development, emotional development, self-help or autonomy. In order to enhance all developmental areas, preprimary teacher must design activities that are not only cognitively relevant. In fact, the preprimary teacher should fulfill several social roles that we shall describe later. We assume that the social roles are more stable than the current practice and as such, more predictive for the future professional life of the teacher.

In the following table, we present the main expected outcomes of the preprimary teacher activity and the social role that must be fulfilled. We want to stress that all the outcomes are equally important. The school is not just a space of learning, but also the main group for socialization and an important environment for acculturation. Learning in kindergarten is not only explicit but also implicit and behavioral. Also the kindergarten must be a fulfilling and safe environment that meets the needs of children (including the needs for security, belonging and self accomplishment).

Table 1. The outcome of teaching activity and the corresponding social role

The outcome	The social role
Cognitive development and training	Classic teaching
Acculturation	Cultural agent
Adaptive behavior (behavioral learning)	Behavior regulator
Socialization	Group facilitator
Empowerment (self esteem, self development)	Empowerment agent

2.1. Cognitive development and training

The current profile of competences is stressing the cognitive development as the core outcome of teaching. We expect our children to learn specific knowledge, to develop problem definition and solving skills. We also expect children to develop their cognitive processes

such as the attention span, memory, visual exploration, language, deductive and inductive reasoning, etc. The preprimary teacher should facilitate such development and is trained to do so.

The teacher's social role is to use age appropriate didactical strategies to teach specific curriculum content. The content must be relevant for future educational activities that are more complex, so the training is a necessary step for future educational achievements.

2.2. Acculturation

Preschool years are the most important for learning cultural values and norms and forming a cultural identity. The cultural values that are transmitted during kindergarten activities are different from those learned at home. They focus on social values and not on family ones. Diversity, acceptance, non-discriminatory attitudes, ecological values and such are and should be part of the curriculum content.

Teacher is expected to teach appropriate cultural knowledge, facilitate cultural learning, promote cultural diversity and fight against discrimination.

The role of the teacher is to teach culturally sensitive content that promotes democratic values like equality, diversity, etc.

2.3. Socialization

Social learning is an important way to acquire new knowledge and skills. Preschool years are decisive for learning to function properly in groups. Social learning is an underrated form of learning in kindergarten. Social roles and statuses are learned implicitly during kindergarten years. The children develop an understanding of social functioning.

The teacher is expected to form and manage a social group as well as an educational one, to teach social skills and to enhance communication between children. Most of the modern teaching strategies and methods require group activities and promote social learning.

The teacher's role is to become a socialization agent able to form, maintain and manage social groups as an environment for development.

2.4. Adaptive behavior

The behavior in kindergarten is different from behavior at home because it follows other rules. The behavior is regulated in order to fulfill educational accomplishment. Some children have difficulties adapting to specific behavioral requirements, but the future educational environment will be even stricter about it.

The teacher is expected to model the behaviors, reinforcing the desirable ones (those that follow socially accepted norms) and extinct the undesirable ones, to teach appropriate behaviors in new situations and to use challenging behaviors as learning situations.

The teacher's role is to constantly monitor the children's behaviors and to provide appropriate feedback in order to reinforce acceptable behaviors.

2.5. Empowerment

To empower children is to offer them a sense of personal value, self-worth and the belief that they could succeed in their plans. The secure children are those who will be more resilient and assertive. The search for a field of interest, testing for talent and leading children to gain achievements should be the central role of preprimary teachers.

The teacher is expected to promote positive values, to praise and value every child for their achievement and to secure the children and give them a sense of self-worth.

The role of the teacher is to develop and strengthen the children in order to become autonomous, independent children with high self-esteem and a sense of personal value.

All the outcomes are present in today's practices of preprimary teachers even if some of them are not explicitly stated or trained. A social role could be played unconsciously. We praise and value the teachers who display "pedagogical talent" or assertiveness toward children. However, to play the social roles while being fully conscious of their effect and to be trained to play them is a total different reality.

REFERENCES

- Council for Occupational Standards (1999). *Occupational Standard for Kindergarten Teacher*. <<http://www.anc.gov.ro/uploads/so/m/Educator.pdf>> 15. 05. 2013.
- European Commission (2006). *Key competences for Lifelong Learning*. European Reference Framework. <http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/pub/pdf/ll-learning/keycomp_en.pdf> 15. 05. 2013.
- European Commission (2012). *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2012:0669:FIN:EN:PDF>> 20. 05. 2013.
- Kock, R. (2006). *Education and training in a Globalised World Society*. Frankfurt: Peter Lang
- Lupou, R., Crasovan M., Mitruti, A. (2011). *Competence assessment as a mean to facilitate employability, career progress and accreditation towards a qualification*, in *Procedia-Social and Behavioral Sciences*.
- Ministry of National Education (2012). *National Higher Education Registry*. <www.ncis.ro> 20. 05. 2013.
- Predescu, M., Darjan, I. (2010). Embedding Key Competences in Adult Trainers Teaching Practices – Appropriate Path to Further Specialisation and Professionalisation. *Indian journal of Adult Education*, Vol. 71, No4, pp16-175, New Delhi, Indian Adult Education Association.

FROM MASTERING KNOWLEDGE AND SKILLS TO COMPETENCE: TWO APPROACHES TO PRESCHOOL TEACHERS' COMPETENCES

Summary: The paper presents two approaches to the preschool teachers' competences issue. The approaches are based on the different understanding of the nature of educational practice, the nature of preschool teachers' profession and their professionalism. Technocratic approach is based on comprehension of professionalism as the implementation of specific knowledge and skills in one's professional practice. The ideal professional practice is defined as the evidence based practice. The emphasis is on the accumulation of the competences. There is a defined list of competences which a preschool teacher should have. This list contains isolated knowledge, skills and attitudes. It is derived from the set education outcomes, focused on the individual preschool teacher and has a controlling function. Contrary to the above, a systemic approach to the preschool teachers' professionalism is based on the recognition of the preschool teacher profession as the ethical practice of the responsible engagement. A preschool teacher's practice is seen as changeable, dynamic, contextual and highly challenging. Competences are determined as a system of interconnected and interactive knowledge, skills and values. A preschool teacher's competence stems from and relies on the competence of the institution and the entire education system.

Key words: preschool teacher competences, technocratic and systemic approach.

This paper deals with determining the meaning of the concept of competence in the two different approaches, that we named technocratic and systemic approach. The approaches are founded on the different understanding of the nature of knowledge, the nature of education practice as a system of human activity, and consequently to the different understanding of relation between theory, practice and the substance of professionalism. They construct two, in many ways different meanings of competences.

1. Technocratic Approach

This approach is founded on a clear division between theory and practice based on the epistemological hierarchy which postulates a *production* of professional body of knowledge through theoretical deliberations and research which are *transferred* (through initial and in-service education) and then *applied* in practice (Urban, 2008). Knowledge for *practice* (Cochran-Smith & Fries, 2005) as formal knowledge reflects the researchable and explainable facts that represent truth. Since such truth is derived from and corresponds to the theory, it becomes "fixed, universal and objective" (Korthagen, 2011). Formal knowledge is "intellectual insight, free of influence of emotions and desires" (Korthagen, 2011) and acquisition of a given body of knowledge and skills relevant "always and everywhere". Educational practice is understood as a simplified system where certain *inputs*, as a space to set control through regulations, lead to certain *outputs* – achievement of preset goals or expected outcomes (Krnjaja, Pavlović Breneselović, 2013). A kindergarten is "a space of technical practice" where the

* dbrenese@f.bg.ac.rs

most appropriate methods and activities to achieve the preset outcomes are sought for (Dahlberg and Moss, 2005: 8). The established ideal of education practice is “evidence-based practice” (Biesta, 2007). Weaknesses of the existing practice are attributed to the lack of “objective” and “neutral” “pedagogical research findings” (Urban, 2008) as a base for practice. Evidence-based practice is oriented toward effectiveness. Therefore, according to Biesta (Biesta, 2007) the professional practice follows a causal model – as intervention that a professional makes in a given situation to achieve a certain pre-defined effects (desired outcomes).

Evidence-based practice is derived from theory and research. It becomes a tool to produce professional knowledge which should be applied. This excludes the processes of evaluation, reconsideration and contextual building of meaning while a role of practitioner is reduced to an implementer, limiting his/her professional autonomy.

To be a professional means to have an adequate body of knowledge, skills and attitudes and be able to implement them in one’s own practice. A role of a professional is to solve given problems applying his/her specific knowledge acquired through formal education and professional development. A preschool teacher is expected to demonstrate his/her competencies in areas defined by the required body of knowledge and skills, preset goals and the expected outcomes of the program. These requirements are preset externally, independently of the context in which s/he works. The technical approach is reflected in an idea that it is possible to make a precise list of individual knowledge and skills the preschool teacher should master. Thus, the competences become just a new term for the fragmented knowledge and skills that should have been replaced by the competences. By changing only the term we don’t change the substance, because formulating competences requires a level of abstraction and synthesis higher than mere listing of knowledge, skills and performances to be mastered.

In the technocratic approach, the stress is on the individual competences in two dimensions. Firstly, competences are viewed as a fixed and stable individual possession (or not) independently of the context in which s/he operates. Secondly, they are an individual’s responsibility – an individual should have certain competences to meet the set requirements. If s/he does not have certain competences, s/he has to take measures to acquire them, usually through professional development. Since competence is perceived as accumulation of knowledge and skills derived from theories and research, the education of teachers on the professional trainings held by experts is recognized as the most efficient way of professional development (Krnjaja and Pavlović Breneselović, 2013).

The defined competences list becomes an external frame of control regulating professional practice. The set requirements are articulated in the competences standards that a preschool teacher should reach. Those standards often become a tool for the external assessment of preschool teachers’ competences (by pedagogue, inspector, director...). Their second function is preschool teachers’ self-evaluation by the externally set standards which help him/her to assess which competences s/he lacks so that s/he can plan his/her own professional development accordingly.

2. Systemic Approach

The second approach to understanding pre-school teachers’ competence is based on recognition of more than one kind of knowledge. Besides knowledge *for practice* as a theoretical knowledge, there is knowledge *in practice* and knowledge *about practice* (Cochran-Smith and Fries, 2005). The knowledge in practice, as practical knowledge, is built through the actions in practice. According to Barab and Rot, to know is “to participate in the context

in which a person takes into account both, the content and situation in which it is carried out” (Barab and Rot, 2006: 3). What follows is: to know is an activity, not a state; knowledge is always contextual, not abstract; it is constructed mutually, in the interaction of an individual and an environment and it is not objectively defined nor subjectively constructed; knowledge is a position in a situation linked to the intention, not the truth per se (Barab and Rot, 2006). A process of building practical knowledge is connected with reconsideration of one’s own assumptions, postulates, beliefs, activities and building knowledge *about practice*. Practical wisdom is the basis of competence. Knowledge as practical wisdom follows from connecting theory and practice in a specific experience context. This is knowledge developed through the experience in practice. It enables us to understand the nature and complexity of the situations we have not encountered earlier. Dealing with such situations does not occur by mere application of the predefined techniques but by recognizing which combination of actions are the most adequate in the given situation (Jonsen & Toulmin, in Brandenburg, 2008).

The educational practice is seen as a complex system, relational by its nature. As such, it is changeable, unpredictable and always contextualized. Contrary to the approach that regulates practice on the basis of evidence and preset outcomes, insecurity, indetermination and changeability are in the heart of the educational practice (Korthagen, 2011; Urban, 2008; 2012). According to Urban, education practice is a “transformative practice of mutual dependence and respect, co-construction and meaning making between people” (Urban et al., 2012: 4). Being a relational practice in a dynamic, ever changing context, a preschool teacher’s practice is essentially ethical practice because it is driven by values and requires responsibility. Hargreaves argues that good preschool teachers are “not well oiled machines” because preschool teaching is not only a technical and cognitive but also an emotional practice. Learning and teaching implies emotional understanding. Preschool teaching is an expression of values and beliefs inseparably connected with emotions (Hargreaves, 1998). Preschool teacher constantly faces new issues and challenges s/he has to deal with according to his/her beliefs, creatively applying and developing his/her knowledge and finds solutions in a given, always special and unique context. The ability to act independently and to assume responsibility for his/her actions and own learning is the essence of preschool teacher’s professionalism (Urban, 2012). Preschool teacher’s professionalism is reflected in the constant learning through reconsideration of his/her own and the others’ practice. By doing so, he/she continuously supplements the response to what it means to be a good preschool teacher. Practical wisdom develops through reflection, viewing practice from the different perspectives, viewing and understanding situations in a new way, which creates the basis to develop new and different practices (Ryan and Grieshaber, 2005).

Competence always implies action. It is not built by acquiring a sum of knowledge and skills. The triad “to know, to do and to be” (or “knowledge, skills and values”) is integrated in a way that makes a person capable to combine different aspects of knowledge and skills in responding to the situations and challenges in a given context according to the underlying basic values.

Critical reflection and autonomy are the basis of competence (Korthagen, 2011). Therefore, a preschool teacher’s competence is developed primarily through research of his/her own practice, inquiry and projects, collaborative actions in practice, not through the external trainings provided by experts (Pavlović Breneselović and Krnjaja, 2012).

Understanding competence in this way does not in any way mean arbitrary, subjective, disorganized and purely spontaneous preschool teachers’ actions. It does not exclude de-

fining a professionalism framework. On the contrary, a framework for defining and concretization of competence should be set on the education policy level. This framework is not a list of fragmented knowledge, skills and attitudes. It explicitly defines approach to competence and is consistently concretized through a system of inter-connected and inter-dependent competences in different domains of preschool teacher's work: work with children; cooperation with colleagues, family and local community; development of own profession.

Given that being a competent teacher is a result of a continuous learning process in which one's own practice and attitudes are constantly reconsidered in relation to the changing social and educational context, competence development is a process which is not exclusively a preschool teacher's responsibility. It implies systemic approach that supports this process. In other words, to be a competent preschool teacher is not a question of an individual plan only but requires a competent system. Matias Urban and his associates (Urban et al., 2012) define the competent system as a mutual relation between individuals, groups, institutions and a broader socio-political context. Therefore, preschool teacher's competence implies staff and institution competent for participation in a joint process of learning and reflection; cooperation of kindergarten with other institutions and family; networking with research and initial education institutions; education policy which develops a coherent system of support to a preschool teacher's competence through its activities and measures.

A defined competence framework should be in the function of building a quality of preschool education. It is a guideline for: preschool education policy makers for creating a support system for competent teachers; the creators of preschool teachers' initial education programs and programs of professional development; curriculum designers; inspection and monitoring service for developing a support system for the practitioners; preschool teachers for the process of reconsidering their professional practice, planning and monitoring their professional development.

3. Conclusion

Of the approaches discussed, neither is disputable or desirable per se. The arguments in favor of even technocratic approach are certain theoretical postulates and research, characteristic of education policies of many countries, including those that are respectful and influential in theory and education policy, such as the USA. The disputable issue is a case when education policy does not explicitly state its position and is not consequent and consistent in this position (more in Krnjaja and Pavlović Breneselović, 2013). The attempts to "insert" certain dimensions of one approach in the other cause confusion. The example of such contradiction is the requirement for preschool teachers to be reflective and to research own practice while, by all other parameters, they actually function within the first approach: the formal knowledge as accumulation of theoretical knowledge and decontextualised acquisition of skills; professional development through trainings; hierarchical control system through external assessment and evaluation. This brings both the practitioners and practice in a confusing state of searching for framework of basic values. Instead of reconsidering practice and ourselves in relation to the agreed basic values on what is a child and how he learns and develops, what the function of preschool education is and what our role in it is, we repeatedly question those values and disqualify them by certain measures and practices.

REFERENCES

- Barab, S. A., & Roth, W-M. (2006). Curriculum-based ecosystems: supporting knowing from an ecological perspective. *Educational Researcher*. 35(5): 3-13.
- Biesta, G. (2007). Why "What Works" Won't Work: Evidence-Based Practice and the Democratic Deficit in Educational Research. *Educational Theory*. 57(1): 1-22.
- Brandenburg, R. (2008). *Powerful Pedagogy: Self-Study of a Teacher Educator's Practice*. New York: Springer.
- Cochran-Smith, M., Fries, K. (2005). Researching Teacher Education in Changing Times: Politics and Paradigms. In Cochran-Smith, M., Zeichner, K. (Ed) *Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. (69-111). Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- Dahlberg, G., Moss, P. (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. London/ New York: Routledge Farmer.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching, *Teaching and Teacher Education*. 14(8): 835-854.
- Korthagen, F.A.J. (2011). Making teacher education relevant for practice: the pedagogy of realistic teacher education. *Orbis Scholae*. 5(2): 31-50.
- Krnjaja, Ž., Pavlović-Breneselović, D. (2013). *Gde stanuje kvalitet – politika gradjenja kvaliteta u predškolskom vaspitanju*, Knjiga 1. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Martiner, M.A., Raymond, D., Gauthier, C. (2001). *Teacher Training: Orientations and Competences*, Melbourne: Ministère de l'Éducation.
- Pavlovic-Breneselovic, D., Krnjaja, Ž. (2012). School is not a factory-Interactive System of Professional Development. *Journal of Education and Future*. 1: 133-141.
- Ryan, S., Grieshaber, S. (2005). Shifting from developmental to postmodern practices in early childhood teacher education. *Journal of Teacher Education*, 56(1): 34-45.
- Urban, M. (2008). Dealing with uncertainty: challenges and possibilities for the early childhood profession. *European Early Childhood Education Research Journal*. 16(2): 135-152.
- Urban, M. et al. (2012). Towards Competent Systems in Early Childhood Education and Care. Implications for Policy and Practice. *European Journal of Education*. 47(4): 508-526.
- Zakon o predškolskom vaspitanju* (2010). Beograd: Službeni glasnik RS, br. 18.

PRESCHOOL TEACHERS' COMPETENCES AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Summary: Contemporary approaches define preschool teachers' competences in *knowledge, practice and value* dimensions. The preschool teachers' key competences are related to the development of ethically responsible practice, research approach, and reflection, personal and social values. By setting the system of competences, preschool teachers get the opportunity to develop their capacities for the responsible practice in the changing contexts. This system also provides conditions for the supportive ways of engaging all the relevant participants in all levels of the system: teams, institutional, inter-institutional. In this way, the traditional concept of competences as the sum of knowledge, abilities and skills acquired through the education of practitioners is overridden.

Our analysis of the conditions for the development of preschool teachers' competences through the professional development is based on the Rulebook on Professional Development and on the Catalogue of the Program for the Continuous Professional Development for 2011/2012. The results show that the professional development foster the preschool teachers' competences as the individual characteristics originating through the accumulation of knowledge and skills built and acquired mainly in the education and training programmes.

Key words: professional development, training programmes, research based and ethically responsible practice.

Our analysis of the approach to the competences development has been based on the Rulebook on the Continuous Professional Development and Acquiring the title of Teacher, Pre-school Teacher and Expert Associate (Rulebook, 2012) and on the Catalogue of the Program for the Continuous Professional Development for 2011/2012 (Catalogue, 2011).

1. Rulebook on the Professional Development

The analysis of those documents has shown that their concept and understanding of the competences and professional development differs from the contemporary conceptions of the professional development (CoRe, 2011; OECD, 2011; Moss, 2009) in the following:

- Competences are understood only as individual sum of knowledge, abilities and skills as opposed to the competences of the system;
- Rather narrow understanding of professional development based on the mechanistic model as opposed to the interactive professional development model (Pavlović Breneselović, Krnjaja, 2012);
- Focus to the competences development by the professional improvement outside the practice context versus competences development in the context of practice;
- Insufficient support to the competences for the development of the Curriculum Framework of Preschool Education due to the orientation to the offer of the accredited in-ser-

* zivka.krnjaja@f.bg.ac.rs

vice education trainings rather than to the issues which practitioners identify as priorities in the program development.

The Rulebook defines professional development as „a continuous development of a teacher's, preschool teacher's, or an expert associate's competences for the purpose of a better quality work and improvement of children and pupils' development and performance“ (Article 2, Rulebook, 2012). It indicates that competences are an individual quality and a practitioners' ownership. Contrary to that, the contemporary approaches view competences as a development of a competent system (CoRe, 2011). Competence of a system is developed in inter-relations between individuals, expert teams, institutions and in a broader socio-political context. This system includes competences at different levels of education system (individual, team, institutional and inter-institutional levels). The understanding of competences as individual property and sum of knowledge, abilities and skills that can be acquired through education and professional training is surpassed in this approach. On the contrary, the competences are defined by dimensions of “knowledge, practice and values” relevant for all the levels of education system (CoRe, 2011). „Skilled“ is replaced by „practice“ to avoid technicism (CoRe, 2011). Reference to values instead to attitudes is to move away from the personal conception of education toward the collaborative vision of preschool education. The purpose is both to provide support to individuals to develop their capacities for the responsible attitude to the practice in the changeable and diverse social contexts and to create clearly defined conditions and ways for involving all the participants at different levels of a system.

Professional development in a post-modern world, according to Hargreaves, (Hargreaves and Fullan, 2000) assumes competent performance in a number of different communities, together with different actors. The same author argues that the competence of “post-modern professionalism” does not happen by itself, nor is externally regulated by education policy makers. Post-modern professionalism is built on the ethically responsible educational practices underpinned by recognising the rights of each participant in education, high level of awareness of personal engagement and a sense of social responsibility. Ethically responsible practice is realized in interactions of education policy measures, researchers and practitioners as well as in networking of different actors in preschool education (Krnjaja, Pavlović Breneselović, 2013).

In our country, professional development concept includes professional improvement and career advancement by acquiring a specific title (Article 2; Rulebook, 2012), which reduces the concept to a practitioner and “individual professionalism” (Hargreaves, 2000; Moss, 2009). This concept views professional development as isolated from preschool practice development. It reflects all the weaknesses of individual professionalism like: practitioner's inability to integrate knowledge acquired through training with his/her own practice; preschool teachers' and pedagogues' inertia to changes because they perceive them as imposed obligations; teachers' and pedagogues' orientation to a short-term improvement instead to a reflective approach towards their own practice.

The rulebook defines in general the priority areas of professional development (communication skills; learning to learn and developing motivation to learn; strengthening the professional capacity of teaching staff). The criteria for setting those priorities and the importance of these priorities in the competence development are not clear (Article 8, Rulebook, 2012).

The rulebook is in favour of preschool teachers' competences development through the forms out of the practice context. Teachers get points only for participating in forms of development such as trainings, while there are no points for any form of professional develop-

ment occurring in the practice context with colleagues. A preschool teacher has to collect 120 points during a five year period. Out of this, 100 points are received for trainings (Article 28, Rulebook, 2012). The Rulebook defines five forms and six groups of activities of professional development (Pavlović Breneselović, Krnjaja, 2012). They are not conceived as a “professional development network” (Pavlović Breneselović, Krnjaja, 2012) where the forms, activities and their providers are networked. For example, the practitioners’ research is not recognized nor supported as a form of professional development (Pavlović Breneselović, Krnjaja, 2012).

According to the Rulebook, different forms of the professional development are primarily the obligation and concern of the individuals and institutions. The professional development policy makers’ role is mainly to set regulations, control and evaluate rather than support the participants who assume responsibility and develop support to the practitioners.

The Rulebook does not foresee points for those forms of professional improvement that develop competences necessary for developing model-centres practice or adjusted and special programs in the institution (The Law on Preschool, 2010).

2. The Potential of Accredited Professional Development Programs for the Development of Preschool Teachers’ Competences

It is clear that the offer of professional development programs in The 2011 Catalogue of the Professional Development Programs for Teachers, Preschool Teachers, Expert Associates and Principals is formed on the basis of the program authors’ offer, and not on the basis of the practice needs and interest, strategic orientation and preschool legislations. This is corroborated by the fact that almost 40% of the accredited programs have been realized just once or not at all during a three year period (Jovanović, 2012).

The Catalogue of programs analysis shows that trainings do not have adequate potential for the development of preschool teachers’ competences in a post-modern professionalism and competences necessary for the development of Curriculum framework for the preschool education.

The standards for accreditation of training programs emphasise internal program coherence (alignment of goals with tasks, forms of work, expected effects...) while the external coherence and the alignment of a program conception with the conception of the foundations of preschool education curriculum is not required. The research of training programs done during the previous three years shows the prevalence of the programs developing competences for the implementation of the preparatory preschool program and certain education areas (art, drama, language, physical education...). Among the latter, the dance training program is the most favourable. The data show dominance of trainings aimed at the development of preschool teachers’ competences for specific and particular education areas (47), which indicates the segmented approach to the preschool teachers’ competences.

Minimum training programs (11) refer to the preschool teachers’ professional areas of work (documenting, self-evaluation, cooperation with parents and local community) (Jovanović, 2012). The program offer does not include some of the topics of strategic importance for the development of preschool curriculum framework, such as diversification of the forms and specialised programs, self-evaluation, kindergarten culture, community of practice. The data shows that, in OECD countries, in-service training programs are designed according to the practitioners’ requirements and in the coherence with the preschool curriculum framework. Thus, the prevailing training contents deal with understanding and development of curriculum framework, planning, assessment and evaluation.

The program accreditation standards limit the training duration to no less than eight and no more than twenty four hours. This pushes a one-time training. Although the way of monitoring and support is one of the accreditation standards, that is not mandatory for program accreditation. The catalogue does not contain the provisions of support for teachers after the training although the teachers consider that the system of support following the training is the most important for the implementation in the practice (Pavlović Breneselović, Krnjaja, 2012).

3. Conclusion

Competences for the reflexive practice in the 21st century, such as engagement in a social change; dialogue; solving complex problems from different perspectives; learning from disagreements and through research; dealing with unpredictable and uncertain situations; co-construction of new practice and knowledge with children, families and colleagues (CoRe, 2011) do not serve as the basis for the preschool teachers' professional development in Serbia.

Understanding competences as individual preschool teachers' characteristics, a one-time trainings without follow up and further support in the practice, emphasis put on learning outside the practice context, achievement measured by awarding the points for the number of hours – all indicate that the Rulebook sets a professional development system which is very close to the “individual professionalism” model prevailing in the 1980s (Hargreaves, 2000). The legislation analysis shows that, in Serbia, preschool teachers' competences development through the professional development has the characteristics of a technocratic or industrial model which views competences as individual achievements and responsibility in fulfilling the required tasks through changes that are compatible with the existing system (Pavlović Breneselović, Krnjaja, 2012).

To make competence development responsive to the post-modern professionalism requirements, it is necessary to elaborate the competences development concepts on a clear, common understanding of education values, picture of a child, learning, functions of preschool education and professionalism. A change of approach to competences development assumes transforming kindergarten into a community of practice as well as changing preschool teachers' initial education to education which focuses on the development of a reflexive practitioner.

REFERENCES

- CoRe: Competence Requirements in Early Childhood Education and Care* (2011). Final Report European Commission. London and Ghent: Education and Culture University of East London and Cass School of Education and University of Ghent
- Hargreaves, A., Fullan, M. (2000). Mentoring in the New Millennium, *Theory into Practice*. XXXIX/1: 50-56.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning, *History and Practice*, VI/ 2: 151-176.
- Jovanović, N. (2012). *Sistem profesionalnog usavršavanja vaspitača u Srbiji*. Master rad odbranjen na Filozofskom fakultetu u Beogradu, jun, 2012.
- Katalog programa stalnog stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača, stručnih saradnika i direktora za školsku 2011/2012. godinu*. Beograd: ZUOV.
- Krnjaja, Ž., Pavlović Breneselović, D. (2013). *Gde stanuje kvalitet*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

- Moss, P. (2009). *There are alternatives! Markets and democratic experimentalism in early childhood education and care*. The Hague: Bernard van Leer Foundation and Bertelsmann Stiftung.
- OECD (2011). *Enrolment in childcare and preschools*. < www.oecd.org/document/4/0,3746,en_2649_34819_37836996_1_1_1_1,00.html> 06. 11. 2012
- Pavlović Breneselović, D., Krnjaja, Ž. (2012). *Sistemski pristup profesionalnom usavršavanju vaspitača*. *Andragoške studije*.2: 143 -161.
- Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnihsaradnika* (2012). Službeni glasnik RS. 13/2012; 31/2012.
- Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju* (2010). Beograd: Prosvetni pregled.

DEVELOPING EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A FACTOR OF PRE-SCHOOL CHILDREN DEVELOPMENT

Summary: Modern innovative processes associated with the development of the post-industrial civilization lead to the formation of a knowledge society. These social “challenges” suggest the presence in a man of psychological traits and characteristics that match the current conditions. All of which brings us to the need to form an educational environment that would facilitate the preschool children’s personality development.

Creation of the developing educational environment is associated with the development of the psychological foundations of support for children and development of their needs for self-study and formation of the relevant intellectual, communicative and practical skills. We believe that if we consider the educational environment as the interaction of the teacher with the children, then it can be divided into four areas: intellectual, personal, communicative, cooperative. In the **intellectual** area, the development characteristics of various aspects of thinking are presented, taking into account the modeling and use of the various characteristics of thinking of teachers and children. The **communicative** area involves the organization of communication and interaction of children on the objective and personal levels of problem solving. The **evaluative (personal)** area includes the evaluative activity of the teacher and children, assuming all the possible types of evaluations aimed both at the child’s personality and his activity. In the **cooperative** area, the author presents the implementation characteristics of the hypotheses, ideas, suggestions, and plans into practice.

Key words: developing educational environment, intellectual, communicative, evaluative (personal), cooperative area.

Modern innovative processes associated with the development of the post-industrial civilization, lead to the formation of a knowledge society. These social “challenges” suggest the presence in a man of psychological traits and characteristics that match the current conditions. All of which brings us to the need to form an educational environment that would facilitate the preschool children’s personality development.

Currently, we are facing an acute issue of the future society development, which involves the care for the present, especially for the children. A newborn child – it’s a real “tomorrow”, the opportunity to see what the parents and society get. What the future “tomorrow” will be like depends on our support and efforts. To see the sprouts of the child’s personality, to create conditions for them to become the property of the person by transforming his individuality, this is one of the challenges that the educators and psychologists are facing.

Much is given to children since their birth. Their talents can be of different nature, but there is always an issue of the diagnosis, care and development. It is necessary to form conditions, environment in which to do everything possible for the development of children.

Such considerations lead us to an understanding of the need to define the educational developing environment that would facilitate the formation of the personality and the mind of

* alla-belousova@newmail.ru

the child. In the issues of the developing educational environment as a factor in the development of children, a sufficient number of psychologists (V.I. Panov, V.V. Rubtsov, A.I. Savenkov, V.I. Slobodchikov, V.A. Jasvin, etc.) are engaged in the identification of the factors, structure, types and characteristics.

V.A. Jasvin understands the educational environment as “a system of influences and conditions forming personality according to the pattern, as well as opportunities for its development contained in the social and spatial-objective environment” (Jasvin, 2001: 14). Hence, the developing educational environment is understood as an educational environment that is able to provide a range of opportunities for self-development of all the subjects of the educational process (Jasvin, 2001: 14).

At present, psychology has developed the complete concept of the educational environment proposed by V.A. Jasvin (Jasvin, 2001). He believes that the educational environment can be regarded as developing when it provides opportunities for the subject to meet and develop one’s needs at all hierarchical levels, and creates the conditions for the acquisition by the person of the social values and organic transformation of them into the inner values. The entire complex of such opportunities, provided by a particular educational environment, comprises its developing psycho-pedagogical potential.

V.I. Panov considers the ability of the developing educational environment to provide to all subjects of the educational process a system of opportunities for the effective personal self-development as its integrative quality criteria. The “opportunity”, on one hand, is the fact of the educational environment, and on the other hand, is the behavioral fact of the man. For the operationalization of these concepts, V.I. Panov introduces the concept of problematic development area, which involves learning (problem-developing) situation in which a micro crisis is created and experienced. The productivity of experiencing such a micro crisis is provided by the person’s effort to find a solution and, correspondingly, to overcome this problematic situation. Thus, one of the most important conditions for the identification and formation of the innovative potential is to develop in the student the ability to be a subject of the process of one’s own development (Panov, 2007).

The creation of the developing educational environment is connected to the development of the psychological basis of the pre-school children’s development support and the development in them of the need for the self-study and the formation of the relevant intellectual, communicative and practical skills. If we consider the interaction between adult and child as an activity of a small creative group, we can distinguish four areas of the group creativity: intellectual, personal, communicative, and cooperative. We identify four similar areas in accordance with these views in a collaborative thinking activity in the pedagogical interaction of adult with child.

In the first area – **intellectual** – are represented the development characteristics of the various parts of thinking, taking into account the modeling and use of various thinking characteristics of adult and child. In this area, different levels of the thinking activity are identified and associated with the development of the following **components: operational, goal formation, reflexive, creative**. The operational component involves the development of the operational side of thinking (comparison, synthesis, analysis). The component of the goal formation includes the setting of the goals, identifying ways to implement them, hypotheses, and assumptions. The reflexive component includes moments of explanation or proof for the others of particular statements, problems, etc. The creative component involves planning and

forecasting of the activity, creating situations that generate new formations in thinking and behavior.

As the second area – **communicative** – in the structure of the collaborative thinking activity is the organization of the communication and interaction with the students. We have shown previously (Belousova, 2002), that the sense transfer in the processes of communication performs the system forming function as the main mechanism of the collaborative thinking activity. In this case, this area includes various aspects of interaction, namely, organization and integration of the participants on the objective (content of the mental actions associated with the production of the assumptions, hypotheses, etc.) and personal, subjective levels (organization of the interpersonal relationships) of problem-solving, i.e. it means, first of all, a creation of a positive emotional atmosphere, certain interpersonal relationships against which background collaborative thinking activity is possible. In this area, the following **components** were identified: **motivational; sense transfer and emotional contact; organizational**. Identification of these components has been associated with our assumptions that the sense transfer function in the collaborative thinking activity performs the task, firstly, of the creation of consensus, unanimity, secondly, of the interaction organization, and thirdly, of bringing of the meaning, or context of the discussed problems to the participants. These objectives defined the differentiation of area into various components, including the component associated with the motivation creation.

As the third area – **evaluative (personal)** – in the structure of the collaborative thinking activity there is the evaluative one, which reflects the selective moments of the interaction organization. It includes the evaluative activity of the teachers and students, assuming all the possible types of evaluations aimed at both the various aspects of the student's personality and his activity (actions, operations, methods and means of implementation of tasks).

The fourth area – **cooperative** – became the implementation area which includes consideration of specific use and development of the proposals and plans into practice in the course of training.

Based on these conceptual foundations associated with the identification of the various areas or sides of the collaborative thinking activity, one can imagine the general contours of the students' innovative potential development.

Formation of the developing educational environment for the development of the personality and the mind of the child suggests the need to project the child's interaction with adults, as well as the need to project the interaction between children, including all of the identified areas. In this case, such an interaction (student – student, student – adult) includes an implementation of the **intellectual area** in the form of a solution of the different types of cognitive tasks. Cognitive tasks may vary according to the type of the implemented psychological mechanisms (tasks of the sensory-motor, sensory-perceptual levels, mnemonic, thinking, imaginative). The nature of the tasks determines the kind of the mental processes that enable the solution process. The tasks can also vary according to the correlation of the goals and conditions, the representation of the productive and reproductive components, creative and thinking tasks, etc. In psychology, there is a fairly diverse classification of the different types of tasks whose solution involves the use of various creative potentials of the person in the peculiarities of his personal and intellectual abilities. Cognitive conflict situations, discoveries of something new, forecasting or anticipation of the unknown are the content of the intellectual activity of the person, the basis of his development as cognizing person. Operational component of this area is developed by improving the comparison, synthesis, analysis while solving various

types of tasks. Goal formation component is formed by training the students to set goals, determine ways to implement them, set hypotheses and assumptions. Reflexive component is developed by creating situations of the collaborative thinking activity, situations of co-creation in which the participants by telling others (teacher, their friends, partners, etc.), their hypotheses, arguments, ideas or evidence, attribute the understanding and awareness of their ideas and assumptions that make the content of their consciousness the object of reflection. Creative component includes the creation of their own projects, implementation plans, solution strategies, overall planning and forecasting of the whole activity, or creation of situations.

Communicative area is implemented in the form of creative communication between the students as well as between the students and educators. The organization of the developing environment suggests that the communication is not a value in itself (this is the reality of human life), but the form of the creative potential of the person. Communication serves as a channel through which a variety of forms and types of monologues and dialogues that occur in the course of problem solving, is implemented. At the same time, the communication can be understood more widely, not only in its ability to serve as a channel of the intellectual abilities of the person. Communication is the human living environment in which intellectual activity has a special place. The different spheres of human activity are associated with communication, and through them the person gets an opportunity to develop oneself.

Cooperative area is the organization of the different types of interactions (cooperation, competition, conflict). According to V.E. Klochko (Klochko, 2007), the interaction is based on the principle of conformity. This means that during the organization of the group work, the different forms of the group creativity or cooperation of the adult and children, organize forms in which a meeting of people corresponding to each other occurs. This correspondence may occur according to the type of focus, on the intellectual level, interest, etc. In general, we can say that it is carried out by the correspondence level at which the system organization of person is found: at the level of the personality, activity subject or at the level of the individual. Cooperative area is presented in the forms of group work, where the participants carry out their activity and problem solving, namely in the form of brainstorming, synectics, collaborative research activity, productive conflict, discussions, etc.

Personal area is the implementation of the personal potential of the man. Personality is the highest level of the system organization of the man, where motives, attitudes and evaluations manifest. Through evaluation, a person determines to what level of his system organization corresponds the incoming information: individual level, which is associated with the implementation of the basic needs; subject activity level - meets the current needs related to the situation of need or necessity; personality level - meets the highest needs, associated with the desire of the person's self-development. Therefore, we can say that behind evaluations there is the personality of the man, his aspirations and the opportunities that he wants to implement.

We believe that the creation of the developing educational environment is based on the development of skills of the collaborative cognitive activity; creation of the comfortable situation for the creative self-actualization, or favorable conditions for various forms of group creativity.

We assume that we can identify the following principles of the practical work aimed at creating a developing educational environment:

- creation of "a situation of collaborative cognitive activity", in which all participants are working on solving a creative task, while the work is divided in various ways - students work individually, in small groups (dyads, triads), or group;

- development of the features of thinking, abilities to detect inconsistencies, motivation system, directing the development of the student's needs for the self-study and self-development, skills to interact in a group;
- development of the need to work together in the students, development of their abilities to interact in a group, abilities to communicate with others, development of the communicative competence.

REFERENCES

- Belousova, A.K. (2002). *Self-organization of collaborative thinking activity*. Rostov-on-Don: Publishing house RSTTU.
- Jasvin, V.A. (2001). *Educational environment: from modeling to projecting*. M: Smysl
- Klochko, V.E., Galazhinsky, E.V. (2000). *Self-regulation of personality: a systemic approach*. Tomsk: Publishing House of Tomsk University.
- Panov, V.I. (2007). *Giftedness as an issue of modern education*. Samara: PF IRI RAN SamNT RAS-SSTTU.

МОГУЋНОСТИ УНАПРЕЂЕЊА ПЕДАГОШКИХ КОМПЕТЕНЦИЈА ВАСПИТАЧА У СВЈЕТЛУ ТЕОРИЈЕ К. ИГАНА

САЖЕТАК: У првом дијелу раду приказане су основе теорије васпитања К. Игана. Он реafirмише рекапитулациону интерпетацију васпитања, комбинујући неке идеје старих рекапитулациониста са идејама Виготског. Према Игану, васпитање најбоље можемо схватити као процес у којем индивидуа рекапитулира различите врсте разумијевања свијета развијене током културне историје. У другом дијелу рада приказан је модел обраде садржаја учења који Иган разрађује, а који је утемељен на његовој теорији. Модел је посебно примјенљив на старијем предшколском узрасту тако да његово упознавање може унаприједити компетенције васпитача у предшколским установама.

КЉУЧНЕ РИЈЕЧИ: рекапитулациона теорија васпитања, митско поимање свијета, обрада образовних садржаја причањем прича.

Увод

Од кад се људи баве посматрањем сопствене природе запажањем њених карактеристика, свјесни су изузетне способности за учење присутне код мале дјеце. Количина тога што научимо у првим годинама живота је фасцинирајућа. Не само да усвајамо огромну количину садржаја, него се то догађа брзо, лако и без посебног напора. Мало дијете је попут спужве која упија знање. Марија Монтесори (2006) писала је о *утијајућем уму*, наглашавајући тим појмом способност дјетета да у првим годинама живота попут спужве упија огромну количину информација из околине. Никад у каснијим периодима живота човјек не учи тако лако и тако брзо. Не само да учење касније постаје мање ефикасно, него оно поприма одлике које су у неким аспектима супротне одликама које има у раном дјетињству. Добар дио учења касније постаје мучна и тегобна активност која је извор бројних фрустрација. Учење у школи постаје знатним дијелом активност која се доживљава као непријатна и тешка обавеза, нешто што се радо избјегава.

Намеће се логично питање: зашто организовано, систематско учење у образовним институцијама губи карактеристике учења присутне у првим годинама живота? Иако код учење у предшколским институцијама још увијек има доста елемената спонтаности и природности, већ ту се јављају први знаци онога што ће ескалирати касније у школи и што се може слободно назвати *проблемом учења*.

Шта је то са образовним институцијама што учење у њима чини мање привлачним (у многим елементима и мање успешним) од спонтаног учења у породичном окружењу? Теоретичар који разрађује оригиналан приступ овом проблему је Кјурн Иган. Овај аутор сматра да велики дио проблема са образовним институцијама и цијелим образовним системом не лежи толико у самим тим институцијама колико у начину на који ми поимамо шта би оне требало да раде. Те наше идеје о функцији и задацима обра-

* zlatkopa@yahoo.com

зовних институција су некомпатибилне, тако да се у њиховом практичном раду нужно морају правити компромиси, а заправо имамо ситуацију да, уколико се више приближавамо остваривању једне од таквих идеја, утолико се више удаљавамо од других (Egan, 1997).

Иган, подсјећајући на стално присутне критике упућене систему образовања, износи став да те критике не погађају циљ (Ibidem). Темељни проблем је према њему то што образовне институције на свим нивоима образовања почивају на три основне концепције васпитања које су међусобно несагласне. Све најразличитије идеје о васпитању Иган сврстава у три основне концепције. Према првој младе треба васпитава-ти тако да их обликујемо према постојећим нормама и правилима у заједници у којој живе (концепција социјализације), друга наглашава неопходност преношења знања која ће младима обезбиједити да њихово мишљење буде у складу са стварношћу и истина-ма у свијету (платонистичка концепција), а трећа захтијева да основни циљ васпитања буде подстицање развоја индивидуалних потенцијала сваког дјетета (наслијеђе Русоа).

Иган наводи да би се теоретски васпитање могло утемељити и на само једној од ових идеја, али подсјећа и на то да се сваки такав покушај у пракси покаже неодржи-вим. У реалним условима присутне су све три поменуте базичне концепције васпитања при чему односи снага међу њима зависе од различитих фактора. Једна од тих концеп-ција може доминирати, али су увијек у мањој или већој мјери присутне и остале двије. Главни проблем, из којег произилази неефикасност образовних институција и њихова константна криза, по Игану лежи у томе што су ове три концепције међусобно некомпатибилне. Иган образовне институције упоређује са неким другим институцијама које немају такве проблеме. Као примјере узима болнице и фабрике (Ibidem). Болнице и фа-брике су генерално успјешне институције јер прилично успјешно служе остваривању циљева због којих постоје. Примјер институција које су далеко мање успјешне јесу каз-нено-поправне установе. Проблем са њима је у томе што оне имају два циља: кажња-вање и рехабилитацију. Та два циља нису компатибилна. Уколико се више остварује је-дан, утолико се теже остварује други. Иган образовне институције пореди са затворима и каже да и образовне институције истовремено остварују три некомпатибилна захтјева. Од образовних институција се очекује да истовремено буду један од најважнијих агена-са социјализације, да развију код дјете реалистичан и рационалан поглед на свијет и да омогуће сваком дјетету развој његових потенцијала. Као резултат имамо ситуацију као са затворима: уколико више успјеха имамо у остваривању једног од тих циљева, утоли-ко теже постаје остваривање остала два.

Иган каже да отклањање конфузије са образовним институцијама захтијева неки теоријски оквир на основу којег ће се извршити преосмишљавање циљева и функ-ција образовних институција, који ће омогућити да промијенимо схватања о томе шта оне заправо треба да раде, а онда и наше идеје о томе како то треба да раде. Као један такав могући теоријски оквир Иган предлаже теорију васпитања чије основне поставке скицирамо у наредном одјелку.

1. Основне поставке Иганове теорије васпитања

Иганова теорија представља интеграцију рекапитулационих тумачења васпи-тања са неким идејама Лава Виготског. Схватања о томе да развојни пут човјечанства на неки директнији начин мора да се одражава и на развој појединца, те да промиш-љање феномена васпитања не може заобићи ове односе, јавила су се давно. Такве идеје

обично се сажимају у познату фразу формулисану од стране биолога која каже да „развој индивидуе (онтогенеза) представља рекапитулацију развоја врсте (филогенеза)“. У објашњавању физичког развоја је рекапитулационизам имао одређеног успјеха, али кад је ријеч о развоју понашања, рекапитулационе идеје су наилазиле на јаку критику. Најјачи аргумент критичара рекапитулационих идеја био је у томе што присталице ових идеја нису могли довољно увјерљиво одредити шта је то што се рекапитулира током индивидуалног развоја понашања. Медикус (1992) закључује да нема доказа о постојању понашајних јединица које би током онтогенезе биле развијене из неких праисконских филогенетских коријена понашања.

Од старих рекапитулациониста Иган узима основну идеју о постојању паралелизма између културног развоја човјечанства и културног развоја појединца, при чему се током индивидуалног развоја рекапитулира нешто из културног развоја човјечанства, а од Виготског узима идеју о томе шта је то *нешто* што се рекапитулира. Иган сматра да се током индивидуалног развоја понашања не рекапитулирају ни усвајање знања, ни психички процеси као такви, него одређени начини поимања свијета који почивају на примјени посебних когнитивних оруђа, односно посебни начини на које ће психички процеси бити употребљени у сазнавању свијета. Он наводи да васпитање најбоље можемо схватити као: „[...] процес у којем индивидуа рекапитулира различите врсте разумијевања развијене током културне историје“ (Egan, 1997: 73). Док су стари рекапитулационисти сматрали да се рекапитулира или редослијед усвајања знања или редослијед у развоју психичких процеса, Иган то што се рекапитулира везује за интелектуална оруђа и врсте разумијевања свијета која су генерисана тим оруђима.

Под утицајем Виготског, Иган посебан нагласак ставља на говор као једно од најважнијих когнитивних оруђа. Виготски је наглашавао тијесне везе између говора и мишљења, сматрајући говор основним симболичким средством које посредује однос човјека према средини (Vigotski, 1977). Како год је говор у многим елементима био кључни фактор за развој цивилизације, тако је он и један од темељних фактора у културном развоју појединца.

Иган (1997, 2008) описује пет различитих врста разумијевања свијета. Назива их тјелесно, митско, романтично, филозофско и иронично разумијевање. Они се тим редом јављају током индивидуалног развоја понављајући редослијед којим су се начини разумијевања свијета јављали током културног развоја човјечанства.

Тјелесно разумијевање је начин на који се свијет схвата у првим мјесецима живота, док говор још није развијен. Дијете свијет поима на основу сензација добијених тјелесном активношћу и сензорним процесима. Цијело тијело је „орган“ сазнавања свијета. Овај облик разумијевања рекапитулира период еволуције раних хоминида.

Од тренутка када дијете овлада говором, на сцену ступа митско разумијевање. Пошто је ова врста разумијевања карактеристична за предшколски узраст, детаљније ћемо је описати. Говор се користи као средство осмишљавања свијета. У културном развоју човјечанства универзална појава је да људи на почетку свог културног развоја, онда када развију говор, почињу примјењивати когнитивна средства као што су опозитне бинарне структуре, уобличавање сазнања о свијету у облику прича и митова, рима и ритам за олакшавање памћења података, фантазија и др. Иста когнитивна средства почиње користити и мало дијете на почетку свог културног развоја. Најважније когнитивно средство у том периоду је формирање бинарних опозитних структура које дјетету омогућују почетну оријентацију унутар огромног броја хаотичних и збуњујућих поја-

ва свијета који га окружује. Бинарне структуре дјетету омогућују да унесе некакав ред у свијет физичких појава, дају му координате за сналажење у свијету (мало/ велико, меко/ тврдо, тихо/ гласно, слатко/ слано итд.). Такође му омогућује да установи неки ред у области људских емоција и односа, као што му даје и основу за вредновања појава (срећно/ тужно, љубав/ мржња, добро/ лоше и тд.). Поред бинарног структурирања, као карактеристике митског разумијевања Иган новоди присуство фантазије и метафоре, живе менталне слике, ране облике апстракција, склоност ка ритму и приповједачки обликованим садржајима.

Митско разумијевање формира црно-бијелу слику која ће се касније, са појавом сложенијих облика разумијевања, допуњавати другим тоновима и постајати комплекснија. Разлог зашто мала дјеца толико воле да им се причају бајке јесте у томе што бајке почивају на бинарним структурама (патуљци/ цинови, добро/ зло, сигурност/ страх, богатство/ сиромаштво и сл.), пуне су фантазије, метафора и живописних слика, а све је уобличено у карактеристичну приповједачку структуру. Бајке објашњавају свијет онако како га мала дјеца могу разумјети. Период митског разумијевања рекапитулира историјски период у развоју човјечанства прије појаве писма.

Наредни облик разумијевања Иган назива романтично разумијевање. Оно се почиње јављати са овладавањем писменошћу и способношћу рачунања, што се обично догађа на узрасту око шесте године. Потом слиједи врста разумијевања свијета који Иган назива филозофско разумијевање. Основна његова одлика је систематско теоријско мишљење које је апстрактно и одвојено од контекста. Иган га назива филозофским зато што његове историјске коријене налази у дјелима античких филозофа. Овај облик разумијевања почиње се јављати приближно од 15. године, али не као нешто што се јавља аутоматски сазријевањем појединца. Одређено сазријевање когнитивних функција јесте предуслов за његову појаву, али та појава је условљена и интеракцијом појединца са дијеловима заједнице који подржавају и промовишу такав начин поимања свијета (нпр. образовне институције). Иронично разумијевање је највиши облик разумијевања, а карактерише га својеврсна иронија према интерпретацијама стварности које су производ филозофског разумијевања. Ради се о својеврсној надградњи филозофског разумијевања у којој људи постају свјесни недостатака сопствених покушаја да схвате свијет. Човјек сазријевајући стиче способност да са дозом ироније посматра и важеће шеме којима се објашњава свијет и сопствено мјесто у свијету.

2. Организација и реализација васпитно-образовног рада са дјецом предшколског узраста према Игановом моделу

Као алтернативу доминирајућим облицима рада са дјецом, Иган нуди модел који произилази из његових теоријских схватања о природи васпитања (Egan, 1989). Неки од елемената његовог модела су присутни у актуелној васпитној пракси, наставници и васпитачи их примјењују интуитивно или у склопу неких других модела, али их Иган систематски разрађује у заокружену цјелину. Његов модел је примјенљив и у раду са дјецом школског узраста и нарочито са дјецом предшколског узраста, која свијет поимају на митски начин. Модел полази од карактеристика митског разумијевања свијета, а суштина му је у таквој припреми образовних садржаја да они буду уобличени у форму приче. Иган савјетује да се не треба слијепо држати формално прописаног циља обраде садржаја. Умјесто тога требали бисмо се питати која је то занимљива прича коју дјеци можемо испричати о нечему, шта год да је у питању – било да се ради о шумским живо-

тињама, кружењу воде у природи, геометријским фигурама или изговору гласова. Уколико се примијене на одговарајући начин, и измишљене приче итекако могу имати своје мјесто. Иган се залаже за такав приступ у којем се предавање академских садржаја реализује примјеном неких елемената приче и причања, умјесто да се реализује причањем о академским садржајима. Зато се његов модел може означити као педагошки уобличено причање прича.

Будући да је једна од најважнијих карактеристика митског разумијевања свијета бинарно структурирање, модел полази од бинарног структурирања садржаја. Ова склоност ка дуализму, ка посматрању појава кроз опозитне атрибуте, природна је склоност људског мишљења. Наш ум има склоности да појаве класификује у двије опозитне категорије: велико/ мало, живо/ неживо, природно/ вјештачко, јавно/ приватно, активно/ пасивно итд. Функција ове склоности је да нам помогне у осмишљавању стварности, а коријене јој Иган налази у употреби говора. Иако стварност показује континуитете и постепен прелазе прије него јасно супротстављене опозите, нама је потребан једноставнији модел, а такав модел нам пружа језик. Језик на извјестан начин фалсификује свијет упрошћавајући га својењем појаве у њему на мањи број категорија.

Бинарно структурирање је карактеристично за све митове древних усмених култура. Као што је примитивном човјеку помагало да осмисли свој свијет, бинарно структурирање помаже и малом дјетету да унесе некакав ред у доживљај свијета тако што све дијели на опозитне категорије. Важно је опет нагласити да се бинарно структурирање јавља као природна посљедица усвајања говора и да у поучавању не поучавамо дјецу бинарним структурама, него користимо бинарно структурирање као средство које обезбјеђује дјецу да схвате нове садржаје.

У свом моделу, прије дефинисања бинарних опозита, Иган као припремну фазу одређује идентификовање оног што је најважније у садржајима које треба обрадити, што ће дјеца доживјети као важно, што ће их емоционално ангажовати. Као примјер којим илуструје поставке модела наводи обраду садржаја о карактеристикама ваздуха (Egan, 1997). Умјесто да почнемо излагање о уопштеним карактеристикама ваздуха, биће боље задржати се на ваздуху у просторији у којој се дјеца налазе. Ми ћемо овдје као илустрацију навести обраду садржаја о биљкама и њиховим својствима. Можемо почети тако да дјецу покажемо неколико биљака у саксијама и скренемо пажњу на биљке које се евентуално могу видјети кроз прозор. Можемо повести разговор о томе по чему су биљке сличне камену или неком предмету у просторији, а по чему некој животињи и нама самима. По потреби им можемо помоћи у налажењу сличности са другим живим бићима и наглашавати те сличности. Истицањем сличности непокретних биљка са покретним живим бићима стварамо код дјецe једну дозу чуђења и емоционалног ангажовања. Иган каже да право васпитно постигнуће: „[...] није учинити да чудно изгледа уобичајено, него да уобичајено изгледа чудно“ (Egan, 1989: 47). Тако васпитање постаје откривање чудеса у свијету, и то не само у необичним и егзотичним мјестима, него у најближем, свакодневном окружењу.

Наредни корак је дефинисање бинарних опозита. Кључно питање у овом кораку је: који бинарни опозит ће најбоље захватити најважније аспекте садржаја. Наставнику или васпитачу у почетку може представљати одређену тешкоћу да одреди ове бинарне опозите, али се уз вјешбу та вјештина брзо развије. У примјеру са обрадом садржаја о биљкама, подесни бинарни опозити би могли бити неживо/ живо гдје неживо асоцира

на статичност, непромјенљивост и једноставност, а живо ствара емоционалне асоцијације са кретањем, развојношћу и сложеносту.

Послије дефинисања бинарних опозита слиједи корак у којем се садржаји обликују у форму приче. Овдје се постављају два питања: 1. које елементи садржаја најбоље презентују одабране бинарне опозите са становишта могућности да их дјеца усвоје и 2. како се ти елементи могу најбоље уобличити у причу.

Одговор на прво питање подразумева идентификавање неких упечатљивих момената, особина или идеја који омогућују директан приступ садржају, тако што ће одмах и сликовито учинити јасним неке базичне аспекте емоционалног значења садржаја. Желимо постићи доступност емоционалног значења садржаног у наративном контексту које усмјерава наше разумијевање садржаја. Обрада садржаја о својствима биљака може почети тако да се покаже биљка у саксији и сјеменка из које таква биљка израсте уз питање да ли камен на исти начин израсте из сјемена и да ли камен уопште расте као биљка. Наставник или васпитач може поставити питање зашто биљка расте, а камен не расте. Може показати и једну осушену биљку и повести разговор о томе зашто се биљке могу осушити. Да ли камен потребно заливати да се не осуши? Испоставља се да је биљка која се не креће, не испушта никакве звукове, нема очи или руке, по неким својствима врло слична другим бићима за која дјеца немају дилему да су жива. Истакнут је контраст између првобитне слике о биљкама као неживим бићима и стварних карактеристика биљака као живих бића, доста другачијих од животиња, али ипак живих.

Друго питање се односило на уобличавање приче. Овдје се ради једноставно о томе да прича буде добро испричана. Добра прича не укључује ништа што није релевантно за проблем који је централни у причи и који је наговијештен негде на почетку приче. Појединости и детаљи се помињу само ако на неки начин доприносе емоционалном значењу и разумијевању приче. Прича оптерећена непотребним детаљима је незамљива и не држи пажњу слушалаца. Слично је и код структурирања садржаја учења у облик приче. И овдје морамо користити сличне критеријуме за селекцију садржаја који ће бити презентован. Бирано такве дијелове садржаја који се уклапају у контекст бинарних појмова уведених на почетку.

Када васпитач своју активност види више као причање добре приче него као просто преношење информација, онда се он, умјесто на то како изложити знања, вјештине и припадајуће им ставове, концентрише на то како добро испричати причу. Ако добро исприча причу, дјеца ће све то што треба да усвоје усвојити у једном смисленијем контексту. И овдје се види значај адекватног избора бинарних опозита. Они треба да буду одабрани тако да се садржаји учења могу на неки довољно јасан начин повезати са њима и ставити у функцију разрјешавања дилема или супротности које они на почетку часа изазову. Дакле, презентовањем бинарних опозита изазива се одређена тензија, одређена дилема, недоумица, конфликт који ће дјеловати мотивационо и усмјеравати дјецу у правцу отклањања дилеме, сукоба или недоумице. Онда се дијелови садржаја обликују у причу и све то води ка разрјешењу онога што је на почетку уведено као основни заплет (баш као у класичним причама).

Како би се „причолико“ могла структурирати обрада садржаја о биљкама? Према Игановом моделу, може се дјецу испричати прича која ће се настављати на основу постављену увођењем бинарних опозита. Таква прича за окосницу може имати живот једне биљке од њеног „рођења“, преко „одрастања“ и разних ствари које се догађају у њеном окружењу и утичу на њу па до краја њеног живота. Може прича бити структу-

рирана око судбине једне сјеменке која је имала чудесно путовање док није доспјела на мјесто гдје ће изникнути и израсти у биљку или око засада неких култивисаних биљака (нпр. биљака које се гаје у врту) које се могу посматрати као групе уз анализу односа међу тим групама током једне повртларске сезоне. Огроман је број могућности, а ствар је васпитачеве домишљатости какву ће причу обликовати и испричати.

Пошто у овом моделу садржаје обрађујемо кроз причање приче, прича треба да има завршетак. Завршетак не треба да улиједи као прости престанак излагања, јер су обрађени предвиђени садржаји. Увођењем бинарних опозита на почетку постављена је основа заплета или конфликта. Сада на крају треба разријешити конфликт, чиме ће прича бити заокружена у цјелину. Кроз то разрјешење дјеца откривају нешто ново о теми која је обрађена, нешто што им омогућује дубље разумијевање и откривање дубљег смисла. Какав ће конкретан закључак бити зависи од природе садржаја, карактера бинарних опозита око којих је прича структурирана као и од склоности наставника, односно васпитача. Некад се закључак може формирати у виду посредовања између опозита тако да се укаже на постојање читаве скале прелаза међу њима. У случају да је један од опозита био више наглашен, закључак се може извести промјеном перспективе и истицањем оног занемареног.

Како би се могао извести закључак на часу који је посвећен карактеристикама биљака? У овом случају је бинарни опозитни концепт неживо/живо доста јасан одра није. Потребно је довести причу до краја са закључком да су биљке жива бића, истина другачија бића од животиња и људи, али су посебан облик живих бића. Да би се свијест о томе интензивније подстакла, васпитач може тражити од дјецe да стоје мирно са испруженим рукама замишљајући да су биљке. Руке им представљају гране. Онда васпитач може описивати нека збивања око њих и усмјеравати их како да реагују да то буде попут биљака. Нпр. може рећи да је почео дувати вјетар и да треба да повију руке и цијело тијело у правцу дувања вјетра не помјерајући се с мјеста на којем стоје. Или може рећи да је трајала дуга суша па дјеца треба да се повију, опусте руке и направе тужан израз лица, а онда је почела киша па требају да се исправе, подигну руке и да се осмјежују. Поента је да дјеца искуствено стекну представу о биљкама као живим створењима.

Последњи корак у Игановом моделу је вредновање претходних корака. Кључно питање је: како се може знати да ли су дјеца схватила садржаје којима смо их хтјели научити? Вредновање се фокусира на трагање за показатељима митског разумијевања изложених садржаја. Трага се за таквим показатељима који указују на развој интелектуалних оруђа на којима почива митско разумијевање. Могу се посматрати показатељи као степен емоционалне ангажованости дјецe, имагинативност коју показују, вријеме које проведу у активном бављењу неким задатком, врста питања и коментара које износе, компетентност и увјереност током писане, усмене или сликовне презентације

У случају наставне јединице о својствима биљака, васпитач може посматрати начин на који ученици испољавају разумијевање садржаја кроз уграње улога и кроз дискусиије. Суштина је да процјени дјечије експлицитно или имлицитно разумијевање садржаја у контексту полазног бинарног концепта, односно разумијевање разлике између живог и неживог и мјесто које у тој дихотомији припада биљкама. Осим општег сналажења дјецe у оквирима бинарно-опозитне структуре садржаја, степен присуства и других средстава митског разумијевања ће указивати на позитивне исходе рада (имагинација, машта, метафора).

Закључак

Основни задатак васпитача је да допринесе оптималном развоју дјете. Саставни дио тог задатка је и пружање помоћи дјети да стекну представу о свијету који их окружује, да разумију тај свијет на начин који им њихов узраст дозвољава. Значај овога је тешко довољно нагласити, јер је слика свијета која се формира на предшколском узрасту темељ на који се надограђују све концепције о свијету које појединац формира касније у животу. Те касније слике свијета ће бити сложеније, примјереније реалности, више софистициране, али ће као трајно наслијеђе баштинити основе постављене у првим годинама живота. Зато се компетенције васпитача умногоме могу сагледавати кроз његову оспособљеност да омогући предшколском дјетету што потпунији развој когнитивних средстава којима се оно служи при формирању слике свијета на том узрасту. Једна од теорија која из донекле неуобичајеног угла освјетљава васпитање уопште, па онда и васпитање на предшколском узрасту, је теорија К. Игана који из теорије извучи и смјернице за практичну припрему и реализацију образовне активности.

Полазећи од старих запажања о паралелама између културног развоја човјечанства и културног развоја појединца, Иган те паралеле објашњава истим когнитивним средствима која на одређеним стадијумима развоја користи човјек као врста и човјек као јединка. Истовјетност когнитивних оруђа условљава и исте начине разумијевања свијета. Дијете на предшколском узрасту свијет поима на митски начин рекапитулирајући тако период у развоју човјечанства прије појаве писма и првих цивилизација (период примитивних, усмених култура). Због тога на овом узрасту дјетету треба помоћи да што потпуније развије средства митског поимања свијета предочавајући ми образовне садржаје на начин примјерен митском разумијевању појава које га окружују. Једна од основних карактеристика митског поимања свијета је организација садржаја у облик приче и приповиједања те с тим повезан низ других карактеристика (бинарно структурирање садржаја, имагинација, фантазија и друго). Због тога је Иганов модел презентовања образовних садржаја конципиран као причање прича о свијету о којем дијете треба формирати представе.

Упознавање васпитача са тим моделом обраде садржаја учења који разрађује Иган, и који је кратко скициран у овом раду, може им омогућити да обогате практичну васпитну дјелатност и тако унаприједи своје педагошке компетенције у најширем смислу.

ЛИТЕРАТУРА

- Vigotski, L. S. (1977). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.
- Egan, K. (1989). *Teaching as story telling*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Egan, K. (1997). *The Educated Mind: How Cognitive Tools Shape Our Understanding*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Egan, K. (2008). *The Future of Education: Reimagining Our Schools from the Ground Up*. New Haven: Yale University Press.
- Medicus, G. (1992). The Inapplicability of the Biogenetic Rule to Behavioral Development. *Human Development*, 35, 1-8.
- Montesori, M. (2006). *Upijajući um*. Beograd: DN Centar.

Zlatko Pavlović, Ph.D.

Faculty of Philosophy, University of East Sarajevo, The Republic of Srpska

THE POSSIBILITIES FOR IMPROVING THE PEDAGOGICAL COMPETENCES OF PRESCHOOL EDUCATORS THROUGH THE THEORY OF K. EGAN

Summary: The first part of the paper presents the basic principles of K. Egan's theory of education. He reaffirms the recapitulative interpretation of education, combining some concepts of the old recapitulationists with the ideas of Vygotsky. According to Egan, education can be best understood as a process in which the individual recapitulates the different ways of understanding the world developed during the cultural history. The second part of the paper describes the model of processing the learning contents which Egan elaborates and which is based on his theory. This model is particularly applicable to older preschoolers, which implies that preschool educators could improve their competences by learning about it.

Key words: recapitulative interpretation of education, mythical conception of the world, processing educational contents by storytelling.

PROBLEMS AND PROSPECTS OF THE INTELLECTUAL DEVELOPMENT OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN THROUGH LOGIC GAMES

Summary: A child of senior preschool age has significant brainpower, and the process of learning promotes the restructuring of all of his/her cognitive processes. That is why preschool age is so productive in the logical thinking development. This is connected with the fact that children are involved in new activities, and in the system of interpersonal relationships, which requires gaining new psychological abilities. Atypical didactic means play a special role at this stage of education. Play is regarded a form of a child's life. The teacher is supposed to organize the children's lives and activities, and his duties also include the formation and management of real relationships in children's society. A preschooler is growing due to various activities. Also, play is significantly important for the next child's age level. Play is the main and typical activity in the preschool period, for it is the most suitable for the mental state of a preschooler. The teacher can influence the development of cognitive process and intellectual abilities of preschoolers more efficiently through playing with them. One of the tools of such special methods is the logic game.

Key words: intellectual abilities, senior preschoolers, logic games.

Objects and phenomena of reality have certain features and relations, which can be experienced directly, due to the sensation and perception (colors, sounds, shapes, location and motion of objects), and those properties and relations which can be experienced only indirectly through generalization i.e., by thinking.

Due to this process, one can highlight the most important features of the object, to cognize the object. While carrying out mental operations (analysis, synthesis, comparison, generalization, abstraction, specification), we gain new knowledge. Thanks to thinking, a person can interpret their sensual experience in a new way, establish cause-and-effect patterns between the phenomena of reality, but also to draw conclusions, predict the course of events, change and improve practice.

Thought is formed and developed under general laws. At first, concrete thinking is formed and it is the basis of visual-spatial thinking and abstract and logic thinking. The transition from analysis to synthesis proceeds in the same way.

A child of senior preschool age has significant reserves of mental abilities, and the process of learning promotes the restructuring of all of his/her cognitive processes. That's why the preschool age is so productive in the logical thinking development. This is connected with the fact that children are involved in new activities, and in the system of interpersonal relationships, which require gaining new psychological abilities.

Many foreign (G. Piaget, B. Inhelder, R. Gaison, F. Tyson, etc.) and Russian (P. Blonsky, L. Vygotsky, S. Rubinstein, P. Halperin, A. Leontiev, A. Luria, G. Zinchenko, A. Smirnov,

* annvinevskaya@hotmail.com

B. Velichkovskiy, G. Vuchetich, M. Istomina, G. Ovchinnikov, etc.) scientists made research on cognitive problems of children.

One of the most important tasks of young children upbringing is the development of their minds, their mental skills and abilities which make it easy to learn new things. That's why it is necessary to prepare preschool children for school education, training their thinking skills and pre-math skills in particular. Math has a rightfully significant role in early childhood development. Any mathematical problem carries certain mental workload, which is often veiled by an entertaining topic. Tackling a task is realized by means of play. Exercises on the formation of children's thinking teach them to orientate themselves in the world. They learn to find essential connections and relations between objects, and this promotes their intellectual abilities.

It is important to teach children not only to count, measure, and solve arithmetical problems, but also develop their ability to see and open the features, connections and relations of the surrounding world, the ability to "construct", to deal with objects, signs and symbols.

Play has a significant role in the life of children ages 6-7; elementary math games in the classroom teach them to think, to use the data according to different situations. Moreover, play always makes learning process interesting and informative; children get thirst for knowledge and a desire to learn more.

It is necessary to use the children's need for the game and desire to play when solving certain growth and development tasks. The game will be the means of education if it is included in the whole educational process. The teacher leads the game and influences all aspects of a child's personality: the senses, the mind, the will and the behavior in whole.

Educational impact of play is generally recognized. Pedagogical science in our country tends to use a wide arsenal of children's games, which promotes the active growth of the personal qualities of preschool children, their independence and initiative.

Non-standard didactic media such as games, brain-teasers, puzzles with Dienes blocks, Cuisenaire rods, counting rods, etc. plays a special role at this stage of training.

Thus, we can highlight the main function and task of thinking.

The function of thinking lies in the expansion of knowledge limits by going beyond the perception. Due to reasoning, it allows you to reveal what is not given directly in perception.

The task of thinking lies in the finding out of the relations and connections between objects, and their separation from random coincidences. Thinking deals with concepts, generalization and planning.

Different foreign and Russian schools interpret the nature of thought and its development in different ways.

The most complete explanation has been developed by the Swiss scientist Jean Piaget. According to his theory of cognitive development, each stage of the development forms new cognitive skills – these are what children can learn. Thus, the thought is understood as a sequence of intellectual stages. For example, research has found that logical reasoning originates since infancy and later it develops, and stages of intelligence replace one another (practical stage, pre-logical and logical).

In Russian psychological science the thought was investigated by such scientists as Leontiev, T. Matasov, S. Rubinstein, E. Strebeleva and others.

In the early 20th century, L. Vygotsky proposed the socio-cultural concept of thought development, according to which thought is subdivided into pre-speech thought and thought at

the time when the speech is already formed. L. Vygotsky established the connection between development of thought and development of language and speech. He advanced the hypothesis that the inner thought processes are caused by emerging through practical external activity. He believed that thought and language of a child under two exist independently of each other.

The socio-cultural theory became the basis of the theory of gradual formation of mental actions (P. Galperin, N. Talyzina). It reflects the transition of the external activity to the internal activity. According to this theory, the thought is a process of generalized and indirect reflection of reality. The thinking process is carried out at the level of skills. Thought formation of a person and the formation of the personality is an immediate unity (Leontiev).

Thus, we can conclude that all the theories that explain the thinking process can be divided into two groups:

1. Those, which support the hypothesis that humans have intellectual abilities which don't change under the influence of their life experience.

2. Others, which are based on the idea that human intelligence is mainly formed and developed in the course of life.

Thought exists on the form of propositions and inferences. The results of cognitive activity exist in the form of concepts. These forms of thought are used in philosophy and psychology. However, in contrast to the philosophy, psychology does not study the thought result but the process of thinking and its mechanisms.

The development of speech and the accumulation of experience promote **visual thinking** of the child.

The thought of a child is vividly imaginative and concrete at the same time; it is primarily connected with the lack of child's experience. Each word represents one and only concrete object that the child has once dealt with, but from an adult's point of view it represents a general group of objects. The child has nothing to generalize. It ascribes to a single object all those characteristics and features which are common to all similar objects as well as those specific features which are unique to the particular object (the athlete, the river, the eagle, the bourgeois).

Verbal and logical thinking of the child develops at the end of preschool age, and it requires the ability to operate with words and understand logical reasoning. The ability of the child to use verbal reasoning in solving problems can be found in children of middle school age, but the phenomenon of egocentric speech described by Piaget shows it most clearly.

He also discovered another phenomenon concerning children of this age. It is illogical reasoning of children when they compare, for example, the size and number of subjects. It indicates that even at the end of preschool stage, i.e. the age of about 6, many children still cannot think quite logically.

The development of verbal and logical thinking of children is subdivided in at least two stages. In the first stage, the child learns the meanings of words related to objects and actions, and learns to use them in solving problems. In the second stage, it learns the system of concepts that denote relations, and assimilates the rules of logic reasoning. The latter usually concerns the beginning of studying in school. Verbal and logical thinking is primarily represented by the thought process itself. Logical thinking proceeds only verbally. The person must reason, analyze and mentally establish the right connections, select and apply appropriate rules, methods and actions to any specific problem. He/she has to compare and establish the required connections, classify similar items and perform all these only through mental activity.

It is natural that the child makes numerous mistakes before it learns this complex form of mental activity. These mistakes are very common for small children. They are clearly detected in the children's reasoning, in their use of terms and in the course of certain actions concerning logical thinking.

The concepts are a big part of everyone's knowledge. The concepts can be of everyday life (holidays, family, convenience, comfort, quarrel, joy), grammar (suffixes, sentences, syntax), arithmetic (number, multiplicand, equality), moral (kindness, heroism, courage, patriotism) and many others. Concepts are general knowledge about a whole group of phenomena, objects, qualities, united by their common essential features.

The concept as general knowledge doesn't have a concrete form, but it is represented in words: "plant", "transport", "heroism", etc. At the same time, while uniting different objects in one group, one must abstract his mind from all non-essential features. Generalization and abstraction are a difficult mental work and a person should make systematic and consistent analysis of the perceived (or visualized) object.

Through generalization and abstraction of all secondary features the child learns the concepts.

It is essential to do the following:

1) make observation and selection of facts (words, geometric figures, mathematical expressions), which demonstrate the concept;

2) analyze each new phenomenon (object, fact) and highlight its essential features, which are common to a certain group of objects;

3) abstract from all non-essential, secondary features, to use objects with different non-essential and the same essential features;

4) include new objects in the certain groups with familiar words.

Thus, the psychological and didactical research on the features and abilities of senior preschool children convinces us that we cannot treat the modern children as we did in the past. Their genuine intelligence is wider and richer.

After a purposeful and considered teaching, children can achieve intellectual growth and development, and be able to master common methods of logical thinking in learning different objects, use these methods in solving new problems, foreknow certain patterns of events or phenomena.

Play is one kind of children's activity which adults use in preschool education, teaching children to work with different objects, methods, and means of communication. Through play, children develop their personality, the aspects of the psychic; later the success of their learning and work and their relationships with people will depend on these aspects.

A game creates a "zone of proximal development of the child" (L. Vygotsky). "While playing, the child always looks beyond his age, beyond his ordinary behavior; he looks as though he is cut above himself. The play itself exaggerates all the trends of the children's development, as though in the focus of a magnifying glass; while playing, the child looks as though it tries to go beyond its limits of ordinary behavior."

Thus, the preschooler develops through different kinds of activity. Moreover, play is significantly important for the next age level of the child. Playing is the main and typical activity in the preschool period, for it is the most suitable for the mental state of a preschooler.

Children learn connections and relationships between objects and events through the process of thinking. At the same time, according to the means and methods of preschoolers' thinking there are concrete thinking, visual thinking and logical thinking. **Logical thinking of**

the preschoolers often depends on visual aids, but it also may depend on the elementary form of verbal and logical reasoning.

To diagnose the level of logical thinking development, children can be offered the exercises which require both the selection of essential features of objects and their classification according to these features, and the specific logical steps: classification, seriation, multiplication (seriation and classification altogether) – (“Classification based on certain criteria”, “Free Classification”, “Systematization”).

One of the most important tasks of the teacher is to determine the level of logical thinking development of a senior preschooler. Problems of this kind often occur in education.

In our research, we applied standardized techniques generally used in senior kindergarten groups to determine the children’s readiness for school; these techniques help us to highlight the peculiarities of preschool children’s logical thinking.

The experiment involved 15 children at age of 5 and 6.

We carried out an evaluative experiment and picked up several techniques of determining the level of children’s logical thinking development. The techniques were presented to children in the first half of the day after the sub-group activities, individually, in sequence from technique 1 to technique 4. The analysis of the research results was performed by evaluating the level of children’s thinking development using a 3-point scale.

Table 1.

№	Technique	Technique objective
1	“Free classification”	To determine the level of development of logical thinking skills, the ability to generalize
2	“Classification by the given principle” (by E. Agaeva)	To determine the level of development of logical thinking skills, the level of ability to generalize
3	“Find the difference”	To determine the logical thinking and generalization skills
4	“Comparison of concepts”	To determine the level of the ability to make comparisons for senior preschoolers

Technique 1: “Classification by the given principle” (by E. Agaeva)

This technique showed that 10 of 15 children carried out the task correctly (average level), i.e., they were able to classify and analyze, and 5 of them showed a low level. The children who carried out their task correctly have the proper level of classification and analysis skills. The results of this technique show us the degree of development of the ability for analysis and comparison of children: 0% – high level, 33% – low, 67% – average.

Technique 2: “Free classification”

This technique showed that 12 of 15 children carried out the task correctly (high and medium level), i.e., children can handle definitions, causation, identifying similarities and differences of objects, 3 children showed a low level of development of these skills. The results of this technique showed us the degree of development of mental processes in children: 27% – high level, 20% – low, 53% – average.

Technique 3: “Find the difference” (Find the object that is different from others)

This technique shows that of 6 of 15 preschool children coped with the task (high and average level), 9 children showed low level. Thus, according to the research results we can make a conclusion that children who showed high and average level are able to think logically, generalize, understand the connections between events and build consistent inferences. The results showed us the level of the children’s logical thinking skills and mental processes activity: 20% showed high level, 20% – average level, and 60% – low level.

Technique 4: “Comparison of concepts”

This technique showed that 9 of 15 children carried out the task and showed high and average level, 6 children failed and showed low level. Those children who have coped with their task can deal with comparing of objects. The results of this strategy show that 27% of children are able to compare objects, they showed the high level, 33% of children showed an average level, and 40% – low level.

Conclusion: Overall results showed the mental abilities development levels of the children as follows:

High level – 2 children (13%)

Average level – 9 children (60%)

Low level – 4 children (27%)

After analyzing the records and the data in the table, we found it possible to distinguish three levels of logical thinking:

Level 1 – High. Those, who coped with the task most successfully showed this level. Despite some differences between them, most of these children revealed a special attitude to the experimental tasks, which can be defined as the willingness to solve cognitive tasks. This willingness was shown in their concentration and discipline when they were listening to the teachers’ directions. Almost all of these children were task-oriented. They carried out the tasks easily through the step-by-step comparison. They were able to anticipate the results, they focused on their activity and were able to solve simple problems involving spatial visualizing almost without excessive movements. The children of this level were also able to control their actions.

Since these children are task-oriented, have high level of analytical skills, are able to synthesize, understand hierarchical relations of whole to part, and control their actions, they could carry out all the visual-spatial tasks through mental operations with images in their head with a minimum of external actions.

Level 2 – Average. Children have willingness to solve cognitive tasks. This willingness was shown in their concentration and discipline when they were listening to the teachers’ directions. These children were task-oriented. They were able to anticipate the results, they focused on their activity and were able to solve simple problems involving spatial visualizing almost without excessive movements. Since these children are task-oriented, have high level of analytical skills, are able to synthesize, understand hierarchical relations of whole to part, control their actions, they could carry out all the visual-spatial tasks through mental operations with images in their head with a minimum of external actions. These children coped with simple tasks, using the given samples, and they solved more complex tasks with minimal adult assistance.

Level 3 – Low. The children of this level showed no willingness to solve cognitive tasks from the very beginning of the experiment. Some of them were very shy and afraid of any task new to them. These children didn't listen attentively to all the directions and said: "I do not know to do it", "I have never done it before. I cannot do it". The tasks provoked too much playful kinetic and speech activity in some of them. In general, the children of this subgroup were not task-oriented. Children with a playful attitude to the tasks immediately began to go over pictures with items, often chatting merrily with each other. In contrast to the children of 1st and 2nd levels, they did not use their experience. It was also typical for them not to understand hierarchical relations of whole to part. They had difficulties with putting together the pictures with a hidden meaning. These children were impulsive and had a negative attitude toward a difficult task. But still, the decisive factor was the lack of understanding of the hierarchical relations of part to whole.

The children of this subgroup had low development of analytical and synthetic skills. The successful result of a mental analysis of visually perceived pictures depended on the complexity and consistency of presentation. Some of them had difficulties in analyzing the picture with obvious meaning. These children required much more help.

So, we found out that the group of children was very heterogeneous judging by their success in solving the visual-spatial tasks. Some of the children carried out the tasks without much difficulty, and some of them were not able to carry out the task at all. It convinced us that it is necessary to organize the purposeful educational work including educational and puzzle games aimed at the formation of the visual-spatial, verbal and logical thinking of children.

Thus, according to the results of evaluative phase of the research, we can say that it is necessary to work on the development of cognitive skills of children using puzzle games, aimed at the development of logical thinking in general.

The data on personality characteristics received from the educational psychologist helped us work out a prospective plan of informative communication between adults and preschoolers on math classes, which include special tasks for the development of concrete, visual-spatial and logical thinking and such mental skills as analysis, comparison and generalization. It also includes the practice of conducting puzzle games, logic games, and didactic games. All this is aimed at the "zone of proximal development" of the child.

REFERENCES

- A. K. Bondarenko (1991). *Didakticheskiye igry v detskom sadu: Kniga dlya vospitateley detskogo sada. Vtoroye izdaniye, dorabotannoye* [Didactic games in the kindergarten: book for kindergarten teachers. Second edition, improved]. Moscow: "Prosveshchenie", 160 p. (rus).
- Bruner, J. (1971). On the cognitive growth. Studies in cognitive growth. Moscow: "Pedagogika", (rus).
- I. K. Budnitskaya, A. A. Katayeva (1985). *Rebenok idet v shkolu* [The child goes to school]. Moscow: "Prosveshcheniye", (rus)-
- L. I. Bozhovich (1968). *Lichnost i yeye formirovaniye v detskom vozraste* [Personality and its formation in childhood]. Moscow, (rus).
- L. M. Vekner (1976). *Psikhicheskiye protsessy- t. 2, Myshleniye i intellekt* [Mental processes, Volume 2, Mind and Intellect]. St. Petersburg: Saint Petersburg State University, 342 p. (rus).
- L. S. Vygotsky (1956). *Izbrannyye psikhologicheskkiye issledovaniya. Myshleniye i rech. Problemy psikhologicheskogo razvitiya rebenka* [Selected psychological research works. Thinking and speech. Problems of psychological development of the child]. Moscow. Russian Academy of Sciences, 520 p. (rus).

- L. N. Galiguzova, E. O. Smirnova (1992). *Stupeni obshcheniya: ot goda do semi let* [Levels of communication: since one to seven years]. Moscow: "Prosveshcheniye", (rus).
- M. K. Akimova, V. T. Kozlova (2003). *Uprazhneniya po razvitiyu myslitelnykh navykov mladshikh shkolnikov* [Exercises for cognitive skills development of primary school children]. Obninsk, (rus).
- M. M. Bezrukikh, S. P. Efimova (1998). *Rebjonok idet v shkolu* [The child goes to school]. Moscow: "Academy", (rus).
- P. Y. Galperin (2000). *Vvedeniye v psikhologiyu* [Introduction to Psychology]. Moscow, (rus).
- P. Y. Galperin (1969). *K issledovaniyu intellektualnogo razvitiya rebenka* [On the research of the intellectual development of the child]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology]. No. 1. (rus).
- P. Y. Galperin (1966). *K ucheniyu ob interiorizatsii* [The concept of interiorization]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology]. No. 6. (rus).
- T. I. Babaeva (1993). *U shkolnogo poroga* [Before school]. Moscow: "Prosveshcheniye" (rus).
- Vozrastnyye vozmozhnosti usvoyeniya znaniy* [Age-related learning opportunities]. Ed. by D. B. Elkonin and V. V. Davydov. Moscow, "Prosveshcheniye", 1966. 442 p. (rus).
- Vozrastnaya i pedagogicheskaya psikhologiya* [Age-specific and pedagogical psychology]. Ed. M. V. Gamezo and others. Moscow, 2004. (rus).
- Vospitatelyu o detskoy igre* [On the children's game to the teachers]. Kindergarten teacher's guide, Ed. T. A. Markova. Moscow: "Prosveshcheniye", 1982. 128 p. (rus).
- Y. Gatanov (2000). *Razvivayem logiku i soobrazitelnost* [Developing logic and intelligence skills]. St. Petersburg: "Piter", (rus).

POSTGRADUATE PROGRAM ‘TALENT CARE IN THE SPIRIT OF KODÁLY’ AND THE PRINCIPLES OF TEACHER TRAINING AT THE MUSIC DEPARTMENT OF THE ELTE UNIVERSITY

Summary: The Music Department of the Eötvös Loránd University, Budapest (founded in 1984) qualifies classroom music teachers for primary and secondary schools. Since the foundation of the department, the forms of the Hungarian teacher training education have been changed twice, but our goal has remained the same: to educate talented persons who could become creative music teachers.

The Psalmus Humanus Association for Arts Education (founded in 2002) elaborated its integrated arts education program based on the music pedagogy of Kodály and the latest researches of natural and social sciences – its renewing methods help children get an active participation in artistic experiences. The latest result of their work is a 30-hour course of postgraduate training for teachers under the title “Talent care in the spirit of Kodály”.

Universities teach students who (possibly) care for talented children in the future; so ‘caring for the caregivers’ should be nearly the most important task for the instructors’ work in teacher training. That is why the partnership in the development of creativity becomes a really creative partnership between the two institutions. The goal of this paper is to introduce the challenges, the progress and the results of the continuously coordinated work.

Key words: talent care, development of creativity, partnership of institutions, structures in teacher training, postgraduate teacher training program, integrated music education

1. Cooperation in the development of creativity: introducing the two partner Institutions

1.1. The Music Department of Eötvös Loránd University (ELTE), Faculty of Humanities

The Music Department was founded at the former Teacher’s Training College in 1984. In these years, music teachers began to realize that “the ‘good’ crisis of the society caused a ‘bad’ crisis in the system of teaching” especially “in the officially and world-wide accepted musical education” (Bodnár 2008: 61), so strengthening the teacher training became one of the most important tasks again.

In the first decade, primary school teachers were trained in the new Department but after joining the Faculty of Humanities university level training also became available. Nowadays the School Music Teacher Degree Program has an MA-form (one can begin it after finishing the undergraduate program of music) and in September 2013 the so called unified education form starts as well, in which the students have to choose another degree program (e. g. English or History) in addition to music. A shorter postgraduate program also exists for teachers who have already gained their college diploma.

The aim of education can be defined with the following words: “Educating teachers, who are able to teach music in the field of the education and – based on their preparedness as

* bohozen@t-online.hu; bodnar.gabor@btk.elte.hu

choir conductors – lead choirs in schools, perform the tasks of music education in schools as well as being able to continue their studies in the doctoral education” (Bodnár (ed.) 2009: 9). In the curricula there are musical subjects such as Music theory and Solfège, Music history, Piano, Score reading, Conducting and Private voice training – besides the continuously renewed Methodology, since the methodology of the classroom music teacher training must always accommodate “to the circumstances indicating new purposes with new ways of approaching” (Bodnár 2006: 124).

One could also mention the mixed choir of the Music Department called ‘ELTE Pro Musica’, which has already achieved excellent results in numerous competitions in Hungary and abroad including the Grand Prix.

1.2. The Psalmus Humanus Association for Arts Education

The Psalmus Humanus Association (the name of the Organization was chosen after the title of a poem by a Hungarian scientist and a Nobel-prize winner Albert Szent-Györgyi, called Psalmus Humanus) was officially founded in 2002 and after five years it became a Non-Governmental Organization (NGO) and a member of the Hungarian National Commission for UNESCO. Its members are mainly music teachers specialized in different areas of art and education, so their work could represent the broad spectrum of arts education from the kindergarten to university.

The arts education program of the Psalmus Humanus is built on the fifty years of traditions of Hungarian singing and elementary music schools, and the most recent findings of research in natural sciences and sociology. The various arts workshops for children provide an opportunity – regardless of their cultural or social environment, or their health – to participate actively in a pleasurable artistic activity. In 2006 at the First World Conference on Arts Education organized in Lisbon (Portugal) with the title ‘Building Creative Capacities for the 21st Century’ the Association represented Hungarian music education – and it was also invited to the Second World Conference held in Seoul (Korea) in 2010.

1.3. The importance of the cooperation

In 2007–2008 the Psalmus Humanus Association for Arts Education and the Music Department of the ELTE University elaborated their project based on the thoughts and the method of Kodály and expanded that with the idea of integrated arts education. Nearly the most important element of this proposal is the recognition, that the part-programs could only give real achievement under a common control and regular discussion.

The main principle of the cooperation between the two Institutions could be described by a quotation from a speech delivered at a conference held for the opening of the Psalmus Humanus Consultation Centre in 2008:

“The pedagogic studios [...] are exemplaries for the symbiosis of education and culture. Beyond positive effects on the Hungarian society, substantial international advancements are to be expected from the proposed conjoint cross-border art pedagogical cooperation programs”.¹

In this year (2013), the possibility to start a postgraduate university course for teachers under the title ‘Talent Care in the Spirit of Kodály’ has also been opened where nearly all the lectures of the cooperating partners could be collected.

¹ The speech was delivered by Mr. Péter Gresiczki, former Secretary-General of the Hungarian National Commission for UNESCO (K. Udvari (ed.) 2008: 5).

2. Postgraduate program 'Talent care in the spirit of Kodály'

2.1. About the program in general

The postgraduate program 'Talent care in the spirit of Kodály' offers a rich methodical selection for the teachers and the institutions, because it considers the possibilities of their socio-cultural conditions.

The integrated arts education project of the Psalmus Humanus Association and the Music Department is built on the traditions of Hungarian singing and the most recent findings of research in natural sciences and sociology. The various art workshops for children provide an opportunity – regardless of their cultural and social environment – to participate actively in a pleasurable artistic activity. Therefore, the variable project is not strictly located, since it can also conform to the local (subjective and objective) possibilities – and it isn't isolated either, as it could be shaped by psychology, neurology, developing pedagogy and sociology (etc.).

During their activity the two cooperating partner Institutions always look for new paths. By graduating the program – through practical examples and performances – the participants acquire the ability to use a wide variety of arts education methods in public education. They also make sure that the integrated arts education could influence the education of other subjects (reading, writing, mathematics, foreign languages, etc.) – so in this way the participants become able to adopt this method in their teaching system according to their own possibilities and traditions. The participants could also make a plan about how to integrate the newly acquired knowledge and methods into their educational practice.

The postgraduate program is recommended for the following specialists: nursery school and schoolteachers, psycho-pedagogues, psychologists, or anybody working in the area of education.

2.2. The main elements of the multiple-part project

The most important parts of the postgraduate program 'Talent care in the spirit of Kodály' are the following:²

- Music education for 1–3 year old nursery school children, together with their parents.

- Kindergarten education (3–6 years), development of partial abilities through singing, music and movement (**“creative process of nursery rhymes or folk songs, listening to music accompanied by improvising motion, visualizing music in an individual way”**) (Szedlacsek, www.szedlacsekkatalin.hu)

- **Complex music education (6–14 years): introducing the 'Kokas Method'** (“Encourage the development and creative activity of harmonious personalities inspired by refined music, capable of self-expression and human contact, evolving with hope and a joy for life”) (Deszpot, www.kokas.hu).

- Teaching singing within a primary school and in a music primary school (6–14 years).

- Teaching singing in English and German: connection between music and language teaching to 6–14 year old children.

- Teaching folk dance in elementary, music primary and secondary schools (6–18 years).

² Presented and demonstrated in detail in the DVD entitled *Psalmus Humanus – „Music Belongs to Everyone”* (K. Udvari (ed.), 2006) available through the website of the Association (www.psalmusarts.hu).

- Drama pedagogy: development of personal and social skills (12–18 years).
For those with disabilities and injuries:
 - Music education for motor disabled and for mentally challenged children.
 - Music education for children with special education needs with the ULWILA color note.
 - Music education for blind and visually impaired children (singing, music and dance).
- Other parts of the program:
- The care of musical work capacity ('Kovács Method' – special gymnastic exercises mainly for musicians "to maintain and develop their physical, spiritual, and mental abilities necessary to carry on a successful life and career, and to prevent occupational impairments") (<http://www.kovacsmethod.com>).
 - The application of computers in music education.
 - Children's concerts for expectant mothers.
 - Romany poetry and literature and free-time training in fine arts for Romany children.
- To overcome socio-cultural disadvantages:³
- Afternoon and free time artistic activities for children from disadvantaged cultural and social environments.

2.3. Conclusions

In Hungary – and in its neighboring countries as well – political and economic changes went on relatively fast and education has not always been able to follow these changes. The project could help this change efficiently and it could also focus on the question of 'diversity in unity', i.e. how children can be taught about their own culture and traditions in today's society (of globalization and informatics) contributing to the treasures of the world and connecting people. The program also demonstrates that art education has social and economic results.

On the other hand, integrated music education has become known and appreciated worldwide in the previous years – the fact has been proven by the numerous invitations for international conferences for the two partner Organizations. (Among the latest important events the conference 'The Role of Music Education in Music Therapy' in Lublin (Poland), 2012 – and of course the Methodical Days 2013 (Scientific conference 'Competences of Preschool Teachers in Knowledge Society') in Kikinda should be mentioned, where numerous members of the two Organizations could hold their presentations.)

The activity of the Music Department (Eötvös Loránd University (ELTE), Faculty of Humanities) and the Psalmus Humanus Association for Arts Education could be studied by viewing their homepages (www.psalmusarts.hu and www.music.elte.hu). The organizers of the program 'Talent care in the spirit of Kodály' are ready to make contacts with new partners either in the neighborhood of Hungary or all over the world to promote the success of education in music and art.

³ The artistic education of socially handicapped children is a really undiscovered area of the education in Hungary.

REFERENCES

- Bodnár, G. (ed.) (2009). *Music Department: 25 / Zenei Tanszék: 25.* (Jubilee brochure) Budapest: Eötvös Loránd University.
- Bodnár, G. (2008). „Music Teacher Training in Hungary: Problems and possible solutions“. *Training and practice / Képzés és gyakorlat* 2008/1: 61–67.
- Bodnár, G. (2006). „Musical education in Hungarian schools: Problems and attempts for solution with the renewing of the teacher training concept“. In: *International Conference, Celebrating the 60th Anniversary of SNUE*. Seoul: Seoul National University of Education, 113–140. (English/Korean double edition [originally in English and translated to Korean language].)
- Deszpot, G. *An overview of the Klára Kokas Agape Joy of Music, Joy of Life Foundation*. <http://www.kokas.hu/system/files/server.html?file=/alapitvany_bemutato_en.doc&type=related> 29. 6. 2013.
- K. Udvari, K. (ed.) (2008). *Psalmus Humanus – Integrated Arts Education Program and Consultation Centre*. Budapest: Psalmus Humanus Association for Arts Education.
- K. Udvari, K. (ed.) (2006). *Psalmus Humanus – „Music Belongs to Everyone“*. (DVD) Budapest: Psalmus Humanus Association for Arts Education.
- Szedlacsek, K. *Zene-mozgás program a Kokas-módszer alapján (A music-and-motion program based on the Kokas Method)*. <<http://www.szedlacsekkatalin.hu>> 29. 6. 2013.

Sources:

- <<http://www.kovacsmethod.com>> 29. 6. 2013.
- <<http://www.music.elte.hu>> 29. 6. 2013.
- <<http://www.psalmusarts.hu>> 29. 6. 2013.
- <<http://www.szedlacsekkatalin.hu>> 29. 6. 2013.

THE SELF-ASSESSMENT OF AMBITION OF PRESCHOOL TEACHERS

Summary: The article presents the results of the pilot study of self-assessment of ambition of preschool teachers. The pilot study of the preschool teachers' self-assessment of ambition was conducted by an original questionnaire "Self-assessment of ambition". The study involved 48 preschool teachers aged 37-55 with 11-32 years of work experience. The study of their self-assessment of ambition and its degrees showed that the preschool teachers consider themselves ambitious, or rather ambitious people. Less than a fifth of the preschool teachers consider themselves to be rather unambitious, none of the preschool teachers consider themselves unambitious and part of the preschool teachers, a little more than 10%, found it difficult to answer this question. The preschool teachers have determined their degrees of ambition as following: a high degree of ambition was noted by 45.1% of preschool teachers, medium – 31%, low – 23.9%.

The preschool teachers who consider themselves ambitious note the medium and high degrees of ambition. The preschool teachers who consider themselves rather ambitious, note low, medium and high degrees (mainly high and medium). The preschool teachers who consider themselves rather unambitious noted the low and medium degrees of ambition. All preschool teachers who do not consider themselves ambitious considered themselves as people with low degree of ambition or absolutely unambitious. The preschool teachers who found it difficult to evaluate themselves note the medium degree of ambition.

Thus, the majority of the preschool teachers consider themselves ambitious people and evaluate their ambition as medium (moderate) or high.

Key words: pilot study, preschool teachers, ambition, ambitious personality, unambitious personality, self-evaluation.

Ambition – a "new" phenomenon in the psychological studies. At this point, the definition of ambition as presented in the psychology allows referring to the motivational mental formations, but the issues of its epistemology and ontology are left open. We understand ambition as the desire of a man to become a significant person for others for real actions and achievements (Barsukova, 2010). In this regard, the study of the social image and self-evaluation of the ambition of people of different gender, age and ethnicity, and different professions seems to be relevant. In this case, it seems relevant and interesting to study the self-evaluation of ambition of preschool teachers, as the present social situation places new demands to a human personality in general and to a professional's personality in particular. It is a society's demand for the new qualities of the personality. And one of these qualities is precisely the ambition as it is necessary for the social and professional achievements of the personality. The focus is on the performance and achievements of the personality that benefit both the personality and society.

* knesinka@mail.ru

Theoretical and methodological basis of the conducted psychological study was an integrative approach to the human psychology, developed in the tradition of the St. Petersburg school of psychology (Panferov, 2009).

In the pilot study of the images and self-evaluation of the ambition, we used the original questionnaire “Ambition” by O.V. Barsukova that includes the following blocks of open and close-ended types of questions:

Block “Image of ambition” – respondents give their definition of ambition, as well as choose one of the proposed options. Analysis of the results of this block of questions is of fundamental importance because, before continuing the further work on the completion of the questionnaire, respondents need to know the meaning of “ambition” to avoid ambiguity in the analysis and interpretation of the survey results.

Block “Ambition self-evaluation” – respondents evaluate their own ambition (its presence/absence, degree).

Block “Moral evaluation of ambition” – respondents evaluate ambition as a moral (ethical) category in terms of “good” and “bad”, specify particular types of ambition in terms of morality.

Block “Social desirability of ambition” – ambition is evaluated in terms of the social and professional desirability and necessity of the manifestations of ambition, sex and age characteristics of ambition are specified.

Our pilot study involved 48 preschool teachers aged 37-55 with 11-32 years of work experience.

Pedagogical ambition is defined by the preschool teachers as a motivational (65.96%), reflexive (14.89%), moral (10.64%) and affective (8.51%) mental formation according to the concept of the mental structure by V.N. Panferov (Panferov, 2009).

The definition of ambition as a motivational formation (65.96%) prevails. Pedagogical ambition is defined as the pursuit of the professional development, such as the need to obtain professional awards, or the desire to become famous. The following are the definitions of ambition as a reflexive, moral and affective mental formation. In defining the pedagogical ambition as a reflexive formation (14.89%), the respondents stated that it is a manifestation of self-esteem, self-respect, and self-worth as a professional. In addition, the preschool teachers note such an important, in their view, reflexive characteristic of the ambitious teacher as image building and self-observing. Ambition as a moral formation (10.64%) is characterized by the status that a person occupies in the staff, how he/she is treated (valued, respected, consulted) by the colleagues and superiors. Ambition as an affective formation (8.51%) is in those emotions and feelings that a person experiences in a situation of achieving professional success and praise, receiving awards and celebration – enthusiasm, delight, desire to relieve those emotions.

Goals that according to the responses of the preschool teachers are set by an ambitious person, can be represented in five groups:

Respect. In this case, it is the desire to earn the respect of the colleagues, co-workers, etc. The key to understanding this desire is the word “to earn” such treatment.

Professionalism. This goal includes getting a higher education, a commitment to the continuous professional growth, improvement and further development.

Career. The main goal of the teacher in this case is to “make a career”, hold high administrative positions, such as Head Master/Mistress, Educational supervisor, Chief, Minis-

ter. When describing this goal, preschool teachers mentioned external, formal verification of a high status, such as a private office, assistants, etc.

Fame. This goal requires that a person will become famous thanks to the winning of a professional competition, developing a methodology, writing a textbook, etc. This goal can be considered as a “continuation” of the desire for the professional growth, but the emphasis here is first on becoming famous, and then on the achievements that will bring this fame.

Image. Image, according to the preschool teachers, plays an important role in the social and professional success, at the achievement of which the ambitious aspirations are aimed. Preschool teachers note that they and their colleagues have attached great importance to their appearances. It can be argued that the preschool teachers tend to meet the standard of the visual appeal to endear children and their parents. The preschool teachers included the following components in the image: appearance, style (professional style, manner of speaking, dress code) and work experience.

According to the results of the study of the self-evaluation of ambition, we obtained the following results:

- most preschool teachers consider themselves ambitious, or rather ambitious (28.2% and 42.3%, respectively);
 - 18.1% of the preschool teachers consider themselves rather unambitious;
 - none of the preschool teachers considers oneself unambitious;
 - part of the preschool teachers found it difficult to answer this question (11.4%).
- The preschool teachers have determined their degree of ambition as follows:
- a high level of ambition was noted by 45.1% of the preschool teachers;
 - medium – 31%;
 - low – 23.9%.

In this case, the degrees of self-assessed ambition vary depending on whether the preschool teachers consider themselves ambitious or not. The preschool teachers who consider themselves ambitious note the medium and high degrees of ambition. The preschool teachers who consider themselves rather ambitious note low, medium and high degrees (mainly high and medium). The preschool teachers who consider themselves rather unambitious noted the low and medium degrees of ambition. All preschool teachers who do not consider themselves ambitious, considered themselves as people with low degree of ambition or absolutely unambitious. The preschool teachers who found it difficult to evaluate themselves note the medium degree of ambition.

Thus, most preschool teachers understand ambition as a motivational mental formation – the desire to make a career, get professional recognition and fame. In addition, most preschool teachers consider themselves ambitious people and evaluate their ambition as medium (moderate) or high. Further study of the images and the self-evaluation of ambition through the expansion of the study sample, comparing the self-evaluation of ambition of preschool teachers and representatives of other teaching professions – teachers, university professors, etc., seems promising.

REFERENCES

- Barsukova, O.V. (2010). Ambition: notion of ambition in literature, religion and philosophy. *Monograph*, St. Petersburg: Speech. p.184.
- Barsukova, O.V. (2011). Psychological structure of ambition, *The 12th European Congress of Psychology* Istanbul July 04-08. Poster Abstracts. p.664.
- Barsukova, O.V. (2012a). Methodology of psychological study of ambition. *Материали за 8-а международна научна практична конференция, "Ключови въпроси в съвременната наука", Том 23. Политика. Психология и социология*. София. „Бял ГРАД-БГ“ ООД – 112 стр. С. 51-53.
- Barsukova, O.V., Viktorchik, I.S. (2012). Study of notions of ambition and ambition self-evaluation of students receiving continuing professional education. *Materiály VIII mezinárodní vědecko - praktická conference "Vědecký pokrok na přelomu tisíciletí, 2012". - Díl 21. Psychologie a sociologie*: Praha. Publishing House "Education and Science" sro - 72 stran. S. 11-15.
- Panferov, V.N. (2009). Psychology of human relations. *Selected works*, St. Petersburg. ANO PPI. p.497.

SPECIFICITY OF THE PSYCHOLOGICAL SPACE OF PERSONALITY IN PRESCHOOL AGE

Summary: While doing the research we made a careful study of works on psychology on the ground of which we gave a definition of personal space as an integrated (complex) psychological unity which is the result of personal development that ensures inviolability, identity maintenance, means of self-representation, manipulation protection and protection from any negative influence from outside. A peculiar feature of personal space is its polyfunctionality.

The article also describes the development of psychological space in beings at different stages of ontogenetic development, including the preschool period. Preschool period is a new social situation, where from an early age children have their own personal territory. The article describes the elements of personal space at an early age. At preschool age, manifestation of personal space can be that the children realize their selves. In the article, we give an analysis of research in which there is evidence that in early and preschool age there exists a child's psychological space.

Exploring the psychological manifestation of the personality of a child, we want to show that in modern psychological science and educational practice, there is a need for data description of concepts, their content and functional features. We present the personal psychological space within the framework of subject-environment approach.

Key words: personal psychological space, preschool period, personal territory, subject-environment approach, person.

The study of the psychological problems of space in the ontogeny of the individual is reflected in the works of foreign and native authors (E. Erickson, G. Allport, P. Verney, F. Rice and others; L. S. Vygotsky, G. S. Abramova, V. S. Mukhina, E. F. Rybalko, E.E. Sapogova, I. S. Kon, S. K. Nartova-Bochaver, etc.). Each stage of life, as V. S. Mukhina highlights (Mukhina, 1997), is characterized by a set of specific patterns of development – the main achievements, the concomitant formation of tumors determining the specific features of the stages of mental development. One of the component features of human mental development, as we believe, is the phenomenon of personal space. One can trace it at various age levels. The appeal to different stages of the personality ontogeny reveals the features of the formation of the phenomenon of personal space through mechanisms of identification, isolation, socialization characteristics and others. Theoretical understanding of the phenomenon and stages of its formation leads us to the most complete analysis of the personal space of a human (Mozgovaya, 2010).

Thus, we have attempted to schematically present the development of personal space at different stages of ontogeny, in the form of an expanding “cone”. The sides of the “cone” represent the boundaries of personal space. The content of the space are psychological components (physical, bodily, personal, emotional – volitional, moral – ethical, spatial, cognitive, etc.). Personal space serves as a protection, identification, self-presentation, etc. The development of personal space is influenced by the following determinants: cultural character-

* mozg291973@mail.ru

istics, individual-typological, gender differences, ethnic, mental characteristics, status, etc. (Mozgovaya, 2002: 134).

We believe that the changes in the psychological space of personality, the narrowing or widening of its boundaries are possible at any stage of life. It also depends on a number of objective reasons (wars, ecological disasters, technological innovations, destabilization of society, etc.) and subjective (individual manifestations and personality traits) factors. At each stage of ontogenetic development, the awareness of personal space is specific, reflected to such an extent that it is easy to understand its nature and the psychological consequences of life by the subject of life activity (Mozgovaya, 2010: 135).

Changing of the psychological space of the individual, as we assume, is more likely to coincide with the “crisis in the life of an individual, which is caused by reaching a certain level of psychological maturity and social requirements of the individual at this stage” (Erikson, 1968: 219). The overcoming of psychosocial crisis at different stages of individual development suggests the possibility of extending the boundaries of personal space of a human. Contraction or slowdown in the expansion of the personal space boundaries happens due to person’s “trapping” at any stage of its development.

A man is born as an individual and personality. Through the identification mechanism, a child develops many personality traits from early days (Mukhina, 1997). At first, the elements of psychological space of an individual are barely visible manifestations at the physiological level, particularly in infants, but as a human develops as an individual, the ideas of his personal space are formed. The phenomenon of personal space, as well as other mental qualities of an individual, may be present in each age period of a person; while changing, it gets a more distinct shape by the time of maturity of an individual (Mozgovaya, 2010: 134).

We believe that the first elements of personal space at an early age can be represented by elementary symbols of “territorial behavior” (Chernoushek, 1989: 125). According to this scientist, this territorial behavior is observed in a wide range of different situations. At an early age, children have their own territory; in children’s disputes over the game place one can see the germ of the future territoriality. “If children are exposed to stress and get into trouble, they usually hide in” their “corners which seem to them the most safe and reliable. For the little ones, it’s the mother’s arms.” (Chernoushek, 1989: 137) With children, this protected area is the final authority, fostering a sense of identity and individuality, this oasis, or refuge, where you can go through, wait out the problems of interpersonal relationships in the family, at school, in the street and then recover the perception of the self (Chernoushek, 1989).

Thus, along with the development of the human personality there is the development of his(her) personal space. We believe that independent tracking of the personal space by an individual starts since the age of three, when, being a subject, a child underlines his “ego”, and is aware of his “self” (Mukhina, 1998: 151). Therefore, the age periodization proposed by V.S. Mukhina, contains the necessary material on the study of psychological space of the human personality at different stages of ontogeny. The important for us in the author’s research is the consideration of the diversity of mental development components at different stages as the condition for the birth of a personality in man (Mukhina, 1997). In the periodization, a description of reality of the objective world, image-sign systems, social space and personal development as the condition of human existence since the early days and throughout life are proposed. The understanding of the development and formation of self-awareness at all stages of ontogeny in the context of the historical moment is formed. Also, a principally new approach to understanding the mechanisms of development and life of a person through the

identification and isolation of the personal space of the individual is proposed. The author advances the idea that “at equal time intervals the human mind goes through different distances in the development, undergoing various qualitative transformations” (Mukhina, 1997). In connection with this, as we proceed from one age stage to another, we can trace the complication of the spiritual life of an individual, the filling of the content of the personal space and the conditions of its expansion, due to the success of socio-cultural learning experience, the role of education and training in mental development and the type of dominant activity.

As N.A. Nosov marks, every person has the type of “spatial self-individuality” (Nosov, 2000). A newborn has it too, as it is given to him/her at birth and persists for life. Accordingly, the space individualizing a person may vary throughout his/her life. First it is the cradle, then “my chair, table, house”, then “my street”, the place where “I am myself”, where “I am my own”, where “I am free and safe” (Nosov, 2000).

The early childhood (ages 1-3) brings into a child’s life new fundamental achievements and qualitative transformations. The child is just beginning to enter the world of social relations. In this age period, particular manifestations of personal space are also found. This is due to the separation of the “ego” and the emergence of a sense of identity. The unity with other people that a child experiences, occurs in early childhood. However, emotionally experienced rejection from others, isolation, sometimes expressed in aggression can be observed in this age where the unique “ego” starts to grow through syncretic vision of the world of objects and human relations (Mukhina, 1997). It’s by the end of the third year, that under the influence of increasing practical autonomy a child develops self-awareness as a source of diverse desires and actions, separated from the other people. Externally, this understanding is reflected in the child’s statements about him/herself not in the third person, but in the first: “I myself”, “I want”, “Give me”, “My toy”. The result of interaction with adults is the child’s learning to separate him/herself from other people. She/he has a tendency for expressing the will for independence, opposition to adults’ wishes and desires. According to I. Yu. Kulagina, “a child feels that he is able to change the world of objects and human relations, he feels able to control his/her actions and imagination.” (Kulagina, 1997).

At preschool age (ages 3-7) a manifestation of personal space can be expressed in a child’s aspiration to realize his/her “ego”, confirm independence, and courage. It’s mostly manifested when a child tries to stand apart, demonstrating the desire to prevail: “I said so”, “I will ... this way” (Obukhova, 2000). Thus, the child discovers the positive and negative sides of isolation. The manifestation of personal space is also a manifestation of the child’s internal position. It is originally expressed either in emotive images or in situational orientation lessons on standards, or in the form of willing stubbornness. Most often, the situational dominances go away. However, as V.S. Mukhina stresses, they color the process of the development of “sense of identity” and the manifestation of the child’s “self” (Mukhina, 1997: 171-215). Due to the name and the pronoun “I”, according to the author, a child learns how to allocate the personal space and him/herself as a person. This is possible due to the special personal meaning of a name. It allows a child to imagine him/herself separated from others, and as an exceptional person. The ongoing identification, expressed in the ways of addressing by name, thus provides him/her personal stability, individuality. The child gradually masters the human sign-symbolic world – primarily the verbally delineated space that standardizes, and socializes him/her, as well as the special sign-symbolic space, which is dominated by images of the imagination.” (Mukhina, 1997: 250).

Thus, during the early and pre-school age the fullness of personal space of a child is achieved through communication with the people around. First of all, the child gets moral development: social norms of behavior, habits, emotional attitudes to moral norms, and an inner position.

REFERENCES

- Chernoushek, M. (1989). *Psychology of living environment*. M: Mysl, 174s.
- Kulagina, I.Yu. (1997). *Psychology (Child development from birth to 17 years)*. Moscow: Publishing House of the URAO.
- Mozgovaya, N.N. (2010). Personal space as an object of research. Candidate thesis. *Proceedings of the Southern Federal University. Pedagogical Sciences*, № 12: 133-137.
- L. Hjelle, Ziegler D. (1997). *Theories of Personality (Basic Provisions, research and application)*. St. Petersburg: Publishing House "Piter".
- Nosov, N.A. (1997). *Virtual Psychology*. Moscow: Publishing House "Magistr".
- Obukhova, L.F. (2000). *Psychology*. Moscow: Pedagogical Society of Russia.
- V. Mukhina, (1997). *Developmental psychology: phenomenology of development, childhood, adolescence*. Publishing Center: "Academy".

STUDY OF THE COGNITIVE ACTIVITY IN COLLABORATIVE THINKING OF PRESCHOOLERS WITH THEIR PEERS

Summary: The article examines the cognitive activity of preschoolers expressed in the form of questions asked in the process of collaborative thinking activity. Empirical research results revealed that in the process of the collaborative puzzle solving by preschoolers, cognitive activity is often aimed at solving their task. The percentage of non-search questions aimed, for example, at the relationships between the preschoolers is negligible.

Key words: preschool age, collaborative thinking activity, cognitive activity, search questions, non-search questions.

The issue of the cognitive activity in psychology is presented by a great number of studies (Ananiev B.G., Bogoyavlenskaya D.B., Godovikova D.B., Kulikova T.A., Petrovsky A.V., Shchukina G.I., etc.). The issue of the cognitive activity in the preschool years is more often discussed in terms of the conditions and factors of its formation and development (Godovikova D.B., T. Dutkewich T.V., Zemlyanukhina T.M., Klopotova E.E., Kotyrlo V.K. etc.). So, M.I. Lisina, T.A. Serebriakova and others, identify communication as a factor determining the development of the cognitive activity in preschool years. V.K. Kotyrlo and T.V. Dutkewich (V.K. Kotyrlo, T.V. Dutkewich, 1991) studied the role of the interaction of preschool children with their peers in the formation of the cognitive activity. Generally, most studies have been conducted under the conditions of the individual activity, while at the same time for the preschool child are characteristic the situations of communication and interaction with peers and adults, in which he/she shows the cognitive activity and addresses it to his peer, partner in communication and interaction.

An important aspect of this issue is the understanding and informative content of the “cognitive activity” concept. In a study of E.E. Klopotova, the cognitive activity is presented in the form of the desire of preschoolers for “the most complete cognition of the objects and phenomena of the world” (E.E. Klopotova, 2005). V.K. Kotyrlo and T.V. Dutkewich understand the cognitive activity as the preschooler’s initiative, which is expressed in a desire to build a story, expand the game, find the practical result needed to address the cognitive task, and such (V.K. Kotyrlo, T.V. Dutkewich, 1991). In many studies, the cognitive activity manifestations are often recorded either by the number of problems solved, or by the number of solutions found, i.e. one can talk about using a performance criteria.

In this article, we will focus on the study of the preschoolers’ cognitive activity, expressed in the form of questions asked to preschoolers during the collaborative solving of an intellectual puzzle, i.e. we will consider the procedural aspect of the issue.

Cognitive activity of preschoolers was studied by analyzing the questions that were asked by the preschoolers during the puzzle solving. The process of preschoolers’ solving their proposed puzzle was recorded with the recorder. Based on a recording were drawn up proto-

* zaborodinka@bk.ru

cols, which were analyzed in terms of representation of different kinds of questions. In total, 659 questions were analyzed. 556 of them were search questions, which are a form of the verbal search activity aimed at obtaining the necessary information about the unknown object; 103 of them were non-search questions aimed at communication, evaluation of the ongoing activity, etc. In the group of search questions, according to the classification by E.A. Baranova (E.A. Baranova, 2007) there were identified: productive (SP), identification (SI), questions-prompts (SQP), questions-clarification (SQC). In the group of non-search questions - communicative (NC), evaluative (NE), abstract (NA).

