

БРОЈ



Висока школа струковних  
студија за образовање  
васпитача у Кикинди

2

# ЗБОРНИК

В Ш С С О В



2016







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

# **ЗБОРНИК ВШССОВ**

година XI број 2.

Кикинда, 2016.



# САДРЖАЈ

## СТУДИЈЕ И ЧЛАНЦИ

- Др Мирсада Цаферовић*  
ИСТРАЖИВАЊА У МЕТОДОЛОГИЈИ ПЕДАГОШКИХ  
ИСТРАЖИВАЊА ..... 11
- Др Тамара Грујић*  
НАРОДНА ПОЕЗИЈА У ВИЂЕЊУ ЛАЗЕ КОСТИЋА.....25
- Др Милорад Сџејанов*  
ГВАШ – НЕКИ ОД ПРИМЕРА ЛИКОВНО-МЕТОДИЧКОГ РАДА  
СЛИКАРСКОМ ТЕХНИКОМ ГВАШ СА СТУДЕНТИМА –  
БУДУЋИМ ВАСПИТАЧИМА И ПРЕДШКОЛСКОМ ДЕЦОМ.....35
- Мр Мирослава Којић, Смиљана Грандић-Којић, Сјоменка Ђуровић*  
КОМПЕТЕНЦИЈЕ ВАСПИТАЧА И ЛИКОВНОГ ПЕДАГОГА  
У ПОДСТИЦАЊУ ЛИКОВНОГ ИЗРАЗА И ВЕРБАЛНОГ  
ИСКАЗА КОД ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА .....47
- Др Воја Милосављевић, др Драјан Перишић*  
СПОРТСКИ ПРОГРАМ ПРЕДШКОЛСКЕ УСТАНОВЕ „ЛАНЕ“  
У ОСЕЧИНИ .....57
- Гордана Ројановић, масџер*  
УЧЕЊЕ И ПРИМЕНА ТРАДИЦИОНАЛНИХ НАРОДНИХ ИГАРА .....67
- Далибор Панџелић, масџер*  
НАСТАВНА СРЕДСТВА У НАСТАВИ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ.....85
- Валентијина Ђекић, масџер*  
КОМУНИКАЦИЈА – ЦЕНТРАЛНИ ФЕНОМЕН КУЛТУРЕ.....99
- Велимир Козарев, сџејц.*  
ОСВРТ НА ОСНОВНЕ ЧИНИОЦЕ ИНКЛУЗИВНОГ ПРОЦЕСА  
У ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОЈ ПРАКСИ..... 113
- Соња Чуданов, Јелена Дамјановић*  
ПРИКАЗ СЛУЧАЈА – ДЕТЕ СА СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ –  
ЦЕРЕБРАЛНА ПАРАЛИЗА ..... 121

## ИСТРАЖИВАЊА

- Др Данијела Рагловић-Чубрило, Анјелина Косић, сјец.*  
ЕФЕКТИ ПРИМЕНЕ ЕЛЕМЕНАТА МОНТЕСОРИ ПРОГРАМА  
У ПРАКТИЧНИМ ЖИВОТНИМ И РАДНИМ АКТИВНОСТИМА  
ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА ..... 131
- Др Ђурђа Грђак*  
ИНДИКАТОРИ МЕНТАЛНОГ ЗДРАВЉА СТУДЕНАТА..... 151
- Др Тамара Грујић*  
ЖАНРОВИ УСМЕНЕ КЊИЖЕВНОСТИ У ЊЕГОШЕВОМ  
ГОРСКОМ ВИЈЕНЦУ ..... 159
- Мр Србислава Павлов, др Зајорка Марков, др Владимир Варађанин*  
СТУДЕНТИ ВАСПИТАЧИ – ВИЗИЈА И ПОЈМОВИ О БУДУЋОЈ  
ПРОФЕСИЈИ И КОМПЕТЕНЦИЈАМА САВРЕМЕНОГ ВАСПИТАЧА .... 169
- Андреа Молнар, сјец.*  
ПОДРШКА ДЕЦИ СА АУТИЗМОМ У РЕДОВНОМ ВРТИЋУ ..... 191

## ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

- Кристијина Пеша, сјец.*  
СТВАРАЛАЧКА ИНТЕРПРЕТАЦИЈА КЊИЖЕВНИХ ТЕКСТОВА  
У РАДУ СА ДЕЦОМ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА..... 209
- Ујуйсїво за сараднике*..... 215

# CONTENTS

## ARTICLES AND STUDIES

<i>Mirsada Džaferović, Ph.D.</i> RESEARCH IN THE METHODOLOGY OF PEDAGOGICAL RESEARCH .....	11
<i>Tamara Grujić, Ph.D.</i> LAZA KOSTIĆ'S VIEWPOINT ON FOLK POETRY .....	25
<i>Milorad Stepanov, Ph.D.</i> GOUACHE PAINTING – CHOSEN EXAMPLES OF ARTISTIC AND METHODOLOGICAL USE OF GOUACHE PAINTING TECHNIQUE WITH STUDENTS – FUTURE PRESCHOOL TEACHERS AND PRESCHOOL-AGED CHILDREN.....	35
<i>Miroslava Kojić, M.Sc., Smiljana Grandić-Kojić, Spomenka Đurović</i> COMPETENCES OF A PRESCHOOL TEACHER AND ART PEDAGOGUE IN SUPPORTING ARTISTIC EXPRESSION AND VERBAL UTTERANCES IN PRESCHOOL CHILDREN .....	47
<i>Voja Milosavljević, Ph.D., Dragan Perišić, Ph.D.</i> SPORTS PROGRAM OF THE PRESCHOOL INSTITUTION “LANE” IN OSEČINA .....	57
<i>Gordana Roganović, M.A.</i> LEARNING AND APPLICATION OF TRADITIONAL FOLK DANCES .....	67
<i>Dalibor Pantelić, M.A.</i> TEACHING AIDS IN MUSIC EDUCATION .....	85
<i>Valentina Đekić, M.A.</i> COMMUNICATION – THE CENTRAL CULTURAL PHENOMENON .....	99
<i>Velimir Kozarev, Specialist</i> AN OVERVIEW OF MAIN FACTORS OF THE INCLUSIVE PROCESS IN EDUCATIONAL PRACTICE .....	113
<i>Sonja Čudanov, Jelena Damjanović</i> CASE STUDY – CHILDREN WITH DISABILITIES – CEREBRAL PARALYSIS.....	121



## RESEARCH

- Danijela Radlović-Čubrilo, Ph.D., Angelina Kostić, Specialist*  
THE EFFECTS OF APPLYING ELEMENTS OF MONTESSORI  
PROGRAMME IN PRACTICAL LIFE ACTIVITIES OF  
PRESCHOOL-AGED CHILDREN..... 131
- Đurđa Grijak, Ph.D.*  
INDICATORS OF COLLEGE STUDENTS' MENTAL HEALTH ..... 151
- Tamara Grujić, Ph.D.*  
ORAL LITERATURE GENRES IN NJEGOSH'S *MOUNTAIN WREATH* ..... 159
- Srbislava Pavlov, M.Sc., Zagorka Markov, Ph.D., Vladimir Varađanin, Ph.D.*  
STUDENTS FROM PRESCHOOL TEACHERS' TRAINING COLLEGE  
– VISION AND NOTION OF THE FUTURE PROFESSION AND  
COMPETENCES OF A MODERN-DAY PRESCHOOL TEACHER..... 169
- Andrea Molnar, Specialist*  
SUPPORTING CHILDREN WITH AUTISM IN REGULAR  
KINDERGARTEN ..... 191

## REVIEWS AND ANALYSES

- Kristina Peša, Specialist*  
CREATIVE INTERPRETATION OF LITERARY TEXTS  
IN KINDERGARTEN ACTIVITIES WITH PRESCHOOL-AGED  
CHILDREN ..... 209
- Instructions for submitting a journal* ..... 215

## **СТУДИЈЕ И ЧЛАНЦИ**



## ИСТРАЖИВАЊА У МЕТОДОЛОГИЈИ ПЕДАГОШКИХ ИСТРАЖИВАЊА

**САЖЕТАК:** Данас с правом можемо да тврдимо да широка палета васпитних појава представља и осликава богатство педагогије као науке. С тога не треба да чуди ни бројност и разноврсност педагошких истраживања. Различити аутори, у различитим развојним епохама, методологије педагошких истраживања, у складу са различитим приступима, класификују и распоређују истраживачке методе, технике, инструменте и друге елементе истраживања.

Методологија педагошких истраживања се константно развија, на-допуњује и афирмише, уобличавајући тако језик педагошке науке, развијајући специфичну методологију чиме се увећава поседовање богатог фонда знања и научних тековина из педагошке области.

Овај рад има за циљ расветљавање појма и настанак методологије педагошких истраживања, као и презентовање најзначајнијих и најфреквентнијих врста истраживања са детаљним описима и примерима из стварног живота.

**КЉУЧНЕ РЕЧИ:** методологија, истраживање, врсте истраживања.

### 1. Појам и значај методологије педагошких истраживања

Термин методологија потиче од грчке сложенице речи *methodos* – начин, метода и *logos* – наука, што би се дословно могло превести као наука о методима, односно део науке који проучава њена методолошка питања, тј. могућности научног поучавања предмета те науке (Поткоњак, Јакшић, Ђорђевић, Коцић, Трнавац, Хавелка, Хрњица, 1996: 291). Тодоровић (2008: 12) наводи да је „методологија учење о методима, то јест поступцима. Методологија истраживања је учење о поступцима спровођења истраживања“, док Сотировић и Адамовић (2005: 17) истичу да је „метод начин истраживања који се може примењивати у некој науци“.

Евидентна је вечита дилема студената да ли је методологија педагошких истраживања посебна наука, научна дисциплина или „гра-на“ (педагошке) науке. Расветљавању овог проблема приступићемо из захтева (у свету науке), који дефинише четири неопходна конститутивна елемента (критеријума) једне области да би се сматрала посебним научним системом, а то су:

---

\* dzaferovic021@gmail.com

- а. дефинисан предмет свог проучавања и истраживања;
- б. развијену специфичну методологију коју користи за истраживање своје области;
- в. поседовање богатог фонда знања (садржаја) и научних тековина из те области;
- г. сопствену педагошку терминологију (језик науке).

Шта је онда предмет проучавања методологије педагошких истраживања?

Како наводи Шијаковић (2009: 23), сама „реч предмет подразумева све оно што чулима запажамо, оно што чини садржину тог запажања, оно о чему размишљамо, шта проучавамо, радимо. То упућује на неки објек(а)т на коме субјек(а)т врши одређену радњу (граматичко поимање предмета). Дакле, предмет једне науке упућује на оно шта та наука има „испред себе“ као „објек(а)т“ на који је усмерила своју пажњу, свој категоријално појмовни апарат и своје методолошке „инструменте“, оно шта ће да анализира, истражује, открива основне законитости, структуру и основне манифестације неке појаве.“

Различите науке, имају и различито дефинисане предмете и задатке у оквиру својих садржаја:

- педагогија (старогрчко *país* – дете, дечак; *ago, again* – водим) за предмет има васпитање у најшрем смислу;
- психологија (грч. *psíche* – душа и *logos* – наука) се према предмету дефинише као наука о психичким појавама и психичкој стварности;
- социологија (лат. *societas* – друштво и грч. *logos* – наука, ум, разумевање), наука која се бави проучавањем друштва, његових појава, односа и структуре (Џијаковић, 2008), за предмет има људско друштво као целину, са многоструким појавама и односима;
- филозофија (грч. *filosof* – пријатељ и *sofia* – мудрост) као наука о општим законитостима развитка природе, друштва и мишљења, бави се логичким и критичким проучавањем извора и природе, човекове мисли и знања (Јовановић, 2007: 1782);
- екологија (грч. *oikos* – дом, кућа, окућница и *logos* – наука), наука о односима животиња и биљака према својој околини, као и једних према другим, односно, наука која проучава жива бића у њиховом животном окружењу или животној средини (Поткоњак и сар., 1996: 148).

Основни задаци методологије педагошких истраживања, према Јовановић и Кнежевић-Флорић (2007: 11), разврставају се и огледају се у две основне групе задатака, и то:

- теоријске, односно теоријско-епистемолошке, при чему се мисли на: конкретан допринос утемељењу педагогије као науке; прецизирање стратегија развоја педагогије као науке; проучавање структуре, функције и развоја научног сазнања у педагогији; формулацију парадигме и епистемолошке оријентације науке; критичко преиспитивање и оцењивање досадашњих педагошких резултата и сазнања, као и логичко-појмовног апарата педагогије;
- практичне, односно практично-техничке групе задатака, одnose се на: проучавање процеса и компоненти научног истраживања; истраживање употребне вредности постојећих метода, техника и инструмената педагошких истраживања, као и перманентно истраживање усмерено на откривање нових метода, техника и инструмената развоја педагошке стварности.

Овако прецизно постављени задаци представљају појаве којима се конкретна наука бави. С друге стране, методе које се дефинишу као начини откривања и проучавања тих појава, различите су у различитим наукама и условљене су предметом, циљем, задацима истраживања у оквиру конкретне науке. „Методологија као део логике, има свој предмет, а то је метод научног сазнања, тј. пут доласка до тог сазнања“ (Сотировић и Адамовић, 2005: 16). Ако пођемо од чињенице да „због различитости предмета, свака наука има своју методологију (нпр. методологија социологије, историје, физике, права и сл.)“ (Поткоњак и сар, 1996: 292), лако је закључити да и педагогија има своју методологију и то методологију педагогије, која представља „део педагогије, која се бави проблемима научноистраживачког рада у области предмета педагогије, научног проучавања феномена васпитања и обухвата не само методе, технике, поступке, инструменте научног проучавања васпитања, већ и сва друга епистемолошко-методолошка, организациона и техничка питања научног проучавања у педагогији“ (Исто, 1996: 292). Из горе наведеног произилази да је методологија педагошких истраживања посебна научна дисциплина у оквиру педагогије као науке, „која се бави проучавањем и унапређењем свих аспеката и облика научног истраживања васпитања“ (Трнавац и Ђорђевић, 2013: 89).

Поједностављено, методологија педагошких истраживања представља само један сегмент (део) педагогије као науке, бавећи се проучавањем путева научног сазнања у оквирима васпитања, и то: методама, техникама, инструментима и срединским условима и факторима. Изучавањем методологије педагошких истраживања

студенти добијају базу или темеље за самостално реализовање истраживања које ће спроводити током и након студија.

## 2. Врсте истраживања

Педагошка истраживања су бројна различита и распрострањена, а афирмишу се и развијају из различитих потреба и искустава васпитача, наставника, педагошких и персоналних асистената, професора, педагога, научних радника. Бројни су критеријуми и аспекти по којима се педагошка истраживања међусобно разликују, али и по чему су слична или истоветна. Објекти истраживања могу бити научне гране у оквиру којих разликујемо психолошка, економска, демографска, математичка, метеоролошка истраживања или јединице истраживања као што су истраживања појаве и њеног утицаја на целокупно друштво или на нивоу групе, одељења, организације, тима или појединца. На основу услова у којима се врши истраживање као и врсте самог истраживања, разликујемо лабораторијска и теренска (или натуралистичка) истраживања.

*Лабораторијска* истраживања захтевају опремљене лабораторије, што им омогућава ефикасну контролу услова времена и места истраживања. Резултати до којих истраживач долази путем лабораторијских истраживања су иначе сигурнији за процену узрочно-последичних веза, као и за контролу добијених резултата. Пример лабораторијских истраживања: утицај музике на сан. Деца чије су мајке за време трудноће слушале класичну музику брже ће и спокојније заспати када чују исту музику коју су мајке слушале током трудноће.

*Теренска* или *натуралистичка* истраживања обављају се у природи, на терену. Од истраживача се захтева да буде неутралан, скривен како не би утицао на исход и реализацију самог поступка услед дејства спољњег фактора (истраживача). Пример теренског истраживања: посматрање понашања деце у дворишту предшколске установе за време слободних активности и заинтересованост за реквизите (спортске реквизите – лопте, обруч, у односу на играчке – лутке, аутиће).

Као што је речено, теренска (натуралистичка) истраживања се раде у природним условима, тј. на терену, па тако имамо истраживања у:  
– предшколској установи са децом, друга са васпитачима, трећа са родитељима деце која похађају предшколску установу, четврта са стручним сарадницима у предшколској установи (педагозима и психолозима), директорима и помоћницима директора;

- основној школи (са ученицима различитих узраста, одељењским старешинама, предметним наставницима, професорима разредне или предметне наставе, родитељима ученика, стручном службом, директорима и помоћницима директора;
- спортским клубовима, секцијама, уметничким или едукативним групама при васпитној установи, и сл. са децом/полазницима, водитељима, тренерима, едукаторима, родитељима.

„Нека истраживања трају само неколико сати или чак минута, а друга више година; нека истраживања изводи само један истраживач, а друга неколико истраживача или цео тим; нека истраживања су јефтина за извођење и изискују само папир и оловку, а друга захтевају скупоцене апарате и бројне плаћене сараднике, итд.“ (Тодоровић, 2008: 25). У том контексту, према критеријуму дужине трајања истраживања, разликујемо лонгитудинална (подаци о одређеном обележју и различитим утицајима на њега у дужем временском периоду се прикупљају у више узастопних временских тачака) и трансферзална (када се у истом временском тренутку испитује више различитих група), као и једнократна (спроводе се само једном и не понављају се, али су веома погодна ако брзо жели да се прикупити податак о некој појави или дешавању).

Када се за критеријум одређивања врсте истраживања, узме „циљ истраживања“, намеће се подела на: пилотска (експлоративна), репликативна, параметарска и експланаторна истраживања (према: Тодоровић, 2008: 28) (Табела 1).

Табела 1. Врсте истраживања у зависности од циља истраживања (према: Тодоровић, 2008: 28).

Ред. бр.	Врсте истраживања	Карактеристике
1.	Пилотска или експлоративна <sup>1</sup> истраживања	Пилотска или експлоративна истраживања, реч је о првим, пилотским истраживањима; немају озбиљну научну тежину, јер су недовољно контролисана и поуздана; сврха ових истраживања је провера одлуке, да ли да се настави са истраживањем или не.

<sup>1</sup> Експлорација, лат. *Explorare* – испитати, истражити; у методологији истраживања, прва фаза у проучавању сложене појаве која је предмет истраживања.



2.	Репликативна <sup>2</sup> истраживања	Представља понављање већ реализованог истраживања, уз минималне промене; разлози за понављање могу бити двојаки, и то: а) неискуство реализатора истраживања коме је потребно увежбавање, те се оправдано доводи у сумњу валидност резултата; б) провера утицаја новог или изненађујућег феномена, те је неопходна и провера поузданости таквог налаза истраживања.
3.	Параметарска <sup>3</sup> истраживања	Базирају се на прецизнијој провери делимично испитане појаве у циљу бољег увида; само детаљно проверени налази истраживања имају емпиријску основу и могу бити предмет постављања квалитетних теорија о њој.
4.	Експланаторна <sup>4</sup> истраживања	У прилог објашњењу извесне појаве; њима се проверава успешност једне или више теорија; прво се утврди шта конкретна теорија предвиђа, потом се реализује истраживање и утврђује да ли је тероријско истраживање било тачно.

Пилотска (експлоративна) педагошка истраживања се „предузимају у оним ситуацијама када не постоји довољно акумулираног разумевања о феномену или феноменима који су предмет истраживања; она се предузимају са циљем почетног упознавања неке до тада недовољно испитане појаве“ (Кнежевић-Флорић и Нинковић, 2012: 35). Дијаметрално супротна пилотским (експлоративним) истраживањима су експланаторна педагошка истраживања која се предузимају са циљем остварења објашњења посматране појаве. Провера резултата се реализује тако што се прво утврде предвиђања конкретне теорије (која се проверава), а потом се истражује како би се утврдило да ли су почетна предвиђања била исправна. Истраживач мора да се ослободи очекивања да ће извесну теорију у потпуности потврдити или оповргнути. Чак и ако су резултати задовољавајући и у складу са претпоставкама теорије која се проверава, потврда је привремена, а не апсолутна и коначна. Исто важи и за резултате истраживања која су оповргнута – њихово одбацивање није трајно и апсолутно.

Можемо закључити да се према циљу истраживања, данас говори о: експлоративним или пилотским (користе се за прелиминарно,

<sup>2</sup> Репликација – спис који може бити одговор на неки други спис, истог ранга.

<sup>3</sup> Параметер – вредност која може бити број, низ слова или неких других знакова које унесете у једначину или израз.

<sup>4</sup> Експланација – инструменти процене.

прво упознавање појаве која ће се истраживати, испитивање оправданости планираног истраживања), репликативним (најчешће се примењују код обучавања младих истраживача и понављање налаза), параметарским (користе се за дубље упознавање појаве) и експланаторним (објашњавање и елаборирање резултата, утврђивање законитности).

Један број истраживања се ради искључиво на почетку школске године (иницијална истраживања, када се жели снимити или утврдити тренутно расположиво стање или ниво знања пре увођења иновативног програма), у току школске године (после завршетка неког циклуса, тромесечја, области или након реализације теме), на крају школске године (финална истраживања, како би се утврдила промена у нивоу знања, понашања, након савладавања извесних садржаја).

С тога не треба да чуди да различити аутори, према различитим критеријумима и на различите начине, дефинишу и групишу врсте истраживања. Једна од најопштијих подела свакако је подела на квантитативна и квалитативна истраживања. Квантитативна истраживања „су усмерена на стицања знања путем квантификовања манифестних педагошких појава. Идеал квантитативних истраживања је утврђивање односа између узрока и последица и долажење до широковажећих законитости“ (Кнежевић-Флорић и Нинковић, 2012: 35). Захтевају стандардизоване инструменте и велики узорак, децидно одређен нацрт истраживања, као и статистичку обраду података. За разлику од њих, квалитативна истраживања су усмерена ка дубљој анализи и „разумевању значења која људи приписују догађајима“ (Исто, 2012: 35). То су истраживања која имају мали узорак, не захтевају стандардизоване инструменте, добијене податке анализирају описно и наративно, а сам нацрт истраживања је флексибилан склон еволуирању током истраживања. Трнавац и Ђорђевић (2013: 91) разликују: фундаментална, развојна, примењена (Табела 2). Исти аутор наводи и другу поделу и то на: „историјска, савремена и прогностичка (футуролошка); теоријска и емпиријска; лонгитудинална (развој једне појаве у дужем периоду) и трансверзална (хоризонтално, у истом тренутку)“.

Из наведеног произилази да је истраживања могуће даље делити у складу са раздобљем (периодом) или временом истраживања. Тако разликујемо истраживања усмерена на истраживање предмета, појава, процеса, догађаја и сл. у прошлости (као ретроспективна истраживања, „ex post facto“), истраживања која се баве тренутним стањима као истраживања садашњости и/или истраживања која су усмерена ка будућности (као прогностичка, „ex ante“, футуролошка истраживања), са тенденцијом прогнозирања, односно предвиђања будућности.

Табела 2. Основне врсте педагошких истраживања, према Трнавац и Ђорђевић (2013)

Ред. Бр.	Врсте истраживања	Карактеристике
1.	Фундаментална истраживања	Основна питања педагогије, као што су природа и карактер васпитања, циљ васпитања, предмет педагогије.
2.	Развојна истраживања	Предвиђање даљег развоја појединих васпитних појава.
3.	Примењена истраживања	Оперативна, практична, емпиријска; нпр. примена нових уџбеника, наставних средстава, поступака, и сл.

О фундаменталним и примењеним истраживањима говори и Тодоровић (2008: 29), класификујући их према својој основној намени истраживања. Фундаментална истраживања служе науци (нпр. у психологији је то испитивање понашања особа које имају фобију од сусрета са животињама, са циљем њиховог дубљег разумевања), а примењена истраживања се реализују у друштву или привреди (изводе за конкретног наручиоца, као истраживање којим се испитује заинтересованост тржишта, обично је наручено нпр. од неке иностране фирме која планира да пласира своје производе). Фундаменталним истраживањима се стичу знања веће општости од знања до којих се долази примењеним истраживањима (Ристић, 1995). Сврха реализације фундаменталних истраживања је „чисто“ знање, тј. откривање нових истина, те стварање нових теорија. С друге стране, примењеним истраживањима се стичу знања неопходна за решавање неког непосредног практичног проблема. „За разлику од фундаменталних, примењена педагошка истраживања имају непосредан практичан значај“ (Кнежевић-Флорић и Нинковић, 2012: 39). Фундаментална истраживања се покрећу ради стицања нових знања у сврху изналажења практичних решења за директну примену.

Сотировић и Адамовић (2005: 18) према циљу и улози истраживања, разликују: верификаторна (она која проверавају), хеуристичка (она која откривају) и мешовита (она која истовремено откривају и проверавају).

Према степену контроле истраживања, разликујемо експериментална и неекспериментална истраживања. Тако Тодоровић (2008: 25) излаже да су експериментална истраживања поузданија од неексперименталних истраживања, јер морамо узети у обзир способност и пристрасност испитивача приликом неексперименталног истраживања.

Неекспериментална истраживања омогућавају приступ појавама које се не могу испитати експерименталним путем. Експериментална истраживања карактерише виши степен контроле, односно активна манипулација истраживача експерименталним програмом, где истраживач сам иницира и изазива појаву коју жели да испита, са жељом изазвања реакције, промена у понашању или учењу.

Треба разликовати: експериментална истраживања са једном или више група, експериментална истраживања са паралелним групама и експериментална истраживања са ротацијом експерименталних фактора (група).

Неекспериментална истраживања имају нижи степен контроле. Истраживач се ослања на опсервацију (посматрање) и дескрипцију (опис) предмета посматрања, односно регистровање манифестација и појава које се саме и спонтано појављују и нестају.

А) Примери неексперименталних истраживања у природи:

Посматрање (опсервација) и опис (дескрипција) понашања жаба или корњача. „Све жабе, полажу своја пихтијаста јаја воду, годинама се враћају у исту бару или језеро ради размножавања“ (Астон и Паркер, 2000: 17), док се „све корњаче паре и полажу јаја на копну. Неке велике морске корњаче могу да положе и по 100 јаја одједном, и сваке године се враћају на исту обалу“ (исто, 2000: 22).

Посматрање (опсервација) и опис (дескрипција) понашања деце у предшколској установи.

Примери: истраживање понашања и конфликтности деце предшколске доби (најчешћих узрока, фреквенције – учесталости, облика испољавања, начина решавања, и сл.).

Посматрање (опсервација) и опис (дескрипција) понашања ученика основношколског узраста.

Примери: посматрање понашања ученика и развијености емпатије према ученицима обухваћеним инклузивним образовањем, односно ученицима који имају потребу за додатном подршком (ученици са дислексијом, хендикепом, менталном ретардацијом, и сл).

Б) Примери експерименталних истраживања у природи:

Примери: истраживање повећања или смањења приноса на пољопривредном газдинству применом наводњавања путем система „кап по кап“; истраживање колико дизајн етикете (боја, изглед, облик, величина, препознатљиви знак/лого) утичу на продају производа – бележи се разлика у продаји производа у новој и старој амбалажи.

В) Експериментална истраживања са једном групом у основној школи или предшколској установи

Експеримент са једном (или више група) је техника експерименталног истраживања која подразумева увођење фактора (може бити програм – радионице, реквизити, садржаји аудио или визуелни, и сл.) у групу или групе. На почетку истраживања истраживач реализује иницијално истраживање (ученици попуњавају анкету) са једном групом ученика (одељењем) како би утврдио конфликтност деце (фреквенцију, узроке). Потом, истраживач на недељном нивоу реализује садржаје (1–2 часа) у наредних неколико седмица или 2–3 месеца. Путем „уведених“ садржаја, ученици се подстичу на боље сарадничке односе, толеранцију, емпатију, прихватање различитости, развија се колективни и групни идентитет, подстиче се ненасилна комуникација, активно слушање. Након планираног периода (од 2–3 месеца) истраживач поново реализује исту анкету, тзв. финално истраживање са целокупним одељењем које је реализовало садржаје како би утврдио да је дошло до смањења конфликтности код ученика и да ли је „уведени“ програм имао позитивне ефекте на смањење конфликтности ученика.

Г) Експериментална истраживања са две или више паралелних група у основној школи или предшколској установи

Ово је један од основних модела експеримента који се организује за две или више уједначених група испитаника према релевантним својствима (полу, узрасту, образовном нивоу, територијалној припадности, и сл.). Током истраживања уводе се различити фактори, „а потом упоређивањем резултата у групама, утврђују се разлике у ефикасности уведених фактора. Уобичајено је да се група у коју се уводи експериментални фактор назива експериментална група, а група у коју се промена не уноси (која ради на дотадашњи начин) означава се као контролна група“ (Поткоњак и сар., 1996: 150).

Пример експерименталног истраживања са две паралелне групе у предшколској установи. Аутор експеримента је Хилгард:

Формиране су две групе деце (експериментална и контролна), узраста 2–3 године. Групе су биле уједначене према полу, узрасту и броју чланова. Утврђено је на почетку експеримента да су сва деца била подједнако вешта у: закопчавању дугмића, сечењу маказама и пењању уз лесте.

Експериментална група поменуте радње је обављала 12 недеља, тј. 3 месеца. После поменутих 12 недеља испољили су супериорност

(у односу на контролну групу). Контролној групи је ускраћена могућност увежбавања поменутих радњи и није радила ништа по питању увежбавања наведених радњи. Експериментатор је даље проверавао да ли вежбање има различито дејство на разним нивоима зрелости, па је контролној групи након три месеца дао прилику да практикује наведене три радње. За недељу дана вежбања контролна група је достигла експерименталну групу. Контролна група је захваљујући сазревању (за кратко време) могла да научи оно за што је експерименталној требало дуго вежбање. Закључак: Вежбање је много ефикасније на ступњу веће зрелости као и да од сазревања зависи брзина учења.

Д) Експериментална истраживања са ротацијом експерименталних фактора (група) у предшколској установи

Приликом реализације експеримента са ротацијом експерименталних фактора, сваки одабрани и планирани фактор, наизменично делује у свакој од експерименталних група, ротира се после истоветног временског периода. Поткоњак и сар. (1996: 150) наводе пример: „у експерименту са две групе, у коме се упоређује деловање два фактора, у првом циклусу, у првој групи делује први фактор, а у другој групи (истовремено) други фактор, док у другом циклусу фактори мењају места – у првој групи делује други фактор, а у другој групи делује први фактор“.

У мору различитих подела педагошких истраживања, поједини аутори у складу са подручјима васпитања и областима рада, разликују истраживања у области: интелектуалног васпитања, естетског васпитања, социјалног васпитања, моралног васпитања, физичког васпитања, радно-техничког васпитања.

Савремени уџбеници из области методологије педагошких истраживања, препознају и поделу на:

- *микроистраживања*, која се односе на истраживање јединице или скупа јединица неке популације (нпр. истраживање у оквиру школе или предшколске установе, истраживања једног сеоског газдинства, тј. истраживање организацијске јединице или организације);
- *макроистраживања*, којима се истражује целокупна популација (нпр. наталитет, морталитет или писменост популације);
- *мезоистраживања*, као истраживања једног или више подскупова неке популације (нпр. истраживања на територији Војводине, као подскупа територије Републике Србије; истраживање неговања традиције и језика код мађарске популације);



- *меџаистѣраживања* се ретко примењују, јер захтевају изразито велики узорак/популацију (поређења ради, популација из мегаистраживања је 10 пута већа у односу на популацију из макроистраживања).

### 3. Закључна разматрања

И пре афирмације педагогије као науке људи су на основу сопственог искуства и запажања уочавали бројне чињенице и дешавања у природи и друштву. Информације и сазнања до којих су долазили појединци, резултирала су анализом, пребројавањем, поређењем, закључивањем и понашањем у складу са налазима анализе. Праћење педагошких појава у оквирима васпитно-образовне делатности и шире, захтева опсежну и озбиљну анализу кроз различите врсте истраживања и приступе. Тако, различити аутори, дефинишу и класификују различите врсте истраживања. Која врста истраживања ће бити доминантна, зависи од околности, услова, испитаника, циља и проблема самог истраживања, али и способности испитивача. Поједина истраживања се реализују годинама, друга се организују у месечном или вишемесечном интервалу, а има и оних која се реализују у току једног дана, неколико сати или чак минута. Да ли ће у истраживању учествовати само један истраживач или више (тим), зависиће од обима, услова, узорка, врсте истраживача, постављених хипотеза и сл. На избор врсте истраживања утиче и цена истраживачког поступка, те су нека истраживања јефтинија и захтевају само папир и оловку, док су друга скупља и условљавају опрему, лабораторију и баждарене инструменте.

Без обзира на то о којој врсте истраживања је реч, у којим условима и средини се спроводи истраживање, оригиналност, доследност и неутралност су водеће особине истраживача, које имају доминантан утицај на реализацију и исходе самог истраживања. Методологија педагошких истраживања се константно развија, унапређује, а истраживања и резултати који се свакодневно објављују или реализују значајно доприносе бољој организацији, избору метода и резултата у васпитно-образовном раду.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Баковљев, М. (1997). *Основи методологије педагошких истраживања*. Београд: Научна књига.
- Банђур, В., Поткоњак, Н. (1999). *Методологија педагогије*. Београд: СПДЈ.
- Гојков, Г. (2006). *Метатеоријске концепције педагошке концепције*. Вршац: Тули.
- Јовановић, Р. (2007). *Велики лексикон сѣраних речи и израза*. Београд: Алнари.

- Јовановић, Б., Кнежевић-Флорић, О. (2007). *Методологїја педагошких исцїраживања са стайисцїицом*. Јагодина: Педагошки факултет.
- Кнежевић-Флорић, О., Нинковић, С. (2012). *Хоризонтни исцїраживања у образовању*. Нови Сад: Филозофски факултет.
- Матовић, Н. (2007). *Мерење у педагошким исцїраживањима*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду.
- Поткоњак, Н., Јакшић, А., Ђорђевић, Ј., Коцић, Љ., Трнавац, Н., Хавелка, Н., Хрњица, С. (1996). *Педагошки лексикон*. Београд: ЗОУВ.
- Сотировић, В., Адамовић, Ж. (2005). *Методологїја научно-исцїраживачкої рада*. Зрењанин: Технички факултет „Михајло Пупин“.
- Тодоровић, Д. (2008). *Методологїја психолошких исцїраживања*. Београд: ЦПП.
- Трнавац, Н., Ђорђевић, Ј. (2013). *Педагогїја*. Београд: Научна КМД.
- Шијаковић, И. (2009). *Социологїја – Увод у разумевање глобалної друштва*. Бања Лука: Економски факултет.
- Aston, K., Parker, S. (2000). *Invertebrates, Fisch, Reptiles and Birds*. Beograd: Knjiga komerc.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju*. Zagreb: Naklada Slap.
- Halmi, A. (2005). *Strategije kvalitativnih istraživanja u primenjenim društvenim znanostima*. Zagreb: Naklada Slap.
- Verčić Tkalac, A., Ćorić Sinčić, D., Vokić Pološki, N. (2010). *Priručnik za metodologiju istraživačkog rada*. Zagreb: M.E.P.d.o.o.

**Mirsada Džaferović, Ph.D.**

## RESEARCH IN THE METHODOLOGY OF PEDAGOGICAL RESEARCH

### *Summary*

Today we can rightfully claim that a wide array of pedagogical practices represents and reflects the wealth of pedagogy as a science. Therefore, we should not be surprised by the multitude and diverseness of pedagogical research. Different authors, in different periods of development of the methodology of pedagogical research, in accordance with different approaches, classify and organize research methods, techniques, instruments and other elements of research.

Methodology of pedagogical research is constantly developing, updating and affirming itself, thus shaping the language of the pedagogical science, and developing a specific methodology. In this way, this rich fund of pedagogical knowledge and scientific accomplishments is enlarged.

This article aims to shed light on the notion and origins of the methodology of pedagogical research, and to represent the most important and most frequent types of research with detailed descriptions and examples from everyday life.

*Key words:* methodology, research, types of research.





Тамара Грујић\*

Висока школа струковних студија  
за образовање васпитача, Кикинда

UDC 821.163.41.09 Kostić L.

Прегледни чланак  
Рад примљен: 22. VI 2017.

## НАРОДНА ПОЕЗИЈА У ВИЂЕЊУ ЛАЗЕ КОСТИЋА

**САЖЕТАК:** У раду се разматрају есеји Лазе Костића о народној поезији, једног од првих интерпретатора поезије усменог дискурса у периоду српског романтизма. Проблем се истражује у контексту Костићевих аутопоетичких исказа о народним баладама, женским ликовима у народној поезији, и уопште Костићевог разумевања народне поезије за укупан развој српске књижевности.

Тумачењу и вредновању народне поезије Лаза Костић приступа не само као књижевник, већ и као образован и врстан познавалац народне поезије, те зато његови есеји о народној поезији доприносе јаснијем сагледавању поетских принципа и тумачењу Костићеве поетике у контексту националног романтизма.

**КЉУЧНЕ РЕЧИ:** Лаза Костић, есеј, народна поезија, начело, укрштај.

Естетичко-филозофско мишљење Лаза Костић је најбоље изложио у две студије: *Основа лепог у свету с особитим обзиром на српске народне њеме* (1880) и *Основно начело. Критички увод у оштрију филозофију* (1884), али и у *Књизи о Змају* (1902), као и у полемикама, беседама и предавањима, књижевној и позоришној критици, где се јасно уочавају есејистички елементи.<sup>1</sup>

„Његов песнички оставак даје нам обилна материјала за упознавање филозофских му назора, све из његова младог доба. Тај поступак остаде му веран кроз цео живот, и сваки рад, свака песма, беху му одсјај његових спољашњих прилика, његова унутрашњег живота, мишљења и уверења. У њега није било лажног осећања. Треба све то само озбиљно пратити, па ће се видети како је проткан хеленизмом, све док култ народног песништва не оте у њему маха. Па ни онда није изневерио своју љубав из младих дана. Само што ју је прилагодио својој

---

\* tamaragrujic77@gmail.com

<sup>1</sup> Према мишљењу Миодрага Поповића, Лази Костићу више од приповедака одговара есеј, „књижевна врста коју ће он одомаћити у српској књижевности“ (Поповић, 1972: 370). Поповић такође сматра да до Лазе Костића, ако се оставе на страну Доситејева наравоученија, српска књижевност није имала прави уметнички есеј, мада „ни код њега есеј неће бити јасно дефинисан, нити прецизно одређен као нова књижевна врста, односно нови род у српској књижевности“ (Поповић, 1972: 370).

великој љубави: народном песништву и филозофији о том. Штета што му је баш тај рад остао фрагментаран, недовршен, у ствари тек започет.“ (Савић, 2010: 37).

Лаза Костић каже да му је требало бар десет година рада да би формулисао своје основно начело – начело укрштаја, засновано на силама стварања у природи, човеку, уметности и језику, а касније засновао и свој филозофски систем. Зачетке Костићеве замисли проналазимо у предавању одржаном 1867. године у Новом Саду о народној песми *Косовка девојка*<sup>2</sup>, затим 1868. и 1871. године, такође у Новом Саду, а као најзначајнији моменат у генези дате замисли Костић истиче предавање одржано 1877. године у Бечу, када је донео одлуку да своје мишљење развије и систематизује, „да из наших народних песама изведем нову теорију естетике, која би се у згоди и прилици могла развити у нов поглед на свет, на живот човека и на све што је њему најдраже“ (Костић, 1880: 136).

Подстицај о идеји укрштаја Лаза Костић је налазио у лепоти народних песама, али никада није написао текст у којем би се његово начело аргументовало „с особитим обзиром на српске народне песме“, како је у наслову своје студије то и наговестио, а о коме можемо да слутимо на основу одређених исказа и аналогичја.

Костићева предавања о народним песамама јесу „жива (...) хронологија стваралачког пута који је он прешао од баладе о Омеру и Мерими и о Косовки девојци до целовитог учења о лепом“ (Крњевић, 1979: 238). Када говори о лепоти народне песме *Косовка девојка*, Костић истиче да му ова песма „показује да се плодност сваког организма условљава укрштањем“ и да је закон укрштаја у основи „кристалисања књижевног језика“ (Костић, 1990: 10).

Приликом предавања 27. августа 1867. године заузима се Лаза Костић (Савић, 2010: 166) за то, да осим Христова јеванђеља треба сваки народ да има своје народно јеванђеље. Песму *Косовка девојка* Лаза Костић убраја „међу најкрасније женске главе (тог) нашег народног јеванђеља“, истичући да не зна „да се и у ком народу примакла женска

<sup>2</sup> У Појовору *Основа лейоше у свейу с особитим обзиром на српске народне песме*, Костић истиче: „Мисао, што сам је покушао развити у овој књизи, замислио сам већ поодавно, биће десетак година. Привидјала ми се у првој наслути још онда, кад је некадања омладина почела у Новом Саду да приређује јавна предавања и кад сам ја говорио о народној песми 'Косовка девојка', смерајући започети тим подужи низ таквих разговора. Што сам се дубље пуштао у чари песничких створова нашег народа, све ми се јасније, све очевидније, све несумњивије истицао пред умни поглед праузрок те јединцате лепоте, те почнем истраживати праоблик тог првог узрока у осталим појавама природе.“ (Костић, 1880: 135).