The largest number of the questions asked to the preschoolers belonged to the group of search productive – 64.2% of the total number of questions, 14.4% – search questions-clarifications, and 6.7% – non-search communicative, and 6.7% – non-search abstract, 4, 4% – search identification, and 2.3% – non-search evaluative, 1.4% – search questions-prompts. Search questions, according to E.A. Baranova, determine a strategy of finding a solution to the task. Having many search questions suggests that in the process of the collaborative solving of the intellectual tasks, preschoolers choose a search strategy. Productive questions which of all questions are the most efficient in obtaining the information about the cognizing object, are the most abundant, indicating that preschoolers, during the collaborative solving of their task, were mostly aimed at finding, often intuitively, features of a puzzle lying in front of them and the method of its completion. A small number of identification questions shows that the search for the solutions of the problem was carried out spontaneously, and not as a result of the nomination of specific hypotheses about the object itself, its features and operations with the object. Indeed, the protocol analysis showed the presence of a small number of hypotheses produced by the preschoolers. In comparison with the identification questions and questions-prompts, the number of questions-clarifications is more significant. Questions-clarifications provide the clarification of the problem the child faces. Since we have chosen the task, the principle of which is familiar to the preschoolers, the presence of a significant number of questions-clarifications can be attributed to a lack of motivation, or in other words, the reluctance of a child to be engaged in the activity offered to him.

As noted above, in the course of the collaborative solving of tasks, the preschoolers more often asked the search questions than the non-search ones. Non-search questions are presented in the following ratio: communicative questions – 6.7% of the total number of questions asked by the preschoolers, evaluative – 2.3% and abstract – 6.7%.

The number of the communicative and abstract questions is the same. It was noted that in the process of solving the task, preschoolers were rarely distracted by irrelevant topics. This is evidenced by the presence of a small number of cycles with the personal theme of communication. Basically, the communicative questions are aimed at establishing contact or maintaining friendly relationships, in general – at the relationships with peers and sometimes adults.

Evaluative questions are extremely rare in the protocols. It can be assumed that the attention of preschoolers has been focused on the process of doing the puzzle, since most of the children were very interested in their activity. In this regard, the questions related to the evaluation of their own capabilities and the capabilities of the other children, were almost never asked.

The results obtained in the process of analyzing the questions were divided according to the focus: questions aimed at the peer and questions aimed at the adult. (It should be noted that an adult (tester) intentionally did not participate in the process of solving the task,

but was present in the same space. In that regard, the preschoolers had the opportunity to address the tester.) It was found that preschoolers in the process of the collaborative solving task rarely asked the tester questions. Of the total number of 622 (94.4%) questions, 336 (81.3%) were the search questions, 86 (13.1%) non-search questions aimed at peers and only 37 (5.6%) questions, 20 (3%) search questions and 17 (2.6%) non-search questions were aimed at the adult (see Fig. 1).

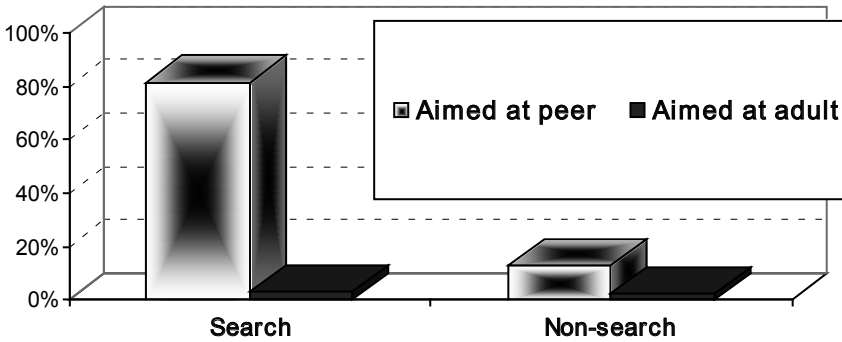


Fig. 1. Distribution of search and non-search questions aimed at the peer and adult

Let us consider in more detail, with what kind of questions the preschooler more often turns to peer than an adult in the process of solving a cognitive task (see Table 1).

Table 1. The focus of the different types of search and non-search questions to the peer and adult

	SP	SI	SQP	SQC	NC	NE	NA
Peer	418	28	9	81	42	10	34
	63,4%	4,2%	1,4%	12,3%	6,4%	1,5%	5,2%
Adult	5	1	0	14	2	5	10
	0,8%	0,2%	0%	2,1%	0,3%	0,8%	1,5%

It should be noted that due to the fact that the total number of questions asked to the adult is negligible, the comparison would be incorrect. Let us note some tendencies. Search productive questions were most frequently addressed to the partner in the collaborative activity (63.4%). Search questions-prompts were addressed by the preschoolers exclusively to the communication partners (1.4%). From the non-search questions, a greater number of the communicative questions (6.4%) were addressed to peers. Abstract (1.5%) and evaluative (0.3%) questions were usually addressed to the adult. Of all the questions asked to the adult, the questions-clarifications (2.1%) were the largest group.

Thus, the search questions presented by the largest numbers were productive questions, and those presented by the smallest were questions-prompts; non-search questions presented by the largest numbers were communicative and abstract, and those presented by the least were the evaluative ones. The presence of the dominant number of search questions is indicative of the fact that the preschoolers are aware of the need to perform the search operations for the solution of their tasks. The described ratio of the search and non-search questions across the whole sample in general, is characteristic for each dyad in particular. In our anal-

ysis of the quality and quantity of the questions asked by the children during a collaborative solution of the task, it was revealed that the preschooler asks his peer a larger number of questions. Some authors (Kisarchuk Z.G., 1985) note that for the preschool and primary school students, the adult acts as a more comfortable and familiar partner for the collaborative work, in this regard, in the course of the collaborative thinking activity, the children often prefer to communicate with the tester, rather than with a partner. However, in our study, the address of the preschoolers to the tester was the exception rather than the rule. As noted by R. Rommetveit, for the collaborative performance of the task, the subjects must create “at least, the low level of the intersubjectivity in order to start communicating” (Wertsch J., 1988, c.70). This is rather difficult to achieve between the adult and the child, which has been shown by the example of the obtained actual material. The obtained data proves that the collaborative thinking activity in the preschool age is the model in which the cognitive activity of the preschooler is aimed, on the one hand, at the search for the task solutions, and on the other hand, at the peer.

REFERENCES

- Baranova, E.A. (2007). *Question as a form of cognitive activity for 5-8 years old children*. Psychology issues. № 4. Pp. 45-55.
- Kisarchuk, Z.G. (1985). *Influence of dialogue characteristics of primary school students on effectiveness of their collaborative activity*. Kiev: Ph.D. dissertation, 179 p.
- Klopotova, E.E. (2005). *Opportunities for development of cognitive activity of preschoolers in regulatory situation*. Psychological Science and Education. № 2., Pp. 95-102.
- Kotyrla, V.K., Dubkevich T.V. (1991). *Role of collaborative activity in formation of cognitive activity of preschoolers*. Psychology issues. № 2., Pp. 50-60.
- Wertsch, J. (1988). *Semiotic mechanisms in collaborative cognitive activity*. Cognition and communication: Ed. by B.F. Lomov. Publishing House “Nauka”, pp. 69-80.

CHALLENGES IN THE MUSICAL TRAINING AND PRACTICAL SUPPORT OF FUTURE PRESCHOOL TEACHERS WITH PORTFOLIO

Summary: The aim of this paper is to contribute to the renewal of singing/music courses in preschool teacher training. The main point of the research is that the efficiency of the training can be enhanced by focusing on students' special needs and demands. It is also important that students must take part actively in the pedagogical process of their own musical training; testing their own competences regularly can help them in self-assessment, finding and exploiting their hidden competences, and later – as educators – they can organise music activities in a flexible and confident way.

During the autumn term of the 2011/2012 academic year, we supported the training of 88 second-year students with the use of portfolios with the objective to contribute to the more intensive development of the competences which are necessary for their careers, the organisation of the practical knowledge and the application of their theoretical knowledge. In my paper, I aim to introduce the portfolio method in the field of methodology of music, the functions of the documents included in the portfolio as well as students' reflections to the method.

Key words: higher education, music education, practical training, portfolio method.

1. Efficient music learning and music education of students in the preschool teacher training programmes

This paper introduces a technique which adds new didactic elements to the singing/music training in the training programme of preschool teachers. It discusses the latest methods and new ways of the organisation of the learning process and their positive impacts on training. The survey focused on the methodology of training while it preserved the singing/music content of the training as defined by the college curriculum.

Placing singing/music training on novel and modern didactical foundations, designing, selecting, combining and developing the appropriate tools which support training make it possible to teach students more contents at a higher level. (Báthory, 2000). In addition to the objectives set by the institution, effective training requires that students' musical skills should develop according to their personal capabilities and motivations, and they must also accept and understand its role in early music education. They should possess pedagogical tools which enable them to achieve this in their work as teachers. One of the objectives of the training is to form future preschool teachers' methodological knowledge, views and competences as well as change their attitudes to learning music and develop their reflective abilities. Singing/music is a special area in teacher-training as it is strongly based on competences; consequently, we must adapt forms, methods and strategies in the organisation of the teaching process carefully and must take students' demands, attitudes and abilities into consideration.

The purpose of the research is to compare training requirements with students' existing knowledge; survey students' demands, opinions and attitudes; and try modern methodological tools and include them in the training process. The long-term objective of the research

* toth.zsuzsanna@tok.elte.hu

is to assess and reconstruct the impacts of the training programme. The research will hopefully result in new and useful findings in the ways of the organisation of the teaching process and the practice of teaching/learning methodology in singing/music.

2. The unique features of singing/music training of preschool teachers

The course "Singing/Music and its Methodology" combines cognitive, affective and psychomotor aspects of learning. In addition to learning theoretical content and a large amount of memorized material (songs and nursery rhymes), a high degree of sensitivity is necessary when singing or playing music. It is also important to learn certain active mechanisms for singing and playing a musical instrument properly. This is the field of instruction where the diversity of students' preliminary knowledge and their attitudes to learning music are most apparent. It is a great challenge for the college to begin development from this starting point and help students in their individual creative activities (Lénárd & Rapos, 2009: 23).

As the course "Singing/Music and its Methodology" is one of the courses that support artistic education, there is a special emphasis on developing skills and competences. We need to define these terms using literature that deals with music education. These books describe several ways of teaching songs, provide detailed methods of internalising musical elements, discuss the methodology of musical introduction and offer a rich set of tools for improvisation, but there is little literature discussing the development of skills at either theoretical or practical level. In regard to competences, the research of literature focused on the following issues:

- To what extent do musical competences contain practical and theoretical components, i.e. to what extent is practice a prerequisite of the internalisation of these competences?
- How general or specific musical competences are, i.e. what the validity of obtaining them is?
- What are the specific competences which constitute the essence of playing music? How many competences must be indispensably acquired and how are these built upon one another?
- What does literature specify as skills and competences in the field of musical training and how are these related to one another?
- How does the acquisition of musical competences happen? What are the roles of demonstrations, examples, practice, analysis and feedback?

Ildikó Hegyi (Hegyi, 1996: 33-53) demonstrates the system of competences at the kindergarten with a bipolar model: one of the two groups contains basic competences – communicative, cognitive and psychomotor competences – which contribute to the successful implementation of various activities. The other group of competences encompasses a range of unique competences related to certain areas; these include technical, artistic (music, fine arts, dance), constructional and pedagogical competences. According to Sándor Orosz's (Orosz, 1986) definition, competences are individual characteristics which establish the possibilities and conditions for the implementation of an activity. Competences are the results of abilities and activities, and they have a crucial impact on the implementation of activities. Competences, therefore, refer to the ability to do a certain activity or performance. Their development and functionality are determined by our inherent dispositions and inclinations, environmental conditions, efficiency, interest, willpower, anxiety, etc. This paper focuses on musical competences in detail.

Musical activities are extremely complex “because several interdependent and intermingling elements of the activity must be performed in a very short period of time” (Michel, 1974: 37). It is, therefore, necessary that certain elements of this complex and diverse process must become automatic. That is why some elements of the process must be practiced until they can be done automatically.” (Laczó, 1971: 210) In the field of teaching singing/music, practice is used in several senses, but it is usually seen as “the use of knowledge in creative processes. However, it must be preceded (...) by the obtaining and internalisation of skills and competences.” (Kelemen, 1973: 57).

Literature on didactics often mentions skills together with competences, failing to draw a distinct line between these two concepts. From the perspective of music education, however, these two concepts refer to two different levels of musical activities. Practice can be linked with the concept of implementation, and while skills refer to the state which is related to the process of practice, competences are related to implementation. Thus, competences can be developed further by practice. “Those characteristics which are internalised in personality and make the successful implementation of the activity possible and which are potentially present when the activity is not being performed are called competences.” (Laczó, 1971: 211) Various definitions of the concept of competences agree that it refers to the ability of solving a certain task, and it develops through the practice of the appropriate activity. As musical activities are diverse, we cannot talk about a single musical competence, and the use of plural is absolutely justified.

It is the responsibility of the singing/music training of preschool teachers to enhance students’ singing, rhythmic, musical and instrumental competences using diverse methodology, and raise these to the level so that they can be capable of performing the musical education and personal development of children aged 3 to 6. The latest curricula have observed the demand to establish the strongest possible links with practice as it assures that students can employ their existing knowledge, which, in exchange, helps them in acquiring further theoretical and methodological knowledge. “The successfulness of the teaching process mainly depends on the development of productive knowledge. And this means that logically constructed lectures, well-organised explanatory and internalising seminars are only necessary conditions of productive knowledge. If these are not complemented with activities which develop the functional roles of the acquired knowledge and the functional and dynamic forces of the personality, the teaching process will be ‘one-sided’...” (Deli-Podráczky, 2005: 5).

In addition to the deficiencies in their singing/music competences and knowledge, students who enter the training programme often see the lack of motivation and the low level of interest in learning as problems. One of the possible reasons for this is that the student is left alone when she has to compare her existing knowledge with the knowledge that must be acquired, and she does not see the bridge which links theory with practice. During the process of making students become professional educators, it would be beneficial to use methods which help them in recognising and analysing practical problems so that they can become participants in their own personal and professional development (Szivák, 2003: 8-17).

Pedagogical research of the past decades has shown more and more interest in the use and research of various innovative methods including reflective pedagogical elements. From the aspect of supporting assessment (Weiss, 2000) and development and helping self-assessment (Newby, 2007), there are diverse concepts about the portfolio and its use. In addition to discipline-specific competences described above, special attention should be paid to the implementation of a wider area of pedagogical competences, e.g. practical training.

The research, self-assessment questionnaires and attitude analysis which preceded the present research showed students' latent and overt expectations regarding the content and methods of the training. These included the lack of practical knowledge and experience and their systematic analysis and students' significant lack of confidence in connection with the competences which are developed during the training course. The use of the portfolio in teaching singing/music can enhance the efficiency of the training in these fields.

3. Introducing the portfolio in singing/music training

3.1. Sampling and methodology

In the autumn term of the 2009/2010 academic year, the portfolio technique was used to support the training of 38 second-year students. Our purpose was to support the more intensive development of the competences needed for their profession, enhance the organisation of their practical knowledge and the way they apply their theoretical knowledge.

The portfolio technique that was tried and used in the training can be described as follows (Based on Falus–Kimmel, 2003: 10-13).

The portfolio is a collection of documents; its purposes are:

1. to demonstrate the student's knowledge, skills and attitude;
2. to show how much the student developed in the given period;
3. to show the student's efforts, development and results.

The portfolio can be a collection of documents with the purpose of showing a student's work, but it can also be a compilation that reveals the development of its creator in a given period, or it can be both (Falus & Kimmel, 2003: 10-13). The primary aim of our portfolio was to help the learning process and not to assess students. If it had been created with the aim of assessment, its purpose would have been to measure what students know and what they are capable of. As we wanted to help their learning process, the primary aim of our portfolio was to make students learn something new when they compile it. Using the portfolio technique can be a tool of learning how to learn, it can contribute to the development of students' metacognitive skills, their becoming autonomous learners and an enhanced responsibility to the learning process. The portfolio serves the aims of teaching singing/music because

- it enhances the knowledge, skills and competences necessary for music pedagogical activities;

- it prepares students for music activities which provide experience and make them recognise opportunities for music education in spontaneous situations in the kindergarten;

- it introduces the values which are hidden in music (preserving folk and cultural traditions, establishing identity and tolerance, providing aesthetic and moral values);

- it makes future preschool teachers suitable to satisfy the need for continuous self-development, the revision and enhancement of their knowledge and skills;

- it introduces opportunities for music education to shape the personality, and even efficient methods of teaching music to children with special needs and children of disadvantaged conditions; methods and organisation of communication through singing, music and movement as well as possibilities of differentiation with games and music.

3.2. The research

The portfolio contained documents which supported the practice and implementation of students' certain competences, and, at the same time, gave enough freedom to students in

working out the topics and tasks; they also encouraged students to be as creative as possible. The material in the portfolio contained the following:

- practicing the important elements of the basic principles of rhythm by improvising spoken texts;
- selecting and using songs for the kindergarten;
- analysing unknown children's songs and folk songs;
- documents for the implementation of educational tasks in the preschool by combining their knowledge of singing/music and methodology;
- exploring and reviewing related literature;
- analysing their experiences at the practical training at preschool in a professional and reflective way.

After preparing the portfolio, students gave us feedback with the help of questionnaires – which also gave the opportunity to reflect to the development process – about the efficiency of the use of portfolio during the training and its impact on students. All students who prepared portfolios submitted the questionnaires.

3.3. Findings

Regarding the content of the portfolio, the most challenging tasks were those aiming at creativity (35%) – preparing a chain of games, drafting a plan – and the individual collection of material (15%). The answers given to the open sentence (“It was useful because...”) in the questionnaire about the portfolio revealed that most students found it useful because they could use the material they had compiled in the future, they could review their knowledge during the process, and they could understand the development tasks which are specific to this area. Some items aimed to make students assess their own development in singing/music in a reflective way and asked how the compilation of the portfolio affected this. The answers justified that the training programme was successful. Let me quote some student feedback:

“I had to revise the songs I had learned earlier many times so that I could do it.”

“My knowledge was enhanced by collecting the song material.”

“I reviewed what I had learned earlier, next time I'm going to have more ideas.”

“I had to think a lot, but this experience will be useful later in spontaneous situations.”

“The singing activity became clearer to me.”

“It developed my creativity and pedagogical consciousness.”

3.4. Conclusions

The evaluation of the questionnaires revealed that 93% of the students found the method useful because it helped them to organise their existing knowledge, it focused their attention to special development tasks and made them look at their own development in singing/music in a more reflective way. Regarding the efficiency of the training, a positive outcome of the compilation of the portfolio is that it made students use and organise their knowledge and experience; do educational activities consciously and in a planned way; think creatively; try to develop their personality; recognise situations when singing and rhymes can be used spontaneously; assess their own educatory activities in a reflective and professional way; do continuous self-training and professional self-development.

However, the paper-based portfolio is not enough to support singing/music training and the efficiency of professional development. Regular and organised practice is an indis-

pensable precondition for obtaining a routine in music and singing. It might be worth thinking about the possibility of preparing an “audio-portfolio” – within manageable and reasonable limits. It means that we should find techniques that support learning in preschool teacher training and can trace the future preschool teacher’s development while giving objective and tangible feedback to students about their development. It would be important because due to the difficulty and speciality of this subject students cannot feel development and cannot see how they progress. If there were a tool that could reflect this, future preschool teachers might become more motivated in obtaining music and singing competences and they would be re-affirmed about what they already know. The analysis and assessment of the survey – which would be recorded with digital equipment – would contribute to the self-training of the participants of the training, and it would also serve the revival of teaching singing/music at primary schoolteacher, preschool teacher and infant educator training.

REFERENCES

- Báthory, Z. (2000). *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanításmélet vázlatja*. OKKER Oktatási Kiadó, Budapest.
- Deli, I. & Podráczky, J. (2005). A tanítók gyakorlati képzésének problémái a szükségesnek tűnő korszerűsítés szempontjából. *Képzés és gyakorlat* 3.2. 1-19.
- Falus, I. & Kimmel, M. (2003). *A portfólió*. Gondolat Kiadói Kör, Budapest.
- Hegy, I. (1996). *Siker és kudarc a pedagógus munkájában – A pedagógiai képességek és fejlesztésük módja*. OKKER Oktatási Iroda, Budapest.
- Kelemen, L. (1973). *A pedagógiai pszichológia alapkérdései*. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest
- Laczó, L. (1971). A zenepszichológia alapkérdései. *Ének-zene Tanítása* 7. 208-214.
- Michel, P. (1974). *Zenei képesség, zenei készség*. Zeneműkiadó, Budapest.
- Newby, D. (2007). *Europaisches Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung: Ein Instrument zur Reflexion*. EFSZ : Council of Europe Publ., Graz.
- Orosz, S. (1986). *Az oktatás mint a tanulás szabályozása*. OOK, Veszprém.
- Szivák, J. (2003). *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Gondolat, Budapest.
- Lénárd, S. & Rapos, N. (2009). *Fejlesztő értékelés*. Gondolat, Budapest.
- Weiss, J. (2000). Le portfolio, instrument de légitimation et de formation, *Revue Française de Pédagogie* 1. 32.

ПОДСТИЦАЊЕ РАЗВОЈА ГОВОРА ДЕЦЕ У ПРЕДШКОЛСКОЈ УСТАНОВИ И РОДНА РАВНОПРАВНОСТ

САЖЕТАК: Рад полази од непосредног искуства стеченог кроз активности студената Високе школе струковних студија за образовање васпитача у Новом Саду из методике развоја говора. То искуство нам открива да се питање рода у раду с децом на развоју говора показује у двоструком облику: као проблем пружања једнаких могућности и подстицаја у развоју говора за сву децу без обзира на њихов пол и родни статус, али и као и однос према родним стереотипима. Показује се да та два аспекта не морају бити у међусобном складу. Рад се залаже за њихову максималну хармонизацију, а у случајевима где то није могуће, даје предност начелу једнаких могућности и подстицаја.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: развој говора, род, родни стереотипи, једнаке могућности, подстицаји.

Питање родне равноправности деце и младих у васпитно-образовном процесу отворено је с просветитељском идејом о једнакости и датира из 18. века. Њега је на почетку, можда, најексплицитније проблематизовала Мери Вулстонкрафт (Mary Wollstonecraft) у *Одбрани права жена* (Vulstonkraft, 1994), залажући се да и „девојчице похађају школу заједно са дечацима и имају исти програм/курикулум“ (Popović, Duhaček, 2011: 309). Како нам показује Зорана Опачић у наш простор идеје о равноправности дечака и девојчица у образовању доносио је пред крај осамнаестог века Аврам Мразовић који је, преведећи *Поучитељни магазин за децу* Жан Мари Лепренс де Бомон, тврдио како су женска лица „истим начином, како год и мушки различити од Бога душевним силама обдарени“ (Опачић, 2012: 4). За последња два века идеја о *једнаким могућностима* у васпитно-образовном процесу деце и младих доживела је еволуцију, постајала социјално све значајнија, и ушла у различита међународна документа о људским правима укључујући и декларације Уједињених нација (Popović, Duhaček, 2011: 310).

Ипак, постоје значајне разлике, пре свега на феноменолошком и практичном нивоу, између онога што се појављује на плану идеја и опште политике равноправности и онога што се непосредно догађа у раду с децом предшколског узраста и у животу деце у вртићу. Ова расправа о развоју говора предшколске деце и родној равноправности има своје полазиште у практичном искуству професора методике развоја говора. Она се, на неки начин, може сматрати *студијом случаја*, мада је реч о интерпретацији неколико узрочно-последично повезаних догађаја који су се у рано пролеће 2013. године одигравали у вртићу на методичкој пракси развоја говора Високе школе за образовање васпитача у Новом Саду.

У млађој групи (узраст 3–4 године) у вртићу у Ковиљу једна од студенткиња започиње своју активност тако што улази у васпитну групу с гињолом миша на руци, шали се с децом, миш хоће да изгрицка децу, она прихватају игру, измичу се пред мишем и смеју се. Они који се баве предшколством, препознаће у студенткињиним поступку један

* joljilja@gmail.com

од стандардних и дубоко уврежених облика васпитно-образовног рада у предшколским установама – започињање *усмерене активности*, тачније, њену мотивацију.¹ Она и колега, с којим је реализовала активност у пару, треба да испричају деци причу о мишу који хоће све да изгрицка, између осталог и оловку, која је антропоморфизована, и не пристаје да буде поједена. Оловка обећава мишу да ће нацртати нешто за јело, на пример, сир, а у ствари црта – мачку. Мачка бива цртана поступно, и деца треба да погађају шта то оловка црта, тако да је реч о интерактивној причи, која је истовремено и васпитачки (студентски) перформанс и облик загонетања – интелектуална игра с децом.

С обзиром на садржину приче и тип активности, с обзиром на циљеве и задатке које су студенти пред себе поставили, сасвим је умесан, чак и веома добар начин да се деца мотивишу кроз игру коју је започела студенткиња. Ипак, и у таквој мотивацији појавили су се одређени проблеми, а један од њих јесте што је миш на студенткињиној руци, из само њој знаних, можда и несвесних разлога, грицкао само мушку децу. Проблем је био тим већи што је студенткиња, осетивши да има комуникацију с децом, понављала игру преко сваке мере, не усуђујући се да крене даље и пређе на део активности у коме ће бити цртана мачка. У анализи се неминовно, поставило питање нефункционалног одуговлачења мотивације, али и неравноправног третмана дечака и девојчица.

Директно и релативно оштро изрекао сам примедбу на неравноправан третман деце у мотивацији. Сматрао сам да примедбу изричем једнократно, да се односи на случај који је изразит и да ће зато имати педагошку функцију, да ће белодано указати студенткињама и студентима на потребу да воде рачуна о свим врстама равноправности, па и родној.

Као што обично бива, „када се потеря лисица, бива истеран вук“. Студенткиње које су припремале активност за наредну недељу у истој групи узбуђено су питале шта да раде с текстом који су добиле. У првом тренутку био сам затечен, јер реч је била о причи Драгана Лукића *Четири девојчице*, која је деценијама интерпретирана у вртићима широм некадашње Југославије, а све до данас бива интерпретирана у вртићима Србије. Док студенткиње нису поставиле питање, нисам ни размишљао о родном конструкту у Лукићевој причи. Очигледно, моје примедбе везане за родну (не)равноправност додатно су родно сензибилизовале и студенткиње и васпитачицу менторку и оне су у Лукићевој причи препознале оно на шта ја дотада нисам обраћао пажњу.

У Лукићевој причи не само да су ликови искључиво женског рода – мајка и четири кћерке – него се тих пет женских особа (једна одрасла и четири девојчице) понашају по патријархалном социјалном моделу. Мајка купује предмете који служе за улепшавање и доприносе изгледу: ташну, огледало, чешаљ, а четири девојчице траже то исто али умањено: четири ташнице, четири огледалца, четири чешљића... Прича се завршава изласком из круга предмета везаних за улепшавање и спољашњи изглед, али, ипак, остаје у кругу родних стереотипа: мајка тражи једну рибаћу четку, девојчице на то ћуте. Откривена је и родна улога мајке–домаћице и остављена је могућност да се разговором о разлозима због којих девојчице нису хтеле мале четке за себе, васпитно експлоатише и тај родни стереотип. Девојчице остају везане за оно што припада сфери изгледа и улепшавања, а не прихватају оно што припада сфери рада, што оставља могућност да се отвори

¹ Рад с предшколском децом могуће је и друкчије моделовати, а не само кроз усмерену активност. У теорији и свакодневной пракси постоје и другачији облици рада с децом, постоји и нека врста критике, односно, практичне деконструкције онога што називамо усмерена активност. У овом раду биће још речи о томе. Ипак, како год концептуализовали рад с децом предшколског узраста, питање родне равноправности није унапред решено.

питање прихватљивости таквог понашање девојчица, и тиме (посредно) до краја потврди патријархална расподела женских социјалних улога.²

Већ ова два примера, пример родне неравноправности у односу према деци, и пример изразитог патријархалног наратива, наговештавају сву сложеност односа према проблематици рода у децјем вртићу. На једној страни имамо проблем не само родне него, уопште, људске равноправности деце, и то у конкретном васпитно-образовном процесу. Већ смо споменули да се то питање као социјално важно генерише још од краја осамнаестог века. На другој страни имамо проблем родних конструкта и родних стереотипа који бивају у свакодневном васпитно-образовном раду понуђена деци. Суштинска примедба се састоји у томе да прихватање одређених родних стереотипа, на пример, патријархалних, подразумева одређену дистрибуцију социјалне моћи (Милојевић, Markov 2011). Другим речима, по тој логици, стереотипи из Лукићеве приче доприносили би, већ на предшколском узрасту, формирању одређеног схватања о улози жене у друштву, и, преко тога, постајали чинилац у концептуализацији дистрибуције друштвене моћи у којој је женски род маргинализован.

Ако се ово схвати као озбиљан васпитни приговор Лукићевој причи, поставља се питање шта радити с њом у децјем вртићу. То питање је тим сложеније што Лукићева прича несумњиво поседује садржај значајан за постицање развоја деце предшколског узраста. У њој се проблематизује однос између великог и малог, и, са становишта развоја говора, овом причом се подстиче и учвршћује употреба деминутива у свакодневној комуникацији деце предшколског узраста. Сем тога, прича се непрестано бави скупом од четири елемента: *четири* девојчице, *четири* ташнице, *четири* чешљиха, *четири* огледалца... Однос великог и малог и његова језичка концептуализација као и формирање представе о скупу од четири елемента, превише су значајан развојни „пакет“ и са становишта развоја говора и са становишта усвајања математичких појмова и са становишта укупног интелектуалног развоја деце млађег узраста да би се Лукићева прича могла тек тако занемарити. Приговор о васпитном учинку ове приче са родног становишта може се и обрнути. Зар и (не)развијање језичких и, уопште, интелектуалних компетенција деце није претпоставка будуће дистрибуције социјалне моћи. „Образовање се дефинише као једно од најбољих средстава за постизање родне равноправности“ (Роровић, Дућаček, 2011: 310), а управо развојни „пакет“ у Лукићевој причи има функцију најсроднију образовној. Другим речима, откривамо да се систем вредности које доноси један књижевни текст, као што је Лукићева прича, може откривати у различитим равнима и да те равни, са становишта васпитно-образовног рада, не морају бити хармонизоване, већ могу и међу собом противречити.

У разговору са студенткињама, прихватио сам идеју да оне покушају да хармонизују две вредносне равни које се појављују у Лукићевој причи, и то тако што ће мењати текст приче, уклањајући из ње онај слој који почива на родним стереотипима,³ при чему ће покушати да очувају онај слој приче који је развојно подстицајан. Испоставило

² Занимљиво је да је деценијама васпитно проблематизовање оваквог понашања девојчица гледано у оперци задовољство – рад и да је оно сматрано „васпитањем за рад“, а није обраћана пажња да је тај рад наглашено (негативно) „женски“ – рибање пода или радних површина.

³ Поступак у коме се поједина књижевна дела, већ увелико канонизована у култури, преправљају тако што се „чисте“ од патријархалних стереотипа и прилагођавају слици света у којој су ликови прављени тако да су деконструисане традиционалне родне улоге, постао је релативно чест последњих година. Пример за то у српској култури је књига *Ко се боји вука још?* Александре Изгарјан и Иване Милојевић (Izgarjan, Milojević, 2012), у којој су ауторке преобликовале многа позната дела светске и српске књижевности: *Црвенкапу* браће Грим, *Алису иза огледала* Луиса Керола, народну песму *Зидане Скадра*...

се да су се студенткиње нашле пред нимало лаким задатком који су само делимично успеле да испуне.

Студенткиње су донеле одлуку да уместо *четири девојчице* уведу *четворо деце*, чиме успевају да избегну родну одредницу девојчице, али компликују ствари и са становишта развоја говора и са становишта усвајања појма скупа од четири елемента, јер *деца* су збирна именица која сама по себи носи количинску неодређеност, а и збирни број *четворо*, иако подразумева скуп од четири елемента, нарушава на плану означитеља језички истоветно низање примера скупова од четири елемента: *четири* девојчице, *четири* ташнице, *четири* огледалца, *четири* чешљића... Такође, студенткиње нису успеле сасвим да пронађу примере скупова од четири елемента који ће бити, истовремено, и родно неутрални, и садржати однос велико-мало, и подстицати коришћење деминутива, и бити психолошки уверљиви. Тако, на пример, мајка тражи *лопту*, а деца траже *четири лоптице*. Мајка тражи колач, а деца *четири колачића*. Логично би било да и деца, по својој природној окренутости игри, траже *лопте*, а не *лоптице*. Зашто би деца тражила *колачиће* када могу тражити *колаче*? Тај прираштај психолошке неуверљивости ипак је ослабио онај развојни „пакет“ који је поседовала Лукићева прича. Испоставило се да је изворни Лукићев наратив, баш зато што је заснован на родним стереотипима, добро културно кодиран и да је, због тога, уверљив, а да су покушаји прављења приче сличног садржаја, али без ослонца на чврст културни код, неуједначенији, противречнији и психолошки неуверљивији.

Студенткиње, закупљене родном преинаком приче, нису до краја оствариле оне могућности за рад с децом коју пружа Лукићева варијанта приче, а, вероватно, донекле пружа и прича коју су оне направиле. Нису поставиле децу да драматизују причу и да се играју одласка у куповину. Могуће је да је њиховој одлуци да користе само апликације и да избегну да причу преведу у дечју игру допринео и прираштај психолошке неуверљивости њихове варијанте приче.

Превођење приче, уз посредство драматизације, у дечју игру, вероватно је најподстицајнија развојна могућност у раду с децом коју пружа ова врста наратива. То би била игра у којој мајка, у Лукићевој верзији, води *четири девојчице*, а у верзији студенткиња, *четворо деце* у куповину и у којој сама деца траже *четири чешљића*, или *четири лоптице*, што омогућава деци најнепосредније искуство и са скупом од четири елемента. Она сама постају чланови таквог скупа и углас с траже *четири* предмета, а истовремено се суочавају с чињеницом да ће свако од њих добити по један предмет, и да су тек сви заједно (деца, односно предмети) – *четири*. Догађа се фина мала когнитивна неравнотежа која омогућује деци да схвате шта је члан скупа, а шта скуп. Истовремено деца имају могућност да праве разлику између великог и малог, између потреба одраслог и потреба деце (појмови *одрасли* и *деца*, такође су друштвени конструкти⁴) и да стичу ново језичко искуство користећи деминутиве. Све то је начин да се деца суоче с одређеним интелектуалним и језичким захтевима које намеће прича, а ти захтеви су широког дијапазона, од препознавања и усвајања одређених културних кодова, до усвајања и учвршћивања математичких појмова. Деца, у игри, могу да се односе према свему томе на свој начин, да усвајају одређене културне и језичке обрасце и математичке појмове лако, или да се носе

⁴ „Детињство се сматра друштвеним конструктом. Као такво, оно обезбеђује интерпретативни оквир за контекстуализовање првих година људског живота“ (Pruitt, Džeјms, 2004: 52). Самим тим одраслост, као и однос одрасли–деца (и обрнуто) су интерпретативни оквири – значи, конструкти.

с њима (неко може нешто и да игнорише), а опет, све је кобајаги, све је примерено дечјим потребама и могућностима, јер је игра.

У анализи активности сви су се сложили (и студенткиње које су адаптирале причу и радиле с децом, и студенткиње и студенти који су присуствовали њиховој активности, и ја као професор) да је, што се развојно подстицајне садржине тиче, Лукићева прича боља, без обзира на родне стереотипе на којима почива.⁵ То је поново отворило питање, шта радити с Лукићевом причом у дечјем вртићу.

На основу искуства које смо заједно стекли (и мени је овај покушај адаптације приче био ново искуство), понудио сам у разговору могућност другачијег решавања проблема васпитног утицаја родних стереотипа у Лукићеву причу. Идеја је била да, барем на почетку, не би требало мењати текст Лукићеве приче, без обзира на родне стереотипе које она носи. То би омогућило да се, што је могуће боље, искористи развојно подстицајан садржај ове приче. Тај развојно подстицајни садржај није родно неутралан, али у већини битних развојних импулса које пружа није родно дискриминаторски. Он пружа подједнаке могућности свој деци, без обзира на пол и на родни идентитет, да се суче с културним конструктом одрасли–деца, да, у склопу тога, фромаирају и учврсте опозицију велико–мало, да стекну непосредно језичко искуство с употребом деминутива, да формирају и учврсте представу о скупу од четири елемента. Самим тим, Лукићева прича пружа јасне еманципаторске могућности за сву децу, без обзира на патријархалне стереотипе на којима почива.

Оваква одлука, сама по себи, не значи да треба оставити „патријархалну структуру“ Лукићеве приче на миру. Права могућност њеног деконструисања налази се у већ споменутој игри која би требало да уследи кроз драматизацију. Управо кроз дечју игру треба мењати њену родну садржину. Игра може да се развија и грана, децу не мора да води у куповину *мама*, може и *тата* (опет је по среди конструкт одрасли – деца), можда су и дечацима потребни *чешљићи* (што би они ишли рашчупани)... Требало би деци пружити могућност да родно (и не само родно) преобликују причу, да у њу унесу неке њима важне културне кодове које, можда, не препознајемо довољно. Колико год нам стало до развојних постицаја које носи Лукићева прича, они се никада не реализују онако идеално како је то замишљено у циљевима и задацима, зато треба отворити могућност за све колатералне добити у развоју говора и интелектуалном развоју деце које доноси драматизација приче, а истовремено тражити да се и кроз другачији садржај понуде деци они развојни садржаји које смо препознали у Лукићеву причу.

Наравно, све то не може стати у једну *усмерену активност*. Тако, ова идеја доводи у сумњу моделовање рада с децом који је временски и просторно једнократан, који је у личној мери условљен својим циљевима и задацима, и који, управо, називамо *усмереном активношћу*. Реч је о потреби обликовања дуготрајног процеса, који је просторно и временски флексибилан, а који би требало да се одвија уз пуну партиципацију деце не само што се тиче њиховог учешћа у активностима него и избора тих активности и путева којима ће се цео процес кретати. У свему томе остаје проблем равноправног учешћа све деце, проблем који и није савладив до краја, јер увек постоје и просторна и временска ограничења, и ли-

⁵ Оваква врста адаптације, иначе, често доводи до губитка естетске супстанцијалности, до неуверљивости, одсуства динамичности, до шире културне и контекстуалне искорењености дела, до упрошћености. На пример, може се, с добрим разлозима, отворити питање естетског статуса књижевних адаптација Александре Изгарјан и Иване Милојевић у књизи *Ко се боји вука још?* Оне су у књизи истакле и свој програмски став: *Кроз моћ приче ка родној равноправности, културном плурализму и креативном решавању конфликта* (Izgarjan, Milojević, 2012). Остаје отворено питање колико су, без обзира што су закупуљене пожељним вредностима, успеле да очувају – *моћ приче* изворника.

чне склоности деце и индивидуални стилови комуницирања и деце и васпитача. Уосталом, главни задатак методике развоја говора јесте *развој комуникације*, а управо питање равноправности јесте сјајан изазов за флексибилно и разнолико подстицање комуникационих способности деце, али и за стицање нових искуства и саморефлексију васпитача.

Што се тиче неговања родне равноправност у овако моделованом раду с децом на развоју говора, то неговање не може бити нормативно као што се ни језичка комуникација не може нормирати. У свакој комуникацији, па и оној која се одвија у деčјем вртићу, улогу имају различити кодови од којих су многи културно условљени, донети из породице и социјалне средине (па и сваки вртић, и свака васпитно-образовна група су средина за себе, засебно контекстуализована у своју ширу социјалну заједницу, али и с већим или мањим логотетским потенцијалом: способна да изгради своје интерне кодове). Баш због тога, у вртићу је васпитач суочен с различитим језичким манифестацијама родног идентитета, с различитим фрагментима или целим структурама родних и других културних стереотипа, и сви они се појављују на жив, непосредан, често изненадан начин.

Искуство из вртића говори нам да предшколска деца најчешће немају учвршћен родни идентитет, да лако и радо прихватају улоге које, традиционално, припадају супротном полу/роду, да се радо костимирају, да у игри укидају многе границе које намећу културни стереотипи.⁶ На другој страни, искуство из вртића нам такође говори, да се већ у предшколском узрасту јасно показују одређени облици родног идентитета, облици родне идентификације с одраслима, прихватање одређених родних улога, стварање родне самосвести. Зато се може десити да дечац у најстаријој групи, у игри изокретања бајки, одбију да изокрећу *Пепељузу* речима: То је *женска бајка*, или, када балерина дође у васпитну групу, да се девојчице више заинтересују за њене патике и балетску сукњу него дечац. У свему се препознаје усвајање одређених социјалних модела, утицај социјалне средине, понајвише породице, али и вртића, јер је вртић средина у којој васпитачице и васпитачи, као и сви остали, од стручних служби до спремачица, имају неке своје културне идентитете, свој став према родности, и они, често и несвесно, творе одређену културну климу у којој се непосредно и посредно артикулишу често сродне, а понекад и различите родне представе.

С обзиром на све то, шта би могао бити задатак васпитачице/васпитача на неговању родне равноправности. Као што смо већ показали на примерима из праксе, вредности које се нуде деци у вртићу нису само родне и оно што је сигурно, никакав родни пуризам који не би водио рачуна о потребама и физичког, и интелектуалног, и социјалног развоја деце, значи, развоја у целини, не би био добар. Родни конструкти не могу се ни на који начин избећи у раду с децом у вртићу и они, често, нису лоши по себи, имају дубоко културно утемељење и често помажу у социјализацији деце. Оно што васпитачица / васпитач могу да ураде јесте да не фетишизују такве конструкте, да деконструишу стереотипе, да отварају деци различите тачке гледишта и да предочавају различите могућности, да их родно сензибилизују.⁷ Такав рад не мора по сваку цену да отвори питање родног иден-

⁶ Како сазнајемо с новинског портала *Блиц* (Anonim, 2013) у Шведској постоји приватни вртић који радикално промовише потпуну родну отвореност деце. У њему се негује избегавање употребе мушког и женског рода у говору, као и рад с децом на текстовима који не садрже уобичајене родне стереотипе већ само на оним који доносе слику потпуне родне отворености. Одлуку о уписивању деце у такав вртић, наравно, доносе родитељи.

⁷ У раду у вртићу постоје изванредни примери родно неутралних текстова који указују деци на суштинске различитости, али и на могућност узајамности упркос разликама. На пример, Љубавна песма Милована Данојлића, која се већ деценијама интерпретира у вртићима, пева о дубокој и сложеној узајамности једног Маслачка и једног Облачка. Слика њихове љубави је аутентична, а да „љубавници“ нису родно дефинисани.

титета сваког детета понаособ, али треба да учини ако не сву онда већину деце осетљивом за различитости. Цео напор ће бити успешнији ако се пренесе на сарадњу с породицом и социјалном средином.

Најбољи начин неговања родне равноправности у дечјем вртићу јесте неговање елементарне људске равноправности међу децом, без обзира на порекло, расу, нацију, род, пол, личне склоности... У живој пракси вртића то јесте „немогућа мисија“, недостижан идеал, али идеал коме треба из све снаге тежити. „Сензибилизација за проблеме рода и поштовање права на различитост утицаће на формирање нове генерације демократски осведених образованих жена и мушкараца који ће бити носиоци/тељке друштвених промена и креатори/ке новог друштва на темељима система вредности који свима омогућавају једнаке шансе“ (Popović, Duhaček, 2011: 316).

ЛИТЕРАТУРА

- Anonim (2013). „U Švedskom vrtiću zabranili upotrebu 'on' i 'ona' zbog rodne ravnopravnosti“. www.blic.rs/Vesti/Svet/262558/U, 14. 4. 2013.
- Vulstonkraft, M. (1994). *Obrana prava žena*. Beograd: Filip Višnjić.
- Izgarjan, A., Milojević, I. (2012). *Ko se boji vuka još? Moćne priče za odvažne i radoznale. Priručnik za rodnu ravnopravnost, mirovno i inkluzivno obrazovanje*. Novi Sad: Eduko – Centar za edukaciju i istraživanje.
- Milojević, I. (ur.), Markov, S. (ur.) (2011). *Uvod u rodne teorije*. Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Centar za rodne studije ACIMSI, Mediterran publishing.
- Опачић, З. (2012). „Женским лицима се пристоји од свега нешто знати (О Поучитељном магазину за децу Аврама Мразовића)“. *Детињство*, 1, XXXVIII, 3–14.
- Popović, D., Duhaček, N. (2011). „Rod i obrazovanje“. Milojević, I. (ur.), Markov, S. (ur.). *Uvod u rodne teorije*. Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Centar za rodne studije ACIMSI, Mediterran publishing, 309–319.
- Praut, A., Džejs, A. (2004). „Nova paradigma za sociologiju detinjstva? Poreklo, obećanja i problemi“. Tomanović, Smiljka (ur.). *Sociologija detinjstva*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 51–76.

Jovan Ljuštanović, Ph.D.

Preschool Teachers' Training College in Novi Sad, The Republic of Serbia

THE ENCOURAGEMENT OF SPEECH DEVELOPMENT IN PRESCHOOL CHILDREN AND GENDER EQUALITY

Summary: As its starting point, the article takes the immediate experience gained through practical activity classes of Methodology of speech development held by students of Preschool Teachers' Training College in Novi Sad. This experience shows that in working on speech development of preschool children the issue of gender emerges in two different shapes: as the problem of providing equal opportunities for speech development for all children regardless of their sex or gender status, but also as the attitude towards gender stereotypes. It can be seen that these two aspects are not necessarily in accordance. The article advocates for their maximum harmonization, and in the cases in which that is not possible, it favors the principle of equal opportunities and encouragements.

Key words: speech development, gender, gender stereotypes, equal opportunities.

ПРИМЕНА ПРОГРАМА ЗА УСВАЈАЊЕ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА НА ПРЕДШКОЛСКОМ НИВОУ

САЖЕТАК: Постоје различити програми за усвајање страних језика на раном узрасту. Један од програма за усвајање енглеског језика на предшколском узрасту је програм *Teddies and Bunnies* Меланије Микеш који се спроводи у Предшколској установи „Радосно детињство“ у Новом Саду. Програм је акредитиван од стране Завода за унапређивање образовања и васпитања (Београд) за стално стручно усавршавање наставника, васпитача и стручних сарадника. Циљ овог рада је да анализира неке ставке из Упитника за процену квалитета програма стручног усавршавања из којих се може добити одговор на питање о степену применљивости Програма у непосредној пракси, његовој корисности за даљи рад, доприносу за стицање знања, вештина и способности васпитачица и васпитача. Основни је резултат анализе да више од осамдесет процената васпитачица и васпитача сматра да је програм применљив и користан за даљи рад, као и да доприноси стицању знања, вештина и способности.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: *Teddies and Bunnies* – програм за усвајање енглеског језика; Предшколска установа „Радосно детињство“; васпитачице; програм сталног стручног усавршавања.

1. Увод

Комуникативно-искуствена метода (Tremblay et al., 1990) за усвајање језика заснива се на чињеници да се у интеракцији са окружењем стичу искуства од којих су нека комуникативна. У комуникативно-искуственом учењу онај који учи представљен је као отворен и динамичан систем који се под утицајем интеракција стално мења и проширује новим искуствима. Комуникативно искуство, као подгрупа општег искуства, стиче се у интеракцијама у којима се користи језик. Претходно стечена комуникативна искуства се аутоматски примењују у новонасталим ситуацијама што представља основу за усвајање језика. Теоретичари (Lightbown and Spada 1999; Mikeš, 2005; Tremblay, 1990) се слажу да је најбољи предуслов за учење страног језика у вртићу, у условима који су слични усвајању матерњег језика (комуникација са различитим говорницима страног језика, различите ситуације у којима се користи страни језик, могућност употребе страног језика где се посебна пажња посвећује значењу, а не форми, активно учествовање у процесу усвајања итд.). За успешно стицање комуникативних искустава на страном језику у вртићу потребно је осмислити и изабрати одговарајуће активности и дефинисати улоге и задатке васпитача и деце и то тако да су примерене деци а са јасним циљем. Да подстичу креативност и машту деце – подразумева се. Улога васпитача је да води активности и задаје задатке, али и да мотивише и охрабрује децу да учествују у вербалним интеракцијама.

* stanojevicd@yahoo.com

У пракси комуникативно-искуствена метода може да се примени кроз програм за развијање комуникативних вештина на енглеском језику на предшколском нивоу *Teddies and Bunnies*¹, ауторке Меланије Микеш.

Правилником о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника („Сл. гласник РС“, бр. 14/2004. и 56/2005.) прописано је стално стручно усавршавање наставника, васпитача и стручних сарадника по посебним програмима, који могу бити обавезни и изборни (члан 4.). Програм за развијање и неговање енглеског језика *Teddies and Bunnies* у оквиру програма *Развијање и неговање матерњег и нематерњег језика и интеркултуралности код деце у Војводини* одобрен је за примену у образовно-васпитним установама од стране комисије за одобравање програма Завода за унапређивање образовања и васпитања, Београд од 2006/07. године.

Циљеви Програма су очување културног идентитета припадника националних заједница и индивидуалне вишекултуралности, као и идентификација фактора који утичу на развој мултикултуралне личности и проналажење начина за неутралисање фактора који неповољно утичу на њега. Програм је намењен наставницима/професорима разредне и предметне наставе у основним школама, васпитачима у предшколским установама и стручним сарадницима. Приоритети којима програм одговара су превенција дискриминације, развијање комуникацијских вештина, као и јачање професионалних капацитета запослених, нарочито у области иновативних метода наставе и управљање одељењем.

Теме које се у оквиру Програма обрађују су развијање и неговање адитивне двојезичности; развијање комуникативних вештина на енглеском језику и стицање комуникативног искуства комуникативно-искуственом методом.

Програм стручно усавршавања се одвија као процес у четири фазе:

1. У првој фази се проверава познавање енглеског језика заинтересованих васпитача за извођење активности на енглеском језику у оквиру васпитно-образовног рада са децом предшколског узраста. Васпитачи који покажу задовољавајући ниво познавања енглеског језика стичу право да похађају семинар за примену Програма;

2. У другој фази су пленарна предавања и радионице на теме: усвајање матерњег и усвајање и учење нематерњег језика (услови, сличности и разлике, фазе, циљеви); комуникативно-искуствена метода за развијање комуникативних вештина на енглеском језику стицањем комуникативног искуства; организовање активности на енглеском језику.

3. Трећа фаза је десетодневно хоспитовање у васпитно-образовним групама у којима се програм већ изводи уз непосредни мониторинг реализатора Програма и васпитача који га примењују; непосредно учествовање и самостално извођење активности на енглеском језику.

4. У последњој фази васпитачи самостално изводе активности на енглеском језику у својим васпитно-образовним групама, а реализатори посматрају и оцењују примену програма уз конструктивне консултације и евентуалне корекције.

2. Циљ

Циљ је да утврдимо како васпитачице и васпитачи процењују програм сталног стручног усавршавања *Teddies and Bunnies* одмах након учествовања на семинару

¹ Микеш, М. (2005). *Мали језикословци се играју и певају. Развијање комуникативних вештина на нематерњем језику*. Нови Сад: Педагошки завод Војводине.

2007/08. и 2008/09. програмске године и након 4 или 5 година искуства у раду са децом 2012/13. године.

3. Метод истраживања

Програм за развијање комуникативних способности на енглеском језику на предшколском нивоу *Teddies and Bunnies* заснива се на комуникативно-искуственој методи, тј. на чињеници да речи и реченице добијају своју комуникативну вредност тек у комуникацијском чину. Познавање речи и граматичких правила без комуникативног искуства не воде успешној комуникацији, па се зато и препоручује да деца усвајају облике и структуре енглеског језика као целине или делове говорних чинова (Микеш, 2005: 17). Програм подразумева да је усвајање енглеског као страног језика креативан процес, да је когнитивно-језички механизам еластичнији код деце, да когнитивни напор за откривање значења језика омогућује трајније усвајање, да богати контекст захтева мали когнитивни напор, док га смањени повећава (Cummins, 1991), да су мотивација и избор активности веома важни елементи успешног процеса усвајања језика. Да би комуникативна искуства била што упечатљивија, током реализације Програма деца се пружа прилика да користе што више чула и да су што више физички активна.

Током активности које се свакодневно изводе у трајању од 15 до 30 минута употреба матерњег језика деце се избегава, осим када је то неопходно за извођење активности. На самом почетку контекст у коме се активности одвијају веома је богат (користи се велики број песама, игара, играчака, апликација; мимика и интонација су наглашене идр.), те деца уз веома мали когнитивни напор успевају да схвате поруку на енглеском језику. Затим, контекст је све сиромашнији и од детета се очекује да учини велики когнитивни напор како би разумело или произвело поруку на енглеском језику односно како би почело са применом стеченог искуства. Утврђивање и проширивање стеченог језичког искуства одвија се као и само стицање на креативан начин у измењеном облику. Игровне активности са пуно физичке активности и такмичарског карактера најчешће мотивишу децу на примену стеченог комуникативног искуства на енглеском језику.

У истраживању које је спроведено у Предшколској установи „Радосно детињство“, Нови Сад, учествовало је укупно 32 особе, од тога 31 васпитачица и 1 васпитач који су похађали семинар и који реализују Програм 4, односно 5 година у својим васпитно-образовним групама, уз континуирани мониторинг и евалуацију и професионалну подршку стручних сарадница Педагошког завода Војводине и Предшколске установе „Радосно детињство“. Констатујемо да је Програм родно обележен у том смислу што га у највећем броју остварују жене. Упитник² (Прилог 1) који су васпитачице и васпитачи попуњавали непосредно после семинара одржаних 2007/08. и 2008/09. програмске године коришћен је и у анкетирању спроведеном 2013. године, а у резултатима се дискутују ставке четири, пет и шест о доприносу Програма стицању знања, вештина и способности, његовој корисности за даљи рад васпитача и применљивости у пракси. При поновљеном попуњавању упитника васпитачицама и васпитачима дата је инструкција да оцене програм из личног (четири или пет година дугог) искуства и да у оцењивање укључе и себе као имплементаторе програма и децу као финалне кориснике истог и да напишу додатна запажања и предлоге.

² Упитник за учеснике семинара је типизиран и сачињен у Заводу за унапређивање образовања и васпитања, Центар за професионални развој запослених у образовању, Београд.

4. Резултати и дискусија

Одговори на три питања из упитника за процену квалитета програма стручног усавршавања који су одржани програмске 2007/08. и 2008/09. године (Табела 1.) показују да је програм применљив у пракси (97%), да доприноси стицању знања, вештина и способности (94%) и да је користан за даљи рад (91%).

Табела 1. Ставке из упитника за учеснике семинара који је сачињен у циљу процене квалитета програма стручног усавршавања одржаних програмске 2007/08. и 2008/09 године

	Потпуно се слажем	Углавном се слажем	Делимично се слажем	Углавном се не слажем	Уопште се не слажем
1. Програм доприноси стицању знања, вештина и способности	94%	6%	0%	0%	0%
2. Програм је користан за мој даљи рад	91%	9%	0%	0%	0%
3. Програм је применљив у пракси	97%	3%	0%	0%	0%

Одговори које смо добиле у поновљеном анкетању васпитачица и васпитача 4, односно 5 година после одржавања семинара (Табела 2.) показују да се њихове тврдње слажу са тврдњом да Програм доприноси стицању знања, вештина и способности (84%), да је Програм користан за даљи рад (91%) и да је применљив у пракси (84%).

Табела 2. Ставке из упитника за учеснике семинара који је сачињен у циљу процене квалитета програма стручног усавршавања одржаних програмске 2012/13. године

	Потпуно се слажем	Углавном се слажем	Делимично се слажем	Углавном се не слажем	Уопште се не слажем
1. Програм доприноси стицању знања, вештина и способности	84%	16%	0%	0%	0%
2. Програм је користан за мој даљи рад	91%	9%	0%	0%	0%
3. Програм је применљив у пракси	84%	16%	0%	0%	0%

Упоредна анализа података добијених анкетањем васпитачица и васпитача након одржавања семинара 2007/08. и 2008/09. са подацима добијених поновљеним анкетањем 2012/13. тачније 4, односно 5 година после одржавања семинара (Графикон 1.) показује да се у поновљеном анкетању 13% мање васпитачица и васпитача потпуно слаже да је програм применљив у пракси, док исти број њих сматра да је програм користан за њихов даљи рад. У поновљеном анкетању, на питање да ли програм доприноси стицању знања, вештина и способности, 10% васпитачица и васпитача мање одговара да се потпуно слаже. Овај податак тумачимо кроз призму самокритичности при оцењивању, јер су пре попуњавања упитника васпитачице и васпитачи били инструисани да оцене и себе као имплементаторе Програма и децу као коначне кориснике.



Графикон 1. Упоредна анализа података добијених анкетирањем васпитачица и васпитача након одржавања семинара 2007/08. и 2008/09. године и података добијених поновљеним анкетирањем 4 односно 5 година после одржавања семинара 2012/13. године.

5. Закључак

Васпитачице и васпитачи Предшколске установе „Радосно детињство“ у Новом Саду позитивно су оцениле програм за развијање комуникативних вештина на енглеском језику на предшколском нивоу *Teddies and Bunnies* Меланије Микеш и сматрају да је применљив у пракси, да доприноси стицању знања, вештина и способности као и да је користан за даљи рад.

Додатна запажања и предлоге на крају упитника дало је 22 васпитачица и васпитача од укупно 32. Више од половине (15) сматра да је Програм „занимљив и користан за децу“, да је „у потпуности прилагођен деци“ и да је „применљив у свакодневном раду“. Једна васпитачица сматра да је семинар „један од ретких од којих имам стопостотну корист“, да пружа целовиту методичку обуку и да се васпитачице сматрају оспособљеним за самостално извођење активности на енглеском језику, што подстиче самопоуздање и креативност код њих. Међутим, 8 васпитачица сматра да им је потребна додатна помоћ и подршка: већи број саги практичне обуке, додатна литература, дуже трајање семинара, као и додатни материјал за рад, како би се осећале довољно оснажене за самостално имплементирање Програма. Укупно пет њих наводе и потребу за медијацијом у комуникацији са родитељима који „не схватају узрасне карактеристике деце и ритам усвајања језика“, као и за смањењем броја деце у групама који неретко премашује 30.

Стручне сараднице Педагошког завода Војводине и Предшколске установе „Радосно детињство“, које врше стални мониторинг и евалуацију имплементације Програма, сматрају да васпитачи и васпитачице показују висок ниво познавања основних принципа комуникативно-искуствене методе и успешно изводе активности на енглеском језику са много ентузијазма и креативности. Разлике у подацима добијеним упоред-

ном анализом одговора на тврдње у упитнику за процену семинара објашњавају се високим нивом самокритичности васпитачица и васпитача.

ЛИТЕРАТУРА

- Cummins, J. (1991). *Language Learning and Bilingualism*. Sophia Linguistika XXIX. Tokyo: Sophia University.
- Lightbown, M., Patsy., Spada, N. (1999). *How Languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Микеш, М. (2005). *Мали језикословци се играју и певају: развијање комуникативних вештина на нематерњем језику*. Нови Сад: Педагошки завод Војводине.
- Stanojević, D. (2009). *Acquiring English as a Second Language in Kindergarten*. U Plemenka Vlahović et al. (u.) *Višejezični svet Melanije Mikeš*. Novi Sad: Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu i Društvo za primenjenu lingvistiku Srbije.
- Tremblay, R. et al. (1990). *The Communicative/Experiential Syllabus*. Ottawa: Canadian Association of Second Language Teachers.

Danijela Stanojević, M.Sc.

Vojvodinian Bureau of Education, Novi sad, The Republic of Serbia

Svenka Savić, Ph.D.

Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, The Republic of Serbia

THE ENGLISH LANGUAGE ACQUISITION PROGRAM AND ITS APPLICATION ON THE PRESCHOOL LEVEL

Summary: There are different programs for early acquisition of foreign language. One of them is the English language acquisition program *Teddies and Bunnies* created by Melanija Mikes. It has been realized in the Preschool Institution "Radosno detinjstvo" in Novi Sad. The program is accredited by the Institute for the Advancement of Education, Belgrade as the continuous professional development program for teachers, kindergarten teachers and expert associates. The aim of this paper is to analyze some items from the questionnaire for the assessment of continuous professional development program for teachers. The data we collected show that more than 80% of the kindergarten teachers think that the program contributes to the process of knowledge and skills acquisition; that it is useful for further work and that it is applicable in practice.

Key words: *Teddies and Bunnies* – English language acquisition program, The Preschool Institution "Radosno detinjstvo", kindergarten teachers, continuous professional development program for teachers, kindergarten teachers and expert associates.

ПРИЛОЗИ

Прилог 1



**ЗАВОД ЗА УНАПРЕЂИВАЊЕ ОБРАЗОВАЊА И ВАСПИТАЊА
ЦЕНТАР ЗА ПРОФЕСИОНАЛНИ РАЗВОЈ ЗАПОСЛЕНИХ
Фабрисова 10, Београд; www.zuov.sr.gov.yu
УПИТНИК ЗА УЧЕСНИКЕ СЕМИНАРА**

Овај упитник је сачињен у циљу процене квалитета програма стручног усавршавања. Молимо Вас да га попуните.

1. Пол Мушки 1 2. Године радног стажа у ОБ установама
 Женски 2
3. Последња завршена школа (одсек/смер) _____
4. Радно место и установа у којој радите _____

Назив програма

Место, општина и датум одржавања:

Име и презиме реализатора: _____

Одговорите на следећа питања заокруживањем једне од оцена.

	Потпуно се слажем	Углавном се слажем	Делимично се слажем	Углавном се не слажем	Уопште се не слажем
1. Обрађени садржаји су у складу са постављеним циљевима	4	3	2	1	0
2. Избор метода и облика рада је одговарајући	4	3	2	1	0
3. Циљеви су остварени	4	3	2	1	0
4. Програм доприноси стицању знања, вештина и способности	4	3	2	1	0
5. Програм је користан за мој даљи рад	4	3	2	1	0
6. Програм је применљив у пракси	4	3	2	1	0
7. Реализатори успешно презентирају садржај	4	3	2	1	0
8. Остварена је добра комуникација реализатора са учесницима	4	3	2	1	0

9. Семинар је успешан у целини	4	3	2	1	0
--------------------------------	---	---	---	---	---

Додатна запажања и предлоге можете написати на полеђини упитника.

СТРУЧНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ И ОСОБИНЕ ВАСПИТАЧА У ИНКЛУЗИВНОМ ОБРАЗОВАЊУ¹

САЖЕТАК: У данашњим условима врло често се говори о стручним компетенцијама васпитача који у групи имају дете са сметњама у развоју. Васпитачи који реализују инклузивну праксу наилазе на разне проблеме, јер немају додатну стручну подршку која их упућује на који начин да подстакну деље потенцијале и доведу их до биолошког максимума. Због тога васпитачи треба да буду отворени за промене, објективни при процени дететових способности, критични при оцењивању сопствене праксе и флексибилни током подучавања. Када овладају стручним знањем стеченим на студијским предметима који се баве инклузијом, инклузија у предшколској установи, поред наведеног, захтева од васпитача особине личности које одражавају просоцијално оријентисану особу. Дефиниције инклузије су различите, али њена филозофија указује на то да се у њеној основи налазе: способност саосећања, помагања, дељења, сарадње, као и развијена моралност и хуманост. Разматрајући појам просоцијалног понашања у светлу инклузивног процеса, долазимо до тога да управо облици просоцијалног понашања, поред стечених стручних знања чине основне компетенције онога ко спроводи предшколску инклузивну праксу – васпитача. Претпостављамо да васпитач са овим особинама и стручним знањима може да буде равноправан члан инклузивног тима у предшколској установи.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: васпитачи, инклузивно образовање.

Будући да је инклузија најактуелнија тема у скоро свим предшколским установама, потежу се различите дискусије међу васпитачима и јављају проблеми који су везани за њену имплементацију у пракси. Многи проблеми потичу из заблуде да је инклузија у образовању процес који се дешава само унутар одређеног вртића, само у групи у којој се налази дете са сметњама у развоју и да се тиче једино оних особа које су у директном контакту са дететом – васпитача и родитеља. Инклузија у образовању је преображај и то не само објекта у ком се реализује васпитно-образовни рад, него и целе друштвене заједнице. Потребно је обезбедити и припремити не само позитивну и стимулативну физичку средину, већ и социјалну средину, а то су: васпитачи, педагози, психолози, дефектолози, педагошки/персонални асистенти, сви запослени у установи, породица детета са сметњама у развоју, као и родитељи и деца типичне популације, који заједно настоје да постојеће могућности детета са сметњама у развоју доведу до биолошког максимума. Када изостане било која од наведених врста подршке васпитач се осећа у крајњем случају немоћним пред тако великим професионалним изазовом. Кључна реч у спровођењу инклузије је тимски рад, јер он омогућава активну размену искустава и идеја, отклањање недоумица, објективније идентификовање јаких страна и

* lidija.orcik@yahoo.com

¹ Текст представља резултат рада у оквиру базичног предмета Инклузивно образовање, на модулу Инклузија, на специјалистичким струковним студијама Високе школе струковних студија за образовање васпитача у Кикинди.

интересовања детета са сметњама у развоју и страна којима је додатна подршка неопходна, постављање реалних циљева, као и ефективних начина за њихово остваривање.

Независно од тога каква искуства, уверења и ставове имају запослени васпитачи према инклузији или колико су стручно оспособљени да учествују у њеном процесу, она је присутна као начин остваривања права сваког детета на адекватно васпитање и образовање у оквиру редовног вртића и вршњачке групе. У предшколским установама постоји спремност васпитача за рад с децом са сметњама у развоју, али истовремено и осећање некомпетентности за овако значајан и комплексан задатак. Резултати истраживања којим су се испитивали ставови васпитача о раду с децом са сметњама у развоју показују да су васпитачи „декларативно за инклузију“, да на вртић гледају као на „чувалиште“, а да мање пажње придају флексибилности приликом избора облика и метода рада и значају тимског рада (Станковић-Ђорђевић, 2007). Слично истраживање у вези са ставовима и искуствима васпитача поводом процеса инклузије у образовању је дало приближно једнаке резултате. Васпитачи се слажу да је инклузија неминован образовни процес и да сва деца без обзира на било коју врсту ометености имају право на редовно предшколско образовање, али су њихови негативни ставови према деци са сметњама у развоју последица ранијих негативних искустава и неадекватних услова за реализовање инклузије у вртићима (Станисављевић-Петровић, Станчић, 2010). Из овога је могуће закључити да би се обезбеђивањем најоптималнијих услова за рад с децом са сметњама у развоју уз додатну стручну подршку са сигурношћу отклониле предрасуде запослених васпитача и пробудила мотивација на лично ангажовање. Додатну стручну помоћ васпитачи би могли добити умрежавањем са осталим установама које пружају образовне и социјалне услуге деци са сметњама у развоју, а понајвише од стране специјалиста за различите врсте ометености, а у зависности од потреба детета са сметњама у развоју. Стручни кадар специјалних школа је потпуно оспособљен за идентификацију, праћење и процену деце која имају сметње у развоју. У том смислу су специјалне школе и центри изузетно драгоцен извор подршке. У таквим условима би, претпоставља се, васпитач прихватио овај сложен задатак као професионални изазов, а осећај недовољне компетентности би био отклоњен.

Васпитачка професија је посебна и непрофитна и стога је нормално да сваки савестан васпитач „носи свој посао кући“. То значи да је он по природи емпатичан и алтруистичан, а то су две кључне особине које су неодвојиве од знања и вештина стечених на институцијама за образовање васпитача и без којих ова професија у предшколском инклузивном образовању не може много тога да понуди. Схватања о васпитачкој професији су се током историје мењала, али оно што је остало исто јесте да је васпитачева личност „окосница васпитања“. Васпитач је прва особа с којом се дете сусреће и проводи највише времена у васпитно-образовној институцији, а када додамо и податак који често истиче оснивач МЕНСЕ Југославије, (данас Србије) да се „дететов мозак најбрже развија у предшколском периоду“² (Рајовић, 2009: 13), онда је јасно колико целокупно друштво зависи од васпитачевих личних особина и стручних компетенција, а на крају и оних који образују овај стручни кадар.

Имајући у виду комплексност ове професије у процесу инклузивног образовања, јасно је да високошколске образовне институције морају ићи у корак са актуелним друштвеним променама и да, ако је циљ инклузије у образовању укључивање деце

² Најинтезивније сазревање мозга јесте у предшколском периоду (када је брзина стварања неурона неупоредиво већа него у седмој години) и преко 50% је завршено до узраста од четири до пет година.

са посебним потребама и постизање остваривања њихових биолошких способности, врше селекцију оних кандидата који ће по завршетку основних и/или специјалистичких студија бити довољно компетентни да тај циљ реализују. Корисно би било навести запажање Радмиле Миловановић (2009) која у свом раду Селекција кандидата за педагошке факултете као мера заштите менталног здравља деце каже: „Занимљиво је да, при поласку у основну школу, шестогодишња и седмогодишња деца пролазе веома озбиљна тестирања *зрелости за полазак у школу*... Још занимљивије, у том контексту, јесте да се на педагошке факултете примају кандидати без икакве провере да ли као личности испуњавају елементарне услове да им се могу поверити на бригу, старање, васпитање и образовање деца и млади људи.“

За успешну имплементацију инклузије у образовању је неопходно много промена како на државном нивоу, тако и на нивоу локалних заједница и самих предшколских установа, али су чини се најефектније оне промене које се дешавају у нама самима. Иако су Конвенција о правима детета, Закон о основама система образовања и васпитања и Закон о предшколском васпитању и образовању само неки од докумената који су већ ступили на снагу, инклузија, која је садржана у њима и која је на тај начин део правног система Републике Србије, сусреће се с многим баријерама у васпитно-образовној пракси. Прва и главна баријера која може попримити сегрегацијске одлике јесте социјална дистанца коју друштво у целини има према особама и деци са сметњама у развоју. Према Хрњици С. та баријера која је резултат нехуманог односа према детету/особи са сметњама у развоју би представљала „индиректну или тзв. секундарну последицу хендикеп“ (Хрњица, Бала, Димчобић, Новак, Поповић, Радоман, Радоњић, Живковић, 1991: 18). На крају крајева „доношење нових закона који гарантују остваривање права на образовање све деце је нужан, али не и довољан гарант да ће се променити ставови према инклузивном образовању“ (Милојевић, Завишић, 2011, према Мацура-Миловановић, Гера, Ковачевић, 2009). Стога је потпуно разумно да „науспешнији школски системи имају много ефикасније механизме за селекцију особа које ће се образовати за наставничку професију од система који нису успешни“, јер су они свесни да критеријуми за избор кандидата морају уважити чињеницу да ће и од личних особина васпитача зависити ток дететовог развоја (Милојевић, Завишић, 2011).

Дефинисања појмова инклузије и инклузивног образовања варирају од инклузије као „планираног учешћа деце са и без сметњи у развоју у контексту образовно-развојних програма“ (Сретенев, 2008: 18 према Guralnick, 2001), и „праксе у којој се деца са тешкоћама у развоју образују заједно с децом која те тешкоће немају“ (Daniels, Stafford, 2001), до инклузивног образовања које подразумева „једнако право и доступност образовно-васпитног система за свако дете без дискриминације, а уз обезбеђивање потребне подршке у складу са потребама и индивидуалним начином функционисања детета“ (Јањић, Милојевић, Лазаревић, 2012). Инклузија деци с тешкоћама у развоју даје шансу да буду у свом природном окружењу које пружа одличан модел за учење, па тако и Сретенев (2008) наводи да су бројни истраживачи сагласни да редован вртић са својим ритмом и организацијом рада потпуно одговара потребама оног детета чији развој не иде типичним током.

Дефиниције инклузије су сагласне у томе да је инклузија процес, да ће њено реализовање у пракси побољшати квалитет образовања уопште и да ће у великој мери зависити од оних који организују васпитно-образовни рад, јер како наводе Милојевић и Завишић (2011), не постоје посебне педагогије, психологије, дефектологије које треба

искључиво или посебно да се баве образовањем деце са сметњама у развоју, већ су професионалци који се баве образовањем стручњаци за образовање све деце укључујући и децу са сметњама у развоју.

Подстакнути трагањем за начинима реализовања што квалитетније инклузивне праксе дотичемо се и дефиниција просоцијалног понашања, као претпоставке да је то понашање саставни део васпитачких компетенција за рад с децом са сметњама у развоју. Бар-Тал и Равив (Bar-Tal, Raviv, 1982 према Јоксимовић, Васовић, 1990) просоцијално понашање виде као „широку категорију која представља супротност негативним формама понашања, доприноси добробити других и обухвата таква понашања као што су помагање, сарадња и размена“, а група аутора (1997) сматра како је просоцијалност важна вредност и структура личности коју карактерише борба за заштиту људских права.

Аутори који праве разлику између просоцијалности и алтруизма, просоцијално понашање схватају као шири појам од алтруизма. Један од њих је Стауб који под просоцијалним понашањем подразумева свако ангажовање којим се постиже добробит других, а које није зависно од степена или врсте личне користи (Staub, 1987 према групи аутора, 1997). Што се тиче алтруизма, његово значење се у Гудоовом речнику шире дефинише као стремљење ка туђем добру као обавези, независно од мотивације, личног интереса или несебичне оданости друштву (Good, 1973: 27 према групи аутора, 1997). Утврђени шири појмови од алтруизма су дарежљивост, развијање човекољубља, просоцијално понашање, док су неки од ужих, на пример, симпатија, емпатија, помагање и сарадња (Група аутора, 1997).

Јоксимовић и Васовић (1990) подсећају да је просоцијално и алтруистичко понашање несумњиво значајно, како на друштвеном, тако и на индивидуалном плану, јер без оваквих оријентација не би долазило до индивидуалног и друштвеног развоја.

Особине личности које карактеришу просоцијално оријентисану особу су општепожељне. Међутим, оне добијају још већу димензију када се посматрају у контексту примене инклузије у једној предшколској установи. Иако су одређења инклузије различита (углавном због тога што не постоји довољно прецизности када се ради о њеној примени у пракси) њена филозофија указује на то да се у њеној основи налазе хуманост, моралност, емпатија, дељење, помагање и сарадња.

Имајући у виду везу између дефиниција инклузије и просоцијалног понашања (и алтруизма), долазимо до закључка да поред знања (стеченог на студијама првог и другог степена) и способности његове примене у пракси и додатне едукације у виду семинара и стручних скупова, наведен склоп васпитачеве личности представља темељ за покретање инклузије у вртићу и предуслов за њен квалитет. Јасно је да су алтруизам и просоцијалност уско повезани са свим човековим активностима: начином мишљења, начином комуницирања, вредновања и наравно деловања, односно понашања. Васпитач са овим особинама личности, уз одговарајуће стручне компетенције и мотивацију за доживотним учењем, има много веће шансе да са стручним сарадницима позитивно утиче на целокупан развој деце у вртићу и да детету са сметњама у развоју омогући да по изласку из вртића оствари биолошке способности, што је и циљ његовог укључивања у редован систем образовања.

ЛИТЕРАТУРА

- Daniels, E.R., Stafford, K. (2001). *Интеграција деце са посебним потребама*. Београд: Центар за интерактивну педагогију
- Јањић, Б., Милојевић, Н., Лазаревић, С. (2012). *Приручник за запослене у вртићима и школама: Примена и унапређење инклузивног образовања у Србији*. Београд: Удружење студената са хендикепом <<http://inkluzivno-obrazovanje.rs/files/primena%20i%20unapredjenje%20inkluzivnog%20obrazovanja%20final%20web.pdf>> 28. 04. 2013.
- Јоксимовић, С., Васовић, М. (1990). *Психолошке основе човекољубља: Облици и чиниоци просоцијалне оријентације младих*. Београд: Институт за педагошка истраживања
- Јоксимовић, С., Гашић-Павишић, С., Миочиновић, Ј. (1997). *Васпитање и алтруизам*. Београд: Институт за педагошка истраживања
- Кајтез, Н. главни уредник (2008). „Филозофеме“. *Зборник радова*. Нови Сад: Српски филозофски форум <http://www.srpskifilozofskiforum.com/Zbornik_9.pdf> 6.5.2013.
- Мацура-Миловановић, С., Гера, И., Ковачевић, М. (2009). *Мапирање политика и пракси за припрему наставника за инклузивно образовање у контексту друштвених и културних различитости – национални извештај за Србију*. Торино: European Training Foundation <[http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/\(getAttachment\)/1E4367C497EB5C4CC12577310035AFB2/\\$File/NOTE85VDGF.pdf](http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/(getAttachment)/1E4367C497EB5C4CC12577310035AFB2/$File/NOTE85VDGF.pdf)> 2.5.2013.
- Мери, М. главни уредник (2009). „Унапређење образовања учитеља и наставника: Од селекције до праксе“. *Зборник радова*. Јагодина: Педагошки факултет <http://www.pefja.kg.ac.rs/preuzimanje/Tempus/Tempus_zbornik_knjiga_1.pdf> 9.5.2013.
- Милојевић, Н., Завишић, В. (2011). *Инклузивно образовање=успешан образовни систем: професионалне компетенције за инклузивно образовање*. Панчево: Иницијатива за инклузију ВеликиМали <<http://inkluzivno-obrazovanje.rs/files/Inkluzivno%20obrazovanje%20-%20uspesan%20obrazovni%20sistem.pdf>> 2.5.2013.
- Рајовић, Р. (2009). *НТЦ IQ детета - брига родитеља*. Нови Сад: Ауторско издање
- Сретенов, Д. (2008). *Креирање инклузивног вртића*. Београд: Центар за примењену психологију
- Станисављевић-Петровић, Зорица, Станчић, Милан. (2010). „Ставови и искуства васпитача о раду са децом са посебним потребама“. *Педагогија* <[http://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/0031-3807/2010/0031-38071003451S.pdf#search="STAVOVI ISKUSTVA VASPITAČA"](http://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/0031-3807/2010/0031-38071003451S.pdf#search=)> 29.4.2013.
- Станковић-Ђорђевић, М. (2004). „Вредносне оријентације и ставови васпитача према позиву и улози предшколских установа“. *Педагошка стварност* <[http://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/0553-4569/2004/0553-45690406467S.pdf#search="stavovi vaspitaca"](http://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/0553-4569/2004/0553-45690406467S.pdf#search=)> 29.4.2013.
- Станковић-Ђорђевић, М. (2007). „Ставови васпитача о васпитно-образовном раду са децом са развојним сметњама“. *Педагогија* <[http://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/0031-3807/2007/0031-38070701070S.pdf#search="inkluzija vrticu"](http://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/0031-3807/2007/0031-38070701070S.pdf#search=)> 29.4.2013.
- Сучевић, В. (2009). „Социјалне и радне компетенције васпитача као предуслов квалитетног васпитно-образовног рада у предшколској установи“. *Норма* <[http://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/0353-7129/2009/0353-71290902179S.pdf#search="sucevic"](http://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/0353-7129/2009/0353-71290902179S.pdf#search=)> 29.4.2013.
- Сучевић, В. (2010). „Педагошке и дидактичко-методичке компетенције васпитача као предуслов остваривања инклузивног програма“. *Узданица* <<http://www.pefja.kg.ac.rs/preuzimanje/Uzdаница%20PDF/Uzdаница8-2.pdf>> 28.4.2013.
- Хрњица, С., Бала, Ј., Димчобић, Н., Новак, Ј., Поповић, Д., Радоман, В., Радоњић, Ј., Живковић, Г. (1991). *Ометено дете - увод у психологију ометених у развоју*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства
- Хрњица, С., Марковић, С., Лазор, М., Гачић-Брадић, Д., Дошен, Ј. (2010). *Школа на квадрат – модел повезивања специјалних и редовних школа*. Београд: Save the Children UK, Програм за Србију

Orčik Lidija

Kikinda, The Republic of Serbia

PROFESSIONAL COMPETENCES AND QUALITIES OF TEACHERS IN INCLUSIVE EDUCATION

Summary: Professional competences of teachers whose kindergarten groups include children with disabilities are often discussed nowadays. Educators who implement inclusive practices are facing many problems, because they don't have the professional support in the way of stimulating the children's potentials and bringing them to up to their biological maximum. Therefore, teachers today need to be open to change, objective when assessing a child's abilities, critical in the evaluation of their own practice and flexible during teaching. Besides mastering the professional knowledge on inclusion gained through college courses, the teachers are also expected to possess personality traits that reflect a pro-socially oriented person. Definitions of inclusion are different, but its philosophy suggests that it is based on the following: the ability to sympathize, help, share and cooperate in addition to a developed morality and humanity. Discussing the concept of pro-social behavior in the light of the inclusion process, we come to a conclusion that the forms of pro-social behavior, in addition to expertise acquired, are the basic competences of the person conducting the preschool inclusive practice – the preschool teacher. We assume that a teacher with these qualities and expertise can be an equal member of the inclusive team in a preschool institution.

Key words: teachers, inclusive education.

УКЉУЧИВАЊЕ ДЕЦЕ С ПОРЕМЕЋАЈИМА АУТИСТИЧКОГ СПЕКТРА У ИНКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАЊЕ: СОЦИЈАЛНИ ИСХОДИ

САЖЕТАК: Инклузивно образовање, као вид образовања који је све присутнији на нашим просторима, подразумева укључивање деце с различитим облицима ометености у редован систем школовања, а међу њима и деце с поремећајима аутистичког спектра. Тешкоће у области комуникације и остваривању одговарајућих социјалних интеракција, као и специфична интересовања и облици понашања деце са аутизмом, могу бити отежавајући фактор у социјалној интеграцији ове деце у редовне разреде. Циљ овог рада је да прегледом доступне литературе укаже на социјалне исходе укључивања деце с поремећајима аутистичког спектра у инклузивни образовни систем. Резултатима се показује да су деца са аутизмом чешће изолована или на периферији социјалних мрежа у одељењу, да остварују мањи број пријатељстава и да су чешће виктимизована у односу на вршњаке типичног развоја. Може се уочити да социјална прихваћеност и укљученост ове деце опада са узрастом, али и да свесност вршњака типичне популације о проблемима и способностима деце са аутизмом може довести до позитивнијих реакција према њима. Иако резултати појединих студија указују на одређене позитивне социјалне исходе инклузивног школовања, треба опрезно поступати када су у питању деца са аутизмом и водити рачуна о индивидуалним потребама сваког од њих, те у складу са тим одабрати одговарајуће образовно окружење и обезбедити потребну подршку.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: поремећаји аутистичког спектра, социјални исходи, инклузивно образовање.

1. Увод

Инклузивно образовање подразумева укључивање деце која су ометена у развоју у редован систем школовања и захтева адаптацију образовног окружења према потребама детета. Овај вид образовања заснован је на социјалном моделу ометености, који ставља нагласак на промену окружења у циљу задовољавања индивидуалних потреба особа са ометеношћу. Филозофија инклузивног образовања темељи се на УНЕСКО-вој едукативној политици усвојеној на конференцији у Саламанки којом се инклузивно образовање постепено прихвата као ефикасно средство за редуковање негативних ставова према ометеним особама (Милачић-Видојевић и сарадници, 2008).

Поред академских и материјалних разлога који се наводе у прилог увођењу инклузивног образовања, често се истичу и социјални разлози. Заговорници инклузије наводе бар три позитивна социјална исхода који би требало да се појаве као резултат образовања ометених ученика у редовним разредима: (а) пораст вршњачког прихватања и опадање одбацивања, (б) обострана корист и позитивне социјалне интеракције између ометене деце и деце типичног развоја и (ц) моделовање одговарајућег социјалног понашања од стране деце типичног развоја (Gresham, MacMilan, 1997, према Бројчин, 2006). Претпоставља се и да ће школовање у инклузивном разреду допринети смањењу пред-

* maja.flower@yahoo.com

расуда и повећању толеранције према различитости код деце типичног развоја, као и да ће искуство стечено у редовним разредима помоћи деци са ометеношћу да се касније успешно укључе у свакодневни живот у заједници.

У групи деце с различитим облицима ометености, која се у складу са покретом инклузивног образовања укључују у редован систем школовања, налазе се и деца са аутизмом. Према дефиницији Светске здравствене организације из 1992. године, аутизам је неуроразвојни поремећај кога карактеришу значајна оштећења у области реципрочних социјалних интеракција и образаца комуникације, као и ограничен, стереотипан и репетитиван репертоар понашања, интересовања и активности (СЗО, 1992). Према овој дефиницији, девијантност социјалних интеракција деце са аутизмом огледа се у тешкоћама употребе невербалног понашања, тешкоћама успостављања односа с вршњацима, недостатку социо-емоционалног реципрочитета, тешкоћама дељења осећања и интересовања са другим људима. Ове особе имају проблем у разумевању социјалних интеракција и тешко уче правила друштвеног понашања.

Дефицит у комуникацији укључује све аспекте вербалне и невербалне комуникације, абнормалности у постизању ових вештина, као и абнормалности у њиховој социјалној и функционалној употреби (Милачић-Видојевић, 2008). Велики број особа са аутизмом уопште не говори, а чак и оне које говоре имају проблема у започињању и одржавању комуникације, разумевању и коришћењу бројних облика невербалне комуникације (гест, мимика), у поштовању интерперсоналног простора, као и у размевању хумора, ироније, метафора и сл.

Све наведене тешкоће, заједно са ограниченим интересовањима и специфичним обрасцима понашања деце са аутизмом, могу имати утицаја на социјалну интеграцију ове деце у условима инклузивног образовања. Не уочавају се све наведене тешкоће и специфичности код сваког детета, нити су одређене карактеристике присутне у истом интензитету код свих особа са аутизмом. Количина и жеља за социјалним контактима варирају код особа са аутизмом од потпуног одсуства контакта, преко претерање жеље за контактом до нормалног тј. уобичајеног нивоа (Милачић-Видојевић, 2008). Такође, интелектуалне способности ове деце варирају, при чему између две трећине и три четвртине деце са аутизмом има неки облик интелектуалног дефицита (Глумбић, 2006). Због великог варијетета симптома код различитих особа, често се уместо термина „аутизам“ користи синтагма „аутистички спектар поремећаја“ (у даљем тексту АСП). Важно је имати у виду ширину овог спектра приликом тумачења и поређења резултата истраживања која се баве овом популацијом.

2. Циљ

Циљ рада је да укаже на могуће ефекте укључивања деце с поремећајима аутистичког спектра у инклузивни образовни систем на њихову социјалну прихваћеност и укљученост у социјалне мреже у одељењу.

3. Методологија

Претрагом електронске базе података Конзорцијум библиотеке Србије за обједињену набавку – КоБСОН, прикупљени су и анализирани радови аутора који су се бавили социјалним исходима укључивања деце са аутизмом у инклузивно школовање. Претрага је вршена помоћу речи: *autistic spectrum disorder, social outcomes, inclusive education, social acceptance*.

4. Преглед истраживања

Ерин Ротерам-Фулер и сарадници (Rotheram-Fuller et al., 2010) су испитивали социјалне мреже 79 деце са поремећајима аутистичког спектра и 79 насумично одабраних вршњака, једнаких по полу, узраста од првог до петог разреда редовних школа. Резултати овог истраживања показују да су ова деца иако је скоро половина од њих укључена у социјалне мреже у својим одељењима, чешће била изолована или на периферији тих социјалних мрежа. Аутори такође запажају и да се укљученост деце смањује са узрастом. Деца са поремећајима аутистичког спектра показују погрешну перцепцију пријатељства, јер за пријатеље наводе децу која њих не сматрају својим пријатељима. Такође се запажа низак ниво реципрочних пријатељстава између деце с поремећајима аутистичког спектра и вршњака типичног развоја. Аутори закључују да у свим испитиваним областима деца с поремећајима аутистичког спектра имају значајно лошија постигнућа од деце типичног развоја, осим када је у питању одбацивање од стране вршњака. Ова деца нису одбацивана више него деца типичног развоја.

Слични налази добијени су у истраживању које је обухватило 60 испитаника са АСП, млађег школског узраста, коефицијента интелигенције (IQ) изнад 65 јединица и 815 вршњака типичног развоја, који су били уједначени по полу, узрасту и разреду који похађају, у условима потпуне инклузије. Аутори проналазе да су деца са АСП у поређењу са децом типичног развоја из истог разреда чешће на периферији социјалне мреже, имају мање квалитетна пријатељства и остварују мање реципрочних пријатељстава. На основу опсервације закључено је да деца са АСП учествују у активностима с вршњацима око 1/3 времена, око 20% времена ангажовани су у структурираним играма с правилима, а 13% деце са АСП је изоловано. Аутори такође проналазе да су везе још сиромашније на старијем узрасту. Деца са АСП нису била чешће одбацивана у поређењу са вршњацима типичног развоја, али су била често занемаривана (Kasari et al., 2011).

Да информисаност ученика типичне популације о специфичностима особа са аутизмом има утицаја на социјалну интеграцију ових особа показује студија у којој су испитивани социјални односи шеснаесторо деце с високофункционалним аутизмом и њихових вршњака (узраста 8-12 година) у условима потпуне инклузије. Показало се да су она деца са аутизмом, с чијом су дијагнозом вршњаци били детаљно упознати, имала чвршћу подршку у учионици и школском дворишту и била су најбоље прихваћена без обзира на њихов коефицијент интелигенције (нпр. вршњаци су се заједнички трудили да укључе ову децу у академске и рекреативне активности). Атипично понашање деце са овим поремећајем, чија дијагноза није била позната вршњацима, збуњивало је и узнемиравало вршњаке и ова деца су била одбачена. Такође се показало да су нека деца са аутизмом свесна подругљивих ставова и поступака вршњака (задиркивање, игнорисање, одбацивање) без обзира на њихове потешкоће у интерпретацији туђих понашања (Ochs et al., 2001).

У једном истраживању, путем интервјуа и анализе цртежа двадесеторо тинејџера са Аспергеровим синдромом, процењено је како они перципирају свој положај у школи. Резултатима се показало да се ови адолесценти углавном осећају одбачено, да су изложени подсмеху и недостатку разумевања од стране њихових вршњака (Humphrey, Lewis, 2008, према Pisula, Lukowska, 2011).

Венди Симс и Нил Хамфри (Symes, Humphrey, 2010) испитивали су социометријски статус, ниво добијене вршњачке подршке и учесталост вршњачког насиља код деце са поремећајима аутистичког спектра. Узорак се састојао од 40 деце са аути-

змом, 40 деце с дислексијом и 40 вршњака типичног развоја уједначених по полу и узрасту из 12 средњих школа у Енглеској. Подаци су добијени попуњавањем упитника и применом социометрије. Резултати су показали да су деца са аутизмом чешће одбачена и мање прихваћена у односу на другу децу из поменутог узорка. Поред тога, деца с поремећајима аутистичког спектра добијала су мање подршке од вршњака и чешће су била изложена вршњачком насиљу.

Истраживања других аутора такође показују да постоји висок ниво вршњачког насиља над децом с поремећајима аутистичког спектра (Little, 2002; National Autistic Society, 2006; Wainscot et al., 2008, према Symes, Humphrey, 2010), нарочито током адолесценције када се усложњавају социјална очекивања (Wainscot et al., 2008 према Symes, Humphrey, 2010).

У супротности с резултатима претходних студија су налази истраживања у оквиру којег је испитивана социјална интеграција ученика са аутизмом у основној школи. Узорак је обухватао 177 деце од другог до петог разреда, од којих је 141 дете типичног развоја, 10 деце са аутизмом и 26 деце с другим ометеностима. Ауторке проналазе да су деца са аутизмом у условима инклузивне едукације подједнако често бирана као и њихови вршњаци типичног развоја у активностима попут играња на одморима, одлазка на рођенданске забаве или рада на пројекту током часа. Такође, ученици са аутизмом подједнако су примећени од стране других као и њихови вршњаци типичног развоја. Нису пронађене значајне разлике између ових група ни када је у питању укљученост у социјалне мреже. Ауторке закључују да су деца са аутизмом и деца с другим ометеностима прихваћена, примећена од стране других и укључена у социјалне мреже подједнако као и њихови вршњаци типичног развоја. Важно је напоменути да су деца типичног развоја на почетку школске године похађала курс о аутизму, његовим карактеристикама и начинима укључивања деце са аутизмом у њихово одељење. Ово показује да едукација вршњака може позитивно да утиче на социјалну прихваћеност деце са аутизмом (Boutot, Bryant, 2005).

5. Закључна разматрања

Већина наведених истраживања показује да су деца с поремећајима аутистичког спектра која се школују у условима инклузивног образовања генерално мање прихваћена и чешће одбацивана у односу на њихове вршњаке типичног развоја. Такође, ова деца су често изолована и на периферији социјалних мрежа у одељењу, остварују мањи број и мање квалитетна пријатељства. Сугерише се и да социјалне добробити деце с поремећајима аутистичког спектра нису подједнаке на свим узрастима. Укљученост деце са аутизмом се смањује са узрастом (Rotheram-Fuller, 2010), а њихове везе са вршњацима постају сиромашније (Kasari et al., 2010).

Забрињавајући су налази да су деца са аутизмом знатно чешће изложена вршњачком насиљу него деца типичног развоја. Изложеност виктимизацији је у блиској вези са остваривањем социјалних веза – насиље води оштећењу веза с вршњацима и последично доводи до изолације, што повећава ризик да се насиље настави (Symes, Humphrey, 2010). Треба имати у виду могућност да извештаји деце са аутизмом о вршњачком насиљу могу бити непоуздани због проблема социјалне когниције и тешкоћа у разумевању понашања других. Може се догодити да дете не саопштава о насиљу јер мисли да околина то већ зна, или да погрешно перципира поједине облике понашања вршњака као насилне.

Такође се показало да информисаност деце типичног развоја о способностима и тешкоћама њиховог вршњака са аутизмом може имати утицаја на његову прихваћеност у разреду. Вршњаци позитивније реагују и толерантнији су према атипичном понашању вршњака са аутизмом када им је његова дијагноза позната. Могуће је да у том случају не-одговарајуће поступке детета са аутизмом вршњаци приписују његовом стању, што га у некој мери ослобађа одговорности за неприлагођено понашање (Ochs et al., 2001).

Велики број аутора сугерише да само мештање деце с поремећајем аутистичког спектра у редован систем школовања није довољно да би се подстакле социјалне интеракције између ове деце и њихових вршњака типичног развоја (Owen-DeSchruver et al., 2008). У литератури се наводе различити начини унапређивања социјалних вештина и прихваћености деце са аутизмом у инклузивним разредима. Неке од њих подразумевају да деца типичног развоја уче како да иницирају интеракције с дететом са аутизмом, док се друге фокусирају на подучавање социјалних вештина детета са аутизмом. Такође, може се приметити тренд померања нагласка са интервенција којима управљају одрасли, на оне у којима деца типичног развоја подучавају своје вршњаке са аутизмом одговарајућем социјалном понашању (Rogers, 2000). Ефикасност ових стратегија у унапређивању академских и социјалних вештина код деце са аутизмом потврђују бројне студије (Strain et al., 1979; Kamps et al., 1994; Rogers, 2000; Kamps et al., 2002).

Бројни фактори као што су: узраст, тежина испољених симптома, познавање дијагнозе аутизма и припремљеност вршњака путем различитих тренинга пре укључивања деце са аутизмом у редовни разред, могу имати утицаја на социјалну интегритетност ове деце. Стога, потребно је узети у обзир све наведене факторе приликом одабира образовног окружења и обезбеђивања подршке за свако појединачно дете са овим поремећајем.

ЛИТЕРАТУРА

- Boutot, E. A., P. Bryant, D. (2005). „Social Integration of Students with Autism in Inclusive Settings“. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40(1), 14-23.
- Бројчин, Б. (2006). *Утицај инклузивног и ексклузивног образовања на социјално понашање деце с менталном ретардацијом*. Београд: Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.
- Глумбић, Н., (2009). *Одрасле особе са аутизмом*. Београд: Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.
- Humphrey, N., Symes, W. (2011). „Peer interaction patterns among adolescents with autistic spectrum disorders (ASDs) in mainstream school settings“. *Autism*, 15(4), 397-419.
- Kamps, D, Royer, J, Dugan, E., Kravits, T., Gonzalez-Lopez, A., Garcia, J., Carnazzo, K., Morrison, L., Kane, G. L., (2002). „Peer Training to Facilitate Social Interaction for Elementary Students with Autism and their Peers“, *Council for Exceptional Children*, 68(2) 173-187.
- Kamps, M. D., Barbetta, M. P., Leonard, R. B., Delquadri, J. (1994). „Classwide peer tutoring: an integration strategy to improve reading skills and promote peer interactions among students with autism and general education peers“. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27(1), 49-61.
- Kasari, C., Locke, J., Gulsrud, A., Rotheram-Fuller, E. (2011). „Social Networks and Friendships at School: Comparing Children With and Without ASD“. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(5), 533-544.
- Kordić, S. (1991). *Konverzacijske implikature*. Zagreb: Suvremena lingvistika 17/31-32.
- Милачић-Видојевић, И., Глумбић Н., Ђорђевић М. (2008). Могућност инклузивног образовања деце с поремећајима аутистичког спектра. *У сусрет инклузији – дилеме у теорији и пракси*, CIDD, 213-227.

- Милачић-Видојевић, И. (2008). *Аутизам – дијагноза и третман*. Београд: Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.
- Ochs, E., Kremer-Sadlik, T., Solomon, O., Sirota, K. G. (2001). „Inclusion as social practice: Views of children with autism“. *Social Development*, 10(3), 399-419.
- Owen-DeSchryver, J., Carr, E., Cale, S., Blakeley-Smith, A. (2008). „Promoting social interactions between students with autism spectrum disorders and their peers in inclusive school settings“. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 23(1), 15-28.
- Pisula, E., Lukowska, E. (2011). „Perception of social relationship with classmates and social support in adolescents with Asperger syndrome attending mainstream schools in Poland“. *School Psychology International*, 33(2), 185-206.
- Rogers, J. S. (2000). „Interventions That Facilitate Socialization in Children with Autism“. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(5), 399-409.
- Rotheram-Fuller, E., Kasari, C., Chamberlain, B., Locke, J. (2010). „Social involvement of children with autism spectrum disorders in elementary school classrooms“. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(11), 1227-1234.
- Strain, S. P., Kerr, M. M., Ragland, U. E., (1979). „Effects of peer-mediated social initiations and prompting/reinforcement procedures on the social behavior of autistic children“. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9(1), 41-54.
- Symes, W., Humphrey, N. (2010). „Peer-group indicators of social inclusion among pupils with autistic spectrum disorders (ASD) in mainstream secondary schools: A comparative study“. *School Psychology International*, 31(5) 478-494.

Marija Cvijetić
Jelena Todorović

Faculty of Special Education and Rehabilitation, University of Belgrade, The Republic of Serbia

INCLUDING CHILDREN WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDERS IN THE EDUCATIONAL SYSTEM: SOCIAL OUTCOMES

Summary: Inclusive education, as a form of education that is becoming increasingly common in our country, implies the inclusion of children with various forms of disabilities, including the autism spectrum disorders, into the mainstream school system. Difficulties in communication and achieving appropriate social interactions, as well as specific interests and patterns of behaviour of children with autism may be an aggravating factor in the social integration of these children into regular classrooms. The aim of this paper is to point to the social outcomes of inclusion of children with autism spectrum disorders in an educational system, by reviewing the available literature. The results indicate that children with autism are more often isolated or peripheral to social relationships within the classroom, have fewer friends and are more likely to be bullied than their typically developed peers. It can be seen that social acceptance and inclusion of these children decreases as they grow older, but also that typical peers' awareness of the problems and abilities of children with autism can cause more positive reactions towards them. Although the results of some studies suggest that there are positive social outcomes of inclusive education, we should be careful when it comes to children with autism. We should pay close attention to their individual needs and keep these needs in mind when choosing appropriate learning environment and providing the necessary support.

Key words: autistic spectrum disorders, social outcomes, inclusive education.

ВЕРБАЛНЕ АСОЦИЈАЦИЈЕ, ЛИКОВНОСТ И ПОДСТИЦАЊЕ ГОВОРНИХ СПОСОБНОСТИ ПРЕДШКОЛСКЕ ДЕЦЕ

САЖЕТАК: Ауторке у свом раду примењују савремени методички поступак у активностима ликовног васпитања (Којић, 2013) у намери да испитају: ликовни израз, ликовну креативност, процес стварања цртежа и говорне способности предшколске деце. Суштина овог поступка састоји се у вербалном подстицању деце да искажу своје емоције путем ликовног рукописа. Да би утврдиле колико вербална асоцијација подстиче дечију ликовност, процес стварања и подстицања говорних способности испитаника, приступа се формирању експерименталне и контролне групе. Експерименталну групу чини 25 испитаника обухваћених савременим методичким поступком у ликовним активностима. Контролну групу чини такође 25 деце која на традиционалан начин реализују ликовне активности. Претпоставка ауторки је да ће ликовни израз деце експерименталне групе дати јасне поруке о емоцијама испитаника које ће они вербално изражавати током завршних делова ликовних активности. Такође, и да ће њихова ликовна креативност и слобода испољавања говорних способности бити на вишем нивоу у односу на ликовност и слободу испољавања говорних способности деце из контролне групе. Приликом овог истраживања биће коришћене скале процене ликовне креативности које су у ранијим истраживањима и у пракси примењене на великом узорку испитаника (Копас Вукашиновић, 2005). Поред утврђивања ликовности предшколске деце у овом раду ће се испитивати и говорне способности деце, које, како се претпоставља, подстиче савремени методички поступак у реализацији ликовних способности. Основни циљ рада је да се утврди да ли постоје значајне разлике између експерименталне и контролне групе испитаника у погледу ликовне креативности и говорних способности.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: ликовност, говор, разлике.

1. Увод

У самом процесу стварања свог рада, ми, ауторке, користиле смо методички поступак у активностима ликовног васпитања (Којић, 2013) у намери да испитамо: ликовни израз, ликовну креативност, процес стварања цртежа и говорне способности предшколске деце. Суштина овог поступка састоји се у вербалном подстицању деце да искажу своје емоције путем ликовног рукописа. Да би утврдиле колико вербална асоцијација подстиче дечију ликовност, процес стварања и подстицања говорних способности испитаника приступиле смо формирању експерименталне и контролне групе. Експерименталну групу чини 25 испитаника обухваћених савременим методичким поступком у ликовним активностима. Контролну групу чине такође 25 деце која на традиционалан начин реализују ликовне активности. Наша претпоставка је да ће ликовни израз деце експерименталне групе дати јасне поруке о емоцијама испитаника које ће они вербално изражавати током завршних делова ликовних активности. Такође, и да ће њихова ликовна креативност и слобода у испољавању говорних способности бити на вишем нивоу у од-

* dijanasubotic91@hotmail.com

** hanabalaban@gmail.com

носу на ликовност и слободу испољавања говорних способности деце из контролне групе. Приликом овог истраживања биће коришћене скале процене ликовне креативности које су у ранијим истраживањима и у пракси примењене на великом узорку испитаника (Копас Вукашиновић, 2005). Поред утврђивања ликовности предшколске деце у овом раду ће се испитивати и говорне способности деце које, како се претпоставља, подстиче савремени методички посупак у реализацији ликовних способности. Основни циљ рада је да се утврди да ли постоје значајне разлике између експерименталне и контролне групе испитаника у погледу ликовне креативности и говорних способности.

У уводном делу очекујемо да ће код деце бити подстакнуто ликовно мишљење, покренуте емоције које ће у зависности од ликовне и интелектуалне зрелости детета у његовој свести створити богате визуелне и емотивне представе, а то је први корак до налажења ликовног решења. У уводном делу, будући да деца жмуре, њихова видна перцепција се не користи, па је претпоставка да се ангажују процеси као што су представљање, замишљање, визуализација односа у простору и сл. Идеја је да деца пријатни вербални доживљај у главном делу усмерене активности конкретизују у визуелну пројекцију. Локус спајања дечије перцепције света, мисли и осећања уз подршку асоцијација као катализатора овог процеса одразиће се и на креативност ликовног израза. Ненаметљивост, суздржаност, стрпљивост, искреност, опуштеност и сугестивност наратора са необичним обртима у садржају асоцијација препустиће децу маштању.

Предмет истраживања је провера иновативног методичког приступа у ликовном изразу деце предшколског узраста.

Циљеви истраживања са били:

- да се утврди да ли постоје значајне разлике у погледу ликовне креативности између испитаника експерименталне (иновативни методички приступ) и контролне групе (традиционални методички приступ),

- да се утврде ефекти савременог методичког приступа у реализацији усмерених активности деце предшколског узраста на развијање говорних способности испитаника.

Поред овог основног циља произишли су и потциљеви од којих као најзначајнији издвајамо: ефекти примене иновативног методичког приступа у ликовном васпитању на говор предшколске деце (препричавање, фонолошка и семантичка флуентност).

Да бисмо одговорили на циљеве истраживања формирали смо две паралелне групе:

Експерименталну групу чини

- 26 испитаника (2008. и 2009. годиште)

- 14 дечака и 12 девојчица (4 дечака – 2009. годиште, а 10 – 2008. годиште)

- 4 девојчице (2009), а 8 девојчица (2008. годиште)

Контролну групу чини

- 27 испитаника (сви рођени 2008. године).

- од тога имамо 14 дечака и 13 девојчица.

Експериментална група је у трајању од шест месеци била обухваћена иновативним методичким приступом, а контролна је усмерене ликовне активности изводила традиционалним приступом.

2. Савремени методички приступ

Савремени методички приступ у методици ликовног васпитања подразумева уважавање различитости сваког детета и прилагођава се биопсихосоцијалним захтеви-

ма детета. Овакав приступ се у пракси показао као применљив и за децу са сметњама у развоју.

Децу треба довољно мотивисати да испоље емоције и преточе их у ликовни израз – не постоје деца која нису ликовно креативна (сматрају методичари ликовног васпитања који се баве методиком ликовног васпитања деце предшколског узраста готово четири деценије).

Савремени методички приступ приликом реализације ликовног васпитања састоји се у интеграцији свега онога што деца истражују и доживљавају, интеграцији знања и искуства. Деца повезују усмерене активности са животним ситуацијама, стварност и имагинацију, па интегративно прилазе одређеној теми у току реализације ликовног васпитања.

Савремени методички приступ у усмереним активностима ликовног васпитања глобално се заснива на снажном вербалном подстицају у уводном делу, на конкретизацији мисли, осећања, идеја... детета да у главном делу усмерене активности на папиру остави ликовни отисак свог менталног потенцијала и да се анализом цртежа у завршном делу визуелни ефекат поново вербализује и тиме направи последњи потез у затварању циклуса с уводним делом.

Ако су деца мотивисана и вођена на одговарајући начин, с обзиром на индивидуалне способности, она ће стремити ка заједничком циљу, али ће ликовну креативност изражавати у складу са својим биолошким потенцијалима, развијајући се као целовите личности.

Васпитач у уводном делу усмерене активности у трајању до пет минута осећајно говори наводећи асоцијације које садрже појмове који могу да се реализују ликовним елементима (ликовни елементи: тачка, линија, површина, текстура, светлост, боја, облик, простор...) и њиховим односом унутар величина: пропорција, ритам, интервал, јединство, доминанта, дискорд, равнотежа, градација, репетиција, хармонија, контраст... (асоцијације са појмовима ликовних елемената и синтаксе и њихових односа унутар композицијских начела компоновања). Основно правило је да особа која подстиче децу наводећи одговарајуће асоцијације, деци прилази мирно и сталожено као да на свету осим деце која су у групи не постоји нико. Емоционална атмосфера мора да буде опуштена и свако дете треба да осети пријатност. Деца са васпитачем седе у полукругу и на договорени знак затварају очи. Дете које припада групи са сметњама у развоју или вулнерабилној популацији деце, обично је уз васпитача или поред детета које је препознато као изразито просоцијално и толерантно. Давањем позитивног импулса свој деци у групи чини се први корак у подстицању слободе у ликовном изражавању, а потом и слободе у процесу стварања.

У уводном делу требало би да код деце буде подстакнуто ликовно мишљење, покренуте емоције које ће у зависности од ликовне и интелектуалне зрелости детета у његовој свести створити богате визуелне и емотивне представе, а то је први корак до налажења ликовног решења. С обзиром да деца жмуре њихова видна перцепција се не користи, па је претпоставка да се ангажују процеси као што су представљање, замишљање, визуелизација односа у простору и сл. Идеја је да деца пријатни вербални доживљај у главном делу усмерене активности конкретизују у визуелну пројекцију. Локус спајања дечје перцепције света, мисли и осећања уз подршку асоцијација као катализатора овог процеса одразиће се и на креативност ликовног израза. Ненаметљивост, суздржаност, стрпљивост, искреност, опуштеност и сугестивност наратора с необичним

обртима у садржају асоцијација препустиће децу маштању. Карактерише га неговање стваралаштва и еманципација дечје личности од свих наметања, ометања и манипулација.

3. Говор – повезаност ликовног стваралаштва предшколске деце са развојем говора

У програмима васпитно-образовног рада понекад је уочљива тенденција диференцијације садржаја на поједине целине и подручја, што би било позитивно када се на тај начин не би угрожавали интегритет и целовитост развоја дечје личности. Отуда се као захтев, којим треба да се ублаже негативни утицаји диференцијације, постављају интегрисање, повезивање и прожимање програмских садржаја на једном вишем нивоу, у чему посебно значајну улогу имају сви садржаји путем којих се негује дечја креативност, способност за дивергентно мишљење и у којима целовитије учествују све њихове способности и друге особине личности: вољне и емоционалне, исто колико и интелектуалне. Према томе, уколико се садржаји ликовног васпитања остварују сами за себе, независно од осталих садржаја, њима се не могу на најбољи начин остварити сви циљеви и задаци васпитања и образовања у дечјем вртићу. Иако се највећи број утисака добија путем визуелне перцепције, она ипак није једини, а ни изоловани начин стицања искуства, већ је повезана са запажањем акустичких и кинестетичких појава. Све ове појаве окружују човека истовремено и он их не доживљава појединачно, нити изоловано, а то још више важи за мало дете у развоју. На предшколском узрасту дете је интегрална личност која још не диференцира различите садржаје, нити своју активност дели на нека одвојена подручја. Дечја активност веома често повезује игру са сазнањем, стварање са радом и комуникацијом. Активности деце треба да су постављене што шире и обухватају више подручја рада, што је услов да се она развијају као целовите личности-у интелектуалном, друштвено-моралном, естетском, физичком и радном погледу.

Рад на ликовном васпитању деце у суштини се може веома успешно и природно прожимати и повезивати са свим осталим активностима деце у вртићу, јер је подручје комплексно, па својим компонентама додирује рад и производњу, становање и одевање, слободно време и разоноду, а сродно је и с другим естетским подручјима: литературом, музиком, филмом, балетом и др.

Ликовно изражавање као облик комуникације уско је везано за говор уопште. Говорна развијеност детета утиче на структуру и квалитет његовог цртежа (сматрају многи аутори који су радили на том пољу). Ликовни и говорни језик на предшколском узрасту су два нераздвојна вида дечјег изражавања. Дете које није у могућности да нешто изрази ликовним језиком допуњује га речима, или, ако му недостаје нека погодна реч за изражавање емоција или објашњавање неког односа, оно ће га веома импресивно приказати бојом, величином, положајем у простору, односом објеката и фигура. Дакле, та природна и нераскидива повезаност ова два начина дечјег изражавања природна је погодност за прожимање ове две врсте дечјих активности, за шта постоје многобројне могућности. Док ствара, дете стално објашњава своју замисао речима, било да је преноси другима, или да му ово изражавање помаже за боље организовање својих идеја. Вербални исказ тј. реч саставни је део естетских доживљаја и подстицаја на ликовно стваралаштво. Одрасли причају или читају деци, а деца илуструју, користећи разна изражајна средства ликовног језика. При томе деца слободно приказују из приче оно што је на њих оставило најснажнији утисак, било да је то цела прича, њен детаљ или нека личност. Карактеристично је за дете да том приликом ликовно или вербално изражава своје ставове: ослобађа

се неког страха, идентификује се са неким, или само изражава свој естетски доживљај уз помоћ боје, непредстављајући ликовне и призоре из приче... и тако се могу испољити креативност и оригиналност у мишљењу и у личном схватању појмова, ствари и односа.

Естетско доживљавање – циљеви:

- чулна осетљивост и богато перцептивно искуство у вези са облицима, бојама, волуменима и текстурама разних материјала из дечје друштвене и природне средине, посебно материјалима који имају естетску вредност;

- самосталније и свесније уочавање боја, облика и њиховог склада, реда и мере у природи и продукцијама људског стваралаштва и трагање за сопственим начинима за хармонично организовање облика у простору, као и искрено изражавање осећања и идеја путем линија, боја и облика;

- усвојеност одговарајућих елементарних појмова и термина (слика, цртеж);

- донекле формирани елементарни критеријуми за естетско доживљавање сопствених ликовних радова и радова својих другова.

4. Креативност деце предшколског узраста

Опажање, ма како било успешно и богато, добија смисао тек када допринесе умном развоју с једне стране и креативности као особини и ставу личности, с друге стране. Људска предност је способност да се виђено протумачи, уопшти и запамти, да се на основу њега мисли, а такође и стваралачки транспортује у неки облик уметности. Међу свим уметностима, посебну улогу има ликовна уметност због своје блискости деци и потребе сваког детета да од тренутка када може да држи оловку, бојицу, креду – било шта што оставља трагове, обележи своје присуство у свету у коме се нашло.

Предшколски узраст је један од најбитнијих и најбурнијих периода развоја свих потенцијала детета, посебно стваралаштва, које има незаменљиву развојну функцију за читаву његову личност. Област „физичког сазнања“, стицања чулног искуства путем руковања стварима, директно је повезана са разним облицима дечјег изражавања. Глагови које дете производи, његове су прве поруке свету у који улази, а шаре на листу папира – сведочанства о покушајима да се у постојеће стање унесу промене. Креативност је као општељудски потенцијал и потреба, присутна у сваком детету, његово је нормално својство, односно дете, које га не испољава, на неки начин је ометено или угрожено. Дечје стваралачко изражавање се може дефинисати, пре свега, као игра медијима који се налазе у разним врстама уметности, што се, по својим мотивима и функцији, разликује од уметничких активности одраслих, иако у примењеним техникама и продукцијама не мора бити битније разлике.

Уколико се дечје изражавање лиши креативности као своје најважније особине, деца ће се понашати несамостално, радиће по угледу на друге, копираће, прецртаваће прихватаће њихове предрасуде и стереотипе као сопствене ставове и опажање, што ће се као зид испречити између њих и стварности.

Развој креативности представља један од фундаменталних захтева у раду са децом предшколског узраста, односно представља основ савременог система васпитања и образовања. У контексту савремених расправа о наставним системима актуелна је дилема да ли се дечје стваралаштво негује у одговарајућем смеру како не би неповратно несало у критичном периоду развоја.

Неопходно је да деца током раста и развоја могу на одређен, себи својствен начин да изразе оно што доживе, виде или чују у својој околини. Тако деца слободно и

спонтано испољавају своје мишљење, осећања и доживљаје, што доприноси савременом развоју њихових укупних потенцијала и формирању активног и креативног појединца. Важно је створити услове у којима ће дете бити у прилици да испољи своје потенцијале, мада је и тада тешко разграничити да ли су дечја постигнућа резултат талента или подстицајне средине.

Управо скромно искуство, сужен обим чињеница, чини да дете на стварима и појавама запажа оно што одрасли често и не примећују, што им промакне због већ обличених формулативних појмова с којима иду у сусрет стварности. Отуда се оно оријентисше према спољашњем изгледу предмета и слободно успоставља асоцијације према произвољној сличности међу њима, што може изгледати врло оригинално. Неизграђеност схема и шаблона, сталних места и поштапалица, којима се иначе обилато служи већ помало окоштали и ригидни ум одраслог, омогућава детету да без тешкоћа успоставља асоцијативне везе, проналази необичне идеје и углове посматрања, запажа детаље који другима промакну. Све су то манифестације креативног понашања, иако дете није имало намеру да буде оригинално, флуентно или флексибилно.

Окренуто првенствено процесу а не продукту своје стваралачке активности, у напору да формулише и изрази сопствени однос према свету који га окружује, према другим људима и самом себи, а чинећи то и на један сасвим неконвенционалан и у извесној мери егоцентричан начин, дете се разликује од одраслог уметника који свесно тежи продукту преко кога преноси своја осећања и замисли на друге. Док процес одраслог ствараоца пролази кроз доста одређене етапе – од замисли, трагања за путевима њеног остварења, избора међу њима, све до коначне реализације и оцене онога што је урађено – дете, нарочито млађе, испрва бива обузето самим процесом руковања неким материјалом, а замисао, као и одлука о томе шта рад представља, може да буде донесена на крају или да сасвим изостане. Када дете које је шарало на листу папира запитамо шта је нацртало, може се десити да нам једног дана да један, а сутрадан сасвим други одговор, што значи да је оно што је нашкрабало имало функцију „Роршахове мрље“.

5. Традиционални приступ

Имитативни приступ је онај у коме је задатак васпитача да децу научи да цртају, објасни им како шта изгледа на овоме свету и пренесе на њих свој идеал лепоте. Карактерише га усмереност на циљ а не на процес ликовног изражавања. Циљ је да се добије продукт допадљив одраслима, а за његово постизање је све дозвољено, од подражавања модела који предложи одрасли, до исправљања дечјег рада или интервенција на њему. У васпитној групи дечјег вртића лако је препознати такав приступ - сви дечји радови безнадежно личе једни на друге и уредни су. Мера присутности ове појаве је коришћење бојанки.