тако близу идеалу девичанства и женства као што је Косовка девојка“ (Костић, 1990: 10). Костић посматра *Косовку девојку* у „синкретичном јединству значења“, проналазећи нове слојеве: „једанпут је угао гледања поетика усменог стварања, други пут је то анализа појма трагичног у књижевности, а трећи пут је уграђивање историјско-митских слојева из овог комплекса у сопствено књижевно дело“ (Крњевић, 1990: 255). За Костића је Косовка девојка идеал српства, узвишена у својој тузи, која треба и мора да буде узор сваком добром српском песнику.<sup>3</sup>

8. октобра 1867. Лаза Костић је говорио о српским јунацима и српским женама (Савић, 2010: 167), правећи паралелу са Шекспировим јунакињама. Костић прави каталог добрих и злих жена. Добре жене су: Косовка девојка (*Косовка девојка*), Мерима (*Смрт Омера и Мериме*); зле: Видосава – љуба војводе Момчила (*Женидба краља Вукашина*), млада Павловица (*Бој ником дужан не осћаје*), Страхинова љуба (*Бановић Страхиња*), мајка детета Јована (*Јован и дивски старјешина*), а у ту групу уврстио је и Шекспирове јунакиње: Регану и Гонерилу из *Цара Лира*, Магбетовицу, Ану, жену Ричарда III.

Народна песма *Сесира Леке кајећана* послужила је Костићу да проговори о лепоти српске девојке оличене у Роксанди девојци, одређеном типу понашања у односу: изванредан епски јунак–чудесна лепота девојке, али и да српске обичаје у вези са тим односом упореди са италијанским (Костић, 1990: 88–89).

У песми *Женидба Милића дарјакћара* Костић истиче кобну лепоту, сматрајући да изванредна лепота никада не доноси добро. Према традицији узрок трагичности јесте у уроку. Урок није ништа друго него признавање ванредне лепоте. Невеста Милићева умире и без особитог урока, већ само од своје превелике лепоте.<sup>4</sup>

Костићева љубав према хеленизму и народном песништву<sup>5</sup> нарочито долази до изражаја у есеју *Илијада – поглед на једну леу илаву*, у којем Костић пореди поједине мотиве и јунаке у *Илијади* са народном песмом *Урош и Мрњавчевићи*. У моменту када се цареви отимају за царство српско код Самодреже цркве, према мишљењу Лазе Костића, српском гуслару „није прескуп живот једног божијег анђела, само да

<sup>3</sup> Лаза Костић критикује Јакшићеву *Црнојорку* и Змајеву *Делију-девојку*, које никако не могу да буду прототипови српске девојке. Понашање ових девојака никако не одговара традиционалним нормама српског народа. „*Делија-девојка* приличнија је француској Жандарки него Косовки.“ (Костић, 1990: 11).

<sup>4</sup> Више видети у: Винавер, 1968: 38–39; Крњевић, 1979: 226.

<sup>5</sup> И у драмском стваралаштву Лазе Костића уочава се овај поетички принцип „укрштао је Лаза у *Максиму* Шекспира са традицијом класичном, и хеленском и народном српском“ (Секулић, 1982: 237).

спасе Марка. Марко је њему дражи, бољи од анђела.“ (Костић, 1990: 73). Костић оправдава поступак српског гуслара и његово посезање ка божанским појавама услед „преке нужде“, јер „Српска песма не тражи ванприродне помоћи, осим да спасе радњу од неприроде, од противприроде, да отац не убије рођеног сина“! (Костић, 1990: 73).

Поредећи Тетиду, српску Јевросиму и Богородицу, Лаза Костић даје првенство Јевросими, обичном земаљском бићу и обичној српској жени, „тој узор-мајци српској, тој небеско-земаљској богињи хришћанске душевности, хришћанског прегора“ (Костић, 1990: 76), којој је правда на првом месту, што је „знак високог етичког схватања материнске дужности“ (Симовић, 1983: 102).<sup>6</sup>

Костић женски принцип ставља у први план: „Оставимо на страну оне горостасе, што нам заступају пут у виду Краљевића Марка, Вукашина, Страхињића, Реље, Обилића и других дивних јуначина, ми тражимо другу њихову половину, тражимо женске главе.“ (Костић, 1990: 92). У српским народним песмама, Костић нарочито истиче женске врлине: доброту, чедност и највише се задржава на женским карактерима и поступцима – Гроздана (*Наход Момир*), Роксанда (*Сесџра Леке кајџџана*), Мара Ђурковићева (*Сесџра Ђурковић-сердара*), Марија (*Оињена Марија у џаклу*), Мерима (*Смрџ Омера и Мериме*).

Говорећи о женским карактерима у српској народној поезији, Костић ствара сопствени постулат теорије о скали звукова, која је заснована на различитим карактерима јунакиња народних песама. Оне су подељене у два типа: с једне стране су виолине врлине, а са друге су „октаве баса“ – пороци.<sup>7</sup> Равнотежу међу крајностима одржавају „амазонке коњокроте“<sup>8</sup>, чија је улога да помире начела „женства“ и енергичне акције. Такве јунакиње, према Костићевом мишљењу, остају верне својој женској природи, али су спремне на епске подвиге. У „амазонке коњокроте“ Костић не би могао да уврсти Змајеву песму

<sup>6</sup> У поезији Лазе Костића, нарочито у његовим првим песмама, Симовић указује на посебан доживљај жене, који ће временом прерасти у идеју идеалне жене. О томе више видети у: Симовић, 1983: 103–111; Павловић, 1974: 116–140.

„Његова поезија (Лазе Костића, напомена Т. Г.) била (је) врло често примена његових теоријских ставова на сопствено поетско стварање“ (Живковић, 1970: 244).

<sup>7</sup> Хатица Крњевић наводи Костићеву „скалу“: *Оињена Марија у џаклу, Косовка девојка, Смрџ Омера и Мериме, Урош и Мрњавчевић, Сесџра Леке кајџџана, Наход Момир, Бої ником дужан не осџаје, Јован и дивски сџарџешина, Женџда краља Вукашина, Бановић Сџрахиња, Бан Милуџин и Дука Херџџовац* (Крњевић, 1997: 227).

<sup>8</sup> *Злаџиџа сџарџа Ђеџвана, Љуба хајдук-Вукосава, Сесџра Ђурковић-сердара, Женџда Влашића Радула, Цар и дјевојка* (Крњевић, 1997: 227).

*Делија-девојка*, јер „Да које створење буде *Делија-девојка*, нужно је пре свега да је *девојка*, па тек после *делија*“ (Костић, 1984: 124). Иако наслов песме упућује на девојчине храбре подвиге и на припадност тој категорији јунакиња, Костић је у песми издвојио „примере у којима прекорачење границе 'природног' начела повлачи дисбаланс и пад на равни уметничкој“ (Крњевић, 1997: 226).

Костић сматра да српска девојка у исто време треба да буде и делија девојка, каква је ђурђевска невеста у Змајевој песми *Ђурђевдан*, спремна зарад слободе свог народа да одгоди своје венчање и своју срећу: „Јер много је веће јунаштво, особито много приличније је много женскије јунаштво, прегорети своју срећу, одгодити унедоглед и управо ставити на коцку своју најживљу жељу, више него свој живот, само ради спасења свога рода, да се робље ослободи!“ (Костић, 1984: 131). И поред оваквог одважног девојчиног чина, Костић наводи да овај идеал није највиши, нити најсавршенији: „Ту још нема бола, нема оног светитељског венца туге, што одабрану женску душу уздиже на престо у царству песничких идеала.“ (Костић, 1984: 131). Костић песму *Ђурђевдан* назива мешовитом.<sup>9</sup>

„Костић је кроз две поменуте Змајеве песме, које су писане у духу српске народне поезије, кроз два различита виђења и поимања жене, приказао два супротстављена принципа у песниковом стваралачком поступку, а који се заснивају на Костићевој теорији 'укрштаја'.“ (Грујић, 2010: 33).

Интерпретирајући и вреднујући Змајево песничко стваралаштво, Костић доследно примењује дуалистички принцип, односно теорију о Змајевој дуалистичкој природи, у виду „симболичко-алегоријског пара“ (Вуковић, 1984: 483), издвајајући две опозиције, „славујанску“ и „змајевску“: „Створио га Бог да буде славуј, а он силом навалио да буде змај.“ (Костић, 1984: 40). Змајеве песме *Пчеле и њрошо-йой Негјелко* и *Пошой*, према Костићевом мишљењу, јесу праве „славујанке“, а песме–баладе *Гусларева смрт* и *Три хајдука* Костић убраја у „змајевке“.<sup>10</sup>

У *Књизи о Змају* Лаза Костић оштро критикује подражавање народне књижевности на начин на који то Змај чини, јер је мало оригиналних дела у Змајевом песничком опусу, а много преузимања тема и образаца из народне књижевности, али и од неких других писаца.

<sup>9</sup> Слободан Јовановић полемисе око Костићеве интерпретације поменутих песама, категорисањем у „славујанке“ и „змајевке“ – Јовановић, 1960: 252–254.

<sup>10</sup> О Костићевој подели Змајевих песама према принципу дихотомije видети у: Вуковић, 1984: 473–508.

„Лаза Костић у Змајевој поезији критикује: Змајев однос према јунаштву, мушкости и женскости; обликовање ликова (Марко Краљевић); теме (*Делија-девојка*) и њихову повремено гротескну реализацију (*Три хајдука*); језичку недоследност и неправилност; употребу турцизама; писање источнохерцеговачким дијалектом и 'ружне речи'. И поред оштре критике, у Костићевој анализи Змајевог песништва, издвајају се и значајне похвале: лиричност, досезање народног духа (*Бисенија*), мекоћа израза и духовитост.“ (Грујић, 2010: 36).

Костић са одушевљењем говори о песми *Бисенија*, као врхунцу Змајевог лирског изражаја, уочавајући у њој „идеал нашег песника, идеал женске љубави“ (Костић, 1984: 333). На тај начин Костић испи-сује најлепше похвале Змајевом писању у духу народне поезије, али и Змајевом песништву уопште. Анализирајући *Бисенију* „са аспекта мистичара“ Костић је „открио најнежнијег Змаја, говорећи о његовој позној дивоти, о *Бисенији*, заоденутој скромним митом женске народне поезије“ (Савић-Ребац, 1988: 396). *Бисенија* у исто време постаје и Костићев идеал женске духовне лепоте.<sup>11</sup>

Костићева анализа народних песама показује да је Костић „Читао (...) народне песме на нов начин, као *самостјална уметничка дела*, и у њима потражио клицу која рађа чудо једноставности, од ритмова емоција у дубини до размере делова који образују целину нарације.“ (Крњевић, 1997: 187). Овакво сагледавање народне песме и дугогодишње истраживачко искуство, допринели су да Костић Змајеве песме оцени слабир, правим имитацијама народног песништва.

Костићева *Књија о Змају* показује да се Костић студиозно бавио Змајевим песништвом, са аспекта „да је лепота суштина света и да је основни закон света садржан у начелу укрштаја. Свет је доживљавао као попрште борбе супротних сила сукобљених са циљем стварања што веће лепоте.“ (Ђосић-Вукић, 2007: 24).<sup>12</sup> Костић је своју поетику, теоријске постулате о начелу „укрштаја“ засновао на српским народним песмама.<sup>13</sup> „Према теорији 'укрштаја' Лаза Костић уметност, односно поезију, доживљава као 'укрштај' надахнућа и разума, 'симетрију и хармоничан склад инвентивне маште и реалне истине' (Јашовић, 2008: 37),

<sup>11</sup> Костић истиче да име Бисенија не проналази ни у Вуковом *Рјечнику*, нити у списку женских имена, али га доживљава као право народно име.

<sup>12</sup> Ана Ђосић-Вукић интерпретира *Књију о Змају* са аспекта Костићевог дуалистичког поимања света.

<sup>13</sup> О Костићевом проучавању народне књижевности видети у: Костић, 1990б и Костић, 1965: 51–96.

Хатица Крњевић расправља о утицају српске народне песме на поетику Лазе Костића, Крњевић, 1997: 183–231.



а све са циљем да би се постигао што већи естетски ужитак. На таквом принципу засновао је и своју интерпретацију Змајевих песама за децу и одрасле, и коначну поделу на 'славујанке' и 'змајевке', с тим, да Костићева дихотомија није могла да се примени доследно на свим Змајевим песмама, јер 'стармалке' представљају подгрупу змајевки, док у песмама за одрасле има и мешовитих (*Ђурђевдан*).“ – (Грујић, 2010: 32–33).

Народна песма је за Костића самостално уметничко дело високе вредности које ствара колектив на основу неписаних закона поетике народног стваралаштва, „он је одабирао песме које су казивале истину о човеку пре него о јунаку, о душевном животу, и на основу мале руковети песама или једне коју је сматрао довољно особеном изводио своје синтезе поглавито на плану поетике“ (Крњевић, 1979: 223). Према мишљењу Хатице Крњевић, Лаза Костић је био један од најбољих познавалаца народне поезије, а његове анализе појединих песама доведене су до поетика-минијатура.

Костићево књижевно стваралаштво показује да се Костић теоријски студиозно бавио народном књижевношћу, да је био њен извршни познавалац, не само народних песама, већ и етнографске грађе и тзв. „фолклорног театра“.<sup>14</sup>

Окренутост ка западној култури и мистицизму, као и исконска веза са народном књижевношћу, повезала је Лазу Костића са Светиславом Стефановићем.<sup>15</sup> Према мишљењу Миливоја Ненина, „у српској књижевности не постоје писци чије су судбине толико повезане“ (Ненин, 2008: 60), а повезује их и „последња деценија у животу једног писца са првом стваралачком деценијом другог писца...“ (Ненин, 2008: 60). „Најмлађи књижевни пријатељ Лазе Костића“ (Ненин, 2011: 7) једино је у Лази Костићу и Његошу спознао прави приступ усменој књижевности, јер они су песници „који роне у душу народну“ (Стефановић, 2005δ: 68).

„Само етички узвишена душа може имати у себи места да осети све боле и наде свога народа и само таква душа може задати себи велике и тешке проблеме људске природе. И само таква душа могла

<sup>14</sup> Више видети у чланку „Народно глумовање“ (Костић, 1972: 539–551), као и у: Јокић, 2011: 219–230; Крњевић, 1997: 216–220.

<sup>15</sup> О поетици Светислава Стефановића више видети у: Грујић, 2006; Грујић, 2013: 381–390; Грујић, 2015: 201–211; Ненин, 2007.

Светислав Стефановић ствара под утицајем енглеских песника и Лазе Костића, „његов новоромантизам недвосмислено вуче своје порекло из основних начела Костићевих, али преломљених кроз дух енглеских мистичара, и то пре свега настојањем да се мистика митотворскога романтизма ослободи од херојског елемента“ (Константиновић, 1983: 439).



је потражити чисто врело народне поезије, да из њега поцрпе онај раскош и обиље најсвежије лирике, којом превире – трагедија *Максим Црнојевић*.“ (Стефановић, 2005а: 207).

Према мишљењу Предрага Палавестре, Лаза Костић је био стварни и неоспорни зачетник српске есејистичке критике (Палавестра, 1985), који је своје начело засновао на филозофским и естетичким принципима. Лепоту је проналазио тамо где има укрштаја, симетрије и хармоније, а то су српске народне песме, у којима је „тражио (...) огледало оне синтезе Истока и Запада, Омира и Христа“ (Стефановић, 2005а: 225).

Костић је веровао у своју поетику, а његова „слутња“ основног начела, заснована на темељима српске традиције и фолклора, срасла је са њим, укрштај је „чаробна реч без које не можете разумети Костића“ (Винавер, 1963: 42), јер систем Костићевог поимања света и произилази „из сваког његовог стиха, из сваке његове реченице“ (Винавер, 1963: 181).<sup>16</sup> У свеукупној повезаности и лепоти огледа се Костићев поетички принцип који пружа могућност праћења његовог есејистичког дискурса и развоја критичке мисли.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Винавер, С. (1968). *Заноси и ѝркоси Лазе Костића*. Нови Сад: Форум.
- Витошевић, Д. (1975). *Српско ѝесништво I, (1901–1914)*. Београд: Вук Караџић.
- Вуковић, Ђ. (1984). „Спорна књига“, у: Лаза Костић, *Књига о Змају, (Лаза Костић, О Јовану Јовановићу Змају (Змајови), њејову ѝевању, мишљењу и ѝисању, и њејову добу, Сомбор, 1902)*, приредио Драгиша Живковић. Београд: Просвета: 473–508.
- Грујић, Т. (2006). *Народна књижевност и виђењу Светислава Стефановића*. Кикинда: Народна библиотека „Јован Поповић“.
- Грујић, Т. (2010). *Змајево ѝесништво за децу и усменокњижевна традиција*. Нови Сад: Змајеве дечје игре.
- Грујић, Т. (2013). „Место Светислава Стефановића у поезији српске модерне“, 42. Међународни научни састанак слависта у Вукове дане, МСЦ, *Развојни токови српске ѝезије*, II том, 42/2. Београд: Филолошки факултет: 381–390.
- Грујић, Т. (2015). „Модерни индивидуализам и традиција у поезији Светислава Стефановића“, 45. Међународни научни састанак слависта у Вукове дане, МСЦ, *Књижевна традиција и српска књижевност 20. века*, II том, 45/2. Београд: Филолошки факултет: 201–211.

<sup>16</sup> Како наводи Тања Поповић (2015: 346), три судбоносне, магичне области које одређују како поетику, тако и свеукупни поглед на свет Костића и Винавера су: поезија, језик и Српство.

- Живковић, Д. (1970). „Лаза Костић као артист и зачетник модерне поезије“, *Европски оквири српске књижевности*. Београд: Просвета: 235–251.
- Јашовић, П. (2008). „Однос Лазе Костића према Змајевој поезији за децу“, *Детињство*, број 1– 2: 34–42.
- Јовановић, С. (1960). „О Костићевој књизи о Змају“, у: *Лаза Костић*, приредио Младен Лесковац, Коло LIII, књига 359. Београд: СКЗ: 248–256.
- Јокић, Ј. (2011). „Лаза Костић као зачетник проучавања фолклорних драмских форми (народног глумовања)“, *Успомен на Лазу Костића (1841–2011)*, *Зборник радова*, уредила Ивана Живанчевић Секеруш. Нови Сад: Филозофски факултет: 219–230.
- Константиновић, Р. (1983). *Биће и језик*. Књига VII. Београд: Просвета, Рад; Нови Сад: Матица српска.
- Костић, Л. (1880). *Основа лејоше у светиу с особитим обзиром на српске народне јесме*. Нови Сад: Српска народна задружна штампарија.
- Костић, Л. (1972). „Народно глумовање“, у: *Народна књижевност, Српска књижевност у књижевној кријици*, 2, приредио Владан Неђић. Београд: Нолит: 539–551.
- Костић, Л. (1984). *Књига о Змају (Лаза Костић, О Јовану Јовановићу Змају (Змајови), његову певању, мишљењу и писању, и његову добу*, Сомбор, 1902), приредио Драгиша Живковић. Београд: Просвета.
- Костић, Л. (1990). *О књижевности и језику. Сабрана дела Лазе Костића*, приредила Хатица Крњевић. Нови Сад: Издавачка радна организација Матице српске.
- Крњевић, Х. (1979). „Народне песме и прва наслута нове естетике Лазе Костића“, *Зборник Матице српске*, XXVIII, 2: 209–238.
- Крњевић, Х. (1992). „Коментари“ у: Л. Костић, *О књижевности и језику. Сабрана дела Лазе Костића*, приредила Хатица Крњевић. Нови Сад: Издавачка радна организација Матице српске: 253–259.
- Крњевић, Х. (1997). *Уива златокрила: дело/творност традиције*. Београд: „Филип Вишњић“.
- Ненин, М. (2007). *Светислав Стефановић – претеча модернизма*. Нови Сад: Академска књига.
- Ненин, М. (2008). „Литерарна колатерална штета или како је надерао Лаза Костић“, *Слајка књига*. Београд: Алтера: 60–62.
- Ненин, М. (2011). *Свети мирис јамтинека, Фрајменши о Лазе Костићу*. Београд: Службени гласник.
- Павловић, М. (1974). „Santa Maria della Salute Лазе Костића“, *Поезија и култура, Огледи о српским јесницима XIX и XX века*. Београд: Нолит: 116–140.
- Палавестра, П. (1985). „Схватање и појам критике у српској књижевности“, *Зборник Матице српске за књижевност и језик*. Књига 33, св. 1: 7–61.
- Поповић, М. (1972). *Историја српске књижевности, Романџизам III*. Београд: Нолит.
- Поповић, Т. (2015). „Винаверов Лазе Костић. О полихисторима некад и сад“, *Заноси и јркоси Сјанислава Винавера. Кријичари о делу Сјанислава Винавера, Дела Сјанислава Винавера*. Књига 18, приредио Гојко Тешић. Београд: Службени гласник: 338–350.

- Савић, М. (2010). *Лаза Костић*, приредили Миливој Ненин и Зорица Хаџић. Београд: Службени гласник.
- Савић-Ребац, А. (1988). „Лаза Костић као тумач поезије Змајеве“, *Сџудије и ојлеги I-II*. Нови Сад: Књижевна заједница Новог Сада: 393–406.
- Секулић, И. (1982). „Лаза Костић“, *Одабрана дела*, приредио Мирослав Егерић. Београд: Рад: 234–256.
- Симовић, Љ. (1983). „Белешке о Лази Костићу“, *Дуило дно*. Београд: Нолит: 85–113.
- Стефановић, С. (2005а). *Мирис њамтйивека. О Лази Костићу*, приредио Гојко Тешић. Нови Сад: Матица српска.
- Стефановић, С. (2005б). *На раскрсници*, приредио Гојко Тешић. Нови Сад: Матица српска.
- Тосић-Вукић, А. (2007). „Књија о Змају Лазе Костића“, *Сџаре и нове књижевне џеме*. Београд: Институт за књижевност и уметност: 23–59.

**Tamara Grujić, Ph.D.**

## LAZA KOSTIĆ'S VIEWPOINT ON FOLK POETRY

### *Summary*

The paper discusses essays on folk poetry written by Laza Kostić who was one of the first interpreters of poetry of oral discourse during Romanticism in Serbia. The problem is studied in the context of Kostić's testimonies on folk ballads, female characters in folk poetry, and in the context of Kostić's general understanding of folk poetry in the overall development of Serbian literature.

Laza Kostić interprets and evaluates folk poetry as a writer and as a knowledgeable and skilled expert on folk poetry, which makes his essays on folk poetry a valuable contribution to gaining a clearer understanding of poetic principles and interpretation of Kostić's poetics in the context of national Romanticism.

*Key words:* Laza Kostić, essay, folk poetry, principle, intersection.

## ГВАШ – НЕКИ ОД ПРИМЕРА ЛИКОВНО-МЕТОДИЧКОГ РАДА СЛИКАРСКОМ ТЕХНИКОМ ГВАШ СА СТУДЕНТИМА – БУДУЋИМ ВАСПИТАЧИМА И ПРЕДШКОЛСКОМ ДЕЦОМ

САЖЕТАК: У раду се разматра историјски и технолошки развој сликарске технике *гваш* од средњег века до данашњих дана. Посебан нагласак је у употреби *гваша* током ликовно-методичког рада са студентима Високе школе струковних студија за образовање васпитача у Кикинди (*Радионица за иџру, Ликовна култура, Методика ликовној и Методичке активности из ликовној васпитања*).

У завршном делу рада назначене су неке од могућности примене *гваша* и у раду са децом предшколског узраста током одвијања практичних ликовно-методичких активности у кикиндским вртићима. Позитивна искуства произашла из ликовно-методичке праксе одредила су и одређене узрочно-последичне рефлексије и ка стваралачком (уметничком) раду аутора текста.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: гваш, сликарска техника, методика ликовног, предшколска деца.

### 1. Увод

*Гваш* је реч француског порекла (*gouache*/густ), представља сликарску технику која подразумева сликање воденим (водорастворљивим) бојама, код којег се пигмент (бојени прах, прим. М.С.) меша са белом бојом и као такав веже за подлогу попут папира, картона, лесонита, платна и др. (Краигхер, 1991: 103).

*Гваш* је за разлику од транспарентног *акварела* и поред доста сличности, у свом намазу гушћи, и непрозиран (покриван), услед додавања воденим бојама – беле боје, повезане са такође водотопивим везивом. (прим. М. С.). Додавањем беле боје постиже се тонско богатство.

*Гваш* омогућује класичан начин рада тј. поступак сликања који подразумева осликавање површине почев од тамног ка завршном светлом. Тако, оптички сагледано у завршном слоју, по сушењу, слике израђене у техници *гваша* поседују препознатљиви финални „мат (пастелни)“ сјај као претпостављени ефекат. (Краигхер, 1991: 103).

---

\* stepaslikar@gmail.com

Приликом сликања у овој техници, средњи тон у ствари сачињава тонска обојеност саме подлоге, најчешће папира. Многи сликари, управо овакво структурирање *иваша* користе за ефекте познатим као „уздицања“ цртежа у другим сликарским техникама.

Примере таквог „уздицања“ цртежа имамо кроз целокупну историју уметности, нарочито у делима Ван Дајка, Пусена као и у још неким примерима сликарства XVII века.

Многи модерни ликовни ствараоци раде у техници *иваша*. Он је познат као средство за „студијско сликање“ и веома је погодан за комбиновање са осталим цртачким или сликарским техникама.

Посебно су познати, и у честој примени, примери комбинације *иваша* са сувим пастелом. Оваквим комбинацијама у свом раду служио се и познати француски сликар Едгар Дега.

Његов омиљени поступак је био да у још свеж намаз тек нанете *иваш* доје интервенише сувим пастелом. Тако су настале неке од најпознатијих „скица“ са лица места (са сценама балетских играчица) које су касније довршаване у атељеу овог уметника. Овакав начин комбиновања два ликовна материјала има за последицу оптички ефекат „испјавања“ путем контраста који ствара накнадна интервенција сувим пастелом. Таквим поступком *иваш* у подслику смањује опасност од „сладуњавог призвука“, који је чест атрибут слика израђених техником сувог пастела. (исто, 107).

## 2. О *ивашу*

### 2.1. Историја сликања у техници *иваш* – пример изабраних примера

Кроз своје историјско постојање и употребу *иваш* се користио за илуминирање рукописа у средњем веку. У XVIII веку ова техника добија карактер најсличнији данашњем.

Гледајући историјски, елементе *иваш* сликања можемо пронаћи и у сликарству средњовековних минијатура, како на истоку тако и на западу.

Један од најпознатијих писаних приручника тог времена са практичним упутствима за сликање, свакао је и *Књиџа о уметности*, раноренесансног италијанског уметника, писца и сликара Ченина Ченинија. (Медић, 1999). Некадашњи професор сликарске технике на Академији ликовних уметности у Београду, монах и сликар Немања Бркић (Никодим) о справљању *иваша* каже: да је потребно

најравнији нормално лејљив расџвор смоле са воћа или јумиарабике или декџрина, ја у џај расџвор сџавији диркреде и добро измућкаџи. Стари професор такође саветује да уколико уметник жели да тако справљене доје, ставља у судиће (попут акварела), онда га треба умесити у чврсто тесто, које је потом потребно самлети на плочи за рибање уз додатак мало глицерина. Овако спремљене доје носе назив „дек фарбе“, покривне су и нису погодне за лазурне премазе (Бркић, 1984: 51).

Из истоветних разлога Ловис Коринт (Lovis Corinth; 1858–1925), немачки сликар и педагог, каже да при овој врсти сликања заједно са акварелским дојама користи се додатно и бела доја, која се меша свуда. Тако се добија „кречни“ – суви карактер. Таква доја је без сјаја и под усмереним светлом, за разлику од уљане. (Коринт, 1979).

Данас се као преовалађујуће везиво у фабрички произведеном *гвашу* користе везива на бази целулозних етара (док ј у прошлости таква улога припадала гумиарабици, туткалу, декстрину). Треба напоменути да превелика концентрација везива може изазвати пуцање иоле дебљег наноса доје (сликаног премаза). У сваком случају, додавањем глицерина повећава се еластичност премаза и спречавају нежељена дејства.

*Гваш* се у савременој уметничкој пракси често комбинује са акварелом, колажом, цртежом (насталим сувим или мокрим наношењем) као и већ претходно помињаним пастелом, који је по својим карактеристикама веома сличан гвашу.

Најистакнутији сликари двадесетог века, као што су Пабло Пикасо (*Pablo Ruiz Picasso*; 1881–1973), Фернан Леже (*Fernand Léger*; 1881–1955), и нарочито Марк Шагал (*Marc Chagall*; 1887–1985) прибежавали су често у својим сликарским радовима *гваш* техници.

## **2.2. Материјали – шехнике – методе (уобичајени, сџангардни џосџуйци, комбиновања), Савремена гваш шехника**

Данас је на тржишту уметничким материјалом и прибором велика понуда *гваш* доја, разног квалитета која је у употреби од ликовног рада са предшколском децом, преко основношколских до професионалног стандарда и квалитета. Нарочито их често користе и професионални дизајнери и илустратори. Такође, сваки произвођач и бренд, поред фабрички спремљених доја, има у понуди и читав спектар подлога, попут разних папира и картона, као и четака али и растварача, везива и лакова за вишеструку и разноврсну употребу *гваш* технике, било самостално или у комбинацији са неком од других ликовних техника.





### Гваш боје

Talens Art Creation *ivaish* боје покривне су и могу се разређивати водом. Произвођач у свом упутству наводи да се површине могу осликати без видљивог потеза четкице и да се боје суше за неколико минута. Такође, наводи се као се ове боје могу користити на разним површинама и да су услед тога веома употребљиве и практичне за коришћење. (Web: Statovac)

Познати лењинградски бренд *Lagoia*, има у понуди *Master Class* серију уметничких *ivaish* боја за које каже да су веома погодне за сликање, декоративни или графички рад. Ове боје су по речима произвођача најпогодније за папир, картон чак и платно. Након сушења стварају баршунаст „маг“ сјајне површине а могу се лако испрати водом. Препоручен алат за овакве боје су четкице разних профила и величина начињене од длаке веверице или синтетичког материјала. (Web: Pro Art Agrolink).



### Адитиви, растварачи, лакови



Блок за цртање и гваш



Блок за гваш

### 3. Гваш ураду са студентима ВШССОВ-а у Кикинди: примери „добре праксе“

У студијским предметним структурама у периоду од 2005–2018., *іваш* техника, редовно је практикована и од стране студената – будућих васпитача и као таква веома је добро и прихваћена у вежбовним активностима (*Ликовна култура, Радионица за ишу, Методика ликовној, Методичке активности из ликовној, Креативна радионица* и др.).

Предмет *Методичке активности из ликовној васпитања и образовања* (редован предмет на трећој години студија) својом програмском структуром отварао је могућност да се и ова популарна сликарска техника на одговарајући начин презентује у оквиру вежбовних ликовних активности студената – будућих васпитача као и предшколској деци у кикиндским вртићима.

Неке од од могућих приступа који су проверавани у пракси, наводимо и у овом раду.

*Креативна радионица* (ваннаставна активност студената) додатно је омугућавала заинтересованим студентима – будућим васпитачима да у оквиру својих интересовања прошире и непосредна лична искустава цртајући и сликајући у комбинацији са осталим ликовним материјалима или самостално у техници *іваш*.

Често су домети новог искуства далеко премашивали својим квалитетом исходе поменутих предметних и ваннаставних структура.

Учесници Креативне радионице, у релативно кратком временском периоду, реализовали су већи број ликовних радова, мањег и средњег формата изражавајући тако своје предиспозиције, ликовну експресију, усвојене постулате наставе и најпре свој дар за ликовно изражавање уз помоћу ове технике сликања.





Марија Ђирић: *Појлед кроз њрозор кабинейџа за ликовно – бензинска њумџа, џваш на тамном пастел папиру*

Подстичући даровите студенте да предметни свет (око себе) изразе „кроз себе“ са што личнијим приступом, издавајао се код најдаровитијих и препознатљив ликовни рукопис. Оваквим приступом обогаћен је и наш стручни, наставничко-менторски рад одговарајућом интеракцијом. Овде првенствено мислимо на теоријске и практичарско демонстрацијске провере као и ликовно-методичке систематизације заједничких искуства, стечених практиковањем ликовног изражавања у *џваш* сликарској техници.

### **3.1. *Вваш у раду са децом њредшколској узрасџа (изабрани њримери).***

#### ***Темајски оквир ликовне акџивносџи: „Локомоџива“***

*Вваш*, који се најчешће користи у ликовном раду са децом предшколског узраста, може се у комерцијалној понуди пронаћи у кутијама (акварел боја са белом темпером), или у новије време интегрисано у бочицама од пластике. Овакав, за ширу употребу произведен *џваш*, најчешће се добро комбинује са другим сличним водорастворљивим ликовним материјалима који су у понуди (нпр. са акварелом или тушем).



Рад у пару – тонирани папери као подлога за сликањем у *гваш* техници (у овом случају то су *Пеликан* акварел/*гваш* боје у комбинацији са белом плакатном темпером)

Као адекватне подлоге за рад са предшколском децом поједини практикуми препоручују акварел-папир, триплекс картон или папир у боји.

Такође, као четкице за *гваш* у ликовном раду са предшколском и школском децом препоручене су оне обле или полуобле, средње тврдоће од природне длаке (куне нпр.) или у новије време четкице са длакама од синтетичких материјала. Ове последње су се услед физичке отпорности и трајности веома добро показала у пракси (прим. М. С.) (Филиповић, Каменов, 2009: 74).

Напоменимо и да наше искуство свакако потврђује већину примера и навода ових корисних практикума, а и уједно их и надограђују предлогом који отвара нове могуће приступе попут спонтаног интервенисања „неуобичајеним алатима“ током ликовног процеса (сликања), као што су сунђери, четкице за зубе, разна дрвца и гранчице из природе, пластични ножићи и сл.

Планирање и реализација процеса ликовне активности у вртићу:

Индивидуални рад са предшколском децом у одређеној узрасној групи подразумевао је и претходно добро осмишљен и плански

приступ реализацији ликовне активности. У основи, такав став увек подразумева незаобилазно повезивање теме и садржаја ликовне активности (појмовне и значењске одреднице) са ликовним подручјем (у овом случају то је *сликање*) и ликовном техником *џваш* у оквиру подручја.

Рад у пару као и колективни (групни рад) подразумева, поред личних преференција предшколске деце, и елементе социјалне организације простора на месту ликовног израза (подлога, компатибилан – сараднички однос међу децом, заједнички договор и компоновање, слободно ликовно изражавање у „заједничком простору“).

Подлоге – четке (избор) – боје

Од стране ментора (у овом случају наставника, методичара ликовног) предложени су студентима – реализаторима и одређана „искуствено – стручна“ усмерења у избору ликовног материјала,

ради његове што адекватније могуће примене у активности сликања *џвашем* од стране предшколске деце. У већини случајева, избор су биле обојене подлоге папира (попут наменских *џваш* или пастел папира), док је формат изабран на основу процене претходног искуства у ликовном раду конкретне узрасне групе. Најчешће су у питању били нешто тамнији папири (разлог: претпостављени контраст – и читљивост ликовних елемената попут односа светло–тамно). Сликање у техници *џваш* увек подразумева додаток беле боје која у комбинацији са осталим, која по сушењу „посветли“ за одређени степен у односу на тренутак када је таква мешавина нанесена на подлогу.

Изабране четке у овом случају су полутврде, у новије време са синтетичком длаком, уједначене дебљине и пљоснатог



Четке за *џваш*  
(синтетичка длака)



облика. Цео процес подразумевао је додаток мање количине воде у адекватним посудама (попут мањих стаклених теглица, дебљег дна). Претходно је предшколској деци од стране студента – реализатора активности, предочена демонстрација на табли одређеног ликовног елемента, попут бојене површине као и последични поступак могућег мешања боје (у виду апстрактније „ликовно-језичке“ форме).

### **3.2. Међујовезаност и рефлексије утицаја праксиковања гваша у настави на сопствени уметнички рад**

Примери рефлексивног утицаја примене *гваш* технике у раду са студентима – будућим васпитачима као и са децом предшколског узраста на сопствени уметнички и сликарски рад, наводим као позитивно искуство интеракције педагошке праксе и сопственог уметничког стварања.

Садржаји којима смо били окупирани у сопственом уметничком раду у периоду 2015–2018. године, блиско су повезани са визуелним феноменима и карактеристикама поднебља у којем радим и стварам (равница) као и неизбежним упливом елемената природног и културног наслеђа. (Степанов, 2013).



Милорад Степанов: *Гуска и ветроказни йейшо крај салаша*, 2017.,  
комб. техн.; гваш и пастел на картону, 20 x 30 cm

Циклус слика мањег формата у комбиновној техници *џваши* и сувог пастела, под радним називом *Експресија леиша*, реализовао се најчешће на подлогама од тонираног картона. У радовима из овог циклуса основни елементи композиције изведени су у *џваши* техници (светли подслик). Даљи поступак сликања одвијао се на следећи начин: одмах по просушивању, следила је цртачко-сликарска разрада која је допуњавана увођењем сувог пастела као компатибилне технике. Потом, гледано са стране финалне реализације извршено је фиксирање пастелног наноса (пигмента) са одговарајућим раствором шелака. Као завршни чин сликања уследиле би одређене мање „коректуре“ у *џваши* техници, лаганим бојеним наносом, четкама разих профила (са меком природном или синтетичком длаком).

#### 4. Закључна разматрања

*Џваши* као вишезначно употребљива ликовна техника, нашла је своје место и у ликовном раду са студентима – будућим васпитачима као и у активностима са предшколском децом у кикиндским вртићима. Захваљујући таквој пракси, обogaћен је у својој разноврсности и свеукупни ликовни рад на ВШССОВ, као и у кикиндским вртићима.

Претходно искуство као и провера у пракси потврђује нашу претпоставку да предшколска деца приликом руковања са наменским акварел бојама, по одређеној преференцији додају и белу боју уколико им је она доступна (*џваши* – *џемџера*). Констатовали смо такође да у предшколској употреби, технолошки квалитетно фабрички припремљен *џваши* у тубама или бочицама сасвим се незнатно разликује од плакатне темпере (густа покривна боја).

Из таквих разлога у ликовно-методичкој пракси радије смо се опредељивали за акварел боје којима је у мањој туби придодата бела школска темпера.

Потврдили смо такође кроз досадашњу праксу да се *џваши* веома успешно може комбиновати са осталим ликовним техникама, најчешће практикованим у ликовном раду са студентима и предшколском децом (угљен, оловке у боји, креде у боји, црни туш, акварел, колаж и др.).

Напоследку, ликовно-методичко искуство у практиковању *џваши* технике подразумевало је и рефлексивну интеракцију сопствене уметничке и наставне праксе.

## ЛИТЕРАТУРА

- Brkić, N. (1984). *Tehnologija slikarstva vajarstva i ikonografije*. Beograd: Univerzitet umetnosti u Beogradu.
- Korint, L. (1979). *Učenje o slikarstvu*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva. Savez amatera Srbije.
- Karlavaris, B. (1963). *Likovno vaspitanje*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika Socijalističke republike Srbije.
- Kraigher, Hozo, M. (1991). *Slikarstvo, metode slikanja i materijali*. Sarajevo: Svjetlost.
- Grupa autora (2008). *The Great Masters of the Albertina*. Vienna: Albertina.
- Smith, R. (2009). *The Artist handbook*. London, New York, Melbourne, Munich, Delhi: Dorling Kindersley.
- Медић, М. (1999). *Сџари сликарски њриручници*. Београд: Републички завод за заштиту споменика културе.
- Степанов, М. (2013). *Слајина као ѡроблемско сајледавање месџа улоје и значаја доје и хромајских односа у сликању њејсажа равнице* (др уметнички пројекат). Београд: Факултет ликовних уметности.
- Филиповић, С., Каменов, Е. (2009). *Мудросџ чула – III део*. Нови Сад: Драгон.
- Филиповић, С. (2011). *Метџодика ликовној васџијњања и обрзовања*. Београд: Универзитет уметности и Klett.

Интернет извори:

Про Арт Агролинк

Статовац, 2016, каталог

**Milorad Stepanov, Ph.D.**

### **GOUACHE PAINTING – CHOSEN EXAMPLES OF ARTISTIC AND METHODOLOGICAL USE OF GOUACHE PAINTING TECHNIQUE WITH STUDENTS – FUTURE PRESCHOOL TEACHERS AND PRESCHOOL-AGED CHILDREN**

#### *Summary*

The author discusses the historical and technological development of gouache painting technique from the Middle Ages to present day. The emphasis is on the use of gouache during artistic and methodological work with students at Preschool Teachers' Training College in Kikinda (within the courses of Play Workshop, Visual Arts, Methodology of Art Education and Methodological Activities in Art Education).

In the final part of the article, the author also points out several possible ways to use gouache with preschool-aged children during practical artistic and methodological activities in kindergartens in Kikinda. Positive experiences gained during artistic and methodological practice have also defined certain causal reflections towards the creative (artistic) work of the author of this text.

*Key words:* gouache, painting technique, methodology of art education, preschool-aged children.