Традиционални методички приступ инхибирао је ликовну креативност детета доводећи целокупан развој појединца у кризу.

Традиционални начин реализације усмерених активности ликовног васпитања састоји се у фрагментацији која се огледа у односу између концептуалне, теоријске и васпитно-образовне праксе.

У области методике ликовног васпитања, велика пажња је посвећена ликовној креативности. Она је спутавана традиционалним приступом који није могао да прати савремене педагошке токове који су настали као последица мењања друштва.

6. Цртеж

Цртеж је један од најзначајнијих облика дечјег индивидуалног изражавања, нарочито у предшколском период. Деца врло рано почињу да размишљају, али нису способна да формулишу своје мисли реченицама. Она мисле у сликама. Због тога детету треба омогућити да што пре почне да се ликовно изражава, па да визуелне сигнале и симболе претаче у вербалне, у намери да објасни свој цртеж. У предшколском узрасту дечји цртеж је искрен, јер дете не зна да прикрије нешто што одрастао не би смео да сазна, већ, напротив, дете жели нешто да саопшти одраслом. Дете, условно речено, аутоанамнестичким цртежом дефинише себе.

Дечји цртеж може да има и сврху дијагностичког средства, терапеутске релаксације, програмске и организационе акцелерације и амплификације детета као интегративне личности.

7. Мотивација деце за ликовно изражавање и стварање

Суштина мотивације је у мобилизацији дечијих искустава, нарочито чулних, изражавању позитивних емоција и тежњи да их изрази, као и у изражавању уверења о значају активности којом се бави. Мотивација настаје као однос унутрашњих и спољних импулса. То значи да васпитач треба да утврди који би спољни импулс покренуо дечије унутрашње потребе, снаге, интересовања. Када се покрене интересовање, оно постаје подстицај за сав даљи васпитни рад. Задовољство због успеха само потпомаже даљи механизам покретања мотивације, што значи да васпитач повремено треба да похвали децу, да им пружи подршку и охрабрење. Веома је важно да бављење ликовним активностима има самонаграђивачки ефекат, да дете њима тежи из личних мотива а не да би задовољило захтеве и критеријуме васпитача. Оно што је јако битно, то је пажња коју васпитач показује за дечије стваралаштво, поштовање и дивљење за његове подухвате. У разговору са децом који води у току и по завршетку рада, васпитач треба да буде пажљив слушалац и да своје савете и мишљења износи само када дете то затражи. Да би дете целим својим бићем учествовало у процесу изражавања, неопходна је мотивација која обезбеђује иницијативу и самодисциплину и ангажује све његове капацитете у креативном раду. Изражавање и стварање су незамисливи уколико стваралац није и одлучујући фактор у овом раду, уколико у највећој мери није ангажовао своје искуство, нашао унутрашње разлоге за деловање и унео у њега читавог себе, посебно своје емоције. Ово је разумљиво ако се зна да је свако право изражавање – изражавање себе, а не преношење замисли других, без обзира на његове квалитете. С обзиром да је неодговарајућа спољашња мотивација непожељна, јер наводи дете да се конформира туђем укусу и захтевима, васпитач у току читавог процеса изражавања треба да има на уму да његова функција није да преузме од детета улогу главног актера већ да му омогући да је одигра на најефикаснији начин, укљони све сметње и колебања, обезбеди најбоље услове и притекне у помоћ само када је та помоћ неопходна и само у оној мери у којој се подстиче ослањање детета на сопствене снаге. Ово ће бити могуће уколико заиста прихвати да је за дечји развој много значајнији сам процес стваралаштва него његови резултати и ако делује у складу са тим.

Дете које није ничим ометено спонтано ће испитивати своје могућности да се изрази путем материјала и прибора којима располаже, упознавање њихове особине и трагаће за новинама у изразу. Отуда мотивисање деце за стваралачко изражавање подразумева, пре свега, обезбеђивање повољних услова уз уклањање сметњи које би могле утицати на њих да изгубе жељу за бављење њиме. Приликом мотивисања деце неопходан је

индивидуални приступ; код активније и предузимљивије деце потребно је посматрање и бележење дечјих исказа и коментара у процесу стварања, док пасивнијој деци треба пружити охрабривање, подстицање и подршку. Ако дете каже да нешто не зна да уради, васпитач не сме то урадити уместо њега, нити је добро да му покаже поступак који оно треба да подражава јер се тиме неће повећати самопоуздање детета него раскорак између искуства које има и способности да га изрази. Много је боље у разговору са њиме поново оживети детаље из мотивационе приче која је била у уводном делу активности и охрабрити га да их примени. Ово се, свакако, не односи на поучавање у коришћењу неке технике или материјала чије познавање је услов да дете стваралачки изрази своју замишљао. Међутим, никако не треба дете стављати у ситуацију да преузме и спроводи идеје које је сугерисао васпитач као израз сопственог стваралаштва. Код њега, насупрот томе, треба изградити самопоштовање тако да верује у вредност онога чиме се бави и цени продукте свог стваралаштва сразмерно труду уложеном у њих. Дете треба да осети да је оно што чини и с чиме се идентификује значајно са ширег становишта и да је повезано са задовољавањем његових личних потреба. Зато му треба указивати поштовање и његове радове увек стављати на почасна места, чувати их неко време па потом предати родитељима.

Није реткост да се нешто прави да би се удовољило захтевима и укусу одраслих, односно да би се заслужиле похвале или избегле непријатности, којима одрасли манипулишу с децом. Управо због такве могућности веома је важно мотивисање деце на стваралачку активност. Важно је њено подстицање и усмеравање јасно разграничити од манипулисања њима. Разлика се огледа у томе што је манипулисање сведено на спољашњу мотивацију којом се једни мотиви замењују другима, нпр. дете нешто прави да би добило признање или награду од одраслог или избегло његово негодовање. Иако долази од васпитача, права мотивација се ослања на мотиву који већ постоји у детету и само га појачава, продубљује. Мисли, осећања и опажања деце увек је могуће подвући и обогатити, а донекле их и усмерити, без наметања сопствених или преношења унутрашњих мотива на спољашње. Ако су мотиви за активност увек изван ње саме, ако она служи за достизање неких других циљева, онда се може говорити о деформацији мотивационе структуре личности, због чега су и њени развојни ефекти знатно скромнији. Веома је важно да бављење има самонаграђујуће ефекте, да дете тежи бављењу њима из личних мотива а не да би задовољило захтеве и критеријуме васпитача. Због тога није довољно, као што истиче Д. Б. Богојевленскаја, говорити само о развоју стваралачких способности, већ о формирању стваралачке личности што подразумева њен одређен склоп. Васпитач треба да максимално обраћа пажњу на то са колико одушевљења деца учествују у активности коју је припремио, што указује на њихову мотивисаност. У неким случајевима могуће је од саме деце сазнати шта их привлачи и то им, онда, треба понудити. Такође, када деца понуде решења, он треба да подстакне међу њима дискусију у којој се решења пореде и анализирају. Садржаје изражавања треба колико је могуће индивидуализовати и омогућити право сваком детету да бира сопствени циљ и начин на који ће бити активно. Васпитач треба да има на уму да је стваралачки процес у својој основи индивидуалан и интиман, да деца најбоље делују ако имају прилике да се ослоне на сопствене снаге и замисли, ако не морају да у сваком тренутку воде рачуна о мишљењима других и захтевима васпитача. Задовољство или незадовољство детета својим радом је најмеродавније за његову процену јер у стваралаштву не постоје једина, тачна нити најбоља решења која би подједнако важила за све. Свако је мера саме себи и развојно напредо-

вање је најбоље пратити кроз еволуцију његових сопствених продуката стваралаштва. Једном успостављено у предшколском детињству, уз одговарајућу подршку на каснијим стадијумима развоја, стваралаштво ће се, као особина и став личности, одржавати током читавог живота и може се испољити кроз значајна достигнућа у науци, уметности, техници и сл. у зрелијем добу.

8. Иницијатива и слобода детета у ликовним активностима

Слобода детета усмерава саму ликовну активност путем који одговарају природи ове делатности. Познато је да се у ликовној уметности не може стварати уколико се од деце тражи и очекује да следе неки узор, да прецртавају, да имитирају већ неко готово решење, дакле да раде по жељи и наредби, по захтеву одраслих. Стварати се може само у слободи. Зато је и могуће, упоредо са развојем ликовног стваралаштва, развијати код деце осећање слободе. Осећање слободе се постиже правилним васпитним односом између васпитача и детета, подстицањем деце да се слободно изражавају, да без устручавања изразе своје жеље, намере, идеје, да налазе решења на њима својствен начин, правременим подстицањем и путем нових информација, стрпљивим чекањем да се дете одлучи на неко решење, као и толерантном односу према остварено у резултату. Сваки васпитач треба да познаје децу, да уважава њихове потребе за активношћу и да их одговарајућим импулсима усмерава, тако да се истовремено остварује како квалитет ликовног рада тако и развој једне активне и слободне стваралачке личности. По својој природи, ликовно изражавање претпоставља индивидуални израз, сопствено, самостално решење ликовног проблема. Ликовном стваралаштву страна је преузимање туђих решења, копирање, имитирање других. Васпитач зато треба да одабира такве поступке који никад неће ограничавати дечију самосталност давањем строгих захтева и упуштава за рад, давањем деци на знање да он очекује баш таква решења и сл. Треба настојати да свако дете нађе своје самостално решење за одређени ликовни проблем. На сличан начин се деца подстичу да у процесу процењивања уметничких вредности изложе сопствено мишљење, да га заступају без страха, али и да уважавају туђе мишљење, мишљење својих вршњака. Подржавање детета у радним покушајима јача његов осећај сигурности. Сигурност је претпоставка уверљивости ликовног израза. Несигурно дете нема смелости да се изрази на нов, оригиналан начин, већ се ослања на оно што је испробало, што је већ до сада радило, сматрајући да није довољно добро да се упусти у нова истраживања, у новине, у неизвесне покушаје. То спутава децу и у ликовном стваралаштву, где несигурност ограничава знатижељу, отвореност за новине, трагање и авантуру. Дете које бежи у стереотипе треба да поврати самопоуздање, треба све учинити да оно стекне позитивну слику о себи и изгради поверење у сопствену способност да се стваралачки изражава, да се охрабри за нова трагања у начину мишљења и изражавања.

9. Осврт на ток истраживања и закључак

У току рада и поматрања стваралачког процеса деце из контролне и експерименталне групе, дошли смо до закључка да, када су деца стимулирана вербалним асоцијацијама, заиста лакше ослобађају свој ликовни израз, опуштају тело, покрети су им сигурнији, дакако слободнији. Свакако, радови су у потпуности индивидуализовани, јер је ова метода ефикасна да се дете сачува од имитативне компоненте у изразу и наметања готових схема, чиме се постиже његова оригиналност и специфичност ликовног изража-

вања. До овог закључка дошле смо и пре статистичке обраде података, који су нам након обраде то и потврдили.

ЛИТЕРАТУРА

- Вукосав, Ј., Синдик, Ј. (2010). Повезаност димензија три мјерна инструмента за процјену даровитости и невербалне интелигенције предшколске деце. *Методички огледи*, 17 (1-2).
- Карлаварис, Б., Келбли, М., Танојевић Кастори, М.(1986). *Методика ликовног васпитања предшколске деце*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Којић, М., Марков, З. (2013). Подстицање ликовне креативности код предшколске деце савременим методичким приступом. *Настава и васпитање*, 62 (1), 52-69.
- Копас Вукашиновић, Е. (2005). Осујеђење креативности у ликовном изразу првака. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 37(2), 82-98.
- Синдик, Ј., Елез, К. (2011). Могућности одређивања поузданости и констуктивне ваљаности за три скале процјене неких аспеката даровитости предшколске дјеце. *Хрватска ревија за рехабилитацијска истраживања*, 47(1), 108-123.
- Филиповић, С. (2009). Значај когнитивних и креативних фактора у ликовном развоју деце. *Иновације у настави – часопис за савремену наставу*, 22(3), 62-72.

Vesna Majstorović

Dijana Subotić

Hana Balaban

Preschool Institution "Dragoljub Udicki", Kikinda, The Republic of Serbia

VERBAL ASSOCIATIONS, VISUAL ART, AND THE ENCOURAGEMENT OF VERBAL SKILLS OF PRESCHOOL CHILDREN

Summary: The authors of the paper apply a modern methodical procedure in the art education activities (Kojić, 2013) in order to examine artistic expression, the process of creating art, artistic creativity, and language skills of preschool children. The essence of this process lies in the verbal encouragement of children to express their emotions through artistic handwriting. To determine how verbal association encourages the children's visual art, the creative process and their language skills, we began with creating the experimental and control groups. The experimental group consisted of 25 participants involved in the modern methodological procedures in art activities. The control group also consisted of 25 children that implemented the art activities in the traditional way. The assumption of the authors was that the artistic expression of children in the experimental group would send a clear message about the emotional responses they verbally expressed during the final parts of the arts activities. Also, they believed that these children's artistic creativity and freedom of verbal expression will be at a higher level than the artistic expression and freedom of displaying language skills of the children in the control group. The scale assessment of visual creativity that was applied to a large sample of participants in previous studies and in practice will be used in this study (Kopas Vukašinović, 2005). In addition to examining the visual art skills of preschool children, the authors shall also examine the children's verbal skills which are supposed to be encouraged by the modern methodological procedure used in visual art activities. The main objective of this study is to determine whether there are significant differences between the experimental and the control group in terms of artistic creativity and verbal skills.

Key words: visual arts, speech, differences.

**ИНТЕРПЕРСОНАЛНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ
ВАСПИТАЧА**

**INTERPERSONAL COMPETENCES OF
PRESCHOOL TEACHERS**

PECULIARITIES OF SOCIAL INTELLIGENCE OF STUDENTS IN THE 21ST CENTURY

Summary: The article presents the results of a study whose purpose was to identify the characteristics of the social intelligence of first year students in several different generations, in an interval of 56 years. Some of the objectives of the study were: a theoretical analysis of the domestic and foreign literature on the study, the choice of methodological tools designed to identify the features of social intelligence, determination of the level of development of social intelligence, as well as a comparative analysis of the data. The theoretical analysis of the available literature revealed that in the study of the features of social intelligence in psychology, there are a few basic things that can be grouped according to the following lines: analysis of social intelligence in relation to verbal abilities, the study of social intelligence in the context of multiple intelligences, the study of relations between social intelligence, social competence and social knowledge, and the study of social intelligence in the national psychology. As a result of the empirical study, the authors revealed the peculiarities of social intelligence of first year students in different generations. They also described the general and specific abilities, within the structure of social intelligence. Presence of negative dynamics in the level of social intelligence of freshmen in the years of 2002, 2007 and 2012 was noted, which can be explained by the reduced frequency of direct interpersonal contact among students over the past ten years.

Key words: social intelligence, the dynamics of social intelligence, first year students, interpersonal knowledge.

In recent times, the problem of social intelligence draws increasingly greater attention of researchers. The foundation of history of studying social intelligence was laid in 1920 by Edward Lee Thorndike who used this term for "foresight in interpersonal relations" (Mikhaylova, 1996). In domestic psychology, Yu.N. Yemelyanov was among the first to give the definition of social intelligence. According to him, the area of possibilities of subject-subject cognition of the individual can be called his social intelligence, understanding hereunder the ability to understand himself, as well as other people, their interrelationships and to predict interpersonal events, the stable ability based on specific character of mental processes, affective reaction and social experience. The author considers that the presence of specific sensitiveness, having the emotional nature, to mental conditions of others, their aspirations, values, objectives, i.e. the presence of sensitivity promotes the formation of social intelligence (Yemelyanov, 1985).

Later, M. I. Bobneva, E. S. Mikhaylova, A. L. Yuzhaninova, M. V. Odanovich, B. A. Kulagin, V. N. Kelasyev, N. A. Aminov, M. V. Molokanov, V. N. Kunitsyna, and others were engaged in research of social intelligence in domestic psychology. The analysis of history of studying social intelligence is evidence that social intelligence is a rather difficult, ambiguously interpreted psychological phenomenon. However, its characteristics are reflected in implicit theories that allow answering the question of reality of existence of the phenomenon de-

* muha81@list.ru

noted as social intelligence affirmatively (Luneva, 2006). Absence of the unified approach to research of the peculiarities of social intelligence led to active studying of its structural components, such as social competence, social thinking, social perception, etc. O.V. Luneva singled out three groups of approaches to understanding of the content of social intelligence very conditionally. The 1st approach unites the authors considering that social intelligence is a variety of general intelligence. The 2nd approach considers social intelligence as an independent type of intelligence providing adaptation of a person in the society and directed to solution of vital tasks. In this approach, the emphasis is laid on the solution of the tasks in the area of social life, and the adaptation level testifies about the success degree of solution of these tasks. The approach considers social intelligence as the integrated ability to communicate with people, including personal characteristics and consciousness development level. The important characteristic of this approach is measuring the personal properties correlated with the indicators of social maturity (Luneva, 2006).

In domestic psychology, consideration of this problem is generally concentrated on the research of the correlation of the general level of development of social intelligence and its separate abilities with the personal or professional peculiarities. So, for instance, research of the peculiarities of social intelligence of the students allowed drawing the following conclusions by V.N. Kunitsyna. The author proved that the higher the level of social intelligence is the more developed the self-regulation, the self-confidence, and the ability to affect, are. The lower the level of social intelligence is, the more the shyness, the reflexivity, the aggression, and so forth, are appeared in him, and the more probable, according to the author, is that the person suffers from loneliness, has low self-respect, is conflictive, nervous, mentally and physically exhausted.

Thus, according to V.N. Kunitsyna, the extremely expressed reflexivity does not promote the development of social intelligence, and the energy potential appears to be its necessary condition (Kunitsyna and others, 2001). E. I. Pashchenko found out the negative relation of the indicators of social intelligence of the students of the trade and economic profile with the increase of the age and the academic year, that, from the author's point of view, is evidence of the tendency to a lowering of the level of social intelligence towards the fifth academic year in connection with the narrow educational specialization in the area "the person – the sign system". The author also revealed that the girls' level of social intelligence is significantly higher than the young men's. According to the author, as for girls, both verbal, and non-verbal components of social intelligence based on two various channels of perception and information processing: the unconscious (non-verbal) channel and the rational (verbal) channel, play an important role. As for young men, the rational (verbal) channel of perception and information processing plays the main role in solving the problems of social and behavioral character. The author assumes that these distinctions exactly explain higher rates of social intelligence of women in comparison to men (Pashchenko, 2003). N. N. Knyazeva carried out the research of the peculiarities of social intelligence at youthful years and came to the following conclusions: 1. The ability to get oriented in understanding of the behavior consequences, to anticipate the people's acts, is well developed in youthful years. 2. Young men attach greater significance to verbal communication than the pupils do; they are capable to find the corresponding tone of communication with different interlocutors, in different situations of communication. 3. As for the girls, the tendency is observed to the growth of sensitivity to the character and the shades of human interrelationships in comparison with the pupils that allows them to understand and estimate the speech expression correctly. Nevertheless, girls attach greater signifi-

cance to the analysis of non-verbal appearance; they are sensitive to the non-verbal expression that intensifies the ability to understand others.

At youthful years, the pupils undergo considerable difficulties in interpersonal interaction, and badly adapt to various systems of interaction (Knyazeva, 2004). Relying upon these and other researches, we can assume that the domestic scientists are more interested in the peculiarities of the structural components of social intelligence, their interrelation with various personal and sex-age characteristics. However, we assume that the development level of social intelligence as a whole and its separate abilities in particular is connected not only with the listed peculiarities, but also with the peculiarities of the society.

The researches of social intelligence carried out by us in 2002 showed the peculiarities of its development at youthful years (Belousova, Vyshkvyrkina, 2005). The repeated research of social intelligence on other selection was carried out by us in 2007 and 2012 that allowed us to compare the indicators of the general development level of social intelligence and its separate abilities of the first-year students of different years. We used the research method of social intelligence of Guilford & Sullivan (adaptation of E.S. Mikhaylova) for achievement of the target goal. This method allows measuring both the general level of social intelligence, and the private abilities to understanding of behavior. It includes 4 subtests: "Stories with End"; "Expression Groups"; "Verbal Expression"; "Stories with Addition". The stimulus material represents a set of four test copybooks. Each subtest contains 12-15 tasks; the timing is limited. Three subtests are based on the non-verbal stimulus material, and one subtest is verbal ("Verbal Expression"). The subtests diagnose four abilities in the structure of social intelligence: knowledge of classes, systems, transformations, and behavior results. In their factorial structure, two subtests also have minor weight, concerning the ability to understand the elements and the relations of behavior.

Results. In academic year 2002 the indicator on the factor of knowledge of the behavior results of the students made up 9.98 points. 5 years later this indicator of the same age group decreased and made up 7.89 points; and the first-year students of 2012 show still lower indicators – 5.40 points. It should be noted that the expressiveness degree of the factor of knowledge of the behavior results of the first-year students of 2002 and 2007 meets the average selective standard; and the indicator of the first-year students of 2012 is within the range below norm.

For detection of the significant distinctions we used Kruskal-Wallis H-Test; its analysis of the results revealed the distinctions in the level of development of the ability to anticipate the consequences of behavior and further acts of people (the distinctions are definitely significant). Therefore, the first-year students of 2002 had higher ability to conceptual foresight, i.e. the students predicted the events more precisely, based on the understanding of feelings, thoughts, intentions of the participants of communication, and organized the strategy of their own behavior for achievement of the target goal more distinctly.

The indicator according to the subtest "Expression Groups", obtained by the students in the first academic year in 2002, made up 7.52 points, in 2007 – 6.57 points whereas, as for the modern first-year students, this indicator is somewhat lower and equal to 5.13 points. According to the results of the statistical analysis, the distinctions in the development level of the ability to logical generalization of the first-year students in 2002 is significantly higher. Therefore, we can assume that ten years ago young men had more advanced ability to single out the essential signs in non-verbal reactions of people and estimated the interlocutor's condition according to his non-verbal appearance more correctly.

The results obtained during the subtest “Verbal Expression” of the medical students in 2002, 2007 and 2012, on the average in the group make up 8.02 points, 7.25 points and 5.28 points respectively. The statistical data processing revealed the absence of the significant distinctions between the first-year students in 2002 and 2007, but confirmed the distinctions when comparing them with the students of 2012. Therefore, the modern first-year students meet the difficulties in understanding the nature and the shades of human interrelations, then they can be mistaken in interpretation of the interlocutor’s words and speak wide. At the same time, the first-year students of 2002 and 2007 understand the nature of human interrelations and interpret the interlocutor’s words depending on the context of the communication situation in accordance with the standard.

The subtest “Stories with Addition” is presented by the following indicators: during the education period in the first academic year in 2002 the development level of knowledge of the behavior systems made up 5.88 points, in 2007 – 4.52 points, and as for the first-year students of 2012 this indicator is much lower and makes up 3.03 points. The carried-out statistical analysis allowed revealing the availability of the definitely significant distinctions in the expressiveness degree of the ability to understand the logic of development of difficult situations. Therefore, we can confirm that 10 years later the first-year students have the significantly lower level of development of the ability to understand the logic of development of the communication situation, the meaning of behavior of people in these situations. The modern first-year students meet the difficulties in understanding of the dynamics of the interpersonal relations: they are often unable to understand the motives of behavior of people by means of logical reasoning, to build the missing links in a succession of events, to predict the consequences of behavior of the participants in interaction. It is possible to predict the lowered possibilities of adaptation in various systems of human interrelationships.

The indicator of the general development level of social intelligence of the medical students during the education period in the first academic year in 2002 made up 31.28 points. Five years later, the first-year students show lower indicators – 26.2 points. In 2012, the first-year students had the general development level of social intelligence still lower and it made up 23.34 points. However, despite the insignificant arithmetic distinctions in the indicators of the general development level of social intelligence, statistically, these distinctions are definitely significant which was confirmed by the results of the mathematical processing.

Therefore, we can confirm that at this stage of development of the society the students at the age of 17-19 have the lower development level of social intelligence in comparison with the same age group of 2002 and 2007.

One can say that 10 years ago medical students were more successful in the communicative process; they understood people better and predicted their actions in various situations of interaction. The modern first-year students are distinguished by insufficiently developed ability to understand and predict the behavior of people. Probably, they meet the difficulties in interpersonal relations and social adaptation. Thus, however, it should be noted that the insufficient development level of social intelligence can, in a certain degree, be compensated by other psychological peculiarities: developed empathy, communicative skills, communication style, and certain traits of character.

In our opinion, the revealed negative dynamics can be explained by the decrease of the frequency of direct interpersonal contacts over the last 10 years. Unfortunately, the interpersonal communication of youth behind the walls of the educational institutions is more and more indirect due to the modern digital technologies, including computer games, Inter-

net communication, and communication by telephone, etc. The reduction of direct interpersonal interaction of the first-year students results in the absence of the accumulated experience of knowledge of other person and, as a result, sharp decrease in the general development level of social intelligence, hereupon the decrease in the level of social adaptation is observed.

REFERENCES

- Белоусова, А. К., Вышквыркина М.А. (2005). *Особенности социального интеллекта в юношеском возрасте*. //Человек: проблемы становления. Ростов-на-Дону. Изд-во РГПУ: 75-80
- Емельянов, Ю.Н. (1985). *Активное социально-психологическое обучение*. Л.: Изд-во ЛГУ.
- Князева, Н. Н. (2004). *Изучение социального интеллекта у школьников и студентов* // Юбилейная международная научно-практическая конференция, посвященная 200-летию Д.П. Ознобишина. Самара.. <http://www.sspa.samara.ru>. 10. 02. 2011.
- Куницына, В. Н., Казаринова, Н. В., Погорьша, В. М. (2001). *Межличностное общение*. СПб.: Питер.
- Лунова, О. В. (2006). *Социальный интеллект – условие успешной карьеры* // Научный журнал Московского гуманитарного университета. № 1: С. 53–58.
- Михайлова (Алешина), Е. С. (1996) *Методика исследования социального интеллекта*. Руководство по использованию. СПб.: ИМАТОН.
- Пашенко, Е. И. (2003). *Социальный интеллект как проблема трудоустройства* // Материалы 4-й Всероссийской научно-практической конференции „Проблемы создания и функционирования центров содействия занятости учащейся молодежи и трудоустройства выпускников учреждений профессионального образования“. СПб.: 121-123.

PROMOTING INTERACTION BETWEEN PRESCHOOL CHILDREN OF DIFFERENT AGES IN THE SOCIALIZATION PROCESS

Summary: The article refers to the organization of interaction of preschool children in their socialization. Socialization is one of the forefront problems for experts in early childhood development. This is connected with the fact that the preschool age is rather specific. The preschool children's development isn't determined by the extent of their specific knowledge and skills, but by the set of personal qualities that enable children not only to fulfill themselves effectively in their current stage of development, but also to adapt to new social spaces constructively. These qualities are specific and necessary for the following stages of children's development. Under the new federal state standards basic models of educational process in the kindergarten are the joint activity of all participants in the educational process (adult-child, child-child), and the child's own activity. These models promote social competence of children, which represents the ability to interact, build partnerships and deal with problems in the everyday activities.

Key words: interaction of preschool children of different ages, preschool child, socialization, forms of interaction

All the economic, environmental, social changes of the modern world affect all strata of society, in one way or another; they influence the spiritual, moral, and philosophical views of people. These changes particularly affect the entire era of growth – childhood, which determines many socio-psychological characteristics of future adult personality.

In the psycho-pedagogical science there are scientific approaches which study and explain the peculiarities of childhood from different points of view. For example, these are some of the most approved conceptual approaches to understanding the phenomenon of childhood:

- concept of D. Elkonin:

Childhood is treated, on the one hand, as a socio-psychological phenomenon, and on the other, as a necessary condition, in which a person acquires the ability to meet a variety of needs (social and spiritual), as well as to accumulate the wealth of family culture;

- the conception of D. I. Feldstein:

Childhood is treated as a special phenomenon of the social world, which has its own special functional, substantial and essential characteristics;

- the conception of Sh. A. Amonashvili:

Childhood is treated as a special mission “for themselves and for the people”, through which the original and unique individual is formed;

- the conception of V. T. Kudryavtseva:

* annvinevskaya@hotmail.com

It considers the uniqueness of the human childhood as a special socio-cultural period of children's life, which sets the problems for every child – learning the culture and the creation of culture, i.e., the creation of the child subculture.

All the authors suggest that childhood is valuable in itself and it is wrong to treat this period of life as fleeting and insignificant. The main substantial aim of the childhood is growing up-learning, realization of adulthood, i.e. social development of the child (D. I. Feldstein).

Thus, socialization is the main problem for experts in the development of pre-school children.

Democratic reforms require an expansion of the age range of socialization, and it is necessary to begin work in this area since the preschool age which has the key for involving children into social relations and teaching them the norms and values of the human community.

The society always paid enough attention to the process of socialization of the child. This is reflected in the fundamental documents, both international and Russian – “Convention on the Rights of the Child”, “Declaration of the Rights of the Child”, “Education law of the Russian Federation”, “The conception of preschool education”, etc.

Over the past decade, the Russian Federation developed a sufficient number of different educational programs and teaching technologies to meet the socialization challenges of preschool children. All of these state documents of the recent years reveal the strategic prospects of education in general and preschool education in particular. They reflect its specific socio-cultural situation in the new information society. Federal state educational standards (hereinafter – FSS) are regulations required for educational institutions with basic general education program of pre-school education, which standardize the preschool education to ensure every child equal opportunities for success in school. However, this standardization does not provide strict beyond-the-age-limits requirements for preschool children, beyond their individual characteristics and abilities, and it does not treat the child according to some rigid “standard” framework.

It is known that preschool children's development isn't determined by the extent of their specific knowledge and skills, but by the set of personal qualities that enable children not only to fulfill themselves effectively in the current stage of development, but also to constructively adapt to new social spaces. These abilities are specific and obligatory for the next stages of children's development.

The new strategic guidance in the preschool education development can help to educate the creative, socially active, responsible and competitive individual, who is ready for self-fulfillment and for the service to the society. If the education outruns the level of socio-cultural and economic development of the society, anticipates its needs and offers the challenge of the progressive trends, and hinder negative and destructive trends, the child socialization problems will be solved as efficiently as possible.

Under the new federal state standards the basic models of educational process in the kindergarten are the joint activity of all participants in the educational process (adult-child, child-child), and the child's own activity. These models promote social competence of children, which represents the ability to interact, build partnerships and deal with problems in everyday activities.

Play is the basis of preschool children's social development. Gaming activities not only ensure the child's mental development in general, but are also a means of creating new social skills that are directly accumulated by the child during the game interaction.

However, all the various preschool educational technologies are age-specific; there are too few attempts to use them in the groups including children of different ages. Interaction of children in the mixed groups helps them to learn new social norms, new behavioral experience through mutual help, care and specific communication. Mixed-age interaction of this kind gives the younger children a sense of security, and the senior children get a sense of responsibility.

Teaching these new social norms encourage preschool institutions to solve the following problems:

- Teachers training and services preparation for the organization of work with mixed-age interaction;

- Broadening the parents' knowledge about the interaction in the mixed-age groups of children as a condition of effective children's learning of social norms and social experience, the inclusion of parents in different forms of work;

- Preparation and testing of various forms of the children's activities organized in groups that include children of different ages.

Vital activity of a child group, where such system of playing social roles as "child-adult", "child-child", "child-younger child", "children-elder child" becomes the basis of fulfilling the social experience and new social norms.

Practice shows that we can effectively organize interaction of mixed-age groups in an ordinary preschool, and it will promote a wide circle of communication between children of different ages.

Searching for the new approaches of moral values education in preschool, we concluded that the organization of communication between children of different ages can be a powerful resource of personal, social and moral development for them. Communication with the younger kids to the elder ones will be a "school of humanism", and, of course, it causes a beneficial effect on the moral development of the preschool child, and on his relations with his peers. For younger preschoolers their communication with the senior ones will be a factor that stimulates their development: they will learn the rules of conduct, self-care skills, gaming skills, it will stimulate the development of their speech, etc.

It is true to say that early nurturing of good feelings toward younger children prevents selfish tendencies to superiority, injustice.

The behavior of children with no experience of communication with children of different ages significantly differs from that of children with such experience. Children who had such experience more often take into account the interests of younger during a joint activity. They show more sensitivity, sympathy, fairness, kindness, care, attention, responsibility, mutual help, i.e. they are more attentive to others. The children actively learn social norms (greetings, thanks, etc.) necessary for the interaction in mixed-age and in a variety of social situations. Children who do not have such experience mostly chose behavior according to their own interests and abilities, i.e., these children are more focused on themselves.

The problem of social and personal development is the problem of child development, and its interaction with the outer world. The making up of a personality starts in the early years of human life, which is why family and preschools are the first institutions of socialization. It is where the social norms and perceptions about the world and society, about the system of the specific interpersonal relations accumulate. The educational institution has great potential for the children's understanding of the realistic picture of the world, creating the conditions for individual's inclusion in the social relationships that contribute to the learn-

ing of the values and norms of society, different social roles, certain rights and responsibilities, views, habits, moral norms regulations of the relations with people around them and their activities and attitudes towards themselves.

During the joint activity, the children have to coordinate their actions and learn the skills of collaboration and communication. In our opinion, the basic strategy of education should come to the removal of the child concentration on the “self” through the care and sympathy to others, developing a community feeling.

We have identified following **models of interaction** between the elder and younger children:

- **Collaboration.** It is characterized by equal initiative in verbal and practical terms (the willingness and active attempts of elder kids “to explain and show” models and means of actions and behavior to the younger).

- **Direction.** Elder child organizes the activities of a younger one and tries to manage it mostly verbally.

- **Observation.** Elder child observes the actions of the younger without interfering.

- **Limitation.** The initiative belongs to the elder child, but some preferences of the younger one are ignored. However, we have found that in the course of interaction initiative of the younger child increases.

- **Prohibition.** Elder child seeks to make younger only an observer who responds in the form of retorts, gestures, emotional expressions, but not actions.

While organizing joint activities of elder and younger children, the teacher should arouse positive emotional response in both age groups. Younger children enjoy joint interaction with the elder ones, for they are stronger, they can do many things, they can help them. Elders also get a sense of fulfillment from the fact that they know much, and they can help younger children, and be in the role of the teacher.

It is necessary to take into account that the elder children need to be prepared to work together and communicate with young children, to help teachers desirably, be aware of their own position as senior fellows, understand what they can do for the little ones, and see the need for joint activities with younger children. Experience shows that without training of the elder children, without identifying the role of each of the groups of children, joint communication may not be effective. The teachers will have to settle possible conflicts, to explain how to act in a particular case using tips, hints, incentives. Conflicts may not even happen, but still there will be no friendly relations between children. Children’s groups will be next to each other, but both groups will be on their own. In the worst case, the younger kids will just watch what the elder ones do.

The mixed-age groups create a favorable environment for both the elder and the younger children’s personality development. In this case, mixed-age group is formed on the model of a big family united by the responsibility and initiative of the elder and ever-increasing independence of the younger ones. The teacher uses a variety of activities in mixed-age group, while taking into account the methods of organization, and task sharing.

Let us analyze certain types of child interaction.

Teamwork (pictures, appliqué): The elder children are the organizers and main performers; they make designs, cut complex figures, and smear different details with glue. Younger children assist in their work; they outline simple stencils, smear details with glue, and bring tools. The teacher draws the children’s attention to the positive qualities of all children, approves of any attempt to help, protect, and teach the younger. The younger imitate the

behavior of the elder and learn to perform the task with diligence, and overcome the difficulties and failures.

Expressive arts activity: In this activity, children of different ages can completely demonstrate their abilities. For example, on the subject painting lessons (“Seasons”, “Holidays” ...) the elder children paint more complex pictures, autumn forest, a parade on Red Square, and the younger paint autumn leaves, fireworks.

Role play: One of the play variations – the elder play more responsible roles (teacher, shop assistant, driver, etc.), and the younger are sort of their subordinate (students, customers, passengers). To avoid selfishness and authoritarianism it is suitable to swap the roles, and realize the second variation of the game, i.e., when the younger lead the game and the elder assist them.

Team playing: It opens great opportunities for personal fulfillment of both, the younger and the elder participants, the opportunity to express themselves within the same age subgroups. While leading team games (cognitive, sports, entertaining), teacher takes into account the age characteristics of children and their potential abilities. It is primarily reflected in the selection of tasks for the team interaction. Along with the intellectual tasks, it is necessary to add the creative tasks (to finish a drawing, to make up a story, to pantomime). The inclusion of the jokes and fun in the tasks gives a good educational effect. Funny situations, funny actions unite children, provoke deeper interest in each other, positive emotions, empathy.

Dramatizations: It is used as a certain activity, and as a task, for example, in a team game. The roles are also given according to the age and abilities of children. The teacher supports the actions of the elder, drawing the attention to them, and his praising of the younger children and taking care of them will increasingly attract the elder child to younger one. The interaction of children in a particular activity contributes to mutual understanding, develops skills, and unites them.

Entertainment, concerts and performances: These events can be prepared by the elder children for the younger, and vice versa, the younger children can prepare performances for the elder ones. This form of work unites, especially if it is timed to the holidays or birthdays of children. Children of all ages are happy to participate in the holiday preparations, and everyone can take part in the performance and show their talents, interests and abilities. The holiday preparation is a set of activities of adult and children’s groups. It is important to show the children that they are one family which should live in peace and friendship and help each other.

REFERENCES

- A. G. Asmolov (2001). *Psikhologiya lichnosti: Printsipy obshchepsikhologicheskogo analiza* [Personality Psychology: Principles of general psychological analysis]. Moscow: “Smysl”, (rus).
- B. A. V. Kozlova, R. P. Desheulina (2004). *Rabota DOU s semyey* [Preschool working with the family]. Moscow: “Sfera”. 112 p. (rus).
- L. I. Feldstein (1998). *Detstvo kak fenomen i osoboye sostoyaniye razvitiya* [Childhood as a phenomenon and a special state of development]. *Voprosy Psikhologii* [The Issues Relevant to Psychology], No. 1. (rus).
- L. V. Baiborodova (2003). *Vzaimodeystviye shkoly i semi: Uchebno-metodicheskoye posobiye* [The interaction of the school and the family: Training Manual]. Yaroslavl: “Akademiya razvitiya”, Holding company “Academia”, 224 p. (rus).

- L. S. Vygotsky (1996). *Igra i yeye rol v psikhicheskom razvitii rebenka* [The game and its role in the mental development of the child]. *Voprosy Psikhologii* [The Issues Relevant to Psychology]. No. 6. p.74. (rus).
- N. F. Golovanova (2004). *Sotsializatsiya i vospitaniye rebenka. Uchebnoye posobiye dlya studentov vysshikh uchebnykh zavedeniy* [Socialization and education of the child. Textbook for students of higher educational institutions]. St. Petersburg: "Rech". (rus).
- O. L. Knyazeva (2000). *Ya-TY-MY: programma sotsialno-emotsionalnogo razvitiya doshkolnikov* [I-YOU-WE: a program of social and emotional development of preschoolers]. Moscow: "Mozaika – Sintez", (rus).
- Organizatsiya zhizni i deyatelnosti detey v raznovozrastnoy grupe malokomplektnogo detskogo sada. Metodicheskiye rekomendatsii* [The organization of the life and work of children in mixed-age group of ungraded kindergarten. Guidelines]. Kostroma, 2003. (rus).
- Razvitiye sotsialnoy uverenosti u doshkolnikov: Posobiye dlya pedagogov doshkol. uchrezhdeniy/ Nauch. red. M.M. Bezrukikh* (2002).[The development of social confidence in preschool children: A guideline for teachers of preschool institutions. Scientific. Ed. M. M. Bezrukikh]. Moscow: "VLADOS", (rus).
- T. A. Danilina (2000). *Sovremennyye problemy vzaimodeystviya doshkolnogo uchrezhdeniya s semey* [Modern problems of interaction between preschool and the family]. Pre-school education. No. 1. pp. 41-49. (rus).
- V. V. Abramenkova (2000). *Sotsialnaya psikhologiya detstva: razvitiye otnosheniya rebenka v detskoj subkulture* [Social psychology of the childhood: the development of the child's relationship to the children's subculture]. Moscow-Voronezh, (rus).

НАЈБИТНИЈЕ СТРУЧНЕ И МЕТОДИЧКЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ ВАСПИТАЧА ЗА КВАЛИТЕТНУ ОРГАНИЗАЦИЈУ, ПЛАНИРАЊЕ И УРЕЂИВАЊЕ СРЕДИНЕ ЗА ХОЛИСТИЧКИ ПРОГРАМ РАНОГ УЧЕЊА

САЖЕТАК: Будући да су у теорији и пракси мање-више познате двије концепције рада са предшколском дјецом: (1) концепција „присиљавања“ (избора садржаја и начина рада који је „најбољи за дијете по мишљењу одраслих“, углавном, родитеља и васпитача) и (2) „концепција подршке и храбрења“, којом се промовише активитет дјетета, као кључно упориште успеха, од велике је важности да се стручна јавност и пракса далеко више посвете изградњи и методичком профилирању cjеловитих програма, који више одговарају овој другој.

Методички приступ овој другој концепцији, осим уважавања дјетета као актера, пред сложеним је задатком, јер се јасно заснива, прије свега, на идејама о cjеловитим или холистичким програмима раног учења и квалитетном и добро изграђеном систему професионалних компетенција васпитача, као значајне одрасле особе којој се повјерава подржавање развоја, у оквиру добро уређене и дјетету наклоњене социјалне и материјалне средине, стимулативној клими у односима, којом се дијете поштује као личност у развоју, у пуном смислу те ријечи. Будући да се улога одраслих огледа највише у пажљивом праћењу индикатора развоја, а имајући у виду, прије свега, појединца, његове потребе, могућности и мотиве, у интерпретацији програма намеће се као потреба, коришћење значајно већег обима „диференцираних активности“, што имплицира и добре методичке услове за диференцирано учење. Другачије, једноставно није могуће благовремено уочити развојне потребе ни тенденције, изражене кроз исходе учења.

КЉУЧНЕ РИЈЕЧИ: подршка и храбрење током развоја и учења, холистички програми раног учења, компетенције васпитача, уређивање средине.

1. Уводна дискусија

Систем предшколског васпитања и образовања у Републици Српској, у протеклој деценији, претрпио је значајне промјене у погледу законских упоришта и програмске концепције. Направљен је значајан заокрет у правцу cjеловитих хуманистичких програма, са акцентом на „активитет дјетета“ и повјерења у његове унутрашње снаге и моћ раног учења. Програм предшколског васпитања и образовања у Републици Српској, заснован на аспектима развоја и систему учећих активности, постао је снажно упориште cjелокупног предшколства Републике Српске, као прве и најважније степенце образовног система. „Концепција подршке и храбрења“ која се у програму промовише, а у пракси већ неколико година примјењује, поставила је далеко веће стандарде и у погледу професионалних компетенција васпитача. Поред законске обавезе да васпитачи наставе формално образовање и стекну високу стручну спрему, промјена климе у васпитно-образовним установама и „освјежење“ које је Програм унио у свакодневне активности у вртићу довели су до битно другачије организације васпитно-образовног рада. У значајно већој мјери напуштене су идеје о усмјереним активностима којима је дуго про-

* spero@teol.net

тежирана само „садржајна страна учења“, ослонац планирања је дијете, његове потребе, могућности и интересовања, а центри за учење најбоља методички оквир за реализацију учећих активности. Васпитачу је дата већа слобода, како у планирању, тако и у реализацији активности, што, само по себи, подразумејева и већу одговорност и шири спектар компетенција сваког појединца у васпитно-образовном процесу.

Стимулативна клима у међусобним односима, добро уређена и дјетету наклоњена социјална и материјална средина, развијена стручна служба и компетентан васпитач, добра су комбинација за напредак предшколског васпитања и образовања. Поставља се питање да ли је овакав оптимизам оправдан у данашње вријеме, када постоји јасно несагласје између законских рјешења, праксе и формалног образовања будућих васпитача? Стиче се утисак да је преспоро усклађивање „промјена“ унутар система образовања провоцираних реформама, шта више, дијелови тог система који би требало да предњаче, више заостају, па је оправдан утисак да је „напреднија пракса“ предшколства од њене теоријске основе која се примјењује на високошколским установама за образовање васпитача, што је, само по себи, парадоксална ситуација.

2. Хуманистичка метаоријентација Програма предшколског васпитања и образовања

Хуманистички модел васпитања и образовања подразумејева курикулум у коме је „дијете активни члан васпитно-образовне комуникације са свим својим развојним потенцијалима, могућностима, потребама и интересовањима“ (Клеменовић, 2004: 30). Програм предшколског васпитања и образовања у Републици Српској је когнитивно-развојни програм, хуманистичке метаоријентације, заснован на аспектима развоја и исходима учења. Програм има нешто одређенији оквир циљева, исхода и потенцијалних садржаја него што је то уобичајено за тзв. „отворене програме“. Упркос томе, васпитач има потпуну слободу да кроз своју праксу и размјену идеја са другим практичарима, развија сопствени програм, прилагођен сваком дјетету и конкретној васпитној групи. Најважнији захтјев је не угрожавати дјечји развој, већ га, стварањем повољних дидактичко-материјалних услова и јачањем компетенција васпитача, подстицати и усмјеравати на „нови начин“, чиме се јасно ставља до знања да нема „раног учења“ без активног усмјеравања активитета дјетета, само што усмјеравање није замишљено кроз низање „садржаја учења“ према мишљењу одраслих, дјеча се и те како питају, кроз поштовање и култивисање њихових сазнајних интересовања. Поштовањем природних стадијума развоја и искуствене природе учења, пружа се могућност убрзавања дјечијег развоја адекватним васпитним утицајима, који подразумејају васпитача са мноштвом људских и професионалних компетенција.

Програм можемо сматрати савременим курикулумом, јер поштује основне поставке савремених курикулума, и то: најшире повезивање предшколске установе са породицом и друштвеном средином; оријентација интервенције на оно што је у дјетету позитивно, ослањање на његове развојне потенцијале; основна намјена предшколске установе је да организује заједнички живот мале дјеце, полазећи од њихових искустава, могућности и потреба и, на тај начин, оствари плодотворно искуствено учење, са свим обиљежјима „учења живљењем“.

Америчка студија *Eager to learn: Educating Our Preschoolers* (2000) бавила се квалитетом предшколских програма. На основу поставки које су утврдили издвајамо сљедеће квалитете Програма: уважавање когнитивног, социо-емоционалног и физичког

развоја као комплементарних аспеката развоја; партнерски однос васпитач-дијете-родитељ; рад у малим групама по центрима за учење; добро дефинисани исходи који се остварују кроз учеће активности.

Судећи према овоме, нема сумње да овај наш Програм поштује оријентације савремених курикулума, које подразумевају: децентрализацију; отвореност програма; усмјереност према аспектима дјечијег развоја; да васпитање полази од дјетета; да је нагласак на процесу учења, а не на самим резултатима.

Имајући у виду овакву оријентацију Програма, са акцентом на дијете као „активног учесника у сопственом развоју“, никако се не смије заборавити кључна улога васпитача, као стручњака који зна „како“ охрабрити, подржати и „повући“ дјечији развој. Једнако важну улогу има квалитет просторне, временске и педагошке организације у конкретној предшколској установи. Напуштањем идеје о вртићу као „малој школи“ и „револуцији“ званој центри за учење, пред васпитаче су постављени нови изазови о којима ће бити ријечи у посебном поглављу рада.

3. Стандарди квалитета рада васпитача, педагога и директора у предшколском васпитању и образовању

Говорећи о законским упориштима предшколског васпитања и образовања у Републици Српској и Босни и Херцеговини, важно је истаћи значај доношења Стандарда квалитета рада васпитача, педагога и директора у предшколском васпитању и образовању.

Квалитетно предшколско васпитање и образовање је право сваког дјетета, али и обавеза свих васпитно-образовних радника, заснована на професионализму и унутрашњој мотивацији да се буде што бољи и успјешнији у овој професији. Како се у Стандардима наводи: „Квалитет тражи професионалност, а професионалца одликују специфична знања, вјештине и ставови које други људи, ван те професије, немају.“ (Група аутора, 2011: 3). То је прва димензија квалитета. Не мање важна је и аутономија, као друга димензија квалитета. Аутономност професионалца подразумева способност да самостално одлучује на који начин ће нешто урадити и зашто баш тако. Још једна важна димензија професионалности јесте уважавање и углед, нарочито од стране родитеља, којима су, напоскон, „широм отворена врата радне собе“. Професионалне компетенције, на којима почивају стандарди квалитета рада, укључују наведене димензије професионалности. Професионалне компетенције представљају, по нашем мишљењу, најбољу комбинацију вриједносне оријентације, особина личности, ставова, мотива, знања, вјештина и навика које омогућавају појединцу да активно и ефикасно дјелује у професији.

Уколико се пракса заиста жели заокренути ка дјечијим потребама и исходима учења неопходно је да се унаприједи постојеће и да се овлада новим компетенцијама. Професионалне компетенције неопходне за рад у предшколској установи су: педагошке, методичко-акционе, организацијске, социјално-комуникацијске компетенције, стално професионално усавршавање, одговорност и етичност.

Е. Пиршл са Свеучилишта Јурја Добриле у Пули, говори о компетенцијама као комбинацији знања, ставова, мотивације и личних карактеристика које омогућавају појединцу да дјелује у одређеној ситуацији. Пиршл наводи да, према Европској комисији за унапређивање образовања и стручног усавршавања, образовање учитеља треба бити интердисциплинарно и мултидисциплинарно. (Пиршл, 2010). Аутори рада су

мишљења да то важи и за васпитаче, тако да можемо рећи да они требају имати: а) знања – интердисциплинарно познавање своје струке; б) педагошко-психолошка знања (разумијевање развојних карактеристика предшколске дјеце); в) вјештине поучавања (морају знати да пренесу знање другима); г) разумијевање друштвеног и културног контекста образовања и предшколске установе.

Имајући у виду њихову важност, није на одмет подсетити који су то стандарди квалитета за васпитаче: разумијевање конструктивистичке филозофије васпитања и образовања и темељних принципа предшколства; индивидуализација и диференцијација; посматрање, праћење дјеце у складу са исходима развоја и учења; партнерство с породицом и локалном заједницом; планирање на принципима интегрисаног курикулума; стратегија подршке развоју и учењу кроз игру; креирање окружења за развој и учење кроз игру; примјена филозофије и вјештина квалитетне / ненасилне комуникације у васпитању – јасно изражавање и квалитетно слушање; уважавање различитости и демократичност; тимски рад; унапређење квалитета и континуирани професионални развој; професионална етика и одговорност;

Поред професионалних компетенција на којима су стандарди засновани, васпитачи би требало да имају позитивне особине личности, комуникацијске вјештине, способност емпатије. Њихова стручна знања и педагошке компетенције морају бити на високом нивоу, како би дјечи пружили „најбољи дио себе“. Васпитач увијек треба да се труди да буде добро информисан, из различитих извора, што подразумева информатичку писменост и познавање страног језика. Међутим, најважнији захтјев који се поставља пред њих јесте спремност за тимски рад, као услов за правилно дефинисање програмских циљева тима у вртићу и постизање тако жељеног квалитета предшколског васпитања и образовања.

4. Метода дјеловања специфично уређеном средином

Метода дјеловања специфично уређеном **средином**, која је, у великој мјери, „историјско искуство“ претходне епохе, нарочито у монтезоријанству и валдорфској педагогији, у планирању и операционализацији рада васпитача, увелико је условљена примјеном нове методичке концепције рада у „центрима за учење“, који су повољан оквир за интензивну примјену игре и учење размјеном искустава у кооперативним везама са групом. Центри за учење су до сада непознати, или ријетко присутни у пракси предшколског васпитања и образовања и школској пракси код нас. Заправо, присутне су сродне или концепције које подсећају на то, као што су „центри интересовања“ или „кутићи“ за разноврсне игровне активности у предшколском васпитању и образовању, намијењене прије свега „слободним активностима“, изван програмског и временског оквира за „усмјерене активности“. Због тога се може говорити о својеврсној појмовној недоследности и конфузији у вези са овом концепцијом. Основни проблем праксе и јесте „поистовјећивање“ „микро-лабораторије“ на коју активно дјелује васпитач својим компетенцијама, на шта највише подсећају центри за учење, са тзв. „слободном игром у кутићима“ која настаје скоро искључиво слободним избором дјетета и без превеликог уплитања васпитача.

Центри за учење представљају „нове амбијенталне услове“ учења, на основу чега би се могао дефинисати појам методе коју чини обогаћујућа, специфично уређена и погодна средина, на коју васпитач активно дјелује, антиципирајући услове и могућности дјетета за бављење неком активношћу. У њој су јасно просторно и садржајно де-

финисане мале цјелине, унутар радног простора, на погодним слободним просторима вртића, изван радне собе, или учионице у школи, или на отвореним просторима (дијелови терасе или дворишта). У њима је могуће „предвиђање“ и планирање услова за разноврсне (програмом уређене) активности игре и учења у малим групама (до 5 дјеце). У односу на „кутиће“ са хетерогеним структуром опреме и „центре интересовања“, који су ближи идејама о центрима за учење, ријеч је о методичкој концепцији која не напушта систематско поучавање и подршку дјечи да, поштујући вријеме и „правила игре“, буду ангажовани у активностима учења.

Будући да за потребе овог рада није неопходно исцрпно бављење изворном теоријском дефиницијом и настанком дидактичке концепције центара за учење, важно је нагласити да се центрима за учење, када их посматрамо из угла предности у односу на дидактичке концепције у којима доминира фронтално поучавање, отварају истинске могућности заснивања учења на интересовањима и унутрашњим мотивима, те да пружају сваком дјетету значајне услове за диференцирано учење, усклађено са личним, индивидуалним могућностима.

С друге стране, центри за учење представљају погодан оквир за кооперативно учење и веће могућности интеракције међу дјецом, са објективно различитим нивоима развоја и могућностима. Заправо, дјечја игра и „центри за учење“ су скоро идеалан оквир за интерактивно учење „у малим групама“, с бројним приликама за учење и богаћење личног искуства дјетета, за „помјерање активности на дијете“. Они су битни као нова дидактичка стратегија учења у којој се напушта доминација фронталног рада са дјецом и вербалне методе, а рад претежно заснива на великом васпитно-образовном потенцијалу дјечје игре и дјеловању специфично уређеном средином као методом, која је код нас провјерена као концепција и метода током експерименталног истраживања, приликом израде и провјере новог програма „првог разреда деветољетке“, који је био намијењен шестогодишњацима у огледним основним школама Републике Српске. Иако је намјена истраживања била само продуковање програма тзв. „припремног одјелења“, при преласку на „деветогодишњу школу“, примијењен је „играонички програм“, као типичан предшколски програм који би могао одговарати шестогодишњацима, који је претходно, коришћен у више наврата, претежно као програм психосоцијалне помоћи предшколској дјечи у Републици Српској у послеријатном периоду. Дакле, сама идеја о центрима за учење у оквиру методе дјеловања специфично уређеном средином, претходно је искуствено провјерена у типичном предшколском програму у који је био укључен велики број васпитача.

Па ипак, бројна су питања у вези са овим која су остала недовољно јасна пракси предшколства и још увијек се не доживљају као најпогодније методичко рјешење, већ чешће као „преоријентација на рад са малим групама“, као „хибрид“ центара за учење, јер центри захтијевају макар симболичке „преграде“, како би се спријечило међусобно ометање рада малих група. То се ипак може узети као значајан напредак у искуствима предшколства, јер су дјеца далеко „више укључена“ у активности. Створене су основне претпоставке да су они најбитнији актери процеса који је намијењен дјеловању на њихов развој.

Као допринос такозваној „унутарњој реформи“, центри за учење боље освјетљавају могућности прилагођавања учења моћима дјече различите узрасне доби, при чему се максимално поштују и интересовања за рад и учење, уважавају развојне карактеристике.

Центри за учење, сами по себи, идеја су о „промјени учећег амбијента“ што, осим реформе програма, може да се узме као пресудан утицај на васпитаче да одустану од претјераног коришћења „живе ријечи“ и фронталног поучавања, у корист богатије и разноврсније методичке структуре интеракцијских веза и кооперативних облика учења. Дакле, ријеч је, првенствено, о корјенитој и за наше услове радикалној промјени начина рада какав сугеришу и тзв. „методе активног учења“, за коју је неопходна стрпљива обука васпитача и подршка побољшавању услова рада. Под условима, подразумијевамо, прије свега, специфично припремљену и обогаћену средину, са новим видом и намјеном дидактичких средстава и материјала за учење, са првенственом сврхом да их користе дјеца, умјесто васпитача, у сврхе показивања и традиционалне методе демонстрација и посматрања.

5. Закључно разматрање

Опредјељење за холистичке програме раног учења, само по себи захтијева врло озбиљне промјене у предшколству, прије свега у компетенцијама којима се највише дјелује на унапређивање ефикасности дјеловања на развој код предшколске дјеце. Па ипак, оне се највише одражавају на методе, на преиспитивање претходних искустава, које су, у већој мјери, засноване на „опонашању школе“ као боље уређеног система.

Врло је вјероватно да је проблем дефинисања и примјене метода у програмирању раног учења далеко сложенији у односу на уобичајена схватања која слиједу логику тезе да је „мало дијете – мали проблем“, са идејом да мала дјеца „лакше уче“ (??), те да је, слиједећи такву логику, малу дјецу лако „поучавати“. Отуда су, и данас, јако наглашена схватања методичара о примјени „разблажене методике разредне наставе“, „олакшаних“, уобичајених наставних метода, намијењених школској дјечи, иако је у питању „велики неспоразум“. Прије свега, јако је важно, на старту, указати на природу раног учења, на безусловни емпиризам као начин доживљаја свијета и „начин учења“, на неопходност укључивања дјетета у активност. Будући да се наслијеђеним методичким моделима у нашој традицији, на васпитно-образовни рад у раном дјетињству више гледало као на систем поступака васпитача, којима он, независно од развојних потреба и активности самог дјетета, уређује процес учења „одозго“, разумљиво је наше настојање да се дефинишу методе којима се утиче на дјечије учење и развој. То значи да се у први план не ставља дјелатност самог васпитача и његова вјештина „поучавања“ као доминантне методе, којом се занемарује моћ самог дјетета, већ методе од којих се очекује дјеловање на развој и развојне промјене, укључивање дјеце у активности.

У формалним програмима образовања васпитача као „предшколска методика“ дуго је сматрана само „методика васпитног рада“, с тежњом да се њоме објасне општи утицаји на развој, да се „потцијени“ и чак учини „немогућим“ образовање, а тиме и учење у раном дјетињству. Другим ријечима, код нас се више вјеровало у моћ матурације за доб раног дјетињства и „академско поучавање“. Сасвим је јасно да се у тој доби одвија изузетно богат „образовни процес“ стицањем и богаћењем искустава, као првих „сазнајних добара“ дјетета, успостављање интеракцијских веза са околином и њеним дејствима на учење и то цјеловито, неодвојиво од развоја личности. На овај начин потцијењен је и сам „васпитни рад“ и „професија васпитач“, прије свега, због неприродног одвајања васпитања од образовања, а затим и промовисања врло тешке и „ексклузивне улоге“, примарне одговорности васпитача за укупне ефекте васпитања, чиме се потцијењују средина као фактор и породица. Ријеч је о негирању вјероватно пресудне уло-

ге породице коју у васпитању и образовању дјеце, без обзира на значај и улогу институција, нико и ништа не може замијенити, у којој се посије или занемари „поштовање човјека у дјетету“, како би настало активно дијете, без чијеј укључивања у процес и сваки разговор о методама постаје бесмислен.

Дакле, смисао савременог схватања о методама у раном дјетињству је да свако дијете учи и развија се кроз сопствену активност, из чега произилази закључак за методу да је централно мјесто намијењено активностима дјеце. Дјелатност васпитача се процјењује првенствено по томе колико је у стању да обезбиди услове за неометано одвијање тих активности, подстакне их, усмјери, обогати и покрене ка вишим нивоима развоја. Јасно је да то није ни мало једноставно, како би се на први поглед могло закључити, шта више, далеко је сложеније од „држања наставе“ и „поучавања“ у виду дидактизованог приступа учењу. Заправо, једно од насложенијих питања за методу може да буде, како објаснити, да ли се и у чему се током процеса могу разликовати активности васпитача од активности дјеце, јер су им различити мотиви и циљеви, и поред тога што начин обављања може бити исти. У одговору на то питање вјероватно лежи и одговор зашто васпитачи „морају да знају да се играју“ (што није ни мало једноставно, упркос вјеровању да је лако „играти се“) и зашто се методе предшколског васпитања и образовања морају битније разликовати од метода школског и наставног рада.

ЛИТЕРАТУРА

- Bowman, Barbara T., Donovan, M. Suzanne and Burns, M. Susan (2000). *Educating Our Preschoolers* <www.nap.edu/catalog.php?record_id=9745> 10. 05. 2013.
- Каменов, Е. (1997). *Модел основа програма васпитно-образовног рада са предшколском децом*. Одсек за педагогију Филозофског факултета у Новом Саду, Републичка заједница виших школа за образовање васпитача.
- Каменов, Е., Спасојевић, П. (2008). *Предшколска педагогија*. Бијељина: Универзитет у Источном Сарајеву, Педагошки факултет у Бијељини.
- Клеменовић, Ј. (2009). *Савремени предшколски програми*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине, Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов“.
- Пиршл, Елви. *Које компетенције учитеља/наставника*. <www.ffpu.hr/.../Kompetencije_nastavnika_2.ppt> 12. 05. 2013.
- Спасојевић, П. (2003). *Игра и рано учење, програми раног учења усмјерени на дијете*. Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Спасојевић, П., Прибишев Белеслин, Т., Николић, С. (2007). *Програм предшколског васпитања и образовања*. Министарство просвјете и културе Републике Српске. Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Станојловић, С., Спасојевић, П. (2005). *Унапређивање компетенција у предшколском васпитању, приручник за васпитаче, учитеље, водитеље играоница и родитеље*. Бијељина: Републички педагошки завод, Јавни фонд за дјечију заштиту РС.

Pero Spasojević, Ph.D.

Faculty of Teacher Education, University of East Sarajevo, Bijeljina, The Republic of Srpska

Danica Mojić, M.A.

Kindergarten „Čika Jova Zmaj“, Bijeljina, The Republic of Srpska

**THE MOST IMPORTANT PROFESSIONAL AND METHODOLOGICAL
COMPETENCES OF KINDERGARTEN TEACHERS FOR QUALITY ORGANIZATION,
PLANNING AND DEVELOPMENT OF THE ENVIRONMENT FOR THE HOLISTIC
PROGRAM OF EARLY LEARNING**

Summary: Both theory and practice recognize two basic concepts of working with preschool children: (1) the concept of “forcing” (the choice of contents and methods which is “best for the child according to adults”, mainly parents and teachers), and (2) “the concept of support and encouragement”, which promotes the activity of the child, as a key stronghold of success. Therefore, it is of great importance to devote far more attention and effort both by the professional community and the practical workers to building and methodical profiling of comprehensive programs that are more appropriate for the latter.

The methodical approach to the latter concept of the child as a doer finds itself before a complex task, because it is clearly based primarily on the ideas of comprehensive and holistic programs of early learning and a solid and well developed system of professional competences of a teacher as an important adult entrusted to support the child’s development within an organized and child friendly social and physical environment, climate which stimulates relations, and in which the child is respected as a developing person, in the full sense of the word. Since the role of adults is mostly reflected in close monitoring of the development indicators, while bearing in mind the individual, his or her needs, abilities and motivations, the interpretation of programs imposes the need for “differentiated activities” to be used in a much greater extent, which also implies good methodological requirements for differentiated learning. Otherwise, developmental needs and tendencies expressed through learning outcomes can simply not be timely noticed.

Key words: support and encouragement during the development and learning, holistic programs of early learning, competences, educators, classroom environment arranging.

SOCIJALNA INTELIGENCIJA KAO PARADIGMA KOMPETENTNOG OBRAZOVANJA

SAŽETAK: Ljudski kapital se može definisati kao znanje, veštine, kompetencije i ostali atributi ličnosti, oličeni u svakom pojedincu. Za harmonične odnose s drugima, pored opštih intelektualnih sposobnosti, značajno je i shvatanje odnosa među ljudima, motiva ljudskog ponašanja, kao i mudro reagovanje u interpersonalnim odnosima, tj. jednom rečju socijalna inteligencija.

U relaciji čoveka sa drugim ljudima uvek dolazi do izražaja njegova veština da se prilagođava drugima i da druge prilagođava sebi. Sposobnost socijalnog snalaženja je od velikog značaja za adekvatno i primereno ponašanje čoveka u društvu – kako u porodici, tako i u svim oblicima obrazovanja, kao i u krugu prijatelja i društvenoj zajednici.

Razvojem socijalne inteligencije putem socijalizacije stvaramo sebi put ka uspehu. Osobe koje imaju razvijenu socijalnu inteligenciju mogu poboljšati lične performanse, povećati satisfakciju poslom, olakšati sebi rad sa drugim ljudima i na taj način postići zadovoljavajuće psihofizičko zdravlje.

Kako posao vaspitača zahteva veliku fleksibilnost i mogućnost prilagođavanja velikom broju različitih ličnosti i situacija, a sve u cilju ostvarenja što boljih obrazovno-vaspitnih ishoda, ovaj rad ima za cilj da prikaže važnost socijalne inteligencije na razvoj kompetencija vaspitača na svim nivoima njihovog delovanja.

KLJUČNE REČI: socijalna inteligencija, interpersonalne veštine, društveni odnosi, interakcija, kompetencije.

1. Uvod

Svaki vaspitač se definiše kroz svoje karakteristike, odnosno znanje, veštine, kompetencije i ostale attribute ličnosti, koji su oličenje svakog pojedinca, a samim tim i svakog učenika (Vidaković, 2010). Vaspitač, kao nosilac obrazovnog procesa, postaje odgovoran za primenu svojih znanja i kompetencija kako bi svojim učenicima pružio neophodnu pomoć i vodstvo u izgradnji kompetentne i obrazovane ličnosti.

Iz iskustva se jasno može primetiti da inteligentne ličnosti nisu uvek i uspešne, i da mnogi inteligentni učenici nailaze na probleme u svome obrazovanju. Neretko se sreću primeri veoma inteligentnih osoba koje nisu uspele da završe fakultet (Vidaković, 2012). Usled ovih saznanja, došlo je do potrebe za preispitivanjem tradicionalnog shvatanja „inteligencije“, usled čega se pokazalo da na uspeh u životu u velikoj meri utiču i drugi činioci, pre svega stepen socijalne i emocionalne zrelosti. Tokom istraživanja ovog pojma postojale su dileme da li je inteligencija sposobnost rešavanja novih problema i snalaženje u novonastalim situacijama, ili je to sposobnost apstraktnog razmišljanja, razumevanja uzroka i posledica nekog problema, sposobnost razlikovanja bitnog od nebitnog, ili pak sposobnost učenja i prilagođavanja nekom zadatom cilju. Međutim, mnogo je i onih koji su inteligenciju videli i kao sposobnost lakog i brzog učenja i sticanja novih sposobnosti. Tako, američki psiholog Hauard Gardner (1993),

* mira.vidakovic@yahoo.com

poznat po svojoj teoriji višestruke inteligencije, definiše inteligenciju kao sposobnost rešavanja problema i stvaranja proizvoda koji se cene u jednom ili više kulturnih okvira. On je inicijalno predstavio sedam vrsta inteligencije – jezičku, logičko-matematičku, vizuelno-prostornu, medijum komunikacije informacija, telesno-kinetičku, interpersonalnu i intrapersonalnu inteligenciju – nakon čega je odredio tri osnovne kategorije inteligencije (Gardner, 1993):

- Apstraktna ili verbalna inteligencija, koja obuhvata mogućnost pojedinca da se koristi pojmovima i terminima (rečima), da uvida njihovo značenje i da ih funkcionalno kombinuje.

- Praktična inteligencija, koja podrazumeva spretnost u rukovanju predmetima i stvarima u sredini u kojoj živimo (manipulativne sposobnosti), i mogućnosti psihomotornog reagovanja u problemskim situacijama.

- Socijalna inteligencija, koja kategoriše umešnost u interakciji sa ljudima.

Od navedenih kategorija, socijalna inteligencija i dalje ostaje neodređena, te samim tim njena implementacija u obrazovnom procesu i dalje nije tačno definisana i sistematizovana, mada je njen značaj očigledan. Kako obrazovanje ima svrhu da oblikuje ličnosti sposobne za život i rad u društvenoj sredini, te time što je socijalna interakcija u srži svakog vaspitno-obrazovnog procesa, ovaj rad želi da predstavi socijalnu inteligenciju kao paradigmu obrazovnog procesa, te da ilustruje važnost posedovanja socijalne inteligencije za kompetentnog nastavnika, kao i njene implementacije u obrazovni proces.

2. Paradigma socijalne inteligencije

Edvard Torndajk je definisao socijalnu inteligenciju po prvi put 1920. godine, kao „sposobnost razumevanja ljudi i upravljanja njima“ (Vidaković, 2008). O socijalnoj inteligenciji možemo misliti kao o sažetom izrazu za pojavu kad je neko inteligentan ne samo povodom interpersonalnih odnosa, nego i u njima. Fokus socijalne inteligencije širi se sa stanovišta jedne osobe na perspektivu dve osobe (Vidaković, 2011).

Savremeni psiholozi (H. Gardner, P. Salovej i dr.), na osnovu istraživanja obavljenih devedestih godina 20. veka, smatraju da socijalna inteligencija ili „interpersonalna inteligencija“ obuhvata više međusobno povezanih sposobnosti: emocionalnu osetljivost (sposobnost prepoznavanja osećanja i želja drugih ljudi), socijalnu analitičnost (sposobnost pronicanja u suštinu društvenih situacija i motiva ljudskih postupaka), dobru samokontrolu (uspešno vladanje sopstvenim afektima i strastima), socijabilnost (sposobnost lakog uspostavljanja međuljudskih odnosa), toleranciju i socijalnu adaptabilnost (sposobnost uvažavanja drugačijeg gledišta i uspešnog rešavanja interpersonalnih sukoba), dominantnost (sposobnost vođenja i uspešnog upravljanja) itd.

Razvijena socijalna inteligencija je neophodna za uspešan rad menadžera, političara, psihologa, psihoterapeuta, advokata i drugih koji su upućeni na rešavanje problema pojedinaca i grupa ljudi. Socijalna inteligencija se razlikuje od apstraktne inteligencije, koja se najčešće meri testovima inteligencije.

Interpersonalnu inteligenciju Gardner definiše kao: „...znanje o unutrašnjim aspektima osobe: pristup svojim osećanjima, rasponu emocija, mogućnost razlikovanja tih osećanja i, eventualno, imenovanja osećanja i u njima traženje značenja i razumevanja uzroka sopstvenog ponašanja“ (Mayer, Salovey, 1999). Interpersonalna znanja omogućavaju osobi otkrivanje, simbolizovanje i dobro razlikovanje složenih skupova osećanja, ali ona ne uključuje samo opšti smisao za procenu sebe i drugih nego i sposobnosti uočavanja i praćenja

svojih i tuđih raspoloženja i temperamenata te formiranje znanja o njima, što će osobi koristiti za predviđanje budućih ponašanja (Nikić, 2009).

Komponente socijalne inteligencije mogu se organizovati u dve velike kategorije: kategorija socijalne svesnosti, kad imamo osećaj o drugima; kategorija socijalne spretnosti, kad potom postupamo shodno toj svesnosti (Goleman, 2007).

1. Socijalna svesnost se odnosi na spektar koji se kreće od instantnih osećaja za tuđe unutrašnje stanje, do razumevanja osećanja i misli te osobe, i do „hvatanja” složenih socijalnih situacija. Ona obuhvata: *primarnu empatiju*: osećanje s drugima; osećaj za neverbalne emocionalne signale; *podešavanje*: slušanje s punom prijemčivošću; podešavanje, štimovanje na neku osobu. Stvarno slušanje od nas zahteva da se podesimo na tuđa osećanja, da pustimo druge da kažu šta imaju i pustimo da razgovor teče tokom koji određujemo zajedno; *empatičku tačnost*: razumevanje tuđih misli, osećanja i namera. Osnova empatičke tačnosti jeste primarna empatija; *Socijalnu kogniciju*: znanje o tome kako stvarno funkcioniše socijalni svet. Razumevanje neizgovorenih normi koje upravljaju interakcijom ključno je za glatku interakciju sa osobom iz kulture drugačije nego što je naša (Goleman, 2007).

2. Socijalna spretnost se nadovezuje na socijalnu svesnost da bi omogućila glatku, delotovornu interakciju. Spektar socijalne spretnosti obuhvata:

Sinhroničnost: glatku interakciju na neverbalnom nivou. Neuspeh u sinhroničnosti sabotira socijalnu spretnost time što interakcije izbacuje iz ravnoteže.

Samopredstavljanje: uspešno predstavljanje sebe. Jedan aspekt samopredstavljanja je harizma. Harizma nekog moćnog javnog govornika, ili vođe, obuhvata njihovu sposobnost da u nama zapale iskrucija emocija kojom sami zrače, da nas uvuku u sopstveni emocionalni spektar. Sposobnost za „kontrolu i maskiranje” izražavanja emocija ponekad se smatra ključnom za samopredstavljanje.

Uticao: oblikovanje ishoda socijalnih interakcija. Postizanje konstruktivnog uticaja podrazumeva izražavanje sebe tako da se postigne željeni društveni ishod, kao kad hoćemo da nekome bude prijatno.

Brigu: staranje o potrebama drugih i odgovarajuće akcije. Nije uvek dovoljno samo osećati brigu za druge, neophodno je i nešto preduzeti (Goleman, 2007).

2.1. Socijalna inteligencija i međuljudski odnosi

Za uspešno postizanje interpersonalne komunikacije, neophodan je visok stepen socijalne inteligencije i osoba koja ume uspešno da upravlja svojim emocijama i vezama. Naravno da je ovaj aspekt usko povezan i sa emocionalnom inteligencijom pojedinca. Osobe koje ostavljaju dobar utisak u društvu po pravilu su vešte u praćenju sopstvenih izraza emocija i sa puno žara se prilagođavaju načinima na koje reaguju osobe iz okoline.

Ovo im omogućava da kontinuirano podešavaju svoj odnos prema društvu, menjajući ponašanje kako bi bili sigurni da će ostvariti željeni učinak (Vidaković, 2011).

Za upravljanje emocijama bitno je: visok stepen tolerancije i sposobnost kontrolisanja ljutnje; manje verbalnih omalovažavanja i svađa; veća sposobnost primerenog izražavanja besa bez sukoba; manje agresivnog i autodestruktivnog ponašanja; bolje suočavanje sa stresom; manje usamljenosti.

Da bi se postiglo potrebno obuzdavanje emocija potrebno je: više odgovornosti; veća sposobnost koncentrisanja na konkretan zadatak i usmeravanje pažnje; manje impulsivnosti i više samokontrole; poboljšani rezultati iz perspektive znanja.

Ono što je takođe jako bitno je da postoji ravnoteža između sopstvenih potreba i osećanja i načina na koje mogu biti zadovoljeni jer u protivnom može doći do ispraznog društvenog uspeha – popularnosti stečene na uštrb vlastitog zadovoljstva. Ovakve osobe ostavljaju odličan utisak a imaju tek nekoliko stabilnih ili zadovoljavajućih prisnih veza.

Zdraviji obrazac, svakako, sastoji se u uravnoteživanju dosljednosti prema vlastitoj stvarnoj prirodi s društvenim veštinama, koje se pritom koriste časno i pošteno prema sebi.

Postoje osobe koje se mogu okarakterisati kao društveni kameleoni – osobe kojima ni najmanje ne smeta da govore jedno a rade nešto sasvim drugo ako će im to doneti društveno odobravanje. To su osobe koje jednostavno žive s tim raskorakom između slike koju ostavljaju u javnosti i intimne stvarnosti. Takvi ljudi nastoje pretraživati sugovornika, u potrazi za znakom koji bi im pokazao što se od njih želi, a tek potom reaguju, umjesto da jednostavno kažu ono što uistinu misle. Kako bi se slagali i bili simpatični, oni nastoje osobe koje su im antipatične navesti na to da misle kako se prema njima odnose prijateljski. I oni se svojim društvenim sposobnostima koriste za uobličavanje postupaka zavisno od zahteva raznovrsnih društvenih situacija, kako bi mogli delovati kao vrlo različite osobe, zavisno od toga u čijem su društvu, vrđajući, recimo, od neobuzdane društvenosti do rezervisane povučenosti.

2.2. Prototip socijalne inteligencije

Različita istraživanja su se bavila ispitivanjem koje su to vrste ponašanja koje se mogu okarakterisati kao bitne za razvoj i definisanje socijalne inteligencije. Uopšteni zaključak jednog od istraživanja je da sledeće sposobnosti mogu okarakterisati socijalnu kompetentnost neke ličnosti (Goleman, 2007): prihvatanje drugih onakvim kakvi jesu; priznavanje greški; pokazivanje zainteresovanosti za svet uopšte; stizati na vreme na sastanke; biti društveno svestan; razmisliti pre nego što se nešto kaže ili uradi; pokazivati radoznalost; ne suditi olako; pošteno procenjivati situacije; dobro procenjivati značaj informacija za problem koji se rešava; biti obziran prema potrebama i željama drugih ljudi; biti direktan i iskren prema sebi i drugima; pokazivati zainteresovanost za okruženje.

Zanimljivo je da ovakav rezultat nisu očekivali stručnjaci koji se bave inteligencijom. Njihov fokus je bio na verbalnoj inteligenciji i sposobnosti rešavanja problema, dok je određivanje socijalne kompetentnosti najviše zasnovano na osobinama “praktično inteligentne” osobe (Gardner, 1993).

Druga slična studija se bavila ispitivanjem subjekata koji su imali za zadatak da ocene koliko je neophodna svaka pojedinačna osobina za razumevanje socijalne inteligencije. Iz ovog istraživanja, sledeće osobine su se pokazale kao centralne za prototip (Kihlstrom, Cantor, 2000): razumevanje ljudskih misli, osećanja i namera; dobra saradnja sa drugim ljudima; posedovanje visokog stepena poznavanja pravila i normi u međuljudskim odnosima; dobra sposobnost posmatranja situacije iz perspektive drugih ljudi; sposobnost dobrog adaptiranja u različitim socijalnim situacijama; da je osoba topla i brižna i da je otvorena za nova iskustva, ideje i vrednosti.

3. Savremeni nastavnik i socijalna inteligencija kao osnova njegovog obrazovnog delovanja

Socijalno inteligentno obrazovanje počinje potpunom prisutnošću nastavnika i ostvarivanjem sinhroničnosti. Kada je nastavnik posvećen, na scenu stupa njegova socijalna inteligencija u punoj spremi. On uspeva da pogodi kako se učenici i saradnici osećaju, kao i zbog čega, i ostvaruje dovoljno glatke interakcije da ih uvede u pozitivno stanje. Najbolji

nastavnici su ljudi dostojni poverenja, empatični i povezani sa drugima, pored kojih se osećamo smireno, cenjeno i nadahnuto. Najgori – hladni, teški i arogantni – pored njih se učenik oseća, u najboljem slučaju, neprijatno, a u najgorem prezreno.

Nastavnici u savremenom obrazovnom okruženju moraju biti socijalno inteligentni. Samo takav nastavnik može uticati na razvoj svojih učenika i na uspeh obrazovnog procesa. Savremeni profil socijalno inteligentnog nastavnika karakteriše: liderstvo, poverljivost, kreativnost, inteligencija, empatičnost i povezanost sa drugima, i sl. Zahvaljujući razvoju socijalne inteligencije, nastavnici će značajno unaprediti svoje sposobnosti u budućnosti. Na taj način će stvoriti pogodnu klimu za razvoj i napredovanje kako sebe, tako i osoba sa kojima dolazi u svakodnevni kontakt. Dobro izbalansiran svet i dobro izbalansirane organizacije i timovi sastoje se od ljudi koji poseduju različite mešavine inteligencija. Ovo daje grupi veću kolektivnu sposobnost u odnosu na grupu koja se sastoji od identično stručnih specijalista. Razvijanje i usavršavanje socijalne inteligencije u obrazovanju omogućava sledeće

prednosti:

- Poboljšavanje ličnih performansi učenika – Zadovoljstvo učenika nastavnikom i uopšte harmonično okruženje povećava produktivnost učenika;

- Povećavanje satisfakcije poslom – Primena socijalne inteligencije u svom obrazovnom delovanju omogućava postizanje boljih performansi i dostizanje zadovoljstva sopstvenim učinkom;

- Lakši rad sa zahtevnijim učenicima i kolegama u obrazovanju – Socijalna inteligencija omogućuje sinhroničnost u odnosu sa drugim ljudima, što svodi vreme protraćeno na svađe i rasprave na minimum;

- Povećavanje efikasnosti nastavnika – Efikasnost jednog nastavnika se delimično procenjuje na osnovu kriterijuma kao što su motivisanje učenika, uspeh njihove edukacije i razvoja, kao i kvalitet njihovih rezultata.

- Uspostavljanje pogodne klime za razvoj učenika – Oni učenici koji imaju osećaj sigurnosti imaju slobodu da istražuju, rizikuju, inoviraju i prihvataju nove izazove.

Inteligencija se može definisati na više različitih načina koji uključuju sposobnost apstraktnog razmišljanja, razumevanja, komuniciranja, rezonovanja, učenja, planiranja, emocionalne inteligencije i sposobnost rešavanja problema. Iz perspektive čoveka kao socijalnog bića, u cilju uspostavljanja međusobne komunikacije i uspešnog uklapanja u okruženje, do izražaja dolazi socijalna inteligencija kroz interpersonalnu interakciju. U teoriji, ljudi koji poseduju visoku interpersonalnu inteligenciju su ekstrovertni i karakteriše ih osetljivost na raspoloženja drugih ljudi, njihova osećanja, temperament i motivacija, kao i njihova sposobnost da saraduju sa drugima kako bi radili kao deo tima. Oni efikasno komuniciraju i lako saosećaju sa drugima i veoma lako se mogu uklopiti u uloge i vođe i sledbenika. Ovakve osobine najviše dolaze do izražaja kod osoba koje se bave obrazovanjem i socijalnim radom, kao i poslovanjem, marketingom i sl.

Obrazovanje, odnosno nastavni kadar, ima za zadatak da organizuje različite tipove učenika, koji zajedno sačinjavaju jednu celinu, da zajednički postignu željene ciljeve efektivnim i efikasnim korišćenjem dostupnih sredstava. Obrazovanje obuhvata planiranje, organizovanje, vođstvo, kontrolisanje učenika i njihovih nastojanja za postizanjem znanja i njihove obuke za život i rad u društvu, odnosno socijalnom okruženju, zbog čega je kvalitetno socijalno obrazovanje jedna od osnova savremenog obrazovanja.

4. Učenje socijalne inteligencije u savremenom obrazovanju

4.1. Aspekti socijalne inteligencije u obrazovanju

Svaki kompetentni vaspitač razume važnost društvenih veština u obrazovnom procesu. Nastavnici koji poseduju socijalnu kompetentnost lako identifikuju probleme svojih učenika, koji ih sprečavaju da ostvare blizak odnos sa svojim vršnjacima, što najčešće utiče na njihov sveukupan učinak u školskim aktivnostima. Međutim, iako su svesni društvenih problema među svojim učenicima, nastavnici dosta ređe u obzir uzimaju istinsku vrednost socijalnih veština – efikasnih i primenljivih ponašanja koje većina učenika koristi kako bi bili uspešni u svojim obrazovnim interakcijama. Učenici svakoga dana razgovaraju, planiraju aktivnosti, postavljaju pitanja, slušaju uputstva, saraduju na zadacima i učestvuju u nizu drugih socijalnih ponašanja koja im dozvoljavaju da se povežu sa nastavnikom i ostalim učenicima i da na najbolji način iskoriste svoje obrazovanje. Međutim, kako se većina tih veština zbiva uglavnom slučajno, a ne uz pomoć planskih, nastavnih uputstava, njihova kompleksnost i važnost u obrazovnom procesu se često zanemaruje.

Kako bi se postigao što optimalniji učinak u obrazovnom procesu, neophodno je najpre identifikovati, a potom ih na pravi način upraviti, te koristiti samu socijalnu inteligenciju za postizanje tog optimalnog učinka.

Najvažniji aspekti socijalnih veština u obrazovanju su (Knapczyk, Rodes, 2001):

- **Socijalne veštine su osnova obrazovnog procesa.** Svaka aktivnost u vaspitnoj ustanovi se može okarakterisati kao socijalna interakcija. Od učenja čitanja ili rađenja vežbi iz matematike, do interakcije sa vršnjacima u periodima odmora, u školskom dvorištu ili učionici, svaka od tih aktivnosti zahteva neku vrstu socijalne veštine kako bi bila uspešna.

- **Socijalni zahtevi su uglavnom implicitni.** Iako je jasno da su socijalne veštine ključni deo obrazovnog uspeha, one su učenicima veoma retko jasno definisane i objašnjene, kao što je slučaj sa drugim obrazovnim zahtevima. Može se desiti da vaspitač postavi opširne smernice o ponašanju na njegovom času, ali većina pravila u učionici ostaju implicitna. Na primer, interakcija učenika sa nastavnikom biva jasno definisana, ali njegova interakcija sa vršnjacima je i dalje bez jasnih pravila i smernica, te će učenici koji nisu u mogućnosti da prepoznaju ova „nepisana pravila” vršnjačke interakcije imati probleme sa primenom socijalnih veština.

- **Socijalne veštine se uče spontano.** Zbog svoje suptilne i implicitne prirode, socijalne veštine se obično uče kroz svakodnevna, neformalna iskustva. Učenici nemaju mogućnost da ih uče sistematično, kao što je to slučaj s nastavnim sadržajem. Umesto toga, oni imitiraju ono što vide od prijatelja, starijih učenika, roditelja, ili pak ponavljaju ponašanja koja su u prošlosti izazvala za njih pozitivan odgovor. Kako bi se ovaj proces učenja regulisao, učenici moraju da se oslone na suptilne signale, kao što su ton glasa ili izraz lica, kako bi procenili koliko je njihovo ponašanje prikladno. Učenici moraju biti sposobni da razumeju vezu između nečije reakcije i ponašanja koje je tu reakciju izazvalo, a učenici koji to nisu u mogućnosti veoma često zaostaju za svojim vršnjacima.

- **Socijalne veštine su kompleksne.** Vaspitači socijalne zahteve obično posmatraju kroz jednostavne pojmove: poštovanje prema drugima, korišćenje pozitivnog jezika, slaganje sa vršnjacima. Stvarnost socijalnih veština je, međutim, dosta kompleksnija od toga. Kako bi na primer, jedan učenik stupio u interakciju sa grupom vršnjaka, on mora da bude svestan te grupe i statusa njenih članova. On mora koristiti jezik i stav prikladan toj situaciji, a mora biti i svestan pogodnih tema razgovora, kao i sposoban da formuliše relevantne komentare. Na

kraju, moraće biti sposoban da interpretira reakcije vršnjaka i da modifikuje svoje ponašanje, najčešće na osnovu i najmanjih suptilnih reakcija. Dakle, iako može delovati kao jednostavno društveno ponašanje, razgovor sa vršnjacima predstavlja kompleksan sistem naučenih socijalnih veština.

- Socijalni zahtevi se postavljaju kako od strane vršnjaka, tako i od strane vaspitača.

Vaspitač socijalno ponašanje posmatra u okviru svojih potreba i zahteva: da učenik sedi u tišini, prati predavanje, podiže ruku pre nego što postavi pitanje, itd. Međutim, kompetentno ponašanje je složenije od toga, zato što je ono oblikovano i nizom zahteva postavljenih od strane vršnjaka. Kada učenik šapuće sa kolegom iz klupe, razgovaraju o gradivu pre časa ili se šale i igraju na odmoru, oni ispunjavaju bitne zahteve koji im pomažu da učvrste svoje odnose sa vršnjacima i koji im daju značajniju ulogu u školskom socijalnom okruženju. Isto tako, učenici koji prečesto i preglasno pričaju na času, koji se izoluju dok ostali razgovaraju, ili koji su agresivni prema ostalim učenicima, biće češće zanemareni ili zadirkivani od strane svojih kolega, te će zbog toga njihovo obrazovanje snositi posledice.

4.2. Nastava i socijalna inteligencija

Opservacija ponašanja učenika u školi otkriva celi spektar socijalnih veština i zahteva na koje učenici svakodnevno moraju da reaguju. Socijalne veštine je korisno posmatrati kao široki, nepisani, odnosno skriveni, kurikulum koji studenti uče u školi, a koji se može uporediti sa stvarnim, pisanim kurikulumom koji se koristi u nastavi (Knappczyk, Rodes, 2001). U literaturi se pod nepisanim, odnosno skrivenim kurikulumom podrazumeva skup vrednosti, stavova i principa, koji se učenicima u obrazovnom procesu prenose implicitno (Snyder, 1970). Skriveni kurikulum se, pre svega, bavi društvenim i socijalnim uređenjem u datoj sredini, odnosno u društvu uopšte. Emil Dirken je zagovarao teoriju da strogo primenjivanje školskih pravila te kažnjavanje neposlušnosti i kršenja istih tih pravila uči čoveka još u veoma ranom dobu da poštuje pravila, te od njega stvara individuu koja će biti sposobna za normalno delovanje u društvu. Kao takav, kurikulum socijalnih veština opisuje sposobnosti i veštine koje studenti moraju da poseduju kako bi bili uspešni u interakcijama sa nastavnicima i vršnjacima, a samim tim i kako bi bili uspešni u školi.

Iako nezvaničan, kurikulum društvenih veština može biti veoma jasan i precizan. Tako, na primer, učenici osmog razreda osnovne škole moraju se ponašati drugačije od učenika petog razreda. Temeljnijim analiziranjem socijalnog ponašanja učenika, vaspitač se može upoznati sa ovim kurikulumom, i time doći u poziciju da može da prepozna i reaguje u situacijama kada primeti da učenik ima poteškoća. Vaspitač će tako naučiti da svoje časove organizuje tako da će pomoći celim grupama učenika da povećaju svoj učinak u ključnim oblastima.

Jedna od ključnih funkcija kurikuluma jeste da jasno definiše nivoe učenja i učinka, koji će označiti jasnu razliku između uspeha i neuspeha. U nastavi sociologije, na primer kurikulum nam pomaže da identifikujemo prosečan učinak kao standard za merenje da li je učenik kompetentno savladao gradivo (ili obavio zadatak) ili ne. Međutim, u sferi socijalnih veština, ovu funkciju retko možemo primeniti na odgovarajući način. Nastavnik ne može da identifikuje prosečan učinak, već mora da koristi pravila ili očekivanja koje bi želeli da učenik ostvari – poštovanje prema ljudima, pozitivan stav, čekanje na red, itd. U stvarnosti, takvo ponašanje predstavlja prosečan (a ne odličan) nivo. Većina učenika ta pravila poštuje, ali je njihov prosečan nivo obično daleko ispod onoga što bi vaspitač želeo. Takođe, moguće je da

se učenici pridržavaju pravila na času, a da i dalje ne budu dovoljno kompetentni u ključnim oblastima interakcije sa vršnjacima.

Zbog toga je veoma korisno o kurikulumu socijalnih veština razmišljati ne kao onome šta bi vaspitač voleo, već kao o prosečnom ponašanju učenika u opštim obrazovnim situacijama. Takvo ponašanje nije idealno, već je to nivo minimalne kompetencije. Zbog toga je preporučljivo posmatrati ponašanje prosečnih učenika u školskom okruženju: takvo ponašanje daje realnu osnovu za razumevanje stvarnog kurikuluma socijalnih veština koji se primenjuje na učenike u tom specifičnom odelenju. Upoznavanjem sa tim prosečnim nivoom, vaspitač postaje osposobljen da primeti nedostatke pre nego što oni postanu problem, te da obrati pažnju na oblasti gde je potrebno napraviti određene korekcije.

Kako je ovakav kurikulum neformalan, pri razumevanju prosečnog socijalnog ponašanja učenika u opštim obrazovnim situacijama, takođe je neophodan neformalan pristup. Poznavanje ovog kurikuluma socijalnih veština je bitno iz dva glavna razloga (Knapczyk, Rodes, 2001):

1) Vaspitač dobija mogućnost da uoči probleme u socijalnom ponašanju, pre nego što dođe do njihove eskalacije. Kada se vaspitač u tome uvežba, biće u mogućnosti da lakše uoči ponašanje koje je ispod proseka. To se ne dešava zato što to ponašanje ne ispunjava njegova lična očekivanja, već zato što u tom slučaju učenik počinje da iskače iz svoje grupe.

2) Opšte poznavanje kurikuluma socijalnih veština daje osnovu za planiranje rada s grupom, u učionici. Identifikovanjem socijalnih potreba u datom okruženju, vaspitač je u mogućnosti da ih učini više eksplicitnim, kako bi učenike naučio da na te potrebe reaguju što efikasnije i efektivnije. Primeri ovakvog pristupa uključuju: obučavanje učenika da postavljaju pitanja kada im nešto nije jasno ili im je potrebna pomoć; vođenje rasprava sa učenicima o temama za razgovor koje su odgovarajuće za njihov uzrast; postavljanje određenih smernica za rad u parovima i grupama i za učešće u raspravama na času; igranje uloga u svrhu učenja ispravne i pogrešne socijalne interakcije u školskom okruženju; učenje tehnika za rešavanje nesuglasica, i sl.

4.3 Implementacija socijalne inteligencije u obrazovni proces

Kako bi se napravila strategija socijalnog obrazovanja, te kako bi se ista implementirala u obrazovni proces, neophodno je prepoznati osnovne veštine neophodne u učenju socijalnih veština. Prema Jones i Bouffard (2012) to su: emotivni procesi, društvene/interpersonalne veštine i kognitivna regulacija. Emotivni procesi uključuju emotivno znanje i izražavanje, regulisanje emocija i njihovog manifestovanja, kao i empatiju. Interpersonalne veštine predstavljaju sposobnosti prepoznavanja društvenih pojava, razumevanja tuđih ponašanja, upravljanja društvenim situacijama, pozitivnu interakciju sa ostalim članovima društva, i sl. Kognitivna regulacija uključuje usmeravanje i kontrolu pažnje, inhibiciju nepoželjnih odgovora, radnu memoriju, kao i kognitivnu fleksibilnost (Johnes, Bouffard, 2012). Dakle, uspešnost socijalnog obrazovanja će u najvećoj meri zavisiti od uspešnog upravljanja ovim trima grupama veština i ponašanja.

U stručnoj literaturi se, u toku prethodne decenije, beleži značajan porast zainteresovanosti za unapređenjem socijalne inteligencije učenika, u cilju smanjenja problematičnog ponašanja, odnosno stvaranja pozitivne društvene sredine u obrazovnim ustanovama (Clayton, Ballif-Spanvill, Hunsaker, 2001; Jennings, Greenberg, 2009). Većina evaluacija implementacije socijalnog obrazovanja pokazuje pozitivne rezultate, kao i da ovi rezultati zavise od više faktora. Što se samih programa tiče, Durlak (2011) tvrdi da su

najefikasniji programi bili oni koji su u sebi sadržali sledeća četiri elementa: nizovi aktivnosti koje su koordinisano i povezano vodile do sticanja veština; aktivni oblici učenja, fokusiranje na razvoj jedne ili više društvenih veština, i eksplicitno usmeravanje na određenu veštinu.

Pored karakteristika programa, kvalitet i uspešnost implementacije jeste ključni faktor efektivnosti programa (Johnes, Bouffard, 2012), a kako je implementacija u velikoj meri na plećima samog nastavnog osoblja, njih je neophodno osposobiti za ovakav proces, odnosno redovno im pružati priliku za stručno usavršavanje i osposobljavanje za socijalno i emotivno obrazovanje.

Obrazovne ustanove su te koje imaju osnovnu obavezu da učenicima pruže priliku za unapređenje socijalne inteligencije i sredinu u kojoj će oni biti u mogućnosti da vežbaju svoje interpersonalne veštine, te da uče, da rastu i da se razvijaju, kako bi bili sposobni da žive i delaju u društvenim okvirima i po društvenim pravilima. Implementacijom strategija socijalnog i emotivnog učenja u nastavne planove, upravo se postiže osposobljavanje pojedinaca da prepoznaju svoje pozitivne vrednosti, da uče da poštuju druge, da osposobe učenike da donose prave i odgovorne odluke, te da upravljaju sopstvenim ponašanjem. Već smo pomenuli zajedničke aspekte uspešnih strategija, a pored njih bi se svakako, kao praktični primeri implementacije socijalnog obrazovanja u nastavni proces, mogli pomenuti još i:

- Uvođenje u nastavni plan i program rad na socijalnim veštinama, gde bi one iz skrivenog prešle u formalni kurikulum, te na taj način postale eksplicitne, čime bi se i automatski ispoštovala potreba za eksplicitnošću, kako bi učenicima bilo jasna važnost ove veštine.

- Osposobljavanje nastavnika za eksplicitan rad u sferi socijalne inteligencije. Ovo može uključivati osposobljavanje za istraživanje relevantne literature, posećivanje za ovo predviđenih seminara i kurseva ili timska saradnja sa kolegama za koje se smatra da su ovladali tehnikama socijalnog učenja.

- Usmeravanje učenika na društvenu i emotivno upoznavanje, te njihovo osposobljavanje za razumevanje osećanja drugih osoba. Kako bi se učenici osposobili za empatiju, potrebno je koristiti praktične, odnosno aktivne nastavne metode, kao što su igranje uloga, pričanje priča, rasprave, debate, pregovori i sl., gde će oni, u datom kontekstu, biti u mogućnosti da procene šta je to društveno ispravno ponašanje, a šta ne.

Kako je nastavnik taj od koga dosta zavisi, on ima određene obaveze ako se želi postići uspešna implementacija. Prevažodno on je taj koji treba da odredi šta su to tačno poželjni oblici društvenog ponašanja, a zatim, u okviru njih da svojim učenicima pruža prilike za razvoj novih socijalnih i emotivnih veština. Eksplicitnost strategije u potpunosti zavisi od nastavnika jer je on taj koji tu strategiju implementira, te je neophodno da on bude jasan i otvoren po pitanju toga šta se to tačno od učenika traži. Vežbe i aktivnosti koje za cilj imaju unapređenje socijalne inteligencije moraju biti zanimljive i relevantne za učenike, njihova interesovanja i sredinu u kojoj žive, jer će proces učenja u najvećoj meri zavisiti od njihove zainteresovanosti. Kako je socijalno obrazovanje kontinuiran proces (Johnes, Bouffard, 2012), on se ne može vršiti samo u okviru škole, već i u ostalim društvenim okolnostima, te je saradnja sa roditeljima i starateljima dece od izuzetne važnosti. Stoga se socijalno obrazovanje mora uskladiti.

5. Zaključak

U današnjim društvenim odnosima, socijalna inteligencija sve više dolazi do izražaja. Obraćanjem pažnje na osećanja i potrebe drugih ljudi, može se doći do bolje komunikacije i uspešnijeg rešavanja problema, kao i dobijanja potrebne pomoći i podrške. Ulaganje vremena i truda u uspostavljanje veza sa drugim ljudima, bilo u formalnim ili, još češće i bitnije u

neformalnim odnosima, omogućava efikasnije rešavanje problema u kraćem roku i postaje osnova novog pristupa intelektualnom kapitalu celokupnog društva.

Veštine koje će nam pružiti mogućnost da u svakom trenutku odlučimo šta tačno treba učiniti i na koji način komunicirati sa drugima u socijalnom kontekstu, veoma je važna sposobnost za koju bi svi u društvu trebalo da budu osposobljeni kako bi i svakodnevne životne interakcije bile što lakše i imale što bolje rezultate. Neke osobe koje su dobre u tome oblikovane su putem specifičnog odgoja ili životnih iskustava, ali obrazovanje itekako može da igra značajnu ulogu u osposobljavanju ličnosti da ima razvijene socijalne veštine, što će se pozitivno manifestovati kroz njihovo ponašanje i delovanje.

Kako je nastavnik osnova uspešnog obrazovnog procesa, za ovu implementaciju socijalnih inteligencija neophodno je da, pre svega, njegova kompetentnost u svojoj osnovi ima razvijenu socijalnu inteligenciju. On mora da bude sposoban da u svojoj učionici prepozna učenike koji imaju problema u svojoj socijalnoj sredini, te da zna da im na pravi način pristupi i da ih ispravno usmeri u rešavanju problema. Jedna od glavnih uloga obrazovanja u socijalizaciji jeste osposobljavanje ličnosti za usaglašene i socijalno prihvatljive akcije, razvijanje ponašanja kojim će se ličnost uključiti u društvo i društvenu podelu rada (Vidaković, 2012a), a to neće biti moguće bez nastavnika (vaspitača) koji je potpuno ovladao socijalnim veštinama.

LITERATURA

- Clayton, C. J., Ballif-Spanvill, B., Hunsaker, M. D. (2001). Preventing violence and teaching peace: A review of promising and effective antiviolence, conflict resolution, and peace programs for elementary school children. *Applied and Preventive Psychology, 10*
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Goleman, D. (2007). *Socijalna inteligencija – nova nauka o ljudskim odnosima*. Beograd: Geopoetika.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research 79(1)*
- Johnes, S., Bouffard, S. (2012). Social and Emotional Learning in Schools. *Sharing Child and Youth Development Knowledge*. Vol.26, No.4.
- Kihlstrom, J.F., Cantor, N. (2000). *Social Intelligence*. In: R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence*, 2nd ed. (pp. 359-379). Cambridge, U.K.: Cambridge University Press, 2000; an updated appeared in the 3rd ed., 2011.
- Knapczyk, D., Rodes, P. (2001). *Teaching Social Competence*. Verona, WI: IEP Resources
- Mayer, J. D. i Salovey, P. (1999). Što je emocionalna inteligencija? u: P.Salovey i D. Sluyter (ured.). *Emocionalni razvoj i emocionalna inteligencija: Pedagoške implikacije*. Zagreb: EDUCA.
- Nikić, P. (2009). *Emocionalna inteligencija menadžera u funkciji etičkog ponašanja u organizaciji*. *Anali Ekonomskog fakulteta*, br. 22. Subotica: Ekonomski fakultet.
- Snyder, B. R. (1970). *Hidden Curriculum*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Vidaković, M. (2008). *Sociologija*. Novi Sad: CEKOM books.
- Vidaković, M. (2010). *Intelektualni kapital – aktivni proces stvaranja vrednosti*. VIII naučno-stručna konferencija „Na putu ka dobu znanja“. Sremski Karlovci: Fakultet za menadžment.
- Vidaković, M. (2011). *Uticao socijalne inteligencije na uspešnost menadžera*. IX Međunarodna naučno-stručna konferencija „Na putu ka dobu znanja. Sremski Karlovci: Fakultet za menadžment.
- Vidaković, M. (2012a). *Sociologija Obrazovanja*. Šabac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače.
- Vidaković, M., Stojanović, A. (2012). *Sociološki i didaktički akcenti sistema vrednosti mladih*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“.

Mira Vidaković, Ph.D.

Jelena Davidović-Rakić, Ph.D.

Faculty of Management in Sremski Karlovci, University „Union – Nikola Tesla” in Belgrade,
The Republic of Serbia

SOCIAL INTELLIGENCE AS A PARADIGM OF COMPETENCE-BASED EDUCATION

Summary: Human capital can be defined through knowledge, skills, competence and other personal attributes that characterize each person. If we want to develop harmonious relations, apart from general intellectual aptitude, we shall also possess an understanding of social relationships and of motivation behind human behavior, as well as a wise approach to interpersonal interactions. In one word, we need social intelligence.

Human interaction was always characterized by a person's ability to adjust to others and to adjust others according to his or her own needs. Social resilience and flexibility are of great importance for appropriate and adequate social behavior in any social environment – from home, to every educational institution, as well as among friends and in other social situations.

Social intelligence can be developed only through socialization and by doing so we move on our way to success. People with highly developed social intelligence can optimize their personal performance, improve their job satisfaction, facilitate business transactions with other people and by doing so achieve success and reach a level of psychophysical health that will make them satisfied.

Since the job of an educator demands a great deal of flexibility and capacity for adjusting to a great number of different situations, with the main goal of achieving optimal educational results, this paper will examine the importance of social intelligence and its role in the development of educational competences of a teacher at each level of their activity.

Key words: social intelligence, interpersonal skills, social relations, interaction, competences.

МОГУЋНОСТ НЕНАСИЛНЕ КОМУНИКАЦИЈЕ

САЖЕТАК: Овај рад бави се идејом о квалитетној комуникацији с преобладавајућим ЈА-порукама, унутар које се испитују дела уметности, културе и филозофије. Култура у савремености трпи услед активне друштвене дезинтеграције и прожета је филозофијом страха као последицом одсуства аскетског из живота филозофа услед свеprisутности страха који колонизује сав (наш) животни свет. Дестабилизоване су и најтемељније теорије и дрмана основа етике као дисциплине која проучава понашање и владање собом и експлицитно је повезана са Сократовим питањем: Који је ваљан начин да се живи? Заробљени смо у језику: то охрабрује.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: ненасилна комуникација, уметност, култура, филозофија, језик.

1. Могућност ненасилне комуникације

Мој избор је да рад отворим чињеницом да је норвешки филозоф Лаш Фр. Х. Свенсен (Lars Fr. H. Svendsen) објавио књигу *Филозофија страха* услед своје “све јаче љутње због тога што страх колонизује наш животни свет” (Svendsen, 2007:11). Одабирем га зато што желим да донесем овде његове цитате о општој цивилизацијској клими која притиска и мој доживљај света и бриговања у култури.

Страх долази од уверења да “су земља, ваздух и вода све загађенији, да криминал стално расте, да у храни има све више опасних додатака и препарата за спречавање кварења итд” (Svendsen, 2007: 19). На неки начин “свест о ризицима је чак ушла у моду, што се јасно види по изразима као што је *параноја шик*” и по чињеници да је безбедносна одећа модно дотерана и екстремно добро дизајнирана, те се излаже и у музејима. Лаш вели: “Страх је постао и тема у архитектури, где један важан сегмент једне грађевине јесте да осигура становнике и кориснике од нечег што прети споља” (Svendsen, 2007: 20). Такође је страх важан „политички ресурс јавних власти, политичких странака и интересних организација”. Бранша забаве, филмска индустрија и масовни медији такмиче се у сервирању страха и катастрофа. Заправо страх постаје основна одлика наше културе, а култура је у савремености на много начина означена друштвеном дезинтеграцијом.

Истина је да је логика масовних медија узроковала раст културе страха, али је исто тачно да је човек по самој својој природи изложено биће: “Ми рођењем долазимо на свет који не можемо да контролишемо и изгледа да смо упућени на егзистенцијалну неизвесност целог живота”(Svendsen, 2007: 26).

Од културе до културе разликују се модели исказивања страха, али људски разум, кад га обузме страх, мало може да учини. Монтењ (Michel de Montaigne) пише: “Филозоф мора да зажмури пред ударом који му прети; он не може да избегне да задрхти као дете кад стоји на рубу стрмине; природа је хтела да задржи те мале знаке своје власти

* kris81@open.telekom.rs

којој не могу да се одупру ни наш разум ни стоичка врлина, а да би научила човека да је смртан и слаб” (Svendsen, 2007: 32).

Аристотел (Αριστοτέλης) је писао да се бојимо свега што је зло: губљења части, сиромаштва, болести, живота без пријатеља и смрти. Његова дефиниција човека је *zoon logon echon*, што се уобичајено преводи као “разумна животиња”, но последније је “живот који поседује језик” (Svendsen, 2007: 34). То је оно што ме је ‘довело’ Свенсену који посведочује и Касирером (Ernst Alfred Cassirer) да човек више живи у симболичком, него у физичком универзуму пошто људско искуство ојачава и усложњава симболичку мрежу: ”Човек више није у непосредном додиру са космосом; он се с њим сусреће тако рећи лицем у лице. Изгледа као да се физички свет повлачи како људска симболичка активност напредује. Уместо да се бави стварима какве јесу, човек се на извесан начин дружи сам са собом. До те смо се мере затворили у језичке форме, уметничке представе или религијске ритуале, да више нити видимо нити спознајемо без помоћи таквих вештачких посредника. То важи како за наш теоријски тако и за наш практични свет” (Svendsen, 2007: 35). Као *animal symbolicum* још смо и тужна створења, једина свесна своје смртности. Основни став Џејмс-Лангове теорије (философ Вилијам Џејмс (William James) и физиолог и психолог Карл Георг Ланге (Carl Georg Lange)), коју су аутори независно развили, јесте да нису осећања оно што изазива телесне промене, него обратно: “Човек не плаче зато што је тужан већ је тужан зато што плаче. Исто тако не бежиш од опасности зато што се бојиш већ се бојиш зато што бежиш од неке опасности” (Svendsen, 2007:37).

Осећања пружају знање о свету. Из њих постају схватања. А страх од непознатог одувек је најмоћнији. И сад је ту важно да се подсети како је Аристотел тврдио: “Треба да постоји извесна нада о ослобођењу од онога што производи патњу да би неко осећао страх. Ево нечега што указује на то: због страха људи трагају за излазом, а упркос свему нико не трага за излазом ако не постоји нада.” Тако је говорио и Тома Аквински (Thomas Aquinas) да “страх никада не постоји без макар малене наде у срећан исход” и као оне без страха означило проклето, јер су и без наде. Исто тако Аквински верује да сав страх потиче од наше љубави према нечему.

Хајдегерово (Martin Heidegger) анализа страха доводи овај феномен у везу са неизвесношћу као основном цртом људског постојања: “У страху се разоткрива основна одредба мог постојања, наиме чињеница да сам изложен и у крајњој инстанци препуштен сам себи.” (Svendsen, 2007: 49) По Хајдегеру човек у страху губи из вида сопствене могућности, а пажњу усмерава на претњу: на свет кога се боји, у којем није свој на своме, а опстаје управо услед страха.

Лаш Свенсен је поставио хипотезу да је страх на путу да постане једна навика, у истом смислу као и све друге људске навике, које нам онда повезују свет у целину: навике које имамо утичу на наш поглед на свет. Он не држи да је тај хипотетички страх парализујући, напротив: то је страх ниског интензитета. Нарочито је за утеху да је ово страх који има више карактер расположења, него осећања: “То је страх као нека врста поимања света у којем је сопствена рањивост темељна одредба” (Svendsen, 2007: 53).

Ко носи свест о својој рањивости може лакше уважити и рањивост другог.

Маршал Розенберг (Marshall B. Rosenberg), амерички социјални психолог, оснивач модела НК (ненасилне комуникације) уважава човека као аутентичну личност, особу која је свесна својих осећања, потреба и жеља, а комуникацију види као нешто што обогаћује учеснике у смислу радосног служења животу. Он подвлачи: „Ако је мој

циљ само промијенити људе и њихово понашање или да нешто буде по мом, тада НК није погоднo оруђе. Процес је дизајниран за оне који би жељели да се други промијене и удовоље њиховим молбама, али само ако то сами одаберу својом вољом и суосјећајно. Циљ НК је успоставити однос утемељен на искрености и емпатији“ (Rosenberg, 2006:89).

Процес НК дословно чине:

- „Конкретни поступци које опажамo који утјечу на наше благостање.
- Како се осјећамo у вези с нашим опажањима.
- Потребe, вриједности, жеље итд. које побуђују наше осјећаје.
- Конкретни поступци које тражимо како бисмо обогатили своје живoтe“

(Rosenberg, 2006:27).

Дакле: у четири корака уносимо ред у властиту моћ да служимо животу на начин који нас озарује, чини да освајамo истинску радост слављења себе, што је изнад онога што би нам други уопште могли пружити. То значи: у конкретним ситуацијама изражавамо осећања и прецизирамо своје потребе и тражимо без наређивања оно што желимо добити од других, који ће, у оптималним условима зажелети да нам изађу у сусрет.

Розенберг је уверен: „Можемо замијенити „језик који убија снове“ с НК и препознати постојање избора за све наше поступке. НК нам даје оруђе и разумијевање за стварање мирнијих стања свијести, показујући нам како се усредоточити на оно што заиста желимо, умјесто на оно што није у реду с другима или с нама. Здравствени радници могу користити НК у савјетовању и психотерапији, како би с клијентима успоставили аутентичне узajамне односе“ (Rosenberg, 2006: 166). Без претензије на теоретско подржавање своје праксе саосећајног слушања говора здравих, а тужних и незадовољних људи, он практикује симболичко раздвајање језика жирафе и језика змије (или шакала, вука) код говорника (што су код Томаса Гордона (Thomas Gordon) уз „активно слушање“: ЈА-поруке и ТИ-поруке) и ради тренинге довођења комуникације до циљног: жирафског говора. Пошто је у природи човека да настоји да стекне одобравање за своје поступке, то Розенберг каже: „Сматрам да је трагично што напорно радимо како бисмо купили љубав и претпостављамo да морамо себе ускраћивати, а радити све за друге, како би нас други вољели. У ствари, кад чинимо нешто искључиво у духу унапрјеђења живота, открит ћемо да нас други цијене“ (Rosenberg, 2006: 133).

Овде као комуникацијску илустрацију издвајам још дијалог М. Росенберга с једним клијентом који је био депресиван: даје се подршка изражавању и пражњењу емоција, јер је то процес оздрављења и претпоставка да особа постане мање деструктивна и више способна за конструктивну акцију:

„М.Р.: Што је то што желите, а не добијате?

Клијент: Не знам што желим.

М.Р.: Претпоставио сам да ћете то рећи.

Клијент: Зашто?

М.Р.: Моја теорија је да постанемо депресивни јер не добијемо оно што желимо, а не добијемо оно што желимо зато што нас томе нису никада учили. Умјесто тога, научили су нас да будемо добри мали дјечаци и дјевојчице и добре мајке и очеви. Ако желите бити једна од тих добрих особа, боље Вам је да се навикнете на депресију. Депресија је награда коју добијемо када смо „добри“. Али, ако се желите осјећати боље, волио бих да разјасните што бисте жељели да други људи учине како би Вам живот учили лепшим.

Клијент: Само желим да ме нетко воли. То није тако неразумно, зар не?

М.Р.: То је добар почетак. Сада ми, молим Вас појасните што би људи требали учинити како би задовољили Вашу потребу за љубављу. На примјер, што бих ја сада могао учинити?

Клијент: О, па знате ...

М.Р.: Нисам сигуран да знам. Волио бих да ми кажете што би Ви жељели да ја, или други, учинимо како би Вам пружили љубав коју тражите.

Клијент: То је тешко.

М.Р.: Да, може бити тешко исказати јасно што бисте жељели. Али размислите како је тек другим тешко одговорити на Вашу молбу ако нису чак ни сигурни што од њих тражите!

Клијент: Постаје ми јасно што желим од других како бих задовољио своје потребе за љубављу, али ми је непријатно.

М.Р.: Да, врло често је то непријатно. Дакле, што бисте жељели да ја или други учинимо?

Клијент: Ако заиста размислим о томе што тражим када тражим да будем вољен, претпостављам да желим да погодите што желим прије него ја сам постанем тога свјестан. И онда желим да увијек то чине.

М.Р.: Захвалан сам Вам на јасноћи. Надам се да можете јасно видјети колико мало изгледа имате да ћете наћи некога тко ће моћи задовољити Вашу потребу за љубављу ако је то што је потребно учинити“ (Rosenberg, 2006: 82-83).

Будући да темат о ненасилној комуникацији радим с Кристином Илић у оквиру (зУОВ, акредитованог семинара) 583 Комуникативне способности савременог васпитача. Важно нам је то овде нећу износити појединости: него да у комуникацији на тренинзима васпитачима пружамо емпатију и не отписујемо способност нити једне особе да направи избор, нити да ограничавамо њену слободу готовим решењем, као што ни слушалац (читалац) не би требало да буде у nelaгоди да ‘сазнаје’ оно до чега сам лако долази. Пошто у данашњем времену опстанак човека зависи од способности учења, висок удео искоришћености наставе догађа се при узајамном поштовању, остваривању смисла, разноликости метода и припремљености околине. Будући да је назив конференције „Компетенције васпитача за друштво знања“, јасно је да образовање настоји на стасавању за културно јединство света. Долази време сарадње, захтевају се концептуалне промене: високошколска и универзитетска настава су битно оптерећене масовношћу, но настоји се на умећу поучавања, педагошкој комплексности и темељној научној комплексности. Изоштрава се способност за критичко мишљење: оно које захтева темељну аргументацију, за шта је неопходан мотивациони контекст, опуштеност и слобода. Идеални слушалац је, отприлике заступник човечанства.