**Мр Мирослава Којић\***

Висока школа струковних студија  
за образовање васпитача, Кикинда

UDC 37.036-053.4:73

Стручни чланак  
Рад примљен: 20. III 2016.

**Смиљана Грандић-Којић**

Основна школа „Јован Поповић“, Кикинда

**Споменка Ђуровић**

Предшколска установа „Милица Ножица“, Ваљево

## **КОМПЕТЕНЦИЈЕ ВАСПИТАЧА И ЛИКОВНОГ ПЕДАГОГА У ПОДСТИЦАЊУ ЛИКОВНОГ ИЗРАЗА И ВЕРБАЛНОГ ИСКАЗА КОД ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА<sup>1</sup>**

**САЖЕТАК:** Ауторке се у раду фокусирају на уводни и завршни део усмерених ликовних активности. Оне износе значај вербалне асоцијације као подстицаја мотивације деце на акцију – ликовни израз. Али, наглашавају и значај завршног дела ликовне активности у којој деца анализирају своје ликовне радове. У овом делу деца богате речник, код њих се подстичу толеранција и давање подршке вршњацима, јачају се компетенције у јавном наступу, развијају самопоштовање и самопоуздање, прихватају се аргументоване критике и развијају вербалне способности. Посебност завршног дела односи се на могућност да дете, анализирајући рад васпитачу и ликовном педагогу, износи информације које могу бити сигнал да дете има нетипичне проблеме и да је код детета развој почео да стагнира или да назадује. Искусни васпитач и ликовни педагог у дечјем вербалном исказу, који одступа од дететове уобичајене синтаксе и семантике, могу релативно лако да препознају проблем детета и да интервенишу.

Циљ рада је подстицање ликовног израза деце путем вербалне асоцијације и развијање вербалног исказа на основу сопственог дечјег ликовног израза. Савремени контекст вртића подразумева подстицање развоја детета у складу са његовим биолошким потенцијалима, а управо су ликовни израз и вербални исказ у каузалном односу. Ауторке, поткрепљујући своја искуства у активностима ликовног васпитања, налазе упориште у научном корпусу релевантних истраживања о повезаности ових делова ликовне активности у целину (Којић, 2013). Ликовна и језичка синтакса у равни су функције развоја деце.

**КЉУЧНЕ РЕЧИ:** вербални исказ, ликовни израз.

---

\* kojicmb@gmail.com

<sup>1</sup> Рад је презентован на Четвртој међународној научностручној конференцији – Методички дани 2015. „Компетенције васпитача за друштво знања“, 30. 05. 2015. године, на Високој школи струковних студија за образовање васпитача у Кикинди.



## 1. Увод

У области методике ликовног васпитања, од њеног настанка до данас, велика пажња посвећивана је ликовној креативности као већ постојећем феномену који поседује појединац. Ликовна креативност је, углавном, спутавана традиционалним приступом који није могао да прати савремене педагошке токове који су настали као последица мењања друштва. Традиционални методички приступ инхибирао је ликовну креативност детета доводећи целокупан развој појединца у кризу. Савремени методички приступ у методици ликовног васпитања подразумева уважавање различитости сваког детета и прилагођава је биопсихосоцијалним захтевима детета. Овакав приступ се у пракси показао као врло приступачан и за децу са сметњама у развоју. Основно полазиште методичара ликовног васпитања (који се баве методиком ликовног васпитања деце предшколског узраста готово четири деценије) је да на предшколском узрасту не постоје деца која нису ликовно креативна, већ да нису довољно мотивисана да испоље емоције и преточе их у ликовни израз. Савремени методички приступ приликом реализације ликовног васпитања састоји се у интеграцији свега онога што деца истражују и доживљавају. Деца повезују усмерене активности са животним ситуацијама, стварност и имагинацију, па интегративно прилазе одређеној теми у току реализације ликовног

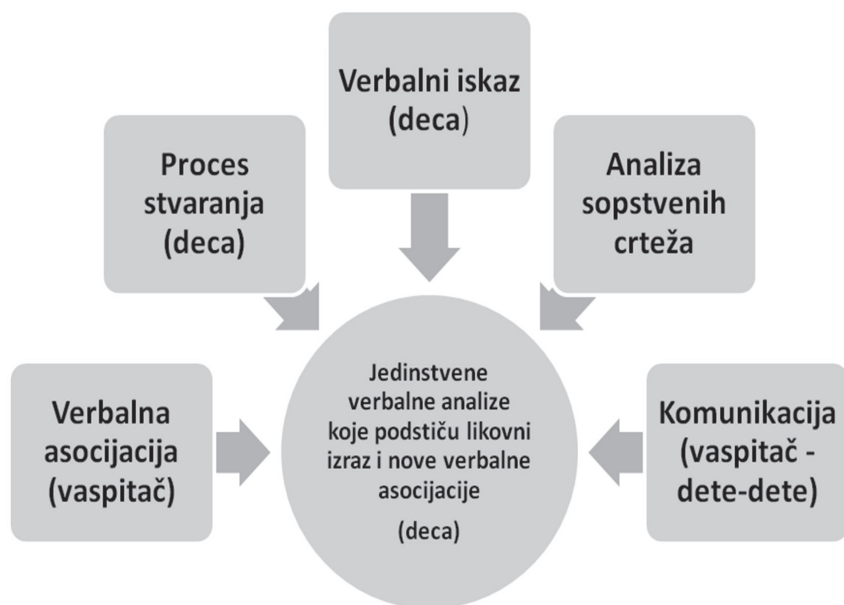


Схема број 1. Ликовни круг – вербална асоцијација, процес стварања, вербални исказ (могућност стварања нове вербалне асоцијације)

васпитања. Традиционални начин реализације усмерених активности ликовног васпитања састоји се у фрагментацији која се огледа у односу између концептуалне, теоријске и васпитно-образовне праксе. Савремени приступ у реализацији усмерених активности ликовног васпитања састоји се у интеграцији знања и искуства детета. Очигледно је да деца врло рано почињу мислити, али нису способна да формулишу своје мисли реченицама. Они 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 (Којић, Марков, 2013: 53–64).

У схеми број 1 објашњена је међузависност вербалне асоцијације и ликовног израза и обрнуто.

## **2. Значај ликовног васпитања**

Практична искуства ауторки указују на значај ликовног израза када се говори о целокупном развоју јединике. Ликовни израз подстиче све аспекте развоја и доприноси да дете до поласка у школу развије своје биолошке потенцијале. У контексту ликовних активности дете колатерално развија естетски укус, а да, при том, васпитач и ликовни педагог не истичу естетику као посебну категорију у свету који их окружује.

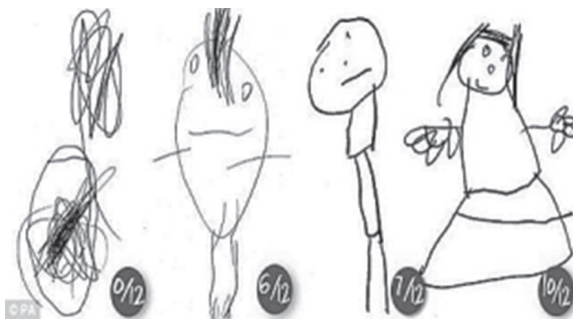
Са различитих гледишта, промишља се о естетским подстицајима појединих уметности током процеса васпитања и образовања. Указује се на важност уметничког васпитања и образовања на различитим аспектима васпитно-образовног система. Истиче се како су различите педагошке концепције током људског развоја усмеравале пажњу на развој уметничког васпитања и образовања. Образлаже се како је дечја стваралачка игра, пре свега естетска, уметничка вредност, коју стога треба подржавати, системски посматрати и вредновати. Промишља се и о могућностима подстицања естетског сензибилитета деце основношколске доби кроз различите креативне визуелно-ликовне активности. Важност тих естетских активности, посебно је важно с гледишта интрасубјективног, односно емоционалног. То се истиче као исходиште и процес у васпитању и образовању ликовног говора и ликовног стваралаштва појединца (Мендеш, Ивон, Пивац, 2012: 111).

Ликовним изразом, а према практичном искуству ауторки, може се проценити развојни напредак и когнитивни капацитети детета.

Да бисмо потврдили у којој мери су ликовни израз детета и његов свеукупни развој у међузависности, износимо пример истраживања са значајно великим узорком деце узраста од 4 године.

Квалитет цртежа у детињству повезан је с интелигенцијом детета и десет година касније, сматрају научници. Родитељи се често смеју када угледају цртеже деце: главе у облику балона и кривудава и прекобројне удове, али стручњаци верују да квалитет цртежа указује на то како се интелигенција детета повезана с генетиком развија. Научници Краљевског колеџа у Лондону спровели су, наиме, истраживање у којем је учествовало 15.504 четворогодишњака. Малишани су радили тест „Нацртај дете“, когнитивни тест који се употребљава ради евалуације деце и адолесцената у различитим аспектима. Тема овог тестирања била је наслеђена интелигенција, односно интелигенција која је повезана с генетиком, а учесници су оцењивани оценама од нула до дванаест. Десет година касније, ови дечаци и девојчице су поново радили исти тест, а научници су утврдили постојање везе између високих резултата и интелигенције у оба периода живота деце.

„Овај тест је осмишљен двадесетих година прошлог века ради испитивања дечје интелигенције, па чињеница да је утврђена веза између интелигенције и цртања у четвртој години није необична“, објаснила



је ауторка студије др Розалинд Арден из Института за психијатрију Краљевског колеџа у Лондону. „Оно што нас је изненадило јесте то што веза постоји и читаву деценију касније.“ Она наглашава да је веза, ипак, недовољно јака да би научници саветовали родитељима да се забрину уколико су цртежи њихове деце лоши или непрецизни. „Способност за цртање не одређује интелигенцију, већ постоји безброј фактора – и генетских и оних који се тичу окружења – који утичу на интелигенцију и указују на њу у каснијем току живота“, каже Арденова.

Цртежи су процењивани на основу тога да ли се на цртежу и у ком броју појављују глава, нос, очи, уста, уши, коса, тело, руке. Научници су, наводи се у извештају студије, извели закључак да је генетика битан фактор за интелигенцију која се испољава на цртежу, као и да се она огледа у тестовима интелигенције у четрнаестој години. <https://tamoiovde.wordpress.com/2014/11/04/tajne-decjih-crteza/preuzeto> 14.10.2015.

О могућностима ликовног израза са аспекта повезивања цртежа и вербалног исказа баве се и аутори из окружења.

Изложеност деце различитим облицима злостављања у породицама (физичко, емоционално и сексуално злостављање и занемаривање), као и изложеност традиционалном (bullying) или електронском (cyberbullying) међувршњачком насиљу, оставља озбиљне последице на дечје здравље, добробит и функционисање у животу и школи. Будући да злостављана деца имају проблема с вербализацијом унутрашњих емоционалних стања и искустава због страха, срама, обнављања трауме и потешкоћа меморије, ликовно изражавање путем симбола може им помоћи да спознајно тешко разумљива искуства испоље и тако умање симптоме трауме и осећаје немоћи. Познавање специфичности цртежа злостављане деце може значајно допринети препознавању овог проблема и послужити као полазиште за разговор с дететом о томе шта је хтело изразити (индиректни интервју). Сугерише се да се не доносе закључци о могућем злостављању на основу једног цртежа, већ из серије таквих цртежа који садрже више карактеристичних знакова, који се допуњују дечјим исказом (Весела-Билић, 2011: 87).

### **3. Рефлексија савременог методичког приступа у пракси – дијалог уводног и завршног дела активности**

Често се дешава да се у васпитно-образовном процесу у предшколској установи фаворизује главни део усмерене активности, а да се не посвећује довољно пажње уводном делу активности. Завршни део често није у вези са концептом целе активности и деца немају прилику да се у овом делу искажу јер је утисак да је код свих учесника процеса дошло до засићења.

У ликовним активностима то није тако јер су сва три дела активности једна компатибилна целина и свака пружа детету прилику да се искаже у оној мери колико то може и жели. Чак завршни део активности може да мотивише децу да направе вербалну асоцијацију за уводни део следеће усмерене ликовне активности. И онда заиста можемо да говоримо о ликовном кругу у којем једном дат ликовни замајац траје током целог предшколског периода јединке.

Да бисмо објаснили везу између уводног и завршног дела ликовне активности, даћемо кратак опис ових делова према савременом методичком приступу у реализацији ликовних активности код деце предшколског узраста.

Дакле, у овом делу описаћемо уводни део и завршни део усмерених ликовних активности према Моделу Којић (Којић, Марков, 2013: 66).

### **3.1. Уводни гео усмерених ликовних актиивности**

Деца седе у полукругу опуштеног су мишићно-постуралног става, држе се за руке. Васпитач им мирним и одобравајућим тоном препоручује да затворе очи и да седе и слушају. Она говори опуштајућим тоном. Међусобним додирима шака деца доживљавају снажне емоције подршке. Они су целина састављена од непоновљивих јединствености. Код деце се развија рецептивни говор, уче се да слушају, развија им се пажња (тенацитет, вигилност, фокусираност) у зависности од теме. Развијају аудитивну перцепцију која им омогућава да због асоцијативног подстицаја развијају густативну, олфакторну и тактилну перцепцију. Ако и не разумеју све речи асоцијације, она размишљајући у контексту логички повезују речи које не разумеју у целину и тиме подстичу логичко мишљење. Удубљујући се у причу, деца су готово у фази контемплације. У њиховим мислима визуелне представе, као слике, ређају се у јединствене и непоновљиве композиције (а што ће главни део усмерене активности и показати). Дете дивергентно размишља и покушава да проналази више решења за конкретизацију визуелних представа цртежа у главном делу.

### **3.2. Завршни гео усмерених ликовних актиивности**

Свако дете анализира свој рад. Нека деца чине то вешто стварајући оригиналне приче са необичним завршетком и са мноштвом ситуација. Нека деца уз подстицаје васпитача и друге деце анализирају радове, ослобађају се, богате речник и лепо говорење. Вербалне релације дете-васпитач и дете-деца доприносе да се код предшколаца стварају прва искуства за јавне наступе и изражавање мишљења које ће бити подржано. Вербална флуентност постаје са сваком следећом активношћу све израженија. Једино правило је да буду толерантна. Критички осврти, уз аргументе на рачун друге деце, уз миран тон, препоручљиви су. Самокритика, такође је добродошла, као и идеја шта дете да уради квалитетније како би побољшало и ликовни израз и говорне способности на семантичком и синтаксичком нивоу. У овој етапи дете је конкретизовало експресивни говор васпитача, визуелну меморију, односно покренуло је сва чула и уз цртеж је створило још и причу. Дете, дакле, развија и експресивни говор. Али, и води дијалоге и слуша друге. Корелација између ликовних и говорних активности у овом делу је изражена. Дете се учи просоцијалном и симедоничном понашању. Помаже другима и радује се срећи других. Успех друге деце доживљава као свој, а свој дели са другима.

Проф. Којић савремени методички приступ у усмереним активностима назива и хуманистичко-холистички приступ у чијем центру

је дете које своју слободу изражава на различите начине, не угрожавајући интегритет осталих учесника процеса. Напротив, дете има потребу да у овом отвореном систему помаже вршњацима у извршавању задатака, али уз поштовање договорених правила понашања.

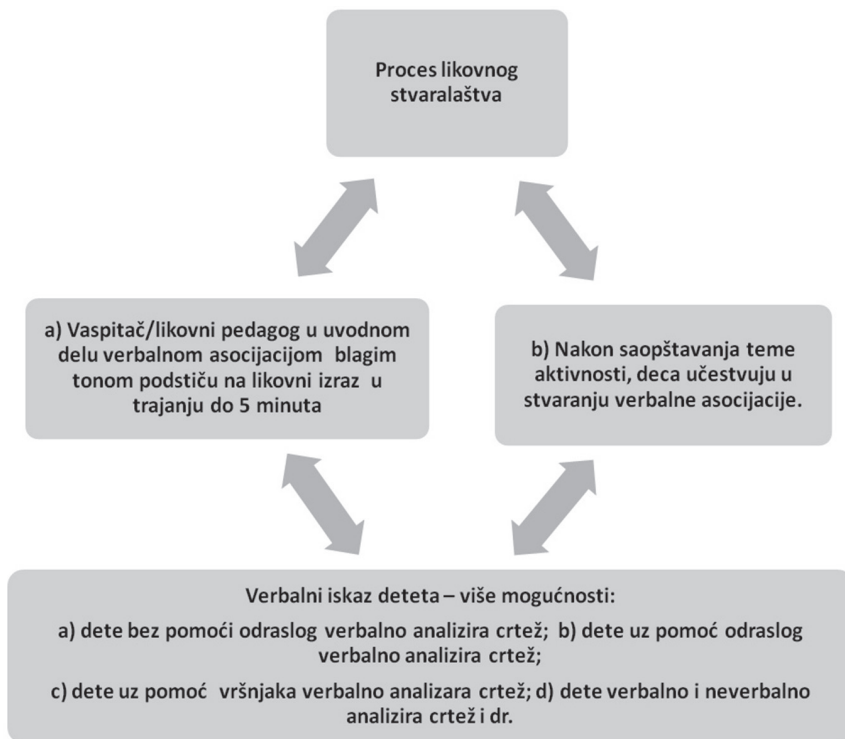


Схема број 2. Конекција уводног и завршног дела ЛИКОВНИХ АКТИВНОСТИ

На основу схеме број 2 указујемо на нераскидиву везу између уводног и завршног дела активности, која у контексту повезаности чини и складну целину са свим деловима активности, али у овом раду смо ставили нагласак на подстицај (уводни део) и рефлексiju (завршни део). Ова два дела смо издвојили са циљем да докажемо да ликовне активности реализоване савременим методичким приступом имају значајну улогу у подстицању и развијању рецептивног и експресивног говора. У средини која подстиче, у којој је дете безбедно и у којој се осећа да је добро дошло и да је део вртићке групе, оно ствара мотивисано, а без страха да ће то што ради бити погрешно. У ликовном изразу предшколске деце никада нема „погрешног“, јер ликовни израз у том периоду представља природни пут којим свака интервенција

одраслог или замерка инхибирају дете и прете да ће, ако овај период не протиче спонтано, дете у каснијем периоду бити заробљено у могућности подучавања, не само у домену ликовног стваралаштва, већ и на много ширем плану. Због тога је препорука ауторки да предшколски период ликовног израза не би требало спутавати ни каналисати, већ га препустити спонтаности која пружа непоновљиве ликовно-креативне цртеже подстичући децу да разумеју и изражавају говор.

#### 4. Закључна разматрања

У овом раду ауторке су указале на значај ликовних активности на говор деце. Међутим, искуства из праксе показују да ликовно васпитање предшколске деце нема граница, или боље речено да оно помера границе у правцу бржег развоја свих развојних аспеката.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Vesela-Bilić, V. (2011). „Susret učitelja likovne kulture sa zlostavljанom djecom“. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 13 (4), 87–121.
- Којић, М., Марков, З. (2013). „Подстицање ликовне креативности код предшколске деце савременим методичким приступом“. *Насишава и васпитање*, вол. 62 (1), 52–69.
- Mendeš, H., Ivon, H., Pivac, D. (2012). „Umjetnički poticaji kroz proces odgoja i obrazovanja“. *Magistra Iadertina*, 7(1), 111–122.

Електронски извори:

<https://tamoiovde.wordpress.com/2014/11/04/tajne-decijih-crteza/preuzeto> 14. 10.2015.



Miroslava Kojić M.Sc.  
Smiljana Grandić-Kojić  
Spomenka Đurović

**COMPETENCES OF A PRESCHOOL TEACHER AND ART PEDAGOGUE  
IN SUPPORTING ARTISTIC EXPRESSION AND VERBAL  
UTTERANCES IN PRESCHOOL CHILDREN**

*Summary*

In this article, the authors focus on the introductory and final part of guided art activities in kindergarten. They state the significance of verbal association as an encouragement which motivates children to act, i.e. to express themselves artistically. However, they also emphasize the importance of the final part of a guided art activity in which children analyze their works. During this part, the children enrich their vocabulary, tolerance and support for their peers are developed, their competences for public performance are strengthened, they develop self-respect and self-assurance, they learn to accept conclusive critique and they develop their verbal skills. The final part of a guided art activity is especially important because it provides the child with an opportunity to explain their art work to their teacher and art pedagogue and give information which can signal that the child is experiencing atypical problems or that their development started to stagnate or regress. If a child's verbal expression differs from their usual syntax and semantics, an experienced teacher and art pedagogue can with relative ease recognize the child's problem and intervene.

This article aims to support artistic expression in children by using verbal association and to develop their verbal expression based on their own artistic expression. The modern-day context of the kindergarten implies the encouraging of the development of the child in accordance with their biological potential, and artistic and verbal expression relate in a precisely causal way. The authors are experienced educators and they find support for their professional experience in the theoretical corpus of relevant researches into the integration of these two parts of art activity into a whole. Artistic and linguistic syntax are positioned in the level of the function of child's development.

*Key words:* verbal expression, artistic expression.





## СПОРТСКИ ПРОГРАМ ПРЕДШКОЛСКЕ УСТАНОВЕ „ЛАНЕ“ У ОСЕЧИНИ

**САЖЕТАК:** Потреба за кретањем и игром, једна је од најважнијих, ако не и најважнија потреба деце. Нажалост, кретање и игре у свакодневном животу деце све је мање. Родитељи децу аутомобилима довозе и одвозе у вртић или на слободне активности, ограничен им је простор за игру и кретање у дневној соби, а много времена проводе гледајући телевизију и играјући игрице. Из тих разлога физичко вежбање у предшколском и школском узрасту важан је чинилац правилног раста и развоја деце.

Организованим физичким активностима подстиче се не само моторички, већ и психолошки и социјални развој деце.

Један од начина промовисања здравог и активног живота и спорта јесте организовање спортског програма у вртићима, којима је циљ подстицати комплетан и интегрисан раст и развој деце, задовољити потребу за игром и кретањем, усвојити навику вежбања, створити позитиван став о спорту и поставити темеље за даљи развој антрополошких карактеристика.

У овом раду представљен је спортски програм Предшколске установе „Лане“ у Осечини.

**КЉУЧНЕ РЕЧИ:** спортски програм, вртић, физичко вежбање, моторички развој.

### 1. Увод

Потреба за кретањем и игром, једна је од најважнијих, ако не и најважнија потреба деце. Нажалост, кретања и игре у свакодневном животу деце је све мање. Родитељи их аутомобилима довозе и одвозе у вртић или на слободне активности, простор за игру им је ограничен, а много времена проводе гледајући телевизију и играјући игрице.

Бити физички активан још од најранијег детињства је општепозната чињеница којој се све више посвећује пажња. Препорука спортских стручњака је организовано физичко вежбање и активан начин живота. У складу са тим, важно је усвојити те вредности од малих

---

\* vojajovjam@yahoo.com

Рад је презентован на Четвртој међународној научностручној конференцији – Методички дани 2015. „Компетенције васпитача за друштво знања“, 30. 05. 2015. године, на Високој школи струковних студија за образовање васпитача у Кикинди.

ногу и почети рад с децом предшколског узраста. (Бачанац, 2005; Мишигој-Дураковић и Матковић, 2007).

У предшколском раздобљу ствара се темељ здраве физичке конституције и позитивног става о спорту јер способности и знања која се не усвоје на време, касније се усвајају тешко и спорије. (Петрачић и Немет, 2008).

Позитиван однос према физичком вежбању и навике стечене већ у том узрасту касније ће се наставити током живота.

Најбољи начин да се развију моторичка знања деце предшколског узраста је да им се да што је могуће шира лепеза различитих моторичких изазова. То ће им помоћи да савладају базичне вештине и да се на темељу тога развијају нове кретне структуре.

Спортски програм (физичко вежбање) деце предшколског узраста, поред превентивног има и вишедимензионални карактер, а најважније су његове две основне компоненте: физичко вежбање везано за здрав раст и развој (развој функционалних способности) и физичко вежбање везано за развој моторичких способности и моторичких знања.

## **2. Основне карактеристике деце предшколског узраста**

Свакога ко организује спортску активност деце, неопходно је да познаје карактеристике развоја деце тог узраста (Бачанац, 2005; Мишигој-Дураковић и Матковић, 2007).

Са становишта педагогије, основна обележја деце предшколског узраста су њихова разиграност, осетљивост и потреба за сарадњом и заједништвом. Деца свет виде као игру, па им је потребно на тај начин и приступити. Да би рад био што квалитетнији, треба познавати специфичности које карактеришу то животно раздобље.

Предшколско доба се дели у три раздобља: млађе предшколско доба (3–4 године), средње предшколско доба (4–5 година) и старије предшколско доба (6–7 година). Раст и развој код сваког детета не одвија се једнако, што је резултат биолошких чинилаца, али и утицаја околине (исхрана, физичка активност, сан и друго). Важно је истаћи да се, од рођења до шесте године живота, деца налазе у првој фази убрзаног раста, што значи да се догађају велике промене у њиховом организму, како физичке тако и когнитивне. Побољшавају се функције унутрашњих органа и органских система, развија се локомотивни систем и мењају се пропорције тела. Због свега наведеног, важно је познавати законитости раста и развоја, пратити децу и њихов напредак, и на темељу тога доносити закључке и проценити њихове способности. (Петрачић и Немет, 2008).

Природни облици кретања (пузање, ходање, трчање, скакање) представљају биомоторичка знања (БМЗ), која су неопходна за квалитетан раст и развој деце и младих. Познавање и владање што већим бројем различитих биомоторичких знања, односно природних облика кретања, корисно је за физички, когнитивни и социјални развој деце и младих (Lubans i sur. 2010). Такође, ствара се темељ за свакодневни живот и кретање, и полазиште је за било коју спортску активност, јер стицање већег броја моторичких знања у ранијим фазама спортског развоја, омогућује успешнију спортску специјализацију касније.

Добробити усвајања и усавршавања биомоторичка знања од најраније младости огледају се у развоју психолошких, физиолошких и социолошких карактеристика деце и младих и побољшању здравственог статуса. Конкретно (Lubans i sur. 2010) наводе како се БМЗ-ом може утицати на развој кардиоваскуларног и мишићног система, развој флексибилности, повећање укупне телесне активности, смањење седлачког начина живота, општу самосвесност и развој физичке способности уопште.

У складу са поделом предшколаца, с млађом групом треба радити на усавршавању природних облика кретања јер су те кретње још увек грубе, споре и просторно неоријентисане. Са средњом групом треба радити на оријентацији у простору, промени смера кретања, док се од старије групе може захтевати извођење сложенијих кретних структура у различитим ситуацијама, бржег или споријег темпа. Код поделе деце у наведене групе, главни критеријум одабира није само хронолошки узраст, већ треба водити рачуна и о биолошком узрасту детета јер су могуће честе велике индивидуалне разлике између исто-годишњака. (Финдак, 1995).

Такође, карактеристика деце тог узраста је да се брзо умарају, али им уједно и треба мало времена за опоравак, зато за време активности треба водити рачуна о интервалима рада и одмора.

### **3. Спортски програм у Предшколској установи „Лане“ у Осечини**

Модеран начин живота проузроковао је феномен хипокинезије, како код градске тако и код руралне популације. Резултат таквог начина живота уочљив је и код деце у општини Осечина. Све је више гојазне деце и деце са лошом постуром тела.

Систематским здравственим прегледом, који је спроведен у општини Осечина, обухваћено је 56-оро деце предшколског узраста, као и 816 ученика Основне школе „Браћа Недић“. Код деце предшколског узраста, најчешће евидентирани проблеми су са стопалима (14 %), док

код деце основношколског узраста најчешћи су деформитети кичменог стуба (24 %). Такође, поред ових деформитета евидентиран је и одеђени број гојазне деце (5 %), податак који је изненађујући с обзиром на то да је реч о руралној средини.

Подаци који су добијени веома су битни и представљали су основне смернице приликом прављења програма рада, којим се желело превентивно деловати на негативне последице савременог начина живота.

С обзиром да је један од приоритета Стратегије развоја спорта у Републици Србији за период 2014–2018. године, развој спорта деце и омладине, у општини Осечина формирана је Радна група која је почела са израдом „Програма развоја спорта“ и „Акционог плана за спровођење програма“ у Општини.

Чланови Радне групе, а уједно и аутори овог текста, предложили су да се са реализацијом пројекта „Спортски програм“ у Предшколској установи „Лане“ крене одмах, не чекајући почетак примене „Програма развоја спорта“ у општини Осечина, који је предвиђен за 2016. годину.

Програм се спроводи од септембра 2014. године са децом предшколског узраста два пута недељно по сат времена у Спортском центру „Осечина“, који пружа добре материјалне и организаторске услове за рад. Часове воде професори физичког васпитања и васпитачице, као асистенти. Спортски програма се надовезује, интегрише на редован програм, који се спроводи у вртићу и у потпуности је прилагођен обележјима развоја деце тог узраста. Основни садржај програма је игра кроз коју се развијају моторичке способности и уче специфичне структуре појединих спортова. Уче се основе атлетике, гимнастике, кошарке, рукомета, фудбала, одбојке, а у летњим месецима организује се обука пливања.

На основу поменутих података добијених систематским лекарским прегледом деце предшколског узраста и евидентираних различитих деформитета локомоторног система (нарочито деформитета стопала и лоше постуре тела), формиран су полигони са различитим захтевима.

Један од обавезних полигона је полигон на коме се примењују вежбе за превенцију и корекцију равних стопала. За вежбање се користе реквизити који на једноставан и лак начин омогућавају превенцију деформитета и корекцију већ постојећих. Полулопте („јежићи“) различитог интезитета отпора, чија је унутрашњост испуњена ваздухом, омогућавају систем прогресивног вежбања уз постепено повећање отпора, а спољашња бодљикава површина пружа додатни сензо-моторни

надражај и стимулише мишиће стопала. Поред „јежића“ користе се и други реквизити (полулопте, ваљци итд), који симулирају неравну површину, чиме се активирају и ангажују мишићи стопала, учвршћују лигаменти и повећава стабилност зглобова, што утиче на правилно формирање сводова стопала.

Поред полигона за превенцију и корекцију равних стопала, веома су заступљене вежбе за развој природних облика кретања којима се утиче на развој великог броја моторичких и функционалних способности и моторичких карактеристика.

У наредном делу рада приказане су карактеристичне вежбе за развој природних облика кретања, које се редовно користе у раду са децом Предшколске установе „Лане“ у Осечини.

Ходања се могу манифестовати на пуно начина, као што су ходања напред, дијагонално назад, узбрдо, низбрдо, бочно, на предњем делу стопала, на петама и сл. а доминантно делују на развој равнотеже, мишића стопала и координацију.

Пузања ангажују велику количину мускулатуре, јачају зглобове, подстичу изградњу коштаног система. Такође, координацијски могу бити врло захтевна приликом савладавања различитих препрека, облажења ствари и предмета.

Ваљања активирају мишиће кичме на врло специфичан начин – ротацијски, те су са тог становишта изузетно значајна. Вежбе ваљања могу бити бочна ваљања у леву и десну страну (и њихове варијанте), односно ваљања преко левог и десног рамена (преваљивања).

Прескоци се појављују у готово великом броју манифестних облика, на пример према одразу (једном или обема ногама), према доскоку, према смеру кретања, даљини или висини скока, укључивањем или изостављањем рада руку и сл.

Провлачења садрже комбинацију великог броја кретних структура, координацијски су захтевна, па се из тог разлога често користе за развој координацијских способности.

Активност је подељена на уводни део (загревање), припремни део (разгибавање – опште припремне вежбе), главни део (усвајање и усавршавање моторичких знања, развој моторичких способности, учење основних техничких елемената базичних спортова, најчешће кроз полигон), завршни део (на крају тренинга враћање организам у почетно стање елементарним играма ниског интензитета, разговором, итд).

На почетку програма спроведено је иницијалано мерење. Током године се прате транзитивна стања, а на крају ће се спровести и финално мерење.

#### 4. Пример активности спортског програма

Улазак на спортски терен представља „ерупцију“ радости и енергије коју деца испољавају доласком из једног ограниченог простора. У уводном делу активности, који траје до 10 минута, деца се слободно крећу по терену који је сат резервисан само за њих. Првих 3–4 минута почињу на начин који су они сами наметнули, слободним ходањем, трчањем и другим кретањима по сопственом избору, а након тога, примењује се једна од игара хваталица (Ледени чика или хватање у ланац).

Након уводног дела у којем се највише утиче на функционалне способности, у припремном делу активности, примењују се вежбе обликовања (око 8 вежби) којима су обухваћене све велике мишиће групе, наизменично примењујући димамичке и статичке вежбе.

Опис вежби:

- На знак васпитача, промена положаја, из раскорачног става са одручењем до става спетног са узручењем;
- У раскорачном ставу, руке о боку, главом отлони у лево и десно;
- Раскорачни став, узручити: покрети трупом и рукама леводесно, напред-назад;
- Васпитач се налази лицем према деци и креће се произвољно (корак докорак, скок, окрет, чучањ итд...) деца понављају покрете;
- У раскорачном ставу, руке о боку, кружење куковима у једну, па у другу страну;
- Промене положаја, из дубоког претклона до чучња;
- У лежећем положају имитација вожње бицикла;
- У седећем положају, стопала привући што ближе куковима, рукама држати стопала, колена ширити према поду, леђа равна;

У главном делу активности, деца се деле у четири групе (од 10 до 14 деце), мешовитог састава са истим бројем дечака и девојчица. Поделом у групе, деца прелазе на четири станице на којима је рад различитог карактера у трајању од по 10 минута. Врло је важно да је на сваком задатку подједнак број деце, како би што мање стајала у реду и чекала.

Прва станица – Полигон на коме се примењују вежбе за превенцију и корекцију равних стопала. Ове вежбе погодују и успостављању боље равнотеже, као и правилном држању тела.

Друга станица – Вежбе за развој природних облика кретања

- Ходање на прстима и петама. Вежба се изводи кретањем према напред, назад или бочно;

- Ходање с пропињањем на прсте. Вежба се изводи кретањем према напред наглашавајући високо подизање на прсте;
- Ходање прсти-пета. Ова вежба се изводи тако да се у кретању уназад, прво изводи контакт предњим делом стопала, те се подиже стопало и ослања само на пету. Координацијски је врло захтевна, а утиче на јачање флексора стопала;
- Ходање на спољном или унутрашњем делу стопала. Вежба се изводи у кретању напред или назад ослањајући на спољну, односно унутрашњу ивицу стопала;
- Ходање у чучњу. Ова вежба се изводи у кретању напред, назад, или бочно;
- Ходање у упорима разним. У овој групи вежби користи се снага руку и раменог појаса, мишића леђа, и изводи се кретањем напред, назад или бочно;
- Ваљање у леву и десну страну. Вежба се може изводити тако да се руке налазе у узручењу уз тело, једна рука у узручењу, а друга уз тело и сл;
- Преваљивање напред и преваљивање назад. Ова вежба се изводи ваљањем преко левог или десног рамена;
- Пузања. Ова група вежби може се изводити према напред или назад, повлачењем и обилажењем различитих предмета и препрека;
- Лежеће пузање. Ова вежба је координацијски захтевнија, а омогућава провлачење испод нижих препрека;
- Прескакање препона. Ова група вежби садржи различите облике скокова преко препона положених на тло, као што су скокови напред, бочно, једноножни скокови, суножни;
- Вијугаво трчање у колони. Ова вежба може да се изводи кретањем напред, назад, бочно и сл;
- Провлачења у колони. Ова вежба изводи се кретањем напред или назад;
- Хватања, додавања и бацања и вођења лопти која могу бити различитог облика, различитих димензија и тежина.

Трећа станица – Полигон са елементима спортских игара. Уче се основни елементи спортских игара (кошаркашка, фудбал, рукомет, одбојка).

Пример кошаркашког полигона:

- Вођење лопте са обе и једном руком;
- Слалом вођење лопте између чуњева;
- Додавање лопте са обе и једном руком;



- Шут на кош из места;
- Вођење лопте по клупи.

Пример фудбалског полигона:

- Вежбе за лабављење стопала;
- Додавање лопте унутрашњом страном стопала;
- Вођење лопте између чуњева;
- Шут на гол из места.

Четврта станица – Полигон на коме се одржавају штафетна такмичења.

Пример штафетног полигона:

- Провлачење испод препоне, окрет, провлачење испод препоне уназад;
- Суножни скокови преко ниских препона;
- Ваљање у једну страну;
- Слалом трчање између чуњева
- Узимање лопте из сандука, повратак и предаја лопте саиграчу.

По завршетку сва четири полигона, деца формирају велики круг и следи игра уз покрете који прате речи песме „Кад си срећан“, чиме се завршава спортска активност.

## 5. Закључна разматрања

Организовање спортског програма у вртићима један је од начина промовисања здравог и активног живота и спорта. Задатак спортских програма је да, уводећи децу предшколског узраста у систем редовног, организованог и контролисаног учешћа у физичким активностима, подстиче комплетан и интегрисан раст и развој, задовољи потребу деце за игром, усвоји навику вежбања, створи позитиван став о спорту и постави темеље за даљи развој антрополошких карактеристика.

Најбољи начин да се развију моторичка знања деце предшколског узраста јесте да им се да што је могуће шира лепеза различитих моторичких изазова. То ће им помоћи да савладају базичне вештине и да се на темељу тога опробају у новим кретним структурама. На тај начин директно се утиче на побољшање функционисања кардиоваскуларног и респираторног система, на смањење процента масти у телу и уопште, на смањење ризика обољевања од болести проузрокованих нездравим начином живота. Такође, развојем моторичких способности, као што су координација, снага и флексибилност, значајно се утиче на превенцију одређених повреда насталих због падова, судара и сл. Због тога планиране моторичке активности морају бити забавне,

прилагођене узрасту и могућностима деце предшколског узраста. На крају, не сме се заборавити да је развој моторичких способности основни предуслов за развој моторичких знања које имају велики утицај на психосоцијални и целокупан развој сваког детета.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Бачанац, Љ. (2005). *Психолошко педагошки аспекти рада са децом у спорту I*, група аутора. Београд: Дечији спорт од праксе до академске области.
- Финдак, В. (1995). *Методика телесне и здравствене културе у предшколском одгоју – Приручник за одгојитеље*. Загреб: Школска књига.
- Копривица, В. (2005). *Основе одређивања оспособљења у тренингу младих спортиста; I група аутора*. Београд: Дечији спорт од праксе до академске области.
- Lubans, D.R, i sur. (2010). *Fundamental Movement Skills in Children and Adolescents: Review of Sports Medicine*, 40 (12), 1019–1035.
- Матић, Р. и сар. (1989). *Игре и активности деце до њоласка у школу*. Београд: Нова просвета.
- Мишигој-Дураковић, М., Матковић, Б. Р. (2007). *Биолошке и функционалне особиности дечије и адолесцентне доби и спортички тренинги*. Загреб: Кинезиолошки факултет Свеучилишта у Загребу.
- Петрачић, Т., Немет, М. (2008). „Стање и перспектива развоја програма телесног вежбања за дјецу предшколске доби у Републици Хрватској“. *Зборник радова 17. љетине школе кинезиолога Републике Хрватске*. Пореч 24–28. Липња 2008. (стр. 354–359). Загреб: Хрватски кинезиолошки савез.
- Винтер, Р. (1985). *О проблему сензибилних фаза у дечијем и омладинском узрасту*. Тренерска трибина 85. Београд: СОФК Србије.

Voja Milosavljević, Ph.D.

Dragan Perišić, Ph.D.

## SPORTS PROGRAM OF THE PRESCHOOL INSTITUTION “LANE” IN OSEČINA

### *Summary*

The need to move and play is one of the most important ones, and maybe the most important children’s need. Unfortunately, in modern-day life, children move and play less and less. Parents take their children to and from kindergarten in their cars, children’s space for playing and moving is limited to their living rooms, and they spend more and more time watching TV and playing computer games. This is why physical exercises at preschool and school age are an important factor of proper growth and development of children.

Organized physical activities sustain not only motor but also the psychological and social development of children.

One of the ways to promote sport and an active, healthy life is to organize a sports program in kindergartens aimed at supporting complete and integrated growth and development of children, satisfying their need to play and move, enabling the acquisition of the habit of exercising, creating a positive attitude towards sports and building a foundation for further development of children’s anthropological characteristics.

In this article, the authors present the sports program of the preschool institution “Lane” in Osečina.

*Key words:* sports program, kindergarten, physical exercise, motor development.

## УЧЕЊЕ И ПРИМЕНА ТРАДИЦИОНАЛНИХ НАРОДНИХ ИГАРА<sup>1</sup>

**САЖЕТАК:** Аутор(ка) у свом раду истиче значај учења и примене традиционалних народних игара у васпитно-образовном раду. Истакнути су педагошки трендови у свету ка систематизовању и развоју стручних програма усмерених ка примени игре у склопу редовних или изборних активности деце у оквиру предшколских и школских наставних програма. Кроз кратак историјски преглед сагледавају се тенденције ка укључивању народних/традиционалних игара у наставни процес кроз досадашње системе предшколског и основношколског образовања на нашем подручју. Како се на Високој школи струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, од школске 2006/2007. године, реализује специфичан и јединствен студијски програм на простору Републике Србије, под називом Струковни васпитач за традиционалне игре, ауторка жели да истакне озбиљност, значај, потенцијал и перспективу примене стручних садржаја у раду са најмлађима. Сумирајући досадашња искуства и рад на усавршавању овог смера у оквиру акредитованог студијског програма, сагледавају се вештине, сазнања и потенцијал студената овог смера, њихов статус и могућности у примени стечених вештина у пракси и раду са децом предшколског, основношколског и старијег дечјег узраста.