Уистину, успех у животу директно зависи од комуницирања. Може се као предствано мишљено прихватити да су комуникација и култура лице и наличје медаље човековог живота. Хуманост и морални интегритет се комуницирањем оформљују, а лични и друштвени односи добијају мерљив значај. Комуникација је суштински стваралачка активност. Њен производ је друштвена, прецизније, културна стварност човечанства, а природа је самоостварена. Култура је централни простор човечанства и она, у извесној мери, лимитира могући степен комуникације, и повратно: човекова комуникација је у стању да подиже границе куће бића појединачних језика, а тиме и културе укупног човечанства. Спрега је снажна и по својој природи реципрочна.

Комуникација је систематизовани трансфер који укључује све компоненте које су функционалне у својој структурираности. Уобичајило се уверење да је супериорни систем комуникације природни језик.

Комуникациони системи су променљиви, динамични и интерактивни и непрестано делују, јер питање увек захтева одговор, док га у било којој форми не добије. Кодирани системи се разликују и нивелисани су. Мерење система врши се помоћу модела комуникације у којима се она манифестује као слање било какве поруке од једне особе (или друштвене заједнице) ка другој. За разумевање поруке битна је њена прецизност, колико и инвентивност комуникатора и примаоца. Међу њима је неопходно постојање заједничког кода (језика) и уобичајеног искуственог фонда, да би порука била схваћена и примљена. Ова размена својим постојањем мења актуелно стање система. Живот је препун веома различитих комуникационих ситуација, јер је комуникација основна човекова активност према себи и према спољњем свету. Није могуће не комуницирати. „Ако се модел заједничких перцепција и значења сматра сазнањем у ширем смислу, комуникација је кључ за његово разумевање“ (Јанићијевић, 2007: 10). Комуникацију представљају и услуге, конвенције, ствари, роба, правила понашања, друштвена етикеција, уметност, модни тренд, кућа, установа, технички стандард. Људи савременог доба више су повезани различитостима него сличностима, а разлике захтевају комплементарност и међузависност. Друштвена солидарност могућа је стварањем нових облика интеракције. Друштвене промене су повезане са питањима комуникације и ту НК има свој природни простор.

С делима науке, културе, филозофије и религије ствари стоје другачије него у практичној комуникацији. Да то учиним потпуно видљивим нудим пример из романа *Лечење Шопенхауером* Ирвина Јалома (Irvin D. Yalom): „...Позната ми је твоја нарав... иритантан си и неподношљив, и да живим с тобом за мене је нешто најтеже. Сви твоји добри квалитети помрачени су хипермудријаштвом и отуда су јалов поклон свету ...свуда налазиш грешке изузев у себи...тим озлојеђујеш све у околини – нико не жели да буде унапређен и просветљен на тако насилан начин, а најмање од стране тако безначајне индивидуе каква си ти још увек. [...] ... такав живи литерарни дневник какав би ти желео да будеш досадна је и мрска ствар, јер му се стране не могу прескакати нити се то ђубре може заврљачити иза пећи, као што се може неки штампани“ (Yalom, 2011: 140). Цитиран је део писма Шопенхауеру од његове мајке Јохане. Требало је то преживети! Читалац осећа насилну лавину која се сручује на младог деветнаестогодишњака, но уметничко дело обезбеђује најдубљу катарзу и амортизује све нелагоде.

Или, кад читалац дознаје уобичајену ствар, не мало је усхићен пред сведочењем да Шопенхауер своја дела сматра својом децом. Кад је објављена књига *Парерга и паралиптомена*, његов завршни рад, казао је: „Дубоко сам срећан што сам дочекао рођење свог последњег детета. Осећам се као да ми је терет који сам носио од своје двадесет четврте године скинут са рамена. Нико не може ни да замисли шта то значи.“ Шопенхауерови стихови у завршним редовима те књиге интонирани су као српска романтичарска поезија, што је фасцинантно: „Исцрпљен, ево, сад на крају пута / с ловором тешким за уморно чело / Задовољан, ипак, мотрим своје дело / не марећ' нимало шта ће други рећи“ (Yalom, 2011: 383).

Желим да истакнем и колико је посвуда у производима људског ума интуицији потпуно доступна у својој тајанствености залога људског битка. Зато бих овде навела представљање интуиције из Шопенхауеровог пера „Без примене закона каузалитета ни-

када се не би могло доспети до интуиције *објективног света*, јер је та интуиција, као што сам то већ често изложио, у бити својој *интелектуална*, а не само *сензуална*. Чула нам дају само *осећај*, који још никако није *интуиција* (Schopenhauer, 1986: 23).

Поглед у културу понекад оставља упите о моралности отворенима, но човек је у сигурности зато што своје идеје и креативност манифестује на суптилне и моћне начине, као што је уметност, која је надвременска категорија, тако да је она, као и филозофија напоредна жива нит у следу комуникације у цивилизацијском трајању *in infinitum*. Слично је с науком и религијом: заробљени смо у језику: то охрабрује. Одатле у свом огледу *Књижевни акт* изводим дефиницију: ‘Књижевни акт је реторички статус уметничког дела, сваког постојећег и могућег. Човек слуша музику и не може да је не мисли: претвара је у књижевни акт. Као што Бог не може да мисли, а да то не створи у универзуму, тако човек не може да мисли о уметничким делима било које уметности и људског стварања уопште, а да то не створи у језику. То је неутуђива суштина људског битка. И диференцирајућа је: представља вечно у кратковечном људском животу’ (Илић, 2012: 153).

Свако се уме упитати: „Који је ваљан начин да се живи?“ Али интелектуално поштење захтева да се посегне за Сократом у тражењу одговора. Задивљујуће је колико се сви занимамо за изумитеље уопште, посебно за родитеље мисли. Ево одговора код Платона (Πλάτων) у *Гозби*: „Мислим да сваки од нас, почињући с десне стране наоколо, треба да изрекне по једну беседу у славу Ероту што може лепшу, а Федар да почне први, јер он и прво место заузима и он је, у исти мах, и родитељ овој мисли“ (Πλάτων, 2006: 28).

Човек је одувек и кад је реч о практичном животу живео „без непосредног додира са стабилном стварношћу и са нашим непосредним потребама и жељама. Ми пре живимо у замишљеним осећањима, у нади и страху, у илузијама и заблудама“ (Касирер), па ће нам добро доћи подсећање на *Јучерашњи свет* Штефана Цвајга (Stefan Zweig), где пише да је 1919. „после слома немачких армија“ путујући бродом за Индију први пут видео „кугу расночистунске заслепљености. [...] Са извесним стидом користио сам страхопоштовање – које је нашом кривицом давно ишчезло – према Европљанину, као некој врсти белог бога, који ако предузме туристичку експедицију, рецимо на цејлонски Адамспик, добија безусловно пратњу од 12 до 14 слугу; све друго било би испод његовог „достојанства“. Није ме напуштало нелагодно осећање да ће следеће деценије и столећа морати да донесу измене и преокрете у том апсурдном стању ствари, о коме се ми, у нашој удобној и својом тобожњом сигурношћу опијеној Европи, не усуђујемо ни слутити“ (Zweig, 1962: 178-179). И у Америку је путовао без пасоша, а да би видео „парче будућности, која пред нама лежи“. Прошло је само једно столеће, а неопходан нам је хуманистички оптимизам да се реше изазови данашњице попут: сиромаштва, глади, климатских промена, политичких и верских сукоба. Као да би Свенсенове речи да је у једној култури жртве и страха мисао о напретку немогућа захтевале да највише у шта човек себе може да убеди, када је реч о веровању, јесте да можда може спречити да се све развије ка нечему још горем. Нада да постоји нада је оно што је он нашао кључним за свет који би могао бити бољи. А могућност ненасилне комуникације постаје инструмент тог света.

ЛИТЕРАТУРА

- Irvin, D. Y. (2011). *Lečenje Šopenhauerom*. Beograd: Plato Books.
- Илић, Ј. (2012). „Књижевни акт.“ *Проблем креативности*. Београд: Естетичко друштво Србије. (153-163).
- Janićijević, J. (2007). *Komunikacija i kultura*. Novi Sad – Sremski Karlovci: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
- Platon (2006). *Dela (Ijon, Gozba, Fedar, Odbrana Sokratova, Kriton, Fedon)*. Beograd: Dereta.
- Rosenberg, B. Marshall. (2006). *Nenasilna komunikacija. Jezik života*. Osijek: Centar za mir, nenasilje i ljudska prava <http://www.centar-za-mir.hr/uploads/dokumenti/knjige/Nenasilna_komunikacija_finalna2.pdf> 01. 07. 2013.
- Svensen, L. (2007). *Filozofija straha*. Beograd: Geopoetika.
- Цвајр, Ш. (1962). *Јучерашњи свет*. Нови Сад: Магица српска.
- Šopenhauer, A. (1986). *Svet kao volja i predstava. II*. Novi Sad: Matica srpska.

Ljilja Plić, Ph.D.

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

THE POSSIBILITY OF NONVIOLENT COMMUNICATION

Summary: The article centers on the idea of successful communication in which I-messages are predominant, and within such an idea works of art, culture and philosophy are questioned. Modern-day culture is suffering due to an active social disintegration and is entwined with the philosophy of fear which is a consequence of the absence of asceticism in the life of a philosopher: arising from the omnipresent fear which is colonizing (our) entire living world. Even the most fundamental theories are now losing their stability and damage has been done to the very foundation of ethics as a discipline of behavior and self-control, explicitly related to the Socrates' question – Which is the right way of living? We are imprisoned in language: that is encouraging.

Key words: nonviolent communication, arts, culture, philosophy, language.

КОМПЕТЕНЦИЈЕ ВАСПИТАЧА У ПРИМЕНИ ГОВОРНИХ РИТМОВА БРОЈАЛИЦА, ПИТАЛИЦА, ДЕЧЈИХ ИГАРА У РАДУ С ДЕЦОМ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

САЖЕТАК: Код деце је већ у предшколском периоду наклоност према моторичности ве-ома изразита и како је покрет један од најстаријих уметничко-изражајних фактора, најчешће у пракси дете своје емоције изражава покретом. Једино су примитивни народи и деца сачували способност да своја расположења и душевна стања спонтано изражавају помоћу покрета. С обзиром на то да дете од првих дана долази у контакт с музиком, која прожима многе активности код куће, у предшколској установи и средини у којој живи, она треба да буде у служби најважнијих развојних и педагошких циљева, а у исто време да за дете представља радост и извор естетских доживљаја. Од васпитача се данас очекује да буде креатор програма и средине у којој деца уче, организатор педагошке климе у којој се развој деце подстиче одговарајућим когнитивним, афективним и психомоторичким изазовима, креатор педагошко-стваралачких ситуација, стручни водитељ и посредник целовитог развоја деце, програмер индивидуалног напредовања сваког детета, организатор проблемског и стваралачког учења, особа која подстиче радозналост и креативност и буди дечју машту и сазнајно интересовање. Од компетентности особе која с децом ради зависи у којој ће мери она развијати своје таленте и способности неопходне за живот у савременој цивилизацији.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: компетенције, говорни ритмови, музика, васпитач, предшколски узраст.

1. Увод

Тежња за стручном и професионалном припремом васпитача за рад с даровитом децом у 21. веку, намеће потребу да они развијају бројне компетенције, односно да се оспособљавају за нове улоге. У почетном периоду активности примењују се само природни покрети деце (кораци, трчање, мали па већи поскоци, плескање, дизање, спуштање, кружење руку итд.), а постепеним радом треба ову скалу покрета проширити и обликовати, стварајући тиме техничку основу за богатију визуелну илустрацију слушног доживљаја. Певање песама у предшколском периоду треба да заузима доминантно место. То је један од основних дидактичких захтева и један од најсигурнијих путева за оспособљавање деце да могу осетити лепоту музике и радост активног и колективног музицирања на часу. Пажљивим избором песама треба узимати оне које ће својим квалитетима привући пажњу и интересовање деце да их науче, заволе и да им остану у трајном сећању. Приликом различитих игара деца још у предшколском узрасту изговарају бројалице, питалице, ругалице, те се на тај начин упознају са разноврсним ритмичким трајањима. Значај бројалица је врло велики, јер се кроз разбројавање код деце ствара ведро расположење као и осећај за ритмичко трајање. Поред развијања ритмичког осећања, бројалице умногоме доприносе и усавршавању дечјег говора.

* alma.trtovac@gmail.com

Колективно изговарање текста дисциплинује децу да равномерно и тачно изговарају одређени текст што је важно за њихову дикцију.

На основу бројалица деца: развијају осећај за ритам и трајање нота, тј. осетљивост за различиту дужину тона; упознају врсте такта и акценте; развијају меморију; упознају темпо (брз, умерен, спор) и стичу интонацију; упознају способност равномерног извођења ритмичког текста.

Према начину извођења и циљевима који се постижу њиховим извођењем, бројалице се могу поделити на бројалице чији је циљ развијање осећања ритма (разбројавање) и бројалице помоћу којих се, поред ритма, развија и дечји слух, односно, оне које се певају.

Према Поповићу и сарадницима (1963) у раду на развијању ритма предност се даје говорним бројалицама. Осећај за ритам се учвршћује развојним изговарањем различитих текстова прикладних за различити узраст и уједначеним покретом разбројавања. Касније се покрет разбројавања замењује корачањем, ударањем ноге о под, плескањем длана о длан, длана о клупу, длана о надлактицу (доживљај наглашеног и ненаглашеног тактовог дела).

Пример бр. 1 *Таши, таши танана*

Та – ши, та – ши та – на – на, и сви – ле – на ма – ра – ма,
у ма – ра – ми ше – ће – ра, да нам де – те ве – че – ра.

Међутим, певане бројалице су значајније за развој ритма, али и за интонативно постављање прамотива дечјег музицирања западног „ку-ку“ система и нашег народног, заснованог на народном певању (Стојановић, 1996: 12).

Пример бр. 2 *Ко пре до мене*

Ко пре до ме – не до – би не – што од ме – не.

При избору бројалица васпитач се руководи узрастом и говорним способностима деце. У његовом раду требало би да буду заступљене обе врсте бројалица. Бројалицама деца доживљавају различита нотна трајања, развијају способност равномерног извођења ритмичког текста, разликују темпа у извођењу (брз, умерен, спор), одржавају интонацију. Поред текста, важан је и ритам бројалица који би требао да буде једноставнији. Треба обратити пажњу и на метричку страну бројалица. Деци су ближе бројалице у 2/4, затим у 4/4, а потом у 3/4 такту. Приликом одабира бројалица васпитач припрема илустрацију са текстом, будући да деца нису описмењена, текст се учи напамет, васпитач га изговара док га ученици, понављајући не науче.

Методски поступак је следећи: прво се врши анализа илустрације (шта све виде на слици, јер илустрација „пресликава“ текст који ће деца лакше и брже научити), затим

васпитач прочита текст, објасни непознате појмове (уколико их има), а потом деца понављају текст док га не науче. Када је текст научен, прелази се на његово изговарање по слоговима. При извођењу бројалица важно је задовољити правилан ритмички изговор текста (равномеран ток), водити рачуна о интонацији (певана бројалица), темпу и карактеру бројалице, као и наглашавати јединице бројања. Васпитач би требало да настоји да природан покрет разбројавања (вид дечје тежње ка моторичности) замени следећим покретима: плескање дланом о длан, ударање ногом о под, корачање, пуцкетање и лупкање прстима итд. Са децом је потребно прво увежбати ритмички пулс, а затим ритам бројалице. Покрете уз развојно изговарање бројалице прво изводи васпитач, а затим деца то имитирају уз његово инсистирање на заједничком почетку, завршетку и уједначеном колективном ритмичком извођењу.

Осим бројалица, за развијање ритма могу да послуже и дечје музичке игре. То су песмице чији текстови омогућају илустративно приказивање описане радње.

Пример бр. 3 *Трљам, трљам све се пуши*



Сва - ко ју - тро пе - рем гру - ди, та - ко ра - де пра - ви љу - ди.
Пе - рем зу - бе, о - чи, ли - це, че - ло, нос и ја - го - ди - це.



Тр - љам, тр- љам, све се пу - ши, пе - рем гла - ву, врат и у - ши, врат и у - ши.
Та - ко ра-дим, та - ко хо - ћу, јер не тр- пим не - чи - сто - ћу, не - чи - сто - ћу.

Музичке питалице представљају вид игара у којима се дете поставља у ситуацију да својом мелодијом одговори на постављене мелодијско-ритмичке и језичке целине. Поступак се састоји у томе што васпитач отпева једну музичку целину с текстом на коју деца треба да одговоре новом мелодијом и текстом. У току извођења најважније је да питања васпитача и одговор деце заједно чине једну логичку мелодијско-ритмичку и језичку целину.

Пример бр. 4 *Мали зека*



Ра - ду - је се ма - ли зе - ка, ку - пу - са му да - ла се - ка.

или



Ка – да сти – же пра – во вре – ме, ма – ли ђак у шко – лу кре – ће.

Поједине естетски вредне музичке игре треба изводити често, не само на истом часу или у току школске године, већ их што чешће треба понављати. Сваки следећи сусрет са познатом музичком игром треба опет вербално припремити неким новим информацијама, које ће употпунити сазнање о музичком делу, композитору, игри или поставити задатке вишег нивоа. Потребно је да васпитач води рачуна о обиму података које даје деци, прилагођености тих података њиховом узрасту и захтеву који се поставља пред њима.

Критична фаза рада у музичком васпитању, као и у процесу извођења музичких игара, јесте проверавање успешности деце у остваривању задатака. Разлог је недостатак времена, као и природа предмета, и потреба праћења развоја способности ученика и формирања његовог односа према уметничким вредностима. Потребно је да се проверавање спроводи у свим фазама, од увођења деце у рад, преко обраде, затим вежбања, понављања, пратећи стално њихову успешност у односу на обрађене садржаје. Вредновање дечјег рада треба да буде засновано на приказаном интересовању за наставу и музику уопште, учешће у активном животу вртића, извођењу музичких игара и ван њега, у срединама у којима је то могуће. Уколико дете с пажњом саслуша композицију и може да одговори на претходно постављене захтеве, онда се може рећи да је успешно остварио свој задатак у извођењу музичке игре.

2. Васпитно-образовна вредност децје игре

У васпитно-образовном погледу највећа вредност игара је у томе што су у стању да привуку и одржавају пажњу на предвиђеним садржајима, као и да мотивишу децу да активно учествују у одређеним активностима. Међу њима су највредније оне активности које представљају активно конструисање сопственог искуства и интезивну употребу свих децјих потенцијала, што доводи до постизања виших развојних нивоа за које је дете способно. Игре пружају могућност за унапређивање и вежбање скоро свих способности, од 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.), до способности комуникације и креативности (Каменов, 1986: 23).

Дечја игра је изузетно значајна за остварење задатака умног и радног васпитања деце предшколског узраста. Ређајући коцке и сличан материјал дете врши упоређивање предмета, оно их одабира и класификује развијајући мисаоне способности. Оно развија и задовољава своју радозналост, опажање, посматрање, пажњу и памћење. Управо у игри деца развијају у целини оно што називамо интелигенцијом. Она треба брзо да се сналазе у новим ситуацијама, брзо да реагују, да смисле поступак, реше проблем и тиме вежбају оштроумност, довитљивост и одлучивање (Глигоријевић, 1961: 28).

У децјим играма постоји велики број ситуација у којима је присутно улагање умног напора. За умно васпитање је значајна чињеница што у игри дете добија прилику да се покаже и докаже своје способности. Приликом коришћења игара у васпитно-образовном раду потребно је сачувати сва њена општа обележја која је чине специфичном

у односу на остале људске активности. Потребно је задржати одлучујућу улогу детета као актера у игри. Најважније је да се деци омогући изграђивање богатог репертоара музичких игара, затим, развој функција опажања и представљања покрета у игри, чиме се развијају способности трагања и откривања начина за стваралачко изражавање сопствених мисли и осећања.

Пажљиво посматрање дечје игре показује најчешће облике дечјих реакција, које су психичке способности највише изражене, како дете решава проблеме у својој социјалној средини и сл. За такво посматрање извођења игара је нарочито је погодна анализа игре улога. Важно је које улоге дете најрадије игра, које не воли, како изводи игру кроз одређену улогу, с каквом усмереношћу, у каквом социјалном оквиру и са каквим вербалним или невербалним саопштавањима. Тек након таквих сазнања васпитачи могу да приступе обликовању конкретних васпитно-образовних циљева и реализацији основних васпитно-образовних задатака.

3. Закључак

Ако посматрамо компетентност васпитача за рад с децом из угла циљева васпитања и образовања који се односе на правилан развој детета у једну зrelu, срећну и целовиту личност, може се рећи да стручност кадра који ће са децом предшколског узраста радити, игра посебну улогу. Тешко је издвојити само стручност као основну компетенцију за рад у оквиру ове професије. Ни најстручнија особа неће моћи да пружи детету ослонац, уколико њен психолошки профил показује да је она неемпатична, безосећајна, крута у односима с другима, емотивно или социјално сиромашна. Такође, ниједна особа која није довољно елоквентна и флексибилна према дечјим комуникацијским захтевима и фазама развоја, неће моћи правилно да утиче на развој ове области, нити да подстиче говорну комуникацију код њих. У дечјим играма постоји велики број ситуација у којима је присутно улагање умног напора. За умно васпитање значајна је чињеница да дете у игри добија прилику да се покаже и докаже своје способности. Мисао и сазнања су суштински неодвојиви од процеса игре. У односу на искуство игра има интегративну улогу (велики број чињеница које је дете упознавало појединачно и издвојено из контекста повезује у смисаоне целине), јер ставља нагласак на њихове међусобне односе и могућности комбинације. Дете играјући се сазнаје, али сазнајући оно се игра.

ЛИТЕРАТУРА

- Бркић, М., Кундачина, М. (2003). *Статистика у истраживању одгоја и образовања*. Мостар – Сарајево: Едука.
- Волгар, М. (1980). *Како музику приближити деци*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства; Сарајево: Свјетлост.
- Вукмановић, Н., Комненић, О. (1981). *Музичке игре*. Горњи Милановац: Дечје новине.
- Вилотијевић, М. (2000). *Дидактика* 1, 2, 3. Београд: Учитељски факултет.
- Васиљевић, З. (2000). *Методика музичке писмености*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Дитес, Ф. (1982). *Теорија педагогије или основи науке о васпитању*. Београд.
- Ђорђевић, Д. (1981). *Развојна психологија*. Горњи Милановац: Дечје новине.
- 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.
- Перишић, В. (1991). *Наука о музичким облицима*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Радош, К. (1996). *Психологија музике*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Ракијаш, Б. (1961). *Музички одгој детета*. Загреб: Школска књига.
- Шеховић, С., Трговац, А. (2009). *Задачи и принципи музичког васпитања код предшколске деце*. Краљево: Дечје новине
- Шеховић, С. (2006). *Дидактика*. Београд: Учитељски факултет.

Alma Trtovac Dedeić, M.Sc.

Teacher Training Faculty, Belgrade, University of Belgrade, The Republic of Serbia

COMPETENCES OF TEACHERS FOR IMPLEMENTING SPEECH RHYTHMS, RHYMES, RIDDLES, AND CHILDREN'S GAMES IN THE PROCESS OF EDUCATING PRESCHOOL CHILDREN

Summary: As early as in the preschool age, children develop their motor abilities and since movement is one of the oldest artistic and expressive factors, children express their emotions mostly through movement. Only the children and primitive peoples have preserved the ability to spontaneously express their moods and states of mind through movement. Since a child is exposed to music from its earliest days, at home, in the kindergarten and in everyday activities, music should serve the most important developmental and pedagogical objectives, and at the same time be a source of joy and aesthetic experiences for the child. Kindergarten teachers are now expected to be the creators of the program and the environment in which children learn, to organize the pedagogic environment in which children's development is encouraged by appropriate cognitive, affective and psychomotor challenges, to create the pedagogical and creative situations, to be professional guides and facilitators of the overall development of children, to program the individual progress of each child, to organize creative- and problem-learning, and to be the ones who encourage curiosity and creativity and awaken the child's imagination and cognitive interest. The competences of a person working with children are what decides to what extent the children will develop their skills and talents necessary for life in modern civilization.

Key words: competences, speech rhythms, music, educator, preschool age.

ПОСЛЕДИЦЕ РАЗВОДА БРАКА НА РАЗВОЈ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕТА

САЖЕТАК: Породица се одликује великом присношћу, односима који се формирају лицем у лице, сарадњом, солидарношћу и љубављу. Значајну улогу за успешност васпитања детета у породици имају социјални и педагошки услови, као и одговорност родитеља за васпитање деце. На поремећаје у развоју и васпитању детета утичу негативне појаве попут алкохолизма, небриге за дете, низак културни и емоционални ниво односа међу члановима породице. Данас је доста породица са поремећеним односима, које у све већој мери утичу на васпитање деце. Број развода се из године у годину повећава и оставља све веће последице на развој личности детета. Проблем овог рада представљају последице које се јављају услед развода брака и њихов утицај на развој личности детета. Основна хипотеза да поремећени односи у породици, између осталог и непотпуне породице настале усред развода брака, негативно утичу на развој личности детета.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: породица, родитељи, развод брака.

1. Уводне напомене

Породица, као заједница родитеља и деце, због јаких емоционалних веза и природе односа између чланова, а и због велике могућности утицаја родитеља на развој личности младих, веома је значајан, а у неким периодима и основни, односно најзначајнији чинилац у развоју дететове личности. Породица је била и остала прва и најважнија школа живота у којој дете стиче знања, вештине и навике.

Упоредо са бурним променама које се дешавају у нашем друштву већ дужи низ година могу се пратити и промене унутар породице као елемента друштвене структуре. Природа и смер кретања која захватају динамику породичног живота постали су предмет истраживања у многим друштвеним наукама.

Неопходно је да дете у породици стекне осећај сигурности, подршке, равноправности, заштићености, припадања, да осети да је вољено, жељено, потребно, да се о њему старају и брину родитељи, да га поштују и уважавају његове примедбе. То ће му помоћи да развије своје емоције, изгради правилан суд о себи и другима, да се развије у личност позитивних особина, сигурно у себе, да постане независно. Постоје породице које на први поглед не пружају све услове за правилно подизање деце, па тако стварају психичке сметње код својих чланова. Такве су на пример: породице алкохоличара, породице у којима недостаје један од родитеља. Треба нагласити значај присуства оба родитеља у подизању и васпитању деце.

Сваки родитељ треба да зна да најзначајнији утицај на васпитање детета остварује он сам својим личним примером, јер се деца најпре идентификују с понашањем и ставовима својих родитеља. За стварање емоционалне, моралне и културне атмосфере, велики значај има породични интегритет.

* marijanasilaski@hotmail.com

2. Најчешћи проблеми породичног васпитања и утицај на васпитање деце

Од свих врста непотпуних породица код нас су најчешћи разведени бракови с децом, а ту се јављају најчешћи проблем породичног васпитања. Таква деца живе у специфичним условима. Однос родитеља, као и осталих чланова породице према деци је другачији, за разлику од деце која живе са оба родитеља. То се најчешће огледа у претераној строгости, која потиче из страха да дете не искористи у негативном смислу одсуство једног од родитеља или чешће у претераној попустљивости што произилази из жеље да дете што безболније преживљава одсуство једног родитеља. Свакако да и један и други став може негативно да утиче на дете што долази до изражаја у његовом поремећеном понашању.

Треба имати на уму да уопште не постоји ефективан развод између родитеља. Иако су можда трајно одвојени као сексуалан пар, они су стално везани заједничком одговорношћу за старање о својој деци. Оваква везаност у неким случајевима може бити извор патње за много година.

Зато деца осећају најштетније последице развода брака. Деца у разведеним браковима постају жртве непомирљивости својих родитеља. Она највише пате. Родитељи су дужни да се старају не само о животу и здрављу деце, него и о њиховом васпитању. Дешава се да родитељи те дужности занемаре још за време заједничког живота, а кад се разведу онда се још мање брину. Дешава се да један родитељ оде на једну страну, а други на другу и да деца остану сама.

Родитељи не сагледавају адекватно своје бурне и несређене односе са друштвом, осећају се осујећеним, потиштеним, усамљеним. Постају плен ситних свађа, препиру се око безначајних ствари, мрзовољни су и пребацивањем раздиру једно друго. Све ово ремети равнотежу односа између родитеља, компликује избор и пресипа се на све проблеме који се тичу васпитања и бриге о деци.

Последица несређених породичних односа су често неприлагођени облици понашања код детета, као што су: стидљиво дете, лењо дете, нервозно дете, агресивно дете, дете које лаже и краде, дете и алкохол итд.

3. Мајка као лош васпитач

Емотивно и полно задовољна жена је смирена, ведра, што представља полазну тачку правилног поступања с дететом, јер у мајчино понашање уноси стрпљење, добронамерност и прилагодљивост. Тада је мајка у односу према детету слободна од негативних емоција које би могле потакнути на агресивно понашање према њему.

Нервоза која је присутна код жене незадовољне својим браком, преноси се и у однос са дететом. Ту се она показује и зато што је дете присутно у браку те жене, као последица тог брака. Када је свадљива и несношљива, немогуће је захтевати да само према детету буде прилагодљива и добронамерна. Нетрпељивост, неприлагођеност, недоследност у свом реаговању према детету и одсутност ведрине и разумевања у поступку с њим најчешћи су узроци тога да многе мајке нису добре мајке, ма колико оне то желе (Кошичек, 1990).

Све оно чиме мајка може оштетити своје дете показује да та жена не осећа према свом детету праву љубав, да је та љубав привидна или да је уопште нема. То је извор из којег произилазе све мајчине крупне васпитне грешке, сви они негативни поступци према детету за које мајка зна да су погрешни а ипак наставља да их чини. Немајчински однос према детету има три основна облика: занемаривање детета, небрига која иде

до потпуног одбацивања детета; крутост према детету, агресивност према њему све до злостављања; мажење, послуживање, везивање детета за себе, све до систематског кочења његовог осамостављивања (Кошичек, 1990).

Слуганско понашање мајке према детету не исцрпљује се у томе да она чини много тога што би оно – с обзиром на своју доб – већ могло и требало само чинити. Мајка која мазе дете такмичи се са самом собом у задовољавању свих жеља свог детета. Мајка која мазе дете сматра својом дужношћу да му купи све што оно пожели ма како та ствар била скупа. Код размаженог детета јавља се потреба за непрестаним потврђивањем своје власти над поданицима, а све из страха да би једног дана могао изгубити власт, да би му његови поданици могли отказати послушност.

Преплитање мажења и агресивности у васпитању деце свакодневна је појава и уједно и један од најштетнијих утицаја на обликовање младе личности. Оне могу навести дете и на безобзирно и до крајности агресивно понашање. (Кошичек, 1990).

Последице размажености у детињству показују се на најгрубљи начин у љубавном и брачном животу размаженог човека.

4. Отац као лош васпитач

Од оца се обично очекује да ће у породици бити носилац строгиости према деци. Отац је често жртва патријархалне предрасуде према којој је строга основна метода правилног васпитања деце.

Испитивања показују да су строги очеви и сами имали такве васпитаче. У властитом детињству и младости доживљавали су само строго васпитање. Тада им се чини да се дете ни не може васпитавати на другачији начин.

Очева строгаост с децом углавном је једнака мајчиној ауторитативности у васпитању деце. Додир таквог оца с децом своди се на заповедање и забрањивање, на опомене и претње, на приговарање и кажњавање. Читаво очево понашање према деци обојено је непријатношћу, одсутношћу ведрине и хумора.

Недостатак поверења у оца озбиљно оштећује младе личности. То све може прерасти у хроничну емотивну болест човека и у његовом старијем добу – у неповерење према људима, а касније у мушкарце када се ради о женској особи. Оно што човеку чини све веће потешкоће то све више прераста у негативну емоцију јачег интезитета – у страх. Сви васпитни поступци којима се служи строги отац могу у детету изазвати и страх. То значи да такав отац усађује у дете основу за неуротски развој (Кошичек, 1990).

Посебне последице очеве тираније можемо очекивати у љубавном животу и девојке и младића који су се развили под притиском дугогодишњег страха од строгог оца. Могуће је да се младић, затрован хроничним страхом, неће моћи никоме предати свим својим осећањима, па то неће моћи да учини ни кад је у питању његова изабраница. А ћерка агресивног оца, поистовећујући с њим сав мушки род, тешко да ће се у додиру са сексуалним партнером ослободити страха од мушкараца, уствари страха од оца (Исто).

Страх изазива нападачко понашање, јер напад је најбоља одбрана. Стога се догађа да деца агресивног оца, због увек присутног страха који је он у њих усадио, почну у љубавном животу да се понашају попут њега: агресивно. Неуротично заваривање себе не допушта им да уоче прави узрок свог неуспеха у браку – своју агресивност. Уместо тога, траже узрок у жени, па постају још агресивнији према њој, да би се на неки начин наплатитли за своје разочарење животом с њом. Тада своју агресивност проширују и на децу. То је покушај да такав отац пред самим собом сакрије прави узрок злос-

тављања деце – своје дубоко незадовољство собом и својим животом. За агресивне очеве карактеристично је да својим синовима често одузму способност да било кога заиста воле. То синовима највише смета тамо где је љубав најпотребнија – у браку (Кошичек, 1990).

Понекад отац заузима према деци пасиван став. Није с њима груб ни ауторитативан, не оптерећује их страхом, не злоставља их, али се много не залаже око њих. Његово бављење децом је површно. Када се мајка сукобљава са децом, такав отац се обично држи по страни; када их мајка кажњава, он их брани. Редовно избегава обавезе у вези са децом и сву бригу око њих препушта својој жени.

Крајњи облик незалагања у свом очинству је напуштање своје деце. То се дешава услед развода брака, као и код ванбрачних очева. Дете које отац занемарује или га се потпуно одрекао доживљава тешке психичке потресе. Кад зна да има оца, у детету је непрестано присутна жеља за оцем, за његовом бригом и нежношћу. Пошто та жеља остаје незадовољена, претвара се у осећај запостављености, невољности и одбачености од особе за чијом љубави тежи сваки човек. То у младу личност уноси несигурност, осећај мање вредности итд. (Кошичек, 1990).

5. Непотпуна породица услед развода брака родитеља

Ово је најчешћи вид некомплетне породице јер су разводи код нас доста чести. Према најновијим статистикама годишње се разведе преко 18.000 бракова. Међу психолозима преовладава уверење да је за дете боље добар развод него рђав брак.

Разведена породица је посебан проблем. У њој су пре развода постојале сталне размирице међу родитељима, свађе, нетрпељивост, а неретко и физичко обрачунавање, чему је присутно и дете. У таквим условима родитељи мало више или нимало не обраћају пажњу на дете, као да оно не постоји, изузев ако им оно не служи као средство уцене. На тај начин дете непромишљено увлаче у међусобне размирице, што је за њега велико психичко оптерећење и изазива велике психичке трауме. Дете трпи велики психички притисак и када му се стално предочава да је за све недаће и сва зла у којима се оно налази крив други родитељ, јер оно то не схвата. То су поступци недовољно зрелих личности од којих је тешко очекивати да ће бити добри васпитачи, што још више компликује односе у разведеној породици (Грандић, 2007).

Честе свађе и размирице оптерећују дете: оно губи сигурност, постаје напето у сталном страху за своју егзистенцију. У оваквој породици њему недостаје права родитељска љубав иако му се она обилато нуди како би се на тај начин дете придобило и привукло. У оваквим условима дете, уместо љубави, сигурности, заштите које треба да му пружи родитељи, присуствује сталним свађама и размирицама. То се негативно одражава на његов психички развој, па је оно уплашено, несигурно. Постаје неуротично, сиса прст, повлачи се у себе и разни други облици дечје неурозе.

Родитељи често настоје да разним поклонима или попустљивошћу стекну наклоност детета како би пркосили једно другом. То је сурова игра у коју се дете непромишљено увлачи. Оно је недужна жртва родитеља који га користе за своје циљеве. У таквим условима најбоље је да се родитељи разведу. Развод је само први чин драме после којег је неопходно детету пружити релативно повољне услове за живот и психички развој. Преостали родитељ обично сам сноси цео економски терет и оптерећен нетрпељивошћу према другом родитељу, настоји да то пренесе и на дете. Ретка је толеранција међу родитељима после развода (Грандић, 2007).

За правиан развој детета потребна су оба родитеља. Дете се током свог развоја повремено ослања на оба родитеља, зато му после развода не би требало ускраћивати могућност да се састаје и с другим родитељем. Родитељи стога треба да превазиђу међусобне размирице и покажу праву љубав према детету.

У некомплетној породици која је настала разводом тешко је остварити правилно васпитање. Статистике о девијантном понашању младих показују да преко 60% случајева потиче из разведених породица. Асоцијално и антисоцијално понашање су видови одбране детета одраслог у разведеној породици. Њему је тешко да изгради моралне норме у породици која их није поштовала. Зато и тежи друштву које показује антисоцијално понашање. Оно је тамо добро прихваћено и у њему налази своју афирмацију и место (Грандић, 2007).

Дете разведених родитеља се често развије у емотивно и социјалну незрелу особу. Увек испољава рђаву прилагођеност друштву и у сталном је сукобу са својом околином, па и са особама супротног пола. И када одрасту, биће им тешко да се вежу за особе супротног пола, да је прихвате као личност са љубављу и поштовањем. Због своје несигурности увек су сумњичави.

Дете се може и правилно развијати, што највише зависи од односа преосталог родитеља према њему и другом родитељу. Ако је он зрела личност, успеће да дете прихвати с потребном љубављу и разумевањем и пружиће му могућност да у контакту с другим родитељем оствари осећајну блискост. То је један од услова да се дете правилно психички развија.

6. Појам и садржај брака

Развод брака је последица дуготрајне брачне неслоге и конфликта партнера. Према психолошким и социјалним истраживањима један је од најстреснијих догађаја у животу. До развода долази када међусобни однос не задовољава једног или оба брачна партнера, па их омета у тој мери да нису у стању да наставе такву брачну заједницу. Може бити споразуман или уз одговарајућу судску процедуру када службе социјалне заштите имају веома важну улогу. Ово се посебно односи на поверавање детета или деце једном родитељу на даљу бригу и старање, као и заштиту интереса деце у будућности (Кошичек, 1979).

Основни принцип породичног морала је међусобно разумевање, поштовање и равноправност. Измењени друштвени, економски и политички услови траже измену односа у самој породици.

Човек који је неспособан да разуме друге, који не жели да се стави у полажај свога друга и не поштује његову личност, неспособан је да оствари хармоничну заједницу. Такав човек нема довољно одговорности ни према деци, јер сматра да је он централна личност чије се жеље и захтеви морају поштовати. Природно, у таквом браку не може ни дете бити срећно иако можда постоје солидни материјални и други услови за његов развој. Себичност и непоштовање туђе личности упропастили су многе бракове (Кошичек, 1979). Одгајана у таквим породицама, деца ће се и сама формирати погрешно и биће неспособна за успостављање нормалне брачне заједнице.

7. Прилагођавање детета на развод родитеља

Бројна испитивања су показала да развод има штетне последице на све чланове породице, како на родитеље тако и на децу. Најчешће, развод брака родитеља као и друготрајни процес који му претходи изазивају тешке поремећаје у дејој психи.

У стручној литератури најчешће се набрајају следећи могући разлози трауматских доживљаја детета: неопходност прилагођавања припремама за развод и самом разводу; злоупотреба детета од стране једног родитеља као „оружја“ против другог (пре и после) и манипулисање осећањима детета; одвајање детета од једног родитеља и промена односа родитељ–дете; оптерећење детета положајем разведених родитеља (што се може негативно одразити на односе са вршњацима); неопходност прилагођавања евентуалном новом браку родитеља и, коначно, дете које схвати последице неуспеха својих родитеља у браку може (услед доживљеног шока) у даљем животу сносити трајне психичке последице (Пјурковска-Петровић, 1990).

У животу детета појављују се две врсте трауматских догађаја повезаних са фазама кроз које пролази дезорганизована породица.

Прва врста претходи распадању породице, а чине је брачни сукоби које дете доживљава веома тешко и болно. Ако такво временско раздобље испуњено многим мучним сценама међу родитељима (свађе, физичко насиље, нетрепеливост, мржња) дуже траје, изазива код детета емоционалне шокове које у његовој личности обично остављају дубок траг.

Односи између чланова породице (присутност сукоба) и разведених и неразведених брачних другова имају значајнији утицај на психосоцијални развој детета и његово понашање него сам правни положај породице. Емпиријски је доказано да сложенији поремећаји постоје код деце из потпуних породица са израженим и бројним сукобима пре развода, него код деце из непотпуних породица (нпр. због смрти једног родитеља) (Пјурковска-Петровић, 1990).

Деца се различито прилагођавају на развод родитеља, што зависи од стања које је у њиховим кућама владало пре развода. Од начина дететовог опажања стања у кући зависе размере и последице стреса које оно доживљава. Деца која су у породици била срећна и безбедна, на вест о разводу осећају непријатно изненађење и траумирају се. С друге стране, деца незадовољна стањем у кући или са олакшањем прихватају одлуку родитеља за развод или се неуобичајено брзо мире с тим и лакше се прилагођавају новим околностима.

У време доношења одлуке о разводу у породицама са израженим сукобима, код деце се запажа појава тзв. породичног стреса пре развода.

Друга врста трауматских догађаја по дете настаје у току и после судски спроведеног развода, када се живот у породици наставља само с једним родитељем. У том раздобљу деца су веома осетљива на настале промене у свакодневном животу, на губљење једног родитеља и распад њихове породице. Најчешћи (заједнички) одговор деце на развод у почетку су: љутња, страх, депресија, и осећање кривице. Догађа се да та тензија траје неколико година и доводи до трајних психичких сметњи и поремећаја у понашању (Пјурковска-Петровић, 1990).

Преглед изражавања ефеката развода на децу показао је да адаптација на развод зависи од више фактора: од степена до кога родитељи успевају да разреше конфликт који прати развод и да га одвоје од родитељског односа; од способности родитеља да обезбеде деци продужетак породице и после развода; од способности родитеља с којим

дете живи да буде добар родитељ и да компетентно руководи домаћинством; од продуктивна односа адолесцента с родитељем с којим не живи, односно учешће „другог“ родитеља у животу детета; од структура предности и недостатака личности које дете носи још после развода, укључујући и личну историју детета као и социјалну зрелост, способност за односе са вршњацима и одраслима, одсуство емоција као што су: страх, бес, депресија, пол и узраст, окруженост подржавајућом средином (Младеновић, 1964).

Дечаци којима су очеви умрли више су склони аксиозности и неуротичности, дечаци из разведених (растављених) породица чешће постају агресивни и антисоцијално се понашају.

Деца су најчешће умешана у ове неспоразуме и доживљавају тзв. конфликт привржености. Један родитељ хоће да придобије дете за себе, омаловажавајући другог родитеља. Дете је принуђено да одлучи на чијој ће страни бити, а пошто то није у стању, доживљава расцеп. Већина деце жели свакако да задржи исправне односе са оба родитеља. Од размера и облика родитељског сукоба зависи како ће дете савладати стрес изазван одласком једног родитеља и прилагодити се новим околностима, односно живљењу са мајком.

При бурном раздвајању родитеља дете доживљава стање које је у оквиру поменути теорије названо „оштар синдром узнемирења“, „раздражљивости“ или „несигурности“. Оно се манифестује у три фазе. У почетку дете испољава изразиту нервозу, која касније доводи до апатије а често и до депресије, да би на крају престало да показује знамења за родитеља који је отишао (Пјурковска-Петровић, 1990).

Већина стручњака сматра да време превазилажења кризе и прилагођавања животу после развода брака родитеља код детета траје око годину дана. Већина деце бори се са кризом или се мири с њом. Све одговоре детета на оптерећење новим животним околностима у трајању до годину дана треба сматрати нормалним и привременим. У најгорем случају криза се наставља у даљем животу детета и доводи до извесног застоја у његовом емотивном развоју.

Чиниоци који утичу на трајање кризе су: промене у начину издржавања породице, потреба за другим родитељем, недостатак особе за доношење значајних одлука, тешкоће особе која преузима одговорност за бригу о детету и породици, непостојање помоћи друге особе у свакодневном животу, неприродан положај особе која остаје сама са дететом и коначно, непостојање узора супротног пола кога би дете опонашало и са којим би се поистовећивало.

Одсуство оца у породичном животу је праћено својеврсним последицама за даљи развој детета. Кад дете остане да живи само са мајком, принудно је ускраћено за други узор у поистовећивању са родитељем. Недостатак оца у животу детета значи истовремено и недостатак неопходног узора за његов друштвени, афективни, морални и сазнајни развој (Пјурковска-Петровић, 1990).

Поистовећивање има значајну улогу у васпитању, за развој психичких функција детета и за развој његове личности. Као значајан чинилац развоја личности, поистовећивање заслужује посебну пажњу и захтева педагошко усмеравање. Будући да су родитељи и наставници најчешћи узор детета, они као најодговорнији чиниоци у васпитању треба, пре свега, да воде рачуна о сопственом понашању (Исто).

Задовољство мајке брачним животом, сигурност и поверење у мужа, утиче на квалитет односа мајке са дететом и њен васпитни стил. Породице које су успеле да по-

сле развода сачувају добре међусобне односе одликују се бољом породичном атмосфером и успехом у васпитању деце.

Ако се догоди да у животу детета недостаје узор и лични пример оца, код дечака најчешће долази до поремећаја у усвајању улоге везаних за пол, у друштвено-моралном и интелектуалном развоју, школском успеху и у постизању сексуалне зрелости.

У процесу поистовећивања женске деце отац такође заузима средишње место. Отац је за ћерку оличење мушких особа. Под утицајем црта очеве личности, девојчица формира свој став о мушком полу, о односу мушкарца према жени, о положају жене у породици и њеном месту у друштву. Услед недостатка оца, почев од најранијег детињства, и код девојчица може доћи до извесних облика поремећеног понашања.

За потпуни развој личности неопходно је поистовећивање детета не само с родитељем истога, већ и супротног пола.

Психосоцијалне последице развода брака по децу условљене су у великој мери узрастом и полом детета. Осим тога, психосоцијалне последице развода у односу на дете зависе од осећајности, психичке снаге и темперамента детета, бројности деце у породици и других чинилаца који још нису у потпуности емпиријски испитани.

Узраст детета – Независно од јачине трауме изазване разводом родитеља, прилагођавање детета на развод веома зависи од развојног ступња детета. Тако је карактер прилагођавања детета на развод у директној зависности од разлика у когнитивним и социоемотивним способностима детета, од степена усредсређености детета на кућу и других чиниоца који су директно условљени његовим узрастом (Пјурковска-Петровић, 1990).

Пол детета – За разлику од девојчица, дечаци пре свега: буду више изложени сукобима родитеља још пре развода; после развода родитеља имају много теже услове за нормалан развој личности; испољавају већи ступањ поремећаја у интерперсоналним односима у кући, у школи, и са вршњацима; у почетку, само привидно савладавају последице развода јер се оне у суштини код већине дечака протежу и на наредне године (Исто).

Темперамент детета – огледа се у особеном начину, брзини и јачини емоционалних одговора, у квалитету општег расположења и у свему другом што се може обухватити заједничким називом „емоционална природа“. Темперамент је великим делом под утицајем наслеђа, пре свега зависи од својства нервног система и само у мањој мери подлеже утицајима околине (Пјурковска-Петровић, 1990).

Често се наглашава да индивидуалне разлике у прилагођавању детета на развод зависе и од његовог темперамента. Деца са „тешким“ темпераментом теже се прилагођавају новонасталим условима после развода родитеља и осетљивија су на невоље проузроковане живљењем с једним родитељем него деца с „лакшим“ темпераментом. Дете с „тешким“ темпераментом изазива лоше понашање родитеља и бива циљ таквог понашања. Дете са „лакшим“ темпераментом, пошто није предмет родитељске критике, напада, љутње и стрепње, успешније се бори са свима што се дешава у случају развода.

Често се прилагођавање детета на развод повезује са осећајношћу и психичком снагом детета. Психичка отпорност – детета у великој мери одређује индивидуално реаговање детета на развод.

За дете из разведене породице бројност деце у породици представља такође чинилац прилагођавања новонасталим околностима. Већи број деце у породици, по миш-

љењу неких аутора, може повољно утицати на свако дете у погледу размера и снаге доживљавања стреса.

При разматрању утицаја развода и његових последица по дете, не смеју се заборавити ни многи други тзв. ситуациони чиниоци: дететов начин опажања породичног стања пре развода, степен припремљености детета на наступајуће промене, ток догађаја, учесталост и квалитет односа детета са родитељем који напушта кућу, захват промена у живот детета.

7.1. Развод виђен очима детета

Развод, и ако представља догађај са високим степеном стресогености, родитељима доноси и неке предности као што су олакшање од напетости, слободу и шансу да нађу адекватнијег партнера. Деца, међутим, развод родитеља скоро увек доживљавају као губитак.

Велики број фактора у комбинацији утиче на ескалацију нивоа стреса код деце, а најчешћи су:

- несигурност шта ће се догодити: многи родитељи своју одлуку о разводу чувају као тајну, док неки износе деци полуистине желећи да их заштите. Овакве ситуације у вези с разводом родитеља доводе до збуњености и несигурности;
- губитак контроле над својим животом и породичном ситуацијом: неки родитељи увлаче децу у своју борбу за старатељство, у економске тешкоће или своје право да се виђају са децом, што чини да се деца осећају немоћна.
- губитак родитељске подршке: будући да и сами пролазе кроз кризу, родитељи окупирани својим проблемима често нису довољно осетљиви на потребе своје деце. У једној таквој ситуацији деца често остају занемарена, а у неким случајевима долази и до промена у улогама, јер тада дете прихвата улогу родитеља;
- подељена лојалност: деца су често ухваћена у клопку између различитих родитељских захтева и принуђена су да заузму страну. Борба родитеља смањује њихов ауторитет у очима детета и онемогућава идентификацију са родитељима.
- ограничени модели за улоге: у једнородитељским породицама, недостатак улоге родитеља који је одсутан оставља празнину у односу на сигурност, ауторитет и дисциплину.
- економска сигурност: после развода деца су угрожена и смањењем прихода у породици;
- губитак социјалног статуса: деца су због развода родитеља осећају другачијим од других, а понекад су изложена дискриминацији од стране вршњака;
- неуспех у школи: стрес, конфузија и несигурност за време прве године после развода узрокују опадање успеха у школи;
- претња самопоштовању: смањено самопоштовање често се јавља као резултат развода родитеља, промена у породичном систему и другим пропратним појавама (Батић, 2010).

7.2. Како треба поступати када је развод неизбежан?

Мора се признати да некада постоје и таква размимоилажења да заједнички живот постаје несносан за брачне другове и за децу. Развод је тада заиста неизбежан. Родитељи код којих постоји нетрпеливост, који су обузети међусобном мржњом, не могу да остану заједно ако не нађу било какав начин да изгледе сукоб. Јер у озбиљно поромеће-

ној породици не може бити говора о правилном развоју детета, о његовом мирном и ведром детињству. То је затрована атмосфера која убија дух детета, а оно осећа кад није све у реду, кад су отац и мајка туђи једно другом и кад живе свако на своју страну. Нема у таквој породици топлине која зрачи и чини да се дете осећа задовољно, те није ни корисно за њега да живи у таквој средини (Галеска, 1958).

Као сведоци разних сцена у породици, деца пате, јер су лишена оне топлине која се осећа у срећној породици. Касније, у претпубертету, кад је тежња за друштвом и пријатељством код младих врло јака, они се потпуно одвајају од родитеља и често напуштају кућу за коју их ништа лепо не везује.

Уобичајено је да се говори о разводу брака као узроку који ремети нормалан развој детета уместо да се говори о лошем браку, о лошим односима родитеља и поремећеној породици. Јер није развод оно што уништава дете ако се нађе начин да се дете поштеди трзавица. Напротив, међусобном мржњом родитеља који су остали у браку уништено је много дечјих живота, дечје душевне равнотеже. Код њих је преовладала себичност, недостајало им је одговорности према детету и нису покушали да изгледе сукобе којих је дете било сведок. Заборављајући на дете, обузети дивљом мржњом, све су више продубљивали неспоразуме, а разумевање, оно важно својство карактера, уступило је место чулима. Те се све ломило преко дечје главе (Галеска, 1958).

Неки родитељи не знају за границе своје мржње, уходе један другога преко детета, и на тај начин га увлаче у тешке породичне проблеме. Природно је да овако формирају накарадне појмове о односима у породици, што дете преноси и на односе према другим људима.

7.3. А шта деца очекују од родитеља?

Дете није човек у малом, оно је свет за себе, то знају сви они који се њиме баве. У том свету родитељи заузимају врло важно место. Отуд и тешки поремећеји код деце коју родитељи запостављају или угрожавају у моралном, материјалном или ма каквом другом погледу.

Родитељи који су туђи детету, који одржавају ауторитет застрашивањем и насиљем, никада не могу да упознају своје дете, њихове тежње и захтеве, оно се не усуђује да их каже таквом родитељу, већ само извршава њихове захтеве и наредбе. Али код њега се рађа отпор и незадовољство.

Наша судска пракса бележи да највећи број жена, чак и оне које су економски слабије, истичу приликом развода захтев да деца буду код њих. То је разумљиво и природно, али зар је поштено да се сав терет, па и новчане тегобе, свале на мајку? Такав однос не може користити ни детету, јер презапослена мајка није у стању да одговори свим својим дужностима .

Нема сумње да је за дете најбоље кад расте у кругу оних који су га донели на свет и који треба да се боре за његову срећу. Али, затрована атмосфера убија дух детета, кочи његов развој и његову животну радост.

ЛИТЕРАТУРА

- Батић, Д. (2010). *Деца и развод – перспектива адолесцента*. Београд: Задужбина Андрејевић.
- Галеска, Р. (1958). *Поремећена породица и деца*. Београд: Издавачко предузеће „Рад“.
- Грандић, Р. (2007). *Прилози породичној педагогији*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Кошичек, М. (1979). *Она, он и брак*. Загреб: Центар за информације и публицитет.
- Кошичек, М. (1990). *Антиродитељи*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Младеновић, М. (1964). *Развод брака*. Београд: Издавачко-штампарско предузеће „Савремена администрација“.
- Пјурковска-Петровић, К. (1990). *Дете у непотпуној породици*. Београд: Просвета.

Marijana Silaški, M.A.

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

CONSEQUENCES OF DIVORCE ON THE PERSONALITY DEVELOPMENT OF CHILDREN

Summary: Family is characterized by great intimacy, relationships that are formed face to face, cooperation, solidarity and love. Social and pedagogical conditions play as an important role in a successful upbringing of a child in a family, as the parents' responsibility for the child's upbringing. Disorders in the development and upbringing of a child are caused by negative phenomena such as alcoholism, child neglect, and low cultural and emotional level of relationships between family members. Today there are a lot of families with troubled relationships, which are increasingly affecting the upbringing of children. The number of divorces is increasing every year and the effects of divorce on children's personal development are more and more devastating. This paper focuses on the consequences that occur as a result of divorce and their effect on the development of a child's personality. The basic hypothesis is that disturbed family relationships, including broken families resulting from divorce, negatively affect the development of a child's personality.

Key words: family, parents, divorce.

ПОДСТИЦАЊЕ И РАЗВОЈ СОЦИЈАЛНИХ КОМПЕТЕНЦИЈА КОД ДЕЦЕ И ВАСПИТАЧА

САЖЕТАК: Социјалне компетенције су изузетно важан чинилац ефикасности васпитно-образовног процеса у предшколским установама. Предшколски период се сматра најповољнијим периодом за подстицање и развој социјалних компетенција. Васпитач је одговоран за креирање социјалне климе у васпитној групи, јер односи с вршњацима значајно утичу на емоционални, социјални, а можемо рећи и на свекупни развој детета. Социјалне компетенције васпитача и деце зависе од њихових комуникационих способности. Социјалне вештине дете стиче у социјалним интеракцијама и стога закључујемо да су оне главни облик социјалног понашања. Социјалне интеракције нема без комуникације, јер је она саставни део и основа сваког контакта и односа између васпитача и детета. Од васпитача се (очекује) и захтева нови начин креирања васпитно-образовног рада што подразумева другачију комуникацију са децом. Социјалне компетенције се развијају кроз контакт и искуства са другим особама и оне су део емоционалне интелигенције јер обухватају способност разумевања других људи, и њихових осећања и правилно поступање у међуљудским односима. Усвајањем социјалних вештина на предшколском узрасту од великог је значаја за дечије емоције, прихватање од стране вршњака и за адекватан, холистички приступ дечјем развоју.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: дете, васпитач, социјалне компетенције, развој.

1. Увод

Одмах по рођењу дете ступа у контакт са социјалном средином, прво преко мајке, а затим преко других особа. Социјални развој, као и све друге области дечјег развоја, одвијају се у предвидљивим стадијумима и предвидљивим следом, али у различитим временским периодима код сваког појединог детета. Развој социјалних вештина зависи од дечијих способности, али још више од понављаних интеракција које се од најранијег детињства догађају између детета и људи око њега. „Интеракција је актуелан однос између две или више јединки при коме једна јединка утиче на понашање других.“ (Рот, 1982). Човек има потребу за интеракцијом и она потиче из његове примарне социјалности. Социјалне вештине дете учи од првих тренутака живота, а биће му потребне током целог живота у заједници са другим људима.

Предшколски узраст је оптималан период за развој социјалних ставова и понашања. Социјална интеракција је основни облик социјалног понашања. Међу људима постоје различити облици социјалне интеракције. Стога, кроз мноштво облика социјалне интеракције људи задовољавају своје потребе за другим људима (потребе за физичким контактом, љубављу, блискошћу, дружењем, игром; потребе за заједништвом, за потврдом сопствене вредности, итд.). Постојање потребе за другим људима је егзистенцијална чињеница и искуство сваког људског бића (Миловановић, 2010).

Социјалне компетенције су изузетно важан чинилац ефикасности васпитно-образовног процеса у предшколским установама. Зато се предшколски период сматра најповољнијим периодом за подстицање и развој социјалних компетенција.

* radmiladjuric11@gmail.com

2. Социјални развој детета

Социјални развој детета посматрамо у контексту дечјих емоција с којима је нераскидиво повезан, те их тако и проучавамо као социо-емоционални развој детета. На најранијем стадијуму емоционалног развоја, дете формира основу за поверење и повезаност. Сигурност те везаности детету дозвољава да крене ка стадијуму аутономије и да развије свест о себи. Како дете развије свест о себи, оно почиње, аутоматски, да истражује свет.

Социјални развој током првих година живота веома је буран и може се рећи богат бројним социјалним контактима, од породице, шире заједнице, па до вршњачких група и самих васпитача. Када дете стигне до предшколског узраста, његове интеракције с другом децом, одраслима и светом су све интензивније и углавном се одвијају кроз игру. Дете сазнаје да је дечак или девојчица, да припада одређеној породици у којој постоје одређени обичаји и навике. У то време дете учи вештине самоконтроле, учи да се поведнује правилима и социјално искуство је шире, сређеније и зрелије од онога које је дете стекло у породици.

У групи вршњака дете учи основне вештине социјалног понашања, као што је свест о сопственим и туђим осећањима, схватање и поштовање разлика, способност дељења, преузимања одговорности, помагања другима и преговарање као начин решавања проблема.

Дете учи „објективније постављање у социјалним односима што подразумева да дете постане осетљивије и увиђајније за ставове других људи, као и да схвати да се њихова мишљења, понашања и интереси разликују од његових, да они живе по својим мерилима и имају своја права која треба поштовати.“ (Каменов, 1995: 39). Да би се остварили ови циљеви, васпитач и предшколска установа имају веома важну улогу у процесу социјализације и социјалном развоју деце. Они деци пружају извесне и специфичне услове које нису имали у породици.

У предшколској установи деца имају прилику да сама бирају са ким ће ступити у интеракцију, док су у породици често особе које (понекад) не одговарају деци. Из тих интеракција дете стиче искуства која ће му бити потребна за изграђивање довољног броја улога које су му неопходне за учествовање, сналажење и адекватно реаговање у социјалном окружењу. Да би могло да игра друштвену улогу у породици, школи и друштву, дете мора бити у стању да схвати улоге других према себи и другима у групи. Ова способност да се играју различите улоге чини основу свих друштвених институција (Рот, 2008).

3. Социјалне компетенције – подстицање и развој

Поједини аутори греше у дефиницији *компетенције* када их поистовећују са способностима. Компетенција (лат. *competere*, доликвати, тежити нечему) представља способност која се остварила или се препознаје на датој активности. На пример, неко може да има способност да вози бицикл, али ако није научио да вози бицикл тада није компетентан за ту активност, иако је способан за то (Сузић, 2010).

Социјалне компетенције зависе од комуникационих компетенција. „Социјалне и комуникацијске компетенције, личност стиче у најранијем узрасту, и основе комуникације треба тражити у јединству индивидуалног и социјалног развоја личности.“ (Бурџић, 2012: 154). Васпитач треба да осопособљава дете за пуну и самосталну комуникацију, јер социјалне компетенције обухватају комуникационе. „Социјална интеракција и комуникација детета са другим људима почивају на примарној социјалности детета која

се испољава у виду предиспозиције за селективна реаговања на социјалне дражи, за успостављање непосредне афективне 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).

Социјалне компетенције најбоље се развијају у вртићу, а затим у школи. Социјалне компетенције зависе од: *социјалне интелигенције, знања о људима, социјалних вештина и црта личности*. Социјалне вештине су, свакако, у самом средишту социјалних компетенција. Оне чак, по схватањима неких аутора, укључују понашање током социјалне интеракције, али и знања, црте личности и социјалну интелигенцију (Riggio, 1986).

Деца најбоље уче када се осећају безбедно и успешно. На васпитачу је да креира такву емоционалну средину која ће неговати осећања сигурности и успешности код мале деце. Да би дете развијало социјалне вештине, васпитач мора да изгради атмосферу прихватања и уважавања. Када се дете осети поштованим и прихваћеним, оно та осећања може да прошири и у односу на другу децу. Ево неколико стратегија којима се подстиче развој социјалних компетенција код деце: учење по моделу, јасна правила која важе у групи, логичне и одговарајуће последице понашања, прилике за игру и бирање, мала група деце, вршњаци, социјално понашање, индивидуалне разлике, итд. Стога, социјалне компетенције представљају „практичну ефикасност појединца у социјалном контексту“ или, другим речима, „понашање појединца у социјалним ситуацијама“ (McClelland, 1973). Социјалне ситуације су све ситуације у којима се налазе људи и од њиховог понашања у тим ситуацијама зависи и успешност или неуспешност датог социјалног контакта. Зато васпитач мора да развија дечје, а и своје комуникационе способности, како би се на одговарајући и адекватан начин понашали у свим социјалним ситуацијама. Просоцијалне вештине представљају позитивне тежње друштва. Аспекти просоцијалног понашања обухватају помагање, давање, дељење, саосећање, подстицање, охрабривање, одбрану, тешење, итд. Просоцијалне вештине се подстичу у интеракцији са другима и доприносе развоју социјалних компетенција код деце. Васпитачи би требало да креирају васпитне ситуације у којима се вежба партнерство, солидарност и емпатија. Сам васпитач мора поседовати високе социјалне компетенције и кроз партнерски однос са децом подстицати и развијати дечје социјалне компетенције.

Кроз вршњачке односе дете учи да разуме другу децу, њихове потребе, жеље и навике. Васпитачи имају важну улогу у „моделовању“ и креирању социјалних интеракција унутар групе деце. Деца треба да уче да своје циљеве усаглашавају са циљевима друге деце. Социјално компетентна деца показују висок ниво самоконтроле и препознају захтеве средине у којој живе и у складу са њима креирају своје понашање. „Један од основних циљева у васпитању мале деце је развијање самоконтроле, што се постиже објашњавањем последица неприхватљивог понашања и помагањем да разумеју и пронађу решење за проблематично понашање.“ (Тутић, 2013: 344). Васпитач подржава дете у социјалном контакту са другом децом.

Деца имају способност да регулишу и контролишу своје емоције, а васпитач кроз разне активности, кроз комуникацију и интеракцију, упознајући правила и норме понашања, решавањем импровизованих проблем ситуација, итд. развија социо-емоционалне компетенције деце.

4. Закључак

Да би васпитачи подстицали развој социјалних компетенција, неопходно је да са децом остваре однос поверења, прихватања, уважавања и поштовања личности. Учећи од васпитача, деца ће креирати своје социјално понашање, на прихватљив начин ће задовољавати своје потребе, а уважаваће туђе потребе и емоције.

Социјална компетенција се изражава кроз више аспеката. Од социјалне средине и од интеракција зависи у којој ће мери дете бити психосоцијално прилагођено и социјално и емоционално компетентно. Деца која су стекла и научила просоцијалне вештине, која су самостална, разумеју туђа и сопствена емоционална стања, углавном имају мање проблема у понашању, имају јаче самопоштовање, више поверења у своју околину и бољи су ученици у школи. (Браша-Жганец, 2003). Стога васпитач треба на одговарајући начин да подстиче и развија социјалне компетенције деце. Ове компетенције се уче и остварују пут да и васпитач, у комуникацији и интеракцији са децом, мења и учи нове облике просоцијалног понашања, а затим и развија своје социјалне компетенције.

Социјално компетентно дете је омиљено у групи вршњака и усклађује своје понашање са другима, проналази заједничко решење, размењује информације и на одговарајући начин се прилагођава на неприлагођена понашања својих вршњака. Подстицањем и развијеним социјалним компетенцијама на предшколском узрасту, помажемо детету да развија своје емоције и уважава туђе.

ЛИТЕРАТУРА

- Брајша-Жганец, А. (2003). *Дијете и обитељ: Емоционални и социјални развој*. Јастребарско: Наклада Слап.
- Братанић, М. (1990). *Микропедагогија*. Загреб: Школска књига.
- Големан, Д. (2007). *Социјална интелигенција*. Београд: Геопетика.
- Ђурић, Р. (2012). *Комуникациона компетентност васпитача у интеракцији са децом*, Тематски зборник „Компетенције васпитача за друштво знања“, Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, 153-159.
- Ђурић, Р. (2013). *Интеракцијско-комуникацијски аспект васпитања*, Зборник радова са осмог симпозијума „Васпитач у 21. веку“. Алексинац: Висока школа за васпитаче струковних студија, 912-913.
- Ивић, И. (1987). *Човек као animal symbolicum*. Београд: Нолит.
- Каменов, Е. (1995). *Модел основа програма васпитно-образовног рада са предшколском децом*. Одсек за педагогију Филозофског факултета у Новом Саду – Виша школа за образовање васпитача, Кикинда – Нови Сад: Тампограф.
- Миловановић, Р. (2010). *Интеракција и комуникација у васпитном раду*. Јагодина: Педагошки факултет.
- McClelland, T. (1973). *Universals and cultural differences in facial expression of emotion*. New York: University press.
- Роџ, Н. (1982). *Знакови и значења*. Београд: Нолит.
- Роџ, Н. (2008). *Основи социјалне психологије*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Riggio, R. (1986). *Interpersonal behavior*. New York: Appleton Century-Crofts.
- Сузић, Н. (2010). „Осам кључних компетенција за доживотно учење“. *Васпитање и образовање, часопис за педагошку теорију и праксу*, бр.3,1 3-27.
- Тутић, А. (2013). „Социјални развој у контексту вртића“. Зборник радова „Васпитач у 21. веку“, Алексинац, 337-347.

Radmila Đurić, M.A.

Preschool Institution "Pčelica", Apatin, The Republic of Serbia

DEVELOPMENT AND IMPROVEMENT OF SOCIAL COMPETENCES IN CHILDREN AND TEACHERS

Summary: Social skills are an extremely important factor of the effectiveness of the educational process in preschool institutions. The preschool period is considered the most favorable period for the development and promotion of social competences. The teacher is responsible for creating a social environment in the educational group, because a child's relationships with peers significantly affect their social, emotional and overall development. Social competences of children and teachers depend on their communication skills. Children develop their social skills in social interactions, which leads to the conclusion that social skills are the most important form of social behavior. Social interaction is impossible without communication. It is a basis and an integral part of every contact and relation between the teacher and the child. Nowadays the teachers are expected to create educational work in a new way which asks for a different way of communicating with children. Social competences are developed through contact and experience with other people and they are part of emotional intelligence since they incorporate the ability to understand other people and their feelings and the ability to properly behave within human relations. Acquisition of social skills during the preschool period is very important for children's emotions, acceptance by their peers and for an adequate, holistic approach to the child's development.

Key words: child, teacher, social competences, development.

ЗАЈЕДНО МОЖЕМО МНОГО БОЉЕ

Сарадња вртића с породицом и широм друштвеном заједницом

САЖЕТАК: Рад се бави презентовањем облика и значаја сарадње предшколске установе с породицом и широм друштвеном заједницом. Сарадња вртића с породицом важан је предуслов оптималног развоја и васпитања детета у институционалном контексту. Поласком детета у вртић васпитачи и родитељи постају сарадници на заједничком задатку васпитања и образовања детета. Због тога је важно да родитељи и васпитачи у међусобну сарадњу улажу много поверења, отворености, толеранције, објективности и спремности за уважавање личних и професионалних компетенција. Добром сарадњом сви добијају. Тако и сарадња са широм друштвеном заједницом има посебну улогу у стварању одговарајућих услова за успешно остваривање циљева институционалног васпитања и образовања предшколске деце.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: сарадња, дете, породица, вртић, друштвена заједница.

1. Зашто ова тема?

Зато што једно без другог не може. Дете је јединка која одраста у кругу, и под утицајем, породице. Осим у породици, дете живи већи део дана у предшколској установи, која се налази у кругу шире друштвене средине. Осим тога, то нам прописује Закон о основама система образовања и васпитања. Он налаже да систем образовања и васпитања својом организацијом и садржајима, између осталог, обезбеђује и:

1) ефикасну сарадњу с породицом укључивањем родитеља, односно старатеља ради успешног остваривања постављених циљева образовања и васпитања;

2) разноврсне облике сарадње с локалном заједницом и широм друштвеном средином како би се постигао пун склад између индивидуалног и друштвеног интереса у образовању и васпитању.

2. Сарадња са породицом

Сарадња породице и вртића је важан предуслов оптималног развоја и васпитања детета у институционалном контексту. Она је од највећег значаја за остваривање циљева васпитно образовног рада, другачије речено, сарадња је од највећег значаја за остваривање интереса деце и полази од тврдње да породица има кључну улогу у животу детета.

Упознавање са основним карактеристикама породице (социјалним, културним, економским, образовним статусом) доприноси развоју сарадње на начин који одговара породици и доприноси остваривању основних циљева и задатака васпитно-образовног процеса. Континуирана сарадња предшколске установе и породице доприноси како развоју детета и унапређивању рада васпитача, тако и развоју родитељске улоге. Основни принципи сарадње с породицом заснивају се на: неговању сарадничких односа; пошто-

* danijela.nadalj@gmail.com

вању личности и улоге родитеља; широкој понуди разних могућности за укључивање родитеља у живот вртића; уважавање идеја родитеља у циљу побољшавања квалитета живота и рада у вртићу; идеји да сарадња као процес захтева време; поштовању приватности породице; професионалном односу према информацијама добијеним од родитеља.

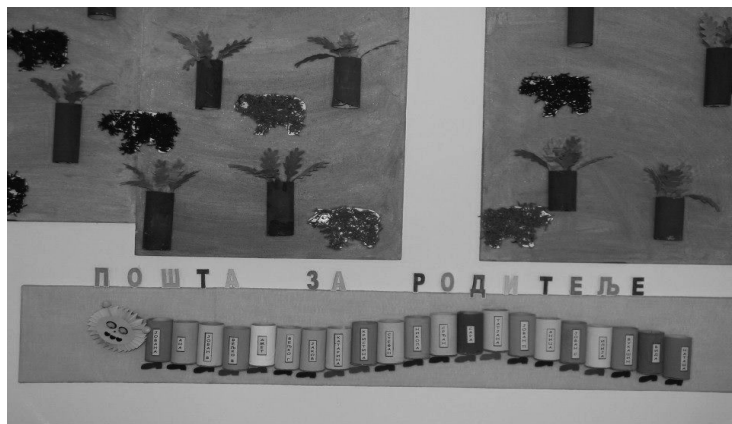
Општи циљ сарадње са породицом јесте унапређење васпитно-образовног рада кроз присуство и непосредно укључивање породице у рад вртића и афирмисање става о неопходности континуиране сарадње.

Посебни циљеви сарадње са породицом су: боља комуникација на релацији дете–васпитач–родитељ; мотивисати и заинтересовати родитеље за активније учешће у раду групе свог детета; развијање позитивних емоција као што су поврење и задовољство; богатити децје социјално искуство; подићи ниво свести родитеља о предшколској установи као заједници професионалаца; излазак из оквира вртића; промоција рада вртића; проширивање садржаја рада вртића; афирмација рада вртића

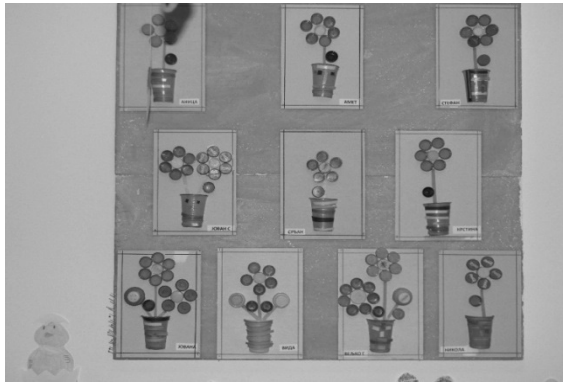
2.1. Облици сарадње са породицом

Непосредна дневна комуникација између васпитача и родитеља подразумева размену дневних информација о дететовом понашању, активностима и исхрани у вртићу, о дневним променама дететовог расположења, о променама у групи. С друге стране, васпитач се обавештава о новонасталим променама у породици, које могу утицати на дететово понашање у вртићу.

Писана комуникација подразумева пренос важних информација родитељима путем обавештења на огласној табли или писаних обавештења које свако дете појединачно добија приликом поласка кући. У вртићу постоји и простор за пошту за родитеље, који подразумева место за свако дете посебно, где се стављају писане поруке, документи и сл. Ово је место где обе стране могу да остављају поруке за оне друге.



Излагање децјих креативних достигнућа на паное представља један од начина да родитељ прати рад свог детета у вртићу.



Чест вид сарадње вртића с породицом су анкете и упитници. У зависности од циља истраживања, анкете или упитници су анонимни или упућени сваком детету појединачно. Они доприносе ефикаснијем раду вртића, праћењу трендова, жеља и потреба родитеља, али и целокупне породице. С обзиром да је вртић дететова „друга кућа”, овакав вид сарадње је веома битан за свако дете појединачно.

Родитељски састанци одржавају се најмање четири пута годишње, с дневним редом који је специфичан за сваки родитељски састанак. Циљ родитељског састанка је упознавање родитеља са животом и радом вртића, тематски су у односу на васпитно-образовни рад, васпитање и образовање детета.

Портфолио документује напредовање деце и олакшава планирање, он представља збирку различитих материјала састављених у одређену сврху, у његовој изради имају прилику да учествују сви чланови породице.

Приредбе, прославе и празници представљају сјајан показатељ дететовог напретка у току године, али и узајамног односа детета са васпитачем, као и детета са другом децом. Учешће детета на приредби јача његово самопоуздање и осећај сигурности.



Организација стручних трибина и едукативних предавања је од великог значаја, као и заједничке активности, уређење отвореног и затвореног простора, израда дидактичког материјала и опреме и сл.



Родитељ се, по потреби, укључује као реализатор неких активности или да пружи подршку детету у процесу адаптације, као и у организацији различитих манифестација и дешавања.



3. Сарадња са широм друштвеном заједницом

Локална друштвена заједница има посебну улогу у стварању одговарајућих услова за успешно остваривање циљева институционалног васпитања и образовања предшколске деце, њихов већи обухват и задовољавање разноврсних потреба, као и за стално усавршавање основних и пратећих делатности предшколске установе.

Основни циљ сарадње са друштвеном заједницом је: унапређење васпитно-образовног рада кроз присуство и непосредно укључивање шире друштвене заједнице у рад вртића.

Посебни циљеви сарадње са друштвеном заједницом су: повећање степена осетљивости одраслих за развојне потребе деце кроз активно учествовање у раду; промовисање рада вртића у јавности; стручно усавршавање васпитача; промовисање савремених метода рада; промовисање тимског рада.

Сарадња се остварује са: локалном самоуправом, Домом здравља, месном библиотеком, месном заједницом, Дирекцијом за урбанизам, Активом жена, Ватрогасним домом, МУП-ом, локалним медијима, КУД-ом „Ивањско цвеће“, Удружењем за заштиту животиња „Бак“, сеоским домаћинствима, Српском православном црквом, другим предшколским установама, дејим писцима...

4. Сарадња вртића са основном школом

Од изузетног је значаја добра сарадња предшколске установе са основном школом јер, уколико се не усклади деловање школе и предшколске установе, може доћи до занемаривања, па и поништавања резултата остварених на предшколском ступњу, а битно различита средина и захтеви могу створити тешкоће у адаптацији. Да се то не би догодило, сарадња са основном школом се одвија кроз следеће облике: посета деце из вртића школи, посета ђака вртићу, заједничке активности, заједничке акције, заједничке приредбе, изложбе и др.

5. Значај сарадње

Сваки вид сарадње даје корист, тј. добит свима који у њој учествују. Најзначајније су добити које има дете: континуитет породичног и живота у вртићу; лакша адаптација и боље прихватање вртића; сагледавање родитеља у другим улогама; јачи осећај сигурности; веће самопоштовање; више могућности за индивидуалан рад; више прилика за интеракцију са породицама из различитих културних и социјалних средина; боље схватање ауторитета и поштовање одраслих; осећај задовољства.

Добити за родитеље: упознавање властитог детета ван породичног контекста; образовање за боље родитељство – стицање нових вештина; лична сатисфакција – испољавање сопствених способности; боље разумевање процеса образовања и развоја; задовољство постигнућем властитог детета; подстицање већег самопоштовања; стицање вештине презентовања онога што мисле.

Добити за друштвену заједницу: боље разумевање процеса образовања и развоја; већа професионализација рада; боље разумевање потреба деце, породице и предшколске установе; задовољство у раду; сопствена промоција.

Добити за васпитача: боље упознавање деце из групе; подршка, разумевање и уважавање од стране родитеља; техничка помоћ – од добијања идеје до помоћи у реализацији; боље дијагностиковање проблема деце; појачавање ефеката учења кроз циља-

не активности код куће; интеграција хобија, талента, знања и интересовања родитеља; пропорционалнији однос деца – одрасли у групи; већа професионализација рада.

ЛИТЕРАТУРА

Банђур, В., Поткоњак, Н. (1999). *Методологија педагогије*. Београд: Савез педагошких друштава Југославије.

Враћешевих, др Јелена. *Родитељи и школа: Како до успешне сарадње*.

<http://www.see-educoop.net/aeiq/outputs/preporuke_finalno.pdf>

Сарадња и унапређење сарадње са родитељима.

<<http://www.slideshare.net/drcindra/saradnja-sa-roditeljima-14249644>>

Сарадња предшколске установе и породице.

<http://www.nataveljkovic.edu.rs/Podrska_Porodici/saradnja_vrtica.pdf>

Грандић, Р. (2004). *Прилози породичној педагогији*. Нови Сад: Издање аутора.

Мандић, П. (1980). *Сарадња породице и школе*. Сарајево: Свјетлост.

Danijela Miličić Trebaticki

Preschool Institution „Radost“, Srbobran, The Republic of Serbia

TOGETHER WE CAN DO MUCH BETTER Cooperation of the kindergarten with the family and wider community

Summary: The article presents the forms and the significance of cooperation between a preschool institution, family and wider social community. Cooperation between family and kindergarten is an important prerequisite for a child's optimal development and education in the institutional context. When a child enrolls into kindergarten, teachers and parents become partners on a shared task of upbringing and educating that child. It is therefore very important that parents and teachers invest a lot of trust, openness, tolerance and objectivity in their cooperation and be willing to respect each others' personal and professional competences. With a good cooperation, everybody wins. Therefore, cooperation between kindergarten and the community has a special role in the creation of appropriate conditions for a successful achievement of goals of the institutional education of preschool children.

Key words: cooperation, child, family, kindergarten, community.

**КОМПЕТЕНЦИЈЕ ВАСПИТАЧА ЗА
НЕГОВАЊЕ КУЛТУРЕ И ТРАДИЦИЈЕ**

**PRESCHOOL TEACHERS'
COMPETENCES FOR PRESERVING
CULTURE AND TRADITION**

УСМЕНА ЛИРИКА И ГЕНЕЗА СРПСКОГ ПЕСНИШТВА ЗА ДЕЦУ

САЖЕТАК: Рад испитује могући удео усмене лирике у генези и развоју српског песништва за децу и указује на домene који су, углавном, остали мимо досадашњих истраживања, попут сагледавања целовитог концепта детета и детињства у усменој књижевности и традиционалној култури, или особеног сажимања времена у усменим песмама намењеним најмлађим узрастима, пре свега стрижбарским и успаванкама. Разматра се и могући удео усмене књижевности у генези поезије за децу с елементима нонсенса, чији се развој у досадашњим истраживањима преваходно везивао за утицај енглеског песништва (особито Лира [Edward Lear] и Керола [Lewis Carroll]). Такође, показује се како се обредна пракса везана за детињство временом десакрализује и приближава домену игре и исказивању породичне тоpline и особене нежности која обухвата „све што је мало“.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: Усмена лирска песма, песма за децу, шаљива песма, сажимање времена, обред прелаза, нонсенс, хумор.

Може се лако учинити да се овај рад бави давно разрешеним проблемом. Тим пре што готово нема истраживања, било општег, било оног усмереног на поједине писце и дела, које на овај или онај начин не констатује постојање суштински важних генетичких, поетичких и тематско-значањских веза између усменог стваралаштва и српске књижевности за децу. Усмена/ народна књижевност сагледава се као „период који претходи свим периодима и који је сапутник свих ранијих књижевних периода“ (Милинковић, 2010: 9), или се настанак и развој књижевности за децу непосредно везује за „вакуум“ који настаје „након повлачења народних врста које су биле *литерарна храна младежи* иако нису биле њој намењене“ (Петровић, 2011: 52, подвукла Љ.П.Љ.). Однос деце према народној књижевности сагледава се на општем плану као врста духовне блискости, засноване на заједничкој наивности и елементарности¹, а издвајају се и „усмени модели намењени искључиво деци“ (Милинковић, 2010: 8)², или „еминентно дечје врсте“ (Петровић, 2011: 55)³.

Исто важи и за испитивања појединих аутора, где се, по правилу, наглашавају њихове генетичке, поетичке и садржинске везе са усменом књижевношћу. Тако, практично, нема општијег текста о Змају, Григору Витезу, Момчилу Тешићу, Бранку В. Радичевићу, Бранку Ћопићу, који не указује и на везу ових песника с усменом лириком у домену садржине, жанрова, поетике. Више посредно, усменим певањем намењеним деци

* joljilja@gmail.com

¹ О томе сведоче и следеће тврдње: „[Народна књижевност – нап. Љ.П.Љ.] није стварана за децу, али је по садржини, по језику и стилу, по форми и начину уметничког обликовања веома блиска афинитету дечје природе“ (Милинковић, 2010: 8); „дечја књижевност носи одсјај народног духа“ (Петровић, 2011: 52).

² „Ташунаљке, цупаљке, лазаљке, разбрајалице, ређалице и брзалице“ (Милинковић, 2010: 8).

³ „Успаванке, лазаљке ташунаљке, цупаљке, ругалице, бројалице, брзалице и ређалице“ (Петровић, 2011: 55).

бавили су се и етнологи, попут Тихомира Ђорђевића (Ђорђевић, 1990); педагози, попут Јована Миодраговића (Миодраговић, 1914); или психолози, попут Жарка Требјешанина (Требјешанин, 1991), али књижевнотеоријски, значењски и естетски аспекти ових релација остали су у њиховим радовима углавном занемарени, па зато ове студије, иако су, несумњиво, значајне за свако целовитије сагледавање културолошких аспеката релације усмено–писано, ипак нису примарно интересантне за превасходно књижевно истраживање.

Зашто би, ипак, требало проблематизовати могући удео српског усменог песништва у генези и развоју српске књижевности за децу? Па, рецимо, бар из два разлога: зато што нам се чини да већина досадашњих истраживања ову везу констатује, али не испитује њену природу и њене значењске и поетичке утицаје, и зато што се врло често у овим паралелама и уопштавањима усмена књижевност узима здраво за готово, било (када је о лирици реч) као једноставна, наивна, лако разумљива, па, у крајњој консеквенци, елементарна, „примитивна“ форма песничког праговора, коју писана уметност прихвата и „надграђује“, било као васпитни и морални узор, нека врста увода у национално васпитање, када је реч о епизи.

Ретки су радови и истраживања у којима се јасно и прецизно, са пуном научном скрупулозношћу, сагледавају одлике, поетика и значење усмених жанрова и који указују не само на сличности и рефлексе усменог стваралаштва у писаном, већ и на битне разлике и историјску, културолошку и поетичку условљеност тих разлика. У таква истраживања свакако спада, пре свега, књига Тамаре Грујић *Змајево песништво за децу и усменокњижевна традиција* (Грујић, 2010). У овој студији питање рефлекса усмене књижевности и традиционалне културе у Змајевом песништву за децу испитано је довољно обухватно и са становишта Змајевог песништва и с обзиром на усменокњижевна дела која се у њему огледају. Уочене везе су детаљно разматране на нивоу жанровске структуре Змајевог песништва и њеног односа према усменој књижевности, затим с обзиром на садржинске и мотивске везе и с обзиром на сличности и разлике у погледу на свет. И, што је за књижевну анализу особито важно: ауторка све ове односе разматра са становишта њихове функције и њиховог доприноса естетској вредности и значењима Змајевог певања за децу.

Тамара Грујић је тако, рецимо, утврдила и нека битна разилажења Змајеве поезије и слике света и вредносног система усмене поезије и традиционалне културе. Ова одступања настала су као последица новог, грађанског погледа на свет и Змајеве укупне позиције дечјег песника који разоноди, игра се, али и поучава. Тако ће, показује она, лекар и рационални грађански интелектуалац одбацити расипање и претеривање у храни и пићу које лежи у основи традиционалне обредности⁴, прокламујући уместо њега здраву умереност јасно супротстављену оном Вуковом сведочанству из *Живота и обичаја народа српскога*: „О Божићу се опити и побљувати није никакове срамоте. (‘Ако сам се опила, Божић ми је дошао’)“ (Караџић, 1957: 25).

⁴ Песма коју је Вук Караџић насловио *Божић зове хоће част у кући* (СНП V: бр.191) изричито позива на изобилно трошење, у којем се одступа од свакодневне мере:

Наврните *добре овне* на ражњевима,
Сијеците суво месо, а *не мјерите*,
А ложите *крупна дрва*, не *цијепайте*,
Приправ’те ми *доста* вина, рујна црвена,
И ракије лозоваче *прве* бокаре... (Подвукла Љ.П.Љ.)

Поред суштинског доприноса изучавању Змајевог песничтва за децу студија Тамаре Грујић дала је и неке доприносе који имају општи значај за тему којом се бавимо. Она је, пре свега, указала и на нужно проширивање оног круга усмених жанрова који имају генеричке везе с песничством за децу, тако поред „еминентно дечјих врста“⁵, које побрајају претходни аутори, Грујићева с разлогом испитује и однос писане поезије према шаливим и посленичким песмама и, што је посебно важно, према обредним и обичајним песамама, које обухватајући и обједињавајући традиционални колектив нужно укључују и децу⁶, било тако да им се непосредно обраћају, било тако што призивају рађање као суштински, неодвојиви део сваког благостања.⁷

Иако се са становишта модерног читаоца усмене обредне песме могу доживљавати и као песме за децу и као песме о деци⁸, оне су, без обзира на то, апсолутно неизбежне за свако разматрање представа о детету и детињству унутар традиционалне културе. Тим пре, што међу њима има и оних које деосежу изузетну, трајну поетску вредност. Таква је, рецимо, слика одојчета у лазаричкој песми намењеној детету у колевици, озарена ретком метафором „пуценце“ (дугменце) и уоквирена сјајем сребра и свиле које се плету око њега:

Има мајка пуценце.
 Де ће да га ушије?
 – На кошуљу под грло,
 Сас две игле сребрне,
 Сас два конца свилена.
 Игле гу се кршеу,
 Конци гу се мрсеу!

Васиљевић, 1950: бр. 379 (2)

Реч је о песми коју може прихватити и дете предшколског или раношколског узраста, пре свега као израз дубоке мајчинске нежности и сложену, дубоко упечатљиву метафору духовне и физичке блискости мајке и детета, коју сугериши интимни додир тела и кошуље и смештање детета под грло, где су према традиционалним веровањима „врата душе“⁹, као и танана паучина замршених свилених нити, која се попут гнезда свија око њих. Иако обредни карактер песме превазилази могућности разумевања детета реципијента, песма је жива и сугестивна и ван свог културолошког, религијског и ма-

⁵ Она уноси и жанрове које Петровић и Милинковић не помињу, попут песама о првим зубима, проходалица.

⁶ Посебна област истраживања могла би се отворити и када је реч о још увек живом дечјем фолклору, усменим облицима који се преносе међу децом, а делом су настали и од обредних и обичајних песама које су изгубиле свој некадашњи религијски контекст. У такве облике спадају, рецимо поједине дечје игре, попут *Ласте, проласте*, које су релативно скоро биле део обредне праксе одраслих, али су, са заборављањем обреда, постале део дечјег фолклора (види Вишекруна, 2004: 116–117).

⁷ Тамара Грујић указује и на значајне рефлексе појединих говорних израза, попут загонетки и питалица, пословица, благослова, али и на рефлексе усмених прозних врста, шаливих приповедака, предања, басне и елемената бајке. Ово проширивање и вишеструко усложњавање релација модерне, писане поезије за децу и усмене књижевности изузетно је значајно, пошто се без њега тешко може сагледати настанак и развој српског песничтва за децу.

⁸ Треба нагласити и то да је ово разграничење често сасвим условно.

⁹ „...под горлом (с.-х. *došla komu duša pod grlo* [Matešić: 111]); в јамке на шеи (с.-х. *došla komu duša u podgrlac* [Matešić: 111])“ (Толстая, С. 2000: 52–95).

Према: http://www.inslav.ru/index.php?option=com_content&id=396:-19782006&catid=29:2010-03-24-13-39-59&Itemid=62 (16. 6. 2013). “Кад душа дође у подгрлац“ означава предсмртни час, тренутак пре коначног дељења с душом. Види: РСХКЈ/IV (1971): 550; Матешић, 1982: 111.

гијског контекста, она поетски одражава онај однос у коме је одојче мајци драго и блиско попут властите душе.

Нажалост, без обзира на вредне научне и истраживачке импулсе остварене у испитивању веза усмене поезије и поезије за децу, постоје читави домени који су углавном остали изван истраживачког обухвата, поготову у изучавању књижевности за децу, иако су суштински важни за сагледавање веза писаног песничства за децу и усмене књижевности. Тако и поред значајних студија Тихомира Ђорђевића, Јована Миодраговића и Жарка Требјешанина, ми као култура још увек немамо целовиту, на основама модерних књижевних, историјских, социолошких, антрополошких, психолошких, културолошких, економских истраживања засновану студију о детету у традиционалној култури, која би отварала увид у целовито сагледан концепт детињства. Без тога ми, у ствари, не поседујемо онај основни општи контекст, који би могао послужити као фон за испитивање представа о детету обликованих у различитим жанровима усмене књижевности. А не би требало занемарити чињеницу које нисмо увек свесни да се наше савремене представе о томе шта је то дете, које су границе детињства, шта је социјална улога детета, не поклапају у потпуности ни с представама Змајевог времена, а камоли с представама традиционалне културе.

Да бисмо могли да јасније сагледамо генеричке везе писане и усмене поезије за децу, морали бисмо и да много прецизније уочимо управо те разлике које деле наше схватање детета и детињства од оног које су делили наши преци. Много тога се променило чак и када је реч о успаванци, која је до данас очувала своју елементарну функцију и која се, на први поглед, може учинити безвременим, саморазумљивим, увек истим жанром с увек истом функцијом: умирити и успавати дете, гласом и, евентуално, ритмичним њихањем. Данас ће, на пример, мало коме пасти на памет да је успаванка жанр намењен готово искључиво мушком детету. Међутим, у записима усмених успаванки, чак и када узмемо у обзир оне настале до седамдесетих година двадесетог века, сасвим су спорадичне песме у којима се поименце помиње женско дете или које се могу певати и женском детету (код Вука нема ниједне). Данас се сасвим изгубила и она, условно речено колективистичка усмереност усмене успаванке, па и успаванке Змајевог доба¹⁰, која детету над колевком пева о будућем служењу колективу и његовим интересима и спаја у истој песми рођење, свадбу, дорастање до оружја. Па и сам ритуално магијски, заштитни аспект успаванке, који је, верујемо, био једна од превасходних функција традиционалне успаванке, рекло би се, више не функционише.¹¹

Те се разлике између песничства за децу данас и традиционалне усмене лирике можда најсуштинскије испољавају у представама о времену на којима почивају усмене песме намењене деци, па, могло би се рећи, и обичајна лирска песма уопште. Песме на бабинама, проходалице, стрижбарске, успаванке обележавају прве сегменте животног циклуса јединке који се наставља свадбеним песмама, здравницама и из кога, најзад, јединка излази отпраћена тужбалицом. Овакво сагледавање човековог животног тока

¹⁰ Змајева идеална драга у *Ђулићима* свом мушком чеду пева успаванку – националну будницу:
 Да искочиш из колевке, сине,
 Да покупиш по свету врлине,
 Да се пустиш сам на своја крила, –
 Јер те мајка роду наменила (Јовановић 1979/1: LXIII).

¹¹ Или је бар потиснут у дубље слојеве свести. Иако се савременом одојчету не певају успаванке – басме које терају уроке („Уроци ти под ногама били, / Као дору под копита чавли...“), црвени конач који му се често веже око руке, или црвене бројанице, сведоче о неугаслој родитељској потреби да заштите дете амајлијом против злих очију, чак и ако на свесном нивоу одбацују такву идеју.

лежи у основи оног специфичног сажимања времена које се повремено среће у овим обичајним песмама посвећеним и намењеним деци. Привидно једноставна стрижбарска песма спреже тако у магични чвор садашњост и будућност јединке:

Стрижи, куме, стрижи,
Како стрижеш, куме,
Такој и да венчаш,
Како ће да венчаш, куме,
Такој ће да крстиш.

(Ђорђевић, Д., 1990: бр. 189)

Унутрашња логика овог преплитања јасна је. *Како стриже*, кум ће тако обавити и читав низ будућних обреда. Укупна обредна пракса везана за рођење (види: Ђорђевић, 1990) може се посматрати као низ обреда прелаза¹² којима се дете одваја од оностраног и интегрише у породицу и заједницу. Исправно обављање једног од првих корака на том животном путу, повлачи низ добрих исхода за сваког ко у обреду учествује.

Песма коју наводимо, за разлику од већег дела стрижбарских песама, не описује само обред и даривање које му следи. Налогу да се ритуално шишање обави, садржаном у првом стиху „Стрижи, куме, стрижи“, следи опис дугорочног, животног смисла обреда. „Како треба“ спроведен обред наговештава заједничку посвећену и благословену будућност:

„Од првог стрижења косе до венчања и новог крштења, време се магијски сажима и убрзава, а обредни круг се затвара, све се везује једно за друго, све се једно другим објашњава и условљава.

Ако иницијацијско прво шишање, па тиме и коначно одвајање детета од оностраног, буде спроведено како би требало, све ће се и надаље како ваља одвијати у његовом животном току. Свето празнично време условљава свакодневно, животно трајање јединке“ (Пешикан-Љуштановић, 2012: 28).

Као „стециште човекове животне снаге“ и потенцијална веза са хтонским (Толстој, Усачова, 2001: 286–287)¹³, коса је моћан магијски реквизит и њоме се вишеструко манипулисало у обредима прелаза везаним за рођење. Стрижба или стрижење, шишање, стриг, плетење, плетиво, настригување (Ђорђевић, 1990: 263–273), била је значајан корак у укључивању новорођенчета у заједницу. Стрижба је била „велика породична радост и [...] особита свечаност“ (Ђорђевић, 1990: 266), а обављао је углавном крштени кум, или, ређе, онај ко жели да ојача и успостави везу са породицом¹⁴. Оцрта-

¹² Појам *обред прелаза* користи се овде у ужем значењу појма, као обред чији је основни циљ „да се постигне одређена промена стања, односно прелазак из једног магијско-религијског или профаног друштва у друго“ (Ван Генеп 2005: 16). При том „сви ови ритуали имају и своје појединачне циљеве“, од којих зависи који ће се још обреди вршити упоредо са конкретним обредом прелаза и преплитати се са њим (Ван Генеп 2005: 16): „Свадбене церемоније укључују у себе и обреде плодности, ритуали везани за рођење – обреде заштите и предсказивања, погребни ритуали – одбрамбене ритуале, обреди иницијације – обреде искупљења, а обреди заређења – обреде приобраћања божанству, итд.“ (Ван Генеп 2005: 16).

¹³ Коса је на живоме „мртва“ може се без бола сећи и на мртвоме „жива“, због повлачења ткива стиче се утисак да она наставља да расте и после смрти.

¹⁴ „Ко жели ући у својину са каквом одличном православном обитељи, бива стрижени кум, то јест кумује при свечаном стрижењу коса дјетета. Тим ступа у родство и с дјететом с његовом фамилијом“ (Вогјишић, 1874: 388).

Када Вук Мандушић у *Горском вијенцу* презриво одбаци шишано кумство („Нема кумства ка крштена кумства“, „Кум ћу бити, а прикумак нигда“ – Његош 2010: 65. и 66), верујемо да је ту реч о постојећем заборавању смисла обреда вероватно старијег од хришћанског крштења или чак о његовом свес-

вањем добрих исхода благосиљају се у песми сви учесници обреда: дете ће дорасати до венчања и до родитељства, а кум ће чинећи *шта треба* и *како треба* ући заједно с њим у наговештени магијски круг рађања и плођења недотакнут смрћу.

И успаванка може у целини бити окренута будућности. Тако у запису са Косова (Бован, 2001: 320), сестра (дада) жељу за мирним и здравим сном детета („да му дете спије, кано мало јагње“), поткрепљује благословом који слуги будућу свадбу¹⁵:

Да му дете буде танко и високо,
Да му дете бидне бело и црвено!

Понекад, успаванка, бар привидно, казује само о прошлим збивањима, свводећи се на слику успаваног детета и мајчино певање о његовом рођењу:

Љуљу сине, сан те преварио,
Љуљу сине, у шикали беши.
Душко ми се у гори родио,
У горици ће се легу вуци.
Вучица му и бабица била,
Б'јела вила мл'јеком задојила.

(Васиљевић, 1953: бр. 78)

Ипак, оно што знамо о бићима окупљеним око овако опеваног рађања, наговештава и благослов и магијску заштиту у будућности, која се не изриче, али се слуги.

Време у усменој успаванки најсугестивније је онда када се обликује као сажимање прошлости, садашњости и будућности. Дарови и белези стечени у прошлости, у часу рођења, условљавају развој и будућност детета. Успаванка тако може непосредно „одгонетати“ будуће последице прошлих збивања (Васиљевић, 1953: бр. 296). Нагомилане сакрализоване радње:

Мајка сина у ружи родила,
Б'јела вила на бабиње била,
Челица га медом задојила,
Ластавица пером закитила,

саме по себи су благословене и слуге низ будућних квалитета:

Да је румен ко румена ружа,
Да је бијел к'о бијела вила,
Да је итар као ластавица,
Да је радин к'о 'чела малена...

На крају, ова магијска заштита детета, пожељним култним радњама и говором, прераста у саму песму и певање који издвајају, обједињавају и благосиљају мајку и дете:

Пјесму пјева твоја сретна мајка,
Да си сретан и весео мајци!

Маркирајући садашњост мајке и детета, песма исказани благослов – „Да си сретан и весео мајци!“ – шири и потврђује визијом благословене прошлости и слугњом здраве, лепе, радне будућности детета.

Дете у усменој успаванци често у часу рођења добија дар бића повишене моћи као залог будућег чудесног јунаштва. Прошлост (рођење, кидање пупка, задајање, повијање, опасивање, даривање), садашњост садржана у мајчином императиву *спавај*, којим песма почиње, и будућност (време за женидбу), сабирају се у поносу мајке

ном одбацивању у часу пуне идеолошке конфронтације са иноверницима.

¹⁵ Белило и руменило били су у традиционалној култури симбол девојачке доспелости за удају.

која песмом благосиља дете. Свилене пелене и јуначки пас, кидане пупка и женидба, спрежу се, казујући да оно што се „како треба“ уради у прошлости условљава срећну и заштићену будућност:

Спавај, ђецо, родила те мајка,
 Тебе мама у гори родила,
 У горици међу вуковима,
 Вучица ти пупак откинула,
 А челица медом задојила,
 Бјела вила злату баба била,
 У свилене пелене повила,
 Мушкијем те опасала пасом,
 Дала злату капу вучетину,
 Вучју капу и од орла крило,
 И на капи свакојака биља,
 А највише ђевојачког смиља,
 Кад ми будеш момак на женидбу,
 Да те нико не може урећи.

Спавај, спавај, сан те преварио.
 (Шаулић, Ј., 1965: бр. 117. Види, такође: Вујичић, 2006: 14).

У ширем смислу, који се обликовао од настанка темељне Ван Генепове студије до данас, „под појам ’обрета прелаза’ подводе се и њима тумаче разне друге радње и процеси свакодневног живота“ (Лома, 2005: XXIX–XXX). Многи од њих везани су управо за ране периоде живота детета. Ипак, ти *модерни обреди* везани за детињство и одрастање¹⁶ суштински су различити од традиционалне обредности. Чини се да модерно дете, затворено у „лепи круг“ дечје собе, није суочено са строгим системом норми, с оним „минским пољем“ веровања, табуа, морања (види: Петковић, 1988), по којем се кретао човек прошлих времена. Однос сакралног и профаног у обредима прелаза битно се променио: „што се дубље спуштамо у прошлост све [је] већа према сакралног над профаним“ (Ван Генеп, 2005: 6), а, наравно, важи и обрнуто – што смо ближи свом времену то је већи степен десакрализација обрета прелаза, иако се и у модерним десакрализованим формама понашања може препознати основна структура обрета: „обреди одвајања“ (сепарација), „обреди прелазних стања“ (лиминално стање) и „обреди пријема“ (агрегација) (Ван Генеп, 2005: 15).

Сажимање прошлости, садашњости и будућности, остварено унутар усменог певања, може, са становишта модерног читаоца, бити готово комично. Тако одојче у магијски убрзаном времену одбија сису да би се женило: „Нећу те више сисати,/ Већ ћу се јунак женити“ (СНП V: бр. 278). Мајка кумулира све што може бити добро и благословено као да већ *јесте*. Одојче „јашикује“ „свако јутро и вечером“, а „ђевојчица,/ танка, б’јела и румена“ свија се око двора:

Прођ се, диво, Јова мога,
 Многе су га моме брале,
 Ма га њесу одабрале,
 За Јова је шћер у цара

¹⁶ Ритуализују се, рецимо, у знатној мери, први дечји рођендани, полазак у предшколске установе и, особито, полазак у школу и припрема за њега.

Јову слична и прилична
(СНП V: бр. 276).

У модерној, десакрализованој, рецепцији ове песме игра, хумор, па и елементи сасвим модерног поетског нонсенса, излучују се из магије речи и поново се у њу враћају, градећи и данас живу и сугестивну песму.

А, рецимо, управо ти елементи нонсенса често се, поготово у лексиконским уопштавањима,¹⁷ препознају превасходно као резултат утицаја страног англосаксонског песништва, превасходно Едварда Лира и нонсенсних стихова Керолове *Алисе*. Лично верујем да кад би се поставило питање који импулси су утицали на Керола и Лира (а поезија врло ретко настаје ни из чега) одговор би у великој мери укључивао управо фолклорну матрицу енглеске књижевности. Исто важи и импулсе који су битно утицали на настанак нашег нонсенсног песништва.

У усменој поезији намењеној деци, у различитим опевањима детета и детињства, у песмама које су пратиле дечју игру, у „смешним чудима“ шаљивих песама и магијском осипању разбрајалице, зачиње се, верујемо, и онај ток модерне српске поезије за децу обележен нонсенсом и игром у језику, по којем је српско песништво за децу особено и препознатљиво у контексту регионалних националних књижевности. И овај ток певања започео је Јован Јовановић Змај, стваралачки преобликујући импулсе народне поезије.¹⁸ Настала, по свој прилици, из обредног смеха, рођеног „по неминовности празничног изузетка“ (Павловић, 1982: 8), ова поезија се приближава дечјем сензибилитету по елементима игре, хумора, па и својим изокретањем света. Свет се у језику ствара и пориче, заснива и осипа, настаје и нестaje. Попут оне мрвице која у песми *Било га па није* (Петрановић, 1989: бр. 317) повезује свеколики свет. Лирски субјекат користи изгубљену мрвицу („Испаде ми мрвица“) као повод да почне игрово надговарање са дететом¹⁹ и асоцијативно низање слика, читав чудесни калеидоскоп малог света у којем грлицу која позобље мрвицу, смењује „путак“ „зарастао травицом“, па дугоња–косац, „сикира“ која га је посекала и ковач који ту секиру носи за појасом. Управо ту јасно се издвајају елементи нонсенса, и то оног који, попут усмене бајалице²⁰, разлаже и поништава потенцијалне изворе дечјег страха:

А камо тај ковач?
Завуко се у мијех!
А камо тај мијех?
Расточили црви!
А камо ти црви?
Позобала кока!
А камо та кока?
Снијела је јаје!
А камо то јаје?
Изјела су дјеца!

¹⁷ То у низу радова о овој теми показује Јован Љуштановић. Види: Љуштановић, 2012: 113–122; 153–162; Љуштановић, 2012а: 133–150. Такође: Ђурђевић, 2012: 60–62.

¹⁸ О везама Змајевих нонсенсних песама и енглеске књижевности види Грујић, 2010: 51–61.

¹⁹ Тешко је и замислити другог реципијента чију ће пажњу везати тако ништаван повод.

²⁰ На сличан начин брише се Радовићев *Страшни лав* (види: Љуштановић, 2009; Уташи, 2002: 31–35).

На крају се све опет своди на дете, а смисао и рационални поредак света начас и сами постају мрвица изгубљена на „путку“ зараслом у траву.

Целу песму о малом мужу „пужмужу“ (Васиљевић, 2003: бр. 132б), недораслом улози домаћина, озари и преобрази готово бајковити крај, духовита и гротескна слика пужмужа који се, попут Палчића, стубама од кукурузовине, тулуске, пење на врх суда како би гледао како се кува грах:

Ја га тури под огњиште,
Па отидо воду д’ узмем
Моје мушко не мирује:
Од тулуске стубе гради,
Па се качи на вр’ грне,
Гра’ се кува, он га гледа.

Прича о лошој, нежељеној удаји, или, могуће је, обредна песма која у ритуалној инверзији треба да заштити младенце од злих очију, претаче се овде у духовиту слику детета које се у непримереној улози мужа и домаћина понаша у складу са својом дечјом природом – тамо где треба делати спава, а тамо где треба мировати следи неукротиву радозналост детета.

По много чему раздвојени, два тока српског песништва – усмено и писано – јесу у много чему и сливени и чврсто повезани. То се јасно показује и у развоју српске поезије за децу. Иако се формира у другачијем типу културе, она своје генеричке и стваралачке импULSE умногоме налази у усменом стваралаштву намењеном деци и о деци и у динамичним везама са традиционалном културом у којој су те песме настајале. Углавном десакрализована, у поезији за децу рефлектује се на различите начине и обредна и обичајна пракса заједнице, било као стваралачки импулс у писаном песништву, било као део усменог дечјег фолклора. Чак и нонсенсни ток модерног певања за децу, који се, по правилу, много више доводи у везу с импулсима стране, пре свега англосаксонске књижевности, има своје потенцијалне усмене изворе. Без поимања ових веза, сличности и разлика свако бављење модерном поезијом за децу, па, верујемо, и бављење генезом и развојем наше укупне представе о томе шта је то дете и шта је то детињство, биће суштински осиромашено, пошто писана поезија у много чему извире из усмене, али и усмена потврђује своју животност и неугасле естетске импULSE кроз ту важну повезаност.

ЛИТЕРАТУРА:

- Ван Генеп, А. (2005). *Обреди прелаза. Систематско изучавање ритуала*. Са француског превела Јелена Лома. Српско издање приредио Александар Лома. Београд: СКЗ.
- Васиљевић, М. А. (1953). *Народне мелодије из Санџака*. Београд: Музиколошки институт Српске академије наука.
- Васиљевић, М. А. (1960). *Народне мелодије лесковачког краја*. Београд: Музиколошки институт Српске академије наука.
- Васиљевић, М. А. (2003). *Народне мелодије с Косова и Метохије*. Приредила Зорослава М. Васиљевић. Београд – Књажевац: Београдска књига – Нота. [Фототипско издање књиге Васиљевић, М. А. (1950). *Народне мелодије које се певају на Космету*. Београд: Просвета.]
- Вишекруна, Д. (2004). „Весела у пост српске паорске младежи у Новом Саду“. *Зборник Матице српске за друштвене науке* (2004), 116–117.
- Грујић, Т. (2010). *Змајево песништво за децу и усменокњижевна традиција*. Нови Сад: Змајеве дечје игре.

- Грујић, Т. (2010а). „Везе и сродности између Змајевих нонсенсних песама за децу и песама у Кероловој ’Алиси у земљи чуда‘“. *Детињство. Часопис о књижевности за децу*. Год. 37, бр. 1–2, стр. 51–61.
- Борђевић, Т. Р. (1990). *Деца у веровањима и обичајима нашег народа*. Београд – Ниш: Идеа – Прoсвета.
- Ђурђевић, Д. П. (2012). „Да ли је Мирјана Стефановић читала Едварда Лира?“ *Детињство. Часопис о књижевности за децу*. Год. 38, бр. 3–4, 60–62.
- Јовановић, Ј. З. (1979). *Ђулићи. Ђулићи увеоци*. Одабрана дела Јована Јовановића Змаја. Књ. I. Редак. Младен Јесковач. Прир. Бошко Петровић. Нови Сад: Матица српска.
- Jung, K. G. (2003). „О психологији архетипа детета“. *Arhetipovi i kolektivno nesvesno*. Pogovor Zvonimir Kostić. Prevod Bosiljka Milakara i Dušica Lečić-Toševska. Београд: Atos, 169–183.
- Караџић, В. С. (1957). *Живот и обичаји народа српскога*. Београд: Српска књижевна задруга.
- Лома, А. (2005). „Мистерија прага. *Обреди прелаза* Арнолда ван Генепа на прагу свога другог столећа“. Предговор књизи: Арнолд ван Генеп. *Обреди прелаза. Систематско изучавање ритуала*. Београд: СКЗ, VII-XLI.
- Љуштановић, Ј. (2012) *Књижевност за децу у огледалу културе*. Нови Сад: Змајеве дечје игре.
- Љуштановић, Ј. (2012а). „Поезија за децу Мирјане Стефановић и нонсенсна традиција српске поезије за децу“. *Поезија Мирјане Стефановић: зборник радова*. Београд: Задужбина „Десанка Максимовић“, 133–150.
- Матешић, Ј. (1982). *Frazeološki rječnik hrvatskoga ili srpskoga jezika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Милинковић, М. (2010). *Нацрт за периодизацију српске књижевности за децу*. Нови Сад: Змајеве дечје игре.
- Миодраговић, Ј. (1914). *Народна педагогија у Срба или како наш народ подиже пород свој*. Београд: Издање задужбине Илије М. Коларца.
- Павловић, М. (1982). „Предговор“. *Антологија лирске народне поезије*. Београд: Вук Караџић.
- Петковић, Н. (1988). *Два српска романа: студије о Нечистој крви и Сеобама*. Београд: Народна књига.
- Петрановић, Б. (1989). *Српске народне пјесме из Босне и Херцеговине*. Књига прва. Сарајево: Свјетлост.
- Петровић, Т. (2011). *Увод у књижевност за децу*. Нови Сад: Змајеве дечје игре.
- Пешикан-Љуштановић, Љ. (2012). „На јабуци записано“. *Лирске народне песме*. Приредила Љиљана Пешикан Љуштановић. Антологијска едиција Десет векова српске књижевности. Нови Сад: Издавачки центар Матице српске, 19–48.
- РСХК/IV (1971) – *Речник српскохрватског књижевног језика*. Књига четврта. О–П. Нови Сад: Матица српска.
- СНП V (1898) – *Српске народне пјесме*. Скупио их и на свијет издао Вук Стеф. Караџић. *Књига пета у којој су различне женске пјесме*. Приредио Љуб. Стојановић. Биоград: Државно издање.
- Толстая С.М. (2000). „Славянские мифологические представления о душе“. *Славянский и балканский фольклор. Народная демонология*. Ответственный редактор С.М. Толстая. Москва: Издательство „Индрик“, 52–95.
- Толстој, Н. И. Усачова, В. В. (2001). „Коса“ *Словенска митологија. Енциклопедијски речник*. Редактори: Светлана М. Толстој, Љубинко Раденковић. Београд: Zerber book world, 286–287.
- Требјешанин, Ж. (1991). *Представа о детету у српској култури*. Београд: Српска књижевна задруга.
- Trebešanin, Ž. (2008). „Arhetip deteta“. *Rečnik Jungovih pojmova i simbola. Izbor i komentari likovnih priloga Dragana Radivojević Petrović*. Београд: HESPERIAedu, 46–49.
- Уташи, А. (2002). „Животиње у песамама за децу Душка Радовића“. *Детињство. Часопис о књижевности за децу*. Год. 28, бр. 1–2, 31–35.
- Шаранчић-Чутура, С. (2007). „Могућности тумачења усмене лирске поезије“. *Норма*. XII, 2–3, 105–116.

Ljiljana Pešikan Ljuštanović, Ph.D.

Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, The Republic of Serbia

ORAL LYRIC POETRY AND THE GENESIS OF SERBIAN POETRY FOR CHILDREN

Summary: This article researches the possible participation of oral lyric poetry in the genesis and development of Serbian poetry for children and points to the domains which have been left out of the researches done so far, such as the analysis of the overall concept of the child and the childhood in the oral literature and traditional culture, or the specific clustering of time in the poems for the youngest, mainly shearing songs and lullabies. The article also analyses the possible participation of the oral literature in the genesis of children's poetry with the elements of nonsense whose development was mostly connected with the influence of English poetry (especially Edward Lear and Lewis Carroll). It also shows how the ritual practice related to childhood gradually becomes desacralized and brought closer to the domain of play and the expression of family warmth and a unique tenderness felt for "everything that is little".

Key words: oral lyric poetry, children's poem, humorous poem, clustering of time, transition ritual, nonsense, humor.

ПРЕДСТАВЉАЊЕ РОДНИХ РАЗЛИКА У САВРЕМЕНОЈ ДЕЧЈОЈ КЊИЖЕВНОСТИ: ОД НАРАЦИЈЕ ДО ЕКРАНИЗАЦИЈЕ

САЖЕТАК: Процес карактеризације јунака у дејчој књижевности специфичнији је него у уметничкој прози, будући да је неодвојив од процеса идентификације, адаптације и интеграције јунака, а његов ток у великој мери одређују социјалне улоге и родне представе. У овом раду биће речи о утицају родних представа и родних стереотипа на ток приповедања и обликовање јунака у делима савремене дејче књижевности писане на енглеском језику. Како бисмо указали на разлике у интерпретацији књижевног и филмског предлошка, фокусираћемо се на роман *Харијета ухода* Лујзе Фицхју (1964), који је имао две филмске верзије, а чија екранизација из 2010. одступа од оригиналног заплета тако што уводи елементе културног и медијског окружења који су битно другачији од времена у коме је роман писан, или тада нису ни постојали, као што је комуникација посредством интернета. Нове медијске праксе и све уочљивије присуство дигиталних технологија у свакодневици предодређују и видове посредовања дејче књижевности, па се и начини карактеризације јунака мењају, будући да се социјална интеграција не одвија више само у оквирима породице и школе, већ и у виртуелном простору, у ком сваки појединац редифинише своје родне специфичности.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: Род, дејча књижевност, наратив, карактеризација, Хари Потер, Лујза Фицхју.

Књижевни лик увек се обликује на средокраћу типичног и особеног: тако да испуни унапред постављена читаочева очекивања – о чему подробно пише Миеке Бал (Mieke Bal) у студији *Наратологија* – али и тако да изненади, те издвајање једног или више специфичних својстава књижевног јунака такође спада у очекиване исходе процеса карактеризације. С друге стране, ликови имају функционалну улогу у структурисању сижеа књижевног дела; они покрећу ток радње, утичу на догађаје и учествују у њима.

Вечита дилема књижевних теорија о томе да ли је књижевни лик механички покретач заплета или психолошки портрет чијем је сликању заплет подређен добија сасвим нову димензију када размотримо чинилац родних представа. Женски ликови су чешће у пасивној позицији, чешће су типизирани или представљени генерички, па би се ваљало запитати о томе да ли се стереотипи о родним улогама ипак пресудно рефлектују на књижевни текст, односно да ли маргинализација и инфантилизација жена у социо-културном контексту предодређују књижевне представе о женском.

У потреби да створи делатну јунакињу која је превасходно чинилац заплета, дејча књижевност женске ликове представља као сведене, без нијансирања особина, али су по правилу енергични и предузимљиви. У седмокњижју о дечачу-чаробњаку Харију Потеру сведоци смо да је лик Хермионе Грејнџер, јунакиње испрва инструментализоване зарад упечатљивијег представљања главног лика, поступно нијансиран и индивидуализован. Хермиона стиче све јаснија карактерна обележја, поставши у финалу се-

* vladysg@yahoo.com

ријала сложен и слојевит лик. За разлику од главног јунака, коме је по дефиницији дато средишње место, Хермиона се мора борити за свој наративни простор и задобити „право“ на нијансе и специфичности, а та је борба веома чест „задатак“ јунакиња у књижевном тексту.

Хари Потер синтетиче врлине и мане архетипских јунака од Одисеја до Кафкиног Јозефа К (уколико се дозвољава да протагонисту *Процеса* посматрамо као модерну верзију архетипске слике прогоњеног појединца, суоченог са силама које не може надвладати), и његова социјална интеграција садржи све предрасуде и неправде које поменуте јунаке прате. Потер је искусио социјалне конфликте и смртну опасност, а у седам наставака хогвортске епопеје одиграли су се његово одрастање, пубертетско бунтовништво и сукоби са ауторитетима због кршења забрана и прекорачења овлашћења; искусио је омаловажавање, мржњу, изолацију, конфликте с корумпираним и властољубивим појединцима, био жртва медијске злоупотребе. Све се ово женским ликовима није догађало, али је посредно утицало на њих: као сапатник у Харијевим искушењима, Хермиона се и сама развија и сазрева.

Испрва остављајући утисак једнодимензионалног лика који производи комичне ефекте аутоматизмом реакција и предвидљивим понашањем, Хермиона је, захваљујући прорачунатим ауторским интервенцијама Роулингове, превазишла ограничења садржана у првобитној рефлексији ње као ауторитарне и ригидне особе. У роману *Хари Потер и камен мудрости* Хермионино поимање исправног подразумевало је неуздрану веру у ауторитет учитеља и априорну осуду сваког кршења правила, али се у наредним наставцима саге о дечаку чаробњаку њен карактер мења, јер стиче самопоуздање и самосвест, осамостаљује се и учи да следи свој унутарњи морални императив. Мање Хермионина ерудиција, а више осећај одговорности доприноси да Дамблдор њој завешта књигу у којој се крију тајне реликвија смрти; избор није био случајан већ и стога што је управник Хогвортса, како ће се показати, дуго био у власти нездраве амбиције. После авантура и опасности које претходе Харијевом коначном обрачуна са Волдемором, Хермиона ће се окренути свом животу, трајно обележена искушењима и патњом, али решена да се врати у магичну колотечину, те ће завршити школу, удати се за Рона, а свој рад у Министарству магије усмерити на помоћ обесправљеним створењима.

Хермиона је Харијева интелектуална, емотивна и логистичка подршка: када год затреба, игра улогу детектива, шпијуна, стратега, или тихог и верног помагача. Део њене енергије и одлучности усмерен је, ипак, и на труд да поправи свој статус у Хогвортсу, под притиском презира због „блатокрвног“ порекла, на које је Драко Малфој и његова дружина непрестано подсећају. Недостатак подршке и охрабрења од друштвене заједнице нипошто не укида њену мотивацију да се докаже као вредна и способна. Хермиона је, отуд, параболчан пример подстицајног ефекта мизогиније и неповерења које друштво, традиционално и патријархално устројено, гаји према ученој и даровитој жени.

Последица Хермионине маргинализованости јесте и њено појачано занимање за положај кућних вилењака, који тврдоглавим активистичким радом покушава да промени, бар делимично мотивисана потребом да, помажући слабијима, сублимише сопствени осећај инфериорности и скрајнутости. Хермионина предузимљивост јасно је везана за слику савремене жене, и Роулингова јунакињи непрестано додаје елементе постфеминистичке слике женског, односно наглашене црте женске независности и индивидуалности. Хермиона је у истој мери и рефлексија Шекспирових комичних хероина попут Вио-

ле и Розалинде, јунакиња делатних и активних, несклоних меланхолији и малодушности али једнако тако несклоних и доминацији. Све Шекспирове енергичне јунакиње постају на крају комада добре супруге: Хермиона ће, налик њима, интелект и енергију инвестирати у опште добро а не у личне приоритете. Истинољубива и жељна знања, Хермиона верује у образовање и самоусавршавање исто колико у моралне вредности, играјући прво архетипску улогу девојчице свезналице, коју ће превазићи да би пријатељима постала ментор који их усмерава и саветује. Њен витализам спасава Харија у тренуцима малодушности, а границе њене амбиције не иду даље од испуњења постављених задатака.

О потреби да се артикулише различитост карактера и посебност личних приоритета на начин више реалистичан и мање идиличан него у *Харију Потера* говори класик дечје књижевности, роман Лујзе Фицхју из 1964, *Харијета ухода*. Првенац ове списатељице и илустраторке сликовница није у време објављивања дочекан са похвалама, но данас се сматра родоначелником реалистичке дечје прозе. Харијета је једанаестогодишња девојчица из Њујорка, са Апер Ист Сајда на Менхетну, дете из имућне породице које је и појавом и духом изопштеник: жели да постане шпијун кад порасте, и зато пажљиво посматра људе око себе, неке од њих прати и прислушкује, и води дневник у ком износи своја запажања и размишљања. Искреност у Харијетиној црној свесци окренуће се против ње када другови из разреда прочитају не нарочито ласкаве утиске и разматрања који се у њој налазе; она постаје жртва остракизма какав се, само деценију пре објављивања романа Лујзе Фицхју, могао у много грубљем виду ишчитати у *Господару мува* Вилијама Голдинга. Гола истина не наилази на подршку, па ће Харијету не само изопштити него је и претворити у жртву психофизичког насиља.

Харијета М. Велш је, на први поглед, само још један конвенционални пример неконвенционалног јунака, представница социјално неприлагођене деце која су сувише особена, талентована и истовремено сувише интровертна и тврдоглава да би се успешно интегрисала у колектив. Она је претходница Харија Потера само због тога што поседује натпросечну интелигенцију и перцепцију, способности које ће је учинити претњом за колектив, а због којих ће бити маргинализована. Искусиће изопштеност и изолацију, чак и освету колектива због тога што је другачија; роман је, између осталог, обрадио и кривицу јунака за сопствену изопштеност, и мање или више заслужену казну која га стиже. Представљена без идеализовања и сентименталности, Харијета је склона и побуни и превари, а њен компромис са социјалном средином, постигнут на крају романа, указује да се свака посебност ипак може бар привремено помирити са светом правила и обавеза. Специфичност Харијетиног положаја огледа се у чињеници да заједница не кажњава њена дела, већ њене мисли, записане у приватном дневнику; и пријатеље и непријатеље једнако ће наљутити сурово искрене опаске које ће тамо прочитати. Деликт мишљења има важно симболичко значење: јунакиња ће бити жигосана због проницљивости и аналитичности, односно, због увида у суштину какав имају писци и уметници, који свет познају боље од иког. Тако се њена кривица не мора нужно свести на морални преступ, већ на санкционисање увида у истину.

Уз подршку дадиље Голи, која јој је узор и саветодавац, Харијета се припрема за вокацију писца: пажљиво посматра људе око себе, другове из разреда, суседе, и у своје црне свеске записује мисли и утиске – о Спорту, другу чији је отац неуспешни писац и Џени, другарици која сања да постане научница. Обоје изневеравају родне стереотипе, будући да је Спорт посвећен кућним пословима и кувању, а Џени сања о научничкој ка-

ријери. Сама Харијета поседује неке црте опсесивно-компулсивне личности: како организује и обрађује утиске и запажања да би их записала, она у своју свакодневицу уводи ритуале који је обележавају као Другу и другачију, те тако тврдоглаво одбија да за ужину у школи једе било шта осим сендвича са парадајзом. Када је дадиља Голи напусти да би се удала, Харијетин свет ће тај растанак и та прва лекција сазревања битно пореметити и, уз низ непредвиђених догађаја као што је губитак дневника, довести до турбулентних промена.

Детаљи из дневника, које ће другови из разреда углас читати, запањиће и ожалостити многе, пре свих Харијетиног најбољег пријатеља Спорта кога је у својим записима због усрдне бриге о оцу назвала „бакицом“. След јавних казни и понижења натераће јунакињу и да се бори за сопствени интегритет, и да научи вредност компромиса. Другови из разреда ће јој отимати ужину, залити је мастилом, игнорисати и демонизовати на бројне начине, почев од тога што ће организовати удружење ловаца на уходе које ће предводити Харијетина главна ривалка и учитељичина миљеница Мерион. Потпуно се посвећујући смишљању освете, Харијета ће занемарити школске обавезе, доћи у сукоб с родитељима који ће и од психотерапеута затражити помоћ, но њихово ће уплитање у цео случај донети решење: учитељица ће је именовати уредницом школских новина, на тај начин дајући Харијети могућност и да каналише своју креативност, и да се искупи за своју непријатну искреност. Дадиља Голи ће јој у писму објаснити колико је чин извињења важан ако желимо да сачувамо пријатеље, наглашавајући да невине, безазлене лажи које чине да се људи око нас осећају боље нису грех, и да се само пред собом самим мора бити потпуно искрен. Харијета ће успети да своју различитост усагласи са светом тако што ће пријатељима понудити искрено извињење, али неће променити ни своје ставове, ни своје планове. Она ће само научити да буде мудрија, социјално интелигентнија и прилагодљивија, да обузда морбидну фасцинираност туђим животима али не и да је се одрекне. Роман Лујзе Фицхју заправо проблематизује однос појединца према поретку, указујући да појединац може да сачува своју посебност тако што ће однос с колективом уредити на нивоу узајамне толеранције.

Роман *Харијета ухода* је 2010. добио филмску верзију, чији је садржај битно измењен, у складу са развојем информатичких технологија. Будући да је блоговање постало легитиман вид изражавања у виртуелној комуникацији, тако је постало и нови вид карактеризације јунака, а комуникација посредством Интернета нови канал којим се јунаци користе како би изразили своје ставове. Комуникација блогом указује да „блогерско сопство“ (blogging self), односно блогерска *персона*, осцилује између простора приватног и јавног јер се однос то двоје непрестано мења, зависно од тога како читалачка публика реагује на објављене текстове. С обзиром на то да је и књижевна карактеризација мотивисана сталном напетости између приватног јунаковог Ја и начина на који се представља другима, електронска комуникација постаје нови вид мотивације заплета, будући да је заснована на колективном искуству којим се, полако и сигурно, замењује индивидуална контемплација.

У филму се Харијетино умеће праћења, присмотре и дедукције повремено налази у домену тешког огрешења о приватност других људи: филмска јунакиња није само посматрач и аналитичар као што је то јунакиња романа, већ је и непромишљена, а неретко безобзирна. Харијета из филмског сценарија проваљује у хотелске собе, користи опрему за електронско прислушкивање и камеру мобилног телефона како би дошла до информација које ће дискредитовати њену ривалку у бици за назив школског блогера го-

дине. Филм ипак има поучну поенту која указује на опасности пристоуре и шпијунирања, на потребу да се препозна граница између приватности и јавног деловања, као и на етичку страну коришћења технологије, али му недостају они елементи који су од кључне важности у роману: мотиви социјалне интеграције, проблема са ауторитетом, односа према породици и вршњацима.

Заплет филма мења радњу романа тако што уводи антагонисту на самом почетку: Харијета Велш треба свог главног такмаца, изразито несимпатичну Мерион Хоторн, да победи у такмичењу за школског блогера. У тој борби она губи морални компас, и чак доводи у опасност каријеру свог оца, филмског продуцента чији је иметак уложен у промоцију младе звезде у успону, младића ког Харијета шпијунира у жељи да добије што сензационалнији материјал за свој блог. Харијета ризикује да изгуби пријатеље, и да компромитује своје животне приоритете: њена жеља да постане писац показује се некомпатибилном са злоупотребом дискреције, па ће она на крају морати да схвати да се тајна списатељског посла не заснива на разоткривању туђе интима, већ на посматрању, које отвара могућност дубљег увида у суштину људске природе.

Блог као вид пристоуре коришћен је први пут у роману *Тема за блог (Something to Blog About)* (2008) Шејне Норис (Shana Norris), и структурно-стилски и формално, те је и сам текст дизајниран као страница блога. Заснован на стварном искуству ауторке, која је водила онлајн дневник како би се изборила са проблемима и фрустрацијама одрастања, роман описује живот петнаестогодишње Либи, која постаје блогерка у бегу од стресне свакодневице и тинејџерских мука. Компликације које настају када приватно и интимно постану јавно главна су тема ове књиге. Блог као приповедну форму користи и тв серијал „Трачара“, заснован на истоименом циклусу романа Сесили фон Зигесар, али искључиво као покриће за приповедни глас анонимне коментаторке збивања на Апер Ист Сајду, делу Менхетна где живи група богатих тинејџера спремних на освајања, сплетке и авантуре нетипичне за њихове године. Трачарин идентитет је тајна, и било ко од петоро главних јунака могао би да буде тајанствени извор који открива тајне, гласине и поверљиве податке. Да ли је Трачара новинар који трага за сензацијама у свету „лепих и проклетих“, инсајдер који се из само себи знаних разлога свети свом окружењу, или пак мрачна сила која проводи освету? Једини могућ одговор даје наративна анализа: Трачара је алегоријски лик писца, драматизовани свезнајући приповедач који региструје и класификује кретање, поступке и интеракције великог броја јунака, коментаришући их и са сетом и са иронијом. Њено оружје су СМС поруке, фотографије начињене мобилним телефоном, веб камере, и сви они откривају мрачне тајне Менхетна, али и трауме јунака.

И *Трачара* и филмска верзија *Харијете уходе* сведоче о присуству технологије у модерном свету, указујући на све могућности њене злоупотребе и тривијализације њених функција. У свету савремене Америке у ком 75% тинејџера има мобилни телефон, чак 93% приступ интернету док „само“ 54% чита блогове, чинило се храбрим инсистирање на употреби најмање популарне онлајн активности. Ипак, блог као средство комуникације и даље асоцира на неопростиву површност успостављених контаката и неизвесну судбину емоција и интереса откривених у сајберпростору.

Тема развоја лика у дечјој књижевности остаје закриљена императивом интеграције, односно темом односа према окружењу. Од Алисе и Пипи па до Харијете Велш и Харија Потера, најупечатљивији дечји јунаци јесу увек они који се највише разликују од свега обичног и очекиваног у свету, без обзира да ли су у питању женски или мушки ликови.

ЛИТЕРАТУРА

- Bal, M. (1985). *Narratology: Introduction to the Theory of Narrative*. Toronto: University of Toronto Press.
- Biti, V. (1997). *Pojmovnik suvremene književne teorije*. Zagreb: Matica hrvatska.
- Child, J., Paul M. Harikadis and Sandra Petronio (2012). „Blogging Privacy Rule Orientations, Privacy Management, and Content Deletion Practices: The Variability of Online Privacy Management Activity at Different Stages of Social Media Use“. *Computers in Human Behaviour*, 5: 1859-1872.
- Gill, R. (2007). *Gender and the Media*. Cambridge: Polity Press.
- Horning, K. D (2005). „On Spies and Purple Socks and Such“. *Horn Book Magazine*. 1/ 1: 49-57.
- Mudrick, Marvin (1961). „Character and Event in Fiction“. *Yale Review*. 50: 202-218.
- Tofoletti, Kim (2008). „Gossip Girls in a Transmedia World: the Sexual and Technological Anxieties of Integral Reality“. *Papers: Explorations into Children's Literature*. 18/2: 70-77.
- Фицхју, Ј. (1978). *Харујета ухода*. Превела Мирослава Смиљанић-Спасић. Београд: Нолит.
- Fiske, J. (1990). *Television Culture: Popular Pleasure and Politics*. New York: Routledge.

Vladislava Gordić Petković, Ph.D.

Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, The Republic of Serbia

**GENDER DIFFERENCES IN CONTEMPORARY CHILDREN'S LITERATURE:
NARRATIVE STRUCTURES IN FICTION AND FILM**

Summary: The paper analyzes some notable books of children's literature, such as *Harriet the Spy* and *Harry Potter*, in order to demonstrate to what extent characterization depends on regulations imposed by narrative strategies and gender representations. The otherness and marginality inherent to many heroes of children's literature can be integrated in various ways, as show the examples of the *Harry Potter* novel series and *Harriet the Spy*. Louise Fitzhugh's 1964 novel about an eleven-year-old girl from New York City's Upper East Side who dedicates her life to careful observing of others in hope to become a writer when she grows up tackles the issues of social integration and peer pressure, which will also be of great importance in J. K. Rowling's books three decades later.

Key words: gender, children's literature, narrative, characterization, Harry Potter, Louise Fitzhugh.

ABOUT ONE SEGMENT OF THE MACEDONIAN FOLKLORE FANTASY LITERATURE FOR CHILDREN AND YOUTH

Summary: This paper examines the topic of witches in the Macedonian literature for children and youth. This is done by means of representative examples of folk and art literature. The theme of witches is a theme that comes from folklore, from where it moved into the sphere of the supernatural. This theme is also present in the literature for adults, especially in fantastic literature, but the effect it causes in the literature for children and young people is quite different. There, this issue does not cause fear, despair and hopelessness, but only a pleasant surprise and wonder.

Key words: witches, the supernatural, reality, folklore.

A great number of literature theoreticians agree with the idea that the “roots” of the fantastic in the Macedonian literature come from two sources.

According to Loretta Georgievska-Jakovleva (Georgievska-Jakovleva, 2001: 80), from one point „great influence on the birth of the fantastic have the writers of the west-European and world literature and on the other side the folk literature and fairytales and the legends as special genres“. These two folklore types are thought of as „archetypes in the literature of the imaginary“ (Kapuševska-Drakulevska, 1998: 23).

Roger Caillois also accepts this point of view but continues with his idea of replacing one genre with another. Namely he claims that „the world of the fantastic replaces the world of the fairytales, which in the future will be replaced by science fiction, that is to say, fairytales, fantastic prose and science fiction have an equivalent function in the literature which is transferred from one to the other“ (Kajoa, 1972: 763).

Even Vlada Urošević finds the connection of the fantastic with folk literature from one point of view and the English gothic novel, from another point of view. As a result of those two connections he differentiates: “miraculous pink” and “miraculously black” (Urošević, 1988: 55). “The children and youth literature mainly acts in the area of the fantastic, because there is a miraculously created alternative and different world in which mankind does not make a difference between the domain of their fantasy and the domain of the material reality, where the possible and impossible are not strictly differentiated, and where there are no obstacles between the wish and its realization“ (Urošević, 1988: 41).

However, a considerable part of the fantastic literature for children is not functioning in the domain of the fantastic but it is inspired by folk literature or the folklore takes themes from the fable. One of the themes is witches. Along with the known differences between the fairytales and fables, the literature for children and young takes the following elements from the fables: giving the heroes personal names, as well as stating precisely the time and place of happening which is typical for the fable, but not for the fairytale; the appearance of the supernatural causes amazement and excitement but not fear like in the fable; in the fable the narrator is a char-

* jovanka.denkova@ugd.edu.mk

acter who is placed beyond a character in the text, and according to the „so called narrator rule the words of the narrator cannot be assessed, because his/her words don't have to be truthful, as a character in the text he/she can lie, which contributes to the uncertainty in the judgment of an event, and that is a characteristic of the fantastic literature“ (Georgievska-Jakovleva, 2001: 78-79).

Nowadays, in the theory of literature for children and youth there are generally four types of fiction:

- “Folklore type of fiction is noticed in folk poetry and prose with plentiful of terrifying and dark scenes;
- Colodi's type of fiction is anthropomorphic and personified, it interprets the world of the living and nonliving appearances;
- Cerol's type of fiction, which is close to chess, an irrational unconscious idea of the world, the things and the people;
- Jules Verne's type of fiction which is inspired by scientific achievements of modern technological civilization“ (Kitanov Marjanovič, 2007: 54).

Folk fiction is strongly connected to demonology because it signifies that part of fiction which is inhabited by various demonic forces and supernatural creatures. In fact, “demonology can be defined in four different categories: common, scientific, theological and witchlike. The witchlike category uses demonic powers and appearances to harm humankind. Witches (people who use witchcraft) have their own categorization of demons. They have destiny demons, house demons, incubes and sacubes, night demons, erotic demons, clean demons who work upon priests and other religious people and demons who attack old women“ (Patliđankovski, 2005: 70-71).

In her book, *The seventh little witch*, Slavka Maneva gave an example of folk fiction taken from the supernatural with magical and cult elements. She discusses the theme of witches, a theme that belongs to folk fiction, and then moves forward to the miraculous. Today this theme is more often used in the fiction for adults, and very rarely in the literature for children (especially Macedonian literature).

These classifications are more common in the works of Urošević. For instance, these themes are also found in the works of Montegue Summers whose classification consists of two groups that are divided into subgroups. In the second group entitled „Diabolism, witchcraft and cursed sciences“ there is a third subgroup-witchcraft (Urošević, 1988: 155). Even Peter Penzoldt in his list of themes and motives of the fantastic points out the witch theme (Urošević, 1988: 156).

In Louis Vax's typology there's a category called "Games of the visible and of the invisible" where the theme of witches can also be placed, especially if we consider the fact that witches can be visible or invisible (Urošević, 1988: 156).

In accordance to that, there is a group by Roger Caillois, called „Something that is unnamed and invisible, but something that is present, that can kill or harm“ (Urošević, 1988: 157).

In Vlada Urošević's classification, the theme of witchcraft is placed in the fourth group of fantastic themes, called „Themes in which the supernatural is connected with traditional beliefs (the appearance of death, the appearance of devil, falling under the influence of the devil, curses coming true, magic, witchcraft, occultism“ (Urošević, 1988: 155-160). “According to the Encyclopaedia of witchcraft and demonology, witches are usually women (rarely men), old women, crook-baked, with swelling eyes, extremely long nose, long hair and always with two or three brooms. They live in mountain areas, in cottages, by the fire upon which something is

constantly cooking. The interior of the cottage is full of shelves where there are all the objects necessary for magical actions. The witches make arrangements with the devil and casually have sexual relations with him. In the time of the inquisition, many women were condemned for being witches, even innocent ones. It was very easy to condemn a little child for being a witch, especially if they had some birth sign on their body, like red spots or some bigger signs. There was a belief that witches have meetings in a strictly determined time and place when they enact their dealings with the devil and in return, he would afford them power to become witches. In Macedonian folk stories, very often there are terms like sorcerers, fortunetellers, but also witches.

There is a belief that someone can become a witch since his/her birth, if the child is born with his/her insert die. The shirt should be hidden and handed over to the next witch. Witches kill people during a ritual or turn them into various animals“ (Patlidankovski, 2005: 85).

Witches from the book *The seventh little witch* prepare a magic which harm people, and make people go under their influence.

According to Vuk Stefanović Karadžić, „the witch is a woman who has an evil spirit which can turn into a butterfly, a chicken or a turkey; she flies over houses mounted on her broom and kidnaps children which she eats“ (Popović-Perišić. 1989: 235).

According to Nada Popović - Perišić, this confirms their power for metamorphosis, which is typical for fiction. In this text, witches don't metamorphose, so the fantastic of this type is not present. And other believes about witches are excluded, like those that witches are always old and ugly women, that they have a cross under their nose, a mustache and hairy legs, that they are great seductresses, that they have an evil eye that can put anyone under their spell and so on.

In fact, this contributes to the fact that witches can be regarded as some of the elements of folklore patterns of the fantastic, where they are a type of a transmitter that reflects the ideas of our people of the existence of supernatural forces more powerful than man.

Of course, Slavka Maneva didn't intend to terrify children but to amuse them and make them laugh. Therefore, she leaves out these characteristics of the witches. They only have the power to fly on a broom, to know the „secrets of nature, plants, certain powers of substances, some secret language“ (Popović-Perišić, 1989: 238). They also have huge suggestive power, as an inner voice, which enables them to induce people to do evil things, they adore gold: „...witches love watching the glimmer of the gold in full moon“ (Maneva, 2001: 32). The connection between witches and full moon is well known. „The connection between women and moon has its source in sonar cosmogony, but it also has a moral and sexual connotation... Lunar women have a variable mood and their moods and cycles depend on the moon: witches have a Sabbath during a full moon; they gather medicinal herbs on full moon, and so on. In this way the sign gets a realistic power: it reinstates a relation of cause and effect between two ideas and that produces some practice with no real basis“ (Popović-Perišić, 1989: 237).

The book *The seventh little witch* by Slavka Maneva has a conventional beginning of the fairytales: „Far, far over seven, eight, ten or maybe twelve seas and mountains...“ (Maneva, 2001: 7), although in the introduction the narrator gives some facts about the authenticity of the truthfulness, with the words that *he was told so*: „This is an old, maybe the oldest story about witchery. I was told by my grandmother, and she was told by her grandmother, and she was told by her grandmother, and her grandmother was told by her grandmother and who knows whose grandmother started this story“ (Maneva, 2001: 5). But right after that, as an excuse, the narrator is almost apologizing by pointing that he also suspects the authenticity of the story, because

of the presence of some modern elements in the story, elements that are typical for our time – sports games, fashion shows, so he asks himself: “If this story is old as she said, how can she be told by her grandmother or her grand grandmother, who lived in a time when there were no fashion shows or sports games? My grandmother used to watch a lot of TV, so it is not strange if she mixed up some things, just to tell us something interesting and dramatic.” (Maneva, 2001: 5)

The tradition of telling fantastic stories has existed for a long time. The folk fairytales which were often told by grandmothers (who had the function of home-educators) to the children, stories in which supernatural creatures of evil tried to overcome man, they were told with great fear and they were an excellent cure for naughty children. There the message of the great battles with the witches and demons was ethic: the message that evil can be overcome only with goodness and discipline. Later modern literature begins to use these modern elements from the folk narration creating new stories to grasp the moment of the modern: that in this magical world, children can defeat evil.

Like all supernatural creatures from fairytales, witches live in inaccessible places which are hard or impossible to reach. The description of the mountain, on the top of which The Witch City is situated, has something creepy within: “The mountain is bare, without a tree or bush. There are only cutting rocks around like enormous teeth of a scary monster. The valleys of the mountain are covered in thick fog throughout the year or when it becomes thinner, some kind of smoke rises, as if it comes out of some enormous pots hidden beneath the ground of the city. No path leads there” (Maneva, 2001: 7).

According to the popular belief, witches are presented as ugly and messy, and the look of their houses sounds especially humorous: “Houses are never cleaned, because witches don’t like the cleanliness and tidiness. The dirtier the house is, the more eligible it is in the witchery world” (Maneva, 2001: 8). They are especially known by their evil nature: “The Witch City echoes with arguments, fighting and scams. There are pans, lids and saucepans flying in the room. Soon everybody will be smeared in blood and with big bumps on their heads” (Maneva, 2001: 9), but they are also known by their magic powers with „snakes, dead birds, bats, hairs of dead animals, frogs and rare poisonous herbs“ (Maneva, 2001: 10).

Witches were appreciated according to their ability to make magic: Every one of them had her own recipe for magic. Especially strong magic is made when the weather is stormy and dark. The intensity of the potions is bigger if they contain the right component parts like a nail of a bear and teeth of a wolf, the biggest and most atrocious predators in nature.

In such a world of hatred and evilness, the family of the witch Zizi and her husband gave birth to their seventh daughter – Septima, following, Prima, Secunda, Tertia, Quatra, Quinta and Sexta. Immediately after she was born, she attracted the attention with her unusual, ugly appearance. “Septima’s little eyes were blue, her cheeks were round, her little nose was convex and she was always smiling” (Maneva, 2001: 13). Her ugliness was noticeable to everyone and her parents were mocked at, and consequently Septima always walked with her head covered. Her physical appearance, which gives the impression that she is more like a “human child” than a witch, is portrayed in a complete contrast to the remaining members of the witch class, in such a way that the description sprouts humoristic tone: „All the witches were clever and beautiful girls, with pointed chins, long noses and big warts“ (Maneva, 2001: 13), and the beauty was greater provided that they had more warts on their noses. The witches are portrayed in accordance with the folklore conception. This refers to their features and wicked laughing and giggling that freezes the blood. The exaggeration in their description is evident, and it is widely accepted that every exaggeration, hyperbole, or excessive distortion creates solid grounds for appearance

of the fantastical. Two of Septima's sisters, Prima and Seconda, were chosen as the most beautiful mannequins in the Witch city, and here is how their appearance is portrayed at the review: "Prima was dressed in the tiniest cobwebs rags were winnowing from her sleeves, and dead spiders were hanging on their ends. On her head, she had a wreath of wolf's teeth which were gleaming from far away on her black and unwashed hair. Out of excitement, her nose was even more elongated and red as a beetroot" (Maneva, 2001: 58-59). Septima differs from the rest of her family because she loves nature, flowers, singing birds, she dislikes doing evil things to people, she is terrified by the evil stories about the mischief done to other people, but above all she is frightened of Sunday, the day when it's her turn to tell about her mischief. On those days she, being invisible, moves freely among the people, especially among the peasants and the shepherds helping them to light the fire in order to get warm, carries a bouquet of fresh flowers to the ill girl in the city, and in general, tries to get closer to them. She has a strong compassion for people's misfortunes caused by the witches' mischief with the help of their magic. An example is the story about two childless old men, Velko i Velika, whose milk Milka pours, the eggs from the hen house, the clothes etc., than the story about the kid Baze who makes his granny unhappy by killing the two swallows that are replacing her deceased children, the story about the mischievous Petre who beats his wife, and later fights with his neighbor only because no one gives out from their direction on the road, the story about the quarrelsome girl Lile who steals the rubber from her classmate Biljana, the story about the drunkard Koce who under the influence of Sexta's malice, gets drunk and neglects his work and family and the story about the spoiled Borce, who with his stubbornness irritates his parents, classmates and neighbors, and for that reason nobody wants to play with him. „At the moment of the meeting with the irrational (the people-mine) become victims of his suggestive power (of the magic-mine), even some kind of medium through which irrational powers (supernatural, demonic-mine, J.D) act... (...the character is pushed towards violence)" (Gorgieva, 2000: 26), he is submitted to vice temptation, he is incited towards envy, etc. The mischief, the evil, the wickedness and the selfishness are the greatest and the most desired "virtues" in that milieu.

That is a world in which everything is turned upside down and things are considered natural and normal even though they have nothing to do with the common sense.

Amidst every narrative about the mischief and wickedness of some of the little witches from Septima's family, the author also incorporates episodes which correspond to the urban and rural routine of the real life. In that way, it seems that the consciousness about the parallel existence of those two worlds, side by side, comes to the surface. Here the fantastical is not a sudden foray of the supernatural into the real world, because in the people's world, in the real world, it does not cause tragic events and shocks (as is the case with the tales), but it is manifested only as a petty mischief or small damage, mulishness of the domestic animals or stubbornness and disobedience of the children. The author has used these elements to draw a parallel between the people's world and the witches' world. She has shown that they too have a mundane life. Whilst the mothers stay home and prepare magic, the children are obliged to do mischievous deeds, and the fathers are collecting ingredients for the magic. The witch kind also goes to fairs, to weddings, visits relatives, fashion reviews, sport events... Subsequently, speaking about the witches' capriciousness, the author speaks about the children's capriciousness in general. Namely, every year brooms are bought for the witches, similar to how children's shoes become small and how they can't decide on their color. In that parallel existence of these two worlds – real and fantastical, Loreta Georgievska-Jakovleva perceives the existence of the fantastical: „The fantastical world can be experienced as equal to the real, which is a basic prerequisite for the appearance of the

fantastical“ (Georgievska-Jakovleva, 2001: 41). Roger Caillois, speaking about the differences between the tale and the fantastical story, juxtaposes the magical and the real world: „...,the magical world and the real world are interpenetrative without collision and conflict... The creatures that are its inhabitants are very different in terms of the powers they possess. Some are omnipotent, and the rest all almost unarmed” (Kajoa, 1972: 728). One world is visible, real, well known, mundane, and the other – invisible, hypothetical, unknown, strange, inapproachable, unreal, fantastical. The border that separates these two worlds is the mountain where the Witch City is situated and it can't be crossed physically. The mountain is portrayed with a lot of demonic features: the mountain on which the Witch City is situated is dark „denude, without a single tree or shrub“, during the preparations of the magic, it is desirable that the weather is „thunderous and dark“, with a presence of hellish joviality, typical for the demonic world: „Everything was rippling with big bubbles, and the witches were giggling with shrieking voices from contentment. They were jumping happily around the cauldrons with big spoons in their hands and were stirring the boiled liquid“. They were adding more frogs and poisonous snakes, so that the magic becomes stronger“ (Maneva, 2001: 11). Their dwellings are dark, grey and filthy, and they possess the necessary witch tools, also the witch weddings take place during the windiest days of the month: „Do you remember what a beautiful day it was on our wedding? Then in the city, down where the people were, the wind pulled out and turned over a lot of tree trunks in the parks and pulled off the tiles from the roofs of the houses“ (Maneva, 2001: 144). Maybe in the world of the witch kin everything that happens is the result of the magic, but in the real world of the people, nothing that happens “surpasses the laws of the nature and the life as we know it. All we can say is that those are strange events due to excessive coincidence“ (Todorov, 1987: 32).

In this composition, that draws motives from the folklore tradition, and is further shaped by the elements from the tale, Slavka Maneva has set before herself the task to portray the struggle between the good and the evil, and eventually the good wins, thanks to Septima's pure, good hearth. She, compassioning with the misfortunes of the old men Velko and Velika, cries sincerely and without solace, thus becomes visible, she “becomes human”, rejecting her witch origin and this changes her name into – Dobrinka. With the tears, with the compassion, Septima rejects the “witch shell” and becomes an ordinary human with a good heart. With this the author openly expresses his idea that the sole means that people can use to defeat the witch kin, which is a synonym for evil, is the goodness, the beauty of the soul, the compassion, the nobleness...

In this composition of Slavka Maneva, the human is at the centre, he is strong, resists the temptations and defeats even the supernatural forces. He possesses primeval desire for victory of good over evil. Represented in these stories are the opposing categories of the beautiful and the ugly, the good and the evil, for the beautiful the human is rewarded and in general for the ugly he is punished. Speaking about the good and the evil as categories in children's literature, Natka Mickovic stresses that if we hold to the black-white portrayal of the world in children's literature, i.e. if „the moral lesson is the final goal of the composition“, that can „destroy the composition and make impossible its existence as esthetic function“. Hence, if „it remains in that scheme, it (composition-mine J.D) won't take notice of the nuances in the existing world, will overlook the motives that define a particular human behavior, with all the differences, will overlook life's diversity where nothing is simple, contrasted in two colors“ (Mickovič, 1988: 45). Hence, Natka Mickovič carries out the basic educational possibilities in children literature: „... to discover the world through all its plenitude of appearances, to encompass the human behavior in all its diversity, thus affirming the never-drying-up diversity of the world, to discover

the aspects of the good. The children, in general, perceive the good and the beautiful as identical or very close categories, and that is also the case with their opponents, the bad and the ugly“ (Mickovič, 1988: 45).

The words of the narrator also carry a philosophical-ethical dimension: „The struggle for goodness and beauty in the soul is stronger than all witch waters and magic“. The author himself points out the moral-didactical intention that she had in mind while she was writing this rare composition in the Macedonian literature for children and juveniles: „First and foremost, I wanted to eradicate the fear that children have from witches. Traditionally they are portrayed as evil creatures and everyone who doesn't behave well with people becomes one. However, in my book a child whose parents are witches becomes human, by disliking the evil features of his kin and breaks the basic principle of the witches – the little witch starts to cry, and thus shows human emotions“, narrates Mrs. Maneva.

Alexandar Prokopiev also speaks about the presence of the character of the granny-witch in the Macedonian folk stories in which it is considered as some kind of a demonic creature with great and unimaginable powers: „The demonic nature of the witch (...) and her magic superiority, is often stressed through its ugliness and oldness, which suggests that she possesses a great amount of dangerous knowledge“ (Prokopiev, 1997: 59).

We can't overlook the fact that this composition is close to the magic and the occultism, which finds its greatest expression in the romantic-imaginary works. This is in accordance with the assertion of Zoran Mišič: „The true abode of the fantastic is in the domain of the magical and the occult, no matter that all its creators believed in ghosts... Contrary to the other types of imaginative creativity, it doesn't represent the reality as wonderful, but the wonderful as real. That's why we call it fantastic: it makes us aware of a world in which we don't trust anymore, a world which belongs to the mythical consciousness and resides somewhere in the bottom of our heart. In the consciousness of our ancestors that world didn't appear fantastical at all: in their minds that was pure reality“ (Mišič, 1968: 10-11).

The mentioned example is not unique in the Macedonian children literature. We meet the motive of witches in certain children stories, for example in „The little witch“, than the story „Witches“, etc.

In the first example, it is described in a humorous manner, without motivating the resoluteness of the child to become evil. The little witch which isn't named otherwise, since that is her basic attribute, desires to be evil, selfish and depraved, like all the witches, therefore: „She began to read books written by witches“. Besides knowledge about the mystical formulas of magic, the witch should look appropriate, so the little witch (in becoming) equips with appropriate garment, like „omniscient witch“. The appertaining to the witch kin is identified with the typical requisites that every witch should possess, therefore the owl, the house in the wood accompanied with devil smoke are not absent.

The literary work assumes imaginary character due to the fact that the objects become animated: „Lost in the preparation of the magical potion, she didn't notice that the steam from the pot animated the objects. – Dear me, what have I done! –the girl became frightened. All of her dishes got animated and looked menacing at her“. The animation of the objects doesn't attribute them demonic nature, but that serves as a threat or an admonition for the little witch „to prevent her from wishing evil things to befall to people“. Actually, the last sentence of the story doesn't only show us its moral-didactical character for the children, but also for every person.

The second example is the folk story „Witches“ (situated in the part entitled „Stories-beliefs and legends“. The above-mentioned story belongs to those stories with which the au-

thor is doing his utmost to keep the authenticity of the narration. That is done by inserting statements in the text that should act as guarantee for the veracity of the narration. Some inserted sentences that serve that purpose are: „I was told that...“, „That is what I've heard“, etc.

The narrator in story „Witches“ achieves that from the very beginning, testifying that the narration is an event that happened to his father: „One evening my father was sitting under a windmill porch...“, which unobtrusively helps the listener to imagine a typical countryside windmill. By the way, it's a known fact that windmills are situated at some distance from the villages, in isolated, mountainous places where people come when that's necessary, and as such, they are a perfect place for the occurrence of unusual events. The time of the event that follows „at 5.30“, coincides with the end of the day and the beginning of the night, and is a perfect time for appearance of hellish, dark, demonic forces: „It was in May and it was moonset...“. Already in the next narrative sequence, aware that a „devilish witch“ is in question, the narrator strives again to stress the veracity of the narration, by returning once again to the things he heard from his father: „My father heard that in that village all the deceased grannies turned into witches...“. Finally, after the elimination of the witch by the devils, an act that opposes these demonic creatures and forces, the narrator underlines the reality of the narrated with the words: „So, that's the fear that I've experienced, my dear son, and you can continue to believe that there aren't witches and vampires“. With those kinds of statements the narration is constantly walking a thin line that exists between the probable and the improbable, the possible and the impossible and doesn't allow the reader/listener to choose a side. And, precisely in that area we can find the fantastical.

The mentioned examples represent dazzling examples about the origin and the closeness of the fantastical to the folklore. These demonic creatures have emigrated from the folk beliefs into the contemporary children literature, as is particularly attested by the works „Septima the little witch“ written by Slavka Maneva and the fairytale „The little Witch“ both widely read by the children. That is the proof that folklore remains the deepest and inexhaustible source that feeds the contemporary literature.

REFERENCES

- Georgievska-Jakovleva, L. (2001). *Fantastikata i makedonskiot roman*. Skopje: Institut za makedonska literatura.
- Gorgieva, M. (2000). *Fantastikata kako revolt protiv ustrojstvoto na svetot vo raskazite na Hofman i na Gogolj*. Skopje: Literaturaren zbor, br.3.
- Kajoa, R. (1972). *Od bajkite do naučnata fantastika*. Skopje: Razgledi, br.7.
- Kitanov, B., Marjanovič. V. (2007). *Literatura za deca i mladi*. kn.1,Štip: Pedagoški fakultet „Goce Delčev“.
- Kapuševska-Drakulevska, L. (1998). *Vo lavirintite na fantastikata*. Skopje: Magor.
- Maneva, Slavka. (2001). *Sedmička malata vešterička*. Skopje: Detska radost.
- Mickovič, N. (1988). *Literaturata za deca i nejinite vospitni možnosti*. Skopje: Samoupravna praktika.
- Mišič, Z. (1968). *Gde je prava fantastika* (Predgovor vo kn. „Antologija francuske fantastike“),Beograd: Nolit.
- Patlidankovski, M. (2005). *Folklorni demonski suštestva*. Skopje: Sovremenost, br.2.
- Penušliski, K. (1964). *Narodni prikazni*. Skopje: Kočo Racin.
- Popović-Perišić, Nada. (1989). *Veštice*,Srpska fantastika. Beograd: SANU.
- Prokopiev, A. (1997). *Patuvanjata na skaznata*. Skopje: Magor.
- Popovsk, G. (1993). *Skazni*. Skopje: Makedonska kniga.
- Todorov, C. (1987). *Uvod u fantastičnu književnost*. Beograd: Pečat.
- Urošević, V. (1988). *Demoni i galaksii*. Skopje: Makedonska kniga.

ТРАГОМ ЈЕДНЕ ПОЧЕТНИЦЕ

САЖЕТАК: У трагању за развојем српске писмености, како у школама, тако и на самоучком плану својевремено смо дошли до открића значајног броја докумената у кући Чедомира Јовановића (1887–1977) који су везани за развој нижеразредног и вишеразредног школског система у Поморављу и Темнићу. Између осталог, у његовој заоставштини смо пронашли и једну *Почетницу за писање за школе и самоуке*. Аутор ове *Почетнице* је В. Стевановић, а издање је Књижарнице Рајковића и Ђуковића из Београда. Будући да није наведена година издања, и да се „књига“ не налази у заваничним библиографија Народне библиотеке Србије и Матице српске, ми смо одлучили да је као очигледно средство опишемо, јер сматрамо да је вишеструко занимљива за савремене тенденције у стицању основне писмености: тиче се непосредног рада деце на развоју рукописа, представља интердисциплинарно освајање основне писмености, залаже се за краснопис, представља претходницу са почетка XX века у методичком развоју почетница у предшколском и почетном разреду школског узраста деце. На другој страни, овом почетницом успоставља се континуитет у букварском развоју писмености и развијању осећаја за краснопис.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: *почетница, кранопис, слово, методика наставе почетног читања и писања.*

Ова почетница данас изазива вишеструко интересовање код истраживача који се баве историјом развоја методике описмењавања. Поред тога што *Почетница за писање за школе и самоуке* В. Стевановића, професора цртања показује један од метода за почетно описмењавање, омогућава и успостављање аналогije са актуелним, савременим тенденцијама у модерној методици наставе почетног читања и писања.

Почетница заокупља пажњу као материјални артефакт, али није ништа мање изазовна кад се посматра са аспекта идентификације аутора. Било је тешко ући у траг аутору *Почетнице*. Оно што са сигурношћу можемо за ову прилику рећи о овом аутору јесте да је вероватно рођен последњих деценија XIX века, радио је и стварао у првој половини XX века. По свему судећи Војислав Стевановић¹ је имао сликарско образовање. На прве трагове о његовом раду наилазимо у раду Бранибора Дебељаковића. Од њега сазнајемо да је Стевановић још 1901. године имао изложбу фотографија као фотоама-тер. Сазнајемо и да је Стевановић међу првима код Срба употребљавао технику гумитипију при изради фотографија, па је фотографски отисак изгледао као да је рађен графичким поступком (Дебељаковић, 1901).

Војислав Стевановић је био сликар, писац фотографских уџбеника и професор цртања. Налазимо да је 1936. године приредио брошуру *Српске народне шаре*, коју је објавио у Београду у издању Књижарнице Радомира Д. Ђуковића. У предговору брошури пише: „Наше старе народне шаре губе се и нестају, а њихова места заузимају савре-

* pjasovic@gmail.com

¹ Његово презиме је често писано и Стефановић.

мене и туђе шаре, неприлагодне за наш народ“ (Стевановић, 1936:1).² Војислав Стевановић је пре Првог светског рата радио као виши учитељ, предавач краснописа и цртања у јагодинској учитељској школи (Цветковић, 2008: 58). Руководећи се *Извештајима* Српске краљевске мушке учитељске школе³ са сигурношћу можемо твдити да Стевановић у периоду од 1899. до 1912. није радио у овој школи, јер је тада учитељ цртања и лепог писања био Ђура Бранковић,⁴ чији је рад публикован у *Извештају* за 1901. Стевановићева *Почетница* је вероватно рађена за његове наставне потребе у јагодинској Учитељској школи где је он дошао уместо Бранковића.

Чињеница да је аутор почетнице професор цртања, као и да је професор цртања и предавач краснописа, рекли бисмо не представља изузетак у српској историји развоја писмености, већ је то пре правило. Многи пре Стевановића, који су се бавили утврђивањем графемске и писмене кодификације писма српског језика од самих почетака, показивали су и велику наклоност ка уметничком обликовању текста, као и према калиграфији.⁵ Стевановић је, руководећи се делом својих претходника преузео улогу народног учитеља. Зато се ангажовао на широком пољу у очувању уметничке народне традиције. *Почетница* представља потврду тог ангажовања. Овом почетницом Стевановић је показао своју широку плебисцитну просветитељску тежњу. Он жели да поучи све оне који су ради учењу. Зато његова *Почетница* јесте намењена редовним ђацима, али и онима који су самоуки. У том смислу ово учило се уклапа у савремене просветитељске тежње где се кроз тзв. „другу шансу“ омогућава описмењавање одраслих на једном ширем плану у смислу савременог поимања писмености. Дакле, иако имамо једно од најсавршенијих писама на свету, елементарно описмењавање становништва и данас је, после једног века од Стевановићеве *Почетнице*, камен спотицања у нашем школству.

Уочавамо неколико концептуалних разлика Стевановићеве *Почетнице* у односу на савремене почетнице:⁶

- Стевановићева *Почетница* није замишљена као буквар који треба да олакша описмењавање и читање, већ је замишљена као учило које помаже у овладавању пи-

² То говори да је и однорођавање у дизајну кренуло још почетком XX века. Према томе, да се закључити да је одступање од традиционалних игара, дизајна, стиха, обичаја, процес који траје више од једног века, који, уколико не буде прекинут, неминовно доводи до осипања једног ентитета јер нација тако губи додирне тачке са својим коренима који се неминовно чувају у традицији. Чини се да смо ми данас управо сведоци једног таквог осипања, једне страшне епидемије која је захватила наш народ у сваком сегменту његовог потврђивања.

³ Ова школа тек од од 1928/29. бива преименована у Мушку учитељску школу.

⁴ По свему судећи овај професор је Ђура (Коњовић) Бранковић који је прешао из Војводине у Србију 1879. године. Презиме Коњовић је променио у Бранковић и од 1801. године ради као предавач цртања и лепог писања у лешковачкој гимназији. Овде ће са прекидима, овај по много чему контрадикторан професор, радити све до 1897. године кад прелази у Параћин, одакле је, вероватно, прешао у Учитељску школу у Јагодини, где је радио до краја радног века.

⁵ Од почетка потврђене писмености код Срба, а то је несумњиво Мирослављево јеванђеље где се Григорије Дијак истакао и као илустратор (Кашанин, 1990:72), па преко Инока Саве, аутора првог српског буквара из 1597. (Блечић, 1991) и Гаврила С. Венцловића који је богато илустровао своје књиге (Павић, 1991: 203) до најпознатијег српског калиграфа Захарија Орфелина, који је у својој калиграфији из 1777. године дао правила, од тога како треба оштрили тршчано перце до правила како треба њиме писати. Павић за Орфелина каже: „Био је песник, илустратор, природњак, писац економских, лингвистичких и теолошких дела, задужио је српску културу као просветитељ, полемичар, као музичар, преводилац, штампар и коректор српских штампарија [...], издавач, педагог, уредник првог српског часописа, архитект, лексикограф, уметник цртач и гравер, члан Бечке академије наука...“ (Павић, 1991: 221).

⁶ Наведимо за пример да, рецимо, Миле Илић буквар назив почетница (Илић, 2000: 134).

сањем слова. Ова почетница својим концептом представља нешто између учила и данашње радне свеске.

- За разлику од савремених почетница, ова је намењена и за описмењавање одраслих.

- Ово учило је намењено само за овладавање писања облика писаних слова ћирилице, што није случај са савременим почетницама.

Изглед Почетнице

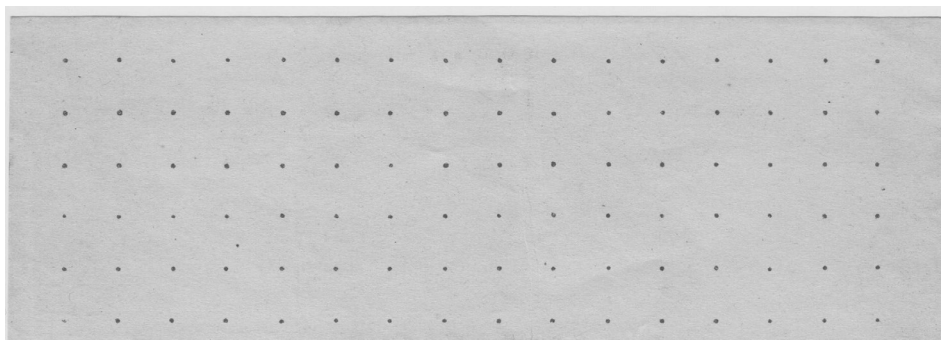
Почетница је рађена у тврдом повезу корица у размери 97x188 mm. Везује се по средини како садржај не би испао (прилог 1). Величине мушког новчаника, *Почетница* асоцира на сликарску мини мапу. Било ју је лако сместити у торбу па се чини практичном. Састоји се из три дела – листића, стакла са оловком и упутства за рад исписаним на четири странице у формату корица. Радни листићи, које Стевановић назива *прегледнице* формата 60x170 mm, причвршћени су за прву корицу папирнатим каишевима, па је онемогућено њихово испадање. Графитна оловка има свој уложак што је додатно осигурава, смештена је по средини учила на самом преклопу између две тврде корице. Стакло се ослања на другу корицу и шире је од сваке прегледнице за по неколико милиметара.

Почетница за писање садржи 38 прегледница. Један листић је исцртан само тачкицама које су распоређене у веће квадрате, обима четири квадратића којим су рађене свеске кроз читав XX век до данас (прилог 2). Тачкице представљају координате за вежбе које следе. Три листића (обострано) садрже вежбе за овладавање простором по хартији (прилог 3). Ове прегледнице представљају моторичке вежбе за развијање руке, шаке и прстију. Те вежбе су идентичне вежбама у савременој методици (Милатовић, 1990: 8-90; Илић, 2000: 190-192). Другим речима, можемо рећи да су ове вежбе произашле из сличних вежби из Стевановићеве *Почетнице*, као што за његове вежбе можемо рећи да своје извориште имају у Орфелиновој калиграфији.

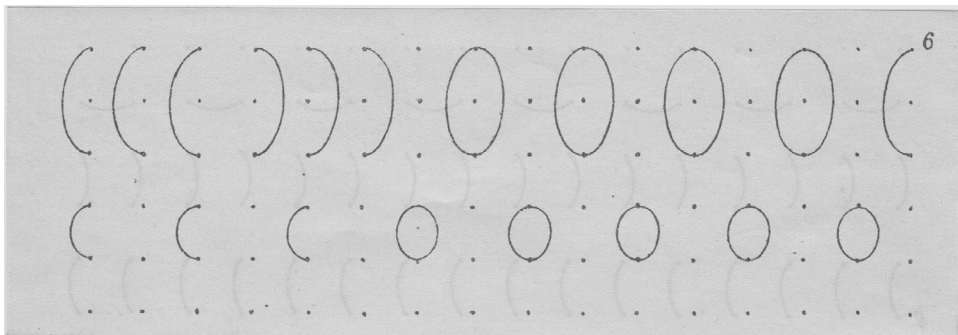
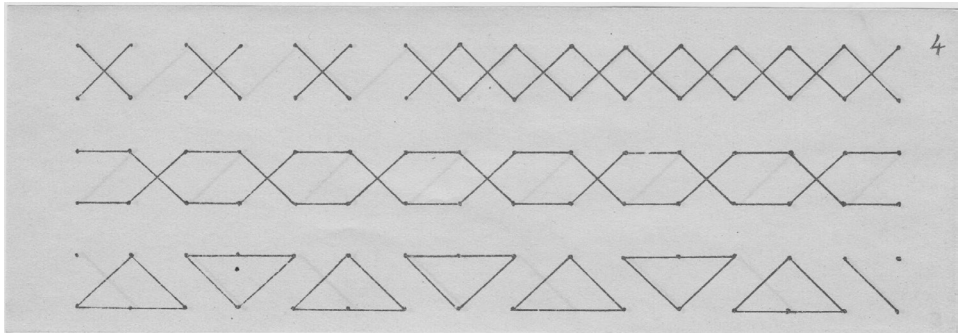
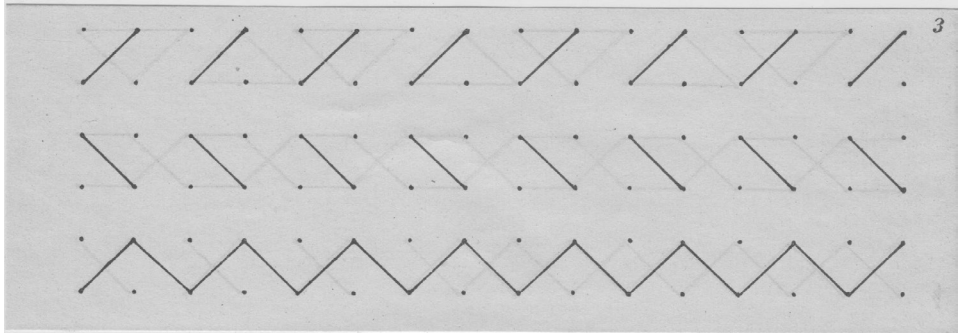
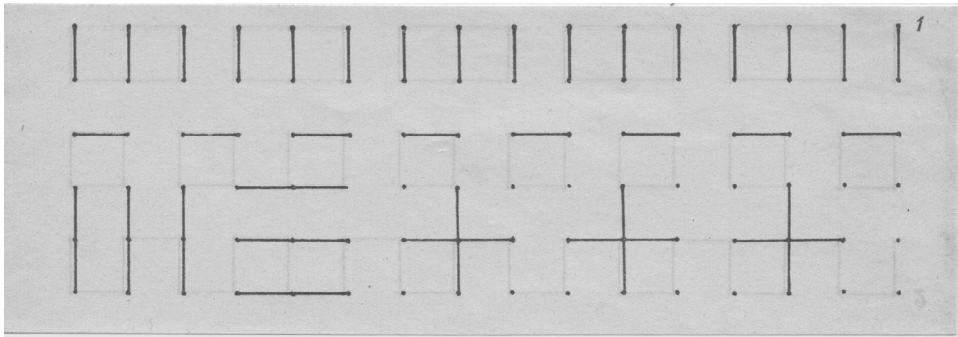
Три листића прегледница поседују други сет моторичких вежби које служе као предвежбе (Илић, 2000: 192) за писање писаних ћириличних слова (прилог 4). Један листић је намењен за писање основних цифара и рачунских операција (прилог 5). Осталих 30 прегледница намењене су за писање писаних ћириличних слова и то 15 листића (обострано) за писање великих и 15 листића за писање малих слова. Пос вему судећи прегледнице су намењене да се ради по монографској методи – један час једно слово. Писање слова је поступно приказано (у деловима) као код Орфелина (прилог 6) у табли седам где је дао поступна школска правила за писање писаних слова (Орфелин, 1992: 10), што даје индиције да се Стевановић добрим делом угледао на првог српског калиграфа руководећи се правилима које је овај дао у својој калиграфији још давне 1777.



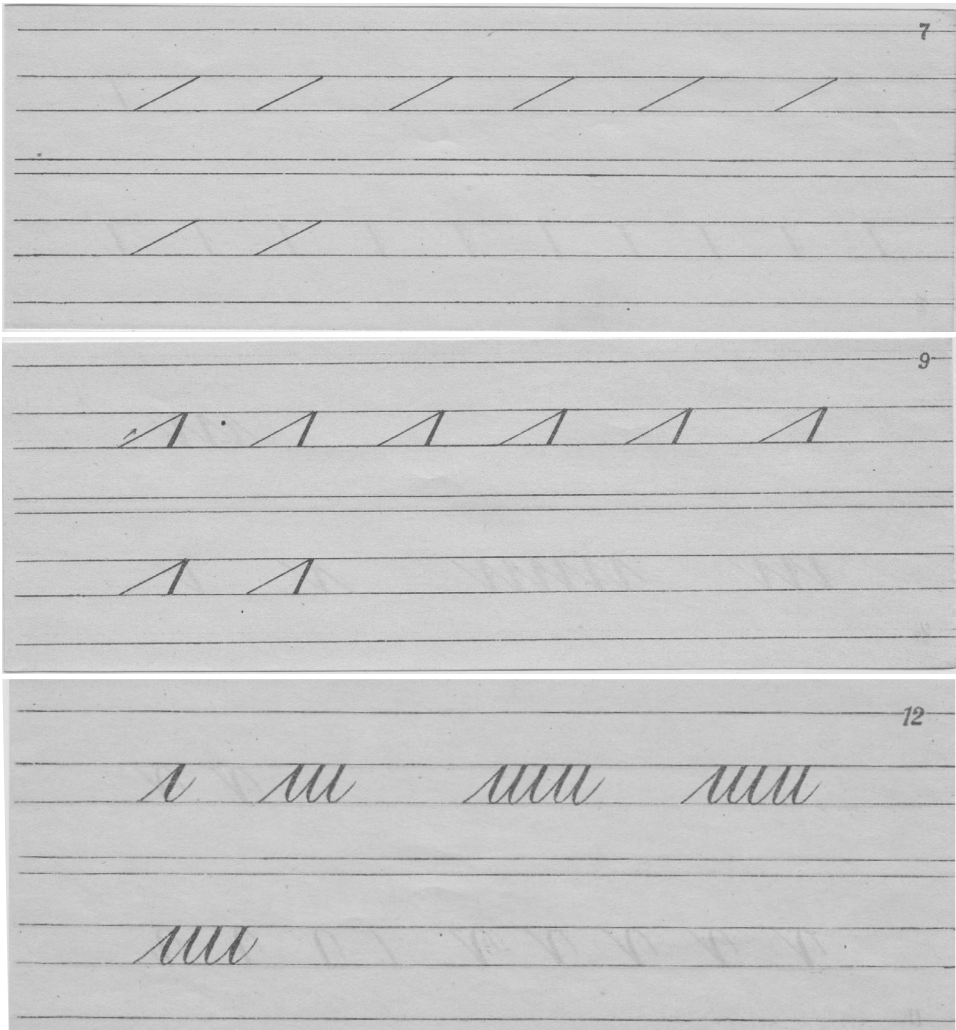
Прилог 1. Изглед Почетнице, почетне стране



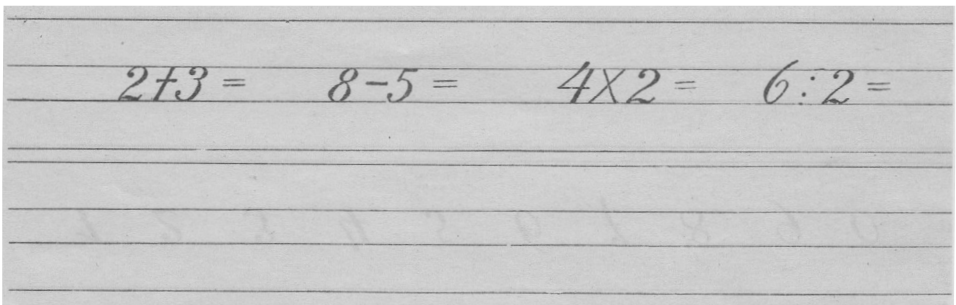
Прилог 2. Изглед прве прегледнице



Прилог 3. Четири странице почетних прегледница за моторичко вежбање



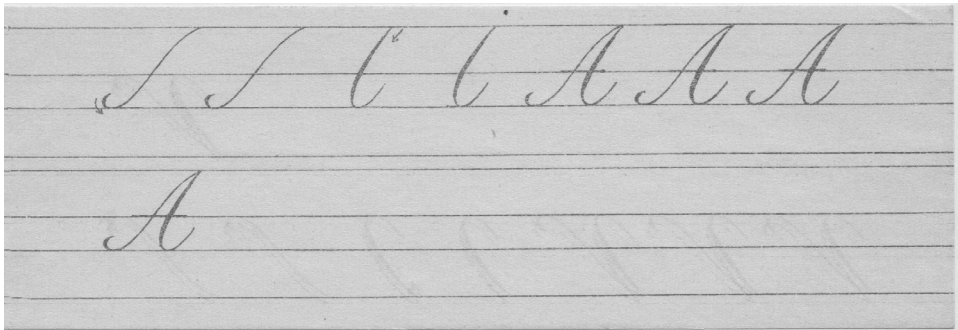
Прилог 4. Други сет за извођење моторичких вежби у припреми за писање писаних слова



Прилог 5.



Сл. 1.



Сл. 2.

Прилог 6. Сл. 1. Орфелинов поступак писања слова; Сл. 2. Стевановићев поступак писања слова

ЛИТЕРАТУРА

- Вучковић, М. (1993). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Дебелјаковић, Б. *Прва изложба фотоаптерера у Београду 1901. године*. www.rastko.rs/fotografija, посећено 14. 6. 2013.
- Илић, М. (2000). *Методика наставе почетног читања и писања*. Бања Лука: Филозофски факултет.
- Кашанин, М. (1990). *Српска књижевност у средњем веку*. Београд: Просвета.
- Миладовић, В. (1990). *Настава почетног читања и писања*. Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Орфелин, З. (1991). *Калиграфија* (фототипско издање из 1777). Приредио Динко Давидов.
- Павић, М. (1991) *Историја српска књижевности – Барок*. Београд: Научна књига, Досије.
- Први српски буквар Инока Саве* (1991). Приредио Михаило Блечић. Београд: Политика.
- Српска библиографија*, књ 6. *Izveštaj SE – Izveštaj, školski S.* (1990). Приредили Славица Глишић, Миодраг Живанов, Јелена Јелић, Ксенија Лазич и др. Београд: Народна библиотека Србије.
- Цветковић, Б. (2008). *Српска скулптура новијег доба и јавни споменици у Јагодини (I)*. Корени: Историјски Архив Јагодина, 51-58.

Predrag Jašović, Ph.D.

State University of Novi Pazar, The Republic of Serbia

FOLLOWING THE TRAIL OF A *STARTER WRITING BOOK*

Summary: While searching for information about the development of literacy in Serbia, both in schools and as a self-taught skill, we have discovered a significant number of documents related to the development of different school systems in the area of Pomoravlje and Temnić in the house of Čedomir Jovanović (1887–1977). Among other materials, his legacy revealed a *Starter writing book for schools and the self-taught*. The author of this *Starter book* is V. Stevanović, and it was published by the Bookstore of Rajković and Đuković, in Belgrade. Since the year of publishing is not given, and the „book“ is nowhere to be found in the official bibliographies of the National Library of Serbia or Matica srpska, we decided to describe it as a teaching aid since we believe it can be of great interest to the contemporary tendencies in acquiring basic literacy: it deals with children’s actual work on the development of handwriting, represents an interdisciplinary mastering of basic literacy, advocates for calligraphy, represents an early twentieth century predecessor of the methodical development of starter writing books for preschoolers and first grade pupils.

Key words: starter writing book, calligraphy, the letter, interdisciplinary approach.

КОНСТРУКТ ДЕТИЊСТВА У РАДОВИЋЕВОМ СТВАРАЛАШТВУ ЗА ДЕЦУ

САЖЕТАК: Рад се бави односом Душана Радовића према детињству и положајем детета у српском друштву седамдесетих година двадесетог века. Радовић прати социолошку и историјску димензију детињства и деље укључивање у свет одраслих. Развојну димензију детињства Радовић посматра кроз развој књиге за децу, која првенствено доприноси дељеј социјализацији и одрастању. Овакав поглед на дете и детињство чини Радовића модерним песником који на особен начин обједињује свет одраслих и свет деце, мењајући општи став према детету као према „нижем“ бићу.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: детињство, дете, књига за децу.

Са појавом романтизма и поезије за децу Јована Јовановића Змаја мења се однос према детету у односу на традиционалну културу. „Дете у Змајевим песмама за децу јесте у првом плану и приказано је у различитим животним ситуацијама. У односу на усмену књижевност оно је сепарирано, издвојено у азил детињства у топли круг деље собе и простора за игру, какве традиционална култура не познаје.“ (Грујић, 2010: 164). Змај показује да су деца саставни део породице и друштва и да живе у складу са традиционалним вредностима: „Змајев мали читалац, да би био ’Србин и јунак’ не сме бити празноверан, већ треба да иде у школу и учи. Основна васпитна порука Змајевих песама за децу јесте ’бити на правом путу’“ (Грујић, 2010: 163). Образовање и васпитање младог нараштаја, припрема за будући живот, основна су начела Змајеве поетике, која су учинила овог песника творцем српске књижевности за децу. „Откриће детињства“¹ Душан Радовић везује за Змајево име, тврдећи да: „Дете, децу – њих су измислили Пречани, а највећи од свих Пречана, велики српски песник Змај Јова, узео их је на руке, показао целом свету и прогласио највећом вредношћу и радошћу живота.“ (Радовић, 2007: 25).²

Зачетке конструкта детињства, карактеристичног за српску културу друге половине XIX века, Јован Љуштановић препознаје у Костићевој *Књизи о Змају*. Ту се „појављује зачетак оног мишљења по коме је детињство не само антрополошки већ и историјски феномен“ (Љуштановић, 2011: 256).³ Даље развој конструкта детињства у српској књижев-

* tamaragrujic77@gmail.com

¹ „Откриће детињства“ је израз Филипа Аријеса. Он показује да је детињство историјска категорија и да је у модерном грађанском друштву Запада детињство ’откривено’ кроз историјски процес ’сепарације детета’ у посебну антрополошку и друштвену категорију“ (Љуштановић према Аријесу, 2011: 255). Према Аријесу доживљај детињства није исто што и наклоност према деци. „Он одговара свести о посебности детета, свести о ономе по чему се дете разликује од одраслог“ (Аријес, 1989: 468).

² Са појавом романтизма почиње интересовање за дете. У усменој књижевности Вук Стефановић Караџић је издвојио жанрове који су намењени детету, именујући их као: „пјесме које се пјевају дјеци кад се успављују“, као и „кад се дјеца цуцајући на кољена забављају“ (Караџић, 1969: 142-144). Вук је бележио песме које су се певале о деци, али и које су деца сама певала; уврстио их у „различите женске пјесме“ и сакупио је низ веровања и обичаја везаних за дете. Тихомир Р. Ђорђевић детаљније се бавио етнологијом детињства у српској култури (Ђорђевић, 1990).

³ „Детињство се сматра друштвеним конструктом. Као такво, оно обезбеђује интерпретативни оквир за контекстуализовање првих година људског живота.“ (Љуштановић према Праут и Џејмс, 2011:

ности за децу можемо да пратимо у стваралаштву Душана Радовића, и то првенствено у есеју *Дете и књига*, изговореног на Саветовању Змајевих дечјих игара 1959. године⁴ и у збирци афоризама *Београде, добро јутро*. Змај и Радовић својим песничством за децу (и одрасле) потврђују да је „дете заузело средишње место у породици, и то не само његова будућност, (...) већ и његово присуство и само његово постојање“ (Аријес, 1989: 185).

Радовић „открије детињства“ описује на врло специфичан начин: „Пре цивилизације великих насеља није било. Сужен простор и дуги дан уздигли су децу до интересовања и веће пажње одраслих (Радовић, 2007: 25). Социјалне прилике и јасне разлике између деце и одраслих, према Радовићевом мишљењу, довеле су до „открића детињства“: „Савлађујући дечју и своју досаду, бабе и маме измислиле су много нових забава за децу, чији су преци јурили босоноги за стоком и играли се као прасад и јагњад, и расли радећи и понашајући се стално као одрасли.“ (Радовић, 2007: 25). Раша Попов сматра да Радовић зна да је било деце, али да је желео „да прекопа и преусмери читаву културу и традицију певања и писања за децу, па зато изазивачки тврди да рурална епско-лирска култура није примећивала децу“ (Попов, 1990: 109).⁵

Радовић прави јасну разлику између сеоског и градског детета, изоштрава „разлику између културног занемаривања инфантилности у пастирској средини и величања детета у градској средини“ (Попов, 1990: 111): „На селу не постоји никаква манифестација, никакав вид живота у којем не учествују деца, само ако нису физички одрасла. Градска деца не учествују у процесу производње.“ (Радовић, 2007: 25). Радовић наглашава да градска деца исувише дуго остају мала, те им из тог разлога треба много играчака и много времена да порасту. Градско дете, према Радовићевом мишљењу, не живи у складу са природом, спутано је и омеђено простором своје дечје собе, инертно, окренуто само себи, несоцијално биће. Радовић је с правом дао предност сеоском детету, али није предвидео значајне економске, социолошке и културолошке промене које су се током времена десиле, тако да је данас Радовићево схватање села застарело.

Без обзира на то у којој средини дете живело, Радовић наводи да оно има своје проблеме: „Тешко је сеоској деци, ђацима-пешацима, далеко су им или школе или куће. Није лакше ни београдским ђацима-самцима. Они брзо стижу до својих кућа, али у њима никога нема“ (Радовић, 2008: 930). „Чувајте децу, бежите из центра Београда негде далеко, далеко, где зло није толико густо и често.“ (Радовић, 2008: 952). Радовић предност даје прошлим временима и због дечјег дружења, јер: „Некада су школе биле ретке и удаљене од кућа, па се најлепши део детињства и младости проводио на том дугом путу између куће и школе. Данашња деца, бар у граду, немају ни тај део живота.“ (Радовић, 2008: 917).

Моменат када су децу затворили у висока зидана дворишта и улице, Радовић посматра као прекретницу у развоју дечјег света: „И ето, баш тај тренутак, подстакло је развој уметности намењене деци. У том тренутку су деца постала деца“ (Радовић, 2007: 25) и та је промена „била готово револуционарнија него тренутак када се појавио филм или телевизија“ (Радовић, 2007: 25).

Радовић у своје време није могао да предвиди последице глобализације, али је указао на последице које може да проузокује телевизија: „Неко је измислио телевизију и

256). Више видети у: Кон, 1991; Ненадић, 1998: 677-697; Требјешанин, 2012: 195-205.

⁴ Од објављивања прве Змајеве песме *Гаиша*, у *Школском листу* (1858), до појаве Душана Радовића прошло је готово сто година.

⁵ „Пре цивилизације великих насеља деце је било, али свест о специфичном културном статусу деце била је закржљала и рудиментарна.“ (Попов, 1990: 110).

сад деца мање читају и протежу се, и само мисле како ће да уживају, а да што мање раде“ (Радовић, 2007: 26).

Поред Змаја и његове често наглашене дидактике, васпитну тенденцију у књижевности за децу негује и Душан Радовић, стварајући својеврсни култ књиге, али је Радовић „суздржанији, ироничнији: модернији“ (Данојлић, 2004: 186). Књиге за децу су, како наводи Душко Радовић, „играчке духа“, „најдивније играчке. Неодољиво лепе и примамљиве. Ведре и лековите. Једноставне и паметне. (...) У децијим књигама и уметности намењеној деци остављене су све лепе и једноставне мисли, намере и поруке одраслих. Та уметност је ризница најскупоценијих вредности у најнаивнијим облицима“ (Радовић, 2007: 26). Одрасли морају да буду одговорни приликом увођења деце у свет књига, јер то је време када се књига заволи и створе читалачке навике, или се остане равнодушан према књизи. Према Радовићевом мишљењу, одговорност је на одраслима, јер „деца узбудљиво слуте њима недоступне истине и доживљаје. Тата мора све да зна и све да може. Он је најјачи и најпаметнији на свету. Васпитај, уметник који се обраћа деци, мора исто тако бити велики, зрео и што потпунији човек, да што више зна и што више може. Нема ничег узбудљивијег од деце поверења. И ничег одговорнијег од одговорности за судбину детета и деце.“ (Радовић, 2007: 26). За Радовића апотеоза детињству јесу књиге и свој песнички манифест завршава позивом на читање – „Дајмо деци литературу! Маштовиту, људску, богату и ведру.“ (Радовић, 2007: 33).

За Радовића је књига својеврсна „духовна инвестиција“ (Љуштановић, 2012: 108), те упозорава родитеље: „Последњи је тренутак да деци купите школске књиге. Могу сваког часа почети да уче. Купите им књиге, али их немојте терати да уче. Јер ако их ви терате да уче баш кад су и сама мислила да уче, деца се увреде и неће да уче.“ (Радовић, 2008: 890). Радовић детету допушта слободу и могућност избора и не осуђује их због донетих одлука: „Деца ће данас поново у школу. Нека ће стићи до школе а нека неће. Од оних који стигну до школе неки ће отићи на часове, а неки неће. Од оних који уђу у учионице мањи број ће остати до краја на часовима а већина неће. Од оних који остану до краја неки ће пратити наставу а неки неће. Можемо на крају закључити да је веома мали број оних због којих школа постоји.“ (Радовић, 2008: 960); „У току је још једна реформа школе. Просветне раднице мењају презимена, мењају боје косе, промениле су гардеробу. Деца ће већ данас приметити велике промене.“ (Радовић, 2008: 896). Радовић због дететовог лошег успеха у школи не окривљује дете, већ у родитељу проналази кривца: „Подсећамо и упозоравамо родитеље још једном – да је за децу најважније да су жива и здрава, а да је све остало мање важно. Волите их сада, на полугодишту, кад их сви мрзе. Кварили сте их данима, и не можете их поправити за један дан.“ (Радовић, 2008: 1002). Песник увек нуди, донекле, једноставна решења: „Ако вам је тешко да учите, удајте се. Ако не можете да нађете посао, родите дете. Мали проблеми успешно се решавају већим.“ (Радовић, 2008: 919), али, у стилу афоризма, и упозорава: „Децо, можете мислити какав је живот кад је од колевке до гроба најлепше ђачко доба.“ (Радовић, 2008: 930).

Посебан значај Радовић придаје детету у породичној атмосфери, показујући да су родитељи често склони да планирају живот, обавезе и разоноду и да у томе заборављају на дете и на његову „психичку стварност“ (Фројд, 2000), када је детету потребно много пажње, љубави и разговора; деца модерног времена су све више усамљена⁶: „Децо! Тата

⁶ Говорећи о учењу деце, Емил Каменов сматра да не треба занемарити ни остале значајније аспекте развоја, те се позива на Душка Радовића: „Децу треба чувати, бранити, евентуално лечити, а учити могу и сама. Данас човек, па и дете, има много више могућности да се сам образује, а све мање шанси да буде вољен и срећан.“ (Каменов, 2002: 26).

вам је на преферансу, мама на Фесту, вечера у фрижидеру, а шериф Меклауд на првом програму.“ (Радовић, 2008: 891); „Свако дете требало би да има бар по једну сестру или брата у случају да им фале мама и тата.“ (Радовић, 2008: 959). „Погубили смо децу у великим становима и више не можемо да их пронађемо. Дете које има своју собу све је мање наше дете. Своја соба, то је добро решење само за децу која имају лоше родитеље. Деца добрих родитеља нису заслужила да живе сама.“ (Радовић, 2008: 916); „Данас има све више лепих и скупих ствари, које деци могу заменити родитеље.“ (Радовић, 2008: 1022); „Има велике сиротиње међу београдском децом, којој, сем пара, родитељи ништа друго нису могли дати.“ (Радовић, 2008: 951).

Радовић напомиње да се у данашње време родитељи ослањају на баке и деке: „Данас бабе имају слободан дан. Добре, незаменљиве баке. Чули смо да је једно дете молило маму да му роди баку.“ (Радовић, 2008: 1004).

Иако Змајево доба доноси нови вредности систем и нове социјалне норме и улога оца се све више мења, јер се и он укључује у васпитање детета, Радовић приказује оца који није присутан у дечјем одрастању: „Децо, данас је субота, дан кад се не ради... Данас ће вам тата бити у гостима, одавно није био. Будите добри и немојте га нервирати. Ако оставите добар утисак, тата ће вас волети и можда ће чешће навраћати.“ (Радовић, 2008: 993); „Није лако бити муж и отац, ни радним даном, а камоли суботом и недељом.“ (Радовић, 2008: 993); „Децо! Будите добри и здрави да ваш отац не мора бар о вама да брине. Децо! Слушајте маму, а тата ће вам се јавити телефоном.“ (Радовић, 2008: 1073); „Децо, тата вам је оставио маму за успомену. Кад год видите маму, сетите се тате.“ (Радовић, 2008: 923); „Благо деци разведених родитеља. Једино она знају где им је отац.“ (Радовић, 2008: 1073).

Каква је функција родитеља у животу детета Радовић илуструје примером: „Ноћас је у једној брачној постељи договорено: дужност оца је да брине о презимену деце, о именима ће бринути мајка. Дакле, отац оно најважније – уопште, а мајка све оно друго, ситно, свакодневно.“ (Радовић, 2008: 888).

Мајка мора да буде одговорна за све и трпи највећи напор: „Тати је потребан одмор, јер је он навикао да се одмара. Мама може и без одмора јер се никад није одмарала.“ (Радовић, 2008: 1027); „Наше жене су аполитичне. Оне немају појма зашто већ годинама не долазимо кућама, зашто смо занемарили сопствену децу, шта толико радимо кад немамо времена ни за шта. Оне неће да схвате да се ми боримо, нити могу да разумеју – за шта се то боримо.“ (Радовић, 2008: 973); „Очеви воле себе а мајке децу и не зна се ко је више вољен и размажен.“ (Радовић, 2008: 917).

Радовић даје савете родитељима и евентуално будућим родитељима: „Волите своју децу док су још деца. Родитељска љубав је прва, а врло често и последња љубав. Ко зна да ли ће их ико икада волети.“ (Радовић, 2008: 1056); „Несрећа је кад родитељи имају децу, а немају нерава. Здрава деца подижу се, поред осталог, на здравим нервима својих родитеља.“ (Радовић, 2008: 1064); „Са децом треба строго. Договоримо се да свако васпитава туђу децу, јер своју очигледно не уме.“ (Радовић, 2008: 1021); „И деца су нам постала пробирљива. Сад и она бирају ко ће их васпитавати. То више не могу бити конзервативни родитељи. Оно што су родитељи научили по својим селима и паланкама не важи за велике градове.“ (Радовић, 2008: 1027); „Чувајте се дечје љубоморе. Деца умеју бити љубоморна и на псе, и на аутомобиле, и на намештај – на све оно чему поклањате више пажње него њима.“ (Радовић, 2008: 1020); „Туците децу сад док је време! Не понављајте грешке својих родитеља.! Ако их ви не тучете кад треба, тући ће их други, кад не буде требало!

Батине код деце убрзавају рефлексе и повећавају брзину. То је мала али пресудна трансфузија крви, коју други делови тела поклањају мозгу.“ (Радовић, 2008: 1005); „Ако не умете да васпитавате децу, туците их. Од тога деца неће постати боља, али ће вама бити лакше.“ (Радовић, 2008: 949); „Није лако али је лепо бити мајка, рађати децу, бринути о њима, волети их, испраћати и чекати. Многе жене не желе да рађају децу. Неке због каријере, неке због тога да не кваре линију и груди. Нерођена деца могу им бити захвална због тога. Не исплати се бити дете по сваку цену, сваког оца и сваке мајке. (Радовић, 2008: 1036); „Пре него што ће да се роде, деца се праве мања од макова зрна. Ко нема искуства са децом, постаће родитељ.“ (Радовић, 2008: 940).

Радовић критикује данашње родитеље, али упозорава: „Два дана нећете радити и могли бисте нагенане да васпитавате своју децу. Има родитеља који то раде само кад су у гостима или кад имају госте.“ (Радовић, 2008: 891); „Деца не подносе васпитавање. Морате крити од деце да их васпитавате. Па ако на крају и приметите да су преварена и васпитана, биће им криво, али ће тада већ бити касно.“ (Радовић, 2008: 913); „Родитељи, ако можете, рађајте добру децу. Ако се не роде добра, после их нема ко поправљати.“ (Радовић, 2008: 922); „Уз сву вашу бригу, једно дете увек може да се изгуби у животу. Тамо где има више деце, једни другима помажу да се не изгубе.“ (Радовић, 2008: 893); „Деца све чешће беже из школе, родитељи све више беже са посла. Штета је што бар то време не проводе заједно.“ (Радовић, 2008: 923).

Из Радовићевих записа ишчитава се јасна порука да је дете човекова будућност и да има сва права на одрастање. Тај пут одрастања је тежак, а деца уз помоћ одраслих полако прелазе тај пут: „Нашу размажену и лењу децу побеђују она друга деца, која су рано почела сама да се боре и која имају више борачког стажа.“ (Радовић, 2008: 959). Радовић се пита: „Докле се деца могу сматрати децом? Где је горња граница старости, висине и тежине? Некад је дете било дете само дотле док мајка може да га подигне и носи.“ (Радовић, 2008: 972).

Теме које Душан Радовић отвара у својим записима су вечите, универзалне теме: како се детету приближити, како га васпитати и припремити за будући живот. Радовић даје корисне савете и детету и младој особи: „Добро је имати оца и мајку, али је још боље имати ћалета и кеву. Сви очеви и мајке масирају своју децу и иживљавају се над њима, али се само са ћалетом и кевом може искрено и отворено разговарати о томе.“ (Радовић, 2008: 930); „Кад умру они који су нас родили, онда нема ко други да умре сем нас. Због тога морају дуго да живе родитељи који воле своју децу.“ (Радовић, 2008: 952).

Без обзира на то колико је и за родитеље и за дете одрастање тајна, Радовић у одрастању и васпитању проналази срећу и задовољство: „Мала деца завлаче се и овог јутра родитељима у постеле. Топла су као живот, миришу на живот, терају да се живи.“ (Радовић, 2008: 936); „Волимо децу и кад су крива, јер ће их живот кажњавати и кад нису.“ (Радовић, 2008: 942); „Рађајте децу, нека она живе кад се ви уморите. Не морате ви трчати, нека вам трче деца, деци је то лакше и природније. Неукусно је инсистирати на животу кад има позванијих и спремнијих од нас да живе.“ (Радовић, 2008: 917); „Да бисте дочекали какав-такав успех своје деце, понекад је потребно да дуго и стрпљиво живите.“ (Радовић, 2008: 900).

Радовић у својим записима слави дете и детињство⁷, али у исто време „јасно препознаје да су деца социјална група по себи, али 'пригушена социјална група', чија

⁷ У Радовићевом делу „нема ниједног стиха који би декларативно славио детињство“ (Данојлић, 2004: 186).

су права и слободe ограничени“ (Љуштановић, 2012: 107) и дефинише детињство као не „толико срећно доба као што се учинило неким педагозима и агитаторима. Деца су обесправљена, инфериорна, ограничена. Никад се више не жели, а мање може него баш у детињству. Најслађе тренутке детињства, игру и сан, прекидали су други. Зато што је било касно, зато што је било хладно, зато што су дошли гости, зато што морају да се пишу задаци. (...) Деца, међутим, желе да што пре порасту, да имају своје ствари, своје мишљење и своје мере.“ (Радовић, 2007: 27).⁸

Код Радовића препознајемо социопедагошки и социокултурни „конструкт детињства“. Он велики значај придаје породици као институцији, начину васпитања деце, децем окружењу. Радовићево дете је с једне стране беспомоћно, зависно од одраслих, али, с друге, спремно да се снађе у свакој животној ситуацији. „Радовић се носи с опреком између развојног и структуралног схватања детета и покушава да је превазиђе.“ (Љуштановић, 2012: 107). Радовић је на децјој страни, и залаже се за децја права, јер: „Деца су искрена, а одрасли нису, у томе је једина разлика.“ (Радовић, 2008: 917).

Према мишљењу Жарка Требјешанина историјску димензију у схватањима детињства могућно је пратити кроз промене представе детета и детињства у историји књижевности. На Змајевом и Радовићевој примеру, посредством књиге за децу, може се пратити место и развој детета у српској култури. Нове перспективе у социологији детињства дају предност разумевању децје праксе и детета као активног учесника у приватном и јавном животу. И Змај и Радовић показују да је детињство друштвени и породични конструкт подложен динамичности и промени. „Закрљалост културно-психолошких права деце јесте акутна брига Душана Радовића. Права деце у једној култури зависе од моћи припадника те културе да схвате истину децје природе.“ (Попов, 1990: 110). Радовић је својим целокупним стваралаштвом донео ново поимање детета и детињства и на тај начин потврђивао „становиште да се аутентични стваралац не ’спушта’ до детета, како је то стајало у традиционалним поетикама, већ се, напротив, ’уздиже’ до децјег бића“ (Радикић, 2010: 146).

Будућност једног народа, опстанак и развој његове културе зависе од тога како се подижу и развијају нове генерације, односно према каквом обрасцу, по каквом узору и с каквим циљевима се одгајају и васпитавају деца и како их треба обликовати као личности. „Радовић је истовремено и васпитач, васпитач васпитача, и, после Змаја, најодговорнији пријатељ наше деце“ (Данојлић, 2004: 185), који се залаже за слободу и аутономност децјег света.

ЛИТЕРАТУРА

- Андрић, И. (1963). *Деца. Сабрана дела Иве Андрића*, књига 9, Београд: Просвета; Загреб: Младост; Сарајево: Свјетлост; Љубљана: Државна zaloжба Словеније.
- Аријес, Ф. (1989). *Векови детињства*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Грујић, Т. (2010). *Змајево песничтво за децу и усменокњижевна традиција*. Нови Сад: Змајеве децје игре.
- Данојлић, М. (2004). Доколоце Душана Радовића, у: *Наивна песма. Огледи и записи о децјој књижевности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 181-211.

⁸ Негативан став о природи детињства и децјим патњама проналазимо и код Андрића: „Мали људи које ми зовемо ’деца’ имају своје велике болове и дуге патње, које као мудри и одрасли људи заборављају. Управо, губе их из вида. А кад бисмо могли да се спустимо натраг у детињство, као у клупу основне школе из које смо давно изашли, ми бисмо их опет угледали. Тамо доле, под тим углом, ти болови и те патње живе и даље и постоје као свака стварност“ (Андрић, 1963: 52-53).

- Ђорђевић, Т. Р. (1990). *Деца у веровањима и обичајима нашега народа*. Београд: Идеа; Ниш: Просвета.
- Каменов, Е. (2002). *Предшколска педагогија III*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Карацић, В. С. (1969). *Српске народне пјесме, Књига прва у којој су различне женске пјесме*. Београд: Нолит.
- Кон, И. (1991). *Дете и култура*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Љуштановић, Ј. (2011). „Конструкт детињства“ у *Књизи о Змају Лазе Костића*, у: *У спомен на Лазу Костића (1841-2011)*. Зборник радова, (ур. Ивана Живанчевић Секеруш). Нови Сад: Филозофски факултет, 253-262.
- Љуштановић, Ј. (2012). Песничка антропологија детињства Душана Радовића, у: *Књижевност за децу у огледалу културе*. Нови Сад: Змајеве дечје игре, 105-112.
- Ненадић, М. Н. (1998). Социолошко виђење детињства и права детета, *Настава и васпитање*, вол. 47, бр. 4, стр. 677-697.
- Попов, Р. (1990). Можда су измислили погрешно дете. (Радовићево незадовољство урбаном срећом деце), у: *Књига и дете данас*. Нови Сад: Змајеве дечје игре, 109-113.
- Праут, А. и Џејмс, А. (2004). Нова парадигма за социологију детињства? Порекло, обећања и проблеми, у: *Социологија детињства*, (приредила Смиљка Томановић). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 51-76.
- Радикић, В. (2010). Превратничка поезика, у: *Цврчак или мрав. Огледи из књижевности за децу*. Нови Сад: Змајеве дечје игре, 146-150.
- Радовић, Д. (2007). Дете и књига, у: *Књижевност за децу и младе у књижевној критици II*, (приредили Воја Марјановић и Милутин Ђуричковић). Алексинац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача; Краљево: Libro company, 25- 33.
- Радовић, Д. (2008). *Баи свашта. Сабрани списи*. Приредио Мирослав Максимовић. Београд: Завод за уџбенике.
- Томановић, С. (2004). Социологија о детињству и социологија за детињство, у: *Социологија детињства*, (приредила Смиљка Томановић). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 7-48.
- Требјашанин, Ж. (2012). Нова представа детета и детињства у антропологији, историји, психологији и психоанализи, *Годишњак Учитељског факултета у Врању*, бр. 3, 195-205.
- Фројд, А. (2000). *Нормалност и патологија у детињству*. Београд: Завод за уџбенике.

Tamara Grujić, Ph.D.

Jovan Jovanović

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

THE CONSTRUCT OF CHILDHOOD IN THE CHILDREN'S POETRY OF DUŠKO RADOVIĆ

Summary: This article deals with Duško Radović's comprehension of childhood and with the position of the child in the Serbian society during 1970s. Radović follows the sociological and historical dimension of childhood and the process of introducing a child into the world of adults. He observes the developmental dimension of childhood in the light of the development of children's books which largely contribute to children's socialization and growing up. Having this kind of an attitude towards the child and childhood makes Radović a modern poet with a unique way of uniting the worlds of grown-ups and the world of children, while changing the general attitude towards the child as a "lesser" being.

Key words: childhood, child, children's book.

УКРАЈИНСКА ПОЕЗИЈА ЗА ДЕЦУ И МЛАДЕ

САЖЕТАК: У раду се разматрају генеза, поетика и тематика украјинске поезије за децу и младе, која је нашим читаоцима веома мало позната. Најпре указујемо на одређене идејно-мотивске и лирске особености, као и на значајне представнике у последња два века. Свесни свих ограничења и недоступности одређеног дела материјала, размотрићемо, пре свега, антологију *Ветар у стени* (2007), чији је приређивач и преводилац Душан Ђуришић. Ради се о ретком и драгоценом подухвату, који у доброј мери осветљава и представља украјинску поезију за децу и младе од њених зачетака до данашњих дана.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: украјинска поезија, деца, млади, језик, стил, тематика, поетика.

Украјинска литература дуго је била под совјетским окриљем, али распадом СС-СР-а ова књижевност постаје самосвојна и јединствена уметничка целина. Иако је била под утицајем велике руске литературе, она је крчила пут према својим читаоцима. Разлога за то има више и они нису само литерарне, већ и политичке природе. Украјинска књижевност не само за децу већ и за одрасле имала је тежак судбински и историјски пут, који је скопчан са разним животним и друштвеним потешкоћама.

Украјинска поезија је много познатија него проза за децу и младе, а да не говоримо о драмским текстовима. Украјинске песнике за децу делимично смо упознали у избору и препеву Десанке Максимовић и Јованке Хрваћанин, чија је антологија *Дечја поезија СССР-а* (1987) обухватила и неколико украјинских песника: М. Риљски, П. Тичина, П. Вороњко и О. Сенатович.

И антологија светске поезије за децу Слободана Лазића *Пун џеп златних стихова* (1963) доноси стихове П. Вороњка. Такође, неки наши листови за децу (*Политика за децу*, *Невен*, *Змај*, *Осмјех*) објављивали су повремено стихове украјинских песника за децу, а преводиоци су били Слободан Лазић, Лаза Лазић, Душан Ђуришић, Радослав Пајковић и други. Захваљујући овим преводиоцима упознали смо одређен број истакнутих украјинских песника за младе. Међутим, најцеловитије и најкомплексније представљање украјинске поезије за децу доноси антологија *Вјетар у стени* (2007), коју је приредио и са украјинског препевао Душан Ђуришић. Ова антологија украјинске поезије за децу обухвата по неколико песама 25 аутора, распоређених хронолошким редоследом, од најстаријег Олександра Духновича (1803–1865) до најмлађег Георгија Химича (1949). Књига садржи био-библиографске белешке, напомену аутора антологије, као и надахнути поговор *Букет одабраних цвјетова из украјинске поетске баштине* Радослава Пајковића.

Приређивач Ђуришић се већ годинама бави превођењем ове лирике, користећи украјинске листове и часописе, а нарочито *Антологију украјинске књижевности за децу* (Кијев, 1967). С друге стране, Пајковић наглашава да је украјинска књижевност за децу и младе врло богата и слојевита, а наш читалац „има више разлога да се посвети украјинској литератури: у првом реду због њеног квалитета, а затим и због преплитања, која су се на

* mdjurickovic@yahoo.com

разне начине и у различитим околностима, одвијала између ова два наша, не много удаљена меридијана“ (Буришић, 2007: 130).

Овај избор доноси стихове водећих украјинских писаца и класика, као што су: Тарас Шевченко (1814–1861), Максим Риљски (1895–1964), Леонард Кондрашенко (1930–2002) и многи други. Многи од овде заступљених песника познати су не само као ствараоци за децу и младе, већ и као романописци, критичари, историчари, преводиоци, сликари, лекари, академици, композитори, драматурзи, фолклористи, педагози... Један од заступљених аутора Дмитро Павличко (1929) преводио је поезију Франца Прешерна, Бранка Миљковића, Милана Ракића, Косте Рацина и других, а збирку за одрасле *Морам* објавио је у Београду (1979) у преводу Радослава Пајковића. Међу овим писцима има оних који су објавили само једну збирку стихова за децу, али има и оних који су и по тридесет наслова наменили најмлађим читаоцима (Гричко Бојко, Анатолиј Костецки).

Имајући у обзир идејно-тематску разноврсност, ове песме можемо условно поделити на неколико целина:

1. описне (*Копни снијег, Јесен, Над заливом опет црни облак*),
2. хумористичке (*Ко сједи на дрвету, Пјесма без краја, Смук*),
3. родољубиве (*Родна буковина, Домовина, Најљепше мјесто на земљи*),
4. пасторалне (*Узео малишан фрулу, Вјетар у степи*),
5. породичне (*Још и сад се у сну јави, Вуци*),
6. успаванке (*Успаванка, Буји-паји, Над колијевком*)...

Неколико песама написано је у дијалогској форми, као разговор између одраслог и детета (*Наша пјесма, Маче*). Иако се обраћају деци и младима, украјински песници често величају лепоту и природу своје земље, а омиљени мотиви су река Дњепар (*На Дњепру, Риче и стење Дњепар широки*), кобза (народни украјински музички инструмент), хата (сељачка кућа у Украјини), козаци, степа итд. То донекле говори о међусобном прожимању лирике за децу и лирике за одрасле, што је код ових песника честа појава.

Породична атмосфера и успаванке чести су мотиви код многих песника (Јакив Шчоогољев, Сидор Воробкевич, Лесја Украјинка, Олександр Олес, Володимир Сосјура), који у топлом и лирском обраћању описују материнску љубав и нежност према новорођенчету. Стихови са таквом тематиком обично су написани из перспективе одраслог, а као лирски субјект (казивач) појављују се мајка и/или песник, као у *Успаванци* Сидора Воробкевича:

*Спи, мој мали, спи!
Чуј, сад вјетар звижди живље,
опет шуме трешње дивље
и пјесме се чују,
да те успављују.
Спи, мој мали, спи!*

Једна од најлепших и најдужих успаванки је *Над колијевком* Олександра Олеса, која има дванаест уједначених катрена. Складне мелодије, слике породичног амбијента и сеоске средине су доминантне, мада је љубав према малом детету увек у првом плану. Наравно, неизбежни су рефрени и ономатопеје *буји-паји* и сл.

Љубав према домовини и родном крају наглашенија је код песника старије генерације, који нагињу традиционалистичком и романтичарском изразу, са идиличним и антејс-

ким мотивима. За Дмитра Павличка најлепше место на земљи, у истоименој песми, јесте оно где се родио његов син:

*Сви су народи исти. А земља, сине,
најљепша је тамо где се роди ти!
Расти, дијете и запамти, знај:
домовина – најљепши је крај!*

Сличне тонове и благу патриотску узнесеност налазимо и у песми *Домовина* Павла Тичине (1891–1967) и *Мали ждрал* Степана Жупањина (1936), који своју земљу назива *топлом и милом*. Свет биљака животиња најделотворније су описани у стиховима Ивана Франка (*Маче, Скупљање жири*), Платона Вороњка (*Прољеће, Мала липа*), Леонарда Кондрашенка (*Смук, Крокодил, Где ракови зимују*), Јурија Федковича (*Вранац*), Степана Руданског (*Вуци*) и других.

Елементи игре и каламбура, нонсенса и парадокса, најизраженији су у песмама *Весела лица* Олександра Духновича, *Пјесма без краја* Олене Пчилке, *Вјетар њежни и кудрави* Максима Риљског, *Ко је крив* Грицка Бојка и у свим стиховима Леонарда Кондрашенка, који је у потпуности окренут алогичним сликама, необичној антропоморфизацији предмета и несвакидашњим пустоловинама духа. Три његове песме налазе се и у двојезичном избору *Доброгора – Црна Гора* (2007) у избору и препеву Д. Ђуришића. За Леонида Глибова језички каламбури остварени су путем загонетања и у акростиху песме *Ко сједи на дрвету*:

*Сједи баба на врху граба.
О, нећу с граба, дјеци ће баба.
Ви ухватите коке шарене,
А онда можете звати мене.*

Међу познатије савремене украјинске песнике за децу и младе убрајају се Анатолиј Костецки (1948), који пише само за најмлађе и аутор је преко двадесет жанровски различитих књига, и Георгиј Химич (1949), уредник листа *Лесин крај* и аутор коме су дела превођена на више језика. Можда је требало у антологију уврстити и Владимира Ладжеца (1924), који важи за угледног и врло превођеног песника.

Бројем увршћених песника не сугерише се ниво оствареног квалитета, али се, ипак, у великој мери илуструје лирско вишегласје и семантика традиционалистичког изражавања за децу и младе, које у последње време све више стреми модерним тоновима, урбаним темама и мотивима. На основу овог скромног али значајног избора, не може се поуздано рећи шта се данас збива у савременој украјинској поезији за децу и младе, мада се донекле могу наслутити неке контуре и поетика лирског вишегласја. Наиме, код већине аутора, нарочито припадника средње и млађе генерације, присутно је настојање да се ослободe традиционалистичког баласта и романтичарског наслеђа, који су прилично дуго владали у лирици за одрасле, али и у певању за децу. Украјинска поезија за младе, очито, има своје видне магистралне линије и стваралачки континуитет у трајању од скоро два века. Она се развијала под снажним утицајем руске поезије за децу и у том смислу приметни су идентични знакови распознавања засновани на индивидуалним трагичким понирањима и улажењима у експерименталне игре вербалног и графичког исказа (Л. Кондрашенко). Окретање националној симболици, фолклору и наслеђу и данас је врло актуелно код многих песника, мада се митске представе и историјска прошлост описују у другачијем значењу и кључу (П. Тичина).

Ма колико била традиционалистичка и конвенционална, украјинска поезија за децу исказује целовито национално биће, родољубиву тематику и завичајне слике, које имају потпуну поетолошку подударност са осталим совјетским литературама за младе. Ради се, заправо, о сродним стилским, идејним и тематским моделима, као и у руској поезији за децу, што је донекле и разумљиво када се узме у обзир блиски културни и геополитички контекст. Отуда и снажно прожимање двеју култура, односно језика и књижевности, што је резултирало украјинским величањем сопствене традиције и одрицањем дугогодишњег руског утицаја. Компаративно проучавање утицаја и њиховог међусобног додира могуће је у синхроној и дијахроној перспективи, али то тренутно није предмет нашег разматрања. У узајамној и синхронизованој борби на духовном и литерарном пољу често се губе границе између стварног и имагинарног, што се донекле односи и на овај корпус стваралаштва.

У споју индивидуалног и општег, односно регионалног и универзалног, није се гасио дух космополитизма. Описујући лепоту свог краја и домовине, Дмитро Павличко, ипак, поручује да су *сви народи исти*. Украјинска поезија за децу и младе настала је као плод и дух једног бурног и сложеног времена, које често није било наклоњено ни самим писцима (прогонства, политичке несугласице, борба за осамостаљење). Такав је случај, на пример, са Олександром Духновичем, аутором првог украјинског буквара, који је био под надзором полиције, затваран и прогањан. Исте проблеме имао је Тарас Шевченко, који је десет година био у прогонству и под присмотром полицијских агената, као и Иван Франко, кога је као студента Лбовског универзитета хапсила аустроугарска полиција због напредних идеја и писања.

После Другог светског рата песници не прекидају плодотворну везу са традицијом и фолклором, а посебно са изворном народном лексиком и метафориком. Свој највећи успон ова поезија доживљава после рата, када настаје крупан поетички заокрет према модернијим и инвентивнијим темама из човекове свакодневице, које представљају дете и његово детињство у новом светлу и значењу. Ослобађање наративности и наглашене дидактике није текло праволинијски и код свих песника са истим успехом, јер је било извесних застоја и дисконтинуитета. Иако понекад носи печат времена у коме је настала, ова поезија илуструје дубоко етичко настојање да се свет и човеков живот оплемене и учине што хуманијим, садржајнијим. Елементима аутобиографског у буквалном и пренесеном значењу, поједини песници аутентично описују своје детињство, животни пут и одлазак у свет.

Украјинску поезију за децу у доброј мери обележавају и интегришу општи токови словенске/ совјетске литературе за младе, која се након рата постепено ослобађала одређених моралистичких императива, револуционарних заноса и поучителних идеја о борби и војевању за слободу. Поштујући елиотовску свест о прошлости, њихови песници неретко посежу са социјалним, духовним и ангажованим мотивима, чиме показују развијено осећање за дијалектичке промене, друштвене токове и миље у коме живе и стварају. Прожимање са историјским и документарним додатно појачава уметничке визије и универзално значење, а све то у чврстој стваралачкој спрези са наслеђем, историјском прошлошћу и митологијом.

Иако је дуго била под сенком велике руске литературе, ова књижевност дуго је крчила пут према својим читаоцима. Разлога за то има више и они нису само литерарне, већ и политичке природе. Ова литература има дугу традицију и богате уметничке резултате, који показују да сваки писац представља свет за себе, има своје теме и мотиве, поетику и стил

изражавања. Украјинска поезија за децу и младе представља јединствену мисаону и лирску целину, која је самостална, препознатљива и има своју перспективу.

Од запажених песника за децу и младе треба свакако поменути и Леонида Глибова, Васиља Симоњенка, Олену Пчилку, Степана Жупањина, Ивана Драча, Миколу Сингајивског, Бориса Олијника, који је написао поему *Школски час* и посветио је стрељању јака у Шумарицама код Крагујевца. Многе песме за децу компоновали су познати украјински композитори, те служе не само за игру и певање већ и за јавне манифестације на трговима, стадионима и сл.

Ђуришићева антологија на неки начин наговештава увођење формалних и стилско-поетичких иновација, као и преображај традиционалистичког лирског изражавања. Стиче се утисак да се поједини украјински песници за децу придржавају мишљења Езре Паунда да *традицију треба схватити као лепоту која се негује, а не као окове који нас везују*. Ватромет свежих идеја, тема и мотива, трагање за модерним изразом и откривање нових значењских видика нарочито је присутно код песника средње и млађе генерације, а поготово код Л. Кондрашенка, који важи и данас за угледног писца и класика. Чини се да је украјинска поезија за децу и младе успела да надокнади дуготрајно заостајање у елаборацији нових песничких облика и приступу савременом детету.

Захваљујући овом избору, могу се, дакле, скицирати неке од главних поетичких координата и лирских особености украјинске поезије за децу, коју одликује антејска везаност за родну грудну и, с друге стране, све смелије упуштање у игру, нонсенс и каламбуру, као главне семантичке одреднице савременог певања за младе. Како је *Вјетар у степу* (стр. 134) за сада прва антологија украјинске поезије за децу код нас, онда свакако можемо бити задовољни и охрабрени овим издавачким подухватом, а заслуга за то припада преводиоцу и приређивачу Душану Ђуришићу, аутору многих антологија, превода и зборника за младе

ЛИТЕРАТУРА

- Ђуришић, Д. (2007). *Вјетар у степу. Украјинска поезија за децу*. Будва: Друштво црногорско-украјинског пријатељства.
- Лазих, Л. (1989). *Златно доба*. Горњи Милановац: Дечје новине.
- Лазих, С. (1984). *Пун џеп златних стихова*. Београд: Полит.
- Максимовић, Д., Хрваћанин, Ј. (1987). *Дечја поезија народа СССР-а*. Крушевац: Багдала.

Milutin Đuričković, Ph.D.

Preschool Teachers' Training College in Aleksinac, The Republic of Serbia

UKRAINIAN POETRY FOR CHILDREN AND YOUTH

Summary: The paper deals with the origins, poetics and themes of Ukrainian poetry for children and youth, which is little known to Serbian readers. We draw attention to certain lyrical and motivic features, and the most prominent representatives in the last two centuries. Aware of all the limitations and unavailability of material, we will examine the anthology "Wind in the Prairie" (2007), translated and edited by Dušan Đuričić, a valuable project that sheds light on Ukrainian poetry for children and youth from its beginnings to modern times.

Key words: Ukrainian poetry, children, youth, language, style, theme, poetics.

THEY LIVED HAPPILY(?) EVER AFTER – DISABILITY IN FAIRY TALES AND ITS CONSEQUENCES

Summary: Understanding diversity requires knowledge. Education, as one way of transferring knowledge, is responsible for teaching people to understand disability, a part of diversity. Despite the increasing number of children with disabilities in mainstream education settings, the majority of teachers show uncertainty in managing disability. This implies that disability should no longer be restricted to special education, and that understanding disability-related stereotypes is indispensable. The paper describes stereotypical images associated with disability and shows examples of heroes with disability attributes in fairy tales. It also proposes two disability-related courses in teacher education, and, finally, calls the attention to a new course on critical analysis of literary representations of disability, held at ELTE, Budapest.

Key words: Disability, stereotypes, models, fairy tales, inclusion, teacher education, disability-related courses, literature.

1. Introduction

The paper highlights the concept of disability as it appears in fairy tales, the influential component of human culture; it describes disability as a device of depicting, or emphasizing mainly the negative characteristic features of fairy tales heroes, thus creating an unfavorable image of persons with disabilities. The paper also implies that those images may lead to misunderstandings and stereotypes, unless they are interpreted properly. The sooner the children experience human diversity including disability, the more tolerant they grow (Fischer, 2009), whereas, according to our mainstreamed primary and secondary school visually impaired students' lived experiences, disability often proves to be a segregating factor in mainstream education settings. The paper aims to investigate whether stereotypical images are responsible for the contradiction and focuses on the nature of the images, though lived experiences are beyond the scope of this analysis. We examine the stereotypes as they appear in constructs or models; we take a closer look at the connection between stereotypes and some characters of fairy tales. Finally, on the basis of our experience at the University of California, Berkeley, we propose two disability-related courses, *Literary Representations of Disability* and *Disability Memoir* to be available in higher, with special regard to teacher education, so that stereotypical images might be understood and stereotypical thinking might be changed.

2. Motivating Lived Experiences

Today mainstreaming disabled students in any education settings, including kindergartens, is not only a basic requirement, but a constantly developing practice. Yet, a large number of our visually impaired primary and secondary school students report that keeping up with the stream in mainstream schools is extraordinarily demanding for they are unaware

* flamich.maria@gmail.com

** hoffmann.mariarita@gmail.com

of both the requirements and the ways how to fulfil them. Students also report that their abilities are either over – or underestimated. Supposedly, these phenomena root in the acquired and internalized stereotypes and the fact that school and kindergarten teacher education fails to provide students with a sufficient amount of comprehensive and detailed knowledge on diversity as a part of disability.

Several studies have proven that tales play a significant role in the development of children's thinking. Taking a closer look into the appearance of disability in fairy tales, we may be able to understand what makes disability a possible segregating factor. We think the new science of Cultural Disability Studies may, to a great extent, promote understanding of the dangers of stereotypes, and contribute to consider disability as a part of diversity rather than a stigma.

3. The Power of Stereotypes – Interpreting Disability

Disability has always been present on Earth ever since our planet started carrying life. According to the Moral Model (discussed later), creatures with disability attributes have been considered to transmit the Creator's messages and punishment.

¹⁷“Speak to Aaron, saying, None of your offspring throughout their generations who has a blemish may approach to offer the bread of his God. ¹⁸For no one who has a blemish shall draw near, a man blind or lame, or one who has a mutilated face or a limb too long, ¹⁹or a man who has an injured foot or an injured hand, ²⁰or a hunchback or a dwarf or a man with a defect in his sight or an itching disease or scabs or crushed testicles.” (Lev. 21, 17-20).

These messages have grown to be stereotypes in the course of time. Stereotypes are images conforming to fixed or general patterns; especially, standardized mental pictures that are held in common by members of a group and that represent oversimplified opinions, prejudiced attitudes, or uncritical judgement (Merriam-Webster Dictionary). These powerful mental pictures, prejudiced attitudes and silent, uncritical judgements are still present and determine our lives. While growing up, we learn the most frequently appearing disability-related stereotypes in folk tales, fairy tales and other fields of literature. According to Biklen and Bogdan (1977), persons with disabilities are depicted as:

1. pitiable and pathetic
2. an object to violence and incapable of defending his/her own self
3. sinister and evil
4. an atmosphere (an undeveloped, background character)
5. a super cripp with super qualities
6. laughable
7. his/her own worst-and-only-enemy (self-pitying excludes acceptance)
8. a burden
9. non-sexual
10. incapable of full participation (11 and 12 have been added later to the list by Marshall, 2012; Rubin & Strauss Watson, 1987).
11. isolated from disabled and non-disabled peers
12. child-like (acting on primary drives, fails to behave purposefully).

The constantly enlarged list of stereotypical depictions above reflects the various approaches to persons with disabilities as well as the models of disability itself. Let us highlight the models as Könczei (2011) defines „constructs” which are present in numerous literary

pieces, thus, they are closely connected to education. To illustrate the changes in attitudes towards people with disabilities, we point out the most relevant models Disability Studies scholars delineate.

Moral Model “refers to the attitude that people are morally responsible for their own disability.” For example, disability, if congenital, is the consequence of “bad actions” of parents which deserves a punishment (Kálmán & Könzei, 2002).

The Medical Model views disability as an issue of the individual, caused by disease, trauma, or other health condition which requires sustained medical care in the form of individual treatment by professionals (Disabled-World). The person must be cured, then adjusted to the “perfect world” (Kálmán & Könzei, 2002). It must be emphasized that „the medical model is rarely defended but often adopted unreflectively by health care professionals, bioethicists, and philosophers who ignore or underestimate the contribution of social and other environmental factors to the limitations faced by people with disabilities” (Stanford Encyclopedia of Philosophy, 2011).

The Social Model „has been developed by people with disabilities in response to the medical model and the impact it has had on their lives. Disability is caused by the society [...] and is not the fault of an individual disabled person, or an inevitable consequence of their limitations” (Michigan Disability Rights Coalition). Society is imperfect and should be flexible and should adapt to and accommodate the needs of persons with disabilities. “In this model, disability is not an attribute of an individual, but rather a complex collection of conditions, many of which are created by the social environment.” (Disabled-World, Kálmán & Könzei, 2002).

The Expert or Professional Model is a „traditional response to disability issues, and can be regarded as an offshoot of the medical model. [...] Professionals follow a process of identifying the impairment and its limitations (using the medical model), and taking the necessary action to improve the position of the disabled person. This has tended to produce a system in which an authoritarian, over-active service provider prescribes and acts for a passive client” (Disabled-World).

The Tragedy and/or Charity Model “depicts disabled people as victims of circumstance who are deserving of pity. This one, and the medical model, are the models most used by non-disabled people to define and explain disability” (Disabled-World).

The Spectrum Model „refers to the range of visibility, audibility, and sensibility under which mankind functions. The model asserts that disability does not necessarily mean reduced spectrum of operations” (Disabled-World).

The Cultural Model, as Goodley (2011) states, describes disability as „a cultural trope and historical community that raises questions about the materiality of the body and the social formulations that are used to interpret bodily and cognitive differences as Garland-Thomson defines in 2002.”

4. Stereotypes Are With Us

Having a closer look at the models of disability above and some well-known fairy tales, it will not take long to discover some obvious connections. Even folk tales give us examples of disability as punishment or a picture of bad self as the Moral Model implies. Evil characters are mostly hunchbacks and dwarves. Only sympathetic human behaviour can free them from their disabled selves and shapes.” It seems that in fairy tales dwarves are always evil, mean, greedy, or trouble makers,” claim the members of an international special interest group of doctoral students (SurLaLune Fairy Tales).

Although this statement about disabled characters may well be true for folk tales, it is definitely untrue for the Grimm brothers' classic, Snow White and the Seven Dwarves, where the dwarves are hardworking, extremely helpful, non-sexual creatures. As the Grimm-example illustrates, great storytellers often use disability as a device to depict and emphasize human characteristic features.

Let us take another classical example by another classical storyteller, Hans Christian Andersen's *The Little Mermaid*. His innocent, altruistic heroine, the perfect, non-disabled, beautiful princess of an under-the-sea world falls in love with a human being and wants to belong to his completely different, unknown world. Pain and disability is her punishment for being humane. She feels unbearable pain at every single step. Moreover, she is mute, as she had to give her beautiful voice to the witch for her legs. Pain and disability, as if they were inseparable...

The story implies that pain is an integral part of disability. Consequently, interpreting pain and disability requires certain knowledge, that is, educators should be aware that pain is often independent from disability; disabled persons do not typically suffer from a constant physical pain. That knowledge may exclude internalizing the stereotype that disabled persons are „miserable” owing to envy and the constant pain they live in, so they are hard to get on with.

We strongly believe that stereotypes are harmful, either negative, referring to evil in the form of queer appearance or physical disability, or positive, referring to beauty and perfection.

Therefore, fairy tales and their proper interpretation are of major importance due to their impact which may determine people's attitudes to one another for a lifetime. In addition, stereotypes may strongly influence children's attitude to their own selves.

Danish (2012) argues that „girls who read a lot of fairy tales or have a lot of them read to them have lower self images than others. This could also be because of the conventional image of the princess – of being slim, beautiful and attracting men from around the world – like *Sleeping Beauty*, *Bell from Beauty and the Beast*. [...] Any of these emphasize looks as the most important feature. [...] It can also be damaging for the self image of those girls who perhaps do not conform to the stereotype and are powerless to do anything about it.”

The above examples make us conclude that fairy tales have a significant educating function, which determines thousands of children's lives; consequently, we should emphasize writers', publishers', parents' and, most of all, educators' responsibility of helping children understand fairy tales. ”Some writers and publishers have taken steps to eliminate racial and ethnic stereotypes from children's literature as well as removing the limiting effects of sex role stereotyping. Several have tried to eliminate negative images regarding age and class. Educators have come to realize that these kinds of biases limit the growth and development of children. What for the most part has gone unrecognized is that bias and stereotyping on the basis of disability also limit children's potential, and, therefore, this too needs to be addressed from the perspective of writers and publishers” (Rubin & Strauss Watson, 1987).

Although there are modern fairy tales addressing the question of disability, which means that stereotypes are slightly „humanized”, there is a lot to be improved.

5. Ways to Understand Disability as a Part of Diversity

We strongly believe that an effective method to reduce and eliminate the inherited and internalized disability-related stereotypes, which have had a major impact on human

thinking for thousands of years, lies within the framework of education resting on two pillars, namely, Literary Representations of Disability and Disability Memoir, two elective courses in higher education. While the first one aims to clarify students' own relation to disability as a concept, a phenomenon and an image by analysing disabled characters and their depictions in literary masterpieces, the latter focuses on understanding various ways of perceiving and interpreting the world around us through the analysis of disabled persons' autobiographies which „offer readers a glimpse into lives at the margins of mainstream culture, and thus can make disability less alien and frightening” (Kleege, 2011/2012).