**КЉУЧНЕ РЕЧИ:** струковни васпитач за традиционалне игре, аматеризам и сцена, фолклор, традиционална и народна игра, примена традиционалних игара, примена знања, компетенције.

### 1. Терминолошки оквири

Традиционална игра, народна игра, традиционална народна игра и плесови, народни плесови, колске песме, народна или орска игра, обредне и забавне игре, коло игра, друштвене игре, сеоске игре, изворни фолклор, аутентична изворна народна игра, фолклорне игре, играње фолклора неки су од постојећих термина заступљених у оквиру научних студија и истраживања, историјских извора и стручне литературе у текстовима домаћих и страних аутора. Сагледавају се у оквиру различито

---

\* gordana.roganovic021@gmail.com

<sup>1</sup> Рад је презентован на Четвртој међународној научностручној конференцији – Методички дани 2015. „Компетенције васпитача за друштво знања“, 30. 05. 2015. године, на Високој школи струковних студија за образовање васпитача у Кикинди.

конципираних научних студија из области етнографије, етнокорееологије, антропологије плеса/игре. Проучавана у различитим културама и са различитих стручних аспеката, игра као универзална творевина представља непресушан извор у научно-истраживачком раду.

Иако се рад неће бавити детаљном анализом постојећих дефиниција, узроцима или оправданошћу њиховог постојања, неопходно је указати на постојећу терминолошку различитост, самим тим и на разноврсност у класификацији игара, методолошких приступа у проучавању овог феномена током протеклих деценија и векова.

Према тумачењу заступљених назива споменутих на почетку текста и префикса који се додају појму игра у циљу одређења њене жанровске припадности, уочавају се заправо и дилеме око којих се до данас стручна јавност није усагласила или прихватила једно уопштено значење. Како Оливера Младеновић указује „та неодређеност (или широк обим) термина пада у очи нарочито у поређењу са другим језицима у којима су основна значења прецизно разграничена (*tanz – spiel; danse – jeu, dance – play*)“ (Исто: 76)<sup>2</sup>.

„Оно што је карактеристично за популарну културу (било да је реч о баладама, бајкама, музици или плесу) јесте да су оне научене имитирањем онога што је неко видео или чуо, без неке нарочите вежбе (тренинга). Многи сматрају да се народне игре могу најбоље дефинисати као људске свакодневне (свакидашње) игре – игре које су научили посматрањем или неким другим организованим тренингом (обучавањем)...“ (Ваќка, 1980) (прев. Г. Р.).

Може се рећи да се полемике и дилеме око феномена игре проналазе већ у ставовима и теоријским разматрањима о томе када је и како игра настала, и шта је то у ствари утицало на човека да би заиграо. Када се говори о синтагми традиционална игра, морамо је схватити у ширем смислу речи. Она може бити синоним за народну (Јанковић, 1934; Младеновић, 1971; Ваќка, 1980, Марјановић, 2013) или орску игру (Ђорђевић, 1907, 1984), али се најчешће употребљава када се жели истаћи њена културна прошлост и веза са музичким фолклорним наслеђем руралних средина. У односу на време када се термин народна игра употребљавао у домену „обичних људи“, за разлику од игара „едуковане елите“ (Ваќка, 1980: 5), у савременијој стручној литератури овај термин гравитира ка контексту „традиционалне“ игре (Исто).

<sup>2</sup> Овде је потребно додати да у српском језику термин игра има вишеструко значење (игра у колу, игра са лоптом или са луткама, друштвена игра, игра картама) за разлику од средина где постоји јасно дефинисана разлика између плеса и игре (*dance – play; tanz – spiel; danse – jeu*) (у: Младеновић, 1973).

„У данашњим истраживачким круговима (народна игра) се употребљава више у смислу традиционалне (traditional). Истраживачи су осмислили једноставну дефиницију усмерену на стваралаштво обичних људи, употребљавајући је за све културе које живе сопствене животне путеве, а које пак не зависе у великој мери или не долазе директно од званичних или организованих канала попут школских институција, књига (литературе), организација... Опште дефиниције које се тичу народне културе су и даље магловите и спорне (Исто) (прев. Г. Р).

Поред директне везе са етнокорееолошким појмом игра (играти коло у одређењу жанра извођења; игранка као прилика и место за игру, игриште или игралиште као простор где се игра; играч или играорач као учесник у извођењу; играчина као естетска одлика у квалитету извођења итд.) термин играти/се односи се и на категорије/жанрове који нису у искључивој вези са корееографском грађом и „играчким фолклором“ (Марјановић, 2013). Наиме, такав „лепезаст“ дијапазон значења речи и појма игре не односи се „само сценску, импровизовану, сакралну, фолклорну, дворанску или сценску игру (...) у којој је тело основно средство изражавања, већ и сваку друштвену и појединачну игру која има вид такмичења у вештинама духа и тела (Zdravković, 1995: 4). У зависности од прилике и контекста извођења, у етнологској и фолклористичкој литератури оне су карактерисане као друштвене игре, игре са прела и с(и)јела, посела или посједка, витешке или игре надметања, играма снаге или пак народним играма<sup>3</sup>...

Као део такозваног „некорееографског“ народног, фолклорног стваралаштва, не садржавајући етнокорееолошке елементе – *кинеџику*, *џросџор* и *време* (Ракочевић, 2011), оне најчешће нису део истраживачког корпуса етнокорееолошке дисциплине. Међутим, чинећи део идентитета народног стваралаштва где „игра није само корееографски утврђено ритмичко кретање тела“, у шире схваћеном контексту такав тип игара би могао да „обележава и (...) понашење које претходи и које следи игрању на јавном месту“ (Јовановић, 2011: 80). Када се има у виду континуирани културно-историјски контекст друштвених игара и њихово присуство у савременој фолклорној уметности као делу сценске/корееографисане фолклорне праксе, назив традиционална игра пружа могућност схватања ширег концепта игре, кроз све игровне групе и категорије традиционалне праксе.

<sup>3</sup> У српској фолклористици и етнологији се у почетку под појмом народна игра подразумевало више различитих облика активности попут спортских игара и вештина такмичарског карактера у скакњу, трчању, бацању и дизању камена (Марјановић, 2013: 68).

Како је концепт традиционалне игре смештен у поље популарне и савремене традиције, у овом „новом“ контексту чувања сеоских традиционалних игара кроз организовани покрет учења традиције играчког фолклора и друштвених игара, популарна традиционална пракса има за циљ неговање различитих облика и аспеката традиционалних игара. Имајући у виду да се некадашња функција и форма извођења у сеоским срединама из којих потичу постепено губи (или се већ изгубила), циљ је да се преношењем и усвајањем њихових структурних квалитета она очува кроз васпитно-образовни рад. Према некадашњем моделу у „живој“ традиционалној пракси, читавом комплексу система покрета садржаних у чину традиционалног играња (играчком фолклору) је претходило поступно усвајање. У каснијем периоду развијеног играчког искуства, већ формирана локална обележја су из таквог расадника могла испољити и персонална обележја даровитијих појединаца. Према томе, квалитативном очувању нематеријалног културног наслеђа мора претходити широк концепт знања, како би се у једном од модела савремене фолклорне праксе могло размишљати о колективном и појединачном културално одговорном понашању. Приближавањем таквих вредности и модела понашања деци/младима из урбаних средина се пружа могућност да се кроз сопствено искуство у игри и о игри заинтересују и добровољно определе за упознавање основних квалитета традиционалне извођачке праксе.

## **2. Историјски осврт на покушаје увођења традиционалне игре у васпитно-образовне и наставне програме до Другог светског рата**

Према свим заступљеним категоријама и садржајима, традиционалну игру у оквиру васпитно-образовног процеса треба превасходно тражити на чврстом пољу уметности, науке о игри (игрању, плесу), етнокорологији, педагошкој и наставној методологији (методици). Анализом педагошких трендова протеклих година и деценија у државама широм света и окружења уочава се снажна заинтересованост ка систематизовању и развоју стручних програма усмерених ка примени игре у склопу редовних или изборних активности деце у оквиру предшколских и школских наставних програма. Дизајнирање наставних планова и програма кроз имплементацију различитих жанрова игара представља предмет озбиљних и свеобухватних педагошких подухвата (видети у: Kassing & Jay, 2003; Meyer, 2010; Gay, 2010; Kaufmann and Dehline, 2014; Svendler, Nielsenand, Burr ridge, 2015).

Не може се рећи да у досадашњим наставним програмима предшколских и основношколских установа није било тежњи за укљу-

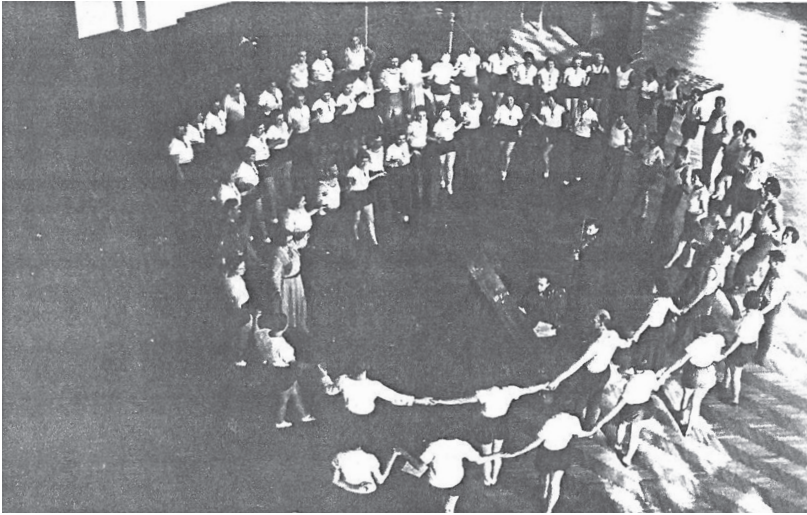


чивањем и практичном примени народних игара у наставне садржаје. Свесни значаја игре у процесу општег развоја као значајне карике превасходно физичког развоја детета, уједно и најпродуктивнијег средства за развој менталног (умног) и моралног система, тежило се системском решавању бриге о здрављу деце као најважнијем задатку васпитно-образовног система (Крагујевић, 1994; Стојковић, 1897). Као једно од решења овом проблему српска интелигенција 19. и прве половине 20. века видела је потенцијал имплементације традиционалних игара у предшколске и основношколске установе. Примера ради, Законом о народним школама из 1898. године правно је, по први пут, утврђена и регулисана функција предшколских установа (забавишта) а према овом закону, забавишта су имала задатак да игром и забавом уче децу узраста од пет до седам година и да их припремају за основну школу (Корас-Вукашиновић, 2004: 11). Кроз формирање удружења попут пансловенског покрета друштва Сокола било је предвиђено успостављање сарадње између Сокола и школства. Наиме, тадашња сарадња и однос успостављен је у време када се у школе уводи обавезна настава физичког васпитања (Хрватска и Словенија), односно када се приступа реформисању и унапређивању ове наставе (Србија) (Крагујевић, 1994: 91).

Српске власти у Краљевини Србији су од 1911. године у потпуности подржавале соколско друштво организујући о државном трошку курс за предњаке и учитеље (Исто: 91). Но, како се испоставља, највећи број школа није имао ни материјалних ни кадровских услова за извођење обавезне наставе телесног васпитања тако да је ка „успостављању јединственог систематског физичког образовања и просвете велика сметња био недостатак стручно успостављених кадрова – наставника, због чега се сваки рад на овом плану заснивао на дилетантизму“ (Крагујевић, 1994: 91). Соколи су нудили низ решења за сарадњу предњака (сокола) и учитеља (школе) која се односила на образовање кадрова, израду литературе и упутства за телесно образовање народа путем низа инструкција у збиркама вежби, игара, народних игара, песама (Исто: 91).

Током 1932. и 1933. године, у стручној и државној јавности, говорило се о потреби прилагођавања телесног васпитања посебним националним и месним приликама, различитим народним слојевима „јер се не може сељаку нудити што и градском човеку и очекивати да се он тиме одушевљава као градски човек“ (Крагујевић, 1994: 168). Начелништво Савеза Сокола Краљевине Југославије је, у циљу подстицања развоја, ревитализације и ширења старих народних игара,





Слика бр. 1 Љубица и Даница Јанковић као коловође.  
Савезни течај народних игара 1936. године (Kragujević, 1994: 168)

приређивало течајеве на којима су предавали стручњаци и познаваоци народних игара.

Љубица Јанковић, као један од предавача на соколским течајевима, истиче да „у функцији приближавања соколског телесног вежбања животу и народу треба искористити традиционалне народне игре и плесове“<sup>4</sup> (Исто: 168). У неким местима Соколи су уврстили у рад категорију предшколске деце и млађег школског узраста, са програмом који се првенствено ослањао на игре (Ivanković, 1973: 7).

Потреба за унапређењем васпитно-образовног педагошког рада, кроз рад са народним играма којима се Љубица и Даница Јанковић воде, није усамљена. О њима сазнајемо из бројних писаних извештаја, наставних планова, података о одржаваним течајевима (Недељковић, 2014), кроз рад поменутог Соколског друштва (Крајућевић, 1994; Недељковић, 2014), из објављених збирки са описима народних и друштвених игара, нарочито од друге половине XIX века (Стефановић, 1847: 137–140; Натопшевић и Текелија 1876; Глибоњски, 1880; Милићевић и Медић, 1884, 1887, 1888; Врчевић, 1868; Беловић [1894] 2005, Јорговић, 1896; Стојковић, 1897; Ђорђевић, 1907; Миодраговић, 1914).

Но, вратимо се још мало у прошлост на податке о покушајима да се традиционална игра, додуше, у склопу предмета гимнастика и телесни развој – уврсти у наставни процес средином 19. века. Реорганизацијом и реформом српског школства након 1850. Године, за

<sup>4</sup> Љубица и Даница Јанковић употребљавају термин народне игре.

коју је био задужен владика Платон Атанацковић, Ђорђе Натошевић прихвата место директора Новосадске српске гимназије. Од школске 1853/54. године Натошевић уводи гимнастичка вежбања као необавезан предмет (Мркић, 1996: 11), а од 1863. године гимнастика постоји као „школски предмет обавезан за све ученике“ (Стојковић, 1897: 318). Гимнастика је, у почетку, била новина за српско школство (Баковљев, 1987) и по свему судећи, у периоду тих педесетих и шездесетих година деветнаестог века, није „било спремних наставника за тај посао“, вежбаоница и гимнастичких места, није било разумевања „шта се и колико има да постигне овим предметом у смислу физичког васпитавања“ (Стојковић, 1897: 318). Тек од 1891. године се јавља „нов покрет“ у корист напреднијег физичког васпитавања школске омладине (Исто; Српски Сион 1892: 461–463, 481–482). За нас важан писани траг о предвиђеном програму градива представља податак да су у новом програму за основне школе „понајвише заступљене дечје игре“ (Стојковић, 1897: 320).<sup>5</sup> Но, како Стојковић каже „овакав леп почетак“ није се распростро и на остале школе (Исто).

### 3. Традиционалне игре и њихова примена у периоду од Другог светског рата до данас

Свест о потреби уређења аматерског фолклорног и културно-уметничког рада у фолклорним ансамблима на територији Републике Србије, постоји на нашим просторима дуго низ година (Јанковић, 1934; 1937; Сковран, 1976; Младеновић, 1968: 303; Ђорђевић, 1988: 489; Џаџевић, 1988: 485–487). Одржавањем течајева и семинара народних игара Савеза аматера Србије и Одбора за народну уметност, тежило се афирмисању и очувању народних игара, најчешће на основу описа сестара Јанковић из едиције Народних игара (Група аутора, 1977). Увођењем предмета Етнокореологија на Факултету музичке уметности у Београду од школске 1990/1991. године<sup>6</sup> ствара се простор за трасирање научне етнокореолошке дисциплине (Ракочевић, 2013). Неопходно је напоменути да проф. др Оливера Васић, као истакнути научни радник, има значајно место и у организовању различитих стручних семинара и манифестација. Наиме, Центар за изучавање народних игара Србије, на челу са проф. др Оливером Васић, 1990. године при

<sup>5</sup> Аутор набраја, поред назива телесних вежби и неке дечије игре, попут: лончића, пилића, јагњета и вука, навлач-капе, сакривања, пчела, жари – пали, јаницајас, жмуре исл.

<sup>6</sup> Важно је истаћи место и улогу проф. др Оливере Васић као покретача у институционализовању етнокореологије као научне дисциплине на територији Србије, Босне и Херцеговине и Републике Македоније.

Факултету музичке уметности у Београду, покреће иницијативу теренско-истраживачког рада на прикупљању етнокорееолошке грађе, а захваљујући таквом приступу и тежњи за институционализацијом аматерске фолклорне делатности, стручном усавршавању и едукацији фолклорних педагога за рад са ансамблима, створила се позитивна клима за системско решавање питања професионализације стручног предавачког корпуса оспособљеног за рад у адекватном стручном педагошком систему неговања традиционалних игара.

У односу на све досадашње напоре ка систематском решавању значајног питања фолклорне педагогије и оспособљавања квалификованих предавача у професионалном обављању едукације из области традиционалне игре, Висока струковна школа за образовање васпитача у Кикинди понудила је нови студијски програм. Идеја о стручном усавршавању и оспособљавању оваквог кадра остварила се 2006. године када је почео да се реализује акредитовани смер при Високој школи струковних студија за образовање васпитача у Кикинди. Концепт и реализација програма догодила се захваљујући тимском раду<sup>7</sup>, те се приступило креирању специфичног студијског програма под називом Струковни васпитач за традиционалне игре.<sup>8</sup> Након девет година (2006–2015) у осврту на рад овог смера протеклих година намећу се одређени резултати, закључци и предлози на основу којих се може

---

<sup>7</sup> Проф. др Оливере Васић, идејног творца концепта и наставног плана и програма смера Струковног васпитача за традиционалне игре, др Миланке Маљковић, тадашњег директора ВШССОВ у Кикинди, мр Ангеле Месарош Живков и мр Тање Бркљач, професора и координатора наставе на ВШССОВ у Кикинди, Синише Одачина, шефа Одсека за студентска питања и Зорана Петровића, директора АДЗНМ „Гусле“ у Кикинди.

<sup>8</sup> Радећи у континуитету од 2006. године, смер Струковни васпитач за традиционалне игре у Високој школи струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, окупља и образује студенте заинтересоване за савремене научне, теоријске, педагошке и практичне приступе фолклору. Овакав савремено конципирани студијски програм припрема студенте, будуће васпитаче за традиционалне игре, за рад у области фолклорне педагогије са децом предшколског и млађег школског узраста, пре свега у домену учења традиционалне игре и традиционалне вокалне и инструменталне музике. Студијски програм Струковни васпитач за традиционалне игре тако гради активан дијалог између прошлости, садашњости и будућности, пружајући наредним генерацијама могућност да се изразе у овом подручју стваралаштва. Теоријска и интерактивна настава, практични, емпиријски рад на терену, омогућава студентима да пролазе обуку како у учењу успостављања сазнајних процеса о својој традиционалној култури, тако и о културама у окружењу посредством рада на терену, а са друге стране, да овладавају вештином преношења стеченог знања на најмлађе – децу у предшколским установама и нижим разредима основних школа. (<http://www.vaspitacka.edu.rs/pages/istorijat>).

решити значајно питање образовања и васпитања из широко конципиране области традиционалне игре.

На почетку је потребно истаћи да се концепција овог студијског програма заснива на дефинисаном програму, осмишљеном у тежњи да се студентима основних студија омогући увид у сазнања на основу којих ће бити у могућности да плански, надахнуто и стручно врше обуку традиционалних игара са децом предшколског и основношколског узраста. Развијањем и усвршавањем идеја и концепата примене наставног градива уочава се потенцијал и могућности имплементације теоријских и практичних сазнања, не само на основу дидактичко-методских упутстава из области учења традиционалних – народних игара (на стручним предметима Увод у појам игре са лабораторацијом, Традиционална игра, Методика традиционалне игре), већ и из других стручних предмета превасходно традиционалне вокалне и инструменталне музике. Потпуно разумевање карактеристика музичко-фолклорне грађе у нераскидивој су вези са сазнањима из поља антропологије фолклора, етнологије, историје игре уз које се практична и методско-теоријска сазнања систематичније и свеобухватније уврежују.

У curriculumу из 2006. године у Стандарду бр. 2<sup>9</sup> прецизира се јасан став да су сви садржаји и предмети предвиђеним студијским програмом непосредно повезани са неопходним сазнањима у будућем стручном раду. Синтетишући сазнања из поља академско-општеобразовних, стручних и стручно-апликативних групâ предмета, студенти ће захваљујући стеченим способностима бити у могућности да примењују адекватне теоријско-методичке принципе из уже стручних области и својих компетенција из области методике традиционалне игре, етнокореологије, антропологије фолклора, дечје антропологије, етнологије, традиционалног певања, традиционалног инструмента и основних етномузиколошкошких појмова.<sup>10</sup>

<sup>9</sup> Евиденција: Прилог 1.1 [www.vaspitacka.edu.yu](http://www.vaspitacka.edu.yu) из архиве Одсека за студентска питања.

<sup>10</sup> На основу мог вишегодишњег радног искуства и педагошке праксе са акцентом на област традиционалне игре и традиционалног певања, дозволићу себи за право да искажем мишљење о сазнањима и стеченим вештинама студената смера Струковни васпитач за традиционалне игре (практично и радно искуство у Средњој музичкој школи „Исидор Бајић“ и Средњој балетској школи у Новом Саду на предметима Народна игра, Традиционално певање, Етномузикологија и Етнологија, практичан рад у аматерским фолклорним ансамблима у својству етномузиколога, етнокореолога и кореографа, теренско-истраживачки рад и сарадња са Центром за истраживање народних игара Србије при ФМУ Београд. Поред тога,

У претходном делу рада указано је на неуспешне покушаје имплементације традиционалних/народних игара у наставне планове и програме. У периоду након Другог светског рата у раду са децом предшколског и основношколског узраста, у зависности од способности и вештина просветног кадра у оквиру школских секција се радило на примени народних игара или других плесних жанрова попут секција за ритмику и пластику. У новијим наставним плановима и програмима Физичког васпитања<sup>11</sup> у оквиру садржаја програма под: Ритмичке вежбе и народни плесови предвиђа се обрада једне или две игре у току школске године. Скептична сам када је у питању доследна примена макар једне од понуђених игара из предвиђеног плана и предвиђеној примени у пракси установа услед (не)званичних података добијених од стране ученика и родитеља. Но, у овом тренутку, ипак, се неће разматрати квалитет предложеног градива, нити реална вештина професора физичког васпитања у преношењу традиционалне игре са свим њеним комплексним параметрима и елементима. Циљ је да се укаже на мањкавост и недоследност у целокупном систему када је у питању практична примена и досадашња имплементација традиционалне игре у наставни процес.

#### 4. Компетенције струковних васпитача за традиционалну игру

Као једна од најподобнијих активности у развојном процесу, првенствено најмлађих, потом и старијих категорија становништва традиционална игра као феномен представља једну од најпримеренијих форми игре. У њој дете чини и средство и предмет игре, уз помоћ ње може развијати на најбољи могући начин искуства, појмове и слике из живота (Maletaškiu и Корас-Vukašinović, 2004: 32). Постављањем јаснијег система и стандарда у методологији наставно-педагошких принципа, могу се унапредити сазнања о специфичностима теоријских и практичних одлика садржаних у комплексним елементима фолклорне играчке традиције, а у циљу ублажавања и спречавања

---

као члан стручне комисије и селектор на смотрема изворног и аматерског народног стваралаштва Аутономне покрајине Војводине и српских ансамбала из дијаспоре и Срба из окружења (Република Српска), имала сам прилику да стекнем драгоцено искуство и сазнања о стању и слици педагошког и стручног рада са различитим старосним категоријама, са акцентом на поље аматерског народног стваралаштва).

<sup>11</sup> У оквиру Правилника о наставном програму основног васпитања и образовања: *Службени гласник РС*, бр. 62/03, 64/03 – исправка, 58/04 и 62/04 – исправка, и 101/05 – др. Закон, бр. 022-05-00266/2005/2 и исти чланови уз 79/05 – др. Закон бр. 110-00-00083/2007-02.



могућности да се у потпуности изгубе крепкост, дух, лепота и културни идентитет будућих нараштаја. Традиционална игра као историјски и културни одјек наших предака заснована је на друштвеном концепту у вековима грађеном систему, рафинираном кроз менталне/менталитетске, генетске и комуникативне особености. Темпераменту народа који живе на овом поднебљу, најбоље пристају аутентични облици народног музичко-фолклорног изражавања.

Када се сагледају примери из праксе,<sup>12</sup> стиче се утисак да одабир примерене грађе узрасту представља, можда, најмањи проблем у реализацији примене традиционалне игре. У овом тренутку се не може са прецизношћу утврдити да ли и у којој мери можемо заиста сагледати последице нестручног рада са најмлађим старосним категоријама – до сада се нико није бавио истраживањима која би пружила такве податке. Са друге стране, много више недоследности се уочава у непримереном вођењу поступка обраде и недовољно јасном систему раслојавања играчких елемената на саставне јединице, те нејасноћама и мањкавости у познавању контекста, манирских, естетских и стилских параметара традиционалне игре уколико се ради о сложенијим типовима традиционалних игара. Може се уочити и да се процес примене игара, најчешће, реализује механичким и шаблонизираним поступцима услед чега се дешава да деца лако и у кратком року губе интересовање за процес учења. Такви поступци чести су узрочници у појави здравствених тегоба попут проблема са менискусом и лигаментима, неправилним држањем тела и појаве сколиозе и лордозе.<sup>13</sup> Тегобе које су мање видљиве, унутрашње су природе. Могу се манифестовати у осећању несигурности, страха од неуспеха, стида, љубоморе, сујете па чек агресивности. Наведене карактеристике психолошких стања могу бити последица ситуација из животног окружења, лоших породичних односа, тешких имовинских проблема или неких других разлога.<sup>14</sup>

Струковни васпитачи за традиционалне игре стичу сазнања ширег спектра педагошких вештина које се примењују приликом трансфера садржаја традиционалних игара ка најмлађим категоријама. Трансфер знања и упуштање у наставу и образовање из области

<sup>12</sup> Мисли се на праксу у културно-уметничким друштвима где се у најширем смислу негује играчки фолклор и традиционални репертоар игара.

<sup>13</sup> Најчешћи примери из моје професионалне праксе.

<sup>14</sup> Још чуднија је чињеница да овако очигледне манифестације остају непримећене у очима такозваних стручних руководилаца и педагога, где најмлађа и најосетљивија категорија деце остаје занемарена, како од стране породице и друштва, или пак од одговорних за васпитно-образовни рад.

традиционалних игара баш као и када су други предмети или области у питању, подразумева много више од пуког познавања основних података о репетоару или садржајима у њима. Оно подразумева квалитетну и садржајану количину знања о игри. Широко опсег теоријских знања при примени/преношењу модела традиционалних игара има полазиште у сазнањима о њеним структурним одликама, контексту извођења, квалитету и односу музичке пратње у односу на игру. Њихово разумевање и познавање у светлу културно-историјских процеса и специфичних утицаја поднебља, начина привређивања и начина одевања (рељеф, привреда, географски и економски услови) је неопходно у циљу преношења и усвајања знања.

Други важан аспект односи се на процес преношења традиционалних игара. Потпуно разумевање карактеристика развојних фаза, односно пропратних импликација код сваког детета понаособ у зналачки креираном/планираном градиву у односу на старосну доб и узраст деце мора бити полазиште у планирању, потом и у реализацији. Према подручјима или категоријама, развојне етапе се односе на разлике у психомоторним (процес физичког развоја и сазревања, стицање моторичких способности, неуролошки развој и генетске предиспозиције), когнитивним или интелектуалним способностима (промене у развоју памћења, концептуално разумевање, процењивање и расуђивање, проблемско решавање) и социоемотивним подручјима (разумевање осећања и истрајност у овладавању техником играња, изграђивање односа/партнерства и колективитета, развој моралних вредности, подстицање самопоуздања и процењивање самоефикасности (у: Meyer, 2010: 12). Сви наведени параметри не функционишу независно једно од другог, те је неопходно да едукатори то препознају (Исто).

Како су традиционалне игре у техничком погледу и структурним одликама потпуно у делокругу дечјих способности, важно је истаћи да добро организованим активностима, структурисаним и планираним у логичном редоследу у циљу обезбеђивања дечјег развоја и континуитета учења, може се доћи до значајног напретка у искуству и сазнањима деце свих узрасних нивоа. Искуства са праксе у оквиру активности студената смера Струковни васпитаач за традиционалну игру, а која се спроводи у Предшколској установи „Драгољуб Удицки“ у Кикинди на предмету Методика традиционалне игре, показују оправданост ове тезе. Као материјал који је према садржајима традиционално близак предшколском детету, а према одликама и карактеру концептуално детаљно „разрађен“ у здравој, изворној, сељачкој стуктури дечјих игара, неопходно би било уврстити их у свакодневне



наставно-образовне активности деце. Одличне реакције деце и васпитача у поменутој предшколској установи охрабрују у таквој идеји.<sup>15</sup> Захтеви и правила у њима су прилагођени способностима учесника, а сразмерно времену и сазревању захтеви се повећавају и усложњавају на начин који наука одобрава и прописује, имајући у виду све бенефите и аспекте игре у односу на развој деце.

Познато је да се у предшколским и основношколским установама ангажују играчи локалних аматерских културно-уметничких друштава као сарадници у вођењу фолклорних секција при слободним/ваннаставним активностима деце. Веома често се догађа и да, као веома млади и неискусни, приступају педагошкој пракси и наставном процесу пре но што заиста имају прилику да науче како да то чине, и пре но што стекну неопходан квалитет педагошких вештина и знања (Gibbons, 2007: 5). Дешава се и да вапитачи у оквиру сличних активности обрађују игре чији садржаји нису примерени нити сврсисходни за унапређење и развој деце. Како према садржајима и елементима традиционалне игре примерене дечјем узрасту садрже низ појединачних квалитета унутар наизглед једноставне форме, треба имати у виду да познавање концепата педагогије игре предвиђа садржајно и смислено вођен наставни процес. Без сумње, компетенције струковних васпитача за традиционалне игре у оквиру студијског програма који похађају, укључујући сва теоретска, практична и дидактичка сазнања из широке области традиционалне игре, фокусирана су ка најзначајнијим квалитетима: развоју здравог детета кроз „културално одговоран наставни процес“ (Gay, 2010).

## 5. Уместо закључка

Игра као активност у едукацији пружа неизмерне могућности у концепту осмишљавања креативне разоноде. Како и на који начин решити питање оријентације у простору? На који начин осмишљено разивјати говорне, музичке, ритмичке, моторичке и друге способности у корелацији са традиционалном игром? Какве критеријуме позиционирамо према деци кроз традиционалну игру? Како развити стваралачки занос? Како стимулисати децу са уочљивим недостатком моторичких, ритмичких или музичких способности и подстаћи њихов развој? Зар није крајње време позабавити се инструктивним програмом који би промовисао развој појединца као јединке друштва,

<sup>15</sup> У оквиру предмета Методика традиционалне игре у протекле четири године активности се врше у Предшколској установи „Драгољуб Удицики“ (вртић „Мики“ и „Колибри“).

обезбедити ученицима физичко и психичко здравље, квалитетна сазнања из различитих домена и потпуно ангажовање у процесу учења, укључујући мотивацију за успехом?

За адекватнији приступ ка детету као појединцу, а потом и као члану колектива, кључно је разумети читав комплекс аспеката укључених у његово одрастање и развијање, много више од површног знања етапа и узрасних фаза у њиховом развоју (Meyer, 2010: 12). Ипак, спровођењу квалитетног искуства у учењу мудрим и осмишљеним одабиром елемената активности и покрета претходе слојевита знања у циљу потпуног разумевања свих етапа развоја и импликација које их прате.

Потенцијал који пружа традиционална игра у васпитно-образовном, националном, етичком и здравственом систему кроз иновирање садржаја, може имати искључиво позитивне резултате. Њена улога примарно се ослања на идеју здравог начина живота и живљења. Игра кроз телесну и мисаону репродукцију представља инструмент за сигуран и безбедан начин учења и образовања, али искључиво кроз примерене поступке вођења и адекватну превенцију од повреда, квалитетну примену садржану у основним категоријама психомоторних (физичка), когнитивних (интелектуална) и емоционалних (социо-емоционална) поља. Примера ради, и у оквиру MENSA програма за унапређење способности деце предшколског узраста и Центра за таленте Никола Тесла, односно одсека за даровите при српској MENS-и, промовишу се „заборављене дечје игре“ са елементима провлачења, вртења у круг или прескакања у циљу развоја интелектуалних способности деце (Милојковић).<sup>16</sup>

Важност „преношења модела традиционалних игара“ (Марјановић, 2013: 73) и фолклорне педагогије на простору Србије данас, праћено је дилемама које се односе на важна питања. Како игра у најширем смислу речи представља дисциплину која се учи (проучава) и она мора, баш као и друге дисциплине, садржавати задовољавајућу количину знања о чињеницама, концептима, принципима и теоретским садржајима (Kassing and Jay, 2003: 4). Садржај и квалитет знања о игри (плесу) пружа обиље података и информација о њеним комплексним садржајима стеченим кроз искуство у процесу играња

---

<sup>16</sup> Научно је доказано да вежба ротације, када се дете раширених руку врти око своје осе, чак и свака активност која укључује неуравнотежени покрет или позу, поред тога што је одлична за развој моторике, стимулише систем равнотеже (Lovell Brenda је специјалиста за развој кретања – Movement Development Specialist: Neuro-Sensory (<http://www.achper.vic.edu.au/>)).

(игре). Квалитет садржаја знања је, између осталог, питање усвајања знања и стицања вештина посредством других дисциплина и научних подручја. Захваљујући стеченим интердисциплинарним сазнањима, предавачу (фолклорном педагогу) је омогућена неопходна педагошка подлога кроз научно потврђена, педагошка и психолошка искуства ка садржајима и методским поступцима при учењу игара у наставном процесу (Исто: 5).

## ЛИТЕРАТУРА

- Бајић, В. (2006). *Од оригиналној записи традиционалне музике и игре ка пре-ради, обради и композицији – музичко наслеђе у културно-уметничким друштвима и образовним институцијама у Србији (дипломски рад)*. Факултет музичке уметности у Београду: Катедра за етномузикологију.
- Вакка, Е. (1980). *Musikkiskolen. Lands laget Musikki Skolen*: Oslo. (p. 4–11).
- Баконџев, М. (1987). „Ђорђе Натошевић“. *Педагошка стварност*. 9– 10. Нови Сад.
- Belović, J. (1894/2005). *110 igara za mladež*. Zagreb: Tisaki Naklada knjižare Lav Hartman. Pretisak; Školska knjiga, 2005.
- Vasić, O. (1992). *Igračka tradicija Podrinja. Narodna muzička i igračka tradicija Podrinja*. Sarajevo: Književna zajednica Drugari.
- Врчевић, В. (1868). *Српске народне игре које се забаве ради по сасијанцима играју*. Београд. Српско учено друштво: Државна штампарија.
- Gay, G. (2010). *Culturally Responsive Teaching. Theory, Research, and Practice*. Second Edition. Multicultural Education Series: Teachers College Press.
- Gibbons, E. (2007). *Teaching Dance – The Spectrum of Styles*. USA: Bloomington. Indiana: Author House tm.
- Глибонски, Ђ. (1880). *Гимнастичне игре за народне српске школе (јеросте и редне игре, игре са исцмоћи и смејњама и слободне игре у пољу и на ирралишћу) по најновијим немачким изворима*. Нови Сад: Штампарија А. Пајевића.
- Група аутора (1977). *Народне игре из Србије – ириручник за руководиоце фолклорних ируја културно уметничких друшћава*, св. 1. Београд. Савез аматера Србије: Одбор за народну уметност.
- Ђорђевић, Д. (1988). „Примена народних игара у раду са извођачким групама“. *Зборник радова XXXV конгреса Савеза удружења фолклориста Јуославије*. Рожаје, Титоград: Удружење Фолклориста Црне Горе. (486–492).
- Ђорђевић, Т. ([1907](1984)). *Наш народни живоји 1–4*. Београд: Просвета.
- Zdravković, M. (1995). „Igra kao fenomen“ *Orchestra časopis za umetničku igru*. Br. 1. (4–5).
- Ivanković, A. (1973). *Fizički odgoj djece predškolske dobi – priručnik za odgojitelje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Ivković, S., Žarković, B. (1977). *Igre za škole, sport i rekreaciju*. Београд: NIP „Sportska knjiga“.

- Јанковић, Љ. и Д. (1934). *Народне игре, I књиџа*. Београд. Ауторско издање. Штампарија Драг. Грегорића. (1937) Народне игре II књиџа. Београд. Ауторско издање. Штампарија Драг. Грегорића. (1971) *Narodne igre za decu*. Uputstva Ljubice i Danice S. Janković za predavanje, negovanje, spremanje i primenu orskih narodnih igara: Београд.
- Јанковић, Љ. (1955). *Владимир Ђорђевић и народне игре*. Београд: ГЕМ XVIII.
- Јовановић, Б. (2011). „Игра као чинилац идентитета народног стваралаштва“ Традиционална естетска култура – игра. Универзитет у Нишу. Центар за научна истраживања САНУ и универзитета у Нишу: Ниш (65–81).
- Kassing, Gayle and Jay, M. Danielle (2003). *Dance Teaching Methods and Curriculum design. Comprehensive K-12 Dance Education: Human Cinetics*.
- Kaufmann, K. and Dehline, J. (2014). *Dance Integration: 36 Dance Lesson Plans for Science and Mathematics: Human Cinetics*.
- Копас-Вукашиновић, Е. (2004). *Karakteristike i razvoj programa za predškolsko vaspitanje i obrazovanje u Srbiji*. Doktorska disertacija: Univerzitet u Novom Sadu.
- Filozofski fakultet. Novi Sad (2006). „Програми предшколског васпитања и образовања у Србији у периоду између првог и другог светског рата“. *Насиља и васпитање*, бр. 1. Београд: Педагошко друштво Србије.
- Kragujević, G. (1994). *Sokolski gimnastički sistem kao osnova školskog fizičkog vaspitanja u Kraljevini Jugoslaviji (1919–1941)*. Doktorska disertacija. Београд. Fakultet fizičke kulture Univerziteta u Beogradu.
- Красин, М. (2011). „Традиционална игра на сцени“. *Етно-антрополошке свеске 18 (н.с) 7*. Чланци и студије. Београд. (105–121).
- Leibman, Robert H. (1992). *Dancing bears and purple transformations: The structure of dance in Balkans*. A dissertation in Folklore and Folklife. University of Pensilvania. UMI Dissertation Services: A Bell & Howell Company. Michigan.
- Lovell, B. „A Selection of Sensory Motor Activities to be included in Early Years PE Programs”.
- Mainwaring, L. M., Pysch C. and Krasnow D. H. (2010). „Teaching the Dance Class – Strategies to Enhance Skill Acquisition, Mastery and Positive Self-Image“. *Journal of Dance Education. Volume 10, Number 1*. pp. 14–21.
- Марјановић, В. (2013). „О сакупљачима и истраживачима народне игре у српској етнологији и фолклористици од 19. века до данас“. *Савремена српска фолклористика I*. Универзитет Нишу. Центар за научна истраживања САНУ и универзитета у Нишу: Ниш.
- Meyer, Fran A. (2010). *Implementing the National Dance Education Standards*. United States of America. National Dance Association. Human Cinetics. SHAPE America – Society of Health and Physical Educators.
- Milojković, A. „Igre koje razvijaju dečiji intelekt“, (MENSA). nadarenadeca.com
- Младеновић, О. (1971). „Нека питања методологије, класификације и терминологије наших народних игара“. *Rad XV kongresa Saveza udruženja folklorista Jugoslavije u Jajcu 12–16 septembra 1968. godine*. Sarajevo. Novinsko preduzeće „Oslobođenje“ Sarajevo. (303–306).
- Мркић, Б. (1996). *Почеци сиротиња на тилу Војводине*. Нови Сад: Матица српска.