The School of Education and Psychology at Eötvös Loránd University is fully aware that an inclusive world is only achievable with understanding and respecting human diversity. Therefore, in the spring semester of 2012/2013 academic year we launched a course titled *Beyond Stereotypes (A Critical Analysis of Literary Representations of Disability)* based on our Fulbright Experience at the University of California, Berkeley. We aimed to introduce persons with disability and the major aspects of stereotypical thinking from various angles. To discuss and illustrate how disability appears in fairy tales, we analysed two extreme characters, the innocent Little Mermaid by Andersen and Smeagol, or Gollam, the evil, aggressive character of *The Lord of the Rings* by Tolkien. It is worth pointing out that students recalled that in their childhood they found the story of *The Little Mermaid* depressing and hard to understand. Group discussions on Smeagol raised, among others, the following thought-provoking questions:

- What feelings does queer physical appearance arouse?
- Why do authors apply disability to emphasize evilness?
- What is more frightening, disability or people with disabilities?
- What role does education play in understanding and respecting diversity?

The above questions clearly reflect students' openness toward people with disabilities. It must be stressed that students emphasized that disability-related courses strongly contribute to a better understanding and respect of persons with disabilities, and therefore, these courses should be available at every university, with special regard to teacher education.

6. Conclusion

The paper discusses disability-related stereotypes and their reflections in the models of disability. It examines some heroes in fairy tales analysing their disability-related attributes, highlighting the dangers and consequences of stereotypical thinking. The paper proposes two disability-related courses to reduce and eliminate stereotypes, *Literary Representations of Disability* and *Disability Memoir* to be introduced in higher, with special regard to teacher education. It outlines the first Budapest course on literary representations of disability. Finally, it points out that disability-related courses play a significant role in a paradigm shift and, as a result, disability will be considered “fundamentally about difference, not impairment, inability or inadequacy” (Cantor, 2005: IX), and persons with disability will “live happily ever after”.

REFERENCES

- Bible, (Leviticus 21, 17-20) <<http://www.biblegateway.com/passage/?search=Leviticus+21%3A17-20&version=ESV>> 30. 06. 2013.
- Biklen, D., Bogdan, R. (1977). Handicapism. *Social Policy. March/April 14-19.*

- Cantor, N. (2005). A Preface. In: Ben-Moshe, Liat, Rebecca C. Cory, Mia Feldbaum, Ken Sagendorf (eds.): *Building Pedagogical Curb Cuts. Incorporating Disability in the University Classroom and Curriculum*. The Graduate School of Syracuse University, pp. IX-X.
- Danish, E. (2012). *Influence of Fairy Tales on Children*.
<http://www.healthguidance.org/entry/15745/1/Influence-of-Fairy-Tales-on-Children.html>> 13. 05. 2013.
- Disability-World The Disability Models <<http://www.disabled-world.com/definitions/disability-models.php>> 21. 05. 2013.
- Fischer, G. (2009). Az integrációval kapcsolatos attitűdök kutatása. *Gyógypedagógiai Szemle*. 2009/4 <http://prae.hu/prae/gyosze.php?menu_id=102&jid=29&jaid=416> 05. 05. 2013.
- Goodley, D. (2011). *Disability Studies: An Interdisciplinary Introduction. Chapter One An Introduction – Global Disability Studies*. Sage Publications. <www.sagepub.com/upm.../36539_01_Goodley_Ch_01p...> 11. 05. 2013.
- Kálmán, Zs., Könczei Gy. (2002). *A Taigetosztól az esélyegyenlőségig*. Osiris Kiadó: Budapest
- Kleege, G. (2011/2012). *Disability Memoir*. Course description 180A – Manuscript
- Könczei Gy. (2011). *A megbámult végre visszanez – Modellek, narratívák fogalmaink változásai*. <www.gurulo.hu/sites/default/files/.../konczi_megbamult_visszanez.pdf> 10. 05. 2013.
- Marshall, B. (2012). *Notes for Class: Disability in Literature Spring 2012*. <http://faculty.uml.edu/bmarshall/DisLitSpring2012NOTES.html> 15. 05. 2013.
- Merriam-Webster dictionary <www.merriam-webster.com/dictionary/stereotype> 06. 06. 2013.
- Michigan Disability Rights Coalition <<http://www.copower.org/models-of-disability.html>> 28. 06. 2013.
- Rubin, E. & Strauss Watson, E. (1987). Disability Bias in Children's Literature. *The Lion and the Unicorn*. Johns Hopkins University Press.
- Stanford University (2011). *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <<http://plato.stanford.edu/entries/disability/>> 18. 05. 2013.
- SurLaLune Fairy Tales <<http://www.surlalunefairytales.com/>> 01. 05. 2013.

**КОМПЕТЕНЦИЈЕ ЗАПОСЛЕНИХ
СВИХ НИВОА ОБРАЗОВАЊА
У ОПШТЕМ СМИСЛУ**

**GENERAL COMPETENCES OF
PROFESSIONALS WORKING IN
EDUCATION**

THE MANAGEMENT OF AGGRESSIVE BEHAVIORS IN EDUCATIONAL SETTINGS – THE LSCI METHOD

Summary: Teachers have to accomplish responsibly two very important tasks for their students: the training task (transferring knowledge, skills and attitudes) and the personality-developing task. The intervention strategies for aggressive behaviors in the classroom tend to be mainly reactive, not proactive (Dârjan, 2010). In order to develop teachers' competences for proactive action, we obviously need professional trainings for continuous professionalization.

Life Space Crisis Intervention (LSCI) is a recognized, professional training developed by Long, Wood and Fecser (2001). It is also a certification program for professionals working with children and adolescents, sponsored by the Life Space Crisis Intervention Institute of Hagerstown, Maryland, USA.

LSCI is an advanced, interactive therapeutic strategy for turning crisis situations into learning opportunities for children and youth with chronic patterns of self-defeating behaviors. This non-physical intervention program uses a multi-theoretical approach to behavior management and problem solving. LSCI provides staff a roadmap through conflict to desired outcomes using crisis as an opportunity to teach and create positive relationships with youth.

Key words: aggressive behaviors, behavioral management, intervention, conflict cycle.

1. Classroom socio-affective climate – dimensions and influence

An important body of scientific work provides evidence that strong and supportive relationships between teachers and students are fundamental to the healthy development of all students in schools (Ladd, G. W., & Burgess, K. B., 2001). Positive student–teacher relationships serve as a resource for students at risk of school failure, whereas conflict or disconnection between students and adults may compound that risk (Ladd, G. W., & Burgess, K. B., 2001).

The relationships between the teacher and the students will define the affective climate of the classroom, and will have an important impact on a student's academic and, sometimes, personal/private life. The construction of this relationship represents a common effort and works as a double way communication (the students' concepts are manifested in their emotional and behavioral reactions, which evoke specific teachers' reactions and vice versa, motivation bears motivation, and, sadly, aggression rises aggression). Although this is a bidirectional construction, the teacher, as a socialization agent, should direct the path and control the interchanges in order to obtain desired outcomes.

2. Disruptive behaviors in the classroom – types and functions

Aggression is the most disturbing disruptive behavior in the classroom and the most challenging and demanding for the teachers. Three main problems that have been linked with school violence include interpersonal conflicts, low-level disruption and lack of discipline.

* ioanadarjan@gmail.com

When the aggressive act is directed to the teacher, the main provocation for the teacher stands in understanding and explaining correctly the roots and the motives of the student's act and assuming the more efficient way of intervention. When the teachers respond similarly (impulsive/instinctive aggression) as the students, he/she get caught in the trap of conflict cycle, contributing to the escalations of the conflict and, at long term, in deteriorating the relationships and the affective climate of the classroom, without long term positive effects on students' behaviors. Similar lack of long term positive changes or gains in students' future behaviors occurs in case of ignoring the act and non-implication decision of the teachers (passivity). The most efficient way of intervention is the assertive way, which contains both dimensions of assessing and decoding of the aggressive behavior of the student, on one hand, and dimensions of educating and enhancing new adequate and pro-social behaviors, on the other hand.

Lewis (apud. Roache, 2009) has investigated the effects of aggressive teacher behaviors (yelling, using sarcasm or belittling comments, humiliating, punishing), finding significant correlations between these behaviors and factors such as: students' distraction from work; levels of students' misbehavior; negativity towards teachers and subjects; students' perceptions of the justification of teachers' disciplinary actions; and the levels of connectedness to their schools. Most significant of the associations were those between yelling in anger and the use of deliberate embarrassment, and students' feelings of negativity towards their teachers and distraction from their work (a factor significantly affected by all the forms of teacher misbehavior assessed).

3. Teachers' approaches on disciplinary problems of the students

Boyton & Boyton (2005, 2007) refer to a meta-analysis of the studies concerning the factors that influence students' learning, which revealed classroom management as the most important factor. Also, they consider that there are four components that, when correctly implemented, prove to be essentials for establishing an effective classroom discipline system: positive teacher-students relations, clearly defined parameters of acceptable behaviors, monitoring skills, and consequences (Fig.1).

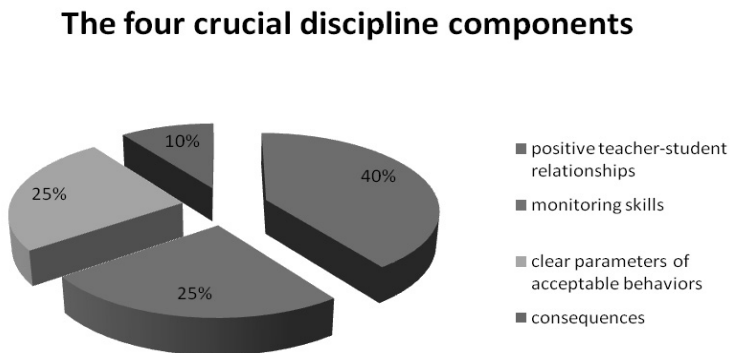


Figure 1: The four crucial discipline components (Boyton&Boyton, 2005, 2007)

The disciplinary problems in the classroom, as any other type of disorders, could be approached preventively or consequentially, through counseling and, at organizational level, through sanctions. The preventive measures are, by far, more efficient and more constructive. First, a preventive politics of the school and of the classroom, would offer the chance for

the problem not to escalate, and not to ruin the positive social climate of the group and teacher-students relationships. Secondly, the preventive measures contribute to the development of harmonious personalities of the children, to the enrichment of their pro-social behaviors repertoire, preserving and enhancing students' self-confidence and self-esteem, along with their abilities of self-control (emotional and behavioral).

When preventive measures prove to be not enough, counseling and enforcement measures have to be applied. The quality of these actions will affect the students' cognitive restructuring and behavioral modification and will influence the future relations of the students with teachers (and adults and authority figures, in general). The genuine trustful and helpful relationship a student develops with an adult is an important factor for his/her future disciplinary records or psychological disorders or delinquency, becoming a factor of resilience. Thus, it becomes obvious how important teachers' counseling competences are and how relevant their efforts for developing these competences through continuing professionalization (PreDESCU&Darjan, 2010).

4. Conflict cycle – undesirable pattern of teacher-student interaction

The conflict cycle (Fig. 2), a central concept in Life Space Crisis Intervention (2001) describes the circular and escalating behavior between a student and a staff member during a conflict. The assumption of the conflict cycle is that, in time of extreme emotional discharge and behavioral burst out of a student, an adult who lacks appropriate training, will tend impulsively to become counter aggressive, mirroring the student's behavior. Refusing to back down and to acknowledge his/her role in furthering the crisis, the teacher becomes locked into a rigid pattern of thinking, feeling and behaving and tries to break down the door of the student's resistance, instead of using student's feelings and behaviors as a diagnostic indicators (Retaliatory Resistance). Brendtro, L. and Long, N. (1995) identify four protective factors that eliminate or curb violence: social bond, stress and conflict resolution, cultural sanctions, and brain control.

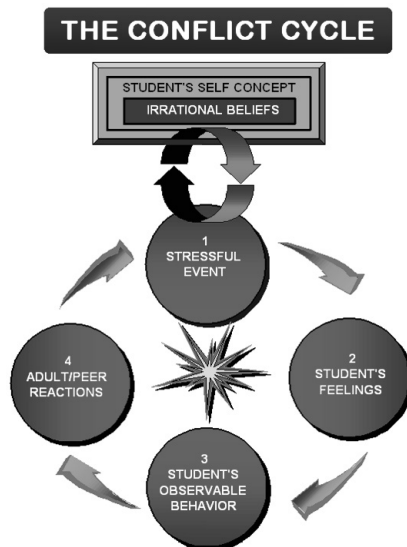


Figure 2: The conflict cycle

Developing the concept of conflict cycle, Shahbazian, M.; Taglione, P. and Rosenblum Paull, L. (2005) affirm that in case of confronting with an emergency situation (as a conflict), staff may adopt one of the three reactions: the counter aggression (changing behavior without understanding it), the counter indulgence (understanding the behavior without the expectation of change), and, the more effective in student's behavior modification with preservation of good teacher-student relationship, the counter response (understanding the behavior and having the trust in the possibility of changing it).

Long (1995) sustains that the number one reason for the increase in student violence in schools is staff counter aggression, even if not by initiating, but reacting in ways that perpetuate it. While counter aggression is a part of our genes, of our history and has a convenient place in society, Long (1995) strongly stresses that counter aggressive acts should not be a part of the process of helping troubled children and youth.

In line with Fritz Redl, which was among the first psychologists to write about staff counter aggression, Long (1995) presents and discusses its underlying reasons: being caught in the student's conflict cycle, being a reaction to the violation of our personal and cherished values and beliefs, a reaction to being in a bad mood, a reaction to not meeting professional expectations, reaction to feelings of rejection and helplessness, a reaction to prejudging a problem student in a crisis, or a reaction to exposing our unfinished psychological business.

5. The LSCI Method

LSCI is an advanced, interactive therapeutic strategy for turning crisis situations into learning opportunities for children and youth with chronic patterns of self-defeating behaviors. LSCI views problems or stressful incidents as opportunities for learning, growth, insight, and change. This non-physical intervention program uses a multi-theoretical approach to behavior management, cognitive restructuring and problem solving. LSCI provides staff a roadmap through conflict to desired outcomes using crisis as an opportunity to teach and create positive relationships with youth.

LSCI teaches staff the therapeutic talking strategies they will need to help children during stressful moments, as well as the awareness and skills to understand and manage their own feelings and counter-aggressive tendencies when intervening with aggressive or out-of-control behaviors. LSCI believes that the process of helping involves having the ability to listen deeply to the personal stories of children and youth and to recognize that their message often is not in their words but in their underlying thoughts and feelings. The real strength of the LSCI program is its emphasis on teaching, and practicing specific interviewing techniques to help staff and students debrief a problem situation or critical event (www.lsci.org).

The LSCI counseling method consists of six well-structured stages of intervention (Long&al., 2005). The first three stages, also named diagnostic stages, are:

Stage 1: Drain off – the moment of de-escalation of the crisis, when the counselor offers space, time, support and understanding to the troubled child, in order to calm down and decrease the intensity of the emotions. When the emotional outburst diminishes, the child becomes capable to focus on the event and to verbalize it, being introduced into the next stage.

Stage 2: Timeline – represents the moment when student describes in rational words his/her unique perception of the event and its contingencies (antecedents and consequences).

Stage 3: Central Issue – is attained when the counselor has sufficient understanding of the event and of the student's perceptions and feelings and can decide what is the main issue of the previous event and which Reclaiming Intervention should be used.

The last three stages, named Reclaiming Stages, are the following:

Stage 4: Insight – has as main objectives to obtain from the student a new insight over his/her repetitive patterns of self-defeating behaviors and to convey to the student the possibility of change.

Stage 5: New Skills – consists of developing a „plan for success” for and with the student, by teaching pro-social skills and solving problems strategies.

Stage 6: Transfer of learning – deals with student’s transition back into the group and into the daily routines, where to practice the newly acquired pro-social skills.

The authors of LSCI method (Long, Wood, Fecser) consider that there are six disturbing patterns of self-defeating behaviors that generate the conflicts in educational settings (and not only) (Long&al., 2005). For each of these patterns of undesirable reactions/behaviors, there were developed six reclaiming strategies:

The Reality Rub – implemented for students with blocked, wrong or restricted perceptions of reality, for students with private reconstruction of reality due to their cognitive schemata and cognitive distortions, or for students who try to manipulate reality to test limits.

The Red Flag – used in case of displacement of a problem from a setting to another setting or to another place or toward other person (imported problems).

The Symptom Estrangement is a strategy used when working with children comfortable with their deviant behaviors, who receive gratification from their aggressive behaviors and justify these behaviors in a guilty-free way.

The Massaging Numb Values is a strategy designated for students burdened by guilt and sorrows, who search punishment as a way of redemption.

The New Tools are addressed to students with good intentions (seeking approval of adults or peers) who lack the appropriate social behaviors to accomplish these.

The Manipulation of Body Boundaries is used to assist students who are isolated, rejected and who seek destructive friendships or students that are unwittingly set-up by passive-aggressive peers to act-out.

LSCI Training is a method designated to help adults interested in turning crisis situations into learning opportunities for children and youth with chronic patterns of self-defeating behaviors.

Teachers, school personnel, social workers, counselors, youth care workers, administrators, psychologists, and any other professionals in direct contact with troubled youth could gain from the advanced intervention skills developed through this method. (www.lsci.org).

REFERENCES

- Boyton, M., Boyton, C. (2005). *The Educator’s Guide to Preventing and Solving Discipline Problems*, Alexandria, VA, ASCD.
- Boyton, M., Boyton, C. (2007). *Assessing and Improving School Discipline Programs*, Alexandria, VA, ASCD.
- Brendtro, L., Long, N. (1995). Breaking the Cycle of Conflict, in *Educational Leadership*; Feb 1995; 52, 5; ProQuest Central, pg. 52-56.
- Ladd, G. W., Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development*, 72, 1579-1601.
- Long, N.J. (1995). Why adults strike back: Learned behavior or genetic code? *Reclaiming Children and Youth* 4 (1), pp. 11-15.

- Long, N.J., Wood, M. M., Fecser, F.A. (2001). *Life Space Crisis Intervention. Taking with students in conflict*, Austin Texas, PRO.ED, Inc.
- Predescu, M., Darjan, I. (2010). Embedding Key Competencies in Adult Trainers Teaching Practices – Appropriate Path to Further Specialization and Professionalization, *Indian journal of Adult Education*, Vol. 71, No. 4, pp. 16-175, New Delhi, Indian Adult Education Association.
- Roache, J. (2009). The Vicious Circle of Middle Years Classroom Management, in *PROFESSIONAL VOICE*, Volume 6, Issue 3, pp. 39-44.
- Shahbazian, M., Taglione, P., Rosenblum Paull, L. (2005). The Conflict Cycle – It’s Not Just About the Kids, in *Reclaiming Children and Youth*; Spring 2005; 14, 1; ProQuest Central, p. 32.
<www.lsci.org> 25. 04. 2013.

THE EDUCATOR AND THE COMPETENCY OF BEING A HUMAN BEING

Summary: The paper starts from an indirect definition of education given by Comenius more than three centuries ago, affirming that what makes a human biological individual become a human being in the genuine sense of the word, is education. Not any kind of education but the one targeting this objective – to construct the humanity in the human being. The present paper takes over this statement concerning the educational activity and transfers it to the educator-learner relation but using a different accent. If the author cited refers to the educational process as applied to the one who learns, the article applies the same definition to the other entity of the relation, the person who teaches and educates. In this context, the teacher is approached from the position of his/her humanity and not from the restrictive point of his/her professional qualities. The paper considers that the essence of the instructional process is the educator and his /her qualities as a human person. This statement seems to have a more clear value when the children implied are very young. In this respect, the paper brings arguments derived from the research in the field.

Key words: humanity, care, affectivity, character, responsibility.

1. Some introductory words

The theme of the professor, of the educator, generally, is one of the oldest preoccupations of the ones interested in education. A simple glimpse back highlights important names of the olden days: Quintilian with his *Ars oratorica*, Socrates as seen through Plato's *Dialogues* or Clement of Alexandria, a little bit later, in the times of the early Christianity. Since then, the educator has constituted an important aspect in any educational approach. On thing ought to be noted – the ancient times appreciated the educator for his intelligence and wisdom but also, for his personal characteristics. The Christian world in the early days derived the educator's specific traits from the spiritual divine model. These characteristics of the integral personality, so dear to the old world, have gradually faded, and the accent shifted onto de-emphasizing spirituality and integrality for the benefit of the professional competence.

However, this competence, at bottom, refers to the quantity of the information the professor possesses and the way he transfers this information. The same view applies to what concerns the kindergarten teacher.

The newer pedagogy also aims at another point, the one of the relationship between the educator and the one who is educated. Beside the fact that it is considered a conceptual "novelty", this relation is discussed only at a very concrete level, at the quantitative-behaviorist one.

The two personalities, the ones of the adult and the child remain ignored most of the time. Moreover, the newest of the modern pedagogy "findings", the one related to the com-

* mdumitrana@yahoo.com

petencies, gives the final blow to any attempt of re-humanizing the main agents of the educational act.

2. The practice

In the 17th century, Comenius wrote in his *Didactica Magna*: “Let not believe, therefore, that any can really be a man, unless he have learn to act like one, that is, have been trained in those elements which constitute a man.”¹ These are affirmations that actually express the essence of the education.

What Comenius highlights here is the necessity that every person, during his/her school years starting at the earliest age, receives a specific education to stimulate the personal qualities, and more importantly support the child in his/her endeavor to shape his/her own future personality as a whole.

Obviously, these affirmations seem almost like platitudes. Indeed, the “forming”, “educating”, the “integral personality” have long become clichés of a stiff educational language.

Consequently, the real necessity for the formation of a human personality was very much ignored within the quite rigid framework of the educational process. What we today call ‘competencies’ is actually a massive return to the psychological conception of behaviorism which is interested in the external manifestations and not in the inner resort. To be completely honest, behaviorism is aware of its own limitations. In the competencies case, an important element is their utility that is a quality in itself. However, the accent is on the utility for society, while the utility for the individual is, in fact, ignored. From here, the frustration growing in the pupils could compromise the attaining of the projected objectives.

A „man for society” is not complete without the „man for himself”, who is a satisfied and emotionally balanced person, possessing energy and motivation for his social activity.

In this context, the modern pedagogy has produced preeminent personalities, though not worldwide known, who emphasized precisely the importance of the feelings in education.

Some of the authors approach this topic in a direct manner – as Shalva Amonashvili does with his humanist pedagogy or Georgi Lozanov. In some other educators’ and psychologists’ works, the significance of the positive affectivity is made transparent through the applicative methodology of their educational concept; for example A. van Uden with his Maternal Reflective Method or Reuven Feuerstein with his Instrumental Enrichment programs.

„Love” is the word around which these authors structure their psycho-pedagogical theories and methods; ‘love’ and not ‘competency’ (without diminishing the value of the last concept). This love in its broadest humanist meaning must be the educator’s main special feature, and their essential competency without which a genuine education cannot exist.

One can find the principal arguments supporting the pedagogy of love firstly in the daily educational experience. However, when it comes to the early age, the child’s dependency on love does not need any argument or proof. Still, the paper attempts to bring a small contribution on behalf of the main „competency” that the preschooler requests from his/her educator.

Over the period of three years, an empirical research was developed. The subjects were the students who were trained to become teachers in kindergarten and primary school.

¹ The English translation of the quotation from: THE GREAT DIDACTIC [Didactica Magna] by John Amos Comenius, Translated into English and edited with biographical, historical and critical introductions by M.W. Keatinge, New York: Russell & Russell, 1967, p. 52, <http://core.roehampton.ac.uk/digital/froarc/comgre/>

Part of these students was already working in preschool or primary school institutions. The nucleus of the study constituted of the students' accounts of some of the memories from their own school life, starting with the kindergarten. Here are, in short, the results of the first analysis of the memories related to the preschool period of the students interviewed.

The majority of the narratives fall into two categories: "positive" pleasant memories and "negative" unpleasant memories.

The main topics of the "positive" group are:

- the conduct of understanding and help from the kindergarten teacher, the warmth of the relation;

- the resolution of conflicts including the conducts in the field of moral behavior (as for example, when lying); these ways of acting to avoid punishment make the child feel safe from the emotional point of view but at the same time show him what was wrong in his/her behavior;

- the relation of trust established by the kindergarten teacher; the child receiving different responsibilities, being helped out and praised for his/her effort.

In the "negative" group of the memories, the topics are grouped under the general umbrella of "pain". The students narrated the sufferings caused by the kindergarten teachers: verbal abuse, physical abuse, mockery and scorn, flagrant injustice, unfair punishment, aberrant manifestations of marginalization and exclusion on the basis of ethnicity and handicap or so called deficiency (for example, deafness or left-handedness). In a word, the suffering provoked by the absence of a human and caring relationship between the adult and the child.

What one can notice in the first place in the case of the memories from preschool years is their strong emotional character. We refer to the constructive emotions in the case of pleasant memories as well as to the negative, destructive feelings in the case of the unpleasant memories. In both cases, the preschool times are colored with feelings.

Also, one can see the obvious absence of the "instruction" factor; which means that the kindergarten teacher is not appreciated (either positively or negatively) for the quantity of information he/she is able to convey but only for his/her behavior – a warm, supportive, protective conduct or the opposite, cold, aggressive, unfair one.

The vital "competency" a child demands from an adult is love and at least a balanced emotional acting. The preschooler needs an educational ambiance inside which there is no place for fear – the fear that she/he will not "be liked" by the adult. This fear is natural up to a point; a child thinks in terms of love. His/her logic is simple but deeply experienced by the preschooler: everything the adult likes in the child's behavior brings love for the little one. If the adult is discontent with the child it might be possible that he will take back this love.

As it was already said, this is a natural, one can say instinctive, type of the infantile reasoning. One might also recall the Piagetian studies which demonstrate how the child's moral judgment is based on the reasoning: 'good' is what the adult says/asks, what brings him satisfaction (from the child's part) and 'bad' is everything that contravenes the adult's word/request/pleasure.

In other words, these memories of the early childhood affirm (once again) the priority of the education, and that of formation in the process of teaching-learning and not instruction. Let us remember Clement of Alexandria who, in the second half of the 2nd century, asked from the educator to express features like gentleness, modesty, peace, capacity to give. Not selfishness, nor the desire to have or climb toward some high social or academic positions. The only richness that the educator must acquire is the sense of justice. Furthermore, Clem-

ent insists on the elimination of any form of rough joke, irony, mockery that would hurt the child. (1, pp. 177; 293)

For a minute of meditation, one can ask himself now – has the educator’s behavior really changed over the centuries? If yes, then why these memories about injustice, partiality, mockery, violence?

Nevertheless, if the undesired conduct has not changed and the requirements formulated by Clement are the same eleven centuries later, what can one do to obtain some changes?

No doubt, the educator needs culture, he/she needs information, much and diverse knowledge; in education, the intuition or the pedagogical aptitude alone is not enough.

An educator and especially a kindergarten teacher must have infinitely more knowledge than any other teacher has, no matter what other subjects she/he might teach. The age of preschooling is essential. An important argument is constituted by the fact that the great psychologists, pedagogues, psychoanalysts focused in a great measure upon the early childhood. Their conclusion: at the basis of the children acquisitions lays the emotional equilibrium, the emotional safety. Even more evidence was provided by the researchers with their studies in the field of the deprived child – the emotionally deprived child, the abandoned child, the child lacking love. In most cases, this child demonstrates major delays, seldom irreversible, in his/her personality development.

One can sustain without exaggeration that a kindergarten teacher’s task is a huge and difficult task (of course, without replacing the irreplaceable role of the family). It is the task of the shaping of a destiny. This is a process that in many cases can be observed from the outside but in most situations everything develops inside a child. We talk about the model of the adult who through an active or passive behavior, through not always conscious attraction or rejection, functions as a guiding line for the future personality, and this is a fact that must not be overlooked.

3. Conclusions

The world as a whole is driven by a centrifugal force, a movement away from its heart. In the same way, the educational theory and practice are driven by an impulse toward something else, toward something new that could actually be new or at least look new, as a new word for something old, a “fake” novelty, actually. Many times, the same realities placed in different contexts or seen from another angle, give the sensation of the newness, which again is sometimes a genuine newness. However, for most situations, this sensation is determined by the lack of culture – a sad lack of culture in the field of the national and international history of the pedagogical ideas. Any person having some knowledge in the history of pedagogy can identify without much effort, the “new” ideas in the writings of many “old” pedagogues or at least, is able to see the roots and the filiations of the modern novelties.

Still, this does not mean that there is no progress in the pedagogical theory or the educational practice. However, what could be a (big) question mark is constituted by the emphasis and the model to follow. To be more explicit, we say that today the accent is placed on the external and much less on the internal and the model of the personality – which does not refer to the human ideal any more but rather to an ideal of a machine. In this context, the competencies as they are formulated seem to be mechanical prolongations of an ideal mechanism rather than of an ideal human being. In themselves, the competencies proved their usefulness but the emphasizing of the utility before sensibility, does not seem the best educational direction to take.

There is a clear need for equilibrating the centrifugal movement by a centripetal one, directed inwards. In a society based on technology, man is more likely to be in danger of losing himself by referring too much to the technological values and forgetting too often his old humanistic ideals. The good educator finds his most important role right here – to acquire the skill, or the competency, for supporting the child to become himself, that is, a human adult.

REFERENCES

- Clement of Alexandria, (1939). *Paedagogus*. Bucharest: Editura Librăriei Teologice, (Romanian version).
- Comenius, J.A. (1970). *Didactica Magna*. Bucharest: E.D.P., (Romanian version).
- Dumitrana, M. (2011). *Profesorul văzut pe dinăuntru/Inside the Teacher/*. Craiova: Sitech.

INTERACTION OF A PSYCHOLOGIST WITH CHILDREN WITH DISABILITIES

Summary: The article examines the conditions for successful interaction of psychologist with children with disabilities, the results of the study of semantic sphere of adolescents with disabilities are given, and the choice of diagnostic techniques for examination of semantic sphere of this category of children is substantiated.

The characteristics that are important for understanding the semantic sphere of the adolescents with disabilities are identified. It is emphasized that the knowledge of the development specifics of a child with disabilities is necessary for the organization of a system of psychological and educational support that could help him overcome current disability, contribute to effective interaction, communication with others and be taught to make one's own decisions, and take responsibility for themselves.

The article offers a variety of methods and forms of interaction of a psychologist with adolescents with disabilities: training in integrated communication of children with disabilities with their peers, relaxation exercises to relieve psychological stress and anxiety, as well as self-regulation techniques.

Key words: inclusive education, adolescents with disabilities, semantic sphere of adolescents with disabilities, interaction, psychological and educational support.

1. Review of the literature

Inclusive practice requires new skills and knowledge from specialists. In demand specialists are those who do not only have psychological or pedagogical education and work experience, but also those with a high level of professionalism in areas such as special education and psychology.

One can note negative tendencies in the modern Russia that are characterized by the increasing number of children with various problems and disabilities in physical and mental development, many of them in mass care centers and schools. Lack of timely corrective-developmental assistance to children with developmental problems may lead to their maladjustment

In Russia, 25% of preschool children, and according to some reports 30-45%, require special conditions for learning. 20-30% of school children need special psychological and educational assistance, and more than 60% belong to the so-called risk group. The number of children with borderline and combined developmental disabilities, who cannot be unequivocally attributed to any of the traditionally identified types of the mental dysontogenesis, is increasing. (Levchenko I.J., 2005).

Giving grounds for the provisions of the generality of the laws of normal and abnormal development, L.S. Vygotsky emphasized that the social conditioning of the mental development is common for them. At the same time one can identify a number of patterns that were not observed in "normal" children, but characteristic of developmental disability. General patterns of the abnormal development were systematized and summarized in the works of T.A. Vlasova (Vlasova T.A., 1984), V.I. Lubovsky (Lubovsky V.I., 1989), J.I. Shiff, V.V. Lebedin-

* kosikova_l@mail.ru

sky, E.M. Mastjukova, etc. In the works of the leading national experts, it is shown that in children with developmental disabilities one can observe the mental capacity disturbance, fine and gross motor skills deficiency, difficulties in interaction with the world, changes in communication modes and impairment of communication means, lack of verbal mediation, in particular a verbalization impairment, impaired world cognition, poor social experience. To the general features characteristic of the different variations in development are attributed the social adjustment difficulties and impaired interaction with the social environment which were even noted by L.S. Vygotsky (Vygotsky L.S., 1983).

J.I. Schiff stressed that another general pattern of the abnormal development are the changes in the development of the child's personality: low mood, asthenia traits, often hypochondriacal, tendency to limit the social contact, low self esteem, anxiety, easy fear emergence. Such disabilities are especially likely due to wrong family education and improperly organized education. Changes in communication modes are manifested in the impaired verbal communication while the role of the non-verbal communication increases (Levchenko I.Y., Zabramnaya S.D., 2005).

As a general pattern of the abnormal development V.I. Lubovsky noted the impairment of the ability to receive and process information, impairment of the verbal regulation of activity (Lubovsky V.I., 1989).

There are also patterns of positive character in children with the developmental disabilities:

- the presence of potential formation of mentality in children with the developmental disabilities in the form of a "zone of proximal development" (Vygotsky L.S., 1983);

- the possibility to develop new conditioned associations without speech or with a partial verbal mediation, which can be considered as a compensatory mechanism to facilitate easier formation of conditioned associations (Lubovsky V.I., 1989).

Thus, developmental disability has patterns that characterize both retardation in the formation of mentality and the possible compensation of the impairments.

2. The study of the semantic sphere of adolescents with disabilities

The aim of our study was to examine the specificity of the value-semantic sphere of adolescents and to develop a system of psychological and educational support in conditions of inclusive education.

The study involved adolescents with disabilities of 13-15 years of age from secondary schools in the city of Rostov-on-Don (74 people in total). The control group consisted of 74 adolescents from different schools (37 boys and 37 girls).

We assumed that the characteristics of the semantic sphere of adolescents with disabilities are determined by the state of their health and psycho-social situation of development and learning.

Research methods:

1. Projective techniques: "Self Portrait" (S. Burns), "World picture" (A. Karelin)

2. "Value orientations" technique (M. Rokeach)

3. "Scale of time attitudes" and "Personal qualities attribution" (K. Muzdybaev)

4. Life orientations test (D.A. Leontiev)

5. AAA questionnaire – activity, adaptability, autonomy (E.N. Korneeva, M.I. Rozhkov).

3. Results and discussion

A comparative analysis of the results in the experimental and control groups revealed a number of common significant aspects of self-image for the adolescents with disabilities. According to the test "Self Portrait" – self-absorption, introversion, primitive oral tendencies or possible speaking difficulties, suspicion, manifestation of concern and hypersensitivity to the public opinion. The study of the world image of the respondents showed that most adolescents with disabilities perceive and imagine the world around them as a desired picture of their environment (44.4% had formed the landscape world picture), as a common standard knowledge acquired in school (20, 4% had formed the image of the planetary world picture), and the immediate environment (it was depicted by 18.5% of respondents). Other types conveying the complex semantic content (abstractions, metaphors) are marginal (9% and 7.4% respectively). Thus, the understanding of the world in adolescents with disabilities is uniform and more theoretical.

The processing of the data obtained by the life orientations test showed that for the adolescents with disabilities the degree of life orientation problems, presence of goals in the future, emotional richness of life, idea of oneself as a strong personality able to design and implement certain plans, monitor emerging situations are characteristic in a lesser degree than for ordinary students. This may indicate a more passive position in various spheres of life of adolescents with disabilities, or certain personal regression.

The most preferred values in the experimental group are health, life full of pleasure, love, and education. In the control group – true friends, happy family, love, life full of pleasure, health, education, peaceful environment in the country, presence of children. It was found that for the adolescents with disabilities the sphere of social and professional achievement is not included in the priority values.

4. Methods and forms of interaction of a psychologist with adolescents with disabilities

As international experience shows, the successful education of children with different abilities in the regular classroom requires a review of not only our attitudes, but also of many traditional practices (Bunch G., 2002)

Interaction of a psychologist with children with disabilities includes:

- Deep psycho diagnostic study of the child and determination of his optimal educational route, development of individual education plans;
- Provision of individual support for a child with a developmental disability in educational institution;
- Creation of individual correction programs for troubled children in regular school, for children with complex developmental disabilities and severe disorders of psychological development, for whom there are no standard educational programs;
- The use of technologies that help develop communication skills.

Integrative class requires a wide variety of students. In order to help students and teachers to respond to the emerging issues in the integration process, we proposed a training program for the integrated communication of children with disabilities with their peers.

The purpose of this program is to help children adapt to the conditions of the mass school, to support them during joint education with the healthy peers and to create favorable conditions for the successful development and effective learning. In drawing up the program of psychological and educational support we took into account the requests of parents and teachers; the child's needs identified during the diagnostic examination; clarification of how parents and teachers will be able to consolidate the skills acquired through the special training. Conducted training sessions are supplemented with the diagnostic ones. You can have 6-8 correctional classes and one diagnostic, controlling class. In the classroom, the psychologist widely uses the imitation method. In the process of situational role-playing games one can work out the situation painful for the child in safe enough, in psychological sense, circumstances and not only get over it, but also acquire a unique experience to overcome all of its negative impacts. A variety of sociometric procedures implemented in the active form are included in the classes. Self-discovery of participants is achieved by meditations-visualizations, active imagination techniques and techniques of imagotherapy and imagotics, projective drawings, writing of fairy tales, some of the techniques of social perception development, and others. Psychogymnastic games are effective in relieving the accumulated stress and overcoming the fatigue (Vachkov I.V.).

Support for children with HIA has specific requirements for the professional and personal training of the psychologist, in particular: understanding the concept of inclusion, an adequate supply of knowledge within the correctional education and special psychology, knowledge of psychological laws and the characteristics of the age and personality development of children in an inclusive educational environment, knowledge of methods of psychological design of the educational process. Psychologist in the inclusive school should have a new system of values, tolerant attitude and ability to overcome the stereotypes and clichés, wide interests, emotional stability, patience and sincerity in working with the children.

5. Conclusion

The study of the semantic sphere of children and adolescents with disabilities provides extensive material for the understanding of their personality, which is necessary for the subsequent integration into the society.

An important factor in the process of interaction of a psychologist with children with disabilities is a deep psycho-diagnostic study of the child. Projective and psychometric techniques used in our study make it possible to determine the characteristics of the self-consciousness of adolescents, their perception of the world, and value systems.

Programs of psychological and educational support of the development of children in the school help children with various mental and physical disabilities to integrate in the educational institution, promote tolerance for physically and mentally disabled children in their healthy peers, as well as a sense of mutual assistance and commitment to the cooperation.

REFERENCES

- Ainscow, M. (1997). *Inclusive Education. A Global Agenda*. London: Routledge.
- Bunch, G. (2005). *Inclusive education. How to succeed? Essential classroom strategies*. Translation from English by N. Groznaya and M. Shihireva. M.: "Prometheus".
- Korneeva, E.N. (2007). *Non-standard children. Integrative regulation of educational interaction of students with mental retardation, children from migrant families, students with signs of giftedness*. Yaroslavl: Development Academy. 144 pp.
- Leontiev, D.A. (1992a). *Value orientations study technique*. M.: Smysl.
- Leontiev, D.A. (1992b). *Life orientations test (LO)*. M.: Smysl.
- Levchenko, I. J., Zabramnaya, S.D. (2005). *Theoretical and methodological foundations of psychological and educational diagnostics of developmental disorders in children*. School Psychologist. №18. Pp. 49-55.
- Lubovsky, V.I. (1989). *Psychological issues of diagnosis of abnormal development of children*. M.: Pedagogy.
- Rogers, C.R. (1980). *A way of being*. Boston. Houghton mifflin.
- Vlasova, T.A., Lubovsky, V.I., Tsykina, N.A. (1984). *Children with mental retardation*. M.: Education. 256 pp.
- Vygotsky, L.S. (1983). *Principles of raising physically handicapped children*. Collected Works in 6 volumes. M.: Pedagogy. V.5.

LIFE VALUES SYSTEM OF PSYCHOLOGY STUDENTS AS FUTURE EMPLOYEES IN THE EDUCATION SPHERE

Summary: Psychological support of the educational process is an integral component of the modern education system. The interaction of the psychologist and the educator, from the stage of pre-school education, ensures its continuity, and allows choosing the most effective educational strategy for the child. In this regard, the issue of professionally important qualities of the psychology students as the future employees of the education system is important. There has been a lot of research on this issue. We are interested in the system of life values of the psychology students as the product of the present stage of the social and historical development because the meaning of life is defined as the most significant purpose for a person, the main idea that essentially determines his vital functions, his behavior, especially in difficult situations (Chudnovsky, 2003). The end of the professional training and the start of labor activity can be such a turning point.

We carried out a study of the life values system of psychology students as the future employees in education sphere. Using the technique "System of life values" by V.Y. Kotlyakov, we interviewed 47 psychology students. Analysis of the results: family values dominate in the life values of respondents. Communicative and existential values are in the second place with equal average values. These are followed by the altruistic values and the values of self-actualization. The cognitive, status and hedonistic values are the least presented in the system. Thus, psychology students are more focused on the family, socializing and finding themselves rather than on the self-realization in the profession, socially meaningful activity, and cognition.

Key words: meaning of life, psychology student, education.

1. Defining the issue

Psychological support is an integral component of the modern education, implementing the complex task of ensuring a high quality of education. The tasks of the psychological support at different stages of education are different, but the interaction between a psychologist and educator, from the stage of preschool education, allows ensuring its continuity and choosing the most effective educational strategy for the child. In this regard, the issue of the professionally important qualities of the psychology students as future employees of the education system is important. A great deal of research is devoted to this issue (Klimov E.A., Ovcharova R.V., Molokanov M.V., Abramova G.S., Aminov N.A., Obozov N.N., etc.). We are interested in the system of life values of psychology students as the product of the present stage of the social and historical development because the meaning of life is defined as the most significant purpose of a person, the main idea that essentially determines his vital functions, his behavior, especially in difficult situations (Chudnovsky, 2003). The end of the professional training and the start of labor activity can be such a turning point.

The meaning of life is a psychological reality, regardless of the content (Leontiev, 1999), it is inextricably linked to the human consciousness (Rubinstein, 1973), reflected in it as the main objective (Chudnovsky V.E.), need (Bratus B.S., Popogrebsky A.P.), motive (Le-

* trubulya@yandex.ru

ontiev D.A.), value (Bodalev A.A.), being the main regulator of the human behavior (Bodalev, 2001). However, the person can even not realize the meaning of life (Leontiev, 1999; Alexandrova). According to many national researchers, the meaning of life is a complex psychological formation, which has a hierarchical structure and is always dynamic. The meaning of life is inextricably linked with the person's concept of future (Antsyferova, 1978; Obukhovskiy, 1972). The focus on future is particularly characteristic of adolescence, which coincides with the period of the early professionalization. K.A. Abulkhanova-Slavskaya notes that the basis for the planning of one's own future is the existence in the society model of the "typical life journey" of a member of this society. This model is anchored in the culture, value system of the society (Abulkhanova-Slavskaya, 1991). In addition, the central new formation of the adolescence is self-identification, where the process of realizing one's purpose and meaning of life plays an important role.

2. Study methods and techniques

In connection with this, the pilot study was carried out, the aim of which was to study the life values system of psychology students as the future specialists in the education sphere. The object of the study were 47 students studying at "Practical Psychology in Education" specialty. The subject – the life values system of these students.

The study was conducted using the technique by V. J. Kotlyakov "Study of life values system", the purpose of which is to construct a hierarchy of life values. In total, eight groups of life values are identified in the technique: altruistic, existential, hedonistic, status, communicative, family, cognitive and self-actualization. The technique contains 24 statements that respondents should rank according to significance they hold for them personally. As described in the key, the rank-sum is calculated for each scale. Data interpretation is based on the idea that the smaller the amount of the rank-sum, the more weight the category has in the life values system, and vice versa.

Depending on the received rank-sum for each of the life values categories, it is possible to evaluate the representation of each of the categories in a personal life values system.

3. Discussion of the results

The study results allow us to identify the life values system hierarchy of the psychology students. So, the leading are the family values ($r=10,9$), the second place is occupied by the existential and communicative values ($r=11,8$). The following are the values of self-actualization ($r=14,1$) and altruistic values ($r=14,8$). Average rank of the group of respondents with the hedonistic and status values is 15.2 and 15.9, respectively. The least expressed are the cognitive values ($r=16,4$).

It should be noted that according to the proposed interpretation in the resulting hierarchy of the life values of the psychology students, the dominant values, occupying ranks 3-9, were not identified. Also, there were no under-represented values at positions 18-42. That is, the resulting hierarchy of the life values of the psychology students is marginally differentiated, which may indicate a low degree of awareness. Moreover, the existential values are in the second place, which may indicate the state of an active search for the leading values in life, i.e. a setting of priorities. Since the meaning of life is seen as a dynamic hierarchical system (Chudnovskiy, 2003; Weiser, 2004), which has certain stages of development, identified low differentiation of the life values system may indicate its restructuring by the psychology students at an early stage of professionalization.

Thus, all of the groups identified in the technique are represented in the life values system of the psychology students. The leading are family, existential and communicative values. The least expressed are hedonistic, status and cognitive values. Understanding that the search for the meaning of life is the primary goal of self-identification as the leading new formation of the adolescence, leads to the conclusion about the main directions of the model of psychology students' future. That is to say, the psychology students are more focused on the family, the preservation of tradition. The search for the meaning of existence, determination of the leading priorities in life, as well as building an effective system of communication is actually relevant to them. The need for cognition of oneself does not coincide with the need for cognition of the world as the cognitive values of the psychology students are represented in the smallest degree that can also show the low significance of the cognizing component in the process of learning a profession. That is, we can assume that the motives of choosing the profession of psychologist coincide with the need for the self-cognition more than with the mastery of the socially relevant activity. Also the psychology students have underrepresented status values, which together with the dominance of the family values and leveling of the cognitive ones, indicates their focus on the inner world more than on the external.

REFERENCES

- Abulkhanova-Slavskaya, K. A. (1991). *Strategy of life*. Moscow: Mysl.
- Bodalev, A. A. (2001). "On the meaning of human life, its acme and relationship between them". *Psychology World*, № 2: 54-58.
- Weiser, G.A. (2004). Symposium on "The meaning of life and acme: 10 years of searching". *Psychological Journal*, Volume 25 / № 6: 101-110.
- Leontiev, D.A. (1999). *Psychology of meaning: nature, structure and dynamics of meaning reality*. Moscow: Smysl.
- Rubinstein, S.L. (1973). *Issues of general psychology*. Moscow: Pedagogy.
- Chudnovsky, V.E. (2003). "Psychological components of an optimal meaning of life". *Psychology issues*, № 3: 3-15.

Др Биљана Радић-Бојанић*

Филозофски факултет
Универзитет у Новом Саду,
Република Србија

Др Јасмина Ђорђевић

Висока школа „Факултет за правне и пословне
студије др Лазар Вркатаић“, Нови Сад,
Република Србија

UDC 371.3::81'243

Оригинални научни рад
Рад примљен: 1. VII 2013.
Рад прихваћен: 1. XI 2013.

КОМПЕТЕНЦИЈЕ НАСТАВНИКА СТРАНИХ ЈЕЗИКА У ИНФОРМАТИЧКО ДОБА¹

САЖЕТАК: СаВеб 2.0 је комбинација низа електронских апликација, алата и технологија, веб-страница за умрежавање и друштвених мрежа, који могу унапредити индивидуално стварање садржаја на интернету, као и њихово размењивање у електронским медијима на светској мрежи. Поменути садржаји се у свету већ дуги низ година са успехом примењују у настави страних језика, а у последње време све чешће и код нас. На основу истраживања извршеног са 58 наставника енглеског језика установљено је да велика већина испитаних наставника користи рачунар за припрему наставног материјала, али и за комуникацију са својим ученицима и студентима (било путем електронске поште или преко група на *Facebook* страницама). Међутим, мали број међу њима заправо зна за предности које пружају платформе, алати и радни простори, који су у великом броју доступни на интернету и често бесплатни, те у ствари не знају како и шта да одаберу за свој конкретан учioniчки контекст. Стога је основно полазиште овог рада могућност развијања компетенција наставника страних језика у овом погледу и то путем детаљне анализе потреба коју наставници могу да изврше на почетку сваке школске године. Рад ће дати препоруке везане за начине на које наставници могу да утврде које су потребе, како њихових ученика, тако и њих самих, те шта да одаберу на основу добијених резултата.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: наставници страног језика, компетенције, информационе технологије, анализа потреба.

1. Увод

Информационо-комуникационе технологије (ИКТ) у 21. веку имају несумњиво неизбежно место у свим областима живота, укључујући и образовање. Стога наставници морају из корена да промене свој приступ образовном процесу и ученицима који су у њега укључени, нарочито ако имамо у виду да су потоњи припадници дигиталне генерације. Пренски (Пренску, 2001: 1) каже да је та генерација провела цео живот „окружена рачунарима, видео-игрицама, дигиталним музичким уређајима, видео-камерама, мобилним телефонима, и свим другим играчкама и оруђима модерног доба,² те зато размишљају и обрађују информације на потпуно другачији начин од ранијих генерација. Овај јаз између генерације дигиталних урођеника (млађих генерација) и дигиталних имиграната (старијих генерација) (Пренску, 2001) одражава се и у домену образовања, што ствара проблем који Пренски (Пренску, 2001: 1) описује тако што каже да су

* radic.bojanic@gmail.com

¹ Рад је рађен у оквиру пројекта Министарства просвете, науке и технолошког развоја бр. III47020 „Дигиталне медијске технологије и друштвено-образовне промене“.

² “...surrounded by and using computers, videogames, digital music players, video cams, cell phones, and all the other toys and tools of the digital age...”

наставници дигитални имигранти који говоре застарелим језиком преддигиталног доба борећи се да предају генерацијама које говоре потпуно другачијим језиком.

Стога се овај рад, заснивајући се на ранијем истраживању о компетенцијама наставника страног језика у погледу могућности и примене информационо-комуникационих технологија (Ђорђевић, 2013), бави развојем ових компетенција и предлаже начине извођења детаљне анализе потреба коју наставници могу да изврше у односу на сваку појединачну групу ученика којој предају. Рад такође даје препоруке везане за начине на које наставници могу да утврде које су потребе, како њихових ученика, тако и њих самих, те шта да одаберу на основу добијених резултата.

2. Теоријско-стручни оквир

Основно полазиште овог рада је могућност развијања компетенција наставника енглеског језика као страног језика уз ширу примену свих могућности које информационо-комуникационе технологије (ИКТ) могу да пруже у настави. Појам мултимедијалне наставе и пратећих ИКТ у лингвистичкој теорији и методици наставе страног језика у свету (Андерсон, 2008; Ербен & Сариева, 2008; Марриотт & Торрес, 2009; Тхомас, 2009), а и код нас (Бајчетић & Лазаревић, 2007; Мандић & Ристић, 2006; Мишић Илић, 2007; Сељан *et al.*, 2004) све чешће је предмет истраживања. Сада се често наглашава да рачунар неће заменити наставника, али ће наставници који користе рачунаре заменити оне који га не користе. Тако и Хансон-Смит (Хансон-Смитх, 2001: 113) истиче да све више наставника сада сматра да ученицима уз наставу треба понудити технологију како би боље учили.

Свакако да би се осавремењивање наставе и развијање компетенција наставника морало заснивати на научно и практично утемељеном концепту примене рачунара у настави страног језика. Концепт наставе уз примену рачунара (енгл. *Computer-Assisted Language Learning*) и у теорији и у пракси развија се у правој мери, током деведесетих година прошлог века (Варсцхауер, 1996; Варсцхауер & Хеалеу, 1998; Варсцхауер, Схетзер & Мелони, 2000; Делцлоуе, 2000) а општеприхватљиву дефиницију, која на неки начин обухвата и променљиву природу овог концепта, нуди Бити (Беатту, 2010: 7) када каже да је *CALL* „било који процес у коме ученик користи рачунар и на тај начин усаврши своје знање језика“³.

Информационо-комуникационе технологије су постале најистакнутији, и у исто време, и најомраженији део савремене наставе енглеског језика. Бројне конференције, велики број научних и стручних часописа, као и истраживања, усмерено је ка испитивању могућности које технологија пружа у савременој учионици. Ипак, очигледан је недостатак документованог напретка перформансе студената који би доказао позитивне аспекте наставе уз примену ИКТ. Штавише, чини се да наставници заправо нису открили како да на ефикасан начин користе ИКТ, јер се могућности технологије користе у веома ограниченом смислу.

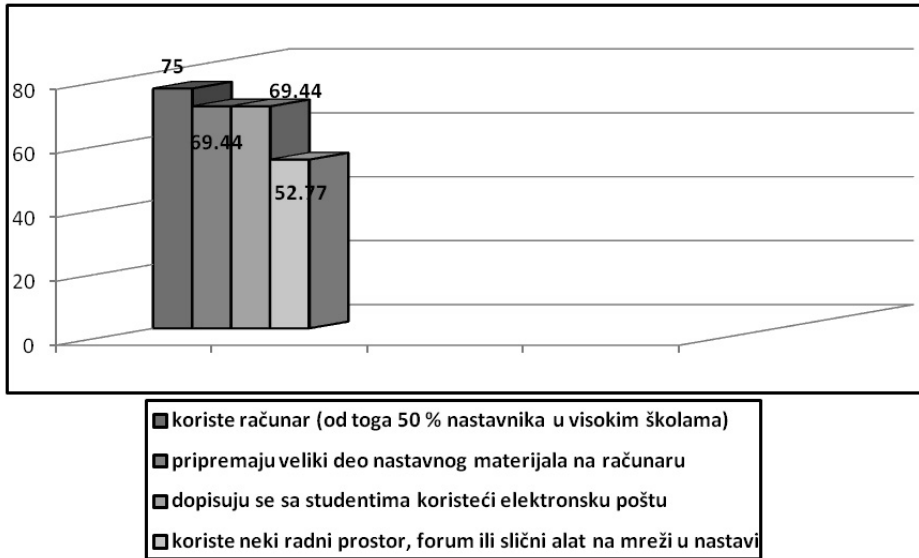
3. Претходно истраживање

Ђорђевић (2013) има за циљ да укаже на могућности које ИКТ, а нарочито алати Веб 2.0, пружају на пољу развијања компетенција наставника страних језика у информатичко доба. У те сврхе изведено је истраживање током новембра и децембра 2012.

³ “...any process in which a learner uses a computer and, as a result, improves his or her language...”

године које је испитало обим познавања могућности наставе уз примену рачунара међу наставницима енглеског језика у Србији. Помоћу упитника од 10 затворених питања постављеног на *СурвеуМонкеу* прикупљени су одговори од укупно 58 испитаника, који су позив за учешће у истраживању као и везу до упитника примили електронском поштом, или су га видели на страници Асоцијације наставника енглеског језика ЕЛТА на Фејсбук-у. Подаци су анализирани пре свега квантитативно, а на основу резултата могу да се изведу четири закључка који упућују на неколико парадокса и тако потврђују хипотезу рада да наставници користе рачунар, али заправо не користе све његове могућности.

Закључак (1) Велики број наставника користи рачунар (75%) (в. Дијаграм 1).



Дијаграм 1. Дистрибуција употребе рачунара међу наставницима страног језика

Закључак (2) Упркос примени рачунара, програми отвореног кода (енгл. *Open Source*), алати Веб 2.0 и алати за самосталну припрему наставног материјала наставницима су углавном непознати (61,12%) (в. Табелу 1).

Табела 1. Познавање програма и алата међу наставницима страног језика

наставници	у основној школи	у средњој школи	у високим школама	у приватним школама	укупно
знају за програме и алате	2,77	5,55	19,44	11,11	38,88
не знају/ нису чули за програме и алате	5,55	8,33	19,44	11,11	61,12
нису одговорили на питање	19,44				

Закључак (3) Иако очигледно не користе/ не знају за предности рачунара, занимљиво је да би велики број наставника у одређеним условима био мотивисан за наставу уз примену рачунара (86,09%) (в. Табелу 2).

Табела 2. Мотиви за чешћу примену рачунара у настави

мотиви за чешћу примену рачунара у настави	у основној школи	у средњој школи	у високим школама	у приватним школама
новац да унапреде квалитет рачунара	0	0	0	5,55
повећање плате	0	2,77	2,77	2,77
боље опремљена учионица	8,33	16,66	41,66	19,44
ништа их не може натерати да користе рачунар	0	0	2,77	0

Закључак (4) Упркос присутном непознавању могућности рачунара, занимљиво је да би велики број наставника знао како и за шта да употреби велика новчана средства уколико би она била издвојена за унапређење наставе уз примену рачунара (66,64%) (в. Табелу 4).

Табела 3. Начини на које би наставници унапредили наставу уз примену рачунара

начини на које би наставници унапредили наставу уз примену рачунара	у основној школи	у средњој школи	у високим школама	у приватним школама
опремање учионица, набавка савремене опреме, обука наставника	8,33	13,88	41,66	25,00
семинари и обука како би наставници мало путовали	0	2,77	2,77	2,77
куповина рачунара и савремене опреме	0	0	2,77	2,77
не би урадили ништа	0	0	0	0

На основу приказа резултата истраживања које је претходило овом раду можемо да закључимо да наставницима страног језика јесте потребно вођство и усмеравање када су у питању ИКТ, нарочито због мноштва опција које се на интернету нуде, а које недовољно упућени не могу да лако одаберу. Стога се у наставку рада приказује могуће решење у облику анализе потреба, формулисано као низ питања везаних за конкретну наставну праксу и одговора који могу наставнике даље да упуте на могућа решења, ресурсе, сајтове, алате, итд.

4. Анализа потреба и могућа решења

Питања осмишљена као метод анализе потреба који постепено доводи до решења могу се поделити у две велике групе: потребе наставника у погледу унапређења струке и наставе, и потребе наставника у погледу виртуелне комуникације и колаборације са својим ученицима. За свако од питања у овом раду нудимо неке од могућих одговора у нади да ће то наставницима послужити као полазна основа и обучити их да даље самостално истражују, образују се, напредују и уче.

Унапређење струке и наставе

- Да ли вам требају ИКТ за сопствено учење и професионални развој?

- Постоје два начина да наставници напредују у овом смислу: похађајући семинаре и вебинаре (семинаре који се одржавају на мрежи), или самостално се информисају. Први вид професионалног образовања је организован од стране једног или неколико стручњака у пољу, који осмишљавају краћи или дужи курс чија тема покрива неку област. Као што је наставницима познато, списак семинара који се организују сваке године налази се у Каталогу Завода за унапређивање образовања и васпитања и то су семинари који су акредитовани и који наставнику доносе бодове. С друге стране, вебинари нису акредитовани, али су бесплатни и похађају се на мрежи, што наставницима такође штеди новац. Неке од веб-локација који нуде вебинаре су www.seeta.eu (Удружење наставника Југоисточне Европе) или www.iatefl.org (Међународно удружење наставника енглеског језика као страног). Поред тога, уколико наставнику није потребно системско образовање из неке области, него само помоћ у вези са неком темом/апликацијом/алатом, кратка упутства се увек могу наћи на www.youtube.com или на www.teachertainingvideos.com при чему је потоња веб-локација много уже везана за наставну професију и нуди врло јасна и прецизно категоризована упутства за разне алате који се користе у настави.

► Да ли вам требају ИКТ за додатне материјале у настави?

- Наставници страног језика који имају жељу и потребу да користе додатне материјале у настави могу те материјале да нађу на разним веб-локацијама, где су их отпремили други наставници. У питању су готови материјали који често садрже и додатну страницу са упутствима, што је свакако од помоћи приликом употребе тих материјала у учионици. Неке од веб-локација на којима се могу наћи материјали за енглески језик као страни категоризовани по узрасту, нивоу знања, наставном садржају, језичким вештинама итд. су, www.teachingenglish.org.uk, www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish, www.ego4u.com, learningenglish.voanews.com, www.usingenglish.com, a4esl.org, али наставници претрагом по платформама као што су www.google.com могу да дођу до многих других веб-локација.

► Да ли желите да својим ученицима донесите аутентичне текстове и аудио-материјале?

- Аутентични текстови се свакако могу преузети са страница разних новина и часописа на том језику (број веб-локација превазилази обим овог рада, тако да ћемо наставнике само упутити на претраживаче), а аутентични аудио-материјали, који су од преке потребе за развој вештине слушања, а последично и говорења, могу да се нађу на www.youtube.com као и на многим другим веб-локацијама посвећеним одређеним страним језицима.

► Да ли имате потребе за онлајн-речницима?

- Речници су незаобилазан елемент у настави страног језика и често могу да се у облику малих апликација додају на различите сајтове које наставници користе да би комуницирали са ученицима, што касније може да мотивише ученике да сами користе онлајн-речнике и тако унапреде своје знање вокабулара страног језика.

► Да ли желите да користите слике у својој наставној пракси?

- Слике су увек добродошао подстрек у учионици, јер могу да се искористе на разне начине. Међутим, питање ауторских права често може да спречи наставнике да многе слике искористе, нарочито зато што их не могу отпремати на своје веб-локације или блогове, али тај проблем се решава употребом материјала са www.eltpics.com. Наиме, у питању је колаборативни пројекат наставника широм света који своје личне

фотографије из живота, са разних путовања, итд. отпремају на ову веб-локацију и одричу се ауторских права на њих под условом да се материјал користи у наставне сврхе.

► Да ли желите да сами правите задатке за своје ученике?

- Понекад унапред припремљени материјали не одговарају свим потребама које наставници имају и стога веб-локација hotpot.uvic.ca (пројекат Хот Потатоес) може да буде од велике помоћи. Наиме, преузимањем бесплатног софтвера наставници добијају могућност да праве шест различитих врста задатака на основу параметара које сами одређују (тежина, количина материјала, ниво, итд.). Типови задатака укључују укрштенице, задатке са вишеструким одговорима, са кратком одговорима, са празнинама и са повезивањем, као и реченице са измешаним деловима.

Комуникација са ученицима

► Да ли вам ИКТ требају за комуникацију са ученицима ван учионице?

- Врло често оптерећен наставни план и програм не оставља довољно простора за све материјале које наставници желе да ураде са ученицима на часу. Стога је појам хибридне учионице, комплементарног спајања виртуелног простора и стварне учионице, све популарнији, јер даје прилику наставницима да комуницирају са ученицима на начин који одговара млађим генерацијама.

► Да ли сви ваши ученици поседују рачунар или могу негде да приступе онлајн-садржајима?

- Изузетно је битно да је одговор на ово питање позитиван уколико наставник жели да искористи ИКТ и хибридни облик наставе. У супротном, сви ученици неће имати једнаке прилике да приступе садржајима на мрежи, што ће смањити њихове могућности за учење.

► Да ли ви и ваши ученици имате налог на некој од друштвених мрежа?

- Уколико наставник користи неку од друштвених мрежа, увидеће да оне нуде многе могућности за интегрисање наставних садржаја у свакодневну употребу нпр. Фејсбука. Стварањем затворене групе којој могу да приступе само наставник и ученици прави се радни простор који служи за мултимодалне материјале, како текстове тако и аудио и видео датотеке, а највећа предност је управо то што ученици сигурно већ користе Фејсбук свакодневно, па је вероватноћа да приступају материјалима у групи велика.

► Да ли желите да користите ИКТ за организационе аспекте наставе?

- Веб 2.0 нуди неколике радне просторе који наставницима омогућавају да организују све административне аспекте наставе и истовремено добију простор за додатне материјале и вежбе, комуникацију са ученицима, међусобну сарадњу, итд. Један од таквих простора је PBworks (www.pbworks.com), чија је једна од намена управо едукативног карактера, а ту су и Wikispaces (www.wikispaces.com), Edmodo (www.edmodo.com), као и многи други.

► Да ли желите да ученици домаће задатке повремено или стално раде на мрежи?

- Један од начина да мотивишете ученике да раде домаће задатке, нарочито ако је у питању писање састава на страном језику, као и израда разних индивидуалних или групних пројеката, јесте формирање и одржавање блога. Сви савремени сервиси за блогове (www.blogger.com, који се интегрише са налогом на Гуглу, wordpress.org, edublogs.org) нуде могућност ограничавања приступа садржају, тако да текстове који се тамо отпремају могу да прочитају само наставник и други ученици из разреда. Они истовремено

но могу да коментаришу текстове, што даље шири могућности комуникације на страном језику и даје могућности за вежбање.

► Да ли желите да ученици међусобно вежбају вештину говора на страном језику?

о Један од најчешће коришћених програма за гласовну комуникацију на интернету данас је Скајп (www.skype.com), што у контексту наставе страних језика само може да значи још једну прилику за учење и вежбање. Наиме, ученици могу да свакодневно или више пута недељно организују састанке током којих могу да међусобно вежбају говор на страном језику. Сличне могућности нуди и Гугл хенгаут, који је интегрисан са налогом на Гуглу.

► Да ли само желите да делите датотеке са ученицима?

о Уколико наставник не жели да улаже превише времена у све аспекте наставног процеса који су описани у претходном делу рада, него жели да сведе комуникацију на размену материјала, у те сврхе може да користи Dropbox (www.dropbox.com) или Гугл драјв (drive.google.com), као и многе друге виртуелне сервере (Megakloud, www.megacloud.com, Skajdrajv, skydrive.live.com.) У сваком од поменутих случајева постоји могућност да наставник направи посебне фасцикле које дели само са ученицима и тамо снима материјале које жели да они ураде, одштапају, прочитају, припреме, итд. На овај начин скраћује се време умножавања и дељења материјала, а и штеди се и сам папир.

5. Закључак

Јасно је да су онлајн-ресурси споменути у овом раду само врх леденог брега, јер се поред свега овде описаног на интернету може наћи још много тога. Међутим, за наставнике који имају жељу да искористе све предности Веба 2.0 и уведу онлајн-ресурсе у своју

наставну праксу, а немају много искуства са тиме, овај кратак водич је довољан за почетак. Истовремено, представљена питања и одговори одражавају потребе испитаника, наставника страног језика у Србији, који имају жељу да унапреде свој рад, а да притом не морају да улажу сопствена средства јер су сви описани ресурси бесплатни.

Наставници који се одлуче на овај корак временом ће стицати искуство и откривати како нове ресурсе, тако и нове аспекте већ познатих, постајаће све вештији и вероватно ће остварити виртуелну сарадњу са колегама из земље и иностранства и на тај начин најбоље искористити све оно што интернет има да понуди.

ЛИТЕРАТУРА

- Anderson, T. (2008). *The Theory and Practice of Online Learning*. Edmonton: AU Press.
- Бајчетић, М., Лазаревић, Б. (2007). Онлине едукација – нове наставничке вештине. У Ј. Вучо (Ур.), *Савремене тенденције у настави језика и књижевности* (218-223). Београд: Филолошки факултет.
- Beatty, K. (2010). *Teaching and Researching: Computer-Assisted Language Learning*. London: Pearson Education.
- Delcloque, Ph. (2000). *The History of Computer Assisted Language Learning*. Illustrated History of Computer Assisted Language Learning. Rad prikazan na konferenciji CALICO 2000, 30–31. maja 2000 u Tusonu, Arizoni. Dostupno na http://www.ict4lt.org/en/History_of_CALL.pdf. 15. 03. 2013.

- Dorđević, J. (2013). Do teachers actually know about the scope and benefits of Computer-Assisted Language Learning?. Rad je prezentovan na konferenciji *ELALT 2*, 16. mart 2013., Filozofski fakultet, Novi Sad.
- Erben, T., & Sarieva, I. (Eds.). (2008). *CALLing All Foreign Language Teachers: Computer-Assisted Language Learning in the Classroom*. New York: Eye on Education.
- Hanson-Smith, E. (2001). Computer-Assisted Language Learning. In R. Carter & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* (pp. 107-113). Cambridge: Cambridge University Press.
- Мандић, Д., Ристић, М. (2006). *Веб портали и образовање на даљину у функцији подизања квалитета наставе*. Београд: Медијаграф.
- Marriott, R., & Torres, P. L. (2009). *Handbook of Research on E-Learning Methodologies for Language Acquisition*. New York: Information Science Reference.
- Мишић Илић, Б. (2007). Рачунари и учење страних језика. У Ј. Вучо (Ур.), *Савремене тенденције у настави језика и књижевности* (614-622). Београд: Филолошки факултет.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon* 9, no. 5: 1-6.
- Seljan, S., Blanek, M., Spiranec, S., & Lasic-Lazic, J. (2004). CALL (Computer-Assisted Language Learning) and Distance Learning. In P. Biljanović & K. Skala (Eds.), *Computers in Education* (pp. 262-266). Rijeka: Liniavera.
- Thomas, M. (2009). *Handbook of Research on Web 2.0 and Second Language Learning*. New York: Information Science Reference.
- Warschauer, M. (1996). Computer-Assisted Language Learning: An Introduction. In S. Fotos (Ed.), *Multimedia Language Teaching* (pp. 3-20). Tokio: Logos International.
- Warschauer, M., & Healey, D. (1998). Computers and Language learning: An Overview. *Language Teaching*, 31, 57-71.
- Warschauer, M., Shetzer, H., & Meloni, C. (2000). *Internet for English Teaching*. Alexandria, Virginia: TESOL, Inc.

Biljana Radić-Bojanić, Ph.D.

Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, The Republic of Serbia

Jasmina Dorđević, Ph.D.

Faculty of Law and Business Studies „dr Lazar Vrkatić“, University of Novi Sad, The Republic of Serbia

FOREIGN LANGUAGE TEACHERS' COMPETENCIES IN THE AGE OF ICT

Summary: Web 2.0 is a combination of applications, tools and technologies, web pages for networking and social networks which can help and improve the creation of content online as well as the exchange in electronic media on the World Wide Web. They have been successfully applied for a number of years in foreign language teaching all over the world and in Serbia increasingly more in the last few years. A research study conducted with 58 English language teachers has established that a large majority of teachers use computers to prepare classroom material as well as to communicate with their students (either via email or through Facebook groups). However, only a small number of teachers is aware of the advantages of platforms, tools and work spaces which are available online and which are often free, so they do not know what to choose for their own classroom context. The paper, therefore, suggests a way to develop foreign language teachers' competencies in this respect through a detailed needs analysis that should be conducted at the beginning of every academic year. It will present recommendations regarding the ways teachers can establish both their own needs and their students' needs, as well as the choices they can consequently make on the basis of the results of the needs analysis.

Key words: foreign language teachers, competencies, information technologies, needs analysis.

Др Иван Тасић*
Др Драгана Глушац
Др Дијана Каруовић
Технички факултет „Михајло Пупин“, Зрењанин,
Универзитет у Новом Саду
Мр Јелена Тасић
ОШ „Михајло Пупин“, Ветерник
Мр Дајана Тубић
Средња стручна школа Озаци,
Република Србија

UDC 371
Оригинални научни рад
Рад примљен: 1. VII 2013.
Рад прихваћен: 1. XI 2013.

САМОВРЕДНОВАЊЕ – ОРГАНИЗАЦИЈА, РУКОВОЂЕЊЕ И ОБЕЗБЕЂИВАЊЕ КВАЛИТЕТА РАДА ШКОЛЕ

САЖЕТАК: Циљ самовредновања је унапређивање квалитета рада школе. Самовредновање је истовремено и знак да је школа спремна да прихвати одговорност за сопствени рад и развој. То није једини облик вредновања рада, али је основа за друге врсте вредновања. Самовредновање ослобађа школу од напетости која се јавља као последица спољашњег вредновања као до сада јединог вида праћења и вредновања рада васпитно-образовних установа. Увођењем самовредновања школа постаје равноправан партнер спољашњим евалуаторима који ће вредновање спроводити по идентичним показатељим, као и по тачно одређеним процедурама и механизмима.

У раду су приказани резултати истраживања као и акциони план у области организације, руковођења и обезбеђивања квалитета рада школе.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: самовредновање, квалитет, школа, руковођење.

1. Уводна разматрања

Главна сврха праћења и евалуације јесте да се створи основа за самовредновање које ће касније довести до напретка. Ефективно самовредновање пружа могућност да свака школа препозна своје јаке и слабе стране, да упореди своја постигнућа са постигнућима осталих школа, да препозна могућности за напредак, да постави циљеве и приоритетне активности које су потребне да би се све то постигло. Ефективно самовредновање помаже, такође, да се препознају потребе ученика и осталих интересних група. Врло је важно да се сврха праћења објасни запосленима, ученицима и осталим људима који користе услуге школа.

2. Утицај менаџмента на квалитет услуга образовања

Школски менаџмент се одвија у специфичном друштвеном, привредном и образовном контексту. Због привредног такмичења захтеви према школама постају из дана у дан све већи. Владе стежу или попуштају контролу над курикулумом и његовим вредновањем и инспекцијским надзором, централизују и децентрализују образовни систем, дајући школи већу контролу над ресурсима, укључујући буџет, руковођење учитељима, све унутар оквира такмичења између институција које описујемо као „квали-тржиште“ (www.ssmb.hr).

* tasici@tfzr.uns.ac.rs

Од школе се очекује да пружи многе одговоре и понуди решења за многе дилеме које прате систем васпитања и образовања у времену брзих технолошких и друштвено-транзиционих превирања. Директор школе постаје један од значајних фактора успешног реформисања, иновирања, унапређивања система васпитања и образовања. Добро образовање захтева доброг учесника васпитно-образовног процеса, спремног на властиту трансформацију и неопходност планског, систематског и континуираног развоја професионалних компетенција ради успешног остваривања циљева образовне концепције, реформских интенција.

Појам квалитетна школа можемо посматрати у ширем и ужем смислу, тј. као део неког образовног система, односно као школску организацију са конкретним ученицима, наставницима, а која је истовремено део одређеног образовног система. Квалитетна школа у ширем смислу се потврђује кроз доминацију примера добре праксе конкретног образовног система. Када говоримо о квалитетној школи у ширем смислу, онда смо фокусирани на конкретан образовни систем. Индикатори квалитетне школе се одређују на основу створене визије образовања, анализе постојећег стања и властитих ресурса. Све је то наравно засновано на новим истраживањима и знањима на пољу природних и друштвених наука. Према томе, квалитетна школа није једна константа, него је условљена и детерминисана многим променљивим величинама. Неке од њих су: наставник, ученик, родитељ, директор (www.gpz-rs.org)

Директор је одговоран да потпомаже напредак наставника и осталих радника, и треба да обезбеди радне услове који погодују квалитетном раду. Она/он је дужан да обезбеди да радници имају јасне рокове и услове службе и да су сви споразуми и прописи о платама, часовима и радним условима испоштовани. Директор треба да има отворена врата у случајевима када наставници и остали радници или представници њихових радничких синдиката, имају притужбе, и треба да покуша да их исправи неформално пре него што буде било потребно прибећи жалбеном поступку. У руковођењу наставницима и осталих радницима, директор ће водити примером и бити узор другима. Директор учествује у именовану наставника и осталих радника у својој школи, и обезбеђује им увођење у рад, обуку и подршку која им је потребна да би у потпуности допринели уздизању образовних стандарда у школи. Она/он је одговоран за координацију рада наставника, обезбеђујући да тај рад буде сврсисходан и да испуњава задатке и циљеве те школе (www.see-educoop.net).

Због карактера и специфичности циљева које школа остварује, директор има доминантну функцију у управљању школом. Својом делатношћу он има пресудан утицај на положај органа управљања у школи, као и на успостављање функционалних веза међу тим органима. Процесе управљања: планирање, организовање, управљање људским потенцијалима, вођење и контролу обављају сви директори у основним школама. Међутим количина времена и напора посвећеног сваком од ових процеса зависи од сваког директора посебно (Тасић, Сајферт, 2011). Одговорност директора школе у погледу доследног обезбеђења квалитета рада школе, надлежности које му стоје на располагању у функцији обезбеђења квалитета рада школе, уређивању међуљудских односа на бази принципа етичности, располагања материјалним и људским ресурсима у институцији, као и периодично преиспитивање адекватности система обезбеђења квалитета како би се његова ефикасност реализовала, постићи применом следећих принципа:

- Одржавањем редовних и ванредних састанака како би се јавно расправили настали етички проблеми;

- Енергичнијим бављењем тзв. „сивим“ подручјима;
- Упознавањем свих чланова колектива са садржином етичког кодекса (нпр. преко огласне табле, на Наставничком већу итд;
- Неформалним комуницирањем етичких принципа (нпр. током доручка, за време паузе за кафу и сл.);
- Пропагирањем тзв. „споразумне етике“, по којој се сопствени интереси стално имају на уму али се они жртвују зарад мотива као што су креирање промена ширењем знања ученичкој популацији;
- Осигурањем спровођења одредаба кодекса и установљавање могућих повреда истих;
- Мотивационим механизмима награђивања односно санкционисања. (Салаи, 2005).

Самовредновање је поступак који се вреднује сопствена пракса и сопствени рад, полазећи од анализе шта је и како је урађено. Самовредновање школа има искључиво развојну функцију. Праксу анализе самовредновања треба успоставити тако да се не своди на критику, већ на утврђивања пропуста и субјективних и објективних слабости у систему. Школе саме прате свој напредак и о томе извештавају родитеље и јавност. Самовредновање треба да подстиче демократску расправу о значају квалитета за поједину школу или заједницу у којој школа делује. Ефикасно вредновање претпоставља објективна, прецизна и прикладна мерила (Станичић, 2006).

Интерна евалуација (самоевалуација) је она која се одвија унутар система школа, а екстерну евалуацију спроводе органи ван школе. Када говоримо о школској самоевалуацији могуће је дати више одговора. Један од њих је да је она нови облик интерне евалуације у васпитнообразовном систему који има искључиво развојну функцију. Затим можемо рећи да је она уствари најефикаснији механизам успостављања и континуираног побољшавања квалитета у васпитању и образовању. Самоевалуација је и најзначајнији инструмент управљања школом који је оријентисан на исходе и организационо учење (Ђерманов, 2005).

Посматрана школа је самовредновање седме кључне области вршила на основу Приручника за самовредновање и вредновање рада школе које је издало Министарство просвете Републике Србије. Подручја вредновања у овој кључној области које је самовредновала Основна школа „Мирослав Антић“ у Оцацима су:

- Руковођење
- Школски развојни план
- Обезбеђивање квалитета

3. Резултати истраживања

За подручје вредновања Руковођење Тим за самовредновање је анкетаио 39 наставника и свих 9 чланова школског одбора.

Табела 1. Резултати подручја вредновања РУКОВОЂЕЊЕ по мишљењу наставника (39 наставника) – просек оцена

Подручје вредновања: **РУКОВОЂЕЊЕ**

В А Ж Н О				ТВРДЊА / ИСКАЗ	Г А Ч Н О			
1	2	3	4		1	2	3	4
3	1	6	28	1. Директор својим радом и понашањем служи за пример запосленима у школи	7	8	13	10
1	0	9	27	2. Доприноси афирмацији и угледу школе	4	10	17	7
1	1	8	27	3. Развија поверење, уважава различита мишљења и обезбеђује добру комуникацију.	12	7	14	5
1	0	12	33	4. Конфликтне ситуације успешно превазилази.	8	14	12	4
1	1	7	26	5. Спреман је да преузме одговорност у доношењу одлука.	7	8	15	8
0	1	10	25	6. Захтева одговорност и радну дисциплину.	1	1	10	26
0	1	8	27	7. Правовремено информише запослене.	1	4	17	16
1	1	8	26	8. Поставља јасне, прецизне захтеве који доприносе ефективности рада школе.	4	6	20	7
1	4	13	19	9. Мотивише запослене на професионални однос према раду.	8	9	18	4
0	2	9	25	10. Усмерава и усклађује рад стручних органа школе.	1	5	23	18
1	1	16	19	11. Промовише, подстиче и организује тимски рад.	8	10	17	3
0	2	9	26	12. Подстиче и подржава стручно усавршавање наставника.	7	11	15	5
0	2	17	17	13. Ствара услове за учешће ученика у одлучивању о организацији и животу школе.	4	13	18	2
0	3	11	23	14. Сарађује с родитељима.	4	9	12	13
0	3	11	22	15. Сарађује са другим организацијама.	1	7	17	12
1	3	14	19	16. Обезбеђује маркетинг школе.	5	16	8	6
11	26	168	389	У К У П Н О	82	138	246	146

Табела 2. Резултати подручја вредновања РУКОВОЂЕЊЕ по мишљењу чланова Школског одбора

Подручје вредновања: **РУКОВОЂЕЊЕ**

ВАЖНО				ТВРДЊА / ИСКАЗ	ТАЧНО			
1	2	3	4		1	2	3	4
			7	1. Директор својим радом и понашањем служи за пример запосленима у школи				8
		1	6	2. Доприноси афирмацији и угледу школе			1	7
		2	5	3. Захтева одговорност и радну дисциплину.			4	4
		1	6	4. Спреман је да преузме одговорност у доношењу одлука.			1	7
		2	5	5. Обезбеђује услове за сарадњу са родитељима и уважава иницијативу Савета родитеља			2	6
		2	5	6. Развија добру сарадњу са локалном заједницом		1	3	4
		1	6	7. Сарађује са другим школама и организацијама			3	5
		3	4	8. Обезбеђује маркетинг школе		1	3	3
		1	6	9. Редовно подноси извештаје Школском одбору о активностима које се одвијају у школи				8
			7	10. Редовно подноси извештаје о свом раду Школском одбору				8
			7	11. Планира и организује остваривање програма образовања и васпитања				7
		1	6	12. Стара се о обезбеђивању квалитета и унапређивању образовно васпитног рада			3	5
		1	6	13. Стара се о остваривању развојног плана школе		1	1	5
		3	4	14. Организује педагошко-инструктивни увид и предузима мере за унапређивање рада наставника и стручних сарадника			5	3
			7	15. Предузима мере ради извршавања налога просветног инспектора и просветног саветника				7
			7	16. Предузима мере у случају недоличног понашања запосленог и његовог негативног утицаја на ученике			1	7
			7	17. Стара се о благовременом обавештавању запослених, стручних органа и органа управљања о свим питањима од интереса за рад школе			1	7
0	0	18	100	У К У П Н О	0	3	28	101

Табела 3. Резултати подручја вредновања ШКОЛСКИ РАЗВОЈНИ ПЛАН по мишљењу чланова Школског одбора и Тима за самовредновање
 Подручје вредновања: **ШКОЛСКИ РАЗВОЈНИ ПЛАН**

ТВРДЊЕ	1	2	3	4
1. У развојном плану се препознају специфичности школе и вредности које се у њој негују.	2	5	21	11
2. Дат је преглед тренутног стања у школи.	3	3	22	11
3. Развојни циљеви указују на промену која се жели остварити.	2	3	17	17
4. Дефинисан је начин на који ће се промене остварити (кроз задатке и план активности).	2	3	16	18
5. У плану активности разрађени су кораци, носиоци активности и време реализације.	2	1	25	11
6. Дефинисани су мерљиви показатељи промена.	3	9	19	8
7. Реализација се одвија у складу са планом.	7	7	22	3
8. Одступања од плана су аргументована и документована анексима развојног плана.	5	9	22	3
9. План се реализује тимски са особама из различитих интересних група.	2	10	13	14
10. Информисање свих интересних група о реализацији плана је редовно и документовано (води се евиденција о томе).	2	8	17	12
11. Ефекти реализације су усаглашени са очекивањима.	2	11	24	2
12. Реализацијом плана остварени су и евидентирани и други позитивни ефекти који нису очекивани.	4	18	15	2
13. Видљиве су промене у квалитету наставе и учења.	5	19	11	4
14. Материјална средства се ефикасно користе у функцији наставе и учења.	6	10	18	5
15. На основу остварених промена иницирају се нови циљеви и активности.	2	11	19	7
У К У П Н О	50	129	284	132

Табела 4. Резултати подручја вредновања ОБЕЗБЕЂИВАЊЕ КВАЛИТЕТА по мишљењу наставника (39 наставника) – просек оцена
 Подручје вредновања: **ОБЕЗБЕЂИВАЊЕ КВАЛИТЕТА**

ВАЖНО				ТВРДЊА / ИСКАЗ	ТАЧНО			
1	2	3	4		1	2	3	4
1	1	16	20	1.У школи се спроводи самовредновање на основу утврђених критеријума.	5	1	17	15
1	4	23	10	2.Укључен/а сам у процес самовредновања.	3	12	12	11
2	6	21	9	3.Водим евиденцију о свом самовредновању.	3	15	15	6
2	2	16	18	4.Израђујем свој акциони план за превазилажење уочених слабости.	1	8	19	11
2	5	19	12	5.Пратим ефекте предузетих корака у оквиру свог акционог плана.	1	9	23	5
1	0	14	24	6.Обавезе и задужења се распоређују запосленима на основу стручности, знања и способности.	6	5	18	10
1	1	12	25	7.Обавезе и задужења су јасни, прецизни, правовремени и доприносе ефикасности рада школе.	3	13	13	10
1	0	13	24	8.Тимови се формирају на основу стручности, знања и способности чланова.	2	13	13	11
2	1	18	18	9.Ефективност и ефикасност рада у тиму се мотивише и стимулише.	10	15	10	2
1	1	9	28	10.Правилном расподелом послова обезбеђује се ефикасност рада школе.	2	11	17	9
1	1	19	18	11.У школи се прати ефективност и ефикасност сваког запосленог.	3	18	13	5
5	1	17	16	12.Школа има прецизно прописане критеријуме за похваљивање и награђивање запослених.	15	15	8	1
5	1	17	16	13.Прописани критеријуми за похваљивање и награђивање се примењују.	15	16	7	1
1	2	8	28	14.У школи постоји добра координација рада стручних и других органа.	2	12	17	8
1	1	9	28	15.У школи постоји добра координација рада одељенских старешина и стручне службе.	4	6	15	14
28	29	234	298	У К У П Н О	76	171	220	123

Табела 5. Резултати подручја вредновања ОРГАНИЗАЦИЈА РАДА ШКОЛЕ по мишљењу наставника (39 наставника) – просек оцена
 Подручје вредновања: ОРГАНИЗАЦИЈА РАДА ШКОЛЕ

В А Ж Н О				ТВРДЊА / ИСКАЗ	Т А Ч Н О			
1	2	3	4		1	2	3	4
1	0	14	24	1.Обавезе и задужења се распоређују запосленима на основу стручности, знања и способности	6	5	18	10
1	1	12	25	2.Обавезе и задужења су јасни, прецизни, правовремени и доприносе ефикасности рада школе.	3	13	13	10
1	0	13	24	3.Тимови се формирају на основу стручности, знања и способности чланова	2	13	13	11
1	1	9	28	4.Правилном расподелом послова обезбеђује се ефикасност рада школе	2	11	17	9
1	2	8	28	5.У школи постоји добра координација рада стручних и других органа	2	12	17	8
1	1	9	28	6.. У школи постоји добра координација рада одељенских старешина и стручне службе	4	6	15	14
6	5	65	157	У К У П Н О	19	60	93	62

4. Закључак

На основу анализе издвајамо:

Подручје	Анкетирани	Слабе стране	Јакe стране
Руковођење	Наставници (32) Школски одбор (9)	1. Захтева одговорност и радну дисциплину 2. Конфликтне ситуације успешно превазилази 3. Захтева одговорност и радну дисциплину	1. Подстиче и подржава стручно усавршавање наставника 2. Сарађује са другим организацијама 3. Редовно подноси извештаје о свом раду
Школски развојни план	Школски одбор (9) и Тим за самовредновање (7)	1. Реализацијом плана остварени су и евидентирани и други позитивни ефекти који нису очекивани.	1. У развојном плану се препознају специфичности школе и вредности које се у њој негују
Обезбеђивање квалитета	Наставници (39)	1.Ефективност и ефикасност рада у тиму се мотивише и стимулише.	1.У школи постоји добра координација рада одељенских старешина и стручне службе.

На основу добијених резултата одређен је акциони план који је садржао следеће акције. План садржи и временски оквир.

РБ	Акције	Носиоци
1.	Појачати одговорност и дежурство наставника Повећати број наставника за дежурство Проверавати књигу дежурних Тачно дефинисати места дежурстава у дворишту	Дежурни настав.
2.	Појачати одговорност и дежурство помоћног особља Поставити једног радника да дежура у портирници За контролу рада задужити секретара	Техничка служба
3.	Провера планова наставника Сваког 10 у месецу контролисати планове Контролу врши педагог школе	ПП служба
4.	Интензивирати рад стручних актива Заказивати састанке квартално Заказивати састанке по потреби Извештавати веће о семинарима и саветовањима	Стручни активни
5.	Мотивисати тимове признањима и похвалама Похваљивати успехе наставника и ученика на ШО, Савету родитеља и НВ Успехе јавно приказати на огласној табли Директор материјално награђује из прихода школе	Управа школе

ЛИТЕРАТУРА

- Бојанић, М. и група аутора (2005). *Приручник за самовредновање и вредновање рада школе*. Београд: Министарство просвете и спорта Републике Србије, British Council.
- Ђерманов, Ј. (2005). *Школска самоевалуација и развој културе евалуације у васпитању и образовању*. Нови Сад: Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет.
- Правилник о вредновању квалитета рада установа, *Службени гласник РС*, бр. 72/2009 и 52/2011.
- Салаи, Л. (2005). *Стандарди квалитета*. Нови Сад: Виша пословна школа.
- Станичић, С. (2006). *Менаџмент у образовању*. Ријека: Властита наклада.
- Тасић, И., Сајферт, Д. (2011). *Организација рада школе*. Зрењанин: Универзитет у Новом Саду, Технички факултет „Михајло Пупин“.

www.rpz-rs.org

www.ssmb.hr

www.see-educoop.net

Ivan Tasić, Ph.D., Dragana Glušac, Ph.D., Dijana Karuović, Ph.D.

Technical faculty „Mihajlo Pupin“, Zrenjanin,
University of Novi Sad, The Republic of Serbia

Jelena Tasić, M.Sc.

Primary school „Mihajlo Pupin“, Veternik

Dajana Tubić, M.Sc.

Vocation secondaryschool, Odžaci, The Republic of Serbia

SELF-EVALUATION – ORGANIZATION, MANAGEMENT AND ENSURING THE QUALITY OF SCHOOLS

Summary: The goal of self-evaluation is to improve the quality of the work of schools. Self-evaluation is also a sign that the school is willing to accept responsibility for their own work and growth. There are other types of evaluation, but they are all based on self-evaluation. Self-evaluation in a school can ease the tension occurring as a result of an external evaluation, as so far the only form of monitoring and evaluation of educational institutions. After the introduction of self-evaluation, school become an equal partner to the external evaluator and they both conduct the evaluation according to identical indicators, and the specifically determined procedures and mechanisms.

This paper presents the results of research and an action plan for the organization, management and ensuring the quality of the school.

Key words: self-evaluation, quality, school leadership.

ГЕОГЕБРА И МАТЕМАТИЧКО-ДИДАКТИЧКЕ ИГРЕ

САЖЕТАК: Сведоци смо бурног развоја рачунарско-информационих уређаја и њихове масовне употребе у свим областима људског живота. Не само због тога и настава, која жели и треба да буде савремена, свој процес мора да обогађује новим резултатима ових технологија на свим нивоима школовања. Наравно да у томе треба наћи праву меру у зависности од специфичности образовних садржаја, узраста, опремљености установе, обучености предавача итд. У том смислу посебно треба бити обазрив у раду са децом у предшколском образовању. Већина деце долази у контакт са рачунаром у породици, најчешће кроз разне видео игрице, које често немају никакав едукативни значај. Управо због тога савремени васпитач треба да буде оспособљен не само за избор одговарајућих електронских садржаја за децу, већ и за креирање таквих садржаја. С тим циљем овде ће бити представљене могућности програмског пакета Геогевра (GeoGebra) у креирању математичко-дидактичких игара за децу предшколског узраста.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: Геогевра, математичко-дидактичке игре, предшколско образовање.

1. Математичко-дидактичке игре

Велики број научника и васпитних радника бавио се изучавањем феномена игре. О њеној улози у животу човека и развоју деце сви су дали афирмативан став. Игра има поготову значајну улогу у развоју и учењу предшколског детета. Та игра није само из задовољства и пуке забаве, већ се у њима задовољавају основне потребе детета. Кроз игру деца развијају своје психофизичке особине, умне и стваралачке способности, прилагођавају се правилима живота у друштву. Позив детету да се укључи у игру је више од прилике за бављења пријатним активностима. То за њега има егзистенцијалну вредност. Бити искључен из игре значи бити искључен из друштвеног живота.

Свака игра захтева одређени физички, психички и умни напор, али је радост коју она пружа детету чини и привлачном. Са једне стране она дете ослобађа зависности од одраслих, а с друге, поставља захтеве за остваривање његовог идентитета и положаја међу вршњацима. Осећај угодности, њен, за дете, природан амбијент и могућност креирања за овладавање основним појмовима и активностима, игру у предшколском узрасту издваја као основни метод учења.

Игра које су осмишљене за усвајање и развијање математичких појмова, релација и операција са тим појмовима и закона логичког мишљења називамо математичко-дидактичким играма. Примена математичко-дидактичких игара као метода учења је врло продуктивна и преовладајућа је у предшколском узрасту при увођењу и развијању основних математичких појмова. У овим играма пред дете се често постављају проблеми које оно, на први поглед, не може, или може делимично да реши на основу раније стеченог искуства. Кључан је напор који дете улаже да би решило проблем на који је, мотивисано самом игром, наишло. На тај начин игра развојно делује на интелиген-

* mzivanovic@vaspks.edu.rs

цију детета, побољшава његову пажњу и усавршава концентрацију. Ове игре се користе како за формирање почетних математичких појмова тако и проверу усвојености и кориговање уочених грешака.

Математичко-дидактичке игре спадају у игре са правилима и осмишљавају их одрасли. При томе они морају да воде рачуна о следећим захтевима: правилан избор садржаја којима се жели подстаћи и развити одређена интелектуална активност; правилан редослед садржаја игре како би спонтано усмерили децу на вршење интелектуалних активности; како игру учинити атрактивном и примереном за децу различитих способности.

Под тим условима формиране игре треба да обезбеде: повезаност садржаја у серије чиме се обезбеђује побуђивање система интелектуалних операција и њиховог усавршавања; могућност дечијег експеримента и истраживања; могућност грешке, уочавања и исправке сопствене грешке; могућност решавања проблема на више начина у потрази за што ефикаснијим решењима; подстицање дечије иницијативе и амбиције у одбрани својих закључака.

2. Компјутер и математичко-дидактичке игре

Компјутер је постао саставни део савременог живота, тако да је сада, и у нашем друштву, тешко наћи породицу у којој се он не користи. Природно је да дете, посматрајући родитеље како седе за компјутером и само пожели да се да се окуша са том „играчком“. Са друге стране оправдан је и страх родитеља да ће допуштањем раног коришћења компјутера својој деци угрозити здравље. Познато је да дуг боравак за компјутером може код деце да изазове низ негативних последица, почев од неправилног развијања тела до запостављања социјалног развоја детета. Међутим, недавна истраживања америчких научника показала су, да су предшколска деца која су користила рачунар имала много развијенију меморију и маштовитост од својих вршњака, чији су родитељи одлучили да својој деци ускрате могућност коришћења рачунара пре седме године. Забранити детету приступ компјутеру и учинити га недоступним у ери свеопште дигитализације, готово да има исте размере као и одређење наших, не тако давних, предака да се женској деци ускрати школовање. Дакле, треба наћи меру између непланског и неконтролисаног коришћења компјутера и апсолутног избегавања његове употребе. Опште су препоруке да предшколско дете у кућним условима не би требало да проводи за компјутером више од тридесетак минута. Свакако да се тиме може оправдати и разумна употреба рачунара у предшколском образовању и васпитању.

Кад већ дозволимо нашим предшколцима одговарајућу употребу рачунара, треба повести рачуна и о садржајима којима су деца том приликом изложена. Активности треба да буду прилагођене општим препорукама дечијег образовања и васпитања. Сам садржај треба да буде разноврстан у циљу усвајања нових сазнања и развијања мисаоних способности деце, као и задовољења њихових забавних и друштвених потреба. У том смислу су веома корисне математичко-дидактичке игре које поред развојног и нормативног имају и забавни карактер. Улога васпитача у избору, препоруци родитељима, па и креирању ових игара је битна. Отуда следи и потреба да савремени васпитач буде методички оспособљен и у том смислу.

Данас постоји мноштво већ готових електронских математичко-дидактичких игара, као и програма који омогућавају њихово креирање. Ти програми поготову омогућавају васпитачима да се и сами креативно испоље и на најбољи начин сведу употребу

рачунара од стране деце у оптималне оквице. Један од програма који ту пружа широке могућности је и Геогебра.

3. Геогебра и математичко-дидактичке игре

Аутор програма Геогебра је аустријски методичар наставе математике Маркус Хоенвартер (Markus Hohenwarter). Сам програм првенствено је креиран за учење математике у средњим и основним школама и резултат је магистарског рада аутора. Програм има изузетне могућности и за кратко време је постао веома популаран. Томе доприноси и чињеница да је слободан (бесплатан) за коришћење. У развој програма укључио се велики број математичара и информатичара широм света. Сам кориснички интерфејс преведен је на многе језике, а између осталих и на наш. На интернету је отворени сајт Геогебратјуб¹ на коме се могу објавити и погледати радови, као и форум за размену искуства аутора.

Занимљиво је да се програм може искористити за прављење дидактичких игара уопште, те тако и игара за предшколце. У даљем тексту ће бити представљене неке од игара које је креирао аутор овог рада и његови студенти са Високе школе струковних студија за образовање васпитача у Крушевцу. Садржаји се ефектно могу представити у активностима са децом преко пројектора у фронталном начину рада, а могу се и одштампати као појединачни радни листови за коришћење у индивидуалном раду. Такође, васпитач их може препоручити родитељима за њихову децу, да кућно време за рачунаром искористе у интелектуалном развоју на забаван начин.

Погледајмо неке од примера игара.

3.1. Логички след

У једном документу на једном слајду је могуће уметнути илустрацију неке приче, бајке, басне, песме. За сваку илустрацију могуће је на радној површини поставити нумерисано поље за приказивање исте. Обележавањем одговарајућег редног броја видљива је одговарајућа слика и текст везан за њу. Погледајмо то на примеру бајке *Деда и репа*².



Посадио деда репу. Израсла репа велика, огромна.
Решио деда да вади репу. Повуци потегни ишчупати је не може.

Слика 1.

¹ <http://www.geogebraTube.org>

² Иста презентација се може искористити и за усвајање и развијање релација положаја, редних бројева...



**Позвао деда у помоћ бабу.
Ухватила се баба за деду, деда за репу
- повуци потегни ишчупати је не могу.**

Слика 2.

На сликама 1. и 2. су представљене илустрације везане за почетак бајке. Укључивањем наредних бројева испред слике, закључно са редним бројем 7, добијамо илустровану комплетну бајку. Обележавањем поља 8 добија се проблем логичког следа на слици 3.

Постави слике у правилан редослед.



Слика 3.

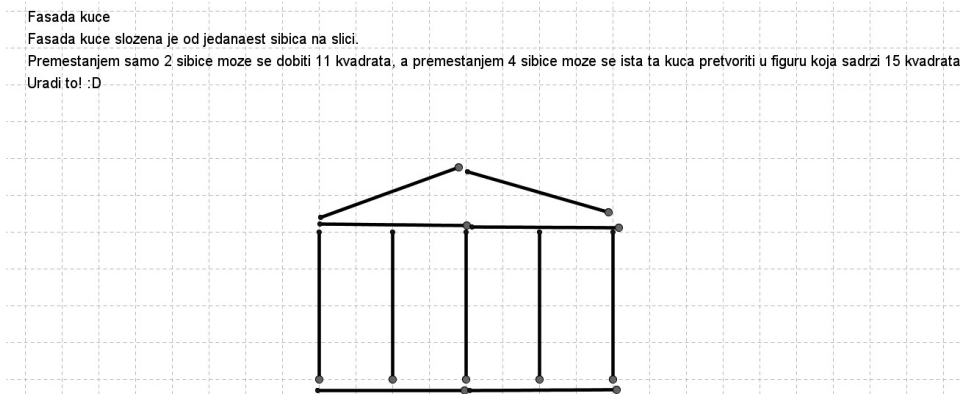
3.2. Слагалица



Слика 4.

Слагалицу на слици 4 креирао је студент Милош Павловић 1-001/11. У електронској верзији премештање делова слагалице врши се избором слике са притиснутим левим тастером миша, или помоћу стрелица на тастатури.

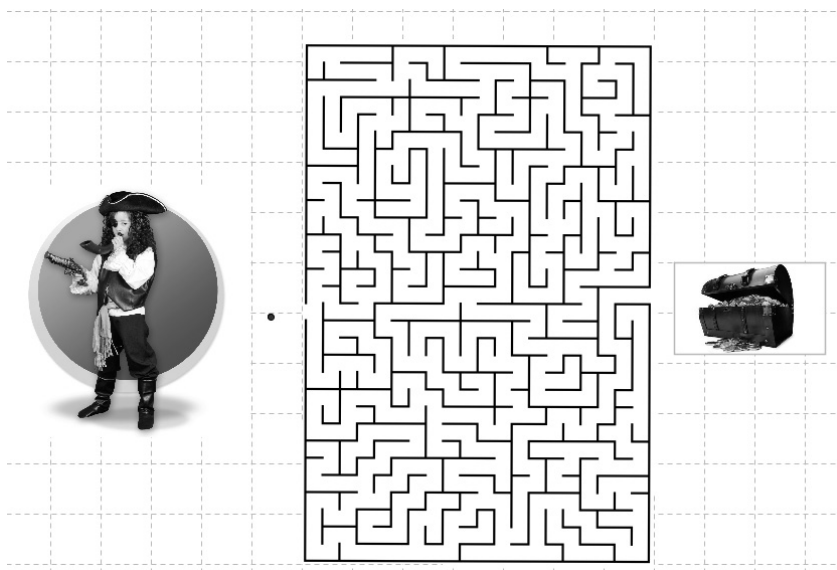
3.3. Проблеми са палидрвцима



Слика 5.

Електронску верзију проблема са палидрвцима у Геогебри креирале су Ђорђевић Виолета 1-018/11 и Пантелић Александра 1-022/11. Палидрвцима на компјутеру манипулишемо на тај начин што за ротацију палидрвца мишем бирамо црвени (фосфорни врх), а за њену translацију супротни крај.

3.4. Лавиринт



Слика 6.

Проблем *Помозите гусару да открије благо* на слици 6. креирала је студенткиња Јорданов Александра 1В-002/12. Кретање кроз лавиринт у електронској верзији омогућено је избором плаве тачке десно од гусара, која оставља траг путање решавања лавиринта.

Више примера математичко-дидактичких игра креираних у геогейбри, али и других садржаја везаних за методичку развијања почетних математичких појмова може се погледати и на веб адреси <https://sites.google.com/site/pitagorac/metodika-za-vaspitace>.

ЛИТЕРАТУРА

- Дмитрић, Љ., Јанковић, М. (3-5. јун 2011). „Играмо се – учимо“, *Зборник са 6. међународног симпозијума ТИО за друштво учења и знања*, <<http://www.fjn.kg.ac.rs/konferencije/tio6/radovi/3%29%20Nastavnici%20i%20skola%20u%20informaciono-tehnoloskom%20okruzenju/PDF/303%20Ljiljana%20Dmitric.pdf>> 18.6.2013.
- Ивић, И. (1972). „Могућности предшколског детета за учење елементарне математике“. *Предшколско дете*. 1-2/72: 3-20.
- Каменов, Е. (1986). *Интелектуално васпитање кроз игру*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Речицки, Ж. Гиртнер Ж.Л. (2008). *Дете и компјутер*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Трнавац, Н. (1991). *Дидактичке игре*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Уаекеу, Т.Д. (1989). *Компјутер у обданишту* (превод). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Milan Živanović, Ph.D.

Preschool Teachers' Training College in Kruševac, The Republic of Serbia

GEOGEBRA AND MATHEMATICAL-DIDACTIC GAMES

Summary: We are now witnessing the turbulent development of computers and information devices and their massive use in all areas of life. Not only because of this, the teaching process needs to be up to date and enriched with new results of these technologies at all levels of education. Of course, this needs to be done adequately and so that it suits specific educational contents, students' age, existing equipment and facilities, the teachers' skillfulness, etc. In this sense, we have to be cautious when working with children in preschool education. Majority of children encounters the computer in the family, usually through a variety of video games that have no educational significance whatsoever. This is why the modern teacher should be competent enough not only to select appropriate e-contents for children, but also to create such contents. Having that in mind we shall represent the possibilities offered by the feature set GeoGebra for creation of mathematical and didactic games for preschool children.

Key words: GeoGebra, mathematical-didactic games, preschool education.

УЛОГА, ЗНАЧАЈ, ПОЛОЖАЈ И ПРОБЛЕМИ ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ У ОБРАЗОВАЊУ

САЖЕТАК: Ликовна култура у образовању је у нашем времену пред великим изазовом и под великим притиском. Овај рад темељи се на улози, положају, значају и проблемима ликовне културе у образовању. Сваки од анализираних података носи своје одређене специфичности и расправља одређена питања и проблеме у духу времена. Потребне истраживања леже у уметничком образовању чија је функција развијање креативности и индивидуалности. Главна снага сваке земље лежи у даровитој и креативној деци, која кроз уметничко образовање обогаћују емоционални живот, развијају машту, осећаје, мишљење, памћење. Уметност у нашој савремености требало би да заузме једно од важнијих места код већине појединаца, социјалних скупина и државе.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: Уметност, ликовна култура, образовање, креативност.

1. Увод

У модерном друштву, образовање је постало једно од најобимнијих области људског деловања. Значајно повећање друштвене улоге образовања и ефективности данас у великој мери доприноси перспективи људског развоја. У последњих десетак година свет мења свој став према свим облицима образовања. Образовање, посебно ликовно образовање кроз уметност визуелно едукује појединца, социјалне скупине и државу. Разлог за овај фокус је настојање да се схвати да су најважније вредности савременог друштва особе способне за експлоатацију нових знања и усвајање нестандартних решења.

Уметност је увек била најважније средство естетског васпитања, нарочито се од друге половине 19. века уметност третира са гледишта њеног утицаја на човека. Уметност има за циљ да нам прикаже више животних појава него што их је било у животу који смо проживели (Виготски, 1975).

Однос између уметности и васпитања формулише се на основу два приступа њиховим релацијама, тзв. васпитање за уметност и васпитање путем уметности. Васпитање за уметност јавља се са индустријском револуцијом на прелазу у XX век, због потребе да се уметнички елементи унесу у индустријску производњу и да се сви грађани уведу у уметност (Карлаварис, 1960).

Традиција ликовне културе у српским школама дуга је више од 170 година, као и у већини европских земаља. Ако данас упоредимо статус наставног предмета ликовна култура у нашем школству с европским земљама где је предмет заступљен са више часова недељно током целог обавезног школовања, нека нас не изненади податак да је Србија при дну лествице

* apericnikolic@gmail.com

2. Улога и значај ликовне културе у образовању

Уметничко образовање, на основу посебног значаја уметности у васпитању и образовању деце и адолесцената, један је од кључних услова за развој духовног, моралног, културног идентитета који може да се очува кроз појединачне уметничке и креативне активности.

Кроз ликовну културу ученици напуштају егоцентричне ставове и развијају способност бржег прилагођавања другима и околини. Кроз ликовну културу наставници развијају код ученика интелектуалне способности бржег међусобног разумевања и прихватања туђих ставова и гледишта. Колективним ликовним задацима ученици брже долазе до разноврсних идеја, као и до бољих друштвених односа и мисаоних способности изражавања. Наставник код ученика подстиче бржи развој друштвеног прилагођавања. Кроз ликовну културу и партнерски однос (наставник–ученик) ученици схватају да могу савладати наставно градиво постепено и да на ликовно мисаон начин могу брже долазити до ефикаснијег самовредновања, као и вредновања. Естетском анализом ученици долазе до повратне информације, што код њих изазива унутрашње мотивације за рад и успех. Битна полазишна мотивација и ставка ликовне културе је та да ученике научимо да кроз сопствени рад врше самоконтролу кроз креативност која се учи.

Ликовна култура није намењена само ужем кругу даровитих и посебно заинтересованих ученика, него свима без изузетака, али у складу са њиховим психофизичким узрасним могућностима, јер им помаже у свесном откривању многих вредности у природи, науци и уметности као повезаној целини у смислу развијања материјалне и духовне културе.

Деца имају потребу и жељу за истраживањем простора и материјала, па ову спонтаност перцепције и креације, као темељ за развијање аутономности и индивидуалности, треба уважавати и поштовати.

„Важност ликовне културе изводи се из духовних вредности ликовно-естетског карактера које је човечанство створило од најстаријих времена до данас. Те квалитете на специфичан начин зближавају људе у процесу комуникације и успостављају унутрашњу равнотежу појединца. Човек не може живети, као што смо видели, само од активности интелектуално-производног карактера, већ уз ту активност има и емоционално-маштовите и креативне делатности као комплементарни вид. Тако се рационално-производне и емоционално-естетске делатности у животу међусобно смењују, подстичући једна другу. Тиме се повећава човеков општи потенцијал и он постаје квалитетнији а његово деловање потом подиже квалитет средине“ (Карлаварис, 1991).

Ликовна култура интегрира различите наставне садржаје, а у свакодневном животу ученика потврђује своју улогу у подстицању и организовању интердисциплинарног приступа васпитању и образовању.

Претпоставка општеваспитне функције ликовне културе јесте деловање садржаја ликовне уметности на ширем духовном и међуљудском плану. Теоретичари који схватају ликовну уметност у њеној аутономности а естетску вредност виде у њеној обликовној структури, сматрају да је функција ликовне уметности исцрпљена потстицањем естетских доживљаја, а да свака друга „додатна“ активност удаљује посматрача од ликовне суштине, па понекад и омета адекватни пријем ликовне поруке.

Улога уметности је да омогући ученику комуникацију са својом и светском ликовном баштином, а у „цртежу“ да комуницира са самим собом, својом породицом, вршњацима и наставником, а тиме се „увијени дух детета у себи“ отвара.

3. Проблеми и перспективе ликовне културе у образовању

Ликовна култура има нагласак на креативном процесу и способности разумевања визуелних појмова.

Из психоаналитичке теорије уметности изводе се закључци за васпитну праксу. Преме мишљењу појединих психолога, уметност може да послужи као васпитно средство нарочито у периоду адолесценције.

Морално васпитање уметношћу има предност у односу на васпитање посредством науке. Уметност пружа у том погледу више. Она у животу омладине представља специфичан вид учења и искуства, која доприноси да омладина нађе своје место и свој животни идеал.

Ученике треба подстицати да у ликовном стварању не праве механичке потезе придржавајући се неких шаблона, већ да рад схвате као неко тражење, истраживање, комбиновање и рекомбиновање, експеримент.

Интерактивност између учитеља (наставника) и ученика је значајна за ослобађање креативне енергије и активног и критичког односа ученика према интересима и појавама које нас окружују. Спољни импулси долазе од наставника, његових метода и наставних средстава којима делује на свест ученика.

Наставник у остваривању своје улоге организатора и сарадника, у подстицању ученичког стваралаштва, користи креативне технике и процедуре. Он треба да креира стратегије које подстичу креативност и ликовни развој ученика, утиче на успостављање поверења, радо прихвата нове идеје, користи се повратном спрегом, својим укупним односом подстиче самосталност и стваралаштво. Структура ученичких активности се може узети као поуздана мера квалитета остварења образовног програма у раду са ученицима. Најновија истраживања су донела нове идеје чијом применом се побољшава положај, садржај и технологија образовања ученика. Наставник дејствује као професионалац, креатор околности за остваривање и самоостваривање личности ученика, организатор активности које полазе од ученика, афирмише се као истраживач у области образовања и васпитања, доказује способност за тимски рад и потврђује се као стручњак са високим степеном аутономије (Недељковић, 2010).

Проблеми који прате наставу ликовне културе, следећи су: недостатак времена да деца заврше рад до краја, што значи да у првом разреду недостаје један час који је неопходан за потпуну реализацију; мали број ликовних радионица у школама; нередовно коришћење обавезне и додатне литературе која је неопходна за извођењу наставе; недостатак наставних средстава која су неопходна за извођење савремене наставе; ниска стопа креативности и идеја у реализацији предвиђеног плана и програма; делимична обученост учитеља за извођење наставе ликовне културе; неуређен школски ентеријер; мали број панорама и изложби у школама; ниска стопа креативности код деце школског узраста.

Како је већ и напоменуто, много је недостатка у извођењу наставе и реализацији плана и програма ликовне културе. Сходно томе, треба стварати услове да деца: откривају, упознају и потврђују себе као стваралачка и креативна бића; отварају веће могућности стваралачке слободе у избору типова активности, ликовних техника (могућност „чистих“ и комбинованих техника...), тема или слободе својих „тема“ и програмских садржаја; упознају разноврсност подлога и формата и положаја тела приликом стваралачког рада; самостално, смело и слободно се ликовно изражавају развијајући своју креативност, али и себе у тоталитету; експериментишу разним ликовним елементима и

ликовним материјалима; упознају сопствене ликовне могућности и свој ликовни израз; упознају и изражавају свој унутрашњи свет и доживљај света путем ликовног израза, као и унутрашњи свет других; откривају, упознају и цене своју индивидуалност, различитост у ликовним изражавањима и уважавају различитости других у стваралачкој интеракцији и комуникацији; откривају, истражују и упознају свој ликовни језик, али и ликовни језик одраслих у делима ликовних уметности.

Како би се настава ликовне културе могла квалитетније одвијати ученицима су потребни одговарајући визуелни подстицаји. Коришћење уџбеника омогућава сваком ученику визуелне подстицаје, боља креативна решења и лакше ликовно изражавање, без обзира на материјалне услове којима школа и средина располажу (могућност видео пројекције, посета изложби и музеја).

Програм ликовне културе даје сваком учитељу (наставнику) слободне могућности да испољи креативност, да проналази одговарајуће облике, методе и средства за реализацију. Треба водити рачуна да задатак буде сведен и прилагођен могућностима ученика (његовим психофизичким карактеристикама), чиме ће бити задовољен задатак да за одређено време од два часа ученик заврши свој рад. Непримерено је да ученик завршава своје радове код куће, како би га потом учитељ (наставник) накнадно оценио. У процесу мотивисања ученика за рад, учитељ (наставник) ће водити разговор о предвиђеним садржајима, чиме ће створити услове, а ослањајући се на знања ученика стечена у предходном периоду, да сваки ученик пронађе своју тему за рад.

За потребе часова ликовне културе, ликовна радионица пружа посебне услове јер поседује мноштво разноврсног материјала за рад, погодне услове у смислу поседовања воде, лепу атмосферу и естетско уређење тако да сви ликовни радови, било да се израђују воденим бојама, темперама, пластелином, глином, рециклажним материјалима или нечим другим, не ограничавају ученике у њиховом изражавању и реализацији.

Планиране активности требе да су развојно прилагођене тако да не успоравају, већ да подстичу ликовни, естетски и визуелни развој деце, при чему ће се свако дете осећати сигурно, слободно при изражавању сходно сопственим могућностима.

Коришћење разноврсних техника и материјала подстиче децу да се на различите начине креативно ангажују, што обезбеђује развој различитих потенцијала. Затим, избор активности, метода, техника и материјала које су у високом степену примерене постављеним циљевима часа и могућностима ученика, условљава високу мотивацију за разноврсним облицима стваралаштва и боља постигнућа деце. Недовољно познавање материјала и техника успорава код деце развој креативности, па је неопходно упознати децу са различитим активностима.

Активности ученика на часу треба планирати тако да се на часу обезбеди највише времена за рађање идеје, креативно изражавање и потпуну реализацију задатка, а то је најзначајније за остваривање циљева часа.

Предшколске установе и школе, требало би да остваре комуникацију и сарадњу са кустосима музеја, уметницима, произвођачима боја и папира и сл.

У циљу правилног и редовног праћења планова и програма надлежни би требали да схвате да је настава ликовне културе специфичнија у односу на наставу других предмета, јер захтева одређену писменост, познавање ликовног језика, ликовних техника и свест о њиховој практичној примени.

4. Закључак

Било би добро да уметност буде саставни део живота. Требало би да је има више у школи, кући и у медијима, али на жалост то није случај. Она постоји само у галеријама које су празне. Кроз школски систем ликовно образовање се традиционално за-поставља што је довело до потпуног губитка визуелне културе у народу, владавине кича и лошег укуса. Нажалост, те се болести споро лече.

За сада се не може рећи да постоји неко посебно интересовање и подршка од стране школа и њених упошљеника. За настојање да ликовну културу подигнемо на виши ниво путем истраживања, похвала и критика. Васпитачи излазе у сусрет као про-мотери уметности и ликовне културе, подстичући децу на креативност, која опада већ са поласком у школу. Већина учитеља и наставника све то посматра са позиције резервисаности, а са таквим ставом не може се очекивати било какав вид подршке.

Статус предмета ликовна култура у нашој земљи је врло низак, што је резултат доживљавања наставе као рекреативног и необавезног школског предмета. Резултат тога је, углавном, несхваћена концепција овог предмета што је последица друштвеног несхватања саме уметности.

ЛИТЕРАТУРА

Виготски, Л. С. (1975). *Психологија уметности*. Београд: Нолит.

Карлаварис, Б. (1960). *Нова концепција ликовног васпитања*. Београд: Завод за уџбенике и на-ставна средства.

Карлаварис, Б. (1991). *Методика ликовног одгоја 2*. Ријека: Hofbauer п.о.

Недељковић, М. (2010). *Јединство концепције, политике и стратегије у подстицању даровитих ученика*. Вршац: ВШВ.

Aleksandra Perić-Nikolić, Ph.D.

The College of Textile, Leskovac, The Republic of Serbia

THE IMPORTANCE, THE ROLE, THE PLACE AND PROBLEMS OF FINE ARTS IN EDUCATION

Summary: Fine arts in education are currently facing a great challenge and are under a lot of pressure. This paper is based on the role, importance, significance and the problems fine arts are facing in education today. Each piece of data analyzed carries its own specificities and discusses certain topics and problems in the spirit of the present time. The needs for this research are found in the arts education whose function is to develop creativity and individuality. The main force of a country lies in talented and creative children who enrich their emotional life, increase the level of their imagination, feelings, opinions, memory, etc. Art, in our times, should hold the key position with the majority of individuals, social groups and the state itself.

Key words: art, fine arts, education, creativity.

САВРЕМЕНИ МЕТОДИЧКИ ПРИСТУПИ РОМАНУ

САЖЕТАК: У раду *Савремени методички приступи роману*, ауторка Софија Калезић у највећој мјери се фокусира на проблеме модерног наставног процеса, у оквиру којег је ученик одређен као активни субјекат наставе, оспособљен да запажа и излаже сопствене судове о дјелу, те да се, вођен сигурном руком наставника, осамостављује за анализу књижевне умјетности. У зрелијем ученичком периоду, истраживачко читање у што већој мјери треба да потискује остале врсте читања. То истовремено не значи да у рецепцији дјела треба запостављати доживљајни момент, већ да се ученик временом изграђује у читаоца који се не бави само „конзумирањем“ из задовољства, већ се оспособљава да у њему открива поетичке особености и естетске вриједности. Поједини методичари, какав је примјера ради Павле Илић, сматрају да је упутније говорити о кративним поступцима и резултатима у настави, него о стваралачкој или креативној настави као о неком посебном систему. Осим уводног сегмента који се односи на кратак преглед појединости које потпадају под параметре стваралачко-истраживачке наставе књижевности, ауторка посебно истиче проблемски и мотивски приступ, као и приступ путем анализе доминантних ликова и давања истраживачких питања и задатака.

КЉУЧНЕ РИЈЕЧИ: интерпретација, роман, процес учења, наставник, ученик.

Стваралачко-истраживачка настава књижевности

У методици наставе је познато да свака наставна метода посједује свој репродуктивни и стваралачки вид испољавања – у стваралачком облику монолошке методе, наставник избјегава класична предавања, претежно се служећи етапним казивањем. Уз то, он користи и друге методе, од биљежења на табли и чулног представљања, до краћих разговора и читања стручних прилога. Овим начином се разбија монотонија и ученичка деконцентрисаност, којима је ова метода често праћена. Дијалогска метода, посматрана у свом креативном виду, надроста систем питања и одговора. Она настоји да примјеном пажљиво усмјерених истраживачких задатака код ученика пробуди потребу за сарадњом с наставником и пружањем садржајних одговора, аргументованих на конкретним примјерима.

Текст-метода у свом креативном виду ученике ставља у улогу писаца, који теже да се што сликовитије и умјетнички успјелије искажу. Успјешно спровођење ове методе налази се у уској вези са читањем, јер ће само ученик који чита квалитетна литерарна остварења умјети да се задовољавајуће писмено испољи. Стваралачки вид методе реферисања испољен је у избјегавању развучености и понављања којим су често праћена дуга излагања, правилној схеми композиције рада, посебним истицањем проблема којима се бави реферат, дубљем понирањем у структурне вриједности текста итд. Екскурзија као креативна наставна метода превазилази смисао обичног излета и претвара се у садржајан обилазак датог објекта, с јасно утврђеним смјером кретања, мобилизаторским дјеловањем на ученике и успостављеном дисциплином.

* pgstudio@t-com.me

Осавремењивање наставног процеса Илија Мамузић посматра не само кроз промјене у наставним програмима, већ и кроз практични наставник ангажман, који треба да буде испуњен добром вољом и љубављу према свом позиву: „Такав препород наше наставе матерње речи у школи“ – наглашава овај стручњак, познат по залагању за прожимање теоријског и практичног аспекта рада у настави – „не треба очекивати само од нових програма, ни само од нових уџбеника. Иако ће нови програми и уџбеници уне-ти у наше учионице много свежег ваздуха и ведрога светла – прави препород доживеће наша учионица тек кад сву ту обнову пронесе својим срцем и својим поступком њен наставник. Тек наставник који неће бити неки хладни стручњак, сав утонуо у хиљаде факата и објекција наших наука о језику и књижевности, но који ће бити свестан своје гра-дилачке мисије у тој учионици плавих и црнпурастих глава које нешто хоће – умеће да изврши до краја споменути препород“ (Мамузић, 1959: 51).

Стваралачко-истраживачка настава супротставља се традиционалном догматско-репродуктивном принципу, јер је афирмација креативности као ученичке способности и као могућности за спровођење наставне праксе релативно новијег датума. Као таква, она често долази у сукоб с постојећим образовним нормама. Посебно акцентовање функција стваралачког мишљења као што су запажање, упоређивање, уопштавање, закључивање, памћење, систематизовање, анализа, синтеза, индукција и дедукција, омогућавају ученику да свестраније и маштовитије прилази проблемима. У складу са стеченим знањима и животним искуством, ученици комуницирају са књижевним дјелом, те кроз понирање у основне проблемске изворе улажу умне напоре, савладавајући тешкоће на путу до циља.

Стваралачки дух једна је од најљепших човјекских особина која му је омогућила да се развија и еволуира кроз вјекове – зашто онда дјецу ограничавати разним шаблонима и формама понашања, којима је наставни процес често неоправдано испуњен? Само превазилажењем односа пасивних посматрача или примаоца наметнутих обавјештења, односа лишеног љубави и маште, од ученика се у школи могу „направити“ мали креативци чији начин размишљања, духовитост и провокативност често знају да прерасту животне резоне, асоцијативност и стваралачки ангажман одраслих.

Проблемски приступ роману

Свако књижевно дјело, а роман као сложена умјетничка структура посебно, током читања и проучавања намеће бројне проблеме. Приступ књижевном дјелу који се базира на разрјешавању проблемске грађе један је од облика кроз које се испољавају тзв. стваралачки или креативни видови наставног процеса. Да би се схватио појам проблемског приступа роману, најприје је нужно разумјети појам проблемске наставе уопште: „Проблемска настава књижевности“ – констатује Вук Милатовић – „битније мења улогу ученика и наставника у процесу тумачења књижевног дела. Њен је основни циљ мисаоно ангажовање ученика, односно оспособљавање ученика за самосталан стваралачки рад, за развијање њихових истраживачко-стваралачких способности у току обраде уметничког текста. Проблемска настава виши је и највиши облик учења које од репродуктивног учења прелази у мишљење и стваралаштво, од пасивног става и односа у истраживање“ (Милатовић, 1996: 42).

Проблем може да проистиче из асоцијативности књижевног исказивања или из диферентности тумачења мисли, теза, порука дјела и бројних његових других конститутивних појединости. Ученичко проницање у дата проблемска чворишта може им-

плицирати асоцијативно отварање читавог паралелног низа проблема који се односе на разноврсна етичка, егзистенцијална, онтолошка, морална и остала питања, судове и животне ставове. Оваквим дискусијама на часу ученици развијају логику закључивања, културу правилног изражавања, интуитивност, оштрину запажања и остала значајна својства која ће их усмјеравати ка практичним разрјешењима животних проблема.

Час књижевности који се овим поступком спроводи посједује специфичну унутрашњу организацију. Од почетног истицања проблема до њиховог завршног разрјешавања, ученици се „крећу“ кроз читав систем ситнијих чворишта и проблемских пунктова који се налазе у међусобно чвршће или лабавије успостављеној вези. Прву фазу часа чини стварање проблемске ситуације, док потом слиједи уочавање и дефинисање проблема, утврђивање начина његовог рјешавања, рад на рјешавању и корекције резултата рада до усвајања прихватљивог рјешења. Важно је знати да имплицирање проблемских ставова уједно намеће индивидуалност судова и закључака, па – на примјер – оно што један интерпретатор књижевног дјела буде видио као проблем, не мора да значи да ће и други видјети. Роман представља компактну цјелину у којој је сам писац изразио све што је сматрао важним. Структура литерарног остварења, која представља вишезначан и за тумачење отворен конгломерат, састављена је међутим, од низа појединости. Она читаоца непрестано провоцира, те му у складу с бројним индивидуалним факторима – његовим узрастом и искуством, умјетничком изграђеношћу, временском дистанцом с које се роман сагледава, психичком структуром његове личности – намеће различита тумачења и одговоре.

Колико представља отворену структуру за нова разумијевања и тумачења, роман је, с друге стране посматран, увијек у себе затворена и енигматична цјелина. О овом његовом двоструком својству, Милија Николић пише: „Књижевно дело, у ствари, не нуди отворене и формулисане проблеме, већ само пружа поводе за њихово постављање. Сва проблематика која је обликована као уметничка предметност (догађаји, мотиви, ликови, поруке и слично), већ је добила своја коначна решења... Сва наша проучавања, анализе и интерпретације уметничких текстова, и поред све доследности иманентном приступу, само су спољашња мисао и срећа је што оне у књижевном делу баш ништа не могу да помере и промене. Но, та је мисао побуђена књижевним делом и на њему је заснована, па може успешно мењати и усавршавати свест која је према делу усмерена“ (Николић, 2002: 106).

Проблемска чворишта у роману могу бити разноврсна – од пишчевих исказа, мисли и стваралачких гледишта до потребе да се протумаче и разумију јунакови поступци, животни ставови и унутрашње контрадикторности. Бројне умјетничке слике које имају пренесено, тј. метафорично, алегорично или симболично значење, такође могу бити повод за разматрање разних проблемских вишезначности. При уочавању, формулисању и рјешавању проблема овај вид приступа роману у што је могуће импозантнијој мјери код ученика намеће принцип самосталности, о чему је давно Богдан Поповић писао: „Наставник има да води, али ученик на својом ногама мора прећи цео пут, и саме мостове које му наставник сагради кад је јарак сувише широк за његов, учеников корак“ (Поповић, 1970: 68).

Ако се посматра с наведеног становишта, улога наставника књижевности се видно мијења у односу на његову улогу у традиционалном или конзервативном типу наставног процеса. Док је раније наставник заузимао став предавача и интерпретатора, сада постаје практични инструктор који ученике каналише и усмјерава у њиховој тен-

денцији да уђу у нуклеус књижевног дјела и разумију бројне појединости које са њим егзистирају у ужим или ширим релацијама. Такав инструктор благовремено припрема ученике за анализу романа, организује ток наставног процеса, подстиче их на креативни и истраживачки ангажман, усмјеравајући композицију њиховог излагања. Проблема-тизовање разноврсних структурних чворишта у роману може се вршити појединим од методичких приступа дјелу, актуелизовањем психолошких, етичких, идејних или неких других аспеката датог остварења или комбиновањем споменутих приступа.

„Нова струја полази од увјерења“ – примјећује Драгутин Росандић – „да је ученик књижевно сензибилан, да заузима према књижевним дјелима свој став и да ту чињеницу треба искористити као значајан елемент наставе. На сату књижевности треба ангажирати учеников емоционални, фантазијски и мисаони свијет. Наставник није, према томе, информатор, предавач у класичном смислу, живи књижевни лексикон, већ истраживач, стваралац особите врсте који умије уводити ученике у свијет књижевних љепота и законитости, помагати им да самостално продру у скривене љепоте и значења дјела, да сат књижевности доживљавају као радост, као свечаност духа, као игру сензибилности и као неугасиву жеђ за спознајом“ (Росандић, 1988: 205).

Према овој пројекцији, при функционисању стваралачког мишљења процес рјешавања проблема пролази кроз четири мисаоне фазе: упознавање с проблемом или препарација, привидно мировање или инкубација, увиђање или илуминација и провјеравање или верификација. Препарација подразумијева почетну фазу успостављања проблемске ситуације, инкубација – процес сабирања утисака и оријентисања ка рјешењу, илуминација је доживљај рјешења у коме се већ искристалисано види проблем у његовој демистификацији, док верификацију чини завршни сегмент процеса у коме се испитује исправност формираних гледишта. Проблемски задаци који се заснивају на аналитичком приступу роману, обично намећу образлагање утисака изазваних читањем дјела, анализу књижевног лика, одређивање особина осталих јунака, уочавање стилско-језичких особености, идентификовање идеја у роману, откривање осјећања и симболике пејзажа, упоређивање контрастно осликаних умјетничких призора и слично.

Ако се превазиђе традиционално и површинско сагледавање романа, у добром, конзистентно обликованом дјелу овог жанра, на извјестан начин сваки значајније обликован сегмент може да се схвати као проблем. Чак и када у тзв. панорамском приступу поједина секвенца, однос или лик не заузимају структурно повлашћену позицију, с промијењеном аналитичком опцијом они могу да поприме димензије и статус проблема. У роману *Робинсон Крузо* Данијела Дефоа, на примјер, проблем може бити лик и карактер главног јунака, али исто тако и неки други феномен, као што је његова трансформација или прилагођавање с једног друштвеног модела живота на други, индивидуалистички и усамљенички. Осим тога, сав усмјерен на себе и своје до тада прикривене или неразвијене могућности, *Робинсон* може бити доведен у везу с дарвинистичком филозофијом, односно разумијевањем борбе за опстанак као примарним егзистенцијалним принципом.

Издавање проблемских ситуација на часу и њихово рјешавање ученици најчешће воле, јер оне подстичу њихову имагинацију, развијају способност здравог расуђивања, омогућавају дискусије поводом супротстављених мишљења, укључују бројна асоцирања, процјењивања и упоређивања на путу ка правим одговорима.

Мотивски приступ роману

Као један од могућих приступа роману који карактерише стваралачко-истраживачку наставу књижевности, често се спроводи *мотивски* приступ дјелу, сматран посебно погодним када су у питању обраде разуђених и мотивски разгранатих литерарних остварења. Да бисмо схватили смисао оваквог погледа на дјело и система његове анализе, нужно је разумјети сам појам мотива. О објашњењу појма о којем је ријеч, Петар Милосављевић подвлачи: „Израз мотив, који долази од латинске ријечи *motivum* – гитати, примарно означава нешто покретно, оно о чему се говори, као што је рецимо мотив мртве драге. Он може да се сретне у многим литерарним текстовима који потичу из разних делова света и из различитих историјских периода. У том смислу би израз мотив с правом подразумевао неку покретну тему: тему која се може срести у мноштву различитих текстова. У истом смислу тема би се могла схватити као неки конкретизовани мотив: оно о чему се говори у некој конкретној целини. Изрази тема и мотив су дијалектички повезани: један израз нема значење без другог израза“ (Милосављевић, 1997: 235).

Мотиви у роману се међусобно могу разврставати по више критеријума, а у склопу интерпретације у основној школи једна од најустаљенијих подјела је на статичне и динамичне. Ова подјела се, свакако, не конкретизује само на анализи наративних, већ и поетских формација. Статични мотиви садрже описе ситуација, стања, расположења, осјећања, амбијента, атмосфере, док динамични имају значајну улогу при изграђивању фабуле, покрећући догађаје и убрзавајући ток радње (статични и динамични мотиви се друкчије називају мотивима кретања и мировања). У тематско-историјском смислу термин *мотив* има више значења, па се разликују општи, вјечити или лутајући мотиви, који се јављају у књижевностима различитих народа (као што су мотиви љубави, среће, смрти, љубоморе, сукоба генерација и слично) и посебни или појединачни мотиви.

Разврстане у таквом контексту, набројаћемо најчешће мотиве који се појављују у појединим романима предвиђеним за домаћу лектуру: мотиви несмирениости дјечијег духа, потребе за превазилажењем устаљених културолошких кодекса, жеље за игром и необичностима (*Алиса у земљи чуда*); љубави, међуљудског доказивања, страсти, доминантног генетског „отиска“, драстичних културолошко-климатских разлика између подручја једне земље (*Зов дивљине*); потребе за авантуром, неуклапања у заједницу, казне за непослушност, усамљености, кајања, туге, потребе за опстанком, људске креативности, пријатељства и комуникативности, љубави према животињама, жеље да се у дивљем и примитивном начину живота направи сопствено мало царство цивилизације (*Робинсон Крузо*); мотив испитивања човјеку непознатих терена, уживања у сакривеним љепотама природе, изолованости, каприциозности, конформизма, освете, чудесних техничких достигнућа, потребе да се искористе велики потенцијали природе, значаја образовања (*Двадесет хиљада миља под морем*); дјечјих несташлука, инвентивности, духовитости, неприхватања ауторитета, ђачких симпатија, суочавања са страхотом која прекида дане дјетиње безбрижности (*Орлови рано лете*), итд. Као што се може примијетити, мотивска скала у овим романима варијабилна је и разноврсна, а креће се од приказивања осјећања, у највећој мјери специфичних за дјечији узраст и психологију, до оних у којима би се многи одрасли људи препознали.

Једна од најустаљенијих подјела мотива у наставном процесу је она која их разврстава на главне и споредне. Тим поводом Милија Николић пише: „Књижевни мотиви

се примењују у приређеним и подређеним односима. Између главног мотива, који обично чини тему дела и оних од њега најудаљенијих, често неразвијених, али масовних и компактних, увек постоји низ посредничких веза. Различити степени подређености само су знаци структурне зависности, али не и естетичке секундарности. Поједини периферни, узредни и елементарни мотиви, развијени у уметничке слике, често у естетичком погледу надмашују обимније, себи надређене садржајне целине. Од уметничког квалитета основних и привидно потиснутих стилогених чинилаца твори се, прибира и ослобађа сугестивна снага сложенијих поетских мотива. Дијалектичка корелација између „нижих“ и „виших“ мотива посебно је витална и пресудна за општу уметничку вредност књижевног дела“ (Величковић, 1998: 115).

Глобално посматрани, мотиви у романима за дјецу могу се међусобно дијелити и на друштвене (мотиви рата, хајке на људе, насиља, издаје, јунаштва, части, кукавичлука, живота, смрти), психолошке (страх, стрепња, несигурност, снага, воља, отпорност), биолошке или физиолошке (глад, умор, жеђ, потреба за сном, заштитеношћу), чулне (вода, сунце, храна, оружје, животиње, предјели) и многе друге. У унутрашњој структури романа паралелно егзистира читав сплет ситнијих мотива подређених главном, као носиоцу умјетничке функције. Довољно је прочитати наслове романа предвиђених за проучавање у основној школи, да би се стекао основни увид у њихове главне мотиве или барем симболичке синониме којима су они изражени (нпр. чудо – игра, сунце – слобода, дивљина – инстинкт, орлови – прерано сазрели дјечаци).

Уочавање мотивских релација у тексту уједно се врши како би ученик аналитичким приступом његовој мотивској схеми успио да допре и до дубљих, метафоричних или симболичних значења на којима дјело почива. Оваква врста приступа не може пружити свеобухватан увид у све саставне сфере романа, али уочавање мотивских веза представља поуздан поступак који припрема услове за комплекснији приступ дјелу и шире сагледавање бројних чинилаца који са њим стоје у тјешњој или лабавијој кореспонденцији. Зато се и романи у основној школи најчешће проучавају у комбинацији још неколико приступа, односно примјеном методолошког плуралитета. Откривање мотива у роману у уској је вези с ученичким доживљајем дјела, динамиком интерпретације, као и сагледавањем друштвених и личних околности под којима је дјело настало. Истовремено, овај приступ даје повода и за компаративно процјењивање романа једног писца или једне епохе која носи одговарајућа, али увијек карактеристична умјетничка својства.

Обрада помоћу доминантних ликова

И поред тога што се читалац при сусрету са романом најдуже задржава на рецепцији фабуле, интерпретација и разумијевање књижевног лика спада у категорију комплекснијих дидактичко-методолошких проблема у настави. Књижевни лик је један од најдинамичнијих чинилаца романа и често се помоћу њега цјелокупно дјело може интерпретирати, правилније речено – анализом јунака може се допријети до свих слојева романа и осталих важних његових елемената.

У анализу књижевног лика спада читав скуп чинилаца путем којих је он извајан: његов физички портрет, психолошки и морални профил, мотивисање његовог развоја и судбине, осјећања, поступци и однос према другим јунацима, однос наратора према њему, форме приповиједања кроз које га стваралац умјетнички реализује, доминантни мотиви којима је његово бивствовање и поступање детерминисано, говорна

карактеризација и још много тога. На релативно честу појаву недостатака аналитичког приступа књижевном лику у нашим школама, посебан осврт је направио Звонимир Диклић: „Систем школске анализе“ – каже овај методичар – „његује приступе анализи књижевног лика који се темеље на описивању и рашчлањивању етичко-идејних и социолошко-психолошких компоненти лика. Школска анализа експлицира темељне појаве и литерарне појмове о књижевном лику, тј. обухваћа експликације или веома уопћене констатације о поступцима писца у стваралачком обликовању лика. Она нуди готове чињенице и судове о књижевном дјелу и књижевном лику, а не његује методички стил: провоцирати ученикову интелектуалну радозналост, мотивирати га да активно (доживљајно, афективно) и интелектуално (рационално, спознајно) комуницира с умјетничким текстом, тј. с књижевним ликом“ (Николић, 1992: 234).

Интерпретација књижевног лика обављена на квалитетан начин заснива се на више интеграционих чинилаца који обједињени пружају комплексну представу о његовом значају и умјетничкој функционалности у дјелу. Михаил Бахтин сматра да се карактеристична умјетничка структура књижевног лика темељи на постојању народних маски, које су имале велик утицај на настајање лика човјека у роману у најважнијим стадијумима његовог развоја. Ниједан детаљ који писац наводи градећи свог јунака није случајан – јунаков портрет, његово осликавање из разноврсних опсервативних призми, слојевито приказивање психичког и душевног свијета, његове прошлости и генетског наслијеђа, породичне и шире друштвене околности под којима се формирао – све то и још бројни други детаљи у већој или мањој мјери утичу на његово мотивисано и увјерљиво моделовање.

„Уметничко књижевно дело“ – пише Драгиша Живковић – „је хармонично стилизован и компонован нови свет, налик на онај свет који ми видимо и доживљавамо, али свет осмишљен људским духом и загријан људским дахом. Сваки глас, свака реч, ритам и интонација, композиција књижевног дела – имају своје уметничко-символичко значење, а све то скупа узето ствара слику света и живота дату у људском виђењу. И зато, када тумачимо књижевно дело, прођимо кроз њега као кроз шуму или кроз град речи, које не само значе – него и представљају људски дух. Она „трешња у цвату“ у некој песми није само расцветано дрво и није само метафора, него је и једно стање човекове душе. Онај лик у роману није само спољашња или унутрашња карактеризација, и није само представник тог и тог слоја људи, него и симбол једне људске ситуације“ (Диклић, 1978: 8).

У зависности од бројних околности (узраста, пола, интелектуалних и образовних predisпозиција) ученици се на различите начине постављају према структурним елементима романа. Тако је, на примјер, чест случај да ученичку пажњу у већој мјери привлаче пишчеве контемплације, главни јунак, описи пејзажа или фабулативни преокрети него стил и језик умјетничког дјела. Овај податак дјелимично проистиче из чињенице да се први ученички приступи литерарном тексту базирају на препричавању фабуле и набрајању позитивних и негативних одлика јунака. У интересовањима млађе дјеце доминирају ликови јунака из народних и умјетничких бајки, сеоске и урбане средине кратке реалистичке приче, док ученицима петог и шестог разреда у највећој мјери одговарају тзв. граничне врсте дјечје књижевности. Већ почетком средње школе код ученика се јавља развијенији осјећај за реалност. Њихове омиљене јунаке представљају јаке и интелигентне личности из нижих социјалних слојева, које се мукотрпно пробијају кроз живот на путу ка успјеху. Поред наведеног, у ову категорију спадају и писци аутен-

тичне прозе мемоарског карактера, јунаци у ратним сукобима или ликови из егзотичних и далеких културолошких средина. С вредновањем књижевних остварења ствар стоји другачије. „Кад анализирамо књижевно дјело, говоримо о књижевности; кад је вреднујемо – говоримо о себи“ (Иглтон, 1987: 103), пише Тери Иглтон. Књижевни лик је при том само посредник, медијум преко којег аутор преноси властита виђења и критички однос према свим за њега важним онтолошким и гносеолошким питањима.

Интерпретацијом лика једнако се постижу образовни, идејни и васпитни задаци наставе књижевности. Учеников однос према ликовима говори о томе колико су они етички конструктивно усмјерени и колико имају изграђен животни став према често контрадикторним животним феноменима. Као што заузимају динамичан став према људима из своје околине, ученици заузимају оцјењивачки став и према ликовима у дјелу, па тако не симпатишу оне јунаке који се понашају индиферентно и неодмјерено, прорачунато или кукавички, док воле оне ликове који су експоненти позитивних људских својстава: правдољубивости и пожртвованости, хуманости или племенитости. Поједини књижевни јунаци надрастају сам структурни оквир романа, постајући општи синоними за поједине позитивне и негативне људске особине.

Објашњавајући поједине од разлога због којих је анализа књижевног лика један од омиљених поступака при тумачењу романа, Радмило Димитријевић каже: „Људи су главни део природе; – они ту природу мењају; они утичу на промене у животу и стварности, на промене у друштвеним кретањима; они управљају њима, па према томе они усмеравају опште људске и друштвене акције ка одређеним циљевима, око којих се стварају одређене идеологије, сукоби и борбе за њихово остварење. Стога је рад на анализи књижевног лика у настави, заједно са анализом главне идеје – те две анализе су често недјелјиве – рекли бисмо најважнији посао. Јунак дела је, напослетку, средство помоћу којег се друштвена стварност потпуно и верно одражава. Он и ствара могућност за образовање и васпитање, из којих доживљаја проистичу и уметничка уживања читаоца“ (Димитријевић, 1977: 200).

Правилним распоредом и примјеном истраживачких задатака ученици могу на прегледан начин стећи увид у интеграционе чиниоце књижевног лика и уопште у цјелокупну романескну структуру. За ученике примјена истраживачких задатака представља својеврсну врсту припреме на путу ка сазнању дјела, а за наставника поуздан план рада који му помаже да одржи континуитет композиције излагања и пружи интегралан увид у комплексне сфере дјела.

Обрада помоћу истраживачких задатака

Истраживачки задаци су један од веома значајних покретача проблемске и стваралачке наставе који ученика усмјеравају да анализу датог романа врши према утврђеном слиједу интерпретације. Они одржавају ученичку и наставничку концентрацију, неутралишу присуство празнина при обради дјела, казивање о дјелу заокружују и чине га смисленим. Њихова примјена чини анализу романа повезаном, јер се сваки саставни дио унутрашње структуре анализираниог јавља у функцији појашњења других његових елемената.

Звонимир Диклић пружа кратак преглед система истраживачких питања, односно уобичајне схеме путем које се дјела на часу најчешће интерпретирају: „Питања и задаци мотивацијског карактера (непосредно прије интерпретације дјела); питања и задаци у вези са књижевним дјелом које се интерпретира (намијењени свим ученицима);

питања и задаци за самосталан индивидуалан рад код куће; задаци за ученике с развијеним смислом за литературу (задаци по властитој жељи или одабиру); експликације (разјашњења, објашњења, напомене, краћа тумачења или уопћавања) у склопу питања и задатака“ (Диклић, 1978: 341). Истраживачка питања и задаци имају функцију подстицајних налога усмјерених на откривање најважнијих феномена експонираних у роману. Они упућују ученике да прате и запажају приоритетне структурне чиниоце романа, те побољшавају сазнајне домете и резултате интерпретације дјела.

Истраживачке задатке не треба разумјети као готове форме интерпретације или строга упутства плана рада. Њих треба схватити на флексибилан начин, као одређени путоказ који ученику помаже да при анализи дјела не лута, те да лакше може да уочава разноврсне квалитете литерарног штива. Они ученику помажу да што је могуће самосталније и припремљеније уђе у комплексни романескни свијет и да се практично припреми за говорење о његовим компонентама на часу лектире. О значају истраживачких задатака, Љиљана Бајић пише: „Истраживачки задаци су најзначајнији вид подстрекивања ученика да систематизују своја запажања, сазнања и саопштења о делу. Они изоштравају пажњу и критичку радозналост ученика, чиме спречавају површно познавање и просто репродуковање уметничких текстова. Преко овог методички прорачунатог проучавалачког путоказа ученици се усмеравају да стваралачки проходе уметничким просторима дела, па тако интерпретација за њих постаје привлачнија, занимљивија, афирмативнија“ (Бајић, 1994: 33).

У настави књижевности разликују се два типа истраживачких питања: продуктивна и репродуктивна. При том се прва испољавају кроз подстицање истраживачких ученикових способности, док друга служе утврђивању знања и увођењу ученика у сложеније сазнајно-мисаоне активности. При обради наставне јединице питања продуктивног типа треба да доминирају над репродуктивним, јер сваки сврсисходни модел наставног процеса ставља акценат на креативност и стваралачки дух ученика, на његов смисао за уопштавање и асоцијативност наспрам већ једном утврђених знања и констатација. Важно је истраживачке задатке усмјерити на најмаркантније вриједности и феномене романа, било да је у питању одвајање историјског од фантазмагоричног слоја дјела или да се ради о особеностима композиционе структуре, формама приповиједања путем којих се јунаци осликавају, описима природе или стилско-језичким специфичностима.

Један од подстрекача проблемске наставе јесте начин сазнавања доживљаја покренутих читањем умјетничког дјела. Већ на почетку часа ученике треба запитати које сцене или умјетничке представе су посебно изазвале њихово узбуђење, чуђење или дивљење. Зато је детаљније саопштавање ученичких доживљаја један од поузданих путева којима се долази до важних литерарних проблема који ће постати мотив за даљу примјену аналитичких приступа литерарном дјелу. У настави књижевности није ријетка појава да су ученици одушевљени романом, да су га разумјели и на адекватан начин се поставили према експонираним проблемима, али своје излагање не умију на прави начин да усмјере. Остављају утисак као да им недостаје надахнуће казивања и унутрашња систематичност која треба да прати редослед излагања. Примјена истраживачких питања у том случају веома продуктивно дјелује, потенцира снагу учениковог вокабулара, мисаоних потенцијала, начина закључивања.

Казивање о књижевним дјелима са собом носи много емотивног набоја, изазива велики број асоцијација и читаву скалу расположења које треба изразити. У таквим

случајевима примјена радних налога има функцију увођења ученика у свијет књижевног дјела и обучавања да се самостално и припремљено крећу његовим структурним и контемплативним токовима.

ЛИТЕРАТУРА

- Бајић, Јб. (1994). *Методички приступ збирци приповедне прозе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Величковић, С. (1998). *Школски речник књижевних и сродних појмова*. Ниш: ауторско издање.
- Вукадиновић, М. Е. (1976). „Креативност – актуелан педагошко-методички проблем“, *Савремена методика наставе хрватског или српског језика*. Загреб.
- Димитријевић, Р. (1977). *Проблеми наставе књижевности и матерњег језика*. Београд: Издавачко-информативни центар студената.
- Диклић, З. (1987). *Књижевни лик у настави*. Загреб: Школска књига.
- Иглтон, Т. (1987). *Књижевна теорија*. Загреб: Либер.
- Илић, П. (1998). *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси*. Нови Сад: Змај.
- Мамузић, И. (1959). *Прилози савременој настави матерњег језика*. Београд: Савремена школа.
- Милатовић, В. (1996). *Књижевно дело Иве Андрића у настави*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Милосављевић, П. (1997). *Теорија књижевности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Николић, М. (2002). *Методика наставе српскохрватског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Поповић, Б. (1970). *Огледи и чланци из књижевности*. Нови Сад – Београд: Матица српска – СКЗ.
- Росандић, Д. (1988). *Методика књижевног одгоја и образовања*. Загреб: Школска књига.

Sofija Kalezić, Ph.D.

University of Donja Gorica, Podgorica, Montenegro

CONTEMPORARY METHODOLOGICAL APPROACHES TO NOVELS

Summary: The paper *Contemporary Methodological Approaches to Novels* by Sophia Kalezić mainly focuses on the problems of the modern educational process, in which a student is defined as an active participant of the teaching process, able to preserve and exhibit their own judgments about a literary work, and thus, guided by the steady hand of teachers, become independent in the analysis of literary art. In the more mature student period, research reading should suppress the other kinds of reading as much as possible. This does not mean that in the reception of the work the experiential moment should be neglected, but that the student eventually builds up to the reader who is not only “consuming” the work for pleasure, but is also enabled to reveal the poetic features and aesthetic values. Some methodologists, such as Pavle Ilić for example, believe that it is more appropriate to talk about creative processes and outcomes in the class, than about creative teaching as a particular system. In addition to an introductory section that gives a brief overview of the details that fall within the parameters of creative research literature teaching, the author emphasizes the problem- and motive-based approaches, as well as the approach which uses the analysis of the dominant figures and the benefits of research questions and objectives.

Key words: interpretation, novel, teaching process, teacher, student.

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

Др Милица Андевски
Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду,
Република Србија

UDC 373.1/5-057.177

Оригинални научни рад
Рад примљен: 1. VII 2013.
Рад прихваћен: 1. XI 2013.

СТАНДАРДИ КОМПЕТЕНЦИЈА У КОНТЕКСТУ ШКОЛСКОГ ЛИДЕРСТВА

САЖЕТАК: Многа истраживања поуздано су потврдила да знања и постигнућа ученика директно зависе од способности и праксе лидера школа. Одрживо управљање и развој савремене образовне установе у данашњем промењивом, глобализованом, информатизованом и све више знањем заснованом окружењу, претпоставља низ континуираних, диригованих промена у свим сферама њеног рада.

Из тог разлога данас се све чешће успостављају и прописују стандарди компетенција директора школа, како би се повећале шансе за њихов ефективнији рад, њихову припрему за посао и каснији професионални развој. Већина земаља има прописане стандарде компетенција директора, а број ових стандарда на светском нивоу расте из године у годину. У овом раду даје се преглед најпознатијих стандарда за директоре школа и закључна анализа која изналази заједничке именитеље ових, као и многих других прописаних стандарда. Ова студија има за циљ да укаже на суштину захтева који се постављају пред професију директора школа данас.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: стандарди компетенција, директор, лидер, образовање, менаџмент.

Увод

Пут од хиљаду миља почиње једним кораком.

Кинеска пословица

У данашњем промењивом образовном окружењу, долази до промена у захтевима која се постављају пред образовни систем и, преваходно, његово управљање: флексибилно повезивање образовања и привреде и сусретно планирање, континуирано иновирање курикулума у складу с научно-технолошким променама, перманентно усавршавање и прилагођавање педагошких метода друштвено-технолошким променама и карактеристикама нових генерација, интервенције у структурирању и организацији рада образовних установа, прилагођавање рада образовне установе потребама локалне заједнице и још много тога. Стално, критичко и некритичко, (не)селективно увећање знања које треба усвојити и даље посредовати, усложњавање околности у којима се одвија процес поучавања и учења, нове улоге свих актера процеса образовања, реформе на нивоу државе, али и промене у локалном, институционалном окружењу школе и учионице, нове вредности и захтеви који се појављују у процесу транзиције, нови системи квалитета, постављају нове аксиоме вођењу школе који се често рефлектују у конструкту *компетенција – посебно компетенција лидера школа*. У визијама дугорочног развоја друштва, развој школе и образовања узима се као стратешки ослонац и једно од полазишта националне политике. Школа се схвата као развојна и аутономна инсти-

* minapane@open.telekom.rs

туција која омогућава проактивно понашање и развој људских потенцијала, квалификација и компетенција као основни предуслов за суочавање са динамичним променама у свим подручјима живота и рада.

Брзи развој нових технологија, глобализација, повећано учешће информацио-них и комуникационих технологија и остале технолошке и друштвене промене стварају људско друштво коме је потребно другачије, савременије образовање. Образовне установе новим генерацијама морају пружати све сложенија, флексибилнија и савременија знања, способности и вештине. Управо зато и оне саме морају бити флексибилне и прилагодљиве, морају се континуирано прилагођавати новим изазовима које се пред њих постављају, те се истиче и улога лидера образовне институције, који мора водити овај развојни, еволутивни процес.

„Ко жели да промени наставу, мора да промени и услове у којима се она одвија“ (Арсенијевић, Андевски, 2010: 123). Уска веза између коначног резултата школе – успеха ученика и њихових знања и способности – и лидерства школе постаје све очигледнија. Томе у прилог говори и дугогодишња студија аутора Хелингер и Хек (Hallinger and Heck, 1998) о ефектима лидерства директора школа, која је трајала од 1980. до 1995. године, и чији су резултати указали на то да директори школа имају индиректан утицај на перформансе ученика, а овај утицај остварује се кроз остваривање визије, мисије и циљева школе.

Све чешће се успостављају и прописују стандарди компетенција директора школа, како би се повећале шансе за њихов ефективнији рад, њихову припрему за посао и каснији професионални развој. Данас већина земаља има прописане стандарде компетенција директора, који се најчешће прописују на националном нивоу. Број ових стандарда на светском нивоу расте из године у годину и постаје скоро немерљив у својој бројности. У овом раду даје се преглед најпознатијих стандарда за директоре школа и након тога кратка анализа која закључује заједничке именитеље ових, као и многих других прописаних стандарда. Ова студија има за циљ да укаже на суштину захтева који се постављају пред професију директора школа данас.

1. Појам компетенција директора школа

Реч компетентан – компетенција (лат. *competens, competentia*) значи надлежан, меродаван, формално или стварно оспособљен, квалификован за неки посао, способан.

Рихтер даје концепт компетенција који снажно уважава индивидуу и утиче на њену саморефлексију и самоодређење. У својој терминологији овај аутор се ослобађа традиционалних ставова који се ослањају на друштвену функцију и квалификацију индивидуе и сматра да компетенције воде томе да „учесник није више у положају да примењује научено, специфично и прилагодљиво ситуацији, он је чешће у положају: да научено промени према својим потребама, да у овај систем интегрише нове алтернативе деловања, да бира између више алтернатива да би се одмерено понашао, да повеже нове научне способности с другим способностима, да прошири свој репертоар понашања из једне, у себи утемељене синергије дакле, да прошири алтернативе понашања, спојем својих досадашњих способности са ново наученим“ (Рихтер/Richter, 1995: 23). То укључује саморефлексију и заузимање става у односу на предузимане активности појединца. Међу многим дефиницијама компетенција најшире је прихваћена дефиниција коју су дали Вотерс и Сроуф, који сматрају да је компетентан појединац онај који

је способан да се „користи природним и особеним ресурсима да би постигао добар резултат“ (Вотерс и Сроуф/Waters & Sroufe, 1983: 81).

Компетенције запослених у образовању представљају капацитет појединца који се исказује у остваривању сложених активности у образовно-васпитном раду. Чини их скуп потребних знања, вештина и вредносних ставова свих актера у школи, одређују се у односу на циљеве и исходе учења и треба да обезбеде професионалне стандарде о томе шта се у педагошком процесу сматра успешним. Компетенције којима директор треба да располаже називају се “стандарди за директоре”, “компетенцијски стандарди” или “компетенцијски профил директора”. Компетенцијски стандарди укључују богати инвентар знања, способности, вештина, одлика, ставова, вредности које сваки директор треба да има да би успешно остварио циљеве, задатке и програм школе (Андевски, Арсенијевић, 2012).

Дрејк и Роу (Drake and Roe, 1986) дефинисали су пет група компетенција које директори школа као образовни лидери треба да поседују: концептуалне вештине, људске вештине, наставне вештине, техничке вештине и когнитивне вештине.

На основу теоријских промишљања и анализа чиниоца које могу да репрезентују компетенције неопходне за оптимално вођење школа – како оних који долазе из ширег друштвеног и педагошког окружења, тако и оних који су директно повезани са процесом учења и поучавања, Станичић (2000), операционализује пет целина компетенција директора школа:

- социјалне (познавање међуљудских односа, демократско вођење, решавање конфликта, вештина мотивисања, препознавање квалитетних појединаца),
- стручне (познавање педагошких начела, знање планирања и програмирања, познавање дидактичких начела, вредновање рада и познавање законодавства),
- личне (марљивост, поверење, толерантност, искреност, комуникативност),
- развојне (јасноћа визије, рационалност организовања, информисање у струци, увођење иновација и информатичких технологија) и
- акционе компетенција (стварање услова, саветодавни рад, отвореност у раду, истицање вредних постигнућа и активно суделовање у решавању насталих проблема).

Теорија о вештинама, способностима или компетенцијама лидера има у доступној литератури веома много. У циљу да се конкретизују ове компетенције, да се учине јаснијим и одвоје од сувише теоретских, широко дефинисаних смерница, професионална јавност све више, како се подиже свест о значају и одговорности школског лидерства, поставља егзактне критеријуме, мерила и прописе о овој изузетно важној професији – стандарде компетенција директора образовних установа. Они имају широку сврху, колико да пропишу неопходне вештине и знања које директори школа треба да поседују, да омогуће лакшу спољашњу процену ефективности директора, да самим директорима буду ослонац у самопроцени и пруже смерницу за успешнији и продуктивнији рад у њиховој каријери, тако и да дају смернице за њихово образовање и обуку.

2. Примери националних стандарда за рад директора у развијеним земљама света

Компетенције којима лидери треба да располажу називају се стандарди или профили компетенција, а укључују широки инвентар знања, вештина, способности, ставова, система вредности итд. Стандарди се утврђују на националном нивоу и представљају основу за избор, оспособљавање, праћење и (само)вредновање лидера. У

САД-у стандарди за школске лидере дефинисани су од стране Конзорцијума школских лидера (енг. ISLLC Standards), Националне асоцијације директора основних школа (енг. Standards for What Principals Should Know and Be Able To Do – National Association of Elementary School Principals) или Државног бироа Конектиката (енг. Connecticut State Department of Education), у Енглеској то су Национални стандарди за директоре школа (енг. National Standards for Headteachers), у Аустралији Оквир за стандарде за лидере дефинисан од Одељења за образовање у Квинленда (енг. Standards Framework for Leaders – Queensland Department of Education), у Новом Зеланду Професионални стандарди за директоре школа, дефинисан од новозеландског Министарства за образовање (енг. Professional Standards for Principals – New Zealand Ministry of Education) итд.

Готово свака држава која образовање сматра важним развија компетенцијске стандарде за директоре, као и за учитеље, па се то очекује и од наше. Законом о основама система образовања и васпитања прописане су мере за унапређење квалитета рада школе, при чему се фокус ставља на све актере процеса учења и поучавања, посебно на наставнике. У Србији, Завод за унапређивање васпитања и образовања, у оквиру Центра за професионални развој, започео је израду стандарда компетенција за директоре школа, као део шире иницијативе дефинисања стандарда компетенција васпитача, наставника и директора школа. Стандарди углавном настају као резултат анализе циљева просветне политике, на једној страни, и емпиријских истраживања директора у функцији остваривања тих циљева у школској пракси, на другој страни. Оквирно се утврђују на националном нивоу и представљају основу за избор, оспособљавање, праћење и (само) вредновање директора.

С обзиром да се стандарди директора школа доносе претежно на националном нивоу, а да је менаџмент у образовању релативно млада наука која је још у развоју, ове компетенције се разликују од земље до земље, од случаја до случаја.

2.1. Сједињене Америчке Државе

Један од најпознатијих стандарда за лидере образовних установа обликовао је амерички Конзорцијум школских лидера (енг. Interstate School Leaders Licensure Consortium – ISLLC). Овај компетенцијски стандард гласи да је лидер школе вођа васпитно-образовног процеса који се залаже за успех свих ученика:

1. подстицањем развоја и усклађивањем, усмеравањем и спровођењем заједничке визије школе коју подржава школска заједница – визионарско руковођење,
2. стварањем, подржавањем и неговањем школске културе и програма који унапређују учење ученика и професионални развој школског особља – наставно лидерство,
3. руковођењем организацијом, њеним функционисањем и ресурсима који гарантују поуздан, успешан и ефикасан амбијент за учење – организационо лидерство,
4. сарадњом и интеракцијом са родитељима и друштвеном заједницом, уважавањем различитих интереса и потреба и мобилисањем ресурса које ова заједница нуди – колаборативно лидерство,
5. делујући поуздано, искрено и етички – етичко лидерство и
6. разумевајући, одговарајући и утичући на шири политички, социјални, економски и културни контекст – политичко лидерство.

Наведени стандарди елаборирани су тако што су за сваки појединачно спецификована знања, уверења и понашања који детерминишу његово испуњавање. Овај стандард компетенција је прихватило и Национално удружење директора основних

школа САД-а (енг. National Association of Elementary School Principals – NAESP) и примењује се у 24 савезне државе. Многе институције имају лиценцу за образовање према овим стандардима – оспособљавање лидера на основу наведених мерила (ISLLC).

2.2. Велика Британија

Национални Стандарди за директоре у Великој Британији идентификују способности и професионалне атрибуте који су потребни за школско вођење (преузето са сајта: <http://publications.teachernet.gov.uk/eOrderingDownload/NS4HFfinalpdf.pdf>). Стандарди препознају кључну улогу директора коју он има у развијању и преношењу владиних закона као и у подизању нивоа у школи у циљу испуњавања потреба сваког детета. Стандарди садрже три кључна принципа: усмереност на учење, усмереност на вођење и рефлексију највишег могућег професионалног стандарда, а подељени су, али не хијерархијски, по следећим областима: обликовање будућности; вођење учења и поучавања; усавршавање себе и сарадња са осталима; управљање организацијом; осигуравање одговорности; јачање друштвене заједнице.

Наведени национални стандарди у Великој Британији су примењиви на директоре у свим врстама школа, а представљају и основу за професионални раст, затим информишу директоре о томе који захтеви се постављају пред њиховом професијом и стумулишу их да исте и савладају.

За сваку од наведених области, које заправо представљају улоге директора, у стандардима је назначено која знања директори треба да поседују, који професионални квалитет се од њих очекују, као и акције које треба да предузимају. Навешћемо овде пример за област “обликовање будућности”:

- Знања која директор треба да поседује: локални, национални и глобални трендови, путеви за изграђивање, преношење и имплементацију визије, процеси стратешког планирања, стратегије за комуникацију у школи и изван школе, нове технологије, њихова употреба, вођење промена, креативност и иновација.

- Професионални квалитети које директор треба да поседује и да ради на следећим активностима: стварање школске визије која одговара високим стандардима за сваког ученика; постављање и достизање амбициозних и изазовних циљева; коришћење нових технологија;

Директор треба да буде способен да: мисли стратешки, гради и преноси јединствену визију; инспирише, изазива, мотивише и охрабрује друге да преносе визију; делује вредности и визију школе.

Акције које директор треба да предузме су следеће: да осигура да је школска визија јасно артикулисана и подељена са наставницима, стручним сарадницима и родитељима; да ради са школском заједницом на спровођењу визије, на операционализацији планова који ће довести до побољшања рада у школи; демонстрира визију и вредности у свакодневним активностима; да мотивише друге и ради са другима на креирању позитивне климе; да осигура креативност и иновативност; да користи нове технологије да би се постигли што бољи резултати.

Када су у питању стандарди за директоре који су развијени у Аустралији, свака држава има своје стандарде, а овде ће бити приказани стандарди за државу New South Wels. Назив стандарда је “Оквирне способности за школско вођење”. Способност вођења се сагледава као комбинација знања, разумевања, ставова, способности и лич-

них квалитета који омогућавају особи да ради по високим стандардима у улози вође. Постоје пет области у којима се ове способности сагледавају:

1. Васпитно-образовна област подразумева:

- Педагошко знање што подразумева да директори показују експертско знање из области поучавања, учења, курикулума, испитивања и подношења извештаја.

- Педагошку апликацију што подразумева да директори школа примењују знања да информишу, планирају, имплементирају, евалуирају поучавање, учење, испитивање и извештавање.

- Изградњу окружења које ствара максималне услове за учење што подразумева да директори имају експертско знање о томе како ученици уче, о њиховом расту и понашању.

- Изградњу заједнице која учи што подразумева да директори развијају и одржавају професионалну заједницу која учи.

2. Лична област:

- Професионалне вредности и етику што подразумева да директори школа имају јако уверење у вредности њиховог рада и значај професионалне етике.

- Личну снагу и преданост за лични и професионални раст што подразумева да директори школа користе знање да максимално употребе себе и остале у послу који обављају.

- Доношење одлука и судова што подразумева да директори имају фокус на “великој слици”, да развијају употребљиве планове и врше евалуацију импликација њихових акција.

3. Стратешка област:

- Изградњу школске визије и културе што подразумева да директори воде школску заједницу да развија и артикулише и да буде предана испуњењу визије која је фокусирана на квалитет учења и поучавања.

- Стратешко планирање што подразумева да директор систематски прикупља и врши евалуацију информација из различитих извора и да користи те информације да би могао да мисли и планира креативно и стратешки.

- Изградњу вођства што подразумева да директор препознаје, промовише и гради способност вођења код особља, ученика, родитеља и заједнице.

- Заступање што подразумева да директор заступа своју школу.

4. Организациона област:

- Ефективно деловање у регулативним и организационим оквирима што подразумева да директори ефективно примењују експертско знање у вези правилника, закона и планова и програма.

- Управљање ресурсима ради постизања циљева што подразумева да директори управљају ефективно и одговорно дужностима које су добили.

- Управљање системима и процесима што подразумева да директори школа креирају и употребљавају ефективно управљање системима и процесима.

5. Интерперсонална област:

- Ефективна комуникација што подразумева да директори ефективно комуницирају са различитим групама људи.

- Продуктивни односи што подразумева да директор школе развија и одржава продуктивне односе у школи и изван школе.

- Инспирисање других што подразумева да директор инспирише, мотивише друге и прославља постигнућа.

2.3. Аустралија

Многа истраживања анализирали су садржаје познатијих стандарда за лидере образовних институција. Аустралијски институт за образовање и вођство спровео је истраживање под називом Стандарди школског лидерства (енг. Standards for School Leadership, 2006) које је покрило стандарде 5 развијених земаља, укључујући САД, Енглеску и Данску. У анализу су укључени национални стандарди за директоре:

- Западне Аустралије: Стандарди компетенција школских лидера – Департман за образовање и Центар за лидерство, Универзитет Мурдоч и Универзитет Едит Коуван (енг. Performance Standards for School Leaders – Department of Education, Leadership Centre; Murdoch University and Edith Cowan University),

- Енглеске: Национални стандарди за директоре школа – Национални Колеџ за школско лидерство (енг. National Standards for Headteachers – National College for School Leadership, NCSL),

- Холандије: Стандарди професије школских лидера у основном образовању – Холандска академија директора школа (енг. Professional Standard for Educational Leaders in Primary Education - Dutch Principal Academy, DPA),

- Шкотске: Стандарди за директоре – Шкотска Влада (енг. The Standard for Headship - Scottish Executive) и

- Сједињених Америчких Држава: Стандарди за школске лидере – Државно веће директора школа и Међудржавни конзорцијум за лиценцирање директора школа (енг. Standards for School Leaders - Council of Chief State School Officers, Interstate School Leaders Licensure Consortium, ISLLC).

По овој студији оно што је заједничко за стандарде лидера образовних институција свих земаља је да су добри стандарди утемељени на концептима лидерства и да су искључиво развојно оријентисани – на резултате образовних институција тј. постигнућа ученика.

3. Закључак

Многа истраживања поуздано су потврдила да знања и постигнућа ученика директно зависе од способности и праксе лидера школа. Одрживо управљање и развој савремене образовне установе у данашњем промењивом, глобализованом, информатизованом и све више знањем заснованом окружењу, претпоставља низ континуираних, диригованих промена у свим сферама њеног рада.

Када се упореди критична маса компетенција лидера образовних установа које се у теорији и пракси наводе са теоријом о системској повезаности школског развоја, може се установити да се концепцијски модели ових стандарда базирају на синтези три кључна фактора, три заједничка имениоца:

- организационог управљања и развоја,
- управљања наставом и учењем – развојем наставе и
- управљања људским ресурсима – развојем особља.¹

¹ Детаљније у књизи *Менаџмент образовања за друштво које учи* (Арсенијевић, Андевски, 2010).

Закључак анализе најпознатијих прописаних стандарда компетенција директора образовних установа је да су стандарди неизбежни пут за повећање ефикасности ове изузетно важне професије. Њима се утврђује садржај и смер професионалног развоја директора образовних установа. Не само што се стандардима одређује која професионална знања би директори образовних установа требало да имају и које професионалне послове и активности би требало да буду способни да обављају, већ се прописује и начин утврђивања ових знања и способности.

Анализа читавог низа наведених стандарда, као и студија о стандардима, указују да, како на нивоу праксе тако и теорије, управљање и развој појединачних школа није домен једног концепцијског модела, већ синтеза поменута три. Добри стандарди су утемељени на прихватљивим концептима вођства, оријентисани на активности које гарантују виши ниво квалитета поучавања и постигнућа ученика, другим речима: они су развојно оријентисани.

ЛИТЕРАТУРА

- Андевски М., Арсенијевић Ј. (2012). Competences of Employees in Education/Компетенције запослених у образовању. *Research in Pedagogy/Истраживања у педагогији*. Година 2, број 1, 29–51.
- Арсенијевић, Ј., Андевски, М. (2010). *Менаџмент образовања за друштво које учи*. Нови Сад: Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди и Филозофски факултет у Новом Саду.
- Council of Chief State School Officers & National Association of Elementary School Principals (2008). *Educational Leadership Policy Standards. ISLLC 2008*. Washington, DC: CCSSO.
- Drake, T. L., Roe, W. H. (1986). *The Principalship (Third Edition)*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Hallinger, P., Heck, R. H. (1998). *Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness: 1980 – 1995*. School Effectiveness and Social Improvement, vol 9. p. 157–191.
- National Association of Elementary School Principals (2008). *Leading Learning Communities: Standards for What Principals Should Know and Be Able To Do*. Alexandria: NAESP
- National College for School Leadership (2004). *National Standards for Headteachers*. London: DfES.
- National Institute for Quality Teaching and School Leadership (2006). *Standards For School Leadership*. Acton: Teaching Australia.
- NCSL (2006). *System Leadership in Action*. NCSL. Nottingham.
- NCSL (2006). *The School Leadership Challenges for the 21st Century*. NCSL. Nottingham.
- Richter, C. (1995). *Schlüsselqualifikationen*. München: Alling.
- Станичић, С. (2000). *Вођење одгојно-образовне дјелатности у школи* (докторска дисертација) под менторством проф. др сц. Марко Мушановић Свеучилиште у Риједи. Ријека: Филозофски факултет у Риједи.
- Станичић, С. (2006). *Менаџмент у образовању*. Ријека: Властита наклада.
- Waters, E., Stroufe, L. A. (1983). Social Competence as a Developmental Construct. *Developmental review*, 3, 79–97.

Jasmina Arsenijević, Ph.D.

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

Milica Andevski, Ph.D.

Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, The Republic of Serbia

STANDARDS OF COMPETENCES IN THE CONTEXT OF SCHOOL LEADERSHIP

Summary: Numerous studies have confirmed that students' knowledge and achievement are directly dependent on the capability and practice of school leaders. In the modern society that is constantly evolving, becoming globalized, increasingly computerized and knowledge-based, a sustainable management and development of modern educational institutions demands many continuous, orchestrated changes in all aspects of their work. Consequently, we are now witnessing the establishment of the standards of competences of school leaders which all aim at enhancing their effectiveness, their preparedness for the job, and their further professional development. Most countries have set the standards of competences of school principals, and the number of these standards is continuously increasing on the global level. This paper provides an overview of the most popular standards for school leaders and concludes with the analysis which finds the common factors of these and many other standards of principals' competences. This study aims to highlight the essence of the demands that are currently being placed before the school leaders.

Key words: standards of competence, principal, leader, education, management.

ПРИМЕРИ ИНТЕГРИСАЊА ИНФОРМАТИЧКЕ ТЕХНОЛОГИЈЕ У ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНИ РАД

САЖЕТАК: Интегрисање информатичке технологије у васпитно-образовни рад је професионална неминовност савременог васпитача. Она се огледа кроз императив континуираног професионалног развоја и професионалне комуникације са колегама, родитељима и децом, а подразумева технолошке компетенције. Технолошке компетенције васпитача можемо описати кроз ECDL стандард (European Computer Driving Licence), потом професионалну одговорност за богаћење педагошке културе родитеља у технолошком окружењу, те кроз непосредни рад са децом. Поред примера интегрисања информатичке технологије у усмерене активности, у раду је представљен сегмент из истраживања о спремности васпитача да у оквиру креирања своје педагошке праксе и професионалног усавршавања, користе информатичке технологије.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: васпитно-образовни рад, информатичке технологије, интеграција, усмерене активности, васпитач, технолошке компетенције.

1. Увод

Стручној јавности позната је чињеница да „нова открића у науци тешко пробијају пут ка практичној примени, посебно уколико је потребан мултидисциплинаран приступ“ (Рајић, 2010: 11). Тако и предшколско васпитање и образовање остаје „неосетљиво“ на глобалне промене које су донеле информатичке технологије. Канадски научник Норма Грин рекао је да се школе мењају спорије него цркве (према: Кербер, 2000). Овде треба додати: данас и римски Папа има налог на фејсбуку (Facebook), а у вртићима нема компјутера. Васпитати и припремати за школу децу, коју је Бил Гејтс (Bill Gates, 1999) назвао интернет генерацијама, а без информатичког кутка у вртићима, једнако је као игнорисати стварност одрастања у технолошком окружењу. У систему високог школства струковних студија за образовање васпитача, неоправдано немамо методику информатике и рачунарства за предшколски узраст. Класична Педагошка академија је до деведесетих година прошлог века у наставном плану и програму неговала методику техничког образовања или техничку културу са методиком наставе, а будуће васпитаче и учитеље припремала да у професионалној пракси стварају окружење за развој техничке културе и дају подстицај талентованој деци. У наставним предметима Од играчке до рачунара, Рачунарство у васпитно-образовном раду и Интернет за васпитаче, студенти васпитачких студија у Кикинди систематизују и стичу технолошке компетенције. Међутим, недостаје методика информатике и рачунарства кроз коју би студенти стицали методичка знања за развој технолошке културе предшколске деце и њихову припрему за школско образовање у дигиталном свету.

* ljiljanak@businter.net

2. Примери активности увођења деце предшколског узраста у свет рачунара

Систематско осмишљавање подстицајног окружења у најкреативнијем периоду живота, од нарочите је важности за рано откривање информатичких талената и развој потребних способности. Ово се постиже кроз усмерене активности креиране у циљу развоја технолошке културе детета предшколског узраста. Представићемо два примера могућих сценарија активности, кроз које се на један сликовит, игролики начин, деца предшколског узраста „уводе“ у свет рачунара и уче о безбедности њихове употребе, али и о превентивном чувању здравља и животне средине. Поруке које се потенцирају на крају сваке усмерене активности (безбедносна, здравствена, еколошка, а може и економска, нпр. о штедњи уопште, о нераспипању енергије и сл.) мисијски су „уткане“ у сваку активност и имају циљ развијање свести о важности превенције у очувању здравља човека и планете.

Пример 1. Активност на тему интернета и интернет претраживача

Уводни део

Децу постављамо у полукруг и започињемо разговор са њима. Постављамо питања: „како рибари на мору (или реци) пецају рибе?“ Очекујемо различите одговоре: помоћу мреже, удице.. Потом питамо децу који инсект плете мрежу? (очекујемо више одговора и тачан одговор: паук)...“ да ли се неке бубице хватају у ову мрежу...?“ „А да ли знате шта је интернет?“ После дечјих одговора објашњавамо да је то је мрежа рачунара повезаних из целог света (показати слику-шему). „Интернет је мрежа у коју се пецају речи, слова, слике, филмови, музика, игрице...као што се рибице хватају у рибарску мрежу, а бубице у паукову мрежу“ (корелација са методиком упознавања околине)... „А како тражимо те речи, слике, филмове на интернету...како их пецамо у интернет мрежу? Преко интернет претраживача... њих има више... да ли знате како се зову? Гугле (google), Јаху (Yahoo), Мозила (Mozilla Firefox) и други. А сада ћемо да се играмо интернет претраживача....“

Централни део

„Гугле ће бити један дечак (или сви дечаци, или група деце), а Јаху једна девојчица (или све девојчице или група деце) . Гугле ће тражити све четвртасте предмете у соби, а Јаху све предмете округлог облика (припремити подједнако заступљене и једне и друге предмете...), мозила предмете у облику троугла... Овде правимо корелацију са методиком формирања почетних математичких појмова – појам, предмет и облик, а предмете после можемо груписати у скупове и објашњавати разне релације. На крају видети која је група брже претражила собу и нашла одговарајуће предмете, прогласити победника и најбржи интернет претраживач.

Завршни део

У ликовном центру деца би цртала предмете различитих облика, техникама по жељи (акварел, темпера, дрвене оловке), а у манипулативном центру би исецали геометријске облике од папира или картона. У грађевинском центру деца могу да граде разне облике од глине, пластелина, лега коцки...

Други сценарио за централну активност на тему интернет претраживача

Поставити три картонске кутије у средини полукруга, у свакој кутији налази се по једна књига, један це-де и једна лопта (могу и други предмети). На једној кутији за-

лепљена је сличица-апликација (лого) Google-а, на другој кутији апликација Yahoo-а, а на трећој апликација Mozilla Firefox интернет претраживача. Питати децу да ли су некад видели сличице залепљене на кутијама, где, и да ли знају шта је то? Ако не знају, објаснити им да су то сличице-ознаке-апликације интернет претраживача и да нам они помажу да на интернету пронађемо то што нам треба. Бројалицом бирамо једно дете које долази до кутије и вади један предмет који оставља поред кутије, затим бројалицом бирамо друго дете које ће изаћи и урадити исто, све док сви предмету не буду извађени из кутија. Говоримо им да све ове предмете, и шта год им још затреба, могу пронаћи на интернету преко свих претраживача чије сличице су залепљене на кутијама. Одлазимо до компјутера, активирамо (укључујемо, отварамо, покрећемо) интернет претраживач, бројалицом бирамо дете које ће нам рећи своју омиљену песму, чији назив укуцамо у поље за претраживање показивајући им како да је пронађу и „скину“ са интернета.

Завршна активност

Играмо игру „Музичке столице“. Столице су поређане у круг, тако да имамо две столице мање него што има деце у соби. Пуштамо песму коју смо „скинули“ са интернета, деца играју око столица; када „зауставимо“ музику деца седају на столице, а деца која остану без столице „испадају“ из игре. Затим склањамо још две столице и игра се наставља док не остану две столице и два детета, када склањамо једну столицу. Пуштамо песму, дете које прво седне на столицу је победник (корелација методиком музичког и физичког васпитања).

Методика развоја говора је интегрисана кроз све активности.

Поруке:

Безбедносна порука:

Деца на интернету могу да се друже само са другарима које познају и не треба давати своје личне податке непознатим особама (адресу стана, број телефона, своје фотографије, итд.); и/или:

деца би требало да кажу родитељима да ако је грмљавина и невреме, компјутер треба искључити из струје. Такође, када не користимо компјутер и увече, пре спавања искључити компјутер због уштеде електричне енергије.

Еколошка порука: Реците родитељима да покварени рачунар однесу на рециклажу, јер се покварени делови могу поново искористити. Делови поквареног рачунара се стављају у посебан контејнер, јер ако се тако не чувају, могу загадити земљу, воду и ваздух и нашкодити здрављу човека;

и/или: „хајде да се играмо „контејнера“: картонске кутије бојимо различитим бојама и лепимо сличице компјутера за електронски отпад; лепимо сличице пластичних боца (које можемо и насликати у ликовном центру) – контејнер за пластични отпад; исти поступак за папирни отпад и отпад за биомасу (трава и лишће у дворишту вртића која се не спаљује већ носи за справљење брикета за ложење; то треба да кажу и родитељима - да се трава и лишће не спаљују!).

Здравствена порука:

Деца не треба да седе дуго испред рачунара јер то може шкодити очима; такође, не треба да слушају прегласну музику јер може да штети слуху и смета другим људима у околини; и/или: када сакупамо отпатке за контејнере, сви носимо заштитне рукавице да не повредимо кожу на рукама, а после обавезно оперемо руке топлом водом и сапуном, јер се тако штитимо од бактерија и вируса који доносе разне болести.

Пример 2. Активност на тему компјутерске игре меморије**Студент:** Тамара Ал-Саади**Циљ васпитно-образовног рада:** приближити деци меморијске игре које се играју преко компјутера.**Задачи васпитно-образовног рада:** проширити већ постојеће сазнање о компјутеру; наводити децу да опажају и анализирају битне карактеристике; развијати дечји говор и богатити дечји речник; развијати дечју креативност и машту; развијати пажњу и концентрацију; развијати моторику прстију и шаке.**Место васпитно-образовне ситуације:** соба за дневни боравак деце, информатички кабинет у основној школи.**Облици васпитно-образовног рада:** фронтални, групни и индивидуални.**Методе васпитно-образовног рада:** вербална, показивачка метода.**Средства васпитно-образовног рада:** картони, фломастери, маказе, папири.**Активности деце:** посматрачке активности, активности увиђања.**Повезаност са другим васпитно-образовним областима:** методика развоја говора, методика упознавања околине, методика ликовног васпитања, методика развоја почетних математичких појмова.

Ток активности:

Почетно окупљање: деца доласком у вртић седају у језички центар и када се сви окупимо, објашњавам која је тема активности и почињем да им причам причу *Чудесне картице*.

У једном малом, мирном граду живео је дечак по имену Том. Том је био паметно и добро дете, али помало тужан и најчешће сам. Није имао другаре, због тога би му било тешко и да одлази у вртић. Не би налазио занимацију у вртићу, свака игра чинила би му се досадна, седео би у углу собе и само посматрао осталу децу, која су била презаузета коцкама, камионима, луткама, цртали, сецкали, причали и смејали се. Увек би једва чекао да дође кући и да укључи свој компјутер. Тада се не би осећао толико усамљено, а опет са њим није могао да прича, играо би разне игрице, а када би му мама рекла да одмори од компјутера, седео би опет усамљен и размишљао о деци из вртића о њиховој игри и дружењу, размишљао је о томе како мора сутра да оде у вртић и опет гледа из угла собе како се деца играју.

Једног дана, у прелеп градић, у улици у којој је живео дечак Том, доселио се дечак по имену Бен. Том би често гледао кроз прозор када би се одмарао од играња игрица на компјутеру. Често би нови дечак из комшилука седео на љуљашци у дворишту и био сам као и Том. Тома је то заинтересовало, али више га је заинтересовало оно чиме се Бен играо. Том је приметио да са собом стално носи неке картице, које су већ изгледале старо, као да их користи јако дуго. Било је чудно да се неко занима сам, а без компјутера. Тако би пролазили дани, а онда је једном, иако у страху, Том одлучио да прошета до Беновог дворишта. Дошао је до капије и уплашено стајао. Бен га је приметио и пошао према њему. „Здраво, како се ти зовеш?“, рекао је Бен. „Ја сам Том, а ти?“. „Зовем се Бен. Моји родитељи су желели да се доселимо овде и ја овде немам другове. Да ли ти живиш близу?“, „Да, ја живим пар кућа напред. Никада се нисам селио, али немам другове.“ „Могли би да будемо другови. Због чега ти немаш другове.“ Тада је Том рекао: „Ја волим да играм игрице на компјутеру, а остала деца не. Мени је у вртићу досадно.“ Бен му рече: „Имаш компјутер? То је супер, моји родитељи не желе да ми га купе. Могу да дођем да видим твој компјутер?“ Том је био срећан, јер се неко напокон заинтересо-

вао за његов компјутер, а Бен је био одушевљен видевши све игрице које Том има. Тада га је Бен питао: „Која ти је омиљена игрица коју играш?“ Том је рекао да су то слагалице и игре меморије и да његови родитељи кажу да су то добре игре. Бен је рекао да оне не морају да се играју на компјутеру и извадио из џепа старе картице. Том је рекао како су старе, и тада је сазнао да се са тим картицама играла Бенова мама. Било је чудно додирнути нешто тако старо. Том и Бен су угасили компјутер и почели да се играју картицама. Дани су пролазили, а Том је све мање палио компјутер и када га је палио играо би игрице са Беном. Тако је једног дана питао Бена да позајми његове картице како би их однео у вртић и показао свима. Бен се сложио. Када је Том показао у вртићу те картице које су биле старе, али и даље имале неку чар, можда баш зато што су старе, деца су се одушевила. Том је касније славио свој рођендан и позвао другаре, ту је био и Бен, тада су сви заједно играли игрице на компјутеру, а Том је напослетку био насмејан и није се осећао усамљено. Имао је другаре, компјутер и картице које су за њега биле чудесне.

После ове приче питала бих децу да ли им се прича допала, шта им се допало, а шта не? Питала бих која им је омиљена играчка или игра и да ли имају компјутер, да ли га користе сваки дан и како? Шта знају о компјутеру, да ли је здраво користити компјутер и да ми то објасне? Која им је омиљена игра на компјутеру? Зашто им је компјутер занимљив? Да ли знају за игру меморије и шта је то меморија? Затим бих им испричала шта је меморија и како се игра игра меморије, уколико не знају. Питања на која не би имала одговор, ја бих подстицала децу да одговоре, такође бих објаснила све што их занима. Говорим деци о активности по центрима, дозвољавам да се сами поделе у групе и да могу да се групно смењују по центрима.

Активности по центрима:

Манипулативни центар: праве меморијску игру и пробају је.

Драмски центар: група деце учи неки комад напамет и затим га глуме.

Језички центар: деца смишљају питања за информатичара.

Грађевински центар: група деце праве компјутер и компјутерску опрему од коцки.

Ликовни центар: цртају своју омиљену компјутерску игрицу.

Завршно окупљање: сви заједно одлазимо у основну школу у информатички кабинет да бисмо видели компјутере и питали информатичара она питања која смо припремили, али и друга. Информатичар отвара компјутер, како би деца видела његову унутрашњост и говори им о деловима компјутера и на који начин он функционише. Говори како игрице стану у компјутер и како се оне праве. Објашњава шта је хардвер, а шта софтвер.

Поруке:

Здравствена порука: за права леђа, седи право. За добар вид, не бежи од компјутера, али му ни не прилази превише. За главицу која није озрачена опасним зрацима за твој узраст, користи га сваки дан помало, али довољно да се забавиш и учиш.

Безбедност порука: компјутер ради на струју, а струја пече, печ, печ, а онда ће све да те боли, зато нека ти га мама укључи, јер те она много воли.

Еколошка порука: можда се компјутер поквари или ЦД на којем је твоја омиљена игрица, тада не плачи, јер то њега не боли, већ неког замоли да ти „нареже“ нови ЦД, и да компјутер нежно спусти на место где ће доћи по њега неко ко је научен да га поправи.

3. Избор истраживања о спремности васпитача за интегрисање информатичких технологија у васпитно-образовни рад

Представљен је сегмент из више истраживања спроведених у функцији израде дипломских радова студената Високе школе струковних студија за образовање васпитача у Кикинди и групе ментора (погледати у литератури).

Предмет истраживања (генерално) је став васпитача о интегрисању информатичких технологија у васпитно-образовни рад и информисаност родитеља и васпитача о опасностима које вребају децу на интернету услед прекомерног играња или боравка за рачунаром.

Величина узорка (само васпитачи), место и време истраживања: истраживањима је обухваћено 105 васпитача деце предшколског узраста из Предшколске установе „Драгољуб Удицки“, вртића „Мики“, „Плави чуперак“, „Пчелица“, „Колибри“ и „Наша радост“ из Кикинде; Предшколске установе „Пава Сударски“ из Новог Бечеја, вртића „Биберче“ из Зрењанина; вртића „Невен“ из Меленаца; вртића при основној школи „Славко Родић“ у Лазареву (општина Зрењанин); Предшколске установе „Срећно дете“ из Банатског Аранђелова – Нови Кнежевац; временски период: од 2010. до 2012. године.

Методе и технике у истраживању: метода дескрипције, техника интервјуисања и анкетаирања, мерни инструмент – упитник – скала Ликертовог типа (степен слагања или неслагања са понуђеним тврдњама).

Графикон 1.: издвојена прва тврдња из упитника – збирни резултати свих истраживања:



Од анкетираних 105 васпитача, 8% (девет васпитача) је изразило потпуно неслагање са представљеном тврдњом, 6% (шест васпитача) делимично неслагање, 6% (шест васпитача) је неодлучно, 43% (четрдесет пет васпитача) се делимично слаже са тврдњом и 37% (тридесет девет васпитача) се потпуно слаже да је „компјутерска писменост предуслов стручног (професионалног) усавршавања и самообразовања савременог

ног васпитача“. Из овог можемо закључити да је већина васпитача обухваћена испитивањем, свесна важности прихватања промена и нових околности рада. Претпоставимо да је и спремност да интегрису информатичке технологије у васпитно-образовни рад у високој корелацији са тврђом, али васпитачима треба понудити примере примењиве у непосредној пракси.

Васпитачи су у упитнику имали могућност и да изнесу своја мишљења, идеје, ставове и сугестије у вези са употребом компјутера и интернета у васпитно-образовном раду. Наводимо их све у аутентичној форми:

- Њихова употреба доводи до бржег протока информација, нових идеја, али није пресудна у васпитно-образовном раду, може се и без њих.

- Нисам заинтересована за употребу компјутера у васпитно-образовном раду.

- Ми у вртићу немамо интернет и компјутер се слабо користи.

- Компјутер и интернет јесу важни у васпитно-образовном раду али не толико, јер све што радим у пракси, радим уз помоћ литературе, дидактичког материјала и другог.

- Компјутер (интернет) је сувишан у васпитно-образовном раду. Литература је „закон“.

- Хвала вам што сам имала могућности да некоме кажем шта мислим о компјутерима, и о томе како васпитачи могу без компјутера да раде у својој установи.

- Не подржавам то да деца користе компјутер у предшколском узрасту.

- Ја сама радим на компјутеру, штампам деци слике и подржавам.

- Треба обезбедити компјутере за све установе.

- Потребно је обезбедити компјутере за све установе на нивоу државе. Потребни су семинари за васпитаче и литература. Нарочито је битна правилна и умерена примена компјутера у васпитно-образовном раду.

- Мислим да је потребно дете у вртићу упознати са компјутерима и компјутер примењивати у раду с децом јер ће се на тај начин васпитно-образовна пракса унапредити и активности ће се деци учинити занимљивијима.

- Сматрам да је компјутер у предшколској установи сувишан, јер деца у вртићу треба да се социјализују, играју, а не да време самостално проводе испред монитора.

- Приметила сам да су деца која превише користе компјутер гојазнија, цртају ликове из компјутерских игрица, и слично.

- Сваки објекат би требало да поседује по један рачунар који би користили и деца и васпитачи.

- Мислим да је компјутер (интернет) у данашњем свету технологија од великог значаја. Путем интернета се усвршавамо, надограђујемо знање, размењујемо искуства.

- У савременом друштву употреба компјутера и интернета је неопходна у свим сегментима живота, па тако и у васпитно-образовном раду.

- Волела бих да га користе што мање, јер није добро по здравље детета, али то је 21. век.

- Компјутер нам користи у раду када је у питању музика. Разне игрице као што су откривање слова, боја, облика одвијају се практично уз надзор васпитача. Не треба га пуно користити, јер га деца код куће користе превише.

Васпитачи који имају искуство рада с децом с посебним потребама, сматрају да је компјутерска писменост један од предуслова за стручно усавршавање савременог васпитача. Такође, тврде да у установи у којој раде немају компјутере ни софтвере за

рад с децом с посебним потребама, и да у већини васпитно-образовних установа немају сталан приступ интернету. Мали број васпитача је одговорио да има идеју како искористити информатичке технологије у раду са децом са посебним потребама. Најчешћи коментари били су да је информатичка технологија вероватно важна у раду с децом с посебним потребама, али да је потребна умереност како се не би изгубио контакт између васпитача и детета, те да је за рад на том пољу потребна пракса, много усавршавања и финансијских средстава како би се идеје спровеле у дело. Васпитачи објашњавају да се у пракси показало да је употреба интерактивног пода уз инсталирање адекватних игрица, у потпуности сјединила, зближила и претворила групу у тим који се међусобно помаже. Интерактивни под са пројектором, поклон Европске уније кикиндском вртићу „Мики“, омогућио је васпитачима да раде и са децом која нису укључена у систем васпитања и образовања. Интерактивни под је површина на коју се са пројектора на плафону емитује слика са компјутера. Различите игрице имају за циљ подстицање свих видова развоја деце. Деца, нарочито у процесу инклузије, одушевљена су могућностима које нуде интерактивни под и радна соба. Деца се забављају и уче крећући се кроз виртуелни свет. Интерактивни под обухвата 33 забавна и едукативна софтвера намењена свој деци. Малишани имају могућност да играју фудбал, шетају кроз цветна поља, лове рибице и делфине, решавају тестове знања. Васпитачица која у групи има дете са Дауновим синдромом, приметила је како игра на интерактивном поду подиже ниво расположења и одржава пажњу код овог детета и да му је једна од омиљених игрица шетња по цветним латицама које сам прави корачајући док у позадини свира музика. Поклоњена опрема намењена је свој деци, а отвара могућност да се и деца с посебним потребама равноправно укључе у неке активности. Софтвери који се користе су забавни и образовни. Забавни служе да деца побољшају моторику и координацију покрета, док образовни, као што су разне откривалице, помажу деци да кроз покрет добију одређене информације и провере своје знање: играју се фудбалске утакмице, иако нема праве лопте, већ само виртуелна. Дечаца се придруже и девојчице, па има ту и клизећих стартова, дуела, па је деци веома забавно и интересантно, коментари су васпитача.

4. Закључна разматрања

Истраживања су показала да се у увођењу информатичких технологија у васпитно-образовни рад јављају проблеми, пре свега економске природе, а потом и због тога што васпитачи са дугогодишњим искуством нису формално информатички образовани, што за последицу има отпор због мењања навика у самом васпитно-образовном раду. С обзиром на постојање оваквих проблема требало би радити на њиховом отклањању јер деца остају без стручне подршке у развоју дигиталне културе и њихове безбедне употребе. Такође, васпитачи се у већини изјашњавају да је компјутерска писменост значајна у усавршавању савременог васпитача, али да у предшколским установама немају компјутере и информатичке центре. Недостаје стручна литература и семинари, а да би помоћ васпитачима била потпуна, (а самим тим деци и родитељима) остаје апел за запошљавање или ангажовање сарадника информатичке струке од стране передшколских установа.

ЛИТЕРАТУРА

- Анђелковић, Н. (2008). *Дете и рачунар у породици и децијем вртићу*. Београд: Беокињига.
- Ал-Саади, Т. (2013). *Компјутерске игре меморије*. Завршни рад. Кикинда: Висока школа струковних студија за образовање васпитача.
- Gates, В. (1999). *Generacija „I“*. Говор на Технолошком институту у Њујорку, 28.октобра, 1999. год. Образовна технологија, бр1. стр. 67, 2001. Београд: Учитељски факултет.
- Живановић, В., Крнета, Љ., Микић, Ј. (2011). *Ергономски аспекти употребе компјутера и дете предшколског узраста*. Дипломски рад. Кикинда: Висока школа струковних студија за образовање васпитача.
- Kerber, R. (2000). Како помоћи школама да се реорганизују? Саксонска академија за стручно усавршавање наставника, превела Оља Лучар. Нови Сад: Мисао, двоброј 16/17. Стр.9. 2005.
- 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 васпитање струковних студија.
- Крнета, Љ. (2010). *Информационе технологије и „ECDL“ стандард као предуслов квалитета у високом образовању*. Зборник радова. Кикинда: Висока школа струковних студија за образовање васпитача.
- Крнета, Љ. (2012). *Одговорност васпитача у вези са информисањем и едуковањем родитеља о безбедности деце на интернету*. Тематски зборник: Компетенције васпитача за друштво знања. Кикинда: Висока школа струковних студија за образовање васпитача.
- Крнета, Љ., Марков, З., Мрђа, Ј. (2012). *Компјутер у раду са децом са сметњама у развоју*. Дипломски рад. Кикинда: Висока школа струковних студија за образовање васпитача.
- Крнета, Љ., Марков, З., Дерикрава, Ж. (2012). *Компјутер као алатка у раду са децом ометеном у развоју*. Дипломски рад. Кикинда: Висока школа струковних студија за образовање васпитача.
- 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.
- Мијић З., Крнета, Љ., Рунјевац М. (2012). *Одговорност васпитача у вези са едукацијом и информисањем родитеља о последицама прекомерног играња на компјутеру детета предшколског узраста*. Дипломски рад. Кикинда: Висока школа струковних студија за образовање васпитача.
- Мијић З., Крнета, Љ., Рашков, Ј. (2012). *Утицај прекомерног седења за компјутером на телесни развој детета*. Дипломски рад. Кикинда: Висока школа струковних студија за образовање васпитача.
- Мијић З., Крнета, Љ., Куручев, Д. (2012). *Могућност бављења компјутером у односу на телесне и моторичке карактеристике детета предшколског узраста*. Дипломски рад. Кикинда: Висока школа струковних студија за образовање васпитача.
- Марков, З., Крнета, Љ., Хорват, Х. (2011). *Компјутер у раду са децом са посебним потребама*. Дипломски рад. Кикинда: Висока школа струковних студија за образовање васпитача.
- Марков, З., Крнета, Љ., Мрђа, Ј. (2012). *Компјутер у раду са децом са сметњама у развоју*. Дипломски рад. Кикинда: Висока школа струковних студија за образовање васпитача.
- Мишкељин, Л., Крнета, Љ., Милутиновић, Д. (2010). *Интернет у васпитно-образовном раду*. Дипломски рад. Кикинда: Висока школа струковних студија за образовање васпитача.
- Рајовић, Р. (2010). *НПЦ систем учења*. Методички приручник за васпитаче. Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов“.
- Стајић, С., Љ., Мијалковић, С., Станаревић, С. (2006). *Безбедносна култура младих- како живети безбедно*. Библиотека Студије. Београд: Драганић.

Ljiljana Krneta, Ph.D.

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

EXAMPLES OF INTEGRATING INFORMATION TECHNOLOGY INTO THE TEACHING PROCESS

Summary: The integration of IT into the educational practice is a professional necessity for a modern-day teacher. It is reflected in the imperative of constant professional development and professional communication with colleagues, parents and children, and implies technological competences. Technological competences of teachers can be described through the ECDL standard (European Computer Driving Licence), through professional responsibility for adding to the pedagogical culture of parents in the technological environment, and directly through working with children. Besides the examples of integrating IT into guided activities, the article also brings a segment of a research of the teachers' readiness to use information technologies when creating their pedagogical practice and within the process of their professional development.

Key words: educational work, information technologies, integration, guided activities, teacher, technological competences.

СКРИВЕНИ КУРИКУЛУМ И ТАЦИТ ЗНАЊА – ПУТ РАЗВИЈАЊА АКЦИОНЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ НАСТАВНИКА И СТУДЕНАТА

САЖЕТАК – Акциона компетентност наставника и студената као основа образовне активности, подразумеван је и позитиван исход квалитетног курикулума у високом образовању. Као савремена парадигма развијања дидактичко-методичких компетенција наставника, посебно је усмерена ка повећању умешности наставника у одабиру и трансмисији релевантних наставних садржаја како би образовање студената било у служби живота. Као покретач конструисања нових менталних модела и развијања знања у контексту смислене активности, посебно је усмерена ка оријентацији студената на остваривање сопствених циљева учења. Дизајнирање курикулума као плана за акцију, који сублимира искуство студената и имплицитну праксу наставника, може да резултира следећим позитивним ефектима: оријентацијом на изградњу тацитних знања, вештина и ставова, развијањем интелектуалне креативности у циљу креирања и употребе новог знања као и могућностима студената да развијене професионалне и стручне компетенције употпуне корпусом знања чија је употребна вредност висока. Пажња аутора у раду садржана је у указивању на целисходна решења у тражењу одговора на питање – како учинити скривени курикулум видљивим а да не постане експлицитно прописан ?

КЉУЧНЕ РЕЧИ: скривени курикулум, дидактичко-методичке компетенције наставника, тацит знања, акциона компетентност.

1. Увод

Трендови европског система образовања све чешће истичу у први план могућност и потребу да се курикулум тумачи као план за акцију који наглашава како искуство ученика, тако и имплицитну праксу наставника која треба да носи све атрибуте акционе компетентности. Отварање простора за иницијативу и креативност наставника, као и померање акцента са теоријског моделовања на план праксе и контекста нужно намеће потребу да се упитамо – која је полазна основа која је неопходна за развијање акционе компетентности ученика и наставника? Полазну основу, која је неопходна за развијање акционе компетентности ученика и наставника, сачињавају два типа курикулума: скривени и тзв. нулти курикулум. Први који је употребио и осмислио израз „скривени курикулум“ јесте Филип Цексон у својој књизи *Живот у учионицама*. Тим се изразом служио како би показао да су друштвени захтеви за учење у школи, иако често прикривени, изузетно важни. „Нагласио је три елемента скривеног курикулума: (а) стиска у учионици – ученици морају трпети кашњења, непоштовање њихових жеља и ометање пажње; (б) протурјечна приврженост – која се захтева и од наставника и од ученика; (в) неравноправан однос снага између наставника и ученика у корист наставника. Кључни је дио израза скривени курикулум његова скривеност. Но могу ли постојати различити ступњевни скривености? Могу ли учинци скривеног курикулума бити истовремено корисни и штетни? Према Седону (1983) скривени курикулум претпоставља учење ста-

* egziperi@open.telekom.rs

вова, норми, веровања, вриједности и претпоставки, што је све често изражено у виду правила, ритуала и прописа. Рјетко се кад преиспитују те се узимају као здраво за готово“ (Marsh, 1994: 36).

Разлог због којег је израз скривени курикулум толико прихватљив јесте тај да је његове механизме по дефиницији врло тешко разоткрити. „О узроцима и последицама углавном се и даље нагађа. То је појам који је погодан за објашњавање оног великог дјела школског живота који је рјетко кад отворен за квантитативно истраживање, а о којем се много нагађа“ (Tarter, 1983: 39). Оцена о томе да ли је скривени курикулум позитиван или негативан, зависи о томе како одређена особа суди о томе и који су јој вредносни ставови. Тарнер говори о томе да би скривени курикулум требао ученике подстицати да удоволе наставницима, док би се неки ипак могли понашати неприлагођено јер им је такво понашање привлачније (Исто, 39). Џексонова анализа скривеног курикулума названа је функционалистичком јер се претпоставља да школе пропагирају циљеве и функције широке друштвене заједнице. У ствари Џексон је хтео да објасни како школе функционишу.

2. Скривени курикулум у контексту трансфера имплицитног знања

О „скривеном курикулуму“ јављају се и многа критичка мишљења. На пример Бовлес и Џинтис (1976) говоре о томе да школе раде да би одржале капиталистички систем јер се у њима успостављају одређени друштвени односи (хијерархијска подела рада између наставника и ученика, отуђеност ученикова рада у школи и фрагментација рада – штетно такмичење међу ученицима). Ови аутори чак говоре да не постоји један скривени курикулум већ много њих. Мишел Апле у неколико својих књига заузима другачији став о „скривеном курикулуму“. У књизи *Образовање и моћ* (1982) он тврди како се у школама производи култура, те да је њена репродукција у школама представљена у облицима који су прихваћени или побијени и одбијани. О репродукцији која се одвија у школама под надзором наставника и ученика Апле говори у књизи *Наставници и текстови* (1986). Књига Паула Вилса *Научити бити радником* (1977) врло сликовито приказује скривени курикулум на делу. Књига говори о дванаест ученика који су се супротставили ауторитету школског система. Деца су успела да промене однос ученика и наставника и развију своје снаге у школском окружењу. Корнблет (1990) доноси следеће примере скривеног курикулума: распоређивање времена, материјала и испита; разбијање школског програма на посебне предмете; приступ текстовима као најмеродавнијим изворима знања; начини оцењивања; школски ритуали.

Постизање многих циљева у образовном систему постиже се скривеним курикулумом. Према Хараламбосу (2002) скривени се наставни програм састоји од оног што ученици доиста уче током школовања, а не од образовних циљева установа који су им унапред прописани. На пример, Бовлес и Џинтис (1976) говоре о томе да не постоји један скривени курикулум већ много њих; кроз скривени курикулум деца се науче много чему потребном у даљем животу и будућем раду као: послушности, прихватању хијерархије, мотивацији на награду, фрагментацији предмета и др. Основно питање које се суштински намеће јесте – како учинити скривени курикулум видљивим а да не постане експлицитно прописан? Један од одговора лежи у уважавању информалног образовања као непланираног, често несвесног учења које се одвија у свакодневном животу и које се може стицати на основу свакодневног искуства, као што је искуство везано за породицу, пријатеље, групе вршњака, медије и друге утицаје у нечијем окружењу. Овај

тип учења одвија се на нередовној основи током човековог живота. Информално образовање је оно што бисмо у свакодневном говору назвали „школа живота“. Учинити скривени курикулум видљивим значило би омогућити наставнику у наставном процесу слободу избора да сопствену, имплицитну, скривену педагогију употреби као подстицај за проширење наставних и академских активности. Редифинисање образовних активности подразумевало би знатну модификацију или замену више класичних активности попут предавања или „хватања“ белешки у учионици омогућавањем ученику / студенту да са сопственим концептом разумевања приступи учењу, уместо досадашњег „пуњења“ главе знањем.

Други од одговора би био – комбиновати га у раду са тзв. „нултим“ (непостојећим, изостављеним) курикулумом. Нулти курикулум укључује превођење основних идеја и начела у праксу путем садржаја и искустава која не користимо у поучавању, али за које ученици знају да постоје. Вредност таквих садржаја за ученике је већа утолико што знају да они постоје, иако их нема у службеном курикулуму и као такви, по правилу побуђују ученичку пажњу.

Савремена психолошка схватања о неограниченим капацитетима људског ума за сазнавање нових чињеница заступају становиште да су традиционални концепти знања који знање перципирају као апстрактно, одвојено од особе, индивидуално и формално постали нереални, те знање гледају као динамичан процес објашњавања личних уверења као дела потраге за истином (Blackler, 2004, Nonaka, 2004). Знање се креира на индивидуалном нивоу и стиче кроз процес учења. Учење, такође представља знање или вештину која се стиче кроз поучавање, односно чин или искуство онога који учи.

3. Класификација знања по епистемолошкој подели

Полани (према: Шарановић-Божановић, 1989) разликује експлицитно и имплицитно знање. Имплицитно знање, у односу на експлицитно, представља основу логичких форми знања. Оба типа знања међусобно се допуњавају. Имплицитно знање треба да усмери пажњу дидактичара на неке скривене могућности ученика у сазнавању. Знања која се преносе и стичу кроз формалну едукацију (приручнике, семинаре) и једноставно изражавају речима и бројевима, према Поланијевој класификацији називају се експлицитним знањима (Polanyi, 1966). Експлицитно знање сматра се ближим информацији зато што је у питању оно што знамо и можемо лако да изразимо свакодневним језиком, па самим тим и да пренесемо другима, било писмено или електронским путем. Ипак, остаје питање да ли се знање може пренети или се преноси само информација, коју појединац затим може користити да развије знање о одређеној теми. Томасини (Tomassini, 2002) изједначава експлицитно знање са информацијом (знати шта – know-what) и везује га за формално научно знање (знати зашто – know why).

Модел искуственог учења говори о креирању знања која у себи имају уграђену компоненту искуственог, специфичног и индивидуалног као лични квалитет. Та се знања називају имплицитна знања. Она су дубоко укоренења у ставове, размишљања и понашање појединаца. Имплицитно знање није увек тако очигледно ни једноставно са становишта комуникације као експлицитно. Оно се може односити на знање о начину на који извршавамо свакодневне задатке или оно што радимо не размишљајући. Тацитно знање не може лако да се репродукује и преноси, док је могућност преноса експлицитног знања драстично повећана модерном информационом и комуникационом технологијом.

Експлицитно знање се релативно лако преноси кроз различите облике писаних извештаја, приручника, књига и елабората, затим, различите облике електронске размене информација, затим кроз факсове, цртеже, е-маилове и друге облике неличних комуникација. За разлику од експлицитног знања, тацитно знање је много теже за размену и трансфер, јер захтева личну комуникацију између појединаца.

Пошто је тацитно знање смештено у главама експерата, оно може бити пренето само вољом појединца који га поседује, уз директну и интензивну комуникацију са особом којој треба пренети тацитно знање. Насупрот експлицитном знању, тацитно знање не може се лако издвојити из контекста у коме је настало. Критеријум дистинкције између информације, која се открива кроз комуникацију, и тацитног знања, које се открива кроз примену, јесте могућност трансфера. Тацитно знање стиче се кроз праксу, а његов трансфер зависи и од капацитета примаоца који усваја. Тацитно знање садржи субјективне увиде, интуиције и назнаке, пошто је дубоко укоренењено у деловање и искуство појединца, као и у његове идеале, вредности и емоције (Nonaka, према: Tomassini, 2002). Оно се најчешће преноси личним контактом, партнерским радом, менторским радом, интервјуима, интеракцијом ученика и наставника, посебним програмима сарадње и обуке млађих ученика и наставника од стране старијих, итд.

У школским ситуацијама могу да постоје и фактори који ометају или смањују могућност трансфера знања, као нпр.: културолошке разлике, разлике у образовном постигнућу, погрешан став наставника, различит речник и терминологија, недовољно подстицање и слабо организовање трансфера знања, недостатак поверења у особу која преноси знање, недостатак поверења у сопствене могућности, лош избор експерата који треба да пренесу знање и др.

Неке од могућности ублажавања проблема који се јављају при трансферу знања, према наводима Давенпорта (2000), засноване су на високо позитивном мотивационом приступу или одабиру стратегија као што су: изградња поверења кроз састанке лицем у лице, организовање дискусија, тимског рада и ротације посла ради стварања заједничке основе, подстицање и развијање флексибилности, оријентација на квалитет идеја, прихватање креативних грешака, награђивање креативне сарадње и сл.

Развијање и јачање акционе компетентности наставника и ученика оствариво је у контексту „учеће организације“ активирањем тацитних знања ученика. Проучавајући везу између индивидуалног и организацијског учења Ким (2004) истиче да организације уче преко својих индивидуалних чланова у процесу трансформације индивидуалног знања у организацијско кроз размену индивидуалних и заједничких менталних модела (Kim, 1993).

4. Типови конверзије знања у контексту високог образовања

Користећи поделу знања на имплицитно и експлицитно Икујиро Нонака (1995) разрађује модел стварања знања у четири степена. Та четири степена стварања знања представљају један циклус стварања знања а након тога почиње нови циклус у којем се полази од знања створеног у претходном циклусу, што је опет разлог да се говори о спирали стварања знања. Степени у спирали стварања знања су: од имплицитног према имплицитном (социјализација), од имплицитног према експлицитном (екстернализација), од експлицитног према експлицитном (интернализација), од експлицитног према имплицитном (комбинација).

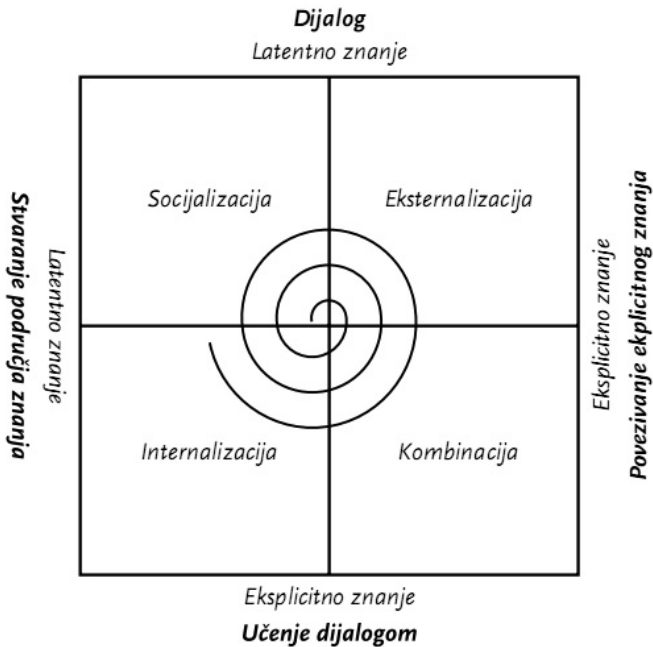
Експлицитно знање су подаци, модели, документи, упутства, стратегије, политике, поступци итд. Ово знање ускладиштено је у физичком облику. Имплицитно (тацит) знање је знање генерисано у мозгу и у њега представљају размишљање настало на основу докуманта, мишљење, идеје, креативно размишљање итд. Као што смо навели, први степен знања креће се од имплицитног ка имплицитном. Гледајући кроз призму образовања ово се односи више на размену знања у међусобној комуникацији између наставника унутар школе. Проблем може настати тако што наставник промени школу и имплицитно знање понесе за собом. Зато је врло мудро да се већ искомуницирано имплицитно знање експлицитира.

Други степен спирале знања је кретање знања од имплицитног ка експлицитном. Под овим подразумевамо забелешке на медију имплицитног знања наставника (кроз његову примену га у образовању). Тада имплицитно знање прелази у експлицитно и независно од наставника може се по потреби експлоатисати и архивирати у базу података. Оно наравно тада постаје власништво школе.

Трећи степен спирале знања је кретање знања од експлицитног ка експлицитном. Некада имплицитно знање забележено на медију постало је експлицитно и комбинавањем представља ново знање.

Четврти степен знања подразумева кретање знања од експлицитног ка имплицитном знању. Овде наставник или ученик у процесу управљања знањем преко медија на којем је похрањено имплицитно знање постало експлицитно, преузима и усваја. Експлицитно знање тада код ученика или наставника у наставном процесу постаје имплицитно знање. То ново имплицитно знање другачије је од претходног усвојеног експлицитног знања са медија, а разлог је контекст ученика или наставника који усваја знање те је другачији од онога који је забележио имплицитно знање на медију.

Занимљиво је да смо у првом степену кренули од имплицитног знања и да смо завршили на четвртој степену имплицитног знања. Наравно, имплицитно знање на четвртој степену на вишем је нивоу од имплицитног знања на првом степену. Ово крајње имплицитно знање на четвртој степену представља ново знање с којим можемо поново покренути циклус, посматрајући га као имплицитно знање првог степена које треба експлицитирати. Кључна идеја овог модела је да појединци међусобно деле знање. Подела знања доводи до новог знања. Свако настало „ново знање“ крећући се спиралом знања расте сваки пут када пређе с нивоа на ниво. Наравно, што више кругова унутар спирале знања значи већу количину знања. Путања унутар спирале знања креће се између имплицитног и експлицитног знања. Због тога се ово назива спирала стварања знања коју је Икујиро Нонака (1995) приказао на следећој слици.



Слика 1: Спирала знања (Nonaka, 1995.)

Извор: Nonaka, I.: "A dynamic theory of organizational knowledge creation" u Starkey et al: „How Organizations Learn“, Thomson, 2nd Edition, 2004: 173

Предуслов развијања акционе компетентности наставника и студената засноване на тацитним знањима јесте постојање контекста погодног за комуникацију и прилагођеног студентском аспекту креирања нових тацитних знања (Bennet, 2001). Контекстуалност, схваћена као одредница подржавајуће климе у учењу са обележјима целовитости, подразумева да сваки студент своју сложену природу уноси у учење и подучавање, у окружењу у којем се остварује, постоји и мења и поучавање као целина међусобно повезаних подстицаја.

5. Завршна разматрања

Динамична мрежа утицаја у учењу који су изложени сталним променама у којима се дешава конструктивно суочавање са непредвидивим и неизвесним ситуацијама условљава потребу повезивања различитих категорија знања са персоналним способностима за мобилизацију свих вредности наставника и студената. У условима школског/академског учења и поучавања пут повишавања акционих компетенција наставника и студената је процес суконструисања скривеног курикулума утемељеног на тацитним знањима. за проширење наставних и академских активности. Типичан реинжењеринг образовних активности подразумева проширење наставних и академских активности као и знатну модификацију или замену више класичних активности попут предавања или „хватања“ белешки у учионици. Суштина је да наставник помаже ученику/студенту да са разумевањем приступи учењу. Акциона компетентност наставника и студената утемељена на тацитним знањима апострофира, поред општих и специфичних профе-

сионалних способности развијених радом акционе компетенције, као што су познавање струке, комуникацијска писменост, самосвест, и предузимање одговорности за лична остварења.

ЛИТЕРАТУРА

- Bennet, R. (2001). "Ba" as a determinant of salesforce effectiveness: an ampirical assessment of the applicability of the Nonaka-Takeuchi model to the management of the selling function", *Marketing Intelligence and Planning*, MCB University Press, 19/3, 188-199.
- Blackler, F. (1993). Knowledge and the theory of organizations: organizations as activity systems and the reframing of management, *Journal of Management Studies*, 30 (6), 863-884.
- Davenport ,T., Prusak, L. (2000). *Working knowledge: How organizations manage what they know*, Harvard Business School Press.
- Haralambos, M., Holborn, M. (2002). *Sociologija: Teme i perspektive*. Zagreb: Golden marketing.
- Kim, D. H. (2004). *The link between individual and organizational learning u Starkey et al: „How Organizations Learn“*, Thomson, 2nd Edition.
- Kim, D. H. (1993). The link between individual and organizational learning. *Sloan Management Review*, 29-50.
- Marsh, C. J. (1994). *Kurikulum – temeljni pojmovi*. Zagreb: Educa.
- Nonaka, I, Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*, Oxford University Press, New York.
- Nonaka I., Tayama, R., Konno, N. (2000). *SECI, Ba and leadership: A unified model of dynamic knowledge creation*, Long Range Planning.
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension* . Anchor Day, New York.
- Šaranović-Božanović, N. (1989): *Teorijske osnove saznavanja u nastavi – problemi nesaznatog*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Tomassini, M. (2002). Theories of knowledge development within organisations – a preliminary overview, in: B. Nyhan (Ed.): Taking steps towards the knowledge society: Reflections on the process of knowledge development, *CEDEFOP Reference Series, Thessaloniki: European Centre for Development of Vocational Training*, 94-108.

Vesna Srdić, Ph.D.

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

THE HIDDEN CURRICULUM AND THE TACIT KNOWLEDGE – THE PATH OF DEVELOPING ACTION COMPETENCY IN TEACHERS AND STUDENTS ALIKE

Summary: When discussing the action competency of teachers and students as the basis of any educational activity, the positive outcome of the quality curriculum in higher education is also implied. As a contemporary paradigm in the development of didactic-methodic competences of teachers, it is especially aimed at increasing the astuteness of teachers in the choice and transmission of relevant educational content in order to put the education of students into better use in life. As an initiator of constructing new mental models and developing knowledges in the contexts of meaningful activities it is especially aimed at directing students towards accomplishing their own goals in learning. The design of a curriculum as the means of an action plan that sublimates the experiences of the students and the implicit practices of the teachers can result in the following positive effects: the orientation towards the establishment of tacit knowledges, skills and attitudes, the development of intellectual creativity aimed at creating and implementing new knowledges as well as towards the possibilities of the students to complete their already developed professional and expert competences with a corpus of knowledge that has a high current value. The author's attention within the frameworks of this paper has been contained in the pointing out of expedient solutions in her quest for answers to the question – how to make the hidden curriculum visible without making it explicitly formal?

Key words: hidden curriculum, didactic-methodic competences of the teachers, tacit knowledge, action competency.

Мр Ангела Месарош Живков*
Висока школа струковних студија
за образовање васпитача у Кикинди,
Република Србија

Др Бранко Крсмановић
Факултет спорта и физичког васпитања,
Универзитет у Новом Саду,
Република Србија

UDC 373.2.016::51
Оригинални научни рад
Рад примљен: 1. VII 2013.
Рад прихваћен: 1. XI 2013.

РАЗВОЈ МОТОРИЧКИХ СПОСОБНОСТИ И УСВАЈАЊЕ ОСНОВНИХ МАТЕМАТИЧКИХ ПОЈМОВА КРОЗ ПОКРЕТНЕ ИГРЕ КОД ДЕЦЕ МЛАЂЕГ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА

САЖЕТАК: Савремене теорије активног учења препоручују интеграцију различитих предмета и области, посебно у нижим разредима основне школе применом игре. Интеграција наставних садржаја је појачана са сазнањима о негативним последицама образовања у околностима система претеране уситњености наставног рада и исцепканости наставних садржаја на наставне предмете. У пракси основношколског образовања и даље доминира концепт научно оријентисане наставе, из којег проистиче реализација строго подељених образовних области, које су унутар себе још више подељене. Основни циљ наставе физичког васпитања је да одговарајућим моторичким активностима, а у непосредној вези са осталим областима, допринесе укупном развоју ученика – когнитивном, афективном и моторичком. Принцип свестраности у настави физичког васпитања је да се телесним вежбањем и осталим средствима утиче на развој свих страна личности – умну, физичку, психичку, социјалну, моралну, радну, док у настави математике ученик стиче нова знања, развија логичко, математичко мишљење, формира научни поглед на свет. Програм предшколског васпитања и образовања акценат ставља на игровне активности, које се у највећој мери задржавају и у првом разреду основне школе, да би се деци омогућио лакши прелаз на нове обавезе.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: физичко васпитање, моторичке способности, основни математички појмови, покретне игре, млађи школски узраст.

1. Увод

Когнитивне теорије истичу проучавање менталних збивања – процесе прикупљања, преноса, обраде, складиштења информација. Путем ових процеса дете сазнаје и учи. Ове теорије у први план стављају ментални склоп детета као основу за учење и усвајање нових појмова. Развој интелектуалних функција од раног детињства зависи од овладавања техникама које су вештине, открића појединца која се преносе културом, што значи да се когнитивни развој одвија од споља ка унутра и од унутра ка споља. Да би се могле користити неке информације из средине, морају се на неки начин представити. Није довољно меморисати их, гомилати искуство већ сачувати оно што је релевантно у некој употребљивој форми. То зависи од начина на који је претходно искуство сређено и сачувано да би се у одређеној ситуацији могло применити. Постоје три начина репрезентовања (представљања) информација: акциони (представљање информација преко усвојених моторних одговора), иконично (представљање информација селективном организацијом, просторним и временским структурама, трансформацијама слика)

* angelamesaros.zivkov@gmail.com

и симболичко (представљање информација преко одређених карактеристика) (Брунер, 1964).

Пијаже (1970) према развојној когнитивној теорији развој објашњава као функцију унутрашњих процеса, који зависи од активности и искуства појединца. Код детета се на одређеном узрасту јављају нове когнитивне структуре, нови начини схватања света око себе. Развој појмова и операција он посматра кроз следеће етапе: сензомоторни период, период предоперативног мишљења, конкретно операционална фаза (од 8-11 године), период формално-логичких операција (од 12. до 15. године). Стицање појмова класа пролази кроз следеће етапе: разврставање – груписање два предмета по сличности, доследно разврставање – груписање више предмета по сличности, инклузија – узастопно и истовремено класификовање, разумевање и уклапање, хоризонтална класификација – истовремено коришћење различитих категорија груписања и хијерархијска класификација. По Пијажеу конзервација количине у спонтаном развоју је око 7-8 године, тежине око 9-10 године, запремине око 11-12 године и логичке структуре припадности, хијерархије око 12-13 године.

Пијаже (1978) разликује *физичко и логичко-математичко искуство*. Физичко искуство настаје као последица искуства субјекта са објектима, процесом апстраховања једних, а занемаривањем других карактеристика. Логичко-математичко искуство настаје из операција које субјект врши на објектима. Првим искуством субјект упознаје карактеристике објекта (боја, облик, величина), а другим сазнаје својства објекта (ред, низ, збир, релације). Док физичко искуство дете стиче посматрањем и манипулисањем објектом, логичко-математичко развија рефлексивном апстракцијом односно тако што постојеће структуре богати новим елементима које стиче у акцијама и интелектуалним операцијама, стварајући нове когнитивне структуре. За стицање физичког искуства дозвољно је детету дати објекте и мотивисати га у проналажењу његових карактеристика. До логичко-математичког искуства дете може доћи конструисањем, когнитивном обрадом или трансформацијом објеката или информација.

2. Моторичке способности деце млађег школског узраста

Моторичке способности су онај део антрополошких карактеристика који се односи на одређени однос развијености одређених основних кретних латентних димензија човека. Те способности учествују у решавању и извођењу моторичких задатака и условљавају успешно кретање без обзира јесу ли стечене тренингом или не. Многобројним истраживањима моторичког сегмента антрополошког статуса човека утврђено је да се моторичке способности не могу приближно одредити једним јединим фактором, већ да се ради о мултидимензионалном приступу. Свака моторичка способност регулисана је одговарајућим механизмима средњег нервног система који њоме управљају, а мање или више је повезана с другим људским способностима, морфолошким карактеристикама, когнитивним способностима, конативним димензијама и социјалним статусом (De Privitellio, S., Марић, Ж., Мијан Ј., 2006).

Познавање степена наслеђености моторичких способности омогућава да се с великом вероватноћом може судити на које моторичке способности се може више, а на које мање утицати телесним вежбањем. У млађем школском периоду карактеристичан је нагли прираст моторичких способности, а нарочито координације, брзине и издржљивости. Једино може доћи до извесног погоршања покретљивости. Моторичке способности се различито испољавају код особа мушког и особа женског пола. Код особа

мушког пола виши ниво је у брзини, издржљивости, снази, а код особа женског пола код равнотеже, гипкости, прецизности и координације. Моторичко функционисање зависи и од узраста. Са порастом година живота, од 7-10-11. године код девојчица и од 7-12-13. године код дечака расте и ниво моторичких способности. Код девојчица се нешто раније диференцирају моторичке способности у односу на дечаке. Тако се, на пример, експлозивна снага у већој мери испољава у 8. години.

Развој организма дефинисан је узајамним односом генетског фактора и спољашње средине и у којој мери ће се нека особина развити зависи од односа ова два фактора. Узрасне, морфолошке, функционалне и биохемијске промене које се дешавају у току развоја сваке индивидуе омогућавају да се одреде посебни узрасни периоди са посебним развојним специфичностима. Прелаз из једног узрасног периода у други обично нема оштре границе и прилично га је тешко утврдити, али се он означава као преломна етапа индивидуалног развоја. Раст и формирање организма и ефикасност његовог узајамног деловања са спољашњом средином зависи од развоја нервног система и његовог главног дела, коре великог мозга. Недовољно дејство спољашње средине уништиће латентне наследне могућности и довести до појаве неразвијеног бића.

3. Интердисциплинарни приступ у настави физичког васпитања и математике

Интердисциплинарно учење све је израженије, као и вештина разумевања и предвиђања сложених односа. Као што се области знања нагло шире и постају много повезаније, тако ће се при доношењу одлука све више осећати потреба за мултидисциплинарним решавањем проблема. У многим научно-наставним дисциплинама, посебно математичким, природно-научним и техничким, брзи напредак сазнања, мењања концепција научно-наставних дисциплина, њихов однос према другим дисциплинама, захтева много више од делимичне модификације. Традиционални наставни програми усмерени су на давање знања о научним чињеницама, теоријама и технолошким променама и настоје да покрију што већи број тема и проблема. Аутори ових програма сматрају да садржаји треба да буду логички изложени и организовани у један ред, у делове који су разумљиви и изложени тако да омогућавају лако репродуковање. У традиционалним програмима наглашено је меморисање на рачун мишљења, захтева конформизам и више се тежи прилагођавању, него критичности и флексибилности. Досадашњи приступ садржају наставе и образовања може се окарактерисати као квантитативан, уопштен и неиздиференциран. Програми су често оптерећени сложеним или другостепеним материјалом уместо издвајањем основних појмова и водећих идеја. Ученици треба да дођу до открића, онако како се она манифестују у природним или измењеним условима. Једно од суштинских питања у изради наставних програма односи се на избор садржаја које треба укључити у програме. При томе се мора водити рачуна о економичности тј. одабрани текстови треба да омогуће успешно усвајање на најеконичнији начин. Потребно је издвојити водеће теоријске идеје о појединим предметима и одабрати она знања, умења, навике и вештине које ће бити оптималне за конкретан предмет и узраст ученика. У савременим програмима тежиште је стављено на појмове и појмовне односе, као и на средства и путеве, који се примењују у развоју интелектуалних капацитета (Ђорђевић, 2001).

Савремене теорије активног учења препоручују интеграцију различитих предмета и области, посебно у нижим разредима основне школе. Интеграција наставних садржаја је појачана са сазнањима о негативним последицама образовања у околности-

ма система претеране уситњености наставног рада и исцепканости наставних садржаја на наставне предмете. Настава је код нас, пре свега у базичном циклусу основног образовања, садржајно, персонално и технолошки исцепкана и међусобно изолована. У таквим околностима неки предмети, садржаји и наставници не остварују међусобне додире или их остварују у малој количини. У овом случају је веома битна чињеница да деца млађег школског узраста све доживљавају визуелно, целовито, комплексно, а не строго подељено као што је случај код неких предмета (математике). Савремене теорије учења и наставе у нижим разредима препоручују примену игре као важног фактора у интеграцији различитих образовних садржаја. Иако игра нуди могућности за примену интегрисане наставе, која на оптималан начин имплементира савремену образовну технологију, још увек су малобројни примери модела интегрисане наставе на темељу игара. Наставу математике карактерише усвајање и процес формирања апстрактних појмова и правила и развијање способности математичког мишљења. Савремена методика наставе математике захтева динамичну, разноврсну наставу, прилагођену могућностима ученика. Из тога проистиче захтев за правилну комбинацију наставних метода, облика и средстава, а у стварању нових појмова веома битну улогу треба да има игра.

За разлику од математике настава физичког васпитања представља процес усвајања моторичких знања, вештина и способности и формирање правилног држања тела, развијање хигијенских навика. Настава математике и физичког васпитања су поларизоване и имају низак степен корелације. Али уз примену научно заснованог и евалуираног модела диференциране и интегрисане наставе математике и физичког васпитања могу се очекивати значајно бољи резултати. Савремене теорије образовања препоручују примену игре и забавних телесних активности, диференцијацију и индивидуализацију у настави математике. Интеграција ове две области може се постићи имплементирањем појединих, адаптираних елемената физичког васпитања у наставу математике. Основни циљ наставе физичког васпитања је да одговарајућим моторички активностима, а у непосредној вези са осталим областима, допринесе укупном развоју ученика – когнитивном, афективном и моторичком. Имплементација телесних вежби у друге наставне области представља услов за постизање повољнијег психофизичког статуса ученика. Принципи свестраности у настави физичког васпитања је да се телесним вежбањем и осталим средствима утиче на развој свих страна личности – умну, физичку, психичку, социјалну, моралну, радну, док у настави математике ученик стиче нова знања, развија логичко, математичко мишљење, формира научни поглед на свет. Принципи диференцијације и индивидуализације лакше и ефикасније се примењују у интегрисаној настави математике и физичког васпитања. Код свих ученика, пре свега оних који су са недовољно развијеним интересовањем за ову област, примена телесних вежби, игара у одређеним фазама часа може допринети поправљању интелектуалних и других потенцијала и спремности за успешније овладавање математичким садржајима (Мрђа, Петровић, 2007).

4. Покретне игре

Игре позитивно утичу на психички развој детета. Помажу формирању и развијању памћења, маште, мишљења, компензирању различитих недостатака. Неограниченост покрета и слободе кретања, атмосфера у заједници са другима позитивно утичу на растерећеност психичке напетости, побољшање појединих психичких функција. Игра се обогаћује емоционални живот деце оним позитивним чулима која дете бодре,

храбре и оплемењују, развијају се осећаји задовољства, ведрине, весеља, лепоте, радног одушевљења, самопоуздања, колективности, животне радости и оптимизма. У игри се детету пружа могућност да сузбије неке негативности као што су мржња, завист, малодушност, незадовољство. Игра је сама по себи радост, разонода и забава и удаљује децу од празнине и некултурног понашања.