- McCutchen, Pugh Brenda (2006). *Teaching dance as Art in Education*. Human Kinetics. Printed in United States of America: Printer Sheridan Book.
- Недељковић Д. (1961). „Фолклор, социјализација и мир“. *Раг VIII конгреса Савеза фолклориста Југославије у Тишовом Ужицу 1961*. Београд. Штампа Издавачке установе „Научно дело“, (321–329).
- Недељковић, С. (2005). „Повест српског сокола“. Пројекат Растко. Соколска дигитална књижница. (2014). Рад сокола на очувању словенске традиције. Пројекат Растко. Соколска дигитална књижница.
- Rakočević, S. (2011). *Igre plesnih struktura. Tradicionalna igra i muzika za igru Srba u Banatu u svetlu uzajamnih uticaja (doktorska disertacija)*. Fakultet muzičke umetnosti. Beograd. (2013) „Tracing the discipline: eighty years of ethnochoreology in Serbia“. *New Sound – International journal of music 41*. Belgrade. Department of Musicology. Faculty of Music.
- Svendler, N., Charlotte and Burridge, Stephanie (2015). *Dance Education Around the World: Perspectives on Dance, Young People and Change*: Routledge.
- Сковран, О. (1976). „О сценској примени народних игара са посебним освртом на њену примену у основним школама“. *Нејоване изворног фолклора у раду са децом*. Београд: Савет за васпитање и бригу о деци СР Србије.
- Српски Сион (1892). „Научна основа за православне вероисповедне српске народне основне школе у Краљевини Хрватској и Славонији са једном, две, три и четири учитељске снаге – издана наредбом Српског православног народног црквеног школског савета од 07. (19) марта 1892“.
- Стефановић, Г. К. (1847). „Србске народне женске игре“. *Летопис Матице српске*, год. 21, част 1, (књига 76) 1825. Нови Сад.
- Стојковић, С. (1897). „Физичко васпитавање и његове реформе“. *Годишњица Николе Чуйића*, књига XVII. Београд: Штампано у државној штампарији. (239–330).
- Текелија, С. (1876). „Автобиографија Саве Текелије – Градња или материјал за описан је живота мога“. *Летопис Матице српске*, књига 119: Нови Сад.
- Цацевић, Д. (1988). „Начини и проблеми ревитализације народне орске традиције у Србији“. *Зборник радова XXXV конгреса Савеза удружња фолклориста Југославије*. Рожаје, Титоград: Удружење Фолклориста Црне Горе. (482–486).

Интернет адресе:

nadarenadeca.com

<http://www.rastko.rs/istorija/sokoli/tekstovi/snedeljkojovic-povest.html>

<http://www.rastko.rs/rastko/delo/15107>

<http://www.rastko.rs/rastko/delo/15043>

<http://www.achper.vic.edu.au/sitebuilder/resources/knowledge/asset/files/45/b53brendalovelvicachperhandout.pdf>

[http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article\\_view.aspx?ArticleID=360](http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article_view.aspx?ArticleID=360)

<http://www.achper.vic.edu.au/>

**Gordana Roganović, M.A.**

## LEARNING AND APPLICATION OF TRADITIONAL FOLK DANCES

### *Summary*

In her paper, the author emphasizes the significance of learning and applying traditional folk dances in education. She focuses on pedagogical trends existing worldwide which strive towards systematization and development of the study programs aimed as applying dance within the teaching process or extra-curricular activities of children in preschool institutions or elementary schools. Through a brief historical overview, the author describes the tendencies to implementing folk/traditional dances into the teaching process through the existing systems of preschool or elementary school education in our country. As a teacher in Preschool Teachers' Training College in Kikinda, and at the Department of Preschool Teacher of Traditional Dance, the author wishes to emphasize the seriousness, significance, potential and perspective of expert knowledge and skills in working with the youngest pupils. By summing up the previously gathered experience and contribution to improving this department within the accredited curriculum, the author analyzes the skills, knowledge and the potential of students of this department, their status and opportunities to apply the acquired skills and knowledge in practice and working with preschool and elementary school children.

*Key words:* Preschool teacher of traditional dance, amateurism and scene, folklore, traditional and folk dances, application of traditional dances, application of knowledge, competences.



## НАСТАВНА СРЕДСТВА У НАСТАВИ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ

**САЖЕТАК:** Последњих неколико година све више се истиче и говори о недостацима образовања како у осталим државама, тако и код нас, те и о потреби да се изврше одређене промене. Чињеница је да, иако у школским клупама ученици проводе велики део свог детињства, резултати образовања нису адекватни, односно нису у складу са очекивањима. Постоји више разлога за овакво стање: преобимни наставни програми, монотони уџбеници, неодговарајући услови за извођење наставе, застарела наставна средства која не прате развој образовне технологије. Осавремењивање наставног процеса је свакако један од предуслова за боље образовање. Ма колико год покушавали да осавременимо школство, још увек је у нашим школама у Србији доминантан фронтални облик рада уз коришћење старих наставних средстава – зелене табле и креде. Због тога, овај рад има за циљ да допринесе практичној примени савремених светских трендова у настави музичке културе.

**КЉУЧНЕ РЕЧИ:** музика, настава, рачунар, методе.

### 1. Увод

Настава музичке културе кроз разне методе, облике рада и технике као и очигледна средства, непосредно долази до циља, а циљ јесте пренети ученику неопходне елементе који чине основу музичке писмености, тако да они трајно постану његова својина. У школама где је музика саставни део процеса учења постоје изванредни примери академског успеха. Музиком се подстичу креативност и машта. Учење музике утиче на развој одређених когнитивних способности. Група аутора (Chan, Ho и Cheung, 1998) долазе до резултата да учење свирања на неком инструменту повећава способност памћења речи. Наиме, они који су учили да свирају неки инструмент су памтили 17 % више вербалних информација од оних који нису учили да свирају. Хо, Чеунг и Чан (Ho, Cheung и Chan, 2003) долазе до истих резултата у студији на 90 дечака старости од 6 до 15 година. Они са музичком обуком имали су сигнификантно боље резултате приликом вербалног учење и бољу меморију. Рад на развијању осећаја за ритам и мелодију, те препознавању и репродукцији мелоритмичких целина, затим на оспособљавању опажања естетских квалитета путем изражајног

---

\* dali.pantelic@yahoo.com



певања песама различитог садржаја и карактера и на формирању музичких појмова као извора разумевања музике је веома дуги сложен (Стојановић, 1996: 9). Певање као наставна област предмета Музичка култура, најнепосреднији је начин за изражавање емоција, усвајање знања и упознавања феномена музике као уметности (Јеремић, 2012).

Деца размишљају бистро и критички у већем степену ако свирају неки инструмент. Музика коју дете учи у школи, а поготово начин на који је учи, није усмерена на задовољавање егзистенцијалне и експресивне потребе ученика. Наша школа образује и васпитава будућег љубитеља музике, при чему се често запоставља дечји развој и музички захтеви. Отуда се јавља потреба интензивне сарадње музичких педагога и психолога, која је прилично скромна код нас, на свим ступњевима, почевши од предшколског образовања, преко образовања у основној до образовања у средњој школи. Потребно је извршити премештање тежишта на развијање диспозиција (склоности) деце, међу којима је свакако најважније интересовање и музичка осетљивост. Посебно је важно квалитетно психолошко-педагошко образовање музичких педагога предшколских установа, основних и средњих школа (Стојановић, 1996).

## 2. Наставна средства

Музика као област или подручје уметности, као посебан језик уметности, својим изражајним средствима снажно делује на осећајни живот и тако одређује однос човека према датој стварности. Музика присутна у свакодневном животу, посебно у породици и школи, прожима живот детета и доприноси његовим развојним потребама, а истовремено за дете представља извор задовољства, позитивних емоција и естетских доживљаја. Зато је и слушање вредне уметничке музике, као основни и примарни метод у перцепцији музике, као главни облик дидактичке активности, значајан извор стицања знања, развоја вештина, музичких способности и култивисања музичких диспозиција ученика. Савремена схватања о музичком развоју полазе од тога да је уметничка музика не само основа музичког развоја већ и средство његовог сазнајног, етичког, социјалног, психомоторног, а пре свега емоционалног развоја (Безданов, 1983: 491). Из наведених разлога основна улога наставника у периоду разредне наставе јесте да уведе одговарајућа наставна средства и омогући ученицима контакт са одговарајућим уметничким делом, да им омогући и помогне да у свему томе уживају, прошире своје квалитативне контроле, односно потпомогне њихову култивизацију у вредновању музике.

Појам наставно средство дефинише се са становишта опште улоге коју наставна средства имају у настави. Ова улога састоји се у омогућавању и олакшавању процеса усвајања знања у настави. У том смислу, наставна средства се третирају као секундарни извори усвајања знања (*Педагошка енциклопедија 2*, 1989: 94). С друге стране, наглашено је да постоје и примарни извори усвајања знања које налазимо у објективној природној и друштвеној стварности. Управо због недовољне приступачности извора објективне стварности у процесу сазнавања, значајно место и улога треба да припадну наставним средствима. У том смислу, о наставним средствима наведено је следеће: „Наставна средства су дидактички трансформисана, односно дидактички обликована изворна стварност. То се дидактичко обликовање спроводи с обзиром на димензије, облик, структуру и дидактичко изоштаравање сазнајних елемената“ (*Педагошка енциклопедија 2*, 1989: 94).

У оквиру ове дефиниције наставних средства уочљиво је да се нагласак ставља на потребу да се њиховим коришћењем у процесу сазнавања олакша ученицима усвајање знања о предмету сазнавања на начин који је близак усвајању знања када предмет сазнавања чине примарни извори сазнавања, односно предмети, појаве и процеси који чине објективну стварност. Наставна средства омогућују да се ученицима покажу основне структуре појма. Функција наставних средства постајала је адекватнија упоредо са развојем човековог сазнања о предметима и појавама стварности. Данас се дошло до оне намене наставних средства којима се објашњавају и приказују не само функционални односи већ и законитости које владају у предметима и појавама. Основна намена коришћења наставних средства је да се ученицима омогући да лакше и правилно схвате суштину предмета и појава и функционалну зависност која постоји међу предметима и појавама. Потреба за потпунијим и лакшим схватањем стварности коју ученици упознају на одређеном ступњу развика, условила је стално, не само модернизовање постојећих наставних средства већ и стварање савремених техничких средстава (Зиндовић, Трнавац и Трајковић, 1973).

Одређивање функције савремених наставних средстава није могуће ако се полази само од наставе. Функција ових средстава је превасходно одређена друштвеним развојем, формулисаним васпитним циљевима и садржајем општег образовања. У стицању нових знања, наставна средства имају функцију очигледних или информационих средстава, а у погледу потпомагања сазнајног процеса – улогу помоћног средства. Наставни процес није само сазнајни процес.

Значајно је да се знање до кога се долази посредно, обезбеди мерама као што су: понављање, систематизација, вежбање, примена. Употребом прикладних наставних средстава, ове етапе се могу успешно уобличити (Трнавац и Ђорђевић, 1992).

Основне функције наставних средстава су: постизање очигледности, подстицање на интензивирање учења и развијање умних и других способности, постизање рационализације и економичности наставе, да представљају материјални ослонац мисаоној активности, интелектуална функција.

Наставна средства морају да буду не само у функцији наставе, већ и у функцији развоја мишљења. Коришћењем наставних средстава може се утицати и на рационализацију рада наставника и ученика, а тиме и на повећање успешности наставе. Наставна средства олакшавају наставнику рад на припремању наставе, ослобађају га сувишног излагања материје, ученицима појачавају концентрацију на процес учења, а наставницима омогућавају ефикаснију индивидуалну помоћ у наставном раду. Употреба наставних средстава може довести до позитивног згушњавања информација и утицати да се наставник растерети од послова техничко-организационе природе (Трнавац, Ђорђевић, 1992). Важан допринос у процесу наставе има сам наставник. Да би настава била успешна, наставник мора добро да познаје своју струку, као и претходна знања, ниво и могућности оних којима предаје, а такође и наставне поступке које ће примењивати у коришћењу наставних средстава. О подизању нивоа дидактичког процеса, као и нивоа општих исхода, не одлучују сама наставна средства, већ укупан дидактички процес. У том процесу, сем наставника и примене средстава, значајну компоненту чине ученици. Само се међусобним утицајима и усавршавањима долази до даљег развоја наставе с једне, и средстава која се у њој користе с друге стране (Трнавац, Ђорђевић, 1992).

Правилним одабиром наставних метода и дидактичких принципа наставник утиче на формирање ученичког односа према уметности и ствара атмосферу у којој се развија уметнички израз обједињавањем различитих грана уметности (музика, визуелна уметност, балет) и уметнички израз на експликативном нивоу користећи широк спектар технологија који одговара циљевима и исходима часа, укључујући традиционалне и новије електронске и дигиталне апликације (Јеремић, Мишков, Грандић-Којић, 2014).

Од тога колико се користе наставна средства зависи радна атмосфера на часу, пажња и активност ученика, емоционални однос према наставнику и предмету. Приликом опредељења за одређено

наставно средство, мора се водити рачуна о захтевима које би требало да испуњавају та наставна средства. Наставна средства треба да буду примерена узрасту ученика, израђена од погодног материјала који задовољава естетске и функционалне захтеве, као и хигијенско-техничке услове.

Због просторне удаљености, сложености или осталих разлога, изворна стварност није увек приступачна за непосредно проучавање, па се као замена за то употребљавају наставна средства. Наставна средства су дидактички обликована изворна стварност. Иако наставна средства надокнађују изворну објективну стварност, она су такође важан извор знања и уједно база за развијање радне способности (Пољак, 1988). За наставну праксу, веома је важно познавање општих одлика група, врста и подврста и посебних карактеристика појединих наставних средстава (Лекић, 1985). Све врсте наставних средстава требало би да користимо у наставном процесу само онолико колико је потребно да би се лакше, боље, брже и интересантније уочио и усвојио одређени део наставне јединице. Она морају да буду од секундарног значаја, управо подређена наставној јединици коју обрађујемо. Никада не смемо заборавити да она вреде само до оног тренутка у току наставног процеса, докле треба да се види одређени део наставне јединице. Ако бисмо и даље користили било које наставно средство, чинили бисмо само грешку. Креативни наставник наставна средства нити потцењује нити прецењује (Ђукић, 1970).

### **3. Савремена наставна средства у настави музичке културе**

Класична подела наставних средстава у настави може се применити и на наставу музичке културе. С обзиром на технолошке промене које се огледају у свим сферама друштва одражавајући се и на школство, наставна средства која се користе у настави можемо поделити, поред основне поделе, и на традиционална и савремена наставна средства.

Са развојем и унапређивањем наставног процеса развила су се и модернизовала наставна средства као основни инструменти наставног рада којима се служе и наставник и ученик. У почетку своје примене, у далекој прошлости наставне праксе, наставна средства су била и по броју и по начину примене врло оскудна и врло ограничена. Даљим развојем дидактичке теорије и наставне праксе наставна средства наставног рада постају заједничка средства наставниковог и учениковог рада. Дакле, наставна средства не представљају више средства која користи наставник, него и средства која користе и ученици.

На данашњем ступњу развоја дидактичке науке може се извршити следећа класификација наставних средстава према њиховим дидактичким карактеристикама:

1. Вербална наставна средства;
2. Текстурална наставна средства;
3. Визуелна наставна средства;
4. Аудитивна наставна средства;
5. Аудио-визуелна наставна средства;
6. Електронско-аутоматска наставна средства;
7. Мануелна наставна средства;
8. Експериментална наставна средства;
9. Помоћна техничка наставна средства (Васиљевић, 2000).

1. Вербална и текстурална наставна средства су основна наставна средства свих наука, односно представљају наставна средства без којих није могуће замислити обраду било које наставне јединице.

У настави музичке културе вербална метода се користи приликом обраде сваке наставне јединице. Ту подразумевамо *разговор* са ученицима о утисцима неке песме, али и приликом читања и тумачења текста песме. У текстурална наставна средства која се користе у настави музичке културе убрајају се уџбеници и радни листови, као и наставни и ученички листићи и листићи за евалуацију часа (Лекић, 1985).

Кроз праксу се показало да употребом наставних листића, наставник има бољи и лакши увид у знање ученика, а такође ученицима наставни листићи могу помоћи да провере или прошире своје знање.

2. Визуелна наставна средства припадају групи медијума који се користе помоћу чула вида. Визуелна наставна средства, с обзиром на димензије, могу бити тродимензионална и дводимензионална, а с обзиром на дидактичку намену могу бити статична и динамична. Према експерименталним проверавањима ефекат њиховог утицаја на активност ученика је од 30 до 50 %. (Кубурић, Дачић, 2004). Она обухватају: слике и апликације, цртеже, графиконе, планове и карте, моделе и рељефе, ликовне пројекције, справе, апарате, машине и специјалне уређаје као очигледна наставна средства.

Навешћемо визуелна средства која су значајна за наставу музичке културе.

Слике и апликације су сродна вештачка средства у погледу наставне функционалности. Слике су веома популарна визуелна средства. Она се користе у малом и великом формату. Мале слике треба

користити из уџбеника и специјалних албума које уређују сами ученици. Много већу вредност имају велике наставне слике. Ако је слика основно средство са свим детаљима наставне јединице, онда је показујемо на почетку часа и користимо до краја часа. Ако је слика допунско средство за илустрацију, онда је користимо само за анализу одговарајућег дела садржаја наставне јединице. Апликације су новија средства која проширују примену принципа очигледности у смислу савремене визуелизације наставе. Оне су интересантније и ефикасније од слика, јер се одликују извесном динамичношћу. Апликације могу да буду групне и појединачне (Лекић, 1985). Пример за слике и апликације које ученици могу користити на часовима музичке културе јесу слике инструмената где ученици могу детаљније уочити сваки део одређеног инструмента, његову грађу и функцију. Разне музичке игре, игра меморије, укрштенице, нацртан линијски систем од великог су значаја као апликације које могу послужити у уводном делу часа музичке културе и имају за циљ да помоћу њих ученици понове претходно научено градиво.

Цртежи и графикони су истоврсна визуелна вештачка средства. Њихова вредност зависи од адекватне и методски целисходне примене према природи градива. Цртежи као вештачко визуелно средство за изражавање језиком линија и боја могу бити једноставне слике и схеме предмета, појава, стања, законитости и уређаја (Лекић, 1985). У настави музичке културе то могу бити цртежи инструмената као и других појмова из теорије музике.

Модел и рељефи су вештачка наставна средства која омогућују тродимензионалне перцепције. Модел су имитација правих објеката из природе и технике. Наставна вредност модела зависи од њихове техничке структуре и применљивости (Лекић, 1985). У настави музичке културе можемо користити разне моделе музичких инструмената како би ученици боље упознали и усвојили појмове о звуку и начину добијања тона.

Мотивациони филмови служе за увод и стварање расположења при обради новог наставног градива. Као мотивациони филмови у настави могу се користити научно-популарни, културно-просветни и документарни филмови. Предметни филмови су наставни филмови у ужем смислу. Према ужој намени, предметни филмови могу бити фрагментарни (илустративни), јединачни (тематски) и комплексни (обухватни). Фрагментарни филмови обухватају један део одређене наставне јединице, планиране за један наставни час. Јединачни или тематски филмови обухватају једну наставну јединицу или мању



наставну тему. Комплексни филмови обухватају садржај једне области или веће теме (Лекић, 1985). Фрагментарни филмови се најчешће употребљавају на почетку часа, као мотивација која је уско повезана са наставном јединицом која се обрађује тог часа. На пример, приликом обраде наставне јединице „Карневал животиња“ Камиј Сен-Санса, четврти разред, учитељ у уводном делу може да пусти филм о животињама и звуцима које производе како би најавио наставну јединицу. Пример за комплексни филм може да буде документарна емисија о народним играма. Ученици на сваком часу музичке културе могу да обрађују по једну народну игру која је карактеристична за одређено поднебље или државу (игре из Војводине, Шумадије, Бечки валцер...). На сваком часу учитељ пушта по један тематски филм чији скуп представља један комплексни филм.

Справе и апарати, као очигледна средства, јесу механизми које проучавамо или нам служе да проучимо одређене појаве, стања и законитости у природи и техници. То су најпопуларнија наставна средства у савременој настави. Апарати као предмети проучавања треба да буду подесни за лако склапање и расклапање и да имају упрошћене механизме ради илустрације њихове функционалне намене (Лекић, 1985). У савременој настави музичке културе користе се разне справе и апарати као што су метроном, музичка виљушка, синтисајзери, табла са нотним системом, магнетна табла са нотама.

3. Аудитивна наставна средства су малобројна, али доста примењена. Путем аудитивних наставних средстава упућују се све оне поруке које се примају чулом слуха. Приликом употребе аудитивних наставних средстава преносе се одређени садржаји снимљени на аудио касетама, компакт дисковима, магнетофонским тракама или грамофонским плочама. Њихова примена је уско повезана са напретком технике. Она обухватају: репродукцију тона и извођење тона. Према експерименталним проверавањима ефекат њиховог утицаја на активност ученика је око 20 % (Кубурић, Дачић, 2004). Иако малобројна, имају велику примену у настави музичке културе. Представљају најбитније наставно средство у настави музичке културе.

Репродукција тона је замена природног говора. У настави музичке културе репродукција тона изводи се помоћу грамофона, магнетофона и радија, CD плејера као и рачунара. Поседна дидактичка вредност репродукције тона је у могућности неограниченог понављања садржаја увек под истим методичким и психолошким условима. Због тога је ово аудитивно средство веома ефикасно за интерпретирање



живе речи наставника. Данас готово уз све уџбенике иде и пратећи CD са песмама и другим наставним садржајем који ученици обрађују.

Извођење тона помоћу техничких и музичких инструмената је значајно аудитивно средство. За извођење тона, учитељи и ученици користе свој глас и музичке инструменте. Музички инструменти су најраспрострањеније наставно средство у настави музичке културе. Деле се на дувачке и жичане инструменте и удараљке. Инструмент који се најчешће користи у настави је клавира и представља основно средство за рад у настави музичке културе. Поред клавира, користе се и други мелодијски инструменти попут хармонике, фрулице, металофона. Велику пажњу и примену у настави има и Орфов музички инструментаријум, јер је доступан сваком ученику и не тражи велика материјална средства, те ћемо даље представити ову групу инструмената.

4. Рачунар у настави музичке културе је ново наставно средство. Уз одговарајућу додатну опрему, софтвер и прикључак на интернет, може да замени многа друга наставна средства. За репродуковање већ снимљених музичких емисија довољан је видео-бим. Уз одговарајуће звучнике могуће је репродуковати музику на часовима музичке културе. Видео-бим је довољан за виртуалну шетњу по светским музејима и високо-квалитетне репродукције слика важних за историју музике. Примена рачунара све више постаје неизоставан део савременог начина образовања, чији је основни циљ унапређивање квалитета наставе било као подршка или као замена за део традиционалне наставе. Традиционална настава се може допунити електронским и интерактивним могућностима, што ће је учинити квалитетнијом. Наставницима је омогућено да прикупљају податке, анализирају информације и припремају материјале. Нови кориснички алати омогућују наставницима да и сами креирају апликације за учење и проверу знања. Ученици, са друге стране, могу да користе рачунаре ради програмираног стицања сазнања, активнијег учешћа у настави, анализе и примене информација, скраћења времена учења и самомотивације за стицање нових знања. Рачунари такође поједностављују и чине мање субјективним проверу стечених знања ученика (Ђекић, Аничкић, Јанковић, 2011).

Предности коришћења рачунара:

- Процес наставе и учења са целим одељењем може се истовремено индивидуализовати. То значи да сваки ученик има могућност да ради, стиче одређена знања, вештине и способности сходно властитом ритму и нивоу ангажовања.

- Образовни програми су квалитетнији. Према томе, загарантован је висок ниво научности, поступности, примерености и мотивације уз готово неограничене могућности добијања додатних информација, упутства за рад и успешно решавање постављених задатака.
- Приликом обраде и презентације одговарајућих образовних садржаја рачунар располаже техничким и програмским могућностима да код ученика истовремено анимира више сазнајних чула, што позитивно утиче на њихово ефикасније учење и напредовање.
- Ефикасно учење уз помоћ рачунара није више везано за установу, собу, кабинет, радни дан или сат. Ученик може да изучава одређену проблематику код куће, на путовању, екскурзији, без обзира на датум, време и место тренутног боравка.
- Приликом провере знања рачунар нуди разноврсне опције. Посебна му је предност што елиминира читав низ субјективних грешака иманентних наставнику као евалуатору.

Рачунар се у васпитно-образовној делатности може користити не само за стицање знања и учења, већ и за веома ефикасно управљање наставним процесом, за обављање административних, персоналних и многих других послова, који се односе на непосредну организацију и реализацију васпитно-образовног рада (Ђекић, Аничих, Јанковић, 2011).

Рачунар може да замени:

- Дијапројектор. PowerPoint програм нуди могућност израде слајд презентације са уметањем текста, слика, звука, анимација, видеа... Сами можемо да одредимо начин презентовања, трајање приказа слајда и сл. Такође је лако извршити промене у садржају слајдова, редоследу приказивања, а могуће је и одштампати тако припремљен материјал.
- Епипројектор. Потребна је обична веб камера да би се садржај стране неке књиге пројектовао.
- Касетофон. Звук са аудио касете није сталног квалитета за разлику од дигиталног записа. Звук је могуће репродуковати, снимати и обрађивати на рачунару у више формата, а могуће је и тако припремљен звук користити у мултимедијалним апликацијама.
- Видео плејер. Данас су нам доступне дигиталне видео камере или картице за дигитализовање видео записа са VHS касета, као и софтвер за обраду видеа, па можемо не само да користимо одређене секвенце и емисије, већ и сами да их уређујемо.

5. Дигитални медији су са напретком науке и технологије заузеле значајно место у наставном процесу. Иако је савремена технологија променила наш начин живота и представља битан фактор у настави, ситуација у школама је на истом нивоу као и раније. Мали број школа је опремљен савременим наставним средствима у које спадају и дигитални медији.

Наиме, улога дигиталних медија у наставном процесу и образовању није само пасивна, већ и активна, будући да она унапређује сам процес учења и поучавања. Један од начина на који се то постиже је коришћење когнитивних алата за изградњу знања, чеме се ученицима даје могућност да буду креатори, кроз властито интерпретирање и организовање знања (Reeves, 1998).

Дигитални медији у образовању налазе различите примене: од наставних програма за учење и вежбе, од база података и алата преко игара за учење, експеримената и симулација до комплексних комуникационих и кооперацијских окружења.

Примена дигиталних медија у настави пружа велики број предности у односу на традиционалне облике извођења наставе, јер, поред осталог, омогућава ученицима да прате ток свог (не)напредовања, ствара услове за развој самокритичности, дивергентног мишљења и интернализовања критеријума ефикасног рада (Gatewood и Conrad, 1997). Процес примене дигиталних медија у настави музичке културе подразумева додатно оспособљавање учитеља како би своје вештине развијања, бирања и имплементације недигиталних образовних садржаја унапредили сличним вештинама развијања, бирања и имплементације дигиталних образовних садржаја.

#### **4. Закључна разматрања**

У раду су приказана наставна средства у настави музичке културе са освртом на генералну поделу наставних средстава и акцентом на савремена средства која имају све ширу примену и показују сталан напредак и развој. Развој образовног софтвера и технолошки напредак условљава учитеља на стално усавршавање како би ишао у корак са технологијама које се стално развијају. Потреба за променама у образовању, настави, методама и облицима рада, кључно је питање свуда у свету, услов за побољшање наставе. Основна школа је темељ школског система, што условљава потребу да се њена делатност стално усавршава.

Традиционална настава је оријентисана на преношење знања, вештина и навика, где је професор преносилац информација и као

такав постављен изнад ученика, док је ученик објекат наставног процеса. Облици организације у традиционалној настави су фронтални и индивидуални, а наставне методе информационе и репродуктивне, па је главна карактеристика овакве наставе памћење градива. У традиционалној настави доминантан је фронтални облик рада где професор углавном врши предавачку функцију и такав начин рада не обезбеђује довољну интеракцију са ученицима, нити самосталне активности ученика у функцији квалитетног овладавања наставним садржајима. Приметан је развој усавршавања дидактичких медија, наставних метода и облика рада у циљу побољшања ефикасности и ефективности наставног процеса. Треба превазићи вербализовану, формализовану наставу и обезбедити трајност знања и повезивање теорије са реалним животом (Васиљевић, 2000).

Савремена наставна средства у великој мери могу да олакшају и унапреде усвајање знања. Посебно значајну улогу имају интерактивна наставна средства. У развијеним земљама школе су већ увелико опремљене најновијим техничким достигнућима и врши се стално унапређење и усавршавање. Нажалост, ситуација у нашој земљи је другачија. Одавно влада погрешно мишљење да се у образовање не треба улагати. Често можемо видети да школе немају ни елементарне услове за рад као што су адекватни простори или потрошни материјал, а ретке су школе које су опремљене рачунарима, интерактивним таблама и осталим технолошким достигнућима. Школе које имају услове за савремену наставу требало би што више да спроводе интерактивну наставу и на тај начин омогуће ефикасније усвајање знања.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Антонијевић, Р. (1998). „Активност ученика у процесу усвајања појмова у настави“. *Педагошка стварност*, бр. 9–10: 737–749.
- Beer, M. (1998). *How do Mathematics and Music Relate to Each Other?* Brisbane.
- Безданов, С. (1983). „Естетски квалитет и естетски доживљај у процесу наставе и учења“. *Педагошка стварност*, бр. 6: 491–501.
- Chan A.S., Ho Y.C., & Cheung M.C (1998). „Music training improves verbal memory“. *Nature*, 396: 128.
- Ђорђевић, Ј. (1986). *Иновације у настави*. Београд: Просвета.
- Ђukić, В. (1970). *Nastavna sredstva: auditivna, vizuelna, audiovizuelna*. Zagreb: Tehnička knjiga.
- Elias, Maurice J., Zins, Joseph E., Weissberg, Roger P., et al. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA Association for Supervision and Curriculum Development.
- Habermeyer, S. (2001). *Prava muzika za vaše dete*. Preveo sa engleskog Miloš Đerić. Čačak: Inter Gradex Trade.

- Ho, Y.C., Cheung, M.C., & Chan, A.S. (2003). „Music training improves verbal but not visual memory: Cross sectional and longitudinal explorations in children“, *Neuropsychology*, 17: 439–450.
- Нрпка, I. (2001). *Iskustva i metode francuske i bugarske škole solfeđa – analize i razmatranja*, doktorska disertacija odbranjena na Fakultetu muzičke umetnosti u Beogradu (mentor dr Zorislava M. Vasiljević).
- Јермић, Б. (2011). „Моделовање процеса сазнавања хорским певањем на млађем школском узрасту“, у: Т. Грујић (Ур.). *Зборник ВШССОВ*, бр. 2: 95–106.
- Јермић, Б., Мишков М., Грандић-Којић, С. (2014). „Аудиовизуелна перцепција и ликовни израз деце млађег школског узраста“. *Норма*, 19 (1): 153–161.
- Јовановић, Р. (2006). *Велики лексикон сџраних речи и израза*. Београд: Алнари.
- Којов, И. (1989). *Методика наставе музичкој васпитања*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Кубурић, З., Дачић, С. (2004). *Методика верске наставе*. Нови Сад: Чигоја штампа.
- Лекић, Ђ. (1985). *Експериментална дидактика*. Нови Сад: Мисао.
- Lazarević, D. (1972). *Muzičko vaspitanje u razrednoj nastavi*. Sarajevo.
- McKelvie, P., и Low, J. (2002). „Listening to Mozart does not improve children’s spatial ability: Final curtains for the Mozart effect“. *British journal of developmental psychology*, 20(2): 241–258.
- Мирковић, Р. (1996). *Психологија музике*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Надрљански, Ђ. (1983). *Информатика у образовању*. Нови Сад: Мисао.
- Педагошка енциклопедија 1–2* (1989). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Poljak, V. (1988). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Попдимитров, К. (1974). *Метод на музикално мисловна техника врху гласова и инструментална основа*. Софија: „Наука и изкуство“.
- Потоњак, М., Потоњак Н. (1975). *Педагогија*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Rauscher, F., H. (2002). „Mozart and the mind: Factual and fictional effects of musical enrichment“, in J. Aronson (Ed.). *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education* (269–278). New York: Academic Press.
- Rojko, P. (2012). *Metodika nastave glazbe, teorijsko-tematski aspekti*. Zagreb: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera Pedagoški fakultet Osijek.
- Sakač, М., Пеџанас, Р., Јермић, В. (2012). „Some Psychological implications of integrated instruction“. *Theory and practice of connecting and integrating in teaching and learning process – Proceedings*. Sombor: Serbia, 25–27. May 2012, University of Novi Sad, Faculty of Education in Sombor.
- Santos-Luiz, C. (2007). *The learning of music as a means to improve mathematical skills*, International Symposium on Performance Science, (135–140). Department of Music, College of Higher Education of Coimbra, Portugal.
- Стојановић, Г. (1982). *Настава музичке културе, њручник за учитеље и студенте учитељској факултета*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Стојановић, Г. (1996). *Настава музичке културе од I до IV разреда, љриручник за учииеље и стиуденте учииељској факултетеја*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Стојковић, П. (1982). *Музичко васииттање у основној школи*. Београд: Удружење музичких педагога Србије.

Трнавац, Н., Ђорђевић, Ј. (1992). *Педагогија*. Београд: Научна књига.

Васиљевић, З. М. (1978). *Методика наставае солфеђа*. Београд: Универзитет уметности.

Васиљевић, З. М. (2000, 2006). *Методика музичке љисмености*. Београд: Академија, Заводза уџбенике.

Зиндовић, Г., Трнавац, Н., Трајковић, Б. (1973). *Васииттна функција савремених наставаних средстава и средстава комуникације*. Београд.

Интернет извори:

(Посећено дана 26. 06. 2015. год.)

<http://cornerstoneconfessions.com/2012/08/the-ultimate-list-of-online-music.html>

[http://www.teachingideas.co.uk/music/contents\\_musicalelements.htm](http://www.teachingideas.co.uk/music/contents_musicalelements.htm)

<http://www.microsoft.com/serbia/obrazovanje/pil/materijali/default.aspx>

[http://ljlilja969.blogspot.com/p/blog-page\\_5.html](http://ljlilja969.blogspot.com/p/blog-page_5.html)

**Dalibor Pantelić, M.A.**

## TEACHING AIDS IN MUSIC EDUCATION

### *Summary*

In the last couple of years, more and more authors have been talking about and pointing to the downsides of the education system both abroad and in our country, and the need to make certain changes. Even though pupils spend a large part of their childhood sitting at their school desks, it is a proven fact that the educational results are not adequate, i.e. they do not meet the expectations. There are several reasons why this is so: bulky curricula, monotonous textbooks, inappropriate working conditions in the classrooms, outdated teaching aids which do not keep up with the development of educational technology. Modernization of the teaching process is surely one of the preconditions for a better education. No matter how much we try to modernize our schools, schools in Serbia still favorize frontal teaching method and old-fashioned teaching aids, namely blackboards and chalks. That is why this article aims at contributing to practical use of contemporary world trends in music education.

*Key words:* music, teaching, computer, methods.



## КОМУНИКАЦИЈА – ЦЕНТРАЛНИ ФЕНОМЕН КУЛТУРЕ

**САЖЕТАК:** Суштина људског живота заснована је на повезаности са другим људима. Повезаност са другим људима зависи од комуникације. Како је комуникација свеобухватна самим тим представља и централни феномен културе.

Предмет овог рада јесу општи теоријски аспекти комуникације.

Радам се желе расветлити фундаментална сазнања о комуникацији, као централном феномену културе.

Резултат указује на то да велики број различитих дефиниција, гледишта и постојање интересовања за изучавање комуникације, која датира од самог постанка људског друштва, указује на сложеност појма комуникација. Без обзира на постојање различитости у самом дефинисању, ипак постоје и извесне сличности и слагања, те се комуникација дефинише као посредна интеракција међу јединкама која се остварује знаковима тј. као интеракција путем знакова (Рот, 2004: 12). Процес комуникације карактерише и постојање елемената, функције, сметњи. Врсте комуникације су многобројне, као и њихове класификације. Основна сличност је да све служе томе да учесници у интеракцији стекну информације о одређеним појавама. Свака од врста је подједнако значајна и у употреби је код људских бића.

Закључак: Савременом људском бићу, данас је неопходно да зна вештине уметности комуницирања, а пре свега о комуникацији уопште, њеном пореклу, врстама, функцијама, знаковима које користи, каналима комуникације, елементима, сметњама, како би јасно исказао своје жеље, потребе и хтења, али и постао компетентнији за комуникациону интеракцију којом утиче, учи, подучава особе око себе повезујући се са њима.

**КЉУЧНЕ РЕЧИ:** комуникација, средства комуникације, функције комуникације, комуникациони канали, сметње у комуникацији, врсте комуникације.

### Увод

У литератури постоји велики број различитих дефиниција појма комуникација. Општеприхваћена дефиниција не постоји, што указује на сложеност појма и различитост гледишта великог броја теоретичара и еминентних стручњака који се баве проучавањем овог процеса.

*Комуникација* је термин латинског порекла (*communicatio*) који у најширем смислу значи саопштење, везу, општење, додир. „Глагол

---

\* vanja.mladjaja@gmail.com



комуницирати означава размену обавештења, порука, постојање контакта, повезаности, одржавање саобраћаја, кретања неким правцем“ (Клајн, Шипка, 2006: 637).

Комуникација је процес размене информација (Требјешанин, 2001), који као такав не постоји само код људи. „Сваки организам, да би се одржао, поседује до извесног степена развијену способност да сакупља и обрађује информације. Таква способност најразвијенија је код човека“ (Рот, 2004: 10).

Међутим, без обзира на постојање различитости у самом дефинисању, ипак постоје и извесне сличности и слагања, на шта указује и дефиниција Николе Рота (2004) који комуникацију дефинише као посредну интеракцију међу јединкама која се остварује знаковима тј. као „интеракцију путем знакова“ (Рот, 2004: 12). Исти аутор као две битне одлике комуникације наводи: „прво, да представља интеракцију међу јединкама, тј. однос при коме једна јединка утиче на понашање друге, друго, да се тај однос остварује тако што једна јединка, намерно или ненамерно, емитује дражи које за другу представљају знакове“ (Рот, 2004: 12).

### **Знакови као основно средство комуникације**

Према мишљењу Николе Рота (2004), комуникација као врста интеракције, остварује се као интеракцијски процес знаковима. „Знакови су инструменти, средства комуникације... Знакови су дражи, а то значи процеси који изазивају нечију реакцију и делују на понашање јединке, али не делују само не непосредно него и посредно и тиме указују на нешто, а стоје уместо нечега другог“ (Рот, 2004: 12). На пример, људско око може да региструје црвену боју и то је непосредно деловање дражи. Међутим, ако та црвена боја указује на нешто, и није само драж која је изазвала осет црвене боје у оку, онда она постаје знак. Црвено светло на семафору је знак, јер не изазива само осет црвене боје, већ и указује на упозорење да се не сме прећи на супротну страну улице.

Знакови могу бити различите врсте. Могу бити изговорени, написани и нацртани. Сходно томе, комуникација која као средство користи знак, може се остварити на три начина:

1. говорним методама које користе живу реч;
2. у писаној форми, која користи знакове и симболе, као што су на пример, слова азбуке;
3. визуелним ефектима, где се такође користе знакови и симболи, који су осмишљени као цртежи и разне шеме (саобраћајни знаци, слика куће или било ког предмета уместо

кога стоји), затим израз лица који се састоји у опуштању мишића око очију и уста и као такав постаје визуелни знак за који се обично тумачи као израз жалости, и мирис који осети нека животиња трагајући за пленом постаје знак, ако код животиње изазове припремање за напад (Рот, 2004).

Исти аутор, истиче да се знакови могу различито и класификовати. Једна подела може бити на природне и вештачке знаке. Под природним знацима подразумева израз на пример, лица, који се јавља као спонтани израз одређених емоционалних стања (који неко ко посматра и запажа може да протумачи као радост, жалост, страх...). Под вештачким знацима подразумева скупине гласова, линија облика, који се користе као означавања за нешто. На пример, бројеви којим означавамо рецимо количине, хемијске формуле, којима се означава хемијски састав или процес, речи говора су такође вештачки знак (Рот, 2004).

За боље схватање и разумевање процеса комуникације важна је и класификација знакова, тј. њихова подела према функцијама. Једну од таквих подела дао је 1934. године немачки психолог Карл Билер (Андевски, 2008). Он је своју поделу знакова по функцији назвао *Органон-модел*.

Према овом моделу поделе сваки знак је „најпре *симптом*, јер описује ситуацију у којој се налази онај који говори. Исто као што симптом болести показује коју болест човек има, из знака се може разумети у каквом се стању налази човек“ (Андевски, 2008: 11). Друга функција знака је да је он један *сигнал*. Знак у овом случају треба да изазове нечију пажњу, односно саговорник прима сигнал који ће га навести да покаже одређено понашање. Они су одраз неког унутрашњег стања и не могу се произвести намерно нити бирати, спонтано се јављају као ненамерна манифестација неког стања организма. Смех, који особа која посматра и запажа код саговорника, оцењује се као израз радости, ако је спонтана реакција. Али, ако је осмех настао намерно уз (подешавање израза лица), да би код других изазвао утисак како је весео, они престају да буду сигнали, већ носиоци поруче, постају симболи, што је трећа функција знака. Тако да трећа функција знака представља и означава ствари и појаве, односно описује стварно стање које егзистира независно од саговорника и слушаоца. Дакле, симболима означавамо ствари, односе, идеје, доживљаје, а у људској комуникацији најважнији симболи су речи говора и писаног текста (Андевски, 2008; Рот, 2004). Органон-модел приказан графички (Андевски, 2008:11) изгледао би овако:

Органон-модел
• Симптом
• Сигнал
• Симбол

Слика 1. Органон-модел према К. Билеру

## Суштина комуникације људских бића

Савременом људском бићу, данас је веома потребно да зна вештине уметности комуницирања, а пре свега о комуникацији уопште, њеном пореклу, врстама, функцијама, знаковима које користи, каналима комуникације, елементима, сметњама, како би јасно исказао своје жеље, потребе и хтења, али и постао компетентнији за комуникациону интеракцију којом утиче, учи и подучава особе око себе. Тако да нас упознавање суштине комуникације доводи и до следећих питања:

Одлике и функције симболичке комуникације: Најважнија „одлика симболичке комуникације је да се остварује знаковима који су прихваћени у одређеној заједници као носиоци значења, као средства саопштавања порука, а повезани су у системе који, према одређеним правилима комбиновања појединих знакова, омогућавају стварање великог броја склопова знакова као носиоца нових значења“ (Рот, 2004: 23).

Према мишљењу Николе Рота (2004), знакови у симболичкој комуникацији човека су:

1. вештачки симболи, за разлику од сигнала код животиња који су природни;
2. знакови као симболи су носиоци значења и саопштавања о разним карактеристикама онога што се њима означава и нису проста замена за нешто као што су то сигнали;
3. знакови као симбол су елементи неког система који се могу повезати и комбиновати, и не могу бити појединачни и незаменљиви по свом смислу;
4. знакови као симболи својим комбиновањем могу створити огроман број нових значења и саопштавања, а не као сигнали да указују на ограничен број одлика објеката који представљају;
5. знакови као симболи су социјални по свом карактеру и као такви представљају општа средства за преношење порука у одређеној заједници.

Оваква симболичка функција комуникације (тј. способност комуникације) коришћењем симбола међу живим бићима, развија се једино код људских бића, од најранијег узраста захваљујући развоју његових менталних способности. Организовану и конципирану симболичку комуникацију код човека, која је правилима граматике уређени симболички систем, називамо језик. Овај уређен симболички систем омогућава човеку да изрази своја сазнања до којих долази користећи се својим способностима (Рот, 2004). На овај начин, уређено, људска бића су преносила информације (сазнање) како у историји, тако и данас и то (Томић, 2003; Рот, 2004):

1. у простору, ма колико људи међусобно били просторно удаљени;
2. у времену, кроз историју, с генерације на генерацију о чему сведоче трајни записи.

Коликог је значаја уређеност симболичког система комуникације код човека, јасно је, ако се има у виду да би без оваквог система комуникације сва сазнања остајала приватно власништво и била би временски ограничена. Не би могла постати општа и историјска, па самим тим не би ни могло доћи до унапређења културе, науке, технике и уметности. Знакови као симболи су социјалног карактера, дакле сам симболички систем комуникације је социјалан код човека, као што су то сигнали код животиња. И код човека и код животиња социјалност се огледа у томе што омогућава повезаност међу јединкама и међусобни утицај једних на друге. „Али симболички систем код човека има не само разноврснију већ и сложенију социјалну функцију, он је социјалан и по свом пореклу и по свом карактеру и по свом дејству, као и по облицима у којима се јавља“ (Рот, 2004: 26).

Елементи процеса комуникације: Обзиром на то да процес комуницирања подразумева „процес размене порука који се састоји од поруке и реакције на поруку – одговора“ (Зеленовић, 1995: 358), лако је закључити да је „преношење информација најважнији моменат у комуникацијском процесу“ (Марковић, по наводу Шћепановић, 2008: 20). Дакле, да би се уопште обавио процес протока информације (поруке), неопходно је да постоје одређени елементи самог процеса комуникације. Најчешће у стручној литератури као елементи комуникације дефинишу се: пошаљилац, порука и прималац. Међутим, како је комуникација сложен процес и као такав зависи од много више пропратних елемената, у раду је представљен шири обухват комуникационих елемената. Према Зеленовићу (1995: 374) елементи процеса комуникације су: пошаљилац, идеја, код, кодирање или процес обликовања

поруке, порука, канал или медијум за преношење поруке, прималац, декодирање, повратна спрега (последњи поступак претходног процеса комуницирања и први поступак следећег процеса комуницирања као реакције на претходни процес).

*Пошаљилац* или извор информације у процесу комуникације је творац поруке, односно онај који започиње комуникацију. Он поседује потребе, жеље и циљ да пренесе поруке једном или више других лица. Пошаљилац може да буде појединац, група или организација.

*Идеја* пошаљивоца је, заправо, намера пошаљивоца, која представља мисао, осећања која се желе упутити и изражава се одређеним симболима.

*Код* је систем знакова помоћу којих се комуницира (језик). Да би се пренела порука потребно је одабрати код који разуме и прималац.

*Кодирање* (шифровање) настаје када пошаљилац информацију коју треба да пошаље преводи у серију симбола. Дакле, пошаљилац преводи (кодира) своје мисли, идеје, осећања у поруку, тј. у расположиве симболичке облике речи (умене, писане), гестове, мимику, интонацију, слике, бројеве, импулсе, сигнале. Врло је важно да пошаљилац одабере оне симболе које познаје и прималац, тако да послата порука има исто значење и за пошаљивоца и примаоца.

*Порука* је продукт извора (пошаљивоца), састављена је од скупа симбола обликованих за преношење која је прошла кодирање и као таква намењена примаоцу. Порука може бити вербална или невербална. Свака говорна порука се састоји од вербалног дела, визуелне импресије и тона гласа којим је изговорена. Истраживања показују да визуелни део поруке коју слушалац добије гледањем у особу која презентује, највише остаје у сећању. Веома је важно да у говорној поруци поменута три елемента буду усклађена, уколико нису, долази до неповерења и неприхватања онога што је садржај поруке. Порука може имати различите намене, па се тако може користити у сврху да информише, упита, стимулише, подстакне, наговори, утиче, пружи знање, забави.

*Комуникациони канал* је медијум путем кога се преноси порука (шаље). Његова основна функција је преносна и он представља везу између извора поруке и њеног примаоца. Постоје различити канали којима се порука шаље: разговор, писмо, e-mail, факс, невербално, звучни талас, радио талас, ТВ слика, ваздушни талас, електрични вод, светлосни сноп, телефон, компјутер, телефакс, непосредни сусрети лицем у лице пошаљивоца и примаоца. У зависности од врсте поруке која се жели послати, бира се одговарајући канал.

*Прималац* је онај који прима поруку.

*Декодирање* је процес примања и претварања, односно трансформисања поруке у облик разумљив примаоцу. Сам декодер је прималац поруке, а декодирање примљене поруке се дешава у нервном систему примаоца, који прихвата идеје пошљаоца на основу декодиране поруке.

Повратна спрега или повратна информација је одговор примаоца на примљену поруку коју му је упутио пошљилац. Ова повратна спрега или повратна информација уједно и затвара ланац комуникације. Повратна информација постоји у двосмерној комуникацији, и може бити у виду тренутног или одложеног одговора. Повратна информација, односно реакција примаоца, заправо је показатељ степена разумевања и шаље се обрнутим путем ка извору поруке.

„Повратна информација је моћно оружје. Кад она не постоји или кад је слаба и одгођена... тада ситуација у комуникатору рађа сумњу и бригу, а у публици љутњу и каткад непријатељство. (...) Повратна информација казује комуникатору на који начин је његова порука примљена“ (Шрам, по наводу: Шћепановић, 2008: 24).

*Сметње у комуникацији*: Рот (2004), разматрајући вербалну комуникацију, истиче да су сметње у вези са денотативним и конотативним значењем коришћених речи и склопова речи. Денотативно значење речи подразумева име за класу објеката, све објекте на које се знак односи, а конотативно значење означава својства објекта. Наравно, постоји и низ других сметњи које исти аутор наводи, али их овом приликом нећемо наводити. Андевски (2008) наводи модел за описивање међуљудске комуникације, који су представили Claude Shannon и Warren Weaver, којим ови аутори описују оквирне услове и изворе сметњи код процеса преношења поруке. Као основне сметње они наводе: мисли, речи, чути и разумети. „Централна идеја овог модела је да се мисли онога који говори (...) вишеструко промене пре него што стигну до слушаоца“ (Андевски, 2008: 15).

Најпре, када су мисли у питању могуће је више сметњи, обично оно што мислимо дуго не можемо да кажемо, затим, мисли садрже често много више или мање од онога што хоћемо да кажемо. Потом, мисли доводимо у везу са речима директно, када изговоримо речи, али овде се јавља друга сметња, јер је изговарање мисли путем језика компликован процес. Свака мисао се преображава у одређену реченицу у постојећем речнику језика, а сам след речи у реченици мора да се формулише према граматичким правилима. Следећа сметња може настати при самом транспорту, у вези између реченог и оног што смо



чули. Извори ових сметњи могу довести до тога да неки делови исказа никада не стигну до примаоца. На пример, или је нешто изговорено превише тихо, или има буке у окружењу, или истовремено морамо да чујемо више саговорника. И као још једна сметња, може се јавити само разумевање поруке. Преводачки рад јавља се и приликом разумевања поруке, најпре примљену поруку (говорни сигнал) морамо рашчланити на поједине речи и овим речима доделити одређено значење. Овај преводачки процес заправо е може описати као нова градња замишљене информације како би се успоставила смисаона повезаност (Андевски, 2008).

Модел сметњи који је наведен, Андевски (2008) означава као степенице губитка информације – где се замишљено разликује од изговореног, јер оно што чујемо разликује се од реченог, а оно што разумемо не мора нужно да буде у сагласности са оним што смо чули. Како би се овај проблем решио, у природи човека је да обрађује и додатне информације, неизговорене невербалне информације које запажа код саговорника. Наиме, када човек прима информацију, осим што слуша вербални део информације – симболе, он обраћа пажњу и на невербалне сигнале (израз лица који направи при говору, према гласу с којим је израз повезан, као и низ других информација које се обрађују при реконструкцији значења израза.

Према Зеленовићу (1995: 356), сметње које утичу на квалитет комуникације су следеће: психолошке, семантичке, физичке, техничке.

Психолошке сметње условљене су: емотивним, опажајним и селективним узроцима.

*Емојивни* узроци се појављују код примаоца поруке и условљени су његовим тренутним емоционалним стањем.

*Опажајни* узроци зависе од субјективног става примаоца поруке. У процесу комуникације особе које међусобно комуницирају на различите начине опажају исти предмет и бране своје мишљење на основу формиране слике предмета која је створена на основу сопственог, личног опажања.

*Селективни* узроци се јављају када је прималац поруке преплављен информацијама. Селекција садржаја подразумева уочавање и издавајање садржаја већег значења.

Семантичке сметње настају када долази до погрешног тумачења речи. Погрешно тумачење речи настаје из више разлога: због неразумевања значења речи, због непознавања кода или конвенција одређеног језика, због неспособности да се на адекватан начин саопшти намеравана порука.



Физичке сметње настају када имамо: нејасну фотокопију, папир лошег квалитета, непрегледна реченица, неприличан гест, разни шумови, звук телефона, лупа, непријатно струјање ваздуха, висока или ниска температура, саобраћајна бука, разне физичке нелагодности тела примаоца (глад, бол, исцрпљеност).

Техничке сметње настају када дође до квара на техничким уређајима, кратког прекида због шума, буке, губитка тона, слабог звука и сл.

### Врсте комуникације

Једну од класификација људске комуникација даје Никола Рот (2004): сигнална и симболичка комуникација, вербална и невербална, гласовна и негласовна, посредна и непосредна, једносмерна и двосмерна, интерперсонална и интраперсонална, масовна.

*Сигнална* комуникација заснива се на паралингвистичким знаковима, на ритму и интонацији који прате говор комуникатора. Ова комуникација „и без намере особе која производи сигнале, извор је информације о њеном стању и особинама за особу која те знакове уочава“ (Рот, 2004: 27). Сигнална комуникација је још чешћа путем различитих покрета и положаја тела или заснована на просторним односима међу комуникаторима.

*Симболичка* комуникација се заснива на знаковима носиоцима значења и њиховим комбинацијама. Симболичком комуникацијом се преносе разне врсте намерно упућених порука. Може бити симболичка арбитрарна и симболичка иконичка комуникација. Најважнија врста симболичке арбитрарне комуникације јесте језик. „Поред језичког арбитралног симболичког система постоје и други конвенционални симболички системи“ (Рот, 2004: 27), као на пример, гестови, говор глувонемих или симболички систем заснован на вештачким арбитрарним знаковима – симболима, којима се користе поједине науке (математика, хемија). У иконичком симболичком систему средства саопштавања су иконички знакови, засновани на сликама или покретима којима се подржава или изражава доживљај, идеја, на пример у сликарству иконички симболички систем јесу боје, облици и њихови односи.

*Вербална* комуникација је комуникација која се служи говором или писмено фиксираним речима и везама речи. Заједнички вербални симболички систем за одређену људску заједницу јесте језик.

*Невербална* комуникација може бити потпуно одвојена од говора, као што су екстралингвистичка (кинезичка и проксемика), и

паралингвистичка која почива на карактеристикама говора (изговору гласова говора).

Вербална и невербална комуникација може се јавити и у облику симболичке и у облику сигналне комуникације.

*Гласовна* комуникација је комуникација која се служи гласовима, односно посебним знацима за гласове (словима). Људски говор представља гласовну комуникацију. Вербална комуникација је увек гласовна. Међутим, како гласовна комуникација постоји и код животињских врста (посебно птица), долази до мешања гласовне и негласовне комуникације са вербалном и невербалном комуникацијом. Сходно томе, треба знати да свака гласовна комуникација није и вербална. Другим речима, сви гласови који се произведу приликом вербалне комуникације не чине вербалну комуникацију, њу чине само они гласови из којих се формирају речи говора. Постоје извесни гласови који прате људски говор, а нису фонетска грађа речи, али могу и ти гласови представљати комуникационе знаке, само што ови знаци заједно са осталим невербалним знацима чине део невербалне комуникације.

*Негласовна* комуникација је комуникација која се не служи гласовима, већ на пример, служи се изразом лица, телесним покретом или просторним распоредом и као таква сврстава се у део невербалне комуникације.

*Посредна* комуникација се остварује помоћу неког техничког средства, као што су звучници, радио-пријемник, телефон, телеграф, појачала, ТВ апарат, штампа, филм, интернет и сл.

*Нейосредна* комуникација се остварује без посредника, али таква комуникација, готово да не постоји. Чак и за разговор лицем у лице, потребан је ваздух као средство за преношење гласова, или за писмену вербалну комуникацију потребна су написана слова и речи. Заправо, таква комуникација могла би да се оствари једино неком врстом телепатске везе.

*Једносмерна* комуникација је свака комуникација која се одвија у једном смеру. На пример, када се комуникација остварује преко средстава масовне комуникације (ТВ, филм, радио, интернет, штампа, књига), јавни говор, јавно предавање, писмо на које не добијемо одговор. Рот (2004) описујући је на овај начин, овај вид комуникације схвата условно, али иде и корак даље и каже да се у посебном смислу као једносмерна комуникација може одредити и неуспешна комуникација. Наиме, она се дешава „кад саговорници не реагују на стварни садржај саопштења, него, не водећи рачуна о саопштеном,

износе у дискусији само оно што су од раније желели да кажу. Формално таква комуникација је двосмерна и узајамна, али стварно је једносмерна“ (Рот, 2004: 30).

*Двосмерна* комуникација је свака комуникација која се одвија са повратним дејством, тј. када при упућивању поруке, од супротне стране, којој смо упутили поруку, добијамо одређене реакције на послату поруку.

*Интерперсонална* комуникација је комуникација која се одвија између две или више особа, тј. комуникација која се своди на „емитовање знакова на које друга особа реагује“ (Рот, 2004: 31). У овом смислу схваћена, то би била комуникација која подразумева контакт лицем у лице, телефонски контакт, и може бити вербална и невербална.

*Интраперсонална* комуникација постоји када упућујемо поруке сами себи, користећи вербалне симболе које називамо унутрашњим говором. У оваквој врсти комуникације субјекат је истовремено и пошалац и прималац поруке. Оваква комуникација се непрестано одвија.

*Масовна комуникација* је посредна комуникација којом се поруке не саопштају само једној одређеној особи, већ су намењене великом броју особа. Видови масовне комуникације су комуникација преко телевизије, штампе, радија, филма, и сл. Још је једна битна карактеристика масовне комуникације, а то је да се иста порука шаље великом броју људи без обзира на разлике у њиховом професионалном, старосном, полном, или неком другом статусу. Такође, веома често када се говори о масовној комуникацији, она се повезује са манипулацијом, међутим, треба истаћи да то није једини циљ масовне комуникације. Њена важна и успешна функција може се сагледати и кроз призму упознавања са људским и друштвеним достигнућима, задовољавање разноврсних људских интересовања и потреба, као и забављање људи у њиховом слободном времену.

Свака од ових врста комуникације је подједнако значајна и у свакодневной је употреби.

### **Закључна разматрања**

Чин општења, као основа комуникације, представља повезивање, друштвеност и успостављање заједнице. Успостављањем заједнице омогућен је даљи развој људског друштва где је сваки појединачни акт комуницирања у функцији изражавања или задовољења интереса појединаца, али и остваривања заједничких циљева и интереса. Сходно реченом, јасно је да комуникација представља централни феномен културе људског друштва.

Радом су се желела расветлити фундаментална сазнања о комуникацији, као централном феномену културе.

Резултати указују на то да је комуникација свеобухватана и представља централни феномен културе, никада не престаје и није јој могуће одредити ни почетак, ни крај, она је врста интеракције „чија је интеракцијска суштина емитовање и примање знакова међу јединкама, било да су ти знакови симболи или сигнали, било да је комуникација двосмерна или једносмерна“ (Рот, 2004: 17). Она је облик интеракције на који се надовезују друге врсте и облици интеракције, али може бити и једина форма интеракције између две или више индивидуа, и као таква може се одвијати и међу јединкама и међу нејединкама у погледу пола, доби, социјалног статуса и образовања (Рот, 2004).

Без обзира на постојање различитости у самом дефинисању, ипак постоје и извесне сличности и слагања. Комуникација је процес који карактерише не само употреба знакова и симбола као средстава, већ и постојање елемената, функције и сметњи. Много је дефиниција и класификација комуникације. Основна сличност је да све служе томе да учесници у интеракцији стекну информације о одређеним појавама. Свака од врста комуникације је подједнако значајна и у свакодневној је употреби.

Савременом људском бићу, данас је веома потребно да зна вештине уметности комуницирања, а пре свега о комуникацији уопште, њеном пореклу, врстама, функцијама, знаковима које користи, каналима комуникације, елементима, сметњама, како би јасно исказао своје жеље, потребе и хтења, али и постао компетентнији за комуникациону интеракцију којом утиче, учи, подучава особе око себе повезујући се са њима.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Андевски, М. (2008). *Уметности комуницирања*. Нови Сад: „Цеком“ – боокс д.о.о.
- Зеленовић, Д. М. (1995). *Технологија организације индустријских система – иредузећа*. Београд: ИП „Научна књига.“
- Клајн, И., Шипка, М. (2006). *Велики речник сѝраних речи и израза*. Нови Сад: Прометеј.
- Мандић, Т. (2003). *Комуниколоѝија – ѝсихолоѝија комуникације*. Београд: Клио.
- Рот, Н. (2004). *Знакови и значења*. Београд: Плато.
- Томић, З. (2003). *Комуниколоѝија*. Београд: Чигоја.
- Требјешанин, Ж. (2001). *Речник ѝсихолоѝије*. Београд: Стубови културе.

Шћепановић, В. (2008). *Комуницирање у организацијама на простору војводине*. Магистарски рад, одбрањен на Факултету за менаџмент у Новом Саду, Привредна академија, Самостални и недржавни универзитет.

**Valentina Đekić, M.A.**

## COMMUNICATION – THE CENTRAL CULTURAL PHENOMENON

### *Summary*

The essence of every human's life is based on connections with other people. Connections with other people depend on communication. Since communication is comprehensive, it therefore represents the central phenomenon of culture.

The article centers on the topic of general theoretical aspects of communication.

The article aims to shed light on the fundamental knowledge of communication as the central phenomenon of culture.

The result indicates that a large number of different definitions, perspectives and the existence of interest in studying communication that dates back to the very foundation of human society all point to the complexity of communication as a concept. Notwithstanding the existence of differences in the definitions, there are certain similarities and agreement, which is why communication is defined as indirect interaction between individuals which can be accomplished by symbols, i.e. as interaction via symbols (Rot, 2004: 12). The communication process is also characterized by the existence of elements, functions, interference. Types of communication are numerous, as well as its classifications. Their main similarity is that they all serve as means for participants in an interaction to gain information about certain phenomena and one another. Each type of communication is equally important in human use.

Conclusion. Human beings today need to learn the art of communicating, and above all to learn about communication in general, to get familiar with its origin, types, functions, symbols used, communication channels, elements and interferences, so they could clearly express their needs and wishes and become more competent in communicative interaction through which they learn and teach people around them by forming connections with them.

*Key words:* communication, means of communication, communication functions, communication channels, interference in communication, types of communication.



## ОСВРТ НА ОСНОВНЕ ЧИНИОЦЕ ИНКЛУЗИВНОГ ПРОЦЕСА У ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОЈ ПРАКСИ

**САЖЕТАК:** Инклузивно васпитање и образовање се последњих десет година званично примењује у нашој васпитно-образовној пракси. Главни чиниоци овог процеса су деца са сметњама у развоју, типични вршњаци, васпитачи, родитељи, стручни сарадници и др. Они чине синергију инклузивног тима у којем би сви чиниоци требало да се осећају задовољно, односно да од инклузије сви имају добити.

Толерантност и алтруизам се у инклузивним условима подразумева. Мењање ставова јавности у односу на особе са сметњама у развоју треба да буде један од приоритета државе која се развија у правцу демократских идеја и праксе. Након готово једне деценије од увођења инклузије у васпитно-образовни контекст, чини се да и даље има много више питања него одговора. Инклузију треба унапређивати свим снагама. Она је иновативни или чак реформски процес подложен променама уз тражење бољих решења за све учеснике.

**КЉУЧНЕ РЕЧИ:** инклузија, деца са сметњама у развоју, типични вршњаци, толерантност.

### 1. Увод

Многобројна истраживања показују да просветни радници осећају отпор према инклузији, али пре свега због тога што сматрају себе недовољно компетентним да реализују васпитно-образовни рад са децом са сметњама у развоју. Декларативно они јесу за инклузију, али очекују подршку од стручних сарадника, личних пратиоца деце, педагошких асистената, квалитетнију сарадњу и партнерство са породицама и др. (Марков и Јелић, 2017). Законским актима, међу којима треба издвојити правилнике: Правилник о додатној образовној, здравственој и социјалној подршци детета и ученика (*Службени гласник РС*, број 63/2010) и Правилник о ближим упутствима за утврђивање права на индивидуални образовни план, његову примену и вредновање (*Службени гласник РС*, број 76/2010), регулишу се права деце са сметњама у развоју и из културно депривираних средина. Питања која се отварају односе се на могућа истраживања којима би се проценило у којој мери се примењују на пример индивидуални образовни планови и који су ефекти рада инклузивних тимова и сл. Ауторка Мићевић-Карановић и сар. (2016) разматрају педагошке профиле

---

\* misa35a@gmail.com



и дају примере како васпитач, стручни сарадник и др. треба да израде овај важан документ. Али, фокус је на пракси и да ли се она примењује кад год је то потребно и у интересу детета.

Уз законска акта, инклузија подразумева и толерантност и алтруизам свих оних који су у контакту са децом са сметњама у развоју. И генерално демократско друштво треба усмеравати у том правцу. Прихватање различитости треба да започне још од најранијег детињства појединца, те ће он кад одрасте бити социјално одговорнији и биће толерантнији у односу на друге (Daniels i Stafford, 2001).

Када појединац схвати да његово благостање и срећа не могу да буду ван контекста особа које га окружују, онда је он на добром путу да прихвати различитости. Прихватње различитости уз примере који потврђују натпросечне могућности у једној или неколико људских друштвено корисних делатности, сузбиће предрасуде према лицима са хендикепом или из маргинализованих група.

## 2. Кратак осврт на чиниоце инкузије

Примерима праксе идентификују се суштинске промене које су настале као позитивна последица концептуалне димензије савремене педагогије. У исто време поставља се и питање глобалних промена у сфери инклузивног образовања. Педагошки инклузивни идентитет препознаје се у синергији еманципаторног потенцијала на релацијама:

- а) деца са сметњама у развоју и постизање њихових максималних биолошких потенцијала;
- б) деца вршњачке популације и њихов просоцијални став и толеранција према вршњацима са сметњама у развоју;
- в) образовани васпитачи и учитељи обухваћени целоживотним учењем;
- г) породице деце са сметњама у развоју и типичне популације;
- д) подршка демократског друштва уз системска решења (Којић и Марков, 2011).

Савремена педагогија прихвата различитост појединца и не одбацује га априори, већ покушава да хуманизује и истакне његову специфичност као могућност имплементације у друштво. Оваквим ставом педагогија десуверенизује стигматизацију, предрасуде и стереотипе којима је традиционално друштво вековима било оковано. Добри примери праксе потврђују (Јањић, 2010) да се савремена педагогија у нашем друштву, упркос економској кризи, развија у добром смеру. Међутим, ауторке Којић и Марков (2011) дају идеју за покретање истраживања чији би резултати потврдили да су примери добре инклузивне праксе

правило којим се потврђује имплементација инклузивног образовања у глобални систем. Приказивање инклузије у искључиво афирмативном светлу кроз примере, може код стручне и шире јавности да створи погрешну слику о успешности овог процеса. Инклузивна педагошка медаља има и другу страну (Којић и Марков, 2011).

Многи фактори отежавају процес инклузије. Истраживања показују да је већина просветних радника декларативно за инклузивно васпитање и образовање, али да себе не сматрају стручно компетентним за рад са децом са сметњама у развоју (Карић, Михаић и Корда, 2014; Станић и Станисављевић Петровић, 2013).

Ауторка Срдић (2010) покреће питање сарадње између ромских породица и предшколских установа. Добијени резултати указују на потребу јачања и продубљивања сарадње ромских породица и вртића. Истраживања показују да сарадња породица деце са сметњама у развоју и из маргиналних група и предшколских установа представљају један од најзначајнијих фактора инклузије (Arnold et al., 2008, Fantuzzo et al., 2000).

Недостају истраживања која би потврдила или одбацила уверења да се инклузија имплементирала у праксу и постала недељиви део васпитно-образовног процеса, те да од ње сви актери имају користи.

Вршњачка група у инклузивној интеракцији може да обезбеди виши ниво узрсту примерених позитивних модела који развијају когнитивне, емоционалне, социјалне и радно-акционе компетенције деце са посебним потребама. Рано укључивање детета са посебним потребама у вршњачке групе представља један од кључних аспеката здравог одрастања. Оно што детету са посебним потребама може пружити вршњачко окружење, не може надокнадити ни највећа љубав и пажња родитеља (Сузић, 2008).

Када су у питању васпитачи, Крафорд (према: Сретенов 2008) истиче да, методе које они, иначе, примењују са осталом децом, дају добре резултате и када су у питању деца ометена у развоју. Ове методе односе се на физичко присуство васпитача у непосредном окружењу детета, обраћање пажње на дете, испољавање емоција, разговор са дететом, прихватање и проширивање дететових иницијатива и подстицање на укључивање у активност. Оно што се васпитачима у инклузивном вртићу сугерише јесте: да се са децом не комуницира на инфантилан начин, већ да користе исте обрасце као за сву осталу децу; када се дају инструкције детету треба да буду такве да представљају подршку његовом укључивању у групу и да га не учини превише зависним од васпитача; када се подршка даје детету, она мора да буде

мудро балансирана, да је има довољно али не и превише; претерана подршка не развија дететову самосталност и доводи га у ситуацију да га група опажа као мање ефикасног; уместо манипулисања дететом, треба манипулисати активношћу и материјалом који се у користи.

За децу са развојним сметњама, то што је члан групе у којој се налазе његови вршњаци који се развијају на типичан начин, значи да има оне који могу да представљају моделе за вештине комуникације и социјалне вештине које одговарају узрасту. Успешна искуства са интеграцијом и нормализацијом у раном детињству за децу са посебним потребама представљају темељ за искуства интеграције која ће имати касније у животу. Похађајући програм који је оријентисан на локалну заједницу, дете има прилику да стекне вештине које су му неопходне да би као одрастао човек у тој заједници функционисао успешно и колико је то у његовој могућности, независно (Daniels & Stafford 2001).

Користи од инклузивног образовања и васпитања које наводи Сретенов (2008) многобројне су за све њене актере.

Предности за осталу децу у групи: смањен страх од разлике међу људима; повећана осетљивост и разумевање потреба деце ометене у развоју; прилика да се у најранијем узрасту формирају позитивни ставови према деци ометеној у развоју; учење алтруистичког понашања – генерално постају спремнији да помогну другима; прилика да се упознају са моделом који потврђује да је могуће успети упркос тешкоћама; развој моралних и етичких принципа и формирање позитивне слике о себи као резултат дружења са децом ометеном у развоју; развој пријатељства који као крајњи циљ води развијању вредносног система хуманистичког типа заснованог на непосредном и позитивном личном искуству са децом која имају тешкоће у развоју.

Предности за родитеље деце ометене у развоју: ублажавање социјалне изолованости; добијају могућност ширења контаката у разноликом окружењу; уче о типичном развоју деце; добијају континуирану помоћ у вези са начином решавања проблема на које наилазе током одрастања њихове деце; развијање реалистичног става у односу на могућности детета за развој и ублажавање тешкоћа.

Предности за родитеље чија деца нису ометена у развоју: стичу прилику да прихвате различитост и да коригују своје ставове према особама ометеним у развоју; позитиван утицај и подржавање власти тог детета за формирање позитивних ставова и емпатијских осећања према вршњацима ометеним у развоју; позитивно вредновање могућности заједничког школовања деце са сметњама и без сметњи у развоју.

Предности за васпитаче: развијање и одржавање професионалне компетенције и мотивације за рад са децом ометеном у развоју; развијање позитивних ставова према деци ометеној у развоју и њиховим родитељима; подстицање деце без развојних тешкоћа за развијање позитивних ставова, прихватање и пружање помоћи деци ометеној у развоју; промовисање модела инклузивног образовања у оквиру колектива и на професионалним скуповима васпитача; могућност коришћења стеченог знања и нових метода рада и на децу без сметњи у развоју; стицање професионалне сигурности за рад са различитим категоријама деце за које је неопходно прилагођавање стандардних метода рада и процена (Сретенов, 2008; Daniels & Stafford, 2001). У инклузивном васпитно-образовном раду је врло важна и подршка деце опште популације (Lebedina Manzoti, Lotar i Ricijaš, 2008), јер се код њих од најранијег узраста подстиче развој саосећајности и алтруизма. Деца опште популације у каснијем добу много лакше прихватају различитост и толерантнија су у односу на вршњаке који нису имали прилику да у својој васпитно-образовној групи уче и играју се са децом са сметњама у развоју.

### **3. Закључна разматрања**

Из визије стручњака за инклузивну васпитно-образовну праксу и уз резимирање наведеног, неопходно је радити на:

- Јачању компетенција просветних радника у погледу инклузије деце са сметњама у развоју;
- Сензибилисању породица типичне деце да разумеју и емпатишу се са родитељима који имају децу са сметњама у развоју;
- Јачању педагошких компетенција родитеља који имају децу са сметњама у развоју;
- Подстицању и развијању социоемоционалних компетенција типичне деце у односу на вршњаке са сметњама у развоју уз појачану социјалну интеракцију између све деце.

Држава путем свих јавних медија треба снажно да промовише инклузију – право на квалитетан живот. Треба направити јасну разлику између оптималног укључивања деце са сметњама у развоју у инклузију, која подразумева прилагођавање васпитно-образовног рада овој деци и привидне инклузије у којој је довољно физичко присуство детета у редовној васпитно-образовној групи. Оваква „инклузија“ се лоше одражава на сву децу, васпитаче, родитеље и све оне који заиста желе својим капацитетима да допринесу развијању инклузивне средине у којој ће свако дете моћи своје биолошке могућности да развије до оптимума.

Хрњица и сар. (2010) дају низ препорука просветним радницима како да организују васпитно-образовни рад са децом и ученицима. Уколико се добро проуче њихови савети имаћемо добру основу за иницијалну базу инклузивног васпитно-образовног рада. Потребно је уградити теоријска знања у праксу, јер полазимо од тезе да развојне сметње могу бити разврстане у категорије, али да су деца са сметњама више различита него слична, те да сваком детету треба приступити индивидуално. Стил подучавања треба прилагодити детету било оно типично или са сметњама у развоју (Daniels & Stafford 2001), јер тиме јачамо своје професионалне компетенције и прихватамо инклузивне изазове. У свему овоме треба водити рачуна о јачању сарадње и партнерских односа са породицама деце са сметњама у развоју. Њих треба усредсредити на успехе детета и на оно у чему је дете успешно. Сваки корак напред треба доживљавати као успех, јер он то свакако и јесте.

Уз адекватне компетенције које се целоживотно јачају васпитач директно и индиректно утиче на све актере инклузије стварајући позитивну инклузивну климу. У њој ће свако од учесника покушати да пружи што више како би усмерене и све друге активности биле што успешније. Разлика је у томе што у инклузивним условима не треба да буде тензије и циљеви треба да буду што реалнији. Не треба наметати само добре примере инклузивне праксе, већ инклузију треба посматрати кроз различите аспекте и примере које треба разматрати и тражити боља решења. Инклузију, дакле, треба схватити као трагање без краја, али само кроз призму хуманости.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Arnold D. H., Zeljo A., & Doctoroff G. L. (2008). "Parent involvement in preschool: predictors and the relation of involvement to preliteracy development". *School psychology review*, 37 (1), 74–90.
- Daniels, E., Stafford K. (2001). *Integracija dece sa posebnim potrebama*. Београд: Центар за интерактивну педагогiju.
- Јањић, Б. (2010). *Збирка примера инклузивне праксе*. Београд: Министарство просвете Републике Србије.
- Марков, З., Јелић, М. (2017). „Мишљења и искуства васпитача о примени инклузивног васпитно-образовног рада у пракси“. У: (ур. С. Радосављевић) *Зборник – сручна конференција „Испраживачки ирисуй васийној иракси“*, 5–14.
- Мићевић-Карановић, Ј., Кнежевић, Ј., Солеша-Гријак, Ђ. (2016). *Психолоија ометених у развоју*. Кикинда: Висока школа струковних студија за образовање васпитача.

- Карић, Т., Милић, В. и Корда, М. (2014). „Ставови професора разредне наставе о инклузивном образовању деце са сметњама у развоју“. *Примењена психологија*, 4 (4), 531–548.
- Коић, М., Марков, З. (2011). „Прагматична рефлексија идејног дискурса позиционираног у инклузивном процесу“. *Педагошка стварност*, 57 (5–6), 566–574.
- Lebedina-Manzoni, M., Lotar, M., Ricijaš, N. (2008). „Podložnost vršnjačkom pritisku i samopoštovanje kod studenata“. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 44 (1), 77–92.
- Правилник о годашној образовној, здравственој и социјалној погрци деце и ученику*, Службени гласник РС, број 63/2010.
- Правилник о ближим ујусћивима за ујврћивање права на индивидуални образовни план, његову примену и вредновање*, Службени гласник РС, број 76/2010.
- Срдић, В. (2010). „Инклузивно образовање у микросистему: сарадња предшколске установа и ромске породице“. *Педагошка*, 65 (1): 18–25.
- Сретенон, Д. (2008). *Креирање инклузивној врћића: деца омећена у развоју у редовној предшколској усћанови*. Београд: Центар за примењену психологију.
- Сузић, Н. (2008). *Увод у инклузију*. Бања Лука: ХБС.
- Станчић, М. и Станисављевић Петровић, З. (2013). „Мишљење васпитача о користима од инклузије и начинима њеног остваривања“. *Специјална едукација и рехабилитација*, 12 (3), 353–369.
- Нрнјика, С., Марковић, С., Лазор, М., Гаћић-Брадић, Д., Дошен, Лј. (2010). *Škola na kvadrat – model povezivanja specijalnih i redovnih škola*. Београд: Британска амбасада у Београду, Save the Children.
- Fantuzzo, J., Tighe, E., & Childs, S. (2000). Family involvement questionnaire: a multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*, 92 (2), 367–376.

**Velimir Kozarev, Specialist**

**AN OVERVIEW OF MAIN FACTORS  
OF THE INCLUSIVE PROCESS IN EDUCATIONAL PRACTICE**

*Summary*

Inclusive education has been officially included in our educational practice for the last ten years. The main factors of this process are children with disabilities, typically developing peers, teachers, parents, expert associates and others. They all create a synergy of the inclusive team in which all of these agents should feel satisfaction, i.e. feel that they all benefit from inclusion.

Tolerance and altruism are a must in inclusive conditions. Altering the attitudes of wider public towards the persons with disabilities needs to be one of the priorities of a state which is developing towards democratic ideas and practices. After almost a decade from the implementation of inclusion in the educational context, it seems that there are still more questions than answers. Inclusion needs to be promoted in full force. It is an innovative and even reforming process that is subject to change resulting from constant search for better solutions for all its participants.

*Key words:* inclusion, children with disabilities, typically developing peers, tolerance.



## ПРИКАЗ СЛУЧАЈА – ДЕТЕ СА СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ – ЦЕРЕБРАЛНА ПАРАЛИЗА<sup>1</sup>

**САЖЕТАК:** Овај рад је настао посматрањем детета са церебралном парализом током додатне подршке која се реализовала у Школи за основно образовање и васпитање ученика са сметњама у развоју „6.октобар“ у Кикинди. Церебрална парализа се дефинише као скуп трајних поремећаја развоја покрета који узрокују ограничења у извођењу активности, а последица су непрогресивних поремећаја незрелог мозга. Церебрална парализа утиче на све аспекте живота детета као и на особе у његовом окружењу. Како би дете било у могућности да оствари свој пун потенцијал, важно је започети с рехабилитацијом одмах након постављене дијагнозе.

Циљ овог рада је да се студенти упознају са могућностима додатне подршке која се пружа деци са церебралном парализом у специјализованим установама. Дете са сметњама у развоју, без обзира на своје могућности, добија прилику да живи квалитетнијим животом. На основу добијених резултата посматрања можемо закључити шта је то церебрална парализа, како се она јавља и које су карактеристике ове болести, како би васпитачи знали на који начин и како могу да раде са таквом децом.

**КЉУЧНЕ РЕЧИ:** дете са сметњом у развоју, церебрална парализа, васпитач.

### 1. Увод

Церебрална парализа је први пут „ушла“ у медицинску литературу још 1862. године под називом *Morbus Little*, када је енглески ортопед Џон Вилијам Литл описао 63-оје деце с посебним поремећајем кретања, сматрајући их последицом оштећења мозга током патолошке трудноће. И данас, када је знање о етиологији, критичкој слици и третману церебралне парализе продубљено, још много тога остаје нејасно. Церебрална парализа није само медицински проблем, она је комплексни медицински, психолошки и социјални проблем. Читав низ неуролошких и психолошких проблема учења, школовања и запошљавања тражи интердисциплинарни приступ. Вишеструки хендикеп је код

---

\* sonjajelena16@gmail.com

<sup>1</sup> Рад је настао као приказ случаја детета које болује од церебралне парализе у оквиру ваннаставних активности, у оквиру предмета Специјална педагогија, у Високој школи стукловних студија за образовање васпитача у Кикинди.

више од четвртине особа са церебралном парализом. Једини могући приступ у раду са церебралном оштећеном децом јесте целовит тј. холистички приступ. Сам третман траје целог живота, 24 сата.

## 2. Церебрална парализа

Церебрална парализа је ентитет којим се означава група непрогресивних, али променљивих моторичких поремећаја узрокованих развојним поремећајем или оштећењем мозга у раном стадијуму развоја. Према Мирјани Станковић Ђорђевић (2014: 34) церебрална парализа је стање узроковано озледом мозга, која се обично јавља пре рођења (обољење мајке, РТГ зрачење, лоша исхрана), током (порођај уз помоћ „кљешта“, порођај без напредовања, преношење трудноће) или непосредно по рођењу (инфекција новорођенчета, срчана мана, тешка анемија, инфекција мозга).

Дечја церебрална парализа је непрогресиван тип инвалидитета са могућношћу промена које су условљене сазревањем централног нервног апарата. Настаје код оштећења мозга пре његове „зрелости“. Карактеристике дечје церебралне парализе је поремећај покретљивости, као последица поремећаја мишићне напетости или као последица поремећаја у координацији мишића и нерава. На поремећаје кретања могу се надовезати и поремећаји менталних способности, обољења чула и епилептички напади. Све ове појаве поремећаја не морају бити истовремене. Треба знати да ДЦП није инфективно обољење. Деца се вакцинишу у првој години живота против мождане парализе – *poliomyelitis* – којем је узрочник инфекција. У хиљаду новорођене деце роде се два детета са дечјом церебралном парализом. Оштећење мозга је трајан и важан показатељ у поремећају моторике. Ипак, то што оштећење није прогресивно, не значи да се симптоми не могу ублажити.

Церебрална парализа се дели на:

- спастичну: крути и тешки покрети мишића;
- атетоидну: невољни и неконтролисани покрети мишића;
- атаксичну: поремећени осећај баланса и перцепције дубине.