Покретне игре су најчешће примењиване и најуниверзалније средство физичког васпитања деце основношколског узраста. Издашна кретања која карактеришу игру деце овог узраста стимулишу раст и развој, развијају и одржавају моторичке способности, позитивно утичу на апарат за кретање и стимулишу рад унутрашњих органа. Оне доприносе стварању пожељних форми понашања ученика и њиховој социјализацији. Дружећи се са вршњацима у игри, дете своје хтења и акције прилагођава групним захтевима, у групи потврђује своје вредности, учи да сарађује, даје и дели, води и следи. Кроз игре деца усавршавају и утврђују многе кретне навике, а успешност у игри може бити показатељ степена овладаности неким кретним умењима. У физичком васпитању игра се не примењује у форми слободне, одабране и спонтане активности. Да би се њом остварили задаци, игра мора да буде планирана, организована и вођена. Између игре и развоја постоји међусобна условљеност, психичке промене које се могу запазити у одређеном периоду развоја детета најнепосредније зависе од садржаја и интензитета играња. Поштовање духа игре – добровољности, слободе и самосталности, пружа деци прилику да непосредније, потпуније и активније учествују у процесу сопственог васпитања и образовања. Сваки садржај и активност треба да буду понуђени деци у право време и на одговарајући начин, прилагођени њиховим могућностима, психичкој структури и актуелном искуству, потребама и интересовањима.

Покретна игра може бити и форма математичког занимања. Кроз игру се усавршавају и развијају различити облици кретања и покрета. Такође, не реализују се само задаци физичког васпитања, већ и осталих васпитно-образовних области и тиме она остварује комплексан утицај на дечји организам. Игра се може користити у различитим облицима, комбинацијама и управо због тога она добија место у свим активностима: као на пример покретне игре за развој моторичких способности и почетних математичких појмова, просторних и временских релација, игре са геометријским фигурама за развијање појма скупа, величине и боје, традиционалне покретне игре за развој сензомоторних особина и игре за усвајање појма броја и операција са бројевима. Кроз игре се усвајају одређења знања, умења, навике. Од деце се захтева сналажење у новим, непознатим ситуацијама на основу предзнања, искуства стеченог кроз једноставније и познате задатке. Покретне игре су прилагођене деци млађег школског узраста, односно њиховом знању, способностима, могућностима, а и условима рада.

Неки примери покретних игара који се могу користити у раду:

1. **Такмичарске игре** – бацање коцкица (сабирање поена)
2. **Корак по корак** – процена дужине (самостално мерење одређених дужина уз помоћ корака)
3. **Игра школице.**
4. **Игре колудовима** – сабирање кругова, ређање по величини, по боји и бројевима, прављење скупа
5. **Гађање хоризонтално постављеног циља** – циљ се састоји иза концентричних кругова са одређеним вредностима, који се на крају игре сабирају.
6. **Игре за процену запремине тела.**

7. Сакупљање одређених предмета и њихово сабирање и груписање.

8. Прављење одређених геометријских облика уз помоћ предмета (канап, сталци, сунђери...).

9. Рад на ``математичком тепиху`` - одизумање, сабирање....

10. Игре бојама – груписање по бојама, пренос одређених предмета по бојама, проналажење парова по бојама.

11. Игре за усвајање просторне оријентације – лево-десно, напред-назад, доле – горе.

12. Игре за усвајање односа – далеко-близу, тврдо-меко, тешко-лако, велико-мало, ниско-виско....

5. Закључак

Когнитивне теорије истичу схватање природе процеса учења и наставе као активног учења, које подразумева учење у виду решавања проблема и учење путем открића. Истичу се они облици диференциране и индивидуализоване наставе који се сматрају савременим достигнућима психолошке и педагошке науке, који највише одговарају индивидуалним развојним потребама и карактеристикама ученика, те који највише могу допринети развоју личности и њених потенцијала.

Игру, која заузима значајно место у развоју деце млађег школског узраста, треба свестрано користити и за реализацију математичких задатака. Кроз игру дете ће много тога научити и усвојити, јер је она основно средство васпитно-образовног рада. Игром и кроз игру деца усвајају нове математичке појмове, утврђују усвојене, понављају и проверавају. Свако математичко занимање мора имати елементарну игру, а наставник се опредељује за врсту игре: дидактичка, покретна или стваралачка. Покретна игра се најчешће јавља као један од структуралних елемената рада у занимању, што је физиолошки оправдано.

ЛИТЕРАТУРА

- Бала, Г., Крнега Ж. (2006). „Дистрибуција генералног фактора моторике код деце“. *Педагошка стварност*, ЛП, 7-8, 601-614, Нови Сад.
- Будић, С. (2006). „Распоред садржаја у наставном програму: услов оспособљавања ученика за успешну примену усвојених знања“. *Годишњак Филозофског факултета*, 73-85, Нови Сад: Филозофски факултет.
- De Privitellio, С., Марић, Ж., Мијан Ј. (2006). „Разлике у моторичким способностима девојчица и дјечака предшколске доби“. *Зборник радова: Антрополошки статус и физичка активност деце и омладине*, стр. 57-65.
- Ђорђевић, Ј. (2001). „Дидактички облици и поступци у раду са успешним и даровитим студентима“. *Зборник радова: Даровитост у студентској популацији*, 7, 219-228, Вршац: Виша школа за образовања васпитача.
- Копас-Вукашиновић, Е. (2001). „Улога игре у развоју деце предшколског и млађег школског узраста“. *Зборник радова*, год 38, 1, 174-189, Београд: Институт за педагошка истраживања
- Милановић, Н. (2008). *Таксономија и усвајање појмова*. Београд: Задужбина Андрејевић, Education библиотека.
- Мрђа, М., Петојевић, А., Петровић, Н. (2007). „Модел интегрисане наставе математике и физичког васпитања“. *Педагогија*, 4, 620-625, Београд.

- Стаматовић, М. (2003). „Допринос наставе физичког васпитања у развоју моторичких способности код ученика млађег школског узраста (10-11 година) у зависности од организације наставе“. *Норма*, 9, 2-3, 171-184, Сомбор: Учитељски факултет.
- Цветковић, Ж. (1995). „Улога општих знања у сазнавању посебног и појединачног сазнавања и наставе“. *Зборник Института за педагошка истраживања*, Београд, 171-191.

Angela Mesaroš-Živkov, M.Sc.

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

Branko Krsmanović, Ph.D.

Faculty of Sport and Physical Education, University of Novi Sad, The Republic of Serbia

DEVELOPMENT OF MOTOR ABILITIES AND THE ACQUISITION OF BASIC MATHEMATICAL NOTIONS THROUGH ACTION GAMES IN LOWER GRADES OF ELEMENTARY SCHOOL

Summary: Contemporary theories of active learning recommend the use of games in an attempt to achieve an integration of different subjects and fields of knowledge, especially in the lower grades of elementary school. The need for such integration is further emphasized by the fact that an education within a system of overly fragmented teaching process and the contents broken down into different subjects can have negative effects. In elementary school, the concept of scientifically oriented teaching is still dominant. The basic goal of physical education is to use adequate motor activities together with those closely related to other fields, so it could contribute to the pupils' overall development – cognitive, affective and motor. The versatility principle in the teaching of physical education enables the use of physical exercise and other means of teaching to affect the development of all aspects of personality – intellectual, physical, psychological, social, moral, and working, whereas in the teaching of mathematics pupils gain new knowledge, develop logic, mathematical thinking, and form a scientific view of the world. The preschool curriculum accentuates games as a way of learning, and most of those games remain present in the first grade of elementary school, so the children are enabled an easier transition towards the new tasks which await them.

Key words: physical education, motor abilities, basic mathematical notions, action games, children aged 7-10.

MOTIVACIJA U NASTAVNOM PROCESU

SAŽETAK: Motiviranje učenika u nastavnom procesu predstavlja vrlo bitni element u suvremenoj pedagogiji. U ovom radu biti će prikazano pojmovno odredište motiv i motivacija. Poslije će biti prikazani motivi učenja za učenika kao i poticaji koji utječu na učenika kao motivacija u nastavnom procesu. Isto tako biti će naglašeni motivi koji su bitni za poticaj učenika da bi doprinjeli razvijanju motivacije kod samog učenika. Poslije će biti obrazložena motivacija za učenje. Dalje će se objasniti pojam odnosa unutarnje i vanjske motivacije, te koliko unutarnja i vanjska motivacija utječe na učenika da bude što aktivniji u nastavnom procesu. Na kraju se razmatra uloga motivacije u nastavnom procesu, kao i uloga nastavnika u motiviranju učenika u nastavnom procesu. Ovaj rad ima za cilj da posluži nastavnicima da saznaju neke nove osnove i izvore motivacije kako bi unaprijedili nastavnu praksu.

KLJUČNE RIJEČI: motiv, motivacija, unutarnja i vanjska motivacija, nastavni proces.

1. Uvod

Učenje je veoma složen posao. Svi subjekti koji sudjeluju u tom procesu imaju svoj cilj koji žele ostvariti, to usmjerenje prvenstveno se odnosi na postizanje što boljih rezultata. Učenje u odgojno-obrazovnim ustanovama treba biti jedan proces gdje učenici uz sve svoje pozitivne emocije ostvaruju zamišljeni cilj. U nastavnom procesu moraju se rukovoditi misijom, vizijom i ciljom. Kroz ostvarivanje ove tri komponente učenici mogu postići uspjeh u životu, a time će imati i određeno zadovoljstvo. Kompletno učenje kao proces se sastoji od znanja. Pored znanja učenicima je potrebno i adekvatno okruženje koje će im biti veći motiv za postizanje boljih rezultata. Veoma je bitno kako se učenici osjećaju u školi, te da kroz pozitivan osjećaj prihvate sve pozitivne strane života i nastoje ih ugraditi u sustav svojih vrijednosti. Svaka škola treba pomoći svakom učeniku u izgradnji njegovog identiteta. Učenike treba što više motivirati i pripremati za učenje kako u školi tako i kod kuće. Sigurno je da je motivacija veoma važna za uspjeh cijele škole. Međutim, i učenici trebaju biti motivirani za rad u školi. Škola je ta koja mu treba pružiti i osigurati veliku motiviranost u nastavnom procesu. Ključni zadatak u školi je motiviranje od strane nastavnika. Veliku ulogu u motivaciji ima unutarnja i vanjska motivacija. Kompletna motivacija se more temeljiti na ciljevima i zadacima koji imaju zadaću ostvarenje svih ciljeva odgojno- obrazovnog rada u ustanovi.

2. Motiv i motivacija

Ima više pojašnjenja za motiv kao pojam. Prema *Enciklopedijskom riječniku pedagogije*, „MOTIV“ je sve ono što iznutra potiče čovjeka na aktivnost, uspravlja ga prema određenim ciljevima i zadacima i omogućuje mu da ustraje u započetoj aktivnosti. Motivi se osnivaju u prvom redu na potrebama čovjeka pa mogu biti rezultat njegovog psihološkog nasljeđa, ili su stečeni životom u određenom društvenoj sredini ili su rezultat individualnog razvoja pojedinca. Pri upravljanju znanja i vještina mogu djelovati mnogi drugi faktori i

* mile-dj@hotmail.com

poticaji kao: interes, pohvala, kazna, poznavanje postignutih rezultata, takmičenje, suradnje itd. Na osnovu ovog rečenog motiv je ustvari opći naziv za više činbenika (činilaca), koji sudjeluju u ponašanju ljudi. U novijem vremenu u suvremenoj psihologiji motivom se smatra određeno nastojanje u subjektu, koje ima zadatak okretanja, usmjeravanja i zaustavljanja ponašanja neke osobe. Prema Glasser-u i Maslov-u imamo slijedeće elemente koji sudjeluju u pokretanju svake individue.

Glasserova lista motiva: motiv preživljavanja, motiv ljubavi, motiv moći, motiv zabave, motiv slobode. Maslovljeva hijerarhija potreba – motiva: filozofske potrebe za sigurnošću, potrebe za ljubavlju i pripadanjem, potrebe za ugledom i poštovanjem, zatim potrebe za samo aktualizacijom. Prema Glasser-u i Maslovlju vidimo da su spomenuti motivi pokretači koji pokreću učenika, a iz gore navedenog, vidimo da se spomenuti motivi međusobno isprepliću. Postoje unutarnji i vanjski motivi. Razlika između ova dva motiva je u aktivnosti koju motiv pokreće. Ako motiv ne može biti realiziran javlja se frustracija.

MOTIVACIJA – kao pojam označava se kroz tri grupe pojava: izvori ponašanja, usmjeravanje ponašanja, ostvareni ishodi ponašanja.

Motivacija je opći pojam koji prestavlja skup nagona, želja, potreba, itd. Motivacija je svjež latinskog podrijetla, a nastala je od riječi motus, koja predstavlja pojmove kretanja. Znači, motivacija je određena potreba za nekim djelovanjem. To djelovanje je ponašanje u nekoj situaciji po određenim pravilima.

3. Motivi učenja

Ako govorimo o motivima učenja, onda u prvom redu govorimo i o sposobnostima učenja. O sposobnosti svakoga učenika zavisi motiv učenja. Prema *Enciklopedijskom rječniku pedagogije*, „Motiv učenja – mnogobrojni i međusobno isprepleteni svjesni ili nesvjesni unutarnji pokretači učenja. Djeluju u raznim vrstama učenja i oblicima učenja automatski ili aktivirani vanjskim sredstvima ili poticajima. Oni su najvažniji subjektivni uvjeti učenja (faktori učenja)“, jer uspješno učenje nije rezultat jednostranog ponavljanja, nego dobro motiviranog ponavljanja.

Iz ovog pojašnjenja motiva učenja zaključujemo da učenik mora imati veliki motiv ponavljanja nastavnog gradiva. Skala ljudskih motiva veoma je velika. U prvom redu možemo govoriti o motivu gladi, pa prema svjesti, zatim o dužnosti koja je povjerena. Prema istom Enciklopedijskom rječniku: „Mnogi motivi našeg djelovanja pa i učenja, povezani su direktno ili indirektno s fiziološkim nagonima, kao urođeni oni su univerzalni i neiskorjenjeni. Ostali motivi su stečeni i prema tome su rezultat razvoja i odgoja...Najvažniji poticaj učenja koji svoju snagu crpe iz motiva jesu: nagrada i kazna, takmičenje, poznavanje vlastiti rezultata. Želju za učenjem i svjest o dužnosti nagrada bolje motivira od kazne, ali pravilno kombiniranje obiju je najbolje rješenje. Takmičenje, individualno i grupno, snažno potiče na učenje na svim razvojnim stupnjevima. Individualno takmičenje je efikasnije, u pogledu učenja dok je grupno takmičenje pedagoški vrijednije. Uspjeh općenito snažno motivira, ali i neuspjeh često djeluje mobilizatorno. Namjera da se uči, odnosno učenje iz svijesti i dužnosti, tek su kasniji plodovi rezultata i odgoja“. Kod učenika možemo probuditi osobne pobude, te ga motivirati i aktivirati njegove prirodne motive da djeluju. Međutim treba voditi računa koliko su učenici sposobni pamtit, pa prema tome i davati im zadatke. Ako znamo motivirati učenike sigurno je da će takav učenik imati i bolje rezultate u radu, te će osjećati lagodu u učenju. Učenje će biti lagano kao kad se dijete igra s svojim igračkama. Da bi stigli do tog nivoa učitelj mora puno poraditi na tom polju. Zainteresiranost učenika je veoma laka ako u njemu pobudimo motiv za učenje.

4. Unutarnja i vanjska motivacija

U odgojno-obrazovnom procesu postoje dva motiva za učenje. Postoji unutarnja i vanjska motivacijaza učenje. Intezivna (unutarnja) motivacija za učenje je primarna potreba za stjecanje određenih znanja i vještina. O ovoj motivaciji govorimo kada je učenik aktivan u svome radu zbog same aktivnosti. Kod ove motivacije nije potrebno primjenjivati dodatne podsticaje kao što su nagrada, jer učenik kroz učenje i riješavanje određenih postavljenih zadataka osjeća da je nagrađen. Ovdje imamo da učenik ima veliku potrebu za znanjem i to mu predstavlja najveću motivaciju za učenje. Većina odgojno-obrazovnih problema u školi se može rješavati na način da se potakne i razvija unutarnja motivacija kod učenika.

Ekstrinzična (vanjska) motivacija se mnogo više koristi u školama. Vanjska motivacija u školama se temelji na korištenju raznih podsticajnih mjera da se potakne učenik na učenje. Te mjere mogu biti nagrada-kazna, pohvala-kritika, razna natjecanja koja imaju za cilj vrijednovanje postavljenih rezultata u odgojno-obrazovnom procesu. Kod učenika postoje određeni faktori koji razvijaju i koji sprečavaju motivaciju za učenje. Za usvajanje motivacije za učenje važna je suradnja, unutarnji izvori motivacije, vjera da se osobne sposobnosti mogu poboljšati i unaprijediti. Isto tako, kod svakog učenika treba razvijati motivaciju kroz mogućnost kontrole procesa učenja i njegovu vjeru da treba uložiti određeni napor da bi postigao uspjeh u radu. Ako govorimo o spriječavanju motivacije za učenje onda možemo govoriti da su vanjski izvori ti koji spriječavaju motivaciju. Ako učenik ima vjerovanje da su njegove sposobnosti nepromjenljive onda će to utjecati na motivaciju i spriječavati ju kod učenika. Mnogi učenici imaju mišljenje i vjeruju da su sreća i sposobnosti te koje su presudne za uspjeh, te ih sprečava da budu dodatno motivirani. Pored ovih faktora postoje i drugi koji utječu na razvijanje i sprečavanje motivacije kod učenika.

5. Nastavni proces i motivacija

U svakoj školi nastava je temeljna odrednica. Prema *Enciklopedijskom riječniku pedagogije*, „Nastava je jedinstveno odgojno-obrazovni proces koji se pod nastavnikovim rukovodstvom odvija planski i sistematski s jednom stalnom skupinom učenika. Nastava je najorganizovaniji i najsistematičniji način odgoja i obrazovanja“. Kompletan nastava je uvjetovana kroz društveno povjesno razdoblje. Zato se nastava i posmatra kroz određeno društvo i kroz povijesni razvoj društva. Promjenom materijalnih uvjeta života, te razvitkom raznih sredstava u proizvodnom procesu mijenjali su se ciljevi i zadaci u nastavnom procesu. Kompletan nastavni proces se prožima kroz tri glavna čimbenika, a to su: nastavnik, učenik, i nastavni sadržaji. Međutim, pored ovih čimbenika postoje i drugi faktori, koji posredno ili neposredno sudjeluju u nastavnom procesu, a to su: roditelji, lokalna zajednica, radio i televizija, internet, različiti načini komuniciranja i dr. Zadaci u nastavnom procesu se odvijaju kroz materijalni, funkcionalni, i odgojni zadatak nastave. Prema Poljaku (1980) „Nastavni proces u cjelini pa tako i pojedina njegova etapa, ima materijalno-tehnološku stranu, spoznajnu stranu, psihološku stranu i metodičku stranu s brojnim materijalno-tehničkim, spoznajnim, s psihološkim i metodičkim elementima koji se simultano integriraju u pojedinoj etapi nastavnog procesa kao njezini mikroelementi, po čemu i svaka etapa rada ima svoju mikrostrukturu“. Ako želimo postići motivaciju kod učenika onda moramo vješto primijenjivati i nagrade i kazne. Naime, ima učenika koji dobivanjem nagrade dobiju još veću motivaciju za učenje. Isto tako i kazna kod nekih učenika daje dodatnu motivaciju za učenje, dok kod nekih ne. Znači zadatak učitelja je veoma složen i on mora znati kada će i u kojem trenutku primjeniti da li kaznu ili nagradu. Pored kazne i nagrade postoje pohvale, pokude, ignoriranja, suradnje,

natjecanja, koji kod različitih učenika djeluju različito. Natjecanje je motivacija koja djeluje dosta pozitivno na učenika. Ono može biti u razredu, između razreda, odjeljenja, između škola na nivou općina, županija, država, ili međudržavno. Sva ova natjecanja pozitivno utječu u podizanju motivacije kod učenika kroz veću motivaciju u nastavnom procesu kod podizanja uspjeha kroz individualni i grupni uspjeh. U školi postoje razni vidovi natjecanja kao što su natjecanje u učenju i disciplini na nivou škole kroz odjeljensko natjecanje. Kada govorimo o motivaciji u nastavnom procesu i ostvarivanju odgojno-obrazovnog rada onda govorimo o unutarnjim i vanjskim motivima. Do motiva dolazi ako postoji vanjski povod za motiv koji se ogleda i provodi kroz određeni razlog i očekivanje željenog efekta. Kompletan stvaralački rad je veoma složen i neizvjestan i veoma zahtjevan. Motivacija sa svim njezinim faktorima u nastavnom procesu je presudna za uspjeh nastavnog rada. U tom procesu glavnu ulogu imaju nastavnici zajedno sa učenicima. Učenika treba staviti u središte pozornosti i objasniti mu koji je razlog za učenje, te gradivo prezentirati tako da ga učenici shvate, razumiju, te da budu motivirani za učenje. Nastavnik treba pomoći učeniku u učenju, poticati ga, bodriti ga, i usmjeravati u nastavni proces kako bi se on razvio u svestranu osobu u nastavnom procesu. U školi postoji ocjenjivanje učenika kao rezultat rada učenika. Ocjenjivanje učenika je postupak gdje se prati odgojno-obrazovni razvoj svakog učenika na propisan način i određuje nivo koji je dosegnuo taj učenik. Nastavnik je taj koji vrši ocjenjivanje. Međutim u zadnje vrijeme ulogu ocjenjivanja preuzima i cjelokupan kolektiv u razredu zajedno sa nastavnikom. Kod ocjenjivanja učenika treba strogo voditi računa da ocjena bude što objektivnija i odgovara znanju učenika. Zna se da pojedine učenike loša ocjena „tjera“ na još intenzivniji rad, dok na druge učenike loša ocjena djeluje kontra pozitivno i destimulativno stavljajući odbojnost prema učenju. Da bi učenika poticali na rad i motivirali ga treba mu dodjeliti određenu nagradu. Nagrada djeluje pozitivno i najbolja je motivacija za svakog učenika. Međutim učenik može vrlo lako izgubiti volju za učenje ako on nije adekvatno nagrađen. U nastavnom procesu učenici često nisu permanentno ocjenjivani što je velika greška. Ocjenjivanje učenika je veoma važno i kao povratna informacija za učenikov rad. Kroz ocjenjivanje, učenika podstičemo na rad i time mu još više stvaramo motivaciju za učenje. Za svako ocjenjivanje učenika trebamo dati komentar i ukazati na ono što je dobro, te ukazati na ono što je lošije, sa ciljem da bi učenik poboljšao ono što nije dobro. Za učenje učenika je veoma važno ozračje koje vlada u samom razredu i komunikacija između učenika i nastavnika. Nastavnik mora voditi računa da cijeni sve učenike jednako, pa će i sami učenici cijiniti nastavnika, te će se više truditi da nauče i ono što im nije bilo zanimljivo.

6. Uloga nastavnika u nastavnom procesu

Nastavnik je osoba koja sudjeluje u realiziranju određenih nastavnih sadržaja predviđenih Nastavnim planom i programom. Prema Poljaku (1980) „Nastavnik je kvalificirani stručnjak koji proučavanjem učenika organizira proces obrazovanja, i nastave u cjelini“. Zadatak nastavnika je ostvarivanje kompletnih društvenih ciljeva i zadataka u odgojno-obrazovnom procesu. Svaki nastavnik pruža učenicima teorijska i praktična znanja i umjeća, gdje ih uči da imaju ispravan pogled na svijet i razvija kod učenika društvene aktivnosti kroz izgrađivanje njihove osobne aktivnosti. Kada govorimo o motivaciji nastavnika u nastavnom procesu Filipović (1980) spominje slijedeće vidove motivacije: izraziti i trajno interesovanje za uspješno obavljanje odgojno-obrazovnih aktivnosti; spoznaju i doživljavanje smisla uloženi i ostvareni rezultata u svom ličnom osposobljavanju i razvijanju učenika; afirmaciju svoje ličnosti u radnoj i široj socijalnoj sredini; težnju za otkrivanjem novih znanja, vještina

i navika, sposobnosti i mogućnosti stvaralačkog usavršavanja koncepcije i tehnologije nastavnog rada; materijalno i moralno (društveno) stimulisanje rada i rezultata nastavnikove aktivnosti; stručni uvid; primjere i pomoć u radu nastavnika i takmičenje među nastavnicima.

Uloga nastavnika je da gradivo prezentira učenicima na što zanimljiviji način. Svaki sat treba biti dinamičan te da se učenici što više uključuju u nastavni proces i budu aktivni. U nastavi koristiti što više zornost, te učenicima zadavati individualne i grupne zadatke koje će prezentirati pred cijelim razredom. Učenike poticati što više na samostalni rad i usmjeravati ih da sami daju svoj doprinos u nastavnom procesu.

7. Zaključak

U ovom radu definirani su pojmovi motiv i motivacija koji su značajni za nastavni proces. Zatim je naznačen značaj unutarnje i vanjske motivacije u odgojno-obrazovnom procesu. Učenici u nastavnom procesu trebaju što više razvijati motivaciju kako bi što bolje razvili i iskoristili svoje mogućnosti. Svakom učeniku treba biti pojašnjeno zašto je važno učiti, prezentirati gradivo na pristupačan i zanimljiv način, a davati zadatke svakom učeniku prema njegovim sposobnostima. Svaki zadatak koji se daje učeniku treba biti jasno definiran da ga učenik shvati i razumije, prema učeniku primjenjivati nagrade i kazne. Svaka ocjena koja se daje učeniku treba biti obrazložena na odgovarajući način. Kroz obrazloženje ocjene učenik uviđa da se njegov rad premanentno prati i vrednuje. Ovakvim načinom rada učenika konstantno motiviramo na rad. Za motivaciju u nastavnom procesu važno je i okruženje. Ako nema motivacije kod učenika sigurno je da nema ni uspjeha u nastavnom procesu.

LITERATURA

- Andevski, M. (1990). Neke teškoće u ostvarivanju saradničkih odnosa škole i porodice. Novi Sad: *Pedagoška stvarnost*, 7-8.
- Bahtijarević, F. (1999). *Menadžment ljudskih potencijala*. Zagreb: Golden marketing.
- Bandur, V., Kundačina, M. (2004). *Akciono istraživanje u školi*. Užice: Učiteljski fakultet.
- Brajša, P. (1994). *Pedagoška komunikologija, razgovor, problemi i konflikti u školi*. Zagreb: Školske novine.
- Bratanić, M. (2002). *Paradoks odgoja*. Studije i eseji. Zagreb: Hrvatsko sveučilišna naklada.
- Dryden, G., Vos, J (2001). *Revolucija u učenju*. Zagreb: Educa.
- Gordon, D., Jeannette, V. (1999). *Revolucija u učenju*. Zagreb: Educa.
- Kundačina, M. (2007). *Akademsko pisanje*. Užice: Učiteljski fakultet.
- Morin, E. (1999). *Odgoj za budućnost*. Zagreb: Educa.
- Muminović, H. (2000). *Mogućnost efikasnijeg učenja u nastavi*. Sarajevo: DES.
- Reardon, K. K. (1998). *Interpersonalna komunikacija*. Zagreb: Alinea.
- Suzić, N. (1989). *Kako motivisati učenike*. Srpsko Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika i nastavna sredstva.
- Tomić, R. (2008). *Obiteljski odgoj*. Tuzla: OFF-SET.
- Vrgoč, H. (2005). *Učenici, učitelji i roditelji zajedno na putu uspješnog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.

Marko Mijatović, M.Sc.

Faculty of Social Sciences dr Milenko Brkić, Bijakovići, Medugorje,
University „Herzegovina“, Bosnia and Herzegovina

MOTIVATION IN THE TEACHING PROCESS

Summary: Motivating pupils in the teaching process is an important element in modern pedagogy. In this article, the author shall first explain the notions of motive and motivation. Then the pupils' motives to learn shall be reviewed, together with the stimuli that affect the pupils by motivating them in the teaching process. In addition, the author shall single out the motives that contribute to the development of motivation in pupils themselves. Then the motivation for learning shall be explained. Later, the notion of the relation between the inner and outer motivation shall be explained, together with the question of how much inner and outer motivations affect the pupil to be as active as possible in the teaching process. In the end, the author discusses the role of motivation in the teaching process, and the role of the teacher in motivating pupils in the teaching process. This article aims at helping teachers learn about certain new bases and sources of motivation they can use to improve their teaching practice.

Key words: motive, motivation, inner and outer motivation, the teaching process.

ДУХОВНОСТ – ТЕМЕЉНА ЉУДСКА СНАГА У ВАСПИТАЊУ И ОБРАЗОВАЊУ

САЖЕТАК: Просветни радник осећа задовољство свог позива кроз лепоту одрастања младих људи. Испратити дете у живот, своје и туђе, узвишен је циљ. Међутим, млади људи се данас налазе у егзистенцијалном вакууму, остали су без интересовања, нема животне мотивације, међусобне привлачности и сви постављају питање: У чему је смисао живота? Свесни потреба младих и наше одговорности, приступили смо осмишљавању превентивног програма који ће омогућити појединцу да расте и да се развија.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: духовност, религиозност, вера, врлине, васпитно-образовани процес.

Увод

Духовност се односи на веровања и понашања која се заснивају на уверењу да постоји нематеријална димензија живота. Та веровања су испуњавајућа и свепожимајућа. Она нам говоре о томе како људи објашњавају збивања око себе, какво им значење дају и како се понашају према другима. Духовност је средиште човека и налази се у његовој подсвести (Франкл, 2001). То показује да се у подсвести, поред негативних, налазе и позитивни садржаји који могу бити изврсна подршка у решавању проблема зависности и агресивности. Духовни живот је израз слободе човека, његов садржај зависи од осећања и разумевања света који нас окружује. Религија открива смисао и помаже да се лакше и безбедније преживи (Кубурић, 2002). Религиозна свест је окренута животном искуству, путем ње личност постаје свесна себе и односа према Апсолутној Врлини и тежини пута ка њој (Бојанин, 2011).

Вера је лични однос човека према Богу, а тајна тог односа је у осећању. Владика Николај Велимировић објашњава да вера значи веровати у победу добра: „Од нас зависи карактер наших осећања, карактер наше воље и карактер наших мисли. Једном речју карактер наше душе. Ми сами себе оспособљавамо за добро“. Веровати значи очекивати добро, али да би млади веровали у добро и свој лични развој потребно је да имају позитивне примере одраслих који ће им показати да је то могуће и вредно. По православној схватању вера је акт личности, она обухвата срце, ум, вољу и психофизичка својства личности. Вера у Бога је природни дар Божији поклоњен човеку. Ериксон нас упознаје са открићем да се свако рађа са вером, она је нама биолошки дата и њу у нама развија религиозна функција психе.

Модеран свет је престао бити хуман и људски није привлачан за младе људе који су у развоју. Човек је човеку престао бити сапутник, а људску блискост је потиснула усамљеност. Одговор на понуђену кризу духа и морала је очигледан: склањање у изолацију, потиштеност, распуштеност, зависност, као и насиље необјашњивих размера. Владета Јеротић истиче: „У порасту је број људи, посебно младих и средњих годи-

* mira.savic10@gmail.com

на којима свет изгледа монотон и стран, који су без осећања везаности за завичај, позив, пријатеље, родитеље, децу, друштво. Без идеала су и страсти, површни, скептични и иронични. Такви људи не могу ништа нарочито да доживе, осећају се празно, досадно им је, усамљени су и забринути. Неспособни су за нове сусрете, за склапање нових пријатељстава, они лако ступају у брак, рађају децу и лако напуштају брак и брачне везе.“

Човек је биолошко, психичко и друштвено биће, састављено од материје и духа. Он осећа, мисли, говори, комуницира, креативан је, планира, одлучује. Личност је непоновљиво духовно Божије створење, а његова основа и полазиште је развој. Хришћански живот је узрастање и неговање тежње ка врлини и исказивање добротe. Откривење нас учи да је човек биће врлине, да је смисао људског постојања чиста врлина (Бојанин, 2011). Врлине човека чине достојанственим и пружају му слободу. Погрешан став према појединим вредностима живота или карактер који није изграђен у врлинама има упориште у неповерењу, нарушеним међуљудским односима, оптерећеној савести и неспособности да се уочи смисао живота. Трагање за смислом живота чини суштину људске егзистенције, а она се огледа у испољавању и заштити своје природе. У духовној подсвести налазе се мотивациона снага и специфичне људске потребе које су предмет човековог интересовања. Питање духовности и њене инхибираности повезане су са проблемима функционисања личности. Јунг истиче: „Ми, модерни људи, смо суочени са неопходношћу поновног откривања духовног живота, морамо га за себе поново искусити“. Према поставкама логотерапије, човек може остварити животни смисао у креативном раду, љубави и у патњи. Многи људи сведоче да су најдубље размишљали у патњи и да су тако дошли до истинских вредности. Можемо закључити да људски живот, увек и у свим околностима, има смисао.

Наведено упућује на то да васпитање и образовање ученика треба конципирати тако да младе људе усмери и повеже са оним чиниоцима који активирају личну способност за откривање смисла, који је присутан у сваком човеку и за који је задужена религијска функција психе. Религијска функција психе води процес индивидуације чији је крајни циљ формирање личности (Јовичић, 2008). Ово су области које нису заступљене у редовном школовању, већ су, скоро по правилу, искључене.

Познавањем хришћанског односа Бога и човека, патријарх Павле је мудрим речима упутио поруку: „Данас је за хришћанина најважније да зна циљ и смисао свог живота, тако ће моћи да употреби своје таленте и снаге за оно што је добро и племенито, и њему, и породици и његовом народу.“

1. Духовност и наука

Питање духовности и улога религије у развоју личности одавно заокупља пажњу психолога, филозофа, историчара, социолога, као и неуролога и психијатара. Њорих нас упознаје са чињеницом да је Стенли Хол (Stanley Hall) давне 1882. објавио текст о моралном и религиозном васпитању у којем је документовао улогу физичких процеса у религијском доживљају. Такође, Хол је заступао мишљење да је сваки покушај разумевања развоја деце и младих непотпун ако не садржи и јасно разумевање њиховог духовног сазревања и религијске трансформације. Психолози су дошли до сазнања да људи, оптерећени теретом животних изазова, добијају појачане религијске инспирације. Закључили су да су жене религиозније од мушкараца, а они у браку више од оних који нису. Духовност старије популације је повезана са неким егзистенцијалним питањима

ма везаним за животне губитке, приближавање крају, преиспитивање смисла живота. Међутим, трагање за смислом има везе са духовношћу адолесцената. Дин (Dean, 2005) истиче да је духовност међу младима повезана са здравим навикама и бољим школским постигнућима. Активни верници и особе којима је религија битан сегмент у животу имају складне брачне односе и свог партнера доживљавају као животну подршку. Духовност је позитивно повезана са врлинама као што су алтруизам, љубазност, захвалност, опраштање. Исто тако, цркве које активно промовишу такве вредности, нарочито волонтирање и филантропију утичу на опште добро заједнице у којој делују. Верници се боље суочавају и носе са тешким животним догађајима. У томе им помажу и молитва и њихова верска заједница (Ћорић, 1998).

Ерих Фром дефинише савест као знање о највишем циљу или спознаји себе. Истиче да је врлина осећај одговорности према личној егзистенцији, а порок неодговорност према самом себи. Виктор Франкл, неуропсихијатар, психотерапеут и оснивач логотерапије, уочио је, да се душевне болести не могу разумети и лечити само на психичком нивоу. Нарочито је код третмана истицао значење парадоксалне интенције и „активности“ духа као пркоса. Швајцарски психијатар и психолог Јунг, тврди да је религиозно искуство повезано са функцијом несвесног и да је за излечење душе оно неопходно. Наиме, ни један од његових пацијената који је прошао трећу деценију живота није могао оздравити док се није „вратио Богу свог детињства“. У делу *Дух и реалност* Берђајев повезује дух и његова својства са реалношћу. Истиче да је дух истина и смисао душе, њено преображење и највише њено својство. Генетичар Колинс (Collins, 2008) тврди да су људски гени Божији запис и да од њих, од човекових циљева, мотивације и талената зависи и могућност човековог развоја. Биолог Липтон (Lipton, 2007) указује да су навике у човековом животу одлучујуће и да механизме живота не покрећу гени већ одговори на подстицаје из околине. Свака ћелија једнако мисли и одлучује. Ако човек позитивно мисли и добро делује његове се ћелије регенеришу. Другим речима, људски организам функционише на нивоу духовности и морала. Научник је јасног става да вера има пресудан утицај на људско здравље.

2. Духовност и васпитно-образовани процес

Средина у којој млади одрастају представља кључну улога у усвајању и развијању духовности. Откриће религијског концепта буди се у самој породици где се детету откривају доживљаји односа према животу, који могу да подстакну рад детета на себи. Емпатија и љубав између родитеља и деце ствара емотивну блискост која је важна за усвајање хришћанских врлина и вредности. Свака породица има свој систем вредности и обичаја на које је поносна, који се преносе са колена на колена и дају дух породици и осећај сигурности њеним члановима. Дете препознаје верски доживљај одређених празника, чија атмосфера подстиче позитивне емоције и блискост и као таква уткана је у његово биће. Духовност се развија кроз садржај васпитања у породици. Лепо понашање, поштовање правде и истине негује у деци тежњу ка хришћанској врлини и моралности која се исказује кроз доброту и племенитост.

Ослањајући се на садржај који се носи из породице и на лично искуство детета, у школи се уче и стичу зрелија понашања кроз естетске и етичке потребе и културне вредности. Религијски поглед на свет помаже ученику да развија своје самопознање, самопоуздање и да препознаје љубав као врлину. Бојанин запажа да су ове вредности битно угрожене у савременим школама под притиском масовне културе. Школа, која је у

веку иза нас била привилегија одређених и неостварени сан неких друштвених слојева, постала је наметнута обавеза и место неразумевања оних који би требали да буду партнери у заједничком васпитно-образованом процесу. Под притиском масовне културе обезвређује се личност и људско достојанство у школи. Истовремено, деца не спознају себе, не проживљавају дубоке емоције и не уче се љубави. Такво понашање постаје општи манир живота, а деца постају фрустрирана, агресивна и отуђена. Владика Николај каже: “Васпитање деце данас је остављено самој деци. Породица и школа не помажу детету у томе; породица дете само храни, школа пуни знањем; породица пуни детету стомак, школа му пуни главу. Срце му не пуни нико, осим само дете и улица. О срцу и карактеру своје дете се мора само постарати, ако се већ о томе не постара улица”.

Наш одговор на савремену ситуацију не треба да буде предаја или равнодушност, већ активна позиција. Педагошке теорије усмеравају васпитање и образовање на дете и важност развоја појединца. Ученик је више од оног што се о њему мисли, каквим га виде и доживљавају у оквиру одређеног предмета или понашања у школском дворишту. Млада особа је јединствен спој талената и способности. Поштовање и прихватање у васпитно-образованом процесу гради просветни ауторитет. Ученику можемо пружити само оно што имамо, а човек без вере, моралних и етичких норми нема шта да пренесе. Како би остварио успех у свом позиву, просветни радник треба да је свестан своје оригиналности и да тежи професионалности свог звања. Искуство показује да таква став, упорност рада на себи и стрпљиво опхођење са ученицима доносе резултате. Да би се изашло из незнања и насиља, потребно је увести ред, понудити знање и направити границе да би се путем социјализације оплемењило у лепоти појединачног. Лепота заједништва се налази у духовности која је оплемењена и повезана са властитим идеалом који се спаја у љубав (Кубурић, 2002).

Значајну улогу у развоју ученика има превентивни рад. Превенција треба да се највише ослања на позитивне мере (примери, похвале, подстицање самопоштовања и поверења у личну снагу), а што мање на негативне (казна, забрана, претња). Рад треба да има све елементе пожељне да се развије свест о себи, својим вредностима, о прихватању себе, вредновању својих потреба и самопоштовању (Капор, 2006). Са овим циљем и намерама, ми смо се одважили да креирамо превентивни програм у духу хришћанске вере кроз учење и разумевање врлина.

ЛИТЕРАТУРА

- Берђајев, М. (1985). *Дух и реалност*. Загреб: Кршћанска садашњост.
- Бојанин, С. (2011). *Под дрветом сазнања добра и зла*. Земун: Ризница.
- Dean, В. *Spirituality*. Number 11 in The Strength Series, <http://www.authenticchappiness.sas.upenn.edu/newsletter.>5.5.2011>
- Јањић, Ј. (2009). *Будимо људи: живот и реч Патријарха Павла*. Београд: Новости.
- Јеротић, В. (19946). *Психолошко и религиозно биће човека*. Нови Сад: Беседа.
- Јовичић, Б. (2008). *Да ли живот има смисла?*. Чачак: Легенда.
- Јунг, Г. К. (1977). *Одабрана дела*. Нови Сад: Матица српска.
- Капор, С. Н. (2007). *На путу ка одраслости*. Београд: Завод за уџбенике.
- Колинс, С. (2008). *Божји језик*. Загреб: Профил Интернационал.
- Кубурић, З. (2002). „Веронаука као део реформе образовања“. *Зборник религија, веронаука, толеранција*. I/1: 117-127.
- Липтон, Б. (2007). *Биологија веровања*. Загреб: Теледиск.
- Свети владика Николај (2005). *О оптимизму*. Манастир Рукумија.

Ђорић, Ш. (1998). *Психологија религиозности*. Јастребарско: Наклада Слап.

Франкл, В. (1981). *Нечујни вапај за смислом*. Загреб: Напријед.

Фром, Е. (1998). *Психоанализа и религија*. Београд: Народна књига.

Mirjana Savić, M.Sc.

Technical School “Mihajlo Pupin”, Kula, The Republic of Serbia

SPIRITUALITY – A FUNDAMENTAL HUMAN FORCE IN EDUCATION

Summary: A teacher experiences all the pleasure of his/her vocation through the beautiful act of the growing up of young people. To send a child, your own or someone else's, into life is a noble purpose. However, young people today are in an existential vacuum, they have lost interest, there is no motivation for life, no mutual attraction and they are all asking the same question: What is the meaning of life? Aware of the needs of the young and our responsibility, we started designing prevention programs that will enable the individual to grow and develop.

Key words: spirituality, religiousness, faith, virtues, educational process.

Irina E. Burshit*

Candidate of Pedagogic Sciences
Taganrog State Pedagogical Institute named
after A. P. Chekhov,
Taganrog, Russia

Valeria I. Prutkova

1st year student at the Department of pedagogy and
primary education methods
(type of educational school)

UDC 373.2(470)

Original scientific article

Article received on: July 1st, 2013

Article accepted on: November 1st, 2013

INNOVATION EXPERIENCE OF QUALITY ASSURANCE FOR PRESCHOOL EDUCATION AS CONSISTENCE WITH FEDERAL STATE REQUIREMENTS

Summary: In this paper, we present the yearlong regional experience of education offered to children who do not visit educational facilities. The main purpose of Russian educational system's reformation is quality assurance of teaching that meets the requirements of innovation developing country and the personal and society needs. The important condition of this quality assurance becomes the guarantee of education's continuity. Now more than 50% of Russian preschool-age children are out of public preschool education. It means that the step to elementary school becomes difficult and painful for a large number of children. The active usage of other types of educational facilities can compensate for the lack of preschool educational institutions, for example, centers of child development, short-term groups held in comprehensive schools, child centers of gaming support, etc. Also in this paper, the main problems of organization of short-term groups by comprehensive schools are considered. The pedagogic conditions of successful realization are defined on the preschool and elementary educational levels. Furthermore, the authors describe the professional competences of pedagogues that work in the short-term groups, availability of one year's comprehensive program of preschool education, and the cooperation with the family.

Key words: preschool education, education quality, short-term groups, competence, complex comprehensive program.

In the present-day world, preschool childhood is a special national resource that allows solving complex social and economical problems accompanying the state development.

There are many stages of human progress. But what age is the most difficult and vulnerable? Many scientists and pedagogues-practitioners consider that transition period from preschool to school time to be the most important and complex.

Therefore, the government and society should support children living this period. However, more than 50% of Russian children of preschool age are out of public preschool education. It means that this transition period becomes difficult and hard for a large number of children.

Today the most important priority of education in Russia is quality assurance of education and preschool education. The certain conditions should be created in order to achieve efficiency. The first-priority condition is the insurance of continuity.

There are several problems of modern preschool education connected with objective and subjective reasons. These reasons do not allow the succession and continuity of two educational stages. The main reasons are:

* burshit_ie@mail.ru

- shortage of preschool educational institutions. Therefore, a large number of children become out of preschool preparatory system;

- insufficient number of skilled specialists in preschool institutions that can carry out the qualitative preparation of children for school and use both traditional and innovative programs;

- increase of children who have developmental deviations;

- lack of correction and pedagogical assistance to children with special needs;

- insufficient quantity of yearlong preschool educational programs for the short-term groups in comprehensive schools.

Let us discuss the problem of how we can solve the problems of education continuity in modern conditions.

The active usage of other types of educational facilities can compensate for the lack of preschool educational institutions. These facilities are, for example, centers of child development, short-term groups in comprehensive schools, or child centers of gaming support.

We offer to examine the activity of short-term groups functioning in Chekhov Gymnasium in Taganrog within the framework of Regional Centre of Pedagogical Preparation according to the program of preschool education entitled "Preschool child. Adaptation. Development". This example indicates that the problems named could be solved.

This centre carries out the educational, diagnostic, correctional and developmental functions.

Now the parents take an interest in quality preschool education of children. We can see that 76% of children who visit the centre live in different residential districts and in countryside. In order to create the conditions for a successful realization of educational continuity it is necessary to answer two questions: Who is a teacher? and How are the children taught?

The system of preschool education can be carried out on condition that pedagogues are ready to work with 5-6-year-old children and subject to their opportunities and needs. Due quality of preschool education can be provided by preparing the pedagogues for the new kinds of activities.

However, the problem of personnel in preschool education arises. The cause of this problem is the absence of necessary pedagogical education. We can see the tendency that pedagogues without special education teach in the short-term groups in comprehensive schools. This fact impedes the rise of quality of preschool education.

For the sake of analyzing the current situation in preschool education, several researches were conducted, such as the opinion poll of parents of 1st year pupils of five schools in Taganrog, diagnostics of 1st year pupils' level of readiness to study, the analysis of preschool children's workbooks studied in the short-term groups in comprehensive schools. The data obtained showed that:

- in the most cases, in the short-term groups in comprehensive schools there is a duplication of education programs of the first grade, with predominance of school-type studying;

- absence of constant pedagogical staff in preschool groups (usually the teachers work in these groups and then take children to the 1st grade.). This tendency does not allow pedagogues to achieve high professional competence;

- by preparation of preschool children to study at school, the attention of pedagogues and parents is directed to knowledge preparation, and the forming of special studying skills and actions. This, on the other hand, may adversely affect the physical and mental development of children;

- the school pedagogues exert the lack of understanding for and rebuttal of play and spontaneous behavior patterns. These behavior patterns for 6-7-year – old children prevail over other activities.

In order to solve the tasks of succession and continuity between two educational stages the pedagogue should have the necessary technological skills. These skills allow the preschool child to become a full and interested member of all kinds of activities. The pedagogue who works in a preschool institution should have sound knowledge in the psychology of preschool child, be able to sort modern educational concepts, use the new technologies for play and creative and cognitive children's activities, know the methods of development of preschool child motivational sphere, and can create the cooperation relations between children and their parents.

Therefore, in our Centre we take the next steps:

Part One:

- constant qualification rise of pedagogues (2/3 of the pedagogical staff got their higher education: in psychology, speech therapy, etc., along with their basic pedagogical education. Also all employees take the preschool education's extension courses.);

- study and preparation of pedagogues who work in preschool institutions by the program "Preschool child. Adaptation. Development". In 2011–2012 32 pedagogues and 11 students of Taganrog State Pedagogical Institute named after A.P. Chekhov studied at special courses;

- organization of seminars, round tables, conferences in order to discuss the current questions of development, upbringing and learning of children that are out of preschool education.

- organization of individual and group consultations;

- conducting of master-classes;

- attraction of volunteers, students of Pedagogical Institute to work in the short-term groups;

Part Two:

- systematic educational and preventive work with parents;

Every parent wants to see their child happy now and in future. A happy child is a physically healthy, mentally and aesthetically developed child who has various practical skills that can help him/her in future life, to achieve success, or be loved. But, parents of children who don't visit kindergartens quickly forget one important personal quality. It is the ability that helps build positive interrelations with the world around them. This ability consists of the skill of understanding the child's own feelings and the feelings and moods of other people, the skill of controlling their emotions and expressing them so that others understand them correctly and the skill of using adequate social forms.

We understand that different skills, new mental formations, and specific psychological skills of a child do not appear on their own accord. They appear if the special environment and the special system of child's relationships are created. All of these form the wish, the need and intellectual readiness. They are needed by the child in connection with the systems of his/her relations with the world and other people in which these qualities or processes get value.

If the conditions in which a preschool child could develop special qualities aren't created in proper time, different problems at study, in communication, psychological development appear when children become pupils.

We offer the efficient system of cooperation with parents and pedagogues. This system consists of individual and group consultations, seminars, parents' meetings, meetings with specialist, information about upbringing and development of children, parent's stand, workbooks, and child-parent's lessons.

The important condition of preschool education's efficiency is trust, mutual understanding, and a structured cooperation with parents. All information that children study in attendance should be repeated at home. This is possible only under the condition of close cooperation between parents and pedagogues. The social effect of our Centre is the change in the parent's role. They stop being observers and become active helpers.

The next question is "How are the children taught?"

As judged by specialists, the special program of upbringing and study is necessary for children who do not visit preschool educational institutions. This program should provide the base for children's development and give the opportunity for using different, varied pedagogical technologies.

The federal state requirements (preschool education) and federal state educational standard (primary education) are the single theoretical and methodological base – system and action approach that considers:

- upbringing and development of personal qualities that are compatible with the requirements of information society, innovation economy;
- forming of readiness for self-development and continuous education;
- active study and cognitive activity of pupils;
- creation of educational process subject to individual, age, psychological and physiological features of pupils.

Thereby the goal of preschool preparation is the creation of preconditions for a smooth transition to development of metasubject, subject and personal results.

We conducted the research in which the teachers of primary grades in Rostov region took part (in 2011 – 326 people, in 2012 – 268 people). The results of this research show that the children who do not attend preschool educational institutions feel considerable difficulties in adaptation to study at school. The respondents (in 2011 – 85%, in 2012 – 89%) pointed that children who attend preschool educational institutions and school from the early age and children who don't attend preschool educational institutions enter differently the new social situation such as enrolling into the 1st grade. This depends on the difference in time spent in preschool institution.

In 2011 78% and in 2012 82% of questioned people pointed that because of lack of communication with "strangers", unsystematic acquisition of knowledge and lack of insight about the world around them, children who did not visit preschool educational institutions could not use their potential abilities.

Most of the respondents noted that children who visited preschool educational institutions and children who didn't reach the end of adaptation time (the end of 1st term – beginning of the 2nd) with different levels of social, personal and intellectual preparation.

The following features are typical for children who don't visit preschool educational institutions: low social status, low self-appraisal, higher levels of uneasiness. At the primary school children who have these abnormalities need to spend more strength, energy, physical

and emotional health for the creation of relations with peers and adults, forming of appropriate self-appraisal, etc.

The poll of teachers in primary classes and longstanding psychological and pedagogical monitoring that is conducted at the first grade show that there are three main groups of “domestic” children’s difficulties:

1. Inability to communicate;
2. Unequal (low or too high) self-appraisal;
3. Emotional trouble, instability of emotional sphere.

Many children who do not visit preschool educational institutions do not have the experience of communication because they spend much time with the same adult. TV programs and computer games often substitute communication. Because of this, damage is caused to their social, personal and emotional development. Inability to communicate in children who don’t attend preschool educational institutions belongs to the 1st group of possible school difficulties.

Inappropriate self-appraisal belongs to the next group of difficulties that prevent the formation of a child’s readiness for school. The researches of M.M. Bezrukih and their long working experience in the short-term groups show that normal self-appraisal is a rarity among modern children [1].

On the one hand, it is connected with the impossibility of these children to have a wide communication with their peers (the lack of conditions for forming self-appraisal in a group via gaming activity) and unfamiliar adults (the lack of conditions for the right estimation of child’s actions).

On the other hand, it is connected with the widespread approach to forming of preparation for school in which stress lays only on the development of intellectual field. Now the pedagogues and psychologists consider that child’s self-appraisal, his/her relation to him/herself and personal perception mainly define his/her school behavior and school results. Data of many researches shows that poor school results, disinterestedness in study, low motivation and bad behavior stem from negative personal relations and low self-appraisal. The self-reliance contributes to success. Hence, special attention should be given to the forming of adequate self-appraisal when the teaching and educational process is organized for children who are out of preschool education.

The Emotional trouble is the third group of “domestic” children’s difficulties. The emotional steadiness, emotional well-being of older preschool child means the decrease of impulsive reactions, the ability to overcome the feeling of school anxiety, and a high level of emotional steadiness.

The domestic scientists, psychologists, pedagogues (L.S. Visotskij, M.V. Korepanova, E.E. Kravcova etc) in their researches showed that often abnormalities of emotional sphere become more negative for study then abnormalities of cognitive process [2-4].

Therefore, by the development of educational courses such as “Preschool child. Adaptation. Development” they took into account the risks that trouble the forming of readiness for school in children who do not attend preschool educational institutions.

The program “Preschool child. Adaptation. Development” is complex because the work in every class includes the exercises for developing children’s communication skills, their arbitrary regulation, their emotional and upbringing sphere by the obligatory usage of cognitive part. This program is used by pedagogues in the educational institutions in 6 cities and in 4 territories of the Rostov region.

Therefore, the actual problem for parents and schools can be solved by using the new approach. This modern method carries out the development of complex social, intellectual, personal and physical qualities of a child. The fulfillment of the conditions named allows for the provision of smooth and painless step from a preschool child towards becoming a pupil.

REFERENCES

- E.E. Kravcova. (1991). *Psychological problems of children readiness to study at school*. 152 p.
- L.S. Visotskij. (1991). *Educational psychology*. M.
- M.M. Bexrukih. (2002). *Is a child ready to school?*. M. Ventana: Graf.
- M.V. Korepanova. (2001). The theory and practice of formation and development of fancy "I" of pre-school child. Monograph, M.V. Korepanova. Volgograd: Peremena, 240 p.

ИНОВАТИВНИ МОДЕЛИ НАСТАВНОГ РАДА У РЕАЛИЗАЦИЈИ ДРУШТВЕНИХ САДРЖАЈА У РАЗРЕДНОЈ НАСТАВИ

САЖЕТАК: Концепција европског образовања усмерена је ка формирању одговорног и продуктивног грађанина са дубоко усађеним моралним и демократским начелима, националним идентитетом и културним наслеђем. Усмеравање ка оваквим циљевима не може се спроводити парцијално, већ се захтевају систематични и концептуално организовани садржаји друштвених наука који ће се плански и сукцесивно уводити од најранијег детињства. Имајући у виду да начин наставног рада може квалитативно изменити ток и ефекте учења, данас се све више потенцира потреба да се промени оријентација и остварује еластичнија организација наставног рада, инсистирањем на самосталној и креативној активности ученика. У том смислу, рад је усмерен на приказ одговарајућих савремених наставних стратегија у функцији приближавања и интегрисања наставних садржаја из области друштвених наука на млађем школском узрасту. Такође, дат је практичан пример пројектног наставног дана, са циљем упознавања историје и неговања традиције и обичаја Поклада.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: иновативни модели наставног рада, пројектна настава, друштвени садржаји, народни обичаји и традиција.

1. Увод

Оријентисаност ка ширим друштвеним токовима, ка јачању културних, економских и политичких веза европских народа, довела је до потребе и жеље да се створи свет у коме ће човек живети у миру, слободи, социјалној правди и где неће бити дискриминације по било ком основу. Промовисањем идеје „европског заједништва“, донета је нова филозофија и стратегија европског образовања која се изражава у четири фундаментална циља које Жак Делор (Delors, 1999) назива стубовима знања (учење да би се постигло знање, учење да би се деловало, учење за заједнички живот и учење за цео живот). Према овој концепцији, школе земаља чланица Европске заједнице треба да образују и припреме ученике за живот и учешће у демократском друштву, разумевање и сарадњу са другим народима, поштовање људских права и хуманистичких вредности, као и заједничког културног наслеђа и историје. Другим речима, образовање треба да оспособи младе људе за живот у мултикултуралном друштву уважавајући вредности других култура, уз истовремено неговање сопствене традиционалне културе и духовног наслеђа.

Околности и темпо живота, општа економска криза, интензиван развој компјутеризације и дигитализације, условили су да се традиционална култура удаљи не само од наших ученика, већ и од старије популације становништва, а да деца и млади „све више урађају у културу интерактивних дигиталних медија која је глобална, динамична и атрактивна“ (Петровачки, Недељков, 2010:263). Управо су, из тог разлога, идеали и циљеви савременог образовања усмерени ка превазилажењу кризе идентитета и развијању свести о властитом културном наслеђу и историјском контексту, обезбеђујући

* gombar.melita@sbb.rs

на тај начин разумевање и спону са другим културама. Како Ана Пешикан наводи, „нас као особе обликовали су друштво, култура, историјски контекст и време коме припадамо; не постојимо као аутономне особе независно од тога, већ смо формирани кроз интеракције са овим посредницима. Зато је неопходно познавати и разумети друштвени контекст коме припадамо да би боље упознали себе и друге око себе“ (Пешикан, 2003).

2. Стратегије ефикасног усвајања друштвених наука

По наводима Оперативне групе за стандарде америчког националног курикулаума (1988), друштвене науке су науке политичких, економских, културних и еколошких аспеката у друштвима које ће ученике опремити знањем потребним за разумевање прошлости, суочавање са садашњошћу и планирање за будућност, омогућавајући им да разумеју и учествују делотворно у њиховом свету, и објашњавајући њихов однос са другим људима.

У нашој земљи, друштвени садржаји су омеђани оквирима наставних предмета Свет око нас (I и II разред) и Природа и друштво (III и IV разред). Основни задатак ових предмета је да, реализацијом предложених садржаја, деца стекну знања о условима човековог живота, о променама које су се дешавале од прошлости до садашњости, као и да схвате појаве и процесе у природи и друштву, њихову условљеност и међусобну повезаност у простору и времену (Шпановић, 2008).

Ана Пешикан је у својој студији *Настава и развој друштвених појмова код деце*, представила целовиту и обухватну анализу друштвених појмова који се формирају у контексту предмета Познавање друштва. Као коначан закључак на основу извршене анализе, ауторка наводи да друштвени појмови уведени у оквиру познавања друштва од I до IV разреда не представљају добру припрему за учење историје, нити за установљавање основа наука о друштву. Редослед њихове обраде није логичан, појмови нису добро објашњени, нити уређени у систем, а нема ни интеграције академских и свакодневних појмова (Пешикан, 2003).

За ученике млађег основношколског узраста, то су врло комплексни појмови (као нпр. демократија, права и обавезе, култура, нација, историјски извори, историјско време...), чије правилно усвајање, разумевање и повезивање у јединствен научни систем друштвених појмова не може ни да се замисли применом традиционалних вербалних метода и рецептивног учења.

Нова филозофија и концепција образовања условљава значајне промене дидактичких приступа и методичких поступака са циљем да се обезбеди подстицање радозналости, иницијативности и креативности ученика, као и њихово оспособљавање за самостално усвајање наставних садржаја.

У том смислу, данас се све чешће говори о *стратегијама* извођења наставе. Коришћењем појма *стратегија наставе* наглашава се значај ширег методичког заснивања наставног процеса са тежиштем на самоконтроли и објективнијем мерењу напредовања ученика (Кркљуш, 1998).

Марко Стевановић (2003) под наставним стратегијама подразумева укупност односа заснованих на појединачној и симултаној примени облика, метода и средстава наставног рада. Оне укључују медије, социолошке облике наставног рада, наставне методе, наставнике и ученике, место и време реализације креативних наставних садржаја. Погрешно је наставне стратегије сводити само на једну компоненту наставног рада. То су укупни односи којима се постижу унапред постављени циљеви креативне наставе.

Ана Пешикан истиче неколико кључних стратегија за ефикасну наставу друштвених наука: глобални, холистички приступ, флексибилни приступ, кооперативни облици рада и демократска начела уграђена у начин извођења наставе (Пешикан, 2003).

Оно што је заједничко различитим одређењима стратегија учења јесте да се оне схватају као интегрисан редослед поступака изабраних у складу са постављеним циљем (Гајић, 2007: 9).

Посебно су значајне стратегије усмерене на интерактиван, интегративан и стваралачки приступ садржајима, индивидуализовани приступ ученицима и њихов самосталан или сараднички истраживачки рад.

3. Пројектна настава као стратегија усвајања друштвених садржаја

Да би се омогућила изградња система појмова и повезивање знања из различитих научних области, као и са практичним животом, неопходно је деци представити свет као целину и указати на међузависност појмова и појава. То се понекад не може успешно остварити обрађивањем парцијалних наставних јединица у наставном плану и програму. Не могу сви наставни садржаји увек бити усвајани у виду лекција, нити се можемо ограничити и ослонити само на уџбеник као једини извор знања. Како обрада једног проблема обично захтева више научних области, односно наставних предмета, она захтева тематски интердисциплинарни приступ решавању проблема, који је све ближи науци, а посебно је примерен „учењу кроз искуство на млађем школском узрасту“ (Шефер, 2005:146).

Уважавајући интересовања, али и способности ученика, потребно је наставни процес организовати тако да они сами планирају, доносе одлуке, организују и реализују истраживања, изражавају своју иницијативност, самосталност и креативност, чиме се поступно стичу нова теоријска знања, али уједно развијају и практичне способности.

Привлачне и занимљиве теме ученичких пројеката покрећу и развијају духовне потребе, интересовања и мотивацију ученика за приступање изради тог пројекта и усвајању новог знања. Треба имати у виду психолошку чињеницу да мотивисан ученик постиже знатно боље резултате, што води даљем успешном учењу и код самог ученика ствара жељу за даљим учењем.

Пројектна настава један је од мотивишућих и креативних облика савремене наставе. „То је обимнији, шири, захтевнији облик рада у два смисла: тражи више времена за своју реализацију, јер није пуко комбиновање података у смислену јединицу за учење; путем овог облика рада научи се више, учење је продубљеније, одвија се на вишем нивоу“ (Пешикан, 2003).

Она захтева више времена од традиционалне, фронталне наставе и омогућује стицање знања брзином која одговара сваком појединачном ученику. Њена суштина није у задржавању знања памћењем, него у стицању знања размишљањем, планирањем и организовањем, применом искустава и раније стечених знања. У пројектној настави, ученик је субјекат наставног процеса. Он активно учи било да је у учионици или негде на „терену“, а упоредо са усвајањем наставних садржаја, ученик усваја и развија и многе социјалне вештине и практичне активности.

Не постоји један јединствени и универзално прихваћен модел реализације пројектне наставе, али се она глобално може рашчланити на следеће етапе: проналажење теме пројекта; одређивање циља; планирање (подела ученика на групе, подела задужења у групи, избор материјала и методе рада, место и време рада); извођење ис-

траживања; представљање пројекта (приказ резултата и њихово изношење у јавност); вредновање пројекта. Она се најчешће реализује путем одређених истраживачких или практичних задатака и активности.

За обраду друштвених појмова истраживачким радом ученика, могуће је користити различите изворе информација, проучавати књиге и друге текстуалне материјале, посматрати одређене појаве у друштву, користити визуелне медије, анкетирати и интервјуисати сведоке истраживаних појава и др.

У оваквом начину рада, знатно се мења улога учитеља. Он губи улогу извора знања и постаје организатор наставног рада. Његов задатак је да подстиче ученика више на истраживање, него на резултате самог истраживања. Учитељ пази да упамћивање чињеница не постане средишње питање наставе. Мора тежити ка томе да ученика усмери на постављање претпоставке, на израду истраживачког плана и извођење истраживања, на тумачење података и израду модела. Учитељ треба да буде прилагодљив, вешт у процесу истраживања, али и добар познавалац своје струке, како би и сам могао сачинити властити материјал за истраживање.

У нашем раду приказан је модел пројектне наставе у реализацији интегрисаних наставних садржаја из области друштвених наука. Пројекат је реализован кроз низ истраживачких и стваралачких активности, које могу допринети ефикаснијем оспособљавању ученика за проблемско, откривајуће и стваралачко учење, као и изграђивање социјалних вештина ученика.

4. Сценарио ученичког пројекта путем истраживачких активности

Наставни садржаји о културном наслеђу и традицији Поклада присутни су у наставним плановима и уџбеничкој литератури почев од првог разреда, не само у оквиру изборног предмета Народна традиција, већ и кроз наставу матерњег (мађарског) језика, света око нас/природе и друштва, музичке и ликовне културе, физичког васпитања.

У наставку рада приказан је тематски интердисциплинарни приступ реализацији ове сложене наставне теме путем истраживачких задатака ученика.

Назив ученичког пројекта: *Itt a farsang, áll a bál!* (*Време Поклада и забаве*)

Време реализације: јануар - фебруар 2013. године

Аутори и координатори пројекта: учитељи I – IV разреда

Сарадници на пројекту: стручни сарадници у настави и помоћно школско особље

Учесници пројекта: ученици (I – IV разреда) и родитељи.

Место реализације: школа-учионице, сала за физичко васпитање, школско двоориште

Циљ пројекта: неговање и очување традиције, развој когнитивно-интелектуалне и афективно-емоционалне сфере личности и развој социјалних вештина ученика.

Специфични циљеви: подстицање међусобне сарадње, развијање осећаја припадности заједници, развијање пажње, развијање креативности и маште, подстицање осећаја за естетику,

Сажет план реализације пројекта:

1. Уводни део:

- планирање и припрема пројекта (истраживачки рад и практичан рад ученика)

- 1.1. Истраживачки рад и прикупљање материјала у библиотеци и на интернету
 - 1.2. Ликовна култура (израда маски)
 - 1.3. Народна традиција (израда сламене лутке)
 - 1.4. Мађарски језик (прозни текстови везани за Покладе)
 - 1.5. Музичка култура (народне песме везане за Покладе)
 - 1.6. Физичко васпитање (народне игре везане за Покладе)
2. Централни део:
 - реализација
 - представљање резултата пројекта (извођење песама и игара, такмичарске активности)
 3. Завршни део: вредновање

ПРЕДСТАВЉАЊЕ РЕЗУЛТАТА ПРОЈЕКТА

Уводни део

I Улазак учесника

Мотивација:

Након што деца формирају круг, следи певање песмица уз одговарајуће плесне кораке:

- Песма: *A a a, a farsangi napokban*

II Истицање циља наступ малог доброшара:

„Даје се на знање да данашњег дана Господње 2013. године почиње школска забава поводом Поклада. Нека отпочне песма и плес, добро расположење и смех! Нека игра и забава буду главни учесници вечерашњег програма! Свима желимо добар провод!“

- Песма: *Itt a farsang áll a bál*

- Песма: *A gúnárom elveszett*

Централни део

III Спаљивање лутке од сламе

Уз песму, праћену звекетом звечки и звуцима даира, одлазимо у двориште, где палимо лутку од сламе. Терамо зиму, а призивамо пролеће. Пепелом посипамо све учеснике.

IV Игре

Формирање група такмичара:

Сви учесници извлаче унапред припремљене амблеме (варјача, сито, кутлача и крофна), по којима и групе добијају назив. На тај начин се формирају 4 групе са по 12 учесника (6 деце и 6 родитеља). Након тога, такмичари бивају упознати са правилима игре:

Звук доброша

„Млади и мало мање млади учесници, пажљиво слушајте! Поред мене стоји двоје судија који једва чекају да укључе своје штоперице. Надам се да ће и такмичење пажљиво пратити. Они ће звуком своје пиштаљке означити почетак и крај сваке игре, а резултате ће бележити на таблама.“

Звук доброша

1. игра: Гласник

Задатак гласника је да што брже уручи писмо. Хајде да видимо колико бисте ви били успешни гласници!

Задатак: Сваки учесник треба да за што краће време трчећи између чуњева, однесе и залепи коверат на хамер.

Потребан материјал за игру: чуњеви, хамер, коверте, охо лепак

Судије извештавају о резултатима сваке групе.

Звук добоша

2. игра: Зидар

Некада давно, зидари су ишли од града до града. Куда су они ишли, сазнаћете ако на основу слика препознате њихово дело, град и државу у којој су радили. Међутим, временом, због старости, те слике су избледеле и исцепале се. Ви треба да саставите делове тих слика и да кажете где су и шта зидали.

Задатак: Котрљајући обруч, такмичари одлазе до другог дела сале, узимају део слике, враћају се до своје групе и предају обруч следећем такмичару. За то време остали чланови групе слажу делове слике.

Потребан материјал за игру: делови слика, обручи

Следи извештај судија.

- **Песма:** *Török és a tehenek*

- **Песма:** *Nád a házam teteje*

Звук добоша

3. игра: Пијаци

На пијаци је много продаваца, а још више купаца, тако да је веома тешко пробити се кроз ту гужву.

Задатак: Са врећицом пасуља на глави, такмичари треба да за што краће време претрче пут између чуњева до другог краја сале и назад.

Потребан материјал за игру: врећице пасуља, чуњеви

Следи извештај судија.

Звук добоша

4. игра: Повртњак

У овом повртњаку је родило много бундева. Пошто је повртар напорно радио, одлучио је да се мало забави и да закотрља своје бундеве.

Задатак: Такмичари треба да за што краће време котрљају бундеве (кошаркашке лопте) дуж 2 спојене клупе! Када стигну до краја, узмију бундеву и предају следећем такмичару.

Потребан материјал за игру: клупе (по 2 у облику: V), кошаркашке лопте

Следи извештај судија.

- **Песма:** *Gumimaci*

5. Игра: Котрљање куглица

Задатак: Такмичари треба да за што краће време помоћу метле откотрљају лоптице у тврђаве. Када успеју да убаци своју лоптицу у тврђаву, трче назад до своје групе и предају метлу наредном такмичару.

Потребан материјал за игру: метле, дворци од картона, лопте

Следи извештај судија.

- **Песма:** *Kacsatánc/Пачији плес*

V Објављивање резултата

Звук добоша постројавање група

„Даје се на знање да су на данашњем такмичењу остварени следећи резултати...“

Завршни део

VI Разговор:

- Да ли знате шта се по обичају пече за Покладе? (крофне)

- Како се крофне припремају?

- Који су састојци за њих потребни?

VII Чајанка уз крофне

VIII Напуштање сале

- **Песма:** *Fel krajcárom volt nekem...*

5. Закључак

Одрастање и сазревање ученика не подразумева истовремено и непосредно постајање одговорног и продуктивног грађанина са усађеним културним идентитетом, моралним и демократским вредностима. Усмеревање ка оваквим циљевима не може се спроводити парцијално, већ се захтевају систематични и концептуално организовани садржаји, пре свега друштвених наука, који ће се плански и сукцесивно уводити од најранијег детињства. У исто време, неопходно је код ученика развијати и позитивне ставове према знању и учењу, као и разумевање света око њих како би постали рационални, хумани, одговорни и корисни чланови демократског друштва.

Пројектна настава види ученика као партнера, који заједно са наставником и вршњацима ствара дидактички садржај, испољава самоиницијативност, ствара сопствене моделе обраде информација, поставља и проверава хипотезе, прерађује информације, што води ка конструкцији нових знања која се интегришу у већ постојећи систем.

Због ученикове самосталности при извршавању истраживачких задатака, овакво учење омогућује стицање знања различитим стиловима и брзинама учења. Из тог једног искуства, ученици „успут“ науче много ствари, а нарочито да повезују елементе знања, вештине и технике рада у смислену целину, као и да их примењују. Подстицање самосталности, овладавање вештинама потребним за самостално истраживање и учење, јачају у ученику веру у властите способности, као и потребу да се цео живот образује.

Пројектна настава повољно утиче на развој истраживачког и критичког мишљења, као и на примену знања и вештина у свакодневним животним ситуацијама. Осим тога, подстиче се и развој организационих способности, као и сараднички и комуникациони процеси међу ученицима, те је стога примена оваквих наставних стратегија од непроцењивог значаја за унапређивање ефикасности наставног процеса.

ЛИТЕРАТУРА

- Гајић, О. (2007). *Прилози методици васпитно-образовног рада*. Нови Сад: Филозофски факултет.
- Delors, J. (1999). Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century, Learning: The treasure within.
- Кркљуш, С. (1998). *Дидактички диспут*. Савез педагошких друштава Војводине, Вршац: Виша школа за образовање васпитача.
- Петровачки, Љ., Недељков, Љ. (2010). Традиционална народна култура и савремени ученик. *Зборник радова: Сусрет култура*. Књига 1: 263-272.
- Пешикан, А. (2003). *Настава и развој друштвених појмова код деце*. Београд: ЗУНС.
- Стевановић, М. (2003). *Модели креативне наставе*. Ријека: Андромеда.
- Шефер, Ј. (2005). *Креативне активности у тематској настави*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Шпановић, С. (2008). Конструктивистички приступ настави и учењу у функцији формирања друштвених појмова. *Друштво знања*. Сомбор-Марибор: Педагошки факултет.

Gombar Melita, M.A.

Primary School „Feješ Klara“, Kikinda, The Republic of Serbia

INNOVATIVE TEACHING MODELS IN IMPLEMENTING SOCIAL STUDIES CONTENTS IN TEACHING LOWER ELEMENTARY GRADES

Summary: The concept of European education is directed towards the formation of a responsible and productive citizen with deeply embedded moral and democratic principles, national identity and cultural heritage. Orientation towards these goals cannot be implemented partially; it requires systematic and conceptually organized contents of social sciences, which are to be successively introduced from early childhood.

Given the fact that the way of teaching can qualitatively change the course and the effects of learning, people nowadays increasingly emphasize the need to redirect the teaching process and to make its organization more flexible, while insisting on independent and creative activities of students.

In this respect, the article focuses on the presentation of appropriate contemporary teaching strategies in order to re-approach and integrate the social studies content with lower elementary school pupils. It also provides a practical example of the project-based lesson with the aim of learning about the history and cultivation of traditions and the customs of the Carnival.

Key words: innovative teaching models, project-based teaching, social studies, folk customs and traditions.

КОМПЕТЕНЦИЈЕ УЧИТЕЉА ЗА РЕАЛИЗАЦИЈУ ПОЧЕТНЕ НАСТАВЕ МАТЕМАТИКЕ

САЖЕТАК: Бити добар учитељ значи поседовати широк спектар знања, вештина и способности. Тај спектар подразумева темељно дидактичко-методичко и педагошко-психолошко знање, као и познавање предмета који се предаје. Тек јединством наведених елемената могући су позитивни исходи образовања. Добар учитељ мора поседовати и одређене моралне и културне вредности, као и способност комуникације. С развојем друштва и науке, од учитеља се захтева, поред наведених знања, да зна бар један страни језик, као и да познаје нове технологије. Учитељ мора поседовати и методолошко образовање, како би био оспособљен за истраживање педагошких појава и унапређивање своје праксе. Стога се, последњих година у педагошкој јавности све више говори о компетенцијама учитеља. У раду се указује на појам компетенција и кључне компетенције учитеља, с посебним освртом на компетенције учитеља за ефикасно реализовање наставе математике у млађим разредима основне школе. Указује се и на значај свестраног образовања учитеља како би њихов васпитно-образовни рад био ефикаснији.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: компетенције, учитељ, почетна настава математике, знања, вештине и способности учитеља, образовање учитеља.

1. Увод

Када се говори о компетенцијама учитеља као прво намеће се потреба појмовно одређења. У *Речнику страних речи и израза*, појмови компетентност и компетенција су изједначени и дефинисани као „1. надлежност, меродавност; способност. 2. знање, способност, стручност“ (Клајн, Шипка, 2007: 634).

Под компетенцијама учитеља најчешће се подразумевају знања, вештине, ставови, као и друге вредности које му омогућавају ефикасну реализацију васпитно-образовног рада. Да би учитељ ефикасно васпитавао и образовао мора поседовати одређена професионална знања, способности и вештине, педагошко-дидактичко-методичка знања, способности и вештине, психолошка знања, способности и вештине, одређене културне и моралне вредности. Према речима С. Маринковић „компетентан је онај наставник који има развијен систем знања, вештина, способности, мотивационих и функционалних диспозиција у остваривању циљева наставног рада и постизању високе ефикасности“ (Маринковић, 2011: 205). Стога се, последњих година, све више говори о компетенцијама учитеља.

Оно што доминира у дефинисању појма компетенције јесу знања, вештине, способности и ставови као главни елементи помоћу којих су компетенције одређене.

2. Компетенције учитеља

Компетенције учитеља које се наводе у *Стандардима компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја* (2011) су: компетенције за наставну

* ivanajovanovic014@gmail.com

област, предмет и методiku наставе; компетенције за поучавање и учење; компетенције за подршку развоју личности ученика; компетенције за комуникацију и сарадњу.

Свака од наведених компетенција дефинисана је преко знања, способности и вештина које наставник мора поседовати. У *Стандардима компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја* (2011) прописани су знања, планирања, реализација, евалуација и усавршавање за сваку компетенцију.

Компетенције за наставну област, предмет и методiku наставе подразумевају познавање научне дисциплине којој припада предмет који учитељ предаје. Када се говори о почетној настави математике, неопходно је да учитељ познаје научну дисциплину – математику, из које се узимају садржаји који се дидактичко-методички обликују у облик погодан за децу датог узраста. Задатак учитеља је да научне садржаје из области математике тако дидактичко-методички обликује, да они буду примерени узрасту ученика и наставном процесу, али да се њихова научност не доводи у питање.

Компетенције за поучавање и учење подразумевају познавање природе учења, као и знања о природи мишљења. Ове компетенције су од посебног значаја за правилно формирање појмова у млађим разредима основне школе. У оквиру ових компетенција, учитељ мора познавати начине подстицања различитих врста мишљења. Учитељ мора познавати законитости наставе и тако организовати наставу да она подстиче мисаону активност ученика. Ове компетенције су, када се говори о настави математике у млађим разредима, од посебне важности, јер је један од важних задатака наставе математике „да развија ученикову способност посматрања, опажања и логичког, критичког, стваралачког и апстрактног мишљења“ (Наставни програм математике, 1996: 3).

Компетенције за подршку развоју личности ученика подразумевају да учитељ познаје индивидуалне разлике међу ученицима, да познаје развој ученика и поштује га у наставном процесу. Овде значајну компоненту чини и мотивација за учење. Једном речју учитељ мора добро познавати психички развој својих ученика.

Компетенције за комуникацију и сарадњу подразумевају знања, вештине и способности учитеља да комуницира и сарађује са родитељима ученика, као и с другим партнерима у васпитно-образовном процесу, а све у циљу повећања ефикасности наставе.

У нацрту *Стандарда знања, вештина и вредносних ставова (компетенције) за професију наставника* (2008), које је предложила Комисија за израду предлога стандарда знања, вештина и способности наставника, наводи се пет компетенција:

Прва компетенција подразумева да наставник „познаје и разуме опште принципе и циљеве система образовања и васпитања, а посебно из предметне области која му је поверена, способан је да их остварује у настави и доприноси њиховом развоју“ (2008: 5);

Друга компетенција подразумева да наставник „поседује знања, вештине, вредносне ставове и способности да анализира постојеће ресурсе, планира активности и ствара услове за реализацију наставе“ (2008: 6);

Трећа компетенција подразумева знања, способности и вештине наставника за реализацију наставног процеса (2008: 7);

Четврта компетенција подразумева знања, способности и вештине наставника за праћење, вредновање и унапређивање знања и постигнућа ученика (2008: 8);

Пета компетенција подразумева континуирано професионално усавршавање наставника.

У оквиру наведених пет компетенција, у поменутом нацрту, за сваку компетенцију дат је темељан опис знања, вештина, вредносних ставова и способности наставника.

Све наведено говори да су компетенције за наставну област, компетенције за поучавање и учење, компетенције за подршку развоју личности ученика и компетенције за комуникацију и сарадњу међусобно испреpletане и тек својим јединством добијају пуни смисао. Учитель који у себи синтетизује наведена знања, вештине и способности јесте „добар учитељ“.

3. Образовање учитеља и развој компетенција

У блиској вези са компетенцијама учитеља јесте образовање учитеља, јер управо образовањем учитељ стиче компетенције које су од значаја за његову професију. О томе какво је образовање потребно будућим учитељима да би стекли наведене компетенције најбоље сведоче речи С. Милијевића, који истиче да за успешно деловање будући методичар треба да поседује: темељно педагошко-психолошко и дидактичко образовање; темељно стручно образовање у одређеном предмету или васпитно-образовном подручју; одређено радно искуство у одговарајућој наставној пракси; научно развојни и стваралачки приступ методици и наставној пракси (Милијевић, 1997: 214-215).

Како кроз предмет методика учитељи стичу добар део наведених компетенција, методика све више добија на значају као научна дисциплина. С обзиром на све већи значај методике, потребно је посветити одговарајућу пажњу образовању будућих учитеља. Потребно је и неопходно обезбедити будућим учитељима који се школују на учитељским факултетима стицање одговарајућих стручних знања, способности и вештина, дидактичко-методичких и педагошко-психолошких знања, вештина и способности, одговарајућу наставну праксу, као и одговарајућа методолошка знања, вештине и способности. Уз образовање, потребно је будућим учитељима усадити и одређену општу културу и моралне вредности, као и друге позитивне особине личности које ће они касније преносити својим ученицима и тако остваривати један од важних задатака наставе математике „да изграђује позитивне особине ученикове личности, као што су: истинољубивост, упорност, систематичност, уредност, тачност, одговорност, смисао за самостални рад“ (Наставни програм математике, 1996: 3).

Методика користи научне садржаје (из тзв. матичних наука), али се ти садржаји дидактичко-методички обликују. Садржај наставе „нарочито у нижим разредима основне школе, мора бити довољно педагогизован, тј. примерен психофизичким и васпитно-образовним могућностима ученика“ (Бањур, 1998: 36). При томе: „Дидактичко-методичком трансформацијом научних садржаја не сме се довести у питање њихова научност, али се не сме десити ни дословно пресликавање науке у наставни предмет, и то, како у погледу обима (екстензитета, квантитета) и дубине (интензитета, квалитета), тако и у погледу распореда садржаја.“ (Исто, 1998: 36). Слично и С. Милијевић наводи да „методику треба схватити као скуп специјализованих сазнања, знања, способности, вештина, посебних склоности и интереса усмерених ка реализацији наставног процеса сваког конкретног наставног предмета“ (Милијевић, 1997: 206). Говорећи о методикама, Ј. Ђорђевић истиче да „методике представљају релативно самостално и интердисциплинарно научно-наставно подручје, између одређене матичне науке, педагогије (дидактике) и релевантних наука са којима су методике повезане и на које се ослањају“ (Ђорђевић, 1998: 20). Слично и В. Пољак истиче да „методику треба раз-

вијати као интердисциплинарну и аутономну научну дисциплину у равноправној непосредној интеракцији с педагошком теоријом, али и са науком из које се преузимају васпитно-образовни садржаји“ (према: Јукић, 1998. 54). Интердисциплинарност и мултидисциплинарност методике као научне дисциплине сведочи да се сва наведена знања, способности и вештине преплићу у личности доброг учитеља.

Говорећи о проблему методичког образовања учитеља Ж. Лазаревић наглашава да: „Методике разредне наставе на учитељским факултетима морају бити обележје професије учитеља. Преко методика разредне наставе учитељи се оспособљавају за конкретан, непосредан васпитно-образовни рад у разредној настави.“ (Лазаревић, 1998: 80). Тиме методике разредне наставе као наставни предмети који се изучавају на учитељским факултетима све више добијају на значају. Поменути аутор наглашава и значај постојања вежбаоница при учитељским факултетима где ће се будући учитељи усавршавати. Значај оснивања методичких центара у којима би се неговао квалитетан методички рад, истиче и С. Милијевић: „То би било место ширења и тумачења достигнућа методичке науке и праксе, место њене актуелизације и методичке депрофесионализације. Ту би се презентовала, верификовала, тумачила и дисиминирала достигнућа из појединих струка и њихових методика.“ (Милијевић, 1998: 156).

У образовању учитеља неопходна су одређена педагошка, методичка и психолошка знања, вештине и способности. О томе сведочи и уска повезаност ових научних дисциплина, тј. повезаност методике, педагогије и психологије.

Како би се наставни процес подизао на виши ниво, потребно је да се стално врше истраживања у методици наставе и долази до нових методичких сазнања. Стога у образовању учитеља значајно место заузима и оспособљавање за научно-истраживачки рад. Таква сазнања будући учитељи добијају током изучавања предмета методологија педагошких истраживања. Оспособљавањем будућих учитеља за научно-истраживачки рад они ће бити у прилици да истражују своју праксу, мењају је и тиме повећавају ефикасност наставног рада.

Дидактичко-методичко образовање наставника значајно је „због тога што наставници имају одлучујућу улогу у планирању, организацији и реализацији наставног процеса, а самим тим и у остваривању циљева и задатака образовања и васпитања“ (Шпијунковић, 2010: 16). О сложености овог позива сведоче и бројне расправе о томе каква личност наставника је пожељна. Углавном се у први план истичу дидактичко-методичка знања, вештине и способности и педагошко-психолошка знања, вештине и способности, као и познавање струке, а затим и неке друге особине као што су: социјална и лична аутономија, моралне вредности, професионална независност, сараднички односи, способност процењивања и вредновања сопственог рада... У литератури се све чешће помиње да наставник мора бити професионалац, при чему се подразумева „да он има специфична знања и умења (знања одређене дисциплине и посебна психолошко-педагошка и методолошка знања), али професионалац има и аутономију у употреби тих знања и умења и у доношењу одлука“ (Маринковић, 2010: 86). Наставник мора поседовати широку лепезу знања, способности и вештина, што говори у прилог чињеници „да се до развоја компетенција наставника дође организованим, систематским и функционалним повезивањем иницијалног образовања, стручног усавршавања и даљег самосталног образовања током радног века па и касније“ (Николић, 2010: 95). Све то говори о чињеници да методике разредне наставе као наставне дисциплине имају значајно место у образовању учитеља и развијању компетенција за васпитно-образовни рад. Мето-

дика као наставна дисциплина има задатак да будуће учитеље и наставнике припреми за успешnu реализацију наставе одређеног предмета. Њен задатак је да оспособи студенте на учитељским факултетима за успешан рад који подразумева планирање, организацију и реализацију наставе и стално унапређивање свог рада.

Кључну улогу у методичком образовању наставника представља повезивање дидактичко-методичких знања, вештина и способности, педагошко-психолошких знања, вештина и способности и знања, вештина и способности из научне области на којој се темељи методика одређеног наставног предмета. То говори у прилог чињеници да је методика на специфичан, двосмерно позитиван и флексибилан начин повезана са дидактиком, психологијом и науком из које узима садржаје и да учитељ мора поседовати знања, способности и умења из свих наведених подручја.

У спроведеном анализирању дидактичко-методичког образовања наставника К. Шпијуновић (2010) је установио да у Србији и земљама у окружењу постоји разлика у заступљености педагошко-психолошких и дидактичко-методичких предмета у студијским програмима факултета који припремају студенте за разредну наставу и факултета који припремају студенте за предметну наставу у корист разредне наставе. Поменути аутор истиче да су разлози за такво стање пре субјективне природе и то „јакo укорењено мишљење да је стручна оспособљеност у ужем смислу те речи, односно познавање садржаја конкретног наставног предмета, потребан и довољан услов за успешан рад у настави, а са омаловажавањем се говори и маргинализује педагошко-психолошко и дидактичко-методичко образовање студената“ (Шпијуновић, 2010: 21). У литератури наилазимо на мишљења да у млађим разредима предност имају дидактичко-методичка и педагошка-психолошка знања, вештине и способности, док за рад у старијим разредима предност имају стручна знања, способности и вештине што у великој мери утиче на заступљеност методика као наставних предмета на учитељским факултетима и факултетима који припремају кадрове за предметну наставу.

Добар наставник се, поред образовања које стиче на факултету, мора и након завршеног факултета стручно усавршавати. То је нарочито значајно у периоду брзих промена, како би могао пратити нове токове и свој рад чинити иновативнијим. Мастер студије, семинари и разни други видови стручног усавршавања добар су пут ка постепеном остваривању континуираног усавршавања наставника. Говорећи о образовању наставника и о особинама које треба да поседује добар наставник С. Маринковић закључује да ПОН (професионално образовање наставника) садржи следеће елементе:

1. „знање научне дисциплине на којој се темељи наставни предмет;
2. знање о епистемолошкој позицији те дисциплине...
3. педагошко-психолошка знања и вештине...
4. знање и разумевање принципа дечјег развоја;
5. изграђивање интерперсоналних комуникационих вештина са ученицима;
6. знање и разумевање утицаја контекста у учењу;
7. вештине које развијају наставника као рефлексивног практичара...“ (Маринковић, 2010: 91).

Слично одређење доброг наставника срећемо у раду Р. Николић: „Бити данас наставник значи бити добар стручњак у својој области, предметном подручју, значи знати и умети посредовати то знање ученицима, што истовремено подразумева бројна дидактичко-методичка знања, способности и умења. То истовремено значи бити ос-

пособљен за сложене задатке у организацији процеса учења у настави за различите категорије ученика...“ (Николић, 2010: 96).

Све наведено још једном потврђује наш став да образовање наставника мора подразумевати добро дидактичко-методичко, педагошко-психолошко оспособљавање учитеља, као и познавање научне дисциплине на којој се темељи наставни предмет, а све то мора бити прожето позитивним личним својствима наставника. То говори и о потреби сталног стручног (методичког) усавршавања учитеља. Одређена дидактичко-методичка и педагошко-психолошка знања, вештине и способности стичу се на учитељским факултетима, али за доброг учитеља ту није крај. Он се и након стицања факултетског образовања мора усавршавати како би његов рад пратио савремене токове и бивао ефикаснији.

4. Компетенције учитеља за реализацију наставе математике у млађим разредима основне школе

Један од важних задатака савремене школе је свестрани развој ученика. У остваривању тог задатка и математика има свој удео. У *Наставном програму математике за основну школу у Републици Србији* један од важних задатака наставе математике је „да интерпретацијом математичких садржаја и упознавањем основних математичких метода допринесе формирању правилног погледа на свет и свестраном развоју личности ученика“ (Наставни програм математике, 1996: 4).

Почетна настава математике се односи на наставу математике у прва четири разреда основне школе. Према речима М. Дејића и М. Егерић: „Основни *проблеми* којима се бави методика наставе математике у нижим разредима односе се на циљеве учења, садржаје усклађене са постављеним циљевима, структуру садржаја, начине организације делатности ученика (методе, поступке, средства и облике наставе) и обучавање деце сходно њиховим психолошким особеностима.“ (Дејић, Егерић, 2003: 22). На овом узрасту важна је дидактичко-методичка трансформација научних садржаја у облик погодан за ученике тог узраста. Стога, добар учитељ мора знати *шта, зашто и како?* одређени математички садржај презентовати ученицима у наставном процесу. То подразумева широк спектар знања, способности и вештина које учитељ мора поседовати и које треба да стекне током свог образовања за овај позив.

На основу свега реченог о компетенцијама учитеља, о образовању учитеља и базирајући се на почетну наставу математике, могу се као кључна знања, вештине, и способности учитеља за ефикасну реализацију почетне наставе математике издвојити следећа: учитељ мора да поседује темељна знања из дидактичко-методичких наука, односно да познаје опште принципе система васпитања и образовања; посебно мора да познаје математику као науку; учитељ мора да познаје наставни план и програм математике; мора да поседује одређене моралне вредности и културу; да поседује знања, вештине и способности планирања и организовања наставе математике и адекватна психолошка знања, вештине и способности, како би у настави математике одмеравао захтеве према ученичким могућностима; мора да се односи критички према свом раду и да трага за ефикаснијим начинима реализације часа математике; да уме да мотивише ученика за учење математике; да поседује способност сарадње са колегама, као и са родитељима ученика; да је стално у току дешавања и примењује иновације у настави, а све у циљу повећања ефикасности наставе математике; да поседује адекватна знања, вештине и способности и из других области како би остварио ефикасну корелацију на-

ставе математике са другим наставним предметима; да поседује одређена методолошка знања, способности и вештине како би стално истраживао и унапређивао наставу математике; да поседује креативне способности и подстиче их код својих ученика; да поседује знања, вештине и способности за праћење и оцењивање знања ученика из области математике...

Методика почетне наставе математике као научна и наставна дисциплина је интердисциплинарна и мултидисциплинарна наука која је у уској вези са педагошким дисциплинама (чије законитости наставе користи), као и с другим наукама, пре свих с предметном науком (математиком) чије садржаје користи. Посебно треба указати на повезаност математике као науке и математике као наставног предмета, при чему „мора се имати у виду њихово јединство, а разлику видети у избору садржаја и путевима долажења до нових математичких знања“ (Малиновић, Малиновић-Јовановић, 2002: 5). Све то указује на потребу учитеља да добро познаје математику као науку, као и да поседује дидактичко-методичка и педагошко-психолошка знања, способности и вештине, како би математичке садржаје правилно трансформисао у наставни предмет математика и изложио их примерно ученицима. Методика почетне наставе математике у уској је вези и са методикама других наставних предмета. Та веза међу појединим методикама посебно је изражена код методика разредне наставе, јер се све више инсистира на корелацији појединих наставних предмета у школи, а разредна настава се намеће као погодна за то.

Наставом математике учитељ остварује важне материјалне, функционалне и васпитне задатке. Он мора поседовати темељно дидактичко образовање које ће му помоћи да правилним одабиром метода, облика и средстава успе у њиховом остваривању. Приликом трансформације математичких садржаја „изабрани садржаји морају да задовољавају унапред постављене критеријуме, обликоване преко циљева и исхода математичке наставе. Веома је важно да одабрани садржаји буду основа за остваривање исхода образовања. Један од важних критеријума јесу психофизичке могућности ученика“ (Дејић, Егерић, 2003: 12). То сведочи о значају психолошких знања, способности и умења које учитељ мора поседовати за ефикасну реализацију наставе математике.

Када говоримо о методици, посебно када се говори о методикама разредне наставе, мора се узети у обзир узраст ученика и карактеристике одређеног узрасног периода. Отуда се психолошка знања, вештине и способности намећу као нужност свих који се баве васпитно-образовним радом. Такође је неопходно и познавање индивидуалних могућности детета како би се настава могла прилагодити тим могућностима. Све то говори о повезаности методике наставе математике са психологијом. Отуда и потреба изучавања педагошке психологије на учитељским факултетима. Говорећи о вези методике наставе математике са психологијом, М. Дејић и М. Егерић наглашавају да: „Методика наставе математике, ослањајући се на психологију, одређује нивое математичког мишљења, без којих нема успешног формирања математичких појмова. Психологија се користи и при одређивању мисаоних операција, које треба развијати и користити у решавању математичких проблема на нивоу разредне наставе.“ (Дејић, Егерић, 2003: 27).

Значај повезаности методике с психологијом истиче и А. Стојановић: „Субјективни фактор ученика који има одлучујућу важност у васпитању и образовању објашњава психологија, па се методика у великој мери служи психолошким научним сазнањима.“ (Стојановић, 1997: 349). Тиме и психолошка сазнања добијају све више на значају и имају свој удео у васпитно-образовном раду. Стога, поменути аутор даље истиче да

методика „представља стваралачку синтезу педагошких и осталих стања релевантних у процесу васпитања и образовања“ (Стојановић, 1997: 349).

5. Закључак

Све наведено говори у прилог чињеници да је методика наставе математике повезана са другим наукама и да учитељи морају у довољној мери поседовати знања, вештине и способности из различитих области. Према речима М. Дејића и М. Егерић: „Да би учитељи успешно реализовали постављене циљеве и задатке наставе математике, неопходно је да, поред психолошког, опште педагошког и математичког образовања, имају и солидно методичко образовање. То образовање добијају преко наставног предмета *методика наставе математике*...“ (Дејић, Егерић, 2003: 29). Кроз предмете на учитељским факултетима, будући учитељи стичу знања, способности и вештине из различитих области, тј. развијају компетенције потребне за позив учитеља и оспособљавају се за успешан рад, тј. за успешну организацију и реализацију наставе у млађим редима основне школе.

ЛИТЕРАТУРА

- Банђур, В. (1998). „Теорије о предмету проучавање методике“. у: *Методика научна и наставна дисциплина*. Јагодина: Учитељски факултет у Јагодини: 35-38.
- Вилотијевић, М. (1999). *Дидактика I*. Београд: Учитељски факултет.
- Дејић, М., Егерић, М. (2003). *Методика наставе математике*. Јагодина: Учитељски факултет у Јагодини.
- Ђорђевић, Ј. (1998). „Дидактика и посебне методике“. у: *Методика – научна и наставна дисциплина*. Јагодина: Учитељски факултет у Јагодини: 7-23.
- Јукић, С. (1998). „Методика је педагошка, интердисциплинарна и аутономна научна дисциплина“. у: *Методика научна и наставна дисциплина*. Јагодина: Учитељски факултет у Јагодини: 47-58.
- Клајн, И., Шипка, М. (2007). *Велики речник страних речи и израза*. Нови Сад: Прометеј.
- Лазаревић, Ж. (1998). „Положај методика у систему образовања учитеља“. у: *Методика научна и наставна дисциплина*. Јагодина: Учитељски факултет у Јагодини: 75-82.
- Маринковић, С. (2010). „Концепција образовања наставника – између стручног и професионалног образовања наставника“. у: *Образовање и усавршавање наставника – Дидактичко-методички приступ*. Ужице: Учитељски факултет у Ужицу: 85-94.
- Malinović, T., Malinović-Jovanović, N. (2002). *Metodika nastave matematike*. Vranje: Učiteljski fakultet.
- Marinković, S. (2011). „Концепција активног учења као основа за формирање нових наставничких компетенција“. *Pedagogija*, 2: 204-214.
- Милијевић, С. (1997). „Методике у саставу науке и образовања“. *Наша школа*, бр. 3-4: 203-217.
- Милијевић, С. (1998). „Потреба за иновативнијим методичким радом“. у: *Методика научна и наставна дисциплина*. Јагодина: Учитељски факултет у Јагодини: 151-161.
- *** (1996). *Наставни програм математике за основну школу у Републици Србији*. Београд: Архимедес.
- Николић, Р. (2010). „Педагошко-дидактичко и методичко оспособљавање наставника на универзитету данас“. у: *Образовање и усавршавање наставника – Дидактичко-методички приступ*. Ужице: Учитељски факултет у Ужицу: 95-104.
- *** *Стандарди компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја* (2011). <http://www.zuov.gov.rs/> 01.03.2013.
- *** *Стандард знања, вештина и вредносних ставова (компетенције) за професију наставника* (2008). <http://www.brodarska.edu.rs/> 01.03.2013.

- Стојановић, А. (1997). „Развијајућа настава и развој методике наставног рада“. *Наша школа*, бр. 3-4: 349-354.
- Шпијуновић, К. (2010). „Неки проблеми дидактичко-методичког образовања и усавршавања наставника“. у: *Образовање и усавршавање наставника – Дидактичко-методички приступ*. Ужице: Учитељски факултет у Ужицу: 15-28.

Ivana Jovanović

Vesna Milenković, M.Sc.

Primary School “17th October”, Jagodina, The Republic of Serbia

TEACHERS’ COMPETENCE FOR THE INITIAL IMPLEMENTATION OF MATHEMATICS TEACHING

Summary: Being a good teacher means to possess a wide range of knowledge, skills and abilities. This range includes a thorough didactic-methodological, pedagogical and psychological knowledge as well as knowledge of the subject taught. Positive outcomes of education are possible only with the unity of these elements. A good teacher must possess certain moral and cultural values, as well as the ability to communicate. With the development of society and science, a teacher is required, in addition to possessing the knowledge mentioned above, to speak at least one foreign language and to be familiar with the new technologies. A teacher must have methodological education in order to be able to explore the pedagogical issues and improve his/her practices. Therefore, in recent years pedagogical public has been paying much attention to the competences of teachers.

The paper presents the concept of competences and the core competences of teachers, with a special emphasis on the competence of teachers for effective implementation of teaching mathematics in lower grades of elementary school. The paper also highlights the importance of comprehensive education of teachers as an element which makes their educational work more efficient.

Key words: competences, teacher, initial teaching of mathematics, knowledge, skills and abilities of teachers, teacher education.

УПУТСТВО ЗА САРАДНИКЕ

Сви текстови треба да буду куцани фонтом Times New Roman, величина слова 12, проред 1,5. Радови треба да буду обима од 10.000 до 20.000 знакова, укључујући и размак између знака, сажетак, резиме и литературу.

Текстови треба да буду написани на српском или енглеском језику. Текстови писани на српском језику, екавским или ијекавским наречјем, треба да буду писани ћирилицом. Рад може бити штампан и латиничним писмом, ако аутор то захтева. Страна имена аутора која се спомињу у тексту на српском језику 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. Текстови треба да буду написани у складу с *Правописом српскога језика* Митра Пешикана, Јована Јерковића и Мата Пижурице (Матица српска: Нови Сад 1993). Рукопис понуђен за штампу 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).

Заглавље:

1. Звање аутора, име и презиме аутора, установа у којој је аутор запослен и контакт (е-адреса), на почетку рада у левом блоку

2. Наслов рада – пише се на средини, великим словима (фонт 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 1400 знакова с размацима (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 наводима, 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. 2011.

Радове треба доставити Уредништву (pavlovs@vaspitacka.edu.rs, vsov@businter.net), у електронској форми, **до 01. јула 2013. године**. Уредништво задржава право да прилагођава рад општим правилима уређивања публикације и стандардима српског језика.

Сви рукописи приспели на време који се уклапају у предвиђен обим и припремљени су у складу с *Упутством*, биће штампани у *Тематском зборнику радова*.

Уредништво

INSTRUCTIONS FOR SUBMITTING A PAPER

All texts are in font Times New Roman, font size 12, line spacing 1,5. The papers should fit the 10000-20000 characters limit, with spaces, abstract, and literature.

The papers can be written in Serbian or in English.

The text submitted for printing should consist of the following: name and surname of the author, the paper title, abstract, key words, and text of the paper, written and formatted in accordance with the guidelines given below.

Heading:

1. The author's affiliations, name and surname, the institution in which the author works and an e-mail address, at the beginning of the paper, in the left block

2. The title of the paper – written in the center, in uppercase (font size 14) and bold. Subtitles are written in the center, in lower case and bold and are numbered by Arabic numbers. In case a subtitle has more than one section, these are also numbered by Arabic numbers (e.g. 1.1., 1.1.1., etc.)

Abstract (written as ABSTRACT:) (font size 10) should contain precisely defined cognitive and interpretative goals of the paper, concisely defined procedures and methods and the paper's results. The abstract should not be longer than 1400 characters with spaces (no more than 250 words) and should not exceed 10% of the length of the paper.

After the abstract, key words should be written (written as KEY WORDS:) (font size 10). The list of key words should contain no more than 10 words and the words should point out the main problems and researches.

The sources should be quoted or cited in the paper in parentheses in the following way: surname of the author of the book/paper and the year of publication – e.g. (Radovanović, 1986); if the author wishes to point to a specific page – e.g. (Radovanović, 1986: 58); if there are more authors with the same surname – e.g. (Ivić, P. 1998: 89) (Ivić, M. 1970: 45); if the same author has several papers published in the same year – e.g. (Bugarski, 1996a) (Bugarski, 1996b).

Only the author's comments can be given in the footnotes.

Literature (bibliography, sources) is listed alphabetically in the following way:

Bugarski, R. (1996a). *Jezici*. Novi Sad: Matica srpska.

Bugarski, R. (1996b). *Pismo*. Novi Sad: Matica srpska.

Ivić, M. (1970). „O upotrebi glagolskih vremena u zavisnoj rečenici: prezent u rečenici sa veznikom da“. *Zbornik za filologiju i lingvistiku*. XIII/1: 43-53.

Ivić, P. (1998). *Pregled istorije srpskohrvatskog jezika. Celokupna dela*. VIII. Novi Sad – Sremski Karlovci: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.

Radovanović, M. (1986). *Sociolingvistika*. Novi Sad: Književna zajednica Novog Sada. Dnevnik.

Texts available online are listed in the following way:

Monographs: Surname and name of the author, title in italics, the title of the web page, the date of accessing the page.

Example: Stephens, James. *Irish Fairy Tales*. <<http://www.surlalunefairytales.com/books/ireland/jamesstephens.html>> 2. 9. 2010.

Periodicals: Name and surname of the author, text title in quotation marks, title of the periodical in italics, issue number and the date of publication (in case it is not contained in the Internet address), the title of the web page, the date of accessing the page.

Example: Opačić, Zorana. „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. 2011.

The papers are to be submitted to the Editing board (pavlovs@vaspitacka.edu.rs, vsov@businter.net) in electronic form, not later than **July 1st, 2013**. The Editing board reserves the right to make any necessary changes to the papers.

All the texts prepared in accordance with the *Instruction* and timely sent will be published in the *Proceedings Book*.

Editing Board

**Међународна научно-стручна конференција
МЕТОДИЧКИ ДАНИ 2013.
КОМПЕТЕНЦИЈЕ ВАСПИТАЧА ЗА ДРУШТВО ЗНАЊА**

Тематски зборник
Кикинда 2014.

Главни и одговорни уредник
Др Тамара Грујић

Уредник
Др Јасмина Арсенијевић

Уредништво

Проф. др Милица Андевски (Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду, Србија), проф. др Радмила Живковић (Факултет за туристички и хотелијерски менаџмент, Универзитет Сингидунум, Србија), доц. др Јелена Гајић (Факултет за туристички и хотелијерски менаџмент, Универзитет Сингидунум, Србија), проф. др Оља Арсенијевић (Факултет за менаџмент у Сремским Карловцима, Универзитет „Унион – Никола Тесла” у Београду, Србија), др Загорка Марков (Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, Србија), др Јасмина Арсенијевић (Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, Србија), др Мирослава Којић (Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, Србија), др Стеван Илић (Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, Србија), Тања Бркљач, мастер (Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, Србија), Драгана Стојановић, мастер (Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, Србија).

Уредништво из иностранства

Prof. dr Mihaj Radan (Zapadni univerzitet, Temišvar, Rumunija), prof. dr Mihaela Raducea (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, Hrvatska), dr Dejan Mihajlović (Institute of Tehnology Monterrey in Ciudad, Mexico), prof. dr Zoran Trputec, dekan (Fakultet za menadžment resursa CKM, Sveučilište „Hercegovina“, Mostar, BiH), doc. dr Željko Požega (Ekonomski fakultet, Osijek, Hrvatska), prof. dr Vesna Bedeković, dekan (Visoka škola za menadžment i turizam, Virovitica, Hrvatska), prof. dr Gabor Bodnar (Katedra za muzikologiju, Filozofski fakultet, Univerzitet Etvoš Lorand, Budimpešta, Mađarska), prof. dr Aleksandar Fedorov, prorektor (Državni pedagoški institut Anton Čehov, Taganrog, Rusija), prof. dr Ala Belusova, šef Katedre za psihologiju obazovanja (Fakultet za pedagogiju i praktičnu psihologiju, Južni državni univerzitet, Rostov, Rusija), prof. dr Jon Dumitru, šef Katedre za pedagogiju (Fakultet za sociologiju i psihologiju, Zapadni univerzitet u Temišvaru, Rumunija).

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 и штампа

Футура, Петроварадин

Лектура

Др Силвија Дражић

Корице

Миомирка Меланк

Тираж

300 примерака

Рецензенти:

- Проф. др Ала Белусова, Факултет за педагогију и практичну психологију, Јужни државни универзитет, Ростов, Русија
- Проф. др Маријана Крашован, Катедра за Педагошке науке, Факултет за социологију и психологију, Западни универзитет у Темишвару, Румунија
- Брор Салмелин, мастер, Генерални директорат Европске комисије за комуникационе мреже, садржаје и технологије, Белгија),
- Проф. др Драгана Павловић Бренеселовић, Филозофски факултет, Универзитет у Београду, Одељење за педагогију – Катедра за предшколску педагогију, Србија
- Проф. др Љиљана Пешикан-Љуштановић, Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду, Србија
- Проф. др Миливој Ненин, Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду, Србија
- Проф. др Радован Грандић, Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду, Србија
- Проф. др Драгослав Херцег, Природно-математички факултет, Универзитет у Новом Саду, Србија
- Проф. др Зоран Савић, Факултет за менаџмент у Сремским Карловцима, Универзитет „Унион – Никола Тесла“ у Београду, Србија
- Проф. др Горан Булатовић, Факултет за менаџмент у Сремским Карловцима, Универзитет „Унион – Никола Тесла“ у Београду, Србија
- Доц. др Лидија Мишкелџин, Филозофски факултет, Универзитет у Београду, Одељење за педагогију – Катедра за предшколску педагогију, Србија
- Доц. др Ервин Варга, Факултет техничких наука, Универзитет у Новом Саду, Србија
- Доц. др Предраг Јашовић, Департаман за Филолошке науке Државног универзитета у Новом Пазару
- Др Лада Маринковић, проф., Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Новом Саду, Србија
- Др Миланка Маљковић, проф., Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, Србија
- Др Јасмина Арсенијевић, проф., Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, Србија
- Др Загорка Марков, проф. Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, Србија
- Др Весна Марјановић, проф., Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, Србија
- Др Весна Срдих, проф., проф., Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, Србија
- Др Љиљана Крнета, проф., Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, Србија
- Др Милорад Степанов, проф., Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, Србија
- Др Тамара Грујић, проф., Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, Србија
- Мр Мирослава Којић, проф. Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, Србија
- Мр Стеван Илић, Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, Србија
- Мр Бранко Прентовић, Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, Србија
- Слободан Балаћ, спец., Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, Србија

International scientific conference
METHODICAL DAYS 2013
COMPETENCES OF PRESCHOOL TEACHERS FOR THE
KNOWLEDGE SOCIETY

Proceedings Book
Kikinda, 2014

Chief Editor

Tamara Grujić, Ph.D.

Editor

Jasmina Arsenijević, Ph.D.

Editorial Board

Milica Andevski, Ph.D. (Faculty of Philosophy in Novi Sad, Serbia), Radmila Živković, Ph.D. (Faculty of Tourism and Hospitality Management, Singidunum University, Belgrade, Serbia), Jelena Gajić, docent (Faculty of Tourism and Hospitality Management, Singidunum University, Belgrade, Serbia), Olja Arsenijević, Ph.D. (Faculty of Management in Sremski Karlovci, University „Union – Nikola Tesla“ in Belgrade, Serbia), Zagorka Markov, Ph.D. (Preschool Teachers' Training College in Kikinda, Serbia), Jasmina Arsenijević, Ph.D. (Preschool Teachers' Training College in Kikinda, Serbia), Miroslava Kojić, M.Sc. (Preschool Teachers' Training College in Kikinda, Serbia), Stevan Ilić, M.Sc. (Preschool Teachers' Training College in Kikinda, Serbia), Tanja Brkljač, M.A. (Preschool Teachers' Training College in Kikinda, Serbia), Dragana Stojanović, M.A. (Preschool Teachers' Training College in Kikinda, Serbia).

International Editorial Board Members

Mihai Radan, Ph.D. (West University of Timisoara, Romania), Mihaela Raducea, Ph.D. (West University of Timisoara, Romania), Mitja Krajncan, Ph.D. (Faculty of Education, University of Ljubljana, Slovenia), Marčela Batistić Zorec, Ph.D. (Faculty of Education, University of Ljubljana, Slovenia), Robi Kroflič, Ph.D. (Faculty of Philosophy, Department of Educational Sciences, University of Ljubljana, Slovenia), Arjana Miljak, Ph.D. (Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Zagreb, Croatia), Dejan Mihajlović, Ph.D. (Institute of Tehnology Monterrey in Ciudad, Mexico), Zoran Trputeć, Dean of the Faculty of Resource Management CKM (University “Hercegovina”, Mostar, Bosnia and Herzegovina), Goran Sučić, docent (Faculty of Philosophy, University of Split, Croatia), Željko Požega, docent (Faculty of Economy, Osijek, Croatia), Vesna Bedeković, Ph.D., Dean of College for Management in Tourism and Informatics (Virovitica, Croatia), Gábor Bodnár, Ph.D., Head of the Music Department of Eötvös Loránd University (Faculty of Philosophy, Budapest, Hungary), Alexander Fedorov, Ph.D., pro-rector (Anton Chekhov Taganrog State Pedagogical Institute, Russia), Alla Belousova, Ph.D., Head of Department of Educational Psychology (Faculty of Pedagogics and Practical Psychology, Southern Federal University, Russia), Ion Dumitru, Ph.D., Head of Department of Educational Sciences (Faculty of Sociology and Psychology, West University of Timisoara, Romania).

Publisher

Preschool Teachers' Training College in Kikinda
Svetosavska 57, 23300 Kikinda, Serbia
vsov@businter.net
www.vaspitacka.edu.rs

For Publisher

Tamara Grujić, Ph.D., Principal

Translation

Tanja Brkljač, M.A.

Typesetting and printing

Futura, Petrovaradin, Serbia

Proofreading

Silvija Dražić, Ph.D.

Cover Design

Miomirka Melank

Circulation

300 copies

Reviewers:

- Alla Belousova, Ph.D., Faculty of Pedagogics and Practical Psychology, Southern Federal University, Rostov, Russia
- Mariana Crasovan, Ph.D., Department of Educational Sciences, Faculty of Sociology and Psychology, West University of Timisoara, Romania
- Bror Salmelin, M.Sc., Directorate-General Communications Networks, Contents and Technology, European Commission, European Union, Belgium
- Dragana Pavlović Breneselović, Ph.D., Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Department of Pedagogy – the Chair for Preschool Pedagogy, Serbia
- Ljiljana Pešikan-Ljuštanović, Ph.D., Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, Serbia
- Milivoj Nenin, Ph.D., Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, Serbia
- Radovan Grandić, Ph.D., Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, Serbia
- Dragoslav Herceg, Ph.D., Faculty of Sciences, University of Novi Sad, Serbia
- Zoran Savić, Ph.D., Faculty of Management in Sremski Karlovci, University „Union – Nikola Tesla“ in Belgrade, Serbia
- Goran Bulatović, Ph.D., Faculty of Management in Sremski Karlovci, University „Union – Nikola Tesla“ in Belgrade, Serbia
- Lidija Miškeljin, docent, Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Department of Pedagogy – the Chair for Preschool Pedagogy, Serbia
- Ervin Varga, docent, Faculty of Sciences, University of Novi Sad, Serbia
- Predrag Jašović, docent, Department of Philology at the State University in Novi Pazar, Serbia
- Lada Marinković, Ph.D., Preschool Teachers' Training College in Novi Sad, Serbia
- Milanka Maljković, Ph.D., Preschool Teachers' Training College in Kikinda, Serbia
- Jasmina Arsenijević, Ph.D., Preschool Teachers' Training College in Kikinda, Serbia
- Zagorka Markov, Ph.D., Preschool Teachers' Training College in Kikinda, Serbia
- Vesna Marjanović, Ph.D., Preschool Teachers' Training College in Kikinda, Serbia
- Vesna Srdić, Ph.D., Preschool Teachers' Training College in Kikinda, Serbia
- Ljiljana Krmeta, Ph.D., Preschool Teachers' Training College in Kikinda, Serbia
- Milorad Stepanov, Ph.D., Preschool Teachers' Training College in Kikinda, Serbia
- Tamara Grujić, Ph.D., Preschool Teachers' Training College in Kikinda, Serbia
- Miroslava Kojić, M.Sc., Preschool Teachers' Training College in Kikinda, Serbia
- Stevan Ilić, M.Sc., Preschool Teachers' Training College in Kikinda, Serbia
- Branko Prentović, M.Sc., Preschool Teachers' Training College in Kikinda, Serbia
- Slobodan Balać, spec., Preschool Teachers' Training College in Kikinda, Serbia

CIP - Каталогизација у публикацији
Библиотека Матице српске, Нови Сад

373.213(082)

373.2.02(082)

373.211.24:371.13/.14(082)

**МЕЂУНАРОДНА научно-стручна конференција Методички дани (2013
; Кикинда)**

Компетенције васпитача за друштво знања : тематски зборник / Међународна научно-стручна конференција Методички дани 2013, Кикинда ; [превод Тања Бркљач]. - Кикинда : Висока школа струковних студија за образовање васпитача, 2014 (Петровадин : Футура). - 375 стр. : илустр. ; 24 cm

Радови на срп и енгл. језику. - Тираж 300. - Библиографија уз сваки рад. - Резимеи на енгл. језику уз сваки рад.

ISBN 978-86-85625-13-8

а) Предшколска настава - Методика - Зборници б)
Васпитачи - Стручно усавршавање - Зборници

COBISS.SR-ID 283764999



Висока школа струковних студија
за образовање васпитача у Кикинди
Preschool Teachers' Training College in Kikinda

ISBN 978-86-85625-13-8



9 788685 625138