Парализа се понекад испољава као комбинација ових трију врста. Основни симптом церебралне парализе је проблем синхронизације покрета, јер деца са парализом нису у стању да подигну руку или ногу, ход им је нестабилан, праве гримасе и имају отежан говор. Зависно од дела мозга који је оштећен и степена захваћености централног нервног система, симптоми дечје церебралне парализе су: закаснили развој

покретних способности (окретање, пужење, седење); укрућеност или слабост мишића; лоше држање тела; поремећај хода; епилептички напади; поремећај говора – муцање; поремећај координације мишића очију са жмиркањем; неуролошки и афективни поремећаји, повишена саливација.

Деце са церебралном парализом може имати различите потешкоће које утичу на његову способност кретања, држања тела и равнотежу. Моторички развој карактерише одступање и кашњење, развој не тече уједначено и хармонично у свим развојним подручјима.

„У предшколској доби живот деце са церебралном парализом често се одвија изван породице – на терапијама, рехабилитацијама или лечењу, а вршњачка дружења углавном су с децом сличних способности. Због развојних специфичности ова су деца ускраћена за различита игровна искуства, нарушен им је развој самосвести и квалитет живота.“ (Horvat, 2012).

На дечјем узрасту у програме ране интервенције укључена је породица, јер је веома важно да родитељи знају природу, ток прогнозе ове болести, да би заједно са професионалцима радили са дететом. Међу узроцима церебралне парализе су: болести током трудноће, превремени порођај, недостатак довода кисеоника, последица саобраћајне несреће, тровање оловом, вирусне инфекције, злостављање детета...

Главни узрок је недовољан доток кисеоника или слаб доток крви до мозга фетуса или новорођенчета, које може да буде изазвано прераним одвајањем постељице, лошим положајем на рођењу, радом који је превише напоран, инкопатибилним крвним групама родитеља, инфекцијом мајке током трудноће која напада централни нервни систем новорођенчета.

Терапија церебралне парализе – посебно треба истаћи превенцију, правилну и рану дијагнозу, као и благовремени почетак третмана. Програми ране интервенције усмерени су на породицу и професионални тим, који раде заједно на специфичним активностима, како би пружили помоћ и подршку деци са церебралном парализом. Церебрална парализа је доживотна, али њен степен зависи од примерене интервенције. Смањује се истрајном терапијом, а најефикаснија је рана, континуирана и дуга терапија тј. доживотна. Терапија мора бити тимска (интердисциплинарна, интрадисциплинарна, мултидисциплинарна) и интегрисана у свакодневни живот. Основна ствар је благовремена и тачна дијагностика обољења, која након што се беба роди може да буде и без симптома. Вежбање се не сме схватити као

„морање“, већ треба да буде саставни део свакодневног живота детета и родитеља, које је неопходно за остварење циља. Благовремено постављање дијагнозе и индикација правилних вежби могу да утичу на целокупно стање детета са церебралном парализом. Врло је важна сарадња са специјалистима. Сарадња са њима као и комуникација мора да буде усаглашена и треба да чини једну целину. Врло важан елемент у свему томе је и напор да се особе са децјом церебралном парализом интегришу у друштвени живот.

Церебрална парализа утиче на целокупан развој детета, па је зато неопходно укључити стручњаке из свих подручја: физијатре, неуропедијатре, ортопедe, психологе, логопедe, дефектологе, физиотерапеуте, а пре свега, родитеље.

Истраживања у иностранству указала су на значај васпитача и учитеља у контексту важности њихових позитивних ставова према инклузији за социоемоционални и академски развој деце (Карић, Мухић и Корда, 2014). Васпитно-образовни рад и рехабилитација деце са сметњама и тешкоћама у развоју имају најбоље ефекте уколико се са дететом тимски ради (стручњаци различитог профила). Андрејевић (2005) наводи да су последње године прошлог века донеле велике промене у односу према деци са посебним потребама. Изолација и сегрегација се потискују рехабилитацијом којом се, путем нових технологија и посебних метода, подстиче развој очуваних способности и тако компензује или ублажава недостатак вида, слуха, дела тела или неке функције организма.

У специјалној едукацији и рехабилитацији, проблеми које церебрална парализа носи са собом, нису довољно проучени. Актуелност и потребу за даљим истраживањима у овој области налазимо у чињеници да је ово једна од најбројнијих група у популацији особа са физичким хендикепом са трендом сталног раста, ако и чињеници да је реч о веома хетерогеној групи, где је тешко доћи до општеважећих метода едукације и рехабилитације. (Рапаић, 2011).

### **3. Дете са церебралном парализом – приказ случаја**

У Школу за основно образовање и васпитање ученика са сметњама у развоју „6. октобар“ у Кикинди стигле смо у договорено време око 8:00. Деца су полако пристизала. Дочекала нас је љубазна наставница, која је запослена у овој установи као дефектолог. Заједно са њом, обишле смо школу, поједине учионице, фискултурну салу, кухињу. Школа је веома лепо уређена, организована, лепо декорисана, како би

се деца, која имају сметње у развоју, што више олакшало и помогло у даљем развоју. Наставни кадар и особље нас је са одушевљењем прихватило и помогло у одговорима на сва питања која су нас занимала. Након обиласка школе, дефектолог нас је одвео у кабинет који дели заједно са својом колегиницом, наставницом корективно-превентивних вежби. Кабинет је опремљен свим потребним справама неопходним за одвијање наставе. Справе су нове (рипстоли, струњаче, лопте), савремене, а цео кабинет изгледа као и већина соба у редовним вртићима са типичном децом.

Девојчица је стигла у договорено време, када почиње настава, око 8:00, у пратњи мајке. Девојчица има 10 година. Када је мајка остала трудна са њом, трудноћа је била уредна. По рођењу, четири минута остала је без кисеоника, што је узроковало појаву церебралне парализе. Када се родила одмах се уочило да је она била једна кроз млитава беба, без икаквих покрета и рефлекса. Након тога одмах су хоспитализоване и наредне две године мајка и она су провеле у Београду, у Центру за церебралну парализу. Током боравка у Београду радило се на томе да девојчица увежба, научи и добије рекације тела тј. мишића, нерава. Скоро до пре две године она није могла ни главу да држи усправно, није могла да контролише своје покрете (кад усправи рамена, не може да усправи главу). Због савесне мајке и упорних вежби, она данас има блажи облик церебралне парализе.

### 3.1. Ниво развоја дејше са церебралном парализом

У Табели 1 дат је преглед различитих категорија које су посматране код детета са церебралном парализом, уз кратке описе и коментаре.

Табела 1 – Развојни ниво детета са церебралном парализом и учешће мајке и породице у рехабилитацији

КОГНИТИВНИ РАЗВОЈ	ОПИС	КОМЕНТАР
Говор	Девојчица уопште не говори. Када жели да се огласи онда је то смех када је задовољна, а када није, онда су то снажни покрети ногама (као да жели да удари), или виче (јако и продорно). Воли кад јој се пева.	Нпр. наставник јој говори узми лоптицу, она разуме али грчење руку (спазам) јој не дозвољава да подигне главу, али она узима лоптицу.

Моторика	Она не може самостално да стоји, али упорним вежбањем научила је да клечи, држи главу усправно, може да хода и да ради вежбе уз помоћ одраслих. Моторика јој је успорена, али разуме налоге. Хватање још увек није добро, боље хвата левом, него десном руком, али кад нешто жели она то и ухвати. Може да држи дебљу бојицу и да шкраба.	Девојчица носи ортопедске ципеле, иако има нормална стопала, мора да их носи да не би дошло до њиховог грчења, због честих спазима. Она је кандидат за помагало. Код куће има помагало, две шине које иду из обе ноге и које се уз помоћ каишева каче око струка. Оно јој обезбеђује стабилност кукова и ногу. Тада није могла да држи лоптицу у руци, због тога што је спазам увек присутан, ако едукатор жели прецизнији покрет мора да јој обезбеди лакат, зглоб и тек онда она боље и сигурније хвата.
Пажња	Она је веома радознано дете, чим не ради вежбе тражи играчку којом би се играла. Воли да гледа сликовнице, чак може да препозна где је лутка, куца, маца. У почетку је била у колективу, али тада није хтела да сарађује, тако да је сада сама са едукатором.	Када је кренула у школу, ишла је прво на четири часа, али због мањка пажње едукатори су проценили да је за њу довољно и три часа, два пута недељно, тако да после ручка иде кући. Пажња коју има, ако узмемо у обзир сметњу у развоју коју поседује, довољна је.
Сарадња и хормонске промене	Она је дете које не говори, али може да осећа. Понекад је плачљива, нерасположена. Тренутно улази у пубертет, па се јављају јаки сексуални надражаји. Она јако воли децу, али јој нису много потребна.	Са децом која имају било какву сметњу у развоју, мора се радити полако и са пуно тоpline. Не може се нерасположен и бесан радити са њима, јер она то осећају.
Породица	Њена мајка одаје утисак веома пожртвоване особе. Због ње девојчица је укључена у све могуће програме који постоје: „Чигра“, Програм подршке деце у вртићима и школама, представама.	Захваљујући мајци она је дете са којим се ради од рођења.
Хигијенске навике и брига о себи	Она не контролише физиолошке потребе, па због тога користи пелене. Не може да се самостално храни, нити да се обуче. Она сама не може да брине о себи.	Њена асистенткиња нам је објаснила да она не може сама да једе, да неко мора да је храни, али да уме да жваће, да неће тражити нов залогаш уколико претходно није сажвакала. Она једе све, па чак и кокице, али зна и да жваће жваку.

Ако изоставимо церебралну парализу, она је једно здраво дете које не заостаје у развоју са својим вршњацима. Она има довољно килограма, висину и сви витални органи су јој здрави. Вежбе које ради у школи јој пријају, ради их дуго, а са мајком сваке две недеље иде на базен.

После вишегодишњег вежбања, напредак је очигледан. Девојчица сама држи и окреће главу. Завршио се моторни развој, одоздо ка горе, јер је држање главе била последња фаза у том процесу оживљавања мишића и моторних одговора које тело даје.

#### **4. Закључна разматрања**

Боравак у установи допринео је да се сретнемо и са особама о којима смо раније само слушали, а ретко смо имали прилику да будемо у блиском контакту са њима. Ово дете је једна извежбана девојчица са којом се ради дуго година, од рођења. Резултати тог вежбања су очигледни. Она је од једне „млитаве“ бебе, својим трудом, колико је могла, успела да научи да сама држи главу, да се сама окрене, усправи и крене ка свом циљу интересовања. Схватиле смо колико је битна подршка породице и сарадња породице са установом у којој дете борави. Захваљујући мајци и стручним лицима који са њом свакодневно раде и вежбају, она је заиста много напредовала. Њена мајка није дозволила да се она препусти својој болести, већ јој је омогућила да јој се бар једним делом одупре.

Рад са децом која имају церебралну парализу није нимало лак. Доста је потребно стрпљења, љубави и мотивисаности. Према деци која имају сметње у развоју не треба имати одбојан став, треба им се приближити, остварити контакт, а они ће сигурно на исти начин узвратити.

Само онај васпитач који истински воли свој позив, може да ради са децом која имају сметње у развоју. Додатна подршка у специјализованим установама која је регулисана законским прописима олакшава реализацију васпитно-образовног рада са децом са церебралном парализом.



## ЛИТЕРАТУРА

- Андрејевић, Д. (2005). *Рана интјервенција у Европи*. Београд: Задужбина Андрејевић.
- Карић, К., Мухић, В. и Корда, М. (2014). „Ставови професора разредне наставе у инклузивном образовању деце са сметњама у развоју“. *Примењена психологија*, 7 (4), 531–548.
- Рапаић, Д., Недовић, Г. (2011). *Церебрална парализа праксичне и коиниши-внефункције*. Београд: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.
- Станковић-Ђорђевић, М. (2014). *Сва наша деца – са њошредом за њоседном друш-твеном њодришком*. Пирот: Висока школа струковних студија за образовање васпитача
- Horvat, V. (2012). *Pravo dјece s cerebralnom paralizom na игри na otvorenom*. Sesvete: Eduka. preuzeto sa sajta: <http://www.renona-rehabilitation.com/Decja-cerebralna-paraliza.html>

**Sonja Ćudanov**  
**Jelena Damjanović**

## CASE STUDY – CHILDREN WITH DISABILITIES – CEREBRAL PARALYSIS

### *Summary*

In this article the authors describe the results of observation of a child suffering from cerebral paralysis. The observation was done within extra support provided to Elementary school for children with disabilities “October 6th“ in Kikinda. Cerebral paralysis is defined as a group of permanent movement disorders which cause activity limitation, due to non-progressive disorder of the brain. Cerebral paralysis affects all aspects of a child’s life and the persons around them. In order for the child to be able to achieve its full potential, it is important to start rehabilitation as soon as the child is diagnosed with the disorder.

This article aims at introducing students to the possibilities of providing extra support to children suffering from cerebral paralysis in specialized institutions. Children with developmental difficulties, regardless of their abilities, are given a chance to live a better life. Based on the results of observation obtained we can conclude what cerebral paralysis is, how it occurs and what the characteristics of this illness are, so the preschool teachers would know how they can work with such children.

*Key words:* child with a developmental disability, cerebral paralysis, preschool teacher.

# ИСТРАЖИВАЊА



**Др Данијела Радловић-Чубрило\***  
Висока школа струковних студија  
за образовање васпитача, Кикинда

UDC 371.4MONTESORI  
Оригинални научни рад  
Рад примљен: 20. XII 2017.

**Ангелина Костић, спец.**  
Предшколска установа „Зрењанин“,  
Зрењанин

## **ЕФЕКТИ ПРИМЕНЕ ЕЛЕМЕНАТА МОНТЕСОРИ ПРОГРАМА У ПРАКТИЧНИМ ЖИВОТНИМ И РАДНИМ АКТИВНОСТИМА ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА**

**САЖЕТАК.** Рад се бави истраживањем утицаја примене елемената Монтесори програма на способности деце предшколског узраста у обављању практичних животних и радних активности. Циљ истраживања је био да се, у оквиру практичних задатака, испита у којој мери се способности деце која раде по програму са Монтесори елементима разликују, у односу на децу истог узраста са којом се васпитно-образовни рад реализује по моделу Б. Осим тога, истраживање је требало да одговори на питање да ли разлике у способностима деце са којом се васпитно-образовни рад реализује на различите начине, зависе од узраста. Спроведено истраживање је било емпиријског карактера, а инструмент истраживања је била скала процене.

Резултати истраживања су показали да су, независно од узраста, способности у обављању практичних животних и радних активности код деце која раде по програму са Монтесори елементима на вишем нивоу. Веће разлике испојиле су се код деце средњег узраста, док је код деце која похађају припремни предшколски програм разлика у нивоу успешности обаваљања наведене врсте активности мања, што се и претпостављало.

Значај овог истраживања је у томе што је како са теоријског, тако и са практичног аспекта, омогућило да се сагледају разлике у способностима деце у зависности од начина реализације васпитно-образовног рада, као и да се установи кроз које елементе преузете од Монтесори програма може да се унапреди васпитно-образовни рад који се реализује по моделу Б, када су у питању практичне животне и радне активности деце предшколског узраста.

**КЉУЧНЕ РЕЧИ:** упознавање околине, предшколско дете, практичне животне и радне активности, Монтесори програм.

### **1. Уводна разматрања**

Више од две деценије се програм предшколског васпитања и образовања у Републици Србији реализује према два модела, познатим под називима Модел А и Модел Б. Оба модела имају заједничке

---

\* danijela.radloviccubriло@gmail.com

васпитно-образовне циљеве, равноправно се примењују и комбинују у пракси, а појединци и установе се за њих индивидуално опредељују. ([http://www.zuov.gov.rs/dokumenta/propis-74 Pravilnik\\_opste\\_osnove\\_predskolskog\\_programa.pdf](http://www.zuov.gov.rs/dokumenta/propis-74_Pравилник_opste_osnove_predskolskog_programa.pdf))

Паралелно са наведеним моделима, у условима глобализације у српском друштву појавили су се и алтернативни модели рада, међу којима и Монтесори програм као један од учесталијих програма рада са децом предшколског узраста. У поређењу са напред поменутиим моделима, према својим карактеристикама овај програм приближнији је Моделу А, који гравитира отвореном систему образовања и акционом развијању програма, зависно од интересовања деце. Наиме, као што и сама Марија Монтесори истиче „у средишту Монтесори педагогије налази се дете“ (Бедросиан, 2011), што значи да се не подређују деца унапред одређеном плану и програму, него се план и програм одређује према способностима, интересовањима и могућностима појединог детета. Осим тога, циљеви образовања нису унапред дефинисана очекивања која су одређена мимо детета, него је циљ Монтесори педагогије да свако нађе своју улогу, своје место, свој циљ постојања и да му се да могућност да то и оствари, а задатак сваког васпитача је да осигура одговарајућу средину и материјале који ће подстицати самосталну активност деце.

У државним предшколским установама у Србији спроводи се тзв. прилагођени Монтесори програм. Основ за адаптацију Монтесори програма била је компатибилност идеја (циљних оријентација, значаја окружења, улоге васпитача, схватања учења, метода подучавања и сл.) официјелног система васпитања и образовања у Србији и Монтесори система. ([www.uecpd.org/uploads/files/Brosura\\_Adaptacija\\_Montesori\\_programaJ\\_Coko\\_1.doc](http://www.uecpd.org/uploads/files/Brosura_Adaptacija_Montesori_programaJ_Coko_1.doc)).

Прилагођени Монтесори програм се, како ова педагошка концепција и предвиђа, реализује у хетерогеним групама, са децом различите календарске доби. Међутим, у пракси се сусрећемо са вртићима у којима се елементи Монтесори програма примењују и у узрасно уједначеним групама. Разлика у односу на уобичајене моделе рада је у томе што се циљеви и задаци васпитно-образовног рада прописани Општим основама предшколског програма постижу на другачији начин, кроз специфичне игре и рад са Монтесори дидактичким материјалима.

## **2. Основни елементи Монтесори програма**

Основни елементи у реализацији Монтесори програма су:

(1) Монтесори амбијент – унапред припремљена средина са функцијом да обезбеди слободну, опуштену, али и организовану

едукативну активност деце. Према Монтезори педагозији, околина, која је примерена детету игра кључну улогу у развоју детета и нуди све што му је потребно за физички, умни и душевни развој.

(2) Монтезори материјали – дидактичка средства израђена од природних материјала који своје полазиште налазе у реалном окружењу и природи. Овај материјал испуњава низ захтева као што су доступност детету; подстицање детета на делање; „контрола грешке“ – кроз употребу омогућава уочавања погрешке у раду; примерен је потребама и способностима детета; један материјал излаже само један проблем; систематизован је од једноставнијег ка комплекснијем, од конкретног према апстрактном и увек се налази на истом месту, сложен истим редоследом. Монтезори материјал је помоћни материјал који Марија Монтезори назива „кључем који отвара врата света“. Овај материјал омогућава деци да вежбају на њему и уче самостално, користећи се својим чулима. Систем дидактичког материјала се наставља један на други и та повезаност материјала детету пружа сигурност при руковању (Seitz i Hallwachs, 1996).

(3) Монтезори васпитач – у процесу васпитања и образовања има улогу водича и организатора, некога ко дискретно и ненаметљиво помаже деци. Он је дизајнер окружења, демонстратор, модел понашања и посматрач индивидуалног дечјег развоја. Монтезори васпитач води индиректно, осигуравајући боравак детета у сигурном и позитивном окружењу, припремајући средину, набављајући материјале и организујући ситуације које воде ка учењу са тим истим материјалом. У процесу васпитања и образовања, Монтезори васпитач мора допустити детету да само изграђује своје особености, проналази свој сопствени ритам и само одлучује (Philipps, 1999).

### **3. Практичне животне и радне активности деце предшколског узраста**

Према Каменову (1997) подстицање осамостаљивања односи се на подршку развоју способности детета да брине о себи, сналази се у социјалном окружењу и изграђује радне навике. У том смислу, практичне животне и радне активности су од примарног значаја за развој и учење деце. Иванковић (2006) наводи да ова врста активности у предшколској установи обухвата оспособљавање деце за:

1. Самопослуживање и кућне послове – имају функцију осамостаљивања деце у облачењу, свлачењу, храњењу, одржавању личне хигијене и сл.;

2. Бригу о биљкама и животињама – стварају се навике за каснији правилан однос према животној средини;
3. Израду предмета од употребне вредности и
4. Активности у сарадњи са друштвеном средином – подразумевају укључивање деце у послове изван вртића и укључивање у разне акције.

У циљу схватања шта је то одговорност, самосталност и спремност за пружање помоћи, детету је потребно омогућити извршавање малих задатака и преузимање неких обавеза. Einon (1998) истиче да дете учи помажући одраслима у извршавању њихових обавеза, наглашавајући значај ових „задатака за одрасле“ за изграђивање дететовог самопоуздања.

У предшколским установама које раде по Монтесори програму, у ову сврху реализују се тзв. вежбе за практични живот. Seitz i Hallwachs (1996) су вежбе из практичног живота поделили у три подручја:

1. Брига за самога себе – прање руку, чишћење ципела, облачење и скидање...
2. Брига за околину – рад у врту, прање веша, прање суђа, брисање прашине, чишћење, прање прозора, брига за животиње...
3. Вежбе повезане са животом у заједници – поздравити госте, понудити их да седну, поставити сто, насути пиће...

Вежбе за практични живот се највише спроводе са малом децом (до треће године живота), из разлога што код старије деце опада интересовање за ову врсту вежби, иако и она у школи уче о одговорном понашању према својој околини. Материјали у вежбама за практични живот морају бити прилагођени узрасту деце, а облик и боја морају бити подстицајни за децу. (Seitz i Hallwachs, 1996).

## 4. Методологија истраживања

### 4.1. Проблем и предмет истраживања

Проблем истраживања може се формулисати у облику питања: Да ли се способности деце истог узраста у обављању практичних животних и радних активности разликују у зависности од тога да ли се васпитно-образовни рад реализије по програму са Монтесори елементима, или према моделу Б?

Предмет истраживања су способности деце истог узраста у обављању практичних животних и радних активности у зависности од начина реализације програма васпитно-образовног рада.



#### **4.2. Циљ истраживања**

Циљ истраживања је био да се испитају разлике у способностима деце истог узраста у обављању практичних животних и радних активности у зависности од начина реализације програма васпитно-образовног рада.

#### **4.3. Задаци истраживања**

1. Испитати, у оквиру практичних задатака, да ли се деца која раде по програму са Монтезори елементима разликују у способностима обављања практичних животних и радних активности у односу на децу истог узраста са којом се васпитно-образовни рад реализује по моделу Б.

2. Утврдити у којој мери су заступљене разлике у способностима обављања практичних задатака код деце истог узраста са којом се програм васпитно-образовног рада реализује на различите начине.

3. Испитати да ли разлике у способностима обављања практичних задатака код деце са којом се програм васпитно-образовног рада реализује на различите начине зависе од узраста.

4. Сагледати могућност побољшања начина реализације програма васпитно-образовног рада у пракси, са циљем да се деца на што ранијем узрасту оспособе за практичне животне и радне активности.

#### **4.4. Хипотезе истраживања**

Х1: Претпоставља се да постоје разлике у способностима деце у обављању практичних, животних и радних активности у зависности од тога да ли се васпитно-образовни рад реализује према програму са Монтезори елементима или према моделу Б.

Х2: Претпоставља се да ће већи ниво способности у обављању практичних задатака показати деца која раде по програму са Монтезори елементима у односу на децу истог узраста са којом се васпитно-образовни рад реализује по моделу Б.

Х3: Очекује се да ће се веће разлике у нивоу способности обављања практичних задатака у зависности од начина реализације програма васпитно-образовног рада испољити код деце средњег узраста у односу на децу која похађају припремни предшколски програм.

Х4: Претпоставља се да ће добијени резултати указати на неке од могућности побољшања начина реализације програма васпитно-образовног рада у пракси, са циљем да се деца на што ранијем узрасту оспособе за практичне, животне и радне активности.

#### **4.5. Методе, технике и инструменти испитивања**

Испитивање приказано у раду је емпиријског карактера. У циљу испитивања способности деце у обављању практичних животних и радних активности, деца су требала да обаве четири практична задатка.

##### Задатак бр. 1 Постављање прибора за ручавање

Дете прилази полици са материјалима, узима тацну на којој се налази прибор, носи тацну до стола, поставља сто тј. прибор за ручавање. Када заврши, неопходно је да материјал врати на место одакле га је узело.

##### Задатак бр. 2 Самостално облачење и закопчавање

Након поподневног одмора у вртићу, дете је имало задатак да се самостално обуче, док му је за закопчавање пружена могућност да то уради или на себи, или на такозваним „дресинг“ рамовима.

##### Задатак бр. 3 Пресипање течности из једне посуде у другу

Дете прилази материјалу, тацна са посудама различите величине и ширине (на тој тацни се обавезно налази и сунђер који служи за брисање у случају да се нешто проспе), узима је и носи до стола где ће урадити задатак. Затим, одлази до славине и у бокал сипа воду са којом ће радити (пресипати је из једне посуде у другу). Након извршеног задатка коришћени материјал враћа на место. У свим случајевима коришћене су посуде од стакла, осим код средње групе која ради по моделу Б где су коришћене пластичне посуде из безбедносних разлога.

##### Задатак бр. 4 Пребацивање крупнијих и ситнијих плодова помоћу хватаљке за лед

Као и у претходним задацима, дете само узима материјал и враћа га на полицу. Посуде су овог пута у свим узрасним групама од стакла, јер су ниже, па самим тим и стабилније. Плодови које су деца пребацивала су кестење, лешници и пасуљ.

Деца која раде по програму са Монтесори елементима у простору вртића свакодневно имају на располагању материјале за обављање практичних животних и радних активности, који се користе и у напред наведеним задацима (Слика 1). Деци из вртићких група које раде по моделу Б, материјали за обављање ових активности су били презентовани, па су и они имали могућност да опробају своје вештине у наведеним задацима.



Слика 1. Монтезори материјали за обављање вежби за практичан живот у вртићу „Бамби“ у Зрењанину

Након тога, приступљено је оцењивању успешности деце у обављању практичних задатака. За процену нивоа успешности као инструмент је коришћена скала процене. Успешност обављања практичних задатака се, за свако дете посебно, оцењивала оценом од 1 до 5, при чему су оцене имале следеће значење: 1 – неуспешно; 2 – успешно у мањој мери; 3 – осредње успешно; 4 – успешно у већој мери и 5 – успешно у потпуности. Ниво успешности процењивао је аутор истраживања заједно са васпитачем у датој групи деце.

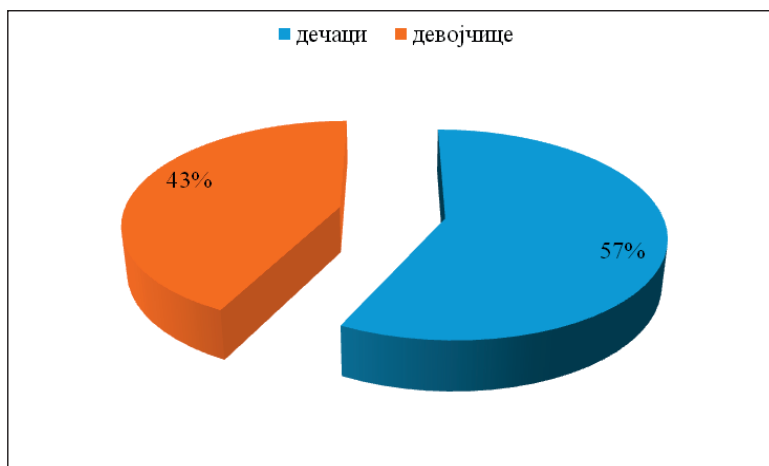
#### **4.6. Узорак истраживања**

Истраживање је спроведено на узорку од 68 деце различитог узраста (деца узраста око 4 године – средњи узраст, као и деца узраста око 6 година која похађају припремни предшколски програм). Две групе деце различитих узраста похађају редован програм (Модел Б), а две групе васпитно-образовни програм са Монтезори елементима.

У Табелама 1. и 2. приказани су општи подаци о испитаницима везано за пол и узрастну структуру деце.

Табела 1. Пол испитаника

Припремни предшколски узраст		Средњи узраст	
Број деце: 50		Број деце: 18	
Дечази	Девојчице,	Дечази	Девојчице
29	21	10	8



Графикон 1. Структура испитаника у односу на пол

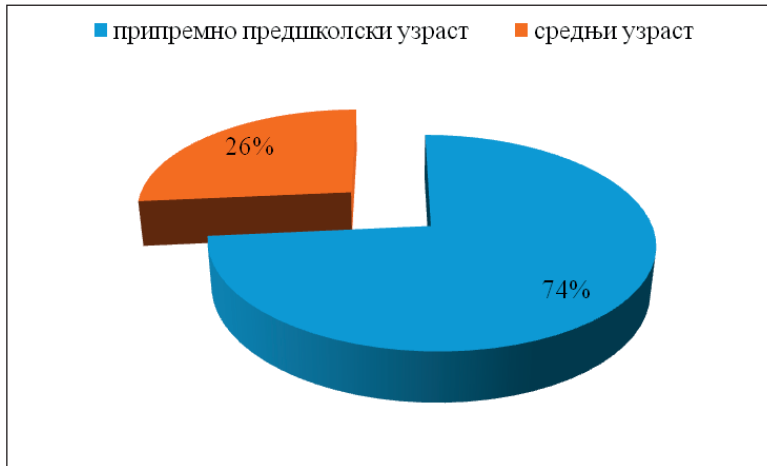
Из Табеле 1. и са Графикона 1. уочавамо да је већи број испитаника, независно од узраста, био мушког пола. Од укупног броја, 39 испитаника (57 %), чинили су дечази, а 29 испитаника (43 %) девојчице.

Табела 2. Узраст испитаника

Припремни предшколски узраст		Средњи узраст	
Број деце: 50		Број деце: 18	
„М“	„Б“	„М“	„Б“
25	25	9	9

Легенда: „М“ – програм са Монтесори елементима; „Б“ – програмски модел Б

Из Табеле 2. и са Графикона 2. види се да је у истраживању учествовало 50-оро деце припремног предшколског узраста (74 %) и 18-оро деце средњег узраста (26 %). Такође, из Табеле 2. уочава се да су у оквиру истог узраста групе „М“ и „Б“ уједначене по броју деце.



Графикон 2. Структура узорка у односу на узраст

#### 4.7. Варијабле истраживања

Независна варијабла истраживања су елементи Монтезори програма (амбијент прилагођен Монтезори програму, Монтезори материјали за обављање вежби за практичан живот, васпитач обучен за рад по Монтезори методу).

Зависна варијабла су способности деце у обављању практичних животних и радних активности.

#### 4.8. Место и време истраживања

Истраживање је реализовано у мају и јуну 2017. године, у четири различита објекта. У истраживању су учествовала деца која похађају припремно-предшколски програм у вртићу „Колибри“ са којом се ради по моделу Б и у вртићу „Бамби“ (који такође ради по моделу Б), с тим да једна група свој васпитно-образовни рад реализује са елементима Монтезори програма. У вртићу „Пчелица“, ПУ Зрењанин, учествовала је мешовита група деце са којом се ради по моделу Б. За потребе овог истраживања из ове групе учествовала су само деца која припадају средњој узрасној групи, односно имају око четири године. У истраживању су, такође, учествовала деца средње узрасне групе која редовно бораве у Монтезори амбијенту, у склопу објекта „Sweet Elestra“, где похађају радионице на којима се ради са Монтезори материјалима и где раде обучени стручњаци из ове области.

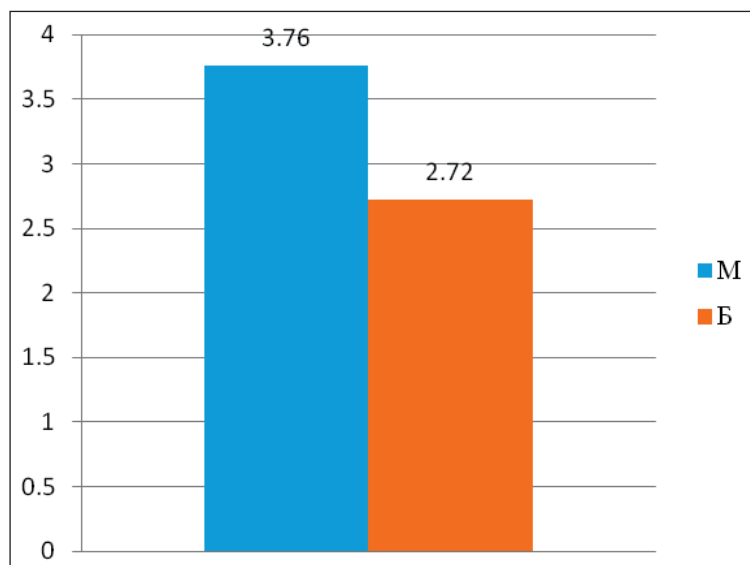
## 5. Резултати и дискусија

У табелама и на графицима приказане су просечне оцене (аритметичке средине оцена) деце у успешности обављања практичних задатака, као и разлике између њих. Подаци су представљени за сваки узраст посебно, док је анализа резултата извршена за сваки задатак појединачно. Ознака „М“ односи се на децу са којом се ради према програму са Монтесори елементима, а ознака „Б“ на децу са којом се ради према моделу Б.

### 5.1. Анализа успешности у обављању практичних задатака деце која похађају припремно-предшколски програм

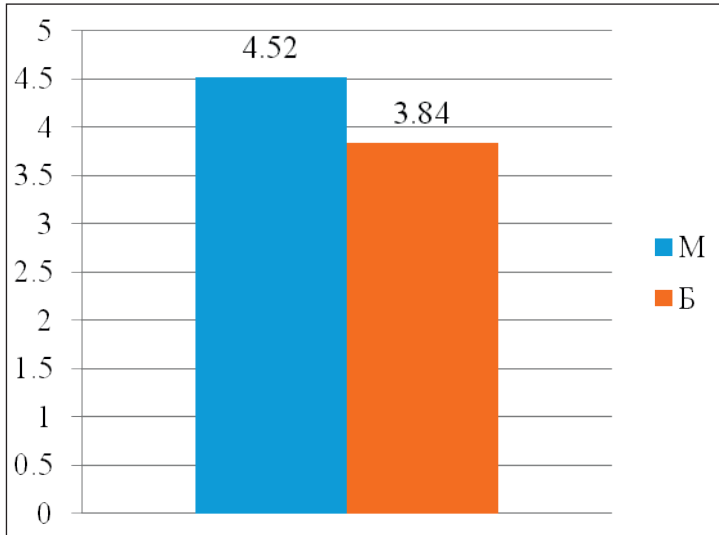
Табела 3. Успешност обављања практичних задатака код деце која похађају припремно-предшколски програм

Деца која похађају припремно-предшколски програм			
Задатак	„М“	„Б“	Разлика
1	3,76	2,72	1,04
2	4,52	3,84	0,68
3	3,84	3,40	0,44
4	3,68	3,56	0,12



Графикон 3. Успешност деце која похађају припремно-предшколски програм у обављању задатка бр. 1

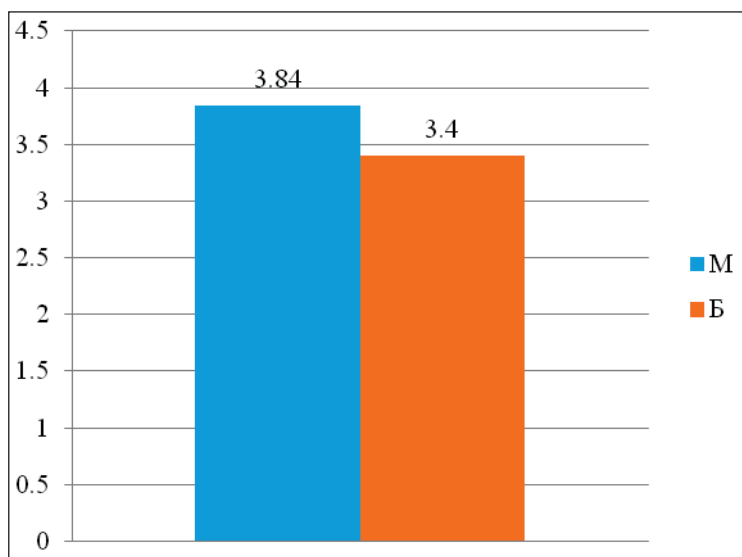
Са Графикона 3. видимо да је већи ниво успешности остварила група „М“ у односу на групу „Б“, са разликом у просечној оцени од 1,04. Постављање стола је један од задатака који би деца на том узрасту требало да савладају, независно од начина реализације васпитно-образовног програма.



Графикон 4. Успешност деце која похађају припремно-предшколски програм у обављању задатка бр. 2

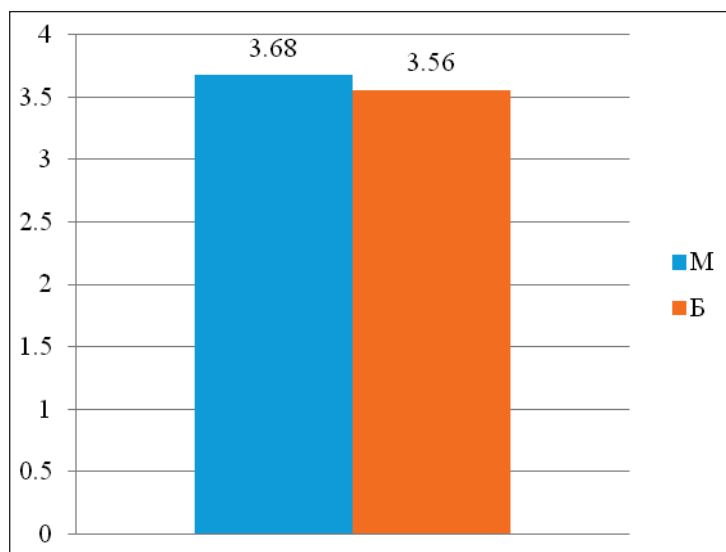
Са Графикона 4. видимо да су деца из групе „Б“ била мање успешна у односу на групу „М“. Просечна оцена групе „М“ је за 0,68 већа од групе „Б“. На основу просечних оцена такође закључујемо да су у обе групе способности деце за самостално облачење и закопчавање на високом нивоу. За успешност обављања овог задатка заслужна је добро развијена фина моторика, као и вежбање облачења/свлачења.





Графикон 5. Успешност деце која похађају припремно-предшколски програм у обављању задатка бр. 3

Са Графикона 5. уочава се мала разлика у просечној оцини обављања задатка са пресипањем воде, која је за 0,44 мања код групе „Б“ у односу на групу „М“. Генерално, деца воле игре са водом, те су искуствено већ богати у овој области.



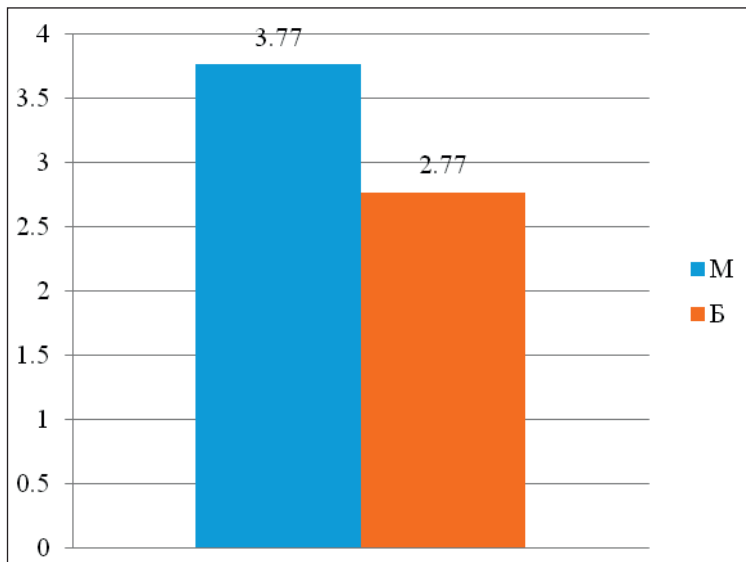
Графикон 6. Успешност деце која похађају припремно-предшколски програм у обављању задатка бр. 4

Са Графикана 6. јасно се види изразито мала разлика у просечној оцени обављања задатка са пребацавањем плодова помоћу хватаљке за лед, која је за 0,12 мања код групе „Б“ у односу на групу „М“. За испуњење овог задатка од великог значаја је спретност самог детета, као и фина моторика која је на овом узрасту већ сасвим добро развијена, што резултати и показују.

## 5.2. Анализа успешности у обављању практичних задатака код деце средњеј узраста

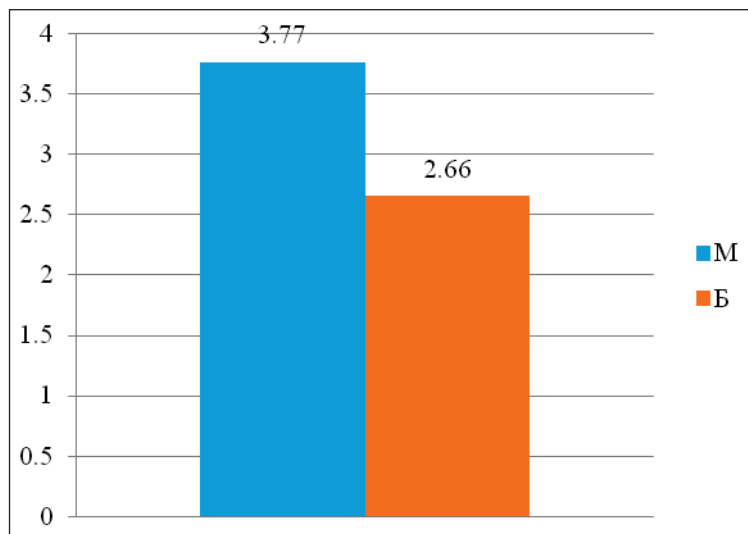
Табела 4. Успешност обављања практичних задатака код деце код деце средњег узраста

Деца средњег узраста			
Задатак	„М“	„Б“	Разлика
1	3,77	2,77	1
2	3,77	2,66	1,11
3	3,88	3	0,88
4	3,88	2,66	1,22



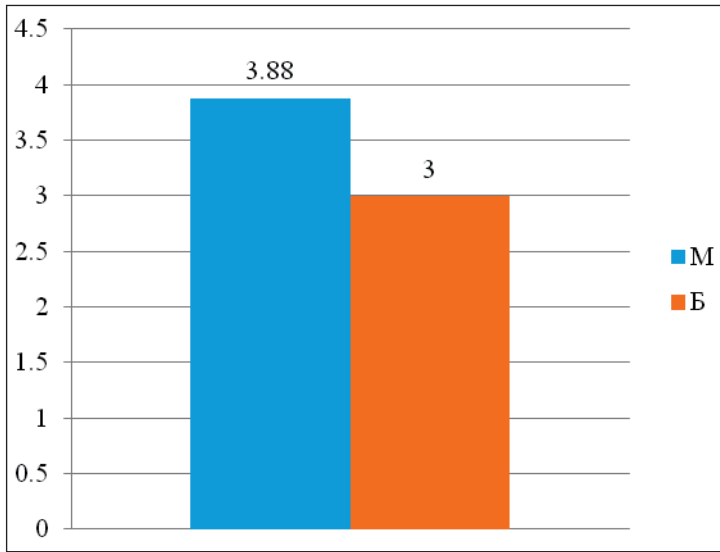
Графикон 7. Успешност деце средњег узраста у обављању задатка бр. 1

На Графикону 7. јасно се уочава разлика у просечној оцени која је код групе „М“ за вредност од 1,0 већа од просечне оцене групе „Б“. Постигнути резултати су врло слични резултатима које су остварила деца која похађају припремно-предшколски програм.



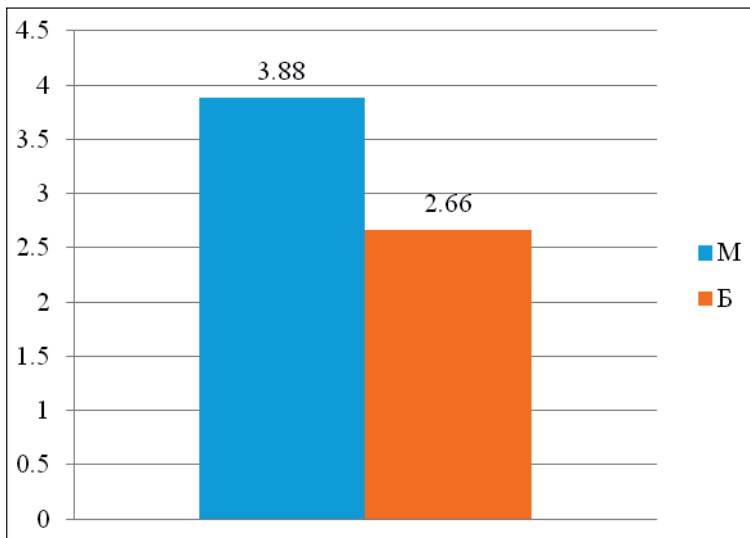
Графикон 8. Успешност деце средњег узраста у обављању задатка бр. 2

Добијени резултати, приказани на Графикону 8. очекивани су. Бољу просечну оценоу, за вредност од 1,11 показала је група која васпитно-образовни рад реализује са Монтесори елементима. Претпоставља се да је узрок то што су овој групи „дресинг“ рамови доступни сваког дана током боравка у вртићу, те имају чешћу могућност вежбања откопчавања/закопчавања.



Графикон 9. Успешност деце средњег узраста у обављању задатка бр. 3

Постигнути резултати, приказани на Графикону 9. показују да је група деце „М“ са већим нивоом успешности, тј. разликом у просечној оцени од 0,88 у односу на групу „Б“, обавила задатак пресипања воде, са мање погрешака, односно мање просуте воде.



Графикон 10. Успешност деце средњег узраста у обављању задатка бр. 4

На Графикону 10. уочава се највећа доминација деце из групе „М“ у односу на групу „Б“, што се и очекивало. У овом задатку највише се осликава разлика, пре свега у дечјој концентрацији, а затим и у финој моторици, као и у спретности.

### 5.3. Разлике у успешности обављања практичних задатака у зависности од узраста

Табела 5. Разлике у успешности обављања задатака (просечним оценама) између група „М“ и „Б“ у зависности од узраста

Задатак	Разлика између група „М“ и „Б“	
	Припремна група	Средња узрастна група
1	1,04	1
2	0,68	1,11
3	0,44	0,88
4	0,12	1,22

Као што се и претпостављало, у већини задатака (три од четири задатка) већа разлика у успешности обављања задатака добијена је код деце у средњој узрастној групи, у односу на децу која похађају припремно-предшколски програм. Једино код задатка бр. 1 већа разлика у успешности постигнута је код деце која похађају припремно-предшколски програм, али за занемарљиву вредност од свега 0,04. У другом задатку ова разлика износи од 0,43, у трећем од 0,44, док у четвртом задатку та вредност износи чак 1,1 у корист деце средње узрастне групе.

### 6. Закључна разматрања

Циљ истраживања био је да се утврде и сагледају разлике између деце у способностима обављања практичних животних и радних активности, у зависности од начина реализације програма васпитно-образовног рада (Модел Б у односу на програм са Монтесори елементима). Истраживањем је обухваћено 68 деце, у четири објекта, а то су вртићи „Бамби“, „Колибри“, „Пчелица“ у Кикинди и вртић „Sweet Elestra“ у Зрењанину.

Резултати истраживања потврдили су следеће хипотезе:

- Постоје разлике у способностима деце у обављању практичних, животних и радних активности, у зависности од тога да ли се васпитно-образовни рад реализује према програму са Монтесори елементима или према моделу Б.

- Већи ниво способности у обављању практичних задатака показују деца која раде по програму са Монтезори елементима, у односу на децу истог узраста са којом се васпитно-образовни рад реализује по моделу Б.
- Веће разлике у нивоу способности обављања практичних задатака, у зависности од начина реализације програма васпитно-образовног рада, испољавају се код деце средњег узраста, у односу на децу која похађају припремни предшколски програм.

Осим тога, показало се да би било добро увести у употребу дидактичке материјале намењене вежбама за практични живот који се користе у Монтезори програму у групе које раде на уобичајени начин (модел Б), како би се побољшала дечја прецизност и спретност. Вежбе за практични живот имају важну улогу у развијању грубе и fine моторике. Њима деца уче шта је то истрајност, концентрација, координација покрета и самосталност (Seitz i Hallwachs, 1996). Материјали за ову врсту вежби могли би се користити у склопу усмерених активности, или током слободних активности, према интересовањима деце. Истраживање спроведено у нашој земљи на узорку од 110 васпитача (Здравковић и Јовановић, 2015) показало је да васпитачи, посебно са високом стручном спремом, препознају значај примене вежби из области практичног живота за подстицање дечјег развоја и учења.

Препоруке за даљи васпитно-образовни рад које проистичу из резултата овог истраживања јесу да је деци потребно што више и чешће пружати могућност за осамостаљивање, кроз учешће у свакодневним пословима и обавезама везаним за практичне животне и радне активности. Тиме се јача њихово самопоуздање, као и интересовање за нова искуства. Улога родитеља и васпитача је да охрабре и подрже дете приликом обављања ових послова и задатака, да дете усмере и да му својим примером помогну да до краја изврши задатак. Осим тога, требало би организовати више семинара и трибина на којима би се дискутовало о овим и сличним темама, јер је осим обуке васпитача, неопходно да васпитачи међусобно имају добру комуникацију, као и прилику за размену информација и искустава, што би било од великог значаја за развој васпитно-образовне праксе, не само на нивоу вртића, већ и шире.

## ЛИТЕРАТУРА

- Бедросиан, Е. (2011). *Зашто Монтезори?* Брошура са стручног скупа поводом отварања прве Монтезори школе у Србији. Суботица: Монтезори друштво Србије.
- Einon, D. (1998). *Rapo иценје*. Novi Sad: Zmaj.
- Здравковић, Д. и Јовановић, Д. (2015). „Улога активности Монтезори метода у организацији практичног живота у развоју предшколске деце: Адаптација Монтезори метода у условима глобализације“. *Зборник радова групе стручно-научној скупи са међународним учешћем „Холмички ирисју у предшколској педагогији – теорија и пракса“*. Пирот: Висока школа струковних студија за образовање васпитача, стр. 39–52.
- Иванковић, Б. (2006). *Методика уознавања околине са елементима основа природних наука*. Сремска Митровица: Висока школа струковних стидија за образовање васпитача.
- Каменов, Е. (1997). *Модел основа програма васпитно-образовној рада са предшколском децом*. Нови Сад: Одсек за педагогију филозофског факултета у Новом Саду.
- Philipps, S. (1999). *Montessori priprema za život: Odgoj neovisnosti i odgovonosti*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Seitz, M., Hallwachs, U. (1996). *Montessori ili Waldorf?* Zagreb: EDUCA.

## Интернет извори:

- Адаптација Монтезори програма у Србији. Доступно на: [www.uecpd.org/uploads/files/Brosura\\_Adaptacija\\_Montessori\\_programaJ\\_Coko\\_1.doc](http://www.uecpd.org/uploads/files/Brosura_Adaptacija_Montessori_programaJ_Coko_1.doc)
- Правилник о општим основама предшколског програма, Просветни гласник, бр. 14 од 15. новембра 2006. Доступно на: [http://www.zuov.gov.rs/dokumenta/propis-74 Pravilnik\\_opste\\_osnove\\_predskolskog\\_programa.pdf](http://www.zuov.gov.rs/dokumenta/propis-74 Pravilnik_opste_osnove_predskolskog_programa.pdf)



**Danijela Radlović-Čubrilo, Ph.D.**  
**Angelina Kostić, Specialist**

**THE EFFECTS OF APPLYING ELEMENTS OF MONTESSORI  
PROGRAMME IN PRACTICAL LIFE ACTIVITIES OF  
PRESCHOOL-AGED CHILDREN**

*Summary*

The article deals with researching the effects of applying elements of Montessori programme on the abilities of preschool-aged children to perform practical life activities. The goal of the research was to evaluate, through practical assignments, in what extent the abilities of children included in a Montessori programme differ from the abilities of their peers included in Educational Model B. In addition, the research was supposed to provide an answer to the question whether the differences in the abilities of children educated in different ways depend on the children's age. The research done was empirical in character, and the research instrument was an assessment scale.

Research results show that, regardless of the children's age, the abilities in completing practical life tasks are better developed in children included in the program containing Montessori elements. More significant differences were observed in children of middle childhood age, whereas the difference in the level of success with which said activities are performed is less significant in children included in the school preparatory program, as expected.

The significance of this research lies in the fact that it has enabled both theoretical and practical viewpoint on the differences in the abilities of children resulting from the educational model. Furthermore, this research has enabled the authors to determine which elements taken from Montessori programme can be used to promote educational practice in groups following guidelines of Educational Model B, when it comes to practical life activities of preschool-aged children.

*Key words:* methodology of environmental studies, preschool-aged child, practical life activities, Montessori programme.



## ИНДИКАТОРИ МЕНТАЛНОГ ЗДРАВЉА СТУДЕНАТА

**САЖЕТАК:** У раду је приказано истраживање које је имало за циљ испитивање менталног здравља студената (N=706) помоћу Инвентара менталног здравља – 38 (ИМЗ-38) (МНИ-38, Veit & Ware, 1983) који се састоји од две опште скале и 6 супскала – Психолошки дистрес (анксиозност, депресивност, губитак контроле понашања/емоционалне контроле) и Психолошко благостање (општи позитиван афект, емоционалне везе и задовољство животом).

Резултати су показали да је 81.2% студената показало психолошки дистрес од којих је исти проценат – 70% – показало симптоме депресије и анксиозности. Такође, резултати су показали да је 50% студената показало позитивне емоције, а 54% је задовољно својим емотивним везама.

Закључак истраживања је да већина студената није у стању да се носи са изазовом прилагођавања на многе нове ситуације, те да је нужно обезбедити им лако доступну стручну саветодавну помоћ.

**КЉУЧНЕ РЕЧИ:** студенти, ментално здравље, психолошки дистрес.

### 1. Увод

Савремени концепт менталног здравља укључује традиционалне показатеље који мере ментално здравље у терминима психопатологије (симптоми депресије и анксиозности) и показатеље психолошког благостања (позитивне емоције, задовољство животом). Према једном моделу менталног здравља (Veit&Ware, 1983), постоје две компоненте менталног здравља – психолошко благостање и психолошки дистрес. Благостање је широка, разнолика и дифузна идеја (Vázquez, Hervás, Rahona, & Gómez, 2009), а психолошко благостање је изражено као широк конструкт са бројним когнитивним и емоционалним компонентама као што су задовољство животом, позитивне и негативне емоције, задовољство и подударност између очекиваних и остварених животних циљева (Awan & Sitwat, 2014). Психолошки дистрес описује негативно стање менталног здравља и одређује се као недостатак интереса, тешкоће у спавању, осећање разочарења, туге, анксиозности, очаја и досаде, тешкоће у односима са другим људима (Winefield, Gill, Taylor & Pilkington, 2012).

---

\* gdjurdja@gmail.com

Ментално здравље студената је пред изазовом прилагођавања на многе нове ситуације што потврђују истраживања која су показала да у овом периоду постоји највећа преваленција психичких поремећаја који се јављају први пут (Kessler et al., 2005). Стресне ситуације у којима се студенти налазе су бројне – од испуњавања академских обавеза, стварања стабилнијих партнерских веза, увећаних финансијских проблема, усклађивања обавеза између породице и посла до проблема који настају при одвајању од познате социјалне средине (Eisenberg, 2010). У оквиру студентске популације постоје осетљиве групе са вишом преваленцијом проблема менталног здравља што је у складу са резултатима у општој популацији (Hasin et al., 2007). Студенти су под већим ризиком од самоубиства (Silverman, Meyer, Sloane, Raffel & Pratt, 1997), док су студенткиње (Eisenberg, Gollust, Golberstein & Hefner, 2007) и студенти нижег социоекономског статуса (Cuellar & Roberts, 1997) склонији депресивним и анксиозним поремећајима. Лоше ментално здравље је повезано и са проблемима у односима и недостатком социјалне подршке (Blanco et al., 2008; Kisch, Leino & Silverman, 2005).

Проблеми менталног здравља могу имати негативан утицај на академско постигнуће и памћење студената. Висок ниво психолошког дистреса код студената је повезан са нижим академским постигнућем, вишом анксиозношћу, лошијом организацијом и коришћењем студентских ресурса (Brackney & Karabenick, 1995). Такође, студенти са високим психолошким дистресом се теже суочавају са проблемима и ређе користе ефикасне стратегије учења попут тражења помоћи од других. Једна лонгитудинална студија је показала да је емоционално прилагођавање студената важан фактор у академском прилагођавању (Gerdes & Mallinckrodt, 1994). Студенти који су напустили студије су показивали анксиозност и проблеме са спавањем што је симптом који се често повезује са депресијом и другим проблемима менталног здравља.

Преваленција депресије код студентске популације креће се у опсегу од 8% (Said, Kupri & Bowman, 2013) до 85% (Ibrahim, Kelly & Glazebrook, 2012), а преваленција анксиозности од 8% (Said et al., 2013) до 47.7% (Ibrahim et al., 2012). У нашој земљи, према подацима Министарства здравља РС (2006) око 30% студената испољава знаке психолошког трпљења и има менталне проблеме, а повећава се број депресивних поремећаја и поремећаја понашања. Блага депресија је шест пута учесталија у односу на тешку депресију, а јавља се најчешће између 20. и 24. године (Reavley & Jorm, 2010) и може се посматрати као врста маладаптивног понашања (Talaie, Fayaz & Ardani, 2009). Ови симптоми су често прикривени или се приписују пролазној фази

привикавања на студентско окружење те остају непрепознати од стране самог студента, родитеља, професора, колега (Ibrahim et al., 2012). Код младих се депресија најчешће јавља са анксиозним поремећајима. Анксиозност се јавља у прелазним животним периодима који су изазов за прилагођавање што је свакако почетак студентског живота.

## 2. Метод

### 2.1. Циљ истраживања

Циљ истраживања јесте испитивање психолошког благостања (општи позитиван афект, емоционалне везе и задовољство животом) и психолошког дистреса (анксиозност, депресивност, губитак контроле понашања/емоционалне контроле) студената.

### 2.2. Узорак и процедура

Узорак у истраживању је чинило 706 студената (76,5% женског пола) Универзитета у Новом Саду, Привредне академије у Новом Саду и Државног универзитета у Новом Пазару и Високе школе струковних студија за образовање васпитача у Кикинди. Просечна старост испитаника је 22,58 (SD =5,19, распон од 18 до 39 година).

Истраживање је спроведено током школске 2014/2015. године. Испитаници су упознати са циљем истраживања и самом скалом ИМЗ-38 као и са могућношћу одустајања од испитивања у било ком тренутку. Скала је попуњавана писмено у паузама између предавања.

### 2.3. Инструменти

Инвентар менталног здравља – 38 (ИМЗ-38) (Mental Health Inventory – 38 (МНИ-38); Veit & Ware, 1983). ИМЗ-38 је скала самопроцене емоција у последњих месец дана и састоји се од 38 ставки подељених у шест супскала, а које чине две опште скале Психолошки дистрес (анксиозност, депресивност, губитак контроле понашања/емоционалне контроле) и Психолошко благостање (општи позитиван афект, емоционалне везе и задовољство животом). Испитаници су одговарали на питања Ликертовог типа, а резултати се кодирају ( $[(AS-1)*100]/5$ ) и рангирају од 0–100 у зависности од супскале, односно од опште скале. Индекс менталног здравља обухвата све ставке и високе вредности указују на високо психолошко благостање и релативно низак психолошки дистрес. Такође, високе вредности на општој скали Психолошки дистрес указује на негативни статус менталног здравља испитаника, а високе вредности на општој скали Психолошко благостање указују на позитивни статус менталног здравља. Граничне

вредности на супскалама и општим скалама су усклађене са препорукама других аутора (Yuvaraj et al., 2016). У овом истраживању општа скала Психолошки дистрес је показала интерну конзистентност  $\alpha=.89$  ( $M=57.14$ ,  $SD=16.04$ ), а супскала Психолошко благостање  $\alpha=.75$  ( $M=51.11$ ,  $SD=10.64$ ).

### 3. Резултати

У табели 1 приказани су дескриптивни показатељи за сваку појединачну супскалу и опште скале ИМЗ-38.

Табела 1. Резултати на супскалама и општим скалама ИМЗ-38

	Инвентар менталног здравља – 38	$AS_1$	$AS_2$	SD	Min	Max
Супскале	Анксиозност	3.68	73.4	.42	1.89	4.89
	Депресивност	4.23	84.6	1.05	1.25	6
	Губитак контроле понашања/ емоција	4.07	81.4	.56	1.67	5.22
	Општи позитиван афект	3.62	72.4	.57	2.20	5.10
	Емоционалне везе	3.99	79.8	1.31	1	6
	Задовољство животом	4.04	80.8	1.11	1	6
Опште скале	Психолошки дистрес	3.97	79.4	.54	2	5
	Психолошко благостање	3.66	73.2	.52	2.36	4.93
Укупан скор ИМЗ-38		3.82	76.4	.47	2.21	4.91

$N=706$ ;  $AS_1$ =аритметичка средина сирових података,  $AS_2$ =аритметичка средина кодираних података;  $SD$ =стандардна девијација

Психолошки дистрес показује да би чак 81.2% студента требало да потраже стручну помоћ. Депресивне симптоме показује чак 70% студената. Симптоме анксиозности показало је њих око 70%. Да је склоно губитку самоконтроле над понашањем или емоцијама, изјавило је 85% студената.

С друге стране, њих 50% показује позитивне емоције, а 54% је задовољно емотивним везама које успостављају и одржавају. Иако супскалу Задовољство животом чини само једна ставка – Колико сте били срећни, односно задовољни својим приватним животом током претходног месеца?, важно је истаћи да је 32.6% студената одговорило негативно.

### 4. Дискусија

Основни циљ истраживања јесте испитивање психолошког благостања (општи позитиван афект, емоционалне везе и задовољство

животом) и психолошког дистреса (анксиозност, депресивност, губитак контроле понашања/емоционалне контроле) студената.

Резултати су показали да је већина студената показала психолошки дистрес односно узнемиреност – 81.2% студента. Психолошки дистрес подразумева симптоме попут недостатка интереса, тешкоће у спавању, осећања разочарења, туге, анксиозности, очаја и досаде, тешкоће у односима са другим људима (Winefield et al., 2012; Cairney, 2007). Ово је у складу са резултатима који показују да је већина студената (70%) показала депресивне симптоме у протеклих месец дана на које указују тврдње попут – Да ли сте се током протеклог месеца осећали депресивно?, Колико сте се времена, током протеклог месеца, осећали малодушно и тужно?, Током протеклог месеца, колико сте времена били ћудљиви или тужни?, Током протеклог месеца, колико сте времена били клонули духом?. Резултати о депресивности су у складу и са претходним истраживањима која су показала да је од 8% (Said et al., 2013) до 85% (Ibrahim et al., 2012) студената депресивно. Блага депресија је шест пута учесталија у односу на тешку депресију, а јавља се најчешће између 20. и 24. године (Reavley&Jorm, 2010) и може се посматрати као врста маладаптивног понашања (Talaei et al., 2009) што можемо применити и на резултате овог истраживања. Ови симптоми су често прикривени или се приписују пролазној фази привикавања на студентско окружење те остају препознати од стране самог студента, родитеља, професора, колега (Ibrahim et al., 2012).

На резултате о депресивности надовезују се и резултати о анксиозности студената у овом истраживању. Резултати су показали да већина студената (70%) показује симптоме анксиозности у протеклих месец дана на које указују тврдње попут – Колико сте често осећали нервозу или раздражљивост у ситуацијама повећаног узбуђења или у неочекиваним ситуацијама током протеклог месеца?, Колико сте времена, током протеклог месеца, били веома нервозни?, Колико сте се пута, током протеклог месеца, осетили напето или под стресом?, Током протеклог месеца, колико вам се често дешавало да вам задрхте руке кад треба да нешто урадите?, Колико вам је нервоза отежавала живот током протеклог месеца?, Током протеклог месеца, колико сте времена осећали немир, нестрпљивост, да вас не држи место?, Током протеклог месеца, колико сте често осећали да сте уздрмани, узнемирени или узрујани?, Да ли сте, током протеклог месеца, били узнемирени или забринути?, Колико сте пута током протеклог месеца затекли себе како покушавате да се смирите?. Студенти у овом истраживању су у већем броју показали симптоме анксиозности него у претходним



истраживањима која су показала да је преваленција анксиозности од 8% (Said et al., 2013) до 47.7% (Ibrahim et al., 2012). С обзиром на то да је узорак чинило 76.5% студенткиња, резултати о повећаној анксиозности студенткиња потврђују претходна истраживања (Eisenberg et al., 2007). Чак 85% студената је изјавило да понекад изгуби самоконтролу над понашањем или емоцијама у протеклих месец дана на шта указују тврдње попут – Током протеклог месеца, да ли сте имали разлога да мислите да губите разум или губите контролу над својим делима, речима, мишљењима, осећањима или памћењем?, Да ли сте током протеклог месеца имали потпуну контролу над својим понашањем, мишљењем, емоцијама и осећањима?, Током протеклог месеца, колико сте често имали осећај да немате чему да се радујете?, Колико сте се времена, током протеклог месеца, осећали емотивно стабилно?, Колико сте често током протеклог месеца осећали потребу да плачете?, Током протеклог месеца, колико сте често имали утисак да би другима било боље да сте мртви?, Колико сте често, током протеклог месеца, имали утисак да ништа није испало онако како сте желели?, Колико сте се често, током протеклог месеца, осећали толико лоше и апатично да вас ништа није могло орасположити?, Да ли сте током протеклог месеца размишљали о томе да себи одузмете живот?. Резултати су у складу са резултатима о њиховој анксиозности која може бити узрок и овог проблема менталног здравља. Овим се потврђују подаци Министарства здравља РС (2006) да се повећава број депресивних поремећаја и поремећаја понашања.

Психолошко благостање је показало 50% студената, при чему се психолошко благостање дефинише као широк конструкт са бројним когнитивним и емоционалним компонентама као што су задовољство животом, позитивне и негативне емоције, задовољство и подударност између очекиваних и остварених животних циљева (Awan & Sitwat, 2014). Скоро трећина студената, њих 32.6%, изјавило је да није задовољно својим животом у протеклих месец дана. Половина, 50% студената показује позитивне емоције, а 54% је задовољно емотивним везама које успостављају и одржавају чиме се потврђује значај партнерских веза за ментално здравље студената (Eisenberg, 2010). Укупни резултати ИМЗ-38 указују на то да 29.3% испитана студента има проблем са менталним здрављем, што потврђује резултате Министарства здравља РС из 2006. године, и неопходан им је стручни саветодавни рад.

На основу добијених резултата, може се закључити да је истраживање указало на значајан проблем менталног здравља студената – већина студената је под психолошким дистресом, а који је

повезан са нижим академским постигнућем, лошијом организацијом, коришћењем студентских ресурса, тежим суочавању са проблемима и ређе коришћењу ефикасне стратегије учења попут тражења помоћи од других. Како се показало да већина студената није у стању да се носи са изазовом прилагођавања на многе нове ситуације, закључак је да им је нужно обезбедити лако доступну стручну саветодавну помоћ.

## ЛИТЕРАТУРА

- Awan S., Sitwat, A. (2014). Workplace spirituality, self-esteem, and psychological well-being among mental health professionals. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 29(1), pp. 125–149.
- Blanco, C., Okuda, M., Wright, C., Hasin, D.S., Grant, B.F., Liu, S.M., Olfson, M. (2008). Mental health of college students and their non-college-attending peers: results from the National Epidemiologic Study on Alcohol and Related Conditions. *Arch Gen Psychiatry*, 65, pp. 1429–1437.
- Brackney, B., & Karabenick, S. (1995). Psychopathology and academic performance: The role of motivation and learning strategies. *Journal of Counseling Psychology*, 42(4), pp. 456–465.
- Cuellar, I., Roberts, R.E. (1997). Relations of depression, acculturation, and socioeconomic status in a Latino sample. *Hisp J Behav Sci*, 19, pp. 230–238.
- Eisenberg, D., Gollust, S.E., Golberstein, E., Hefner, J.L. (2007). Prevalence and correlates of depression, anxiety, and suicidality among university students. *Am J Orthopsychiatry*, 77, pp. 534–542.
- Gerdes, H., & Mallinckrodt, B. (1994). Emotional, social, and academic adjustment of college students: A longitudinal study of retention. *Journal of Counseling and Development*, 72, pp. 281–288.
- Hasin, D.S., Stinson, F.S., Ogburn, E., and Grant, B.F. (2007). Prevalence, correlates, disability, and comorbidity of DSM-IV alcohol abuse and dependence in the United States – results from the National Epidemiologic Survey on Alcohol and Related Conditions. *Arch Gen Psychiatry*, 64, pp. 830–842.
- Ibrahim, A.K., Kelly, S.J., Glazebrook, C. (2012). Analysis of an Egyptian study on the socioeconomic distribution of depressive symptoms among undergraduates. *Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol*, 47(6), pp. 927–937.
- Kessler, R.C., Berglund, P., Demler, O., Jin, R., Merikangas, K.R., Walters, E.E. (2005). Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of DSM-IV disorders in the National Comorbidity Survey Replication. *Archives of General Psychiatry* 62, pp. 593–602.
- Kisch, J., Leino, E.V., Silverman, M.M. (2005). Aspects of suicidal behavior, depression, and treatment in college students: results from the Spring 2000 National College Health Assessment Survey. *Suicide Life Threat Behav.*, 35, pp. 3–13.
- Reavley, N., Jorm, A.F. (2010). Prevention and early intervention to improve mental health in higher education students: a review. *Early Interv Psychiatry*, 4(2), pp. 132–142.

- Said, D., Kypri, K., Bowman, J. (2013). Risk factors for mental disorder among university students in Australia: findings from a web-based cross-sectional survey. *Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol*, 48(6), pp. 935–944.
- Silverman, M.M., Meyer, P.M., Sloane, F., Raffel, M., Pratt, D.M. (1997). The Big Ten Student Suicide Study: a 10-year study of suicides on midwestern university campuses. *Suicide Life Threat Behav.*, 27, pp. 285–303.
- Talaei, A., Fayaz, M.R., Ardani, A.R. (2009). Depression and Its Correlati on With Self-esteem and Social Support Among Iranian University Students. *Iran J Psychiatry*, 4, pp. 17–22.
- Vázquez, C., Hervás, G., Rahona, J.J., Gómez, D. (2009). Psychological well-being and health. Contributions of positive psychology. *Annuary of Clinical and Health Psychology*, 5, pp. 15–27.
- Veit, C., Ware, J. (1983). The structure of psychological distress and wellbeing in general populations. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 51, pp. 730–742.
- Winefield, H.R., Gill, T.K., Taylor, A.W., Pilkington, R.M. (2012). Psychological well-being and psychological distress: Is it necessary to measure both? *Theory, Research and Practice*, 2, 1–14. <http://dx.doi.org/10.1186/2211-1522-2-3>
- Yuvaraj, B.Y., Poornima, S., Rashmi, S. (2016). Screening for overall mental health status using mental health inventory amongst medical students of a government medical college in North Karnataka, India. *Int J Community Med Public Health*, 3, pp. 3308–3312.
- Министарство здравља Републике Србије (2006). Стратегија развоја здравља младих у Републици Србији. Београд.

**Ђурђа Гријак, Ph.D.**

## INDICATORS OF COLLEGE STUDENTS' MENTAL HEALTH

### *Summary*

The article offers an overview of a research done with the aim to evaluate the mental health of college students (N = 706) as measured by the Mental health inventory-38 (MHI-38, Veit & Ware, 1983) which consists of two global scales and 6 subscales – Psychological distress (anxiety, depression, loss of behavioral/emotional control) and Psychological Well-being (positive affect, emotional ties and life satisfaction).

The results showed that 81,2% of students showed signs of psychological distress, out of which 70% showed symptoms of depression and 70% symptoms of anxiety. In addition, the results showed that 50% of students showed positive emotions, and 54% expressed satisfaction with their emotional ties.

The conclusion of the research is that the majority of students is not capable of dealing with the challenge of adapting to numerous new situations, which makes it necessary to provide them with easily accessible specialist counselling services.

*Key words:* college students, mental health, psychological distress.

## ЖАНРОВИ УСМЕНЕ КЊИЖЕВНОСТИ У ЊЕГОШЕВОМ ГОРСКОМ ВИЈЕНЦУ

**САЖЕТАК:** Тема рада јесте сагледавање Његошевог *Горској вијенца* са аспекта усмене књижевности. У Његошевом делу уочава се елиптичност израза, народна фразеологија, колоквијалност и дијалектизми, употреба кратких говорних форми, које су карактеристичне за усмену комуникацију (изреке, клетве, уобичајени говорни изрази). Чест поступак јесте и парафразирање појединих сегмената, или само алузија на одређени сегмент усмене књижевности. Његош најчешће користи предање и пословицу, што нарочито доприноси универзалности дела, јер ови жанрови усмене књижевности садрже општа запажања о животу и важе за човека у било ком времену и могу да се примене у било ком друштвеном поретку. Присутна је и анегдота, народна прича и народна песма.

У раду је показано како се жанрови усмене књижевности рефлектују у *Горском вијенцу*, са указивањем на преузимање готових образаца, или на њихово обликовање под утицајем усмене књижевности.

**КЉУЧНЕ РЕЧИ:** жанр, усмена књижевност, пословица, предање, народни обичаји.

У Његошевом стваралаштву уочава се окренутост фолклору, континуирана веза усмене и писане књижевности, која се манифестује као изузетна стваралачка снага саздана од слојева митова, легенди, веровања и модерног израза. На том путу прати се „Његошево уметничко сазревање од епске песме и певања на народну до комплексних романтичарских спевава који користе народну песму као драгоцен репертоар стилско-изражајних средстава и ризницу тема и мотива.“ (Сувајдић, 2000: 71). То је потврда да је Његош био везан за народну традицију – „као песник Његош није никада кидао са народном поезијом. Она је родно тле његовог генија, извор његове антејске снаге“ (Деретић, 1969: 28) и свесно је посезао за народним песништвом и тражио инспирацију у овом непресушном врелу. Народна

---

\* tamaragrujic77@gmail.com

песма<sup>1</sup> (Клеут, 2006: 3–7) му је узор, извор и модел за стварање, јер „Његошев стваралачки развитак са становишта односа према народној поезији можемо означити као пут од народне песме као форме израза до народне песме као ризнице тема и мотива и уметничких средстава за изграђивање самосталних песничких творевина.“ (Деретић, 1969: 28).

Пишући *Горски вијенац* Његош је „и почео као народни певач и наставио од оне црте до које је досегао Вишњић као певач и песник“ (Матицки, 2003: 171). Миодраг Матицки наводи да је Вук Караџић похвално писао о Његошевом *Горском вијенцу* још док је дело настајало, јер „Његош је Вуку носио на увид стихове које је само дан раније начинио“ (Матицки, 2003: 171). Његош је своју поетику усмерио ка херојском типу, „цео наш национализам рођен је и грађен је на том херојском типу, дошао до свог највишег уметничког израза после националне поезије, у Његошу и Мештровићу“ (Стефановић, 1933: 202).

Вук је херојским песмама створио темељ националној литератури и у Његошу је препознао настављача херојског типа и народне традиције: „Камо среће да сви наши списатељи сва дјела своја, барем кад пишу о народним стварима, овако пишу народнијем духом и језиком. Онда би се њихове умотворине по свијету хвалиле и славиле као народне што се хвале и славе.“ (Караџић, 1849: 114).

Везе Петра Петровића Његоша с усменом књижевношћу представимо жанровима усмене књижевности које уочавамо у *Горском вијенцу*. Полазимо од Елиотовог концепта односа према традицији и индивидуалном таленту (Елиот, 1963), песника који ствара тако што из традиције преузима одређене постојеће облике, мења их и прилагођава својој поетици стварања.

Обележја Његошевог поетског израза у *Горском вијенцу* јесу народна веровања, предања, легенде, пословице, казивања, народне песме и приче које Његош не преузима дословно, већ их трансформише, што новом тексту даје нову изражајност и додатну мисаону димензију, он је „гу грађу изабрао, битно стваралачки преобликовао и уклопио у своје дело“ (Пешикан-Љуштановић, 2009: 34). Тачније у *Горском вијенцу* уочавамо три групе жанрова усмене књижевности: усмену поезију (Калезић, 1987: 123–137; Сувајџић, 2000: 69–88; Пешикан-Љуштановић,

<sup>1</sup> Свесни смо двојства у употреби термина усмена и народна књижевност, али, с једне стране, посматрамо их као синонине – утолико што означавају исти феномен – али их користимо напоредно и као термине који тежиште стављају на различите аспекте овог феномена. Термин народна примеренији је добу у коме је Његош стварао, док термин усмена више одговара становиштима нашег времена.

2010: 151–173), усмену прозу и кратке говорне форме, односно тако зване „мале облике“ (Бошковић-Стули, 1971: 54), а то су пословице, изреке, колоквијални изрази и фразе.

У *Горском вијенцу* приказује се прослављање Божића са свим елементима овог празника: „ватра плама боље него огда, /прострта је слама испред огња, /прекршћени на огњу бадњаци; /пушке пучу, врте се пецива, /гусле гуде, а кола пјевају...“ (Вијенац, 1996: 148). Његош уз народну песму прати и свадбене обичаје, док су најтананија женска осећања исказана песмом – тужбалицом Сестре Батрићеве.

Његош користи усмену прозу, и то мотиве народних приповедака, да би приказао неодлучност главара за истрагу потурица, на скупштини на Малој Госпојини. Колико су главари неодлучни види се у коментару кнеза Бајка који све позива на договор или да се кућама враћају „да се с нама ђеца не ругају“ (Вијенац, 1996: 64), правећи алузију на народну причу о мишевима, који су се договорили да мачки о врат окаче звоно, да би је чули кад иде, али се нико није нашао ко би то учинио: „А ево смо као они миши /те за мачку звоно приправљаху.“ (Вијенац, 1996: 64). У истом тону наставља и Вук Мићуновић сликовито казује да се главари окупљају „кâ сватови пјани што се прича“ (Вијенац, 1996: 64), алудирајући, при том, на народну причу о сватовима који су се напили, па зато нису могли отићи по девојку. Хумористичним тоном говори и кнез Јанко, јер ако га жена буде питала где је био: „казаћу јој да сам со сијао; /куку њојзи ако не вјерова!“ (Вијенац, 1996: 77). Сердар Јанко казује како су нека момчад желела да граде воденицу где није било воде (Вијенац, 1996: 78), што упућује на шaljиву народну приповетку *Градили воденицу, а воде нема*.

Његош примењује хумористичне ефекте из усмене књижевности, и то само у виду алузије, стварајући облик шaljиве „причице“, „подругачице“ у коју песник уноси елементе свакидашњег причања. У причи о сељанима неког села који су сејали ситну со да им роди крупна, или да су сазидали воденицу па се тек онда сетили да нема воде, најчешће се „исмејава незнање сељака, њихова необавештеност о стварима, која иде до глупости, понекад тако хиперболисано да прелази у апсурдност“ (Латковић, 1982: 127). У извесном смислу у *Горском вијенцу* се рефлектује један број казивања из свакодневног живота, као модерни усмени прозни жанр. „Причања о животу у својој природној средини, у властитој малој групи, са свим карактеристичним својствима – субјективношћу и особним карактером, кратким трајањем, с оријентацијом према исказивању исјечка збиљског живота, но ипак без праве, објективне документарности, с могућим заметком фикције, с елементарном књижевном структуром, са становитом



аналогношћу, али не и једнакошћу с традицијом и мотивиком 'класичних' врста усмене књижевности – та причања о животу чине самосталну категорију савремене усмене књижевне прозе.“ (Бошковић-Стули, 1984: 359). У том преобликовању традиције Његош је „користио морфолошке карактеристике усменог предања, како би својим идејама дао печат фактичке веродостојности“ (Пешикан-Љуштановић, 2009: 34). Таквим поступком „сваки читатељ има пред очима исјечак ситуацијскога контекста“ (Бошковић-Стули, 1983: 144), што ствара утисак спонтаног причања, с обележјем „природнога говора у којему су садржани и тренутак причања и међусобни однос приповједача и слушатеља“ (Бошковић-Стули, 1983: 144). На свакодневни говор указују и уобичајени говорни изрази, као и низ пословица и народних изреча.

Вук Мандушић казује о поамаи своје снахе Анђелије (*Вијенац*, 1996: 78), што указује на „предање о чудесном излечењу“ (Пешикан-Љуштановић, 2009: 34). Болест се јавља изненада, затим следи трагање за леком (обраћање пророцима и вођење по манастирима). Нагло оздрављење следи истеривањем врага из поамљене снахе, и то уз помоћ троструке канције: „ужени јој месо у кошуљу: /враг утече некуд без обзира, /а оздрави снаха Анђелија.“ (Пешикан-Љуштановић, 2009: 31–50). Ово предање указује на народну пословицу *Бајина је из раја изашла* (СНПО, 1933: 12).

Вукове пословице добиле су код Његоша ново експресивно значење: Пословицу *У добру се лако њоднијетии* (СНПО, 1933: 367) Његош декомпонује у сликовитију изреку: „У добру је лако добро бити, /на муци се познају јунаци“ (*Вијенац*, 1996: 53). Пословицу *Удри, Боже, ко је крив* (СНПО, 1933: 367) допуњује „Удри врага, не остав' му трага“ (*Вијенац*, 1996: 59). Пословица *Ко разгађа, не њогађа* (У Црној Гори), (СНПО, 1933: 167) остаје у оквиру предлошка, али песник уводи одредницу којом указује на својство карактеристично за Црногорце „ко разгађа, у нас, не погађа.“ (*Вијенац*, 1996: 67). Пословица *Младо се дрво савија* (СНПО, 1933: 198) у новом контексту чува и психолошки аспект предлошка описујући да се људи тешко мењају: „Старо дрво сломи, не исправи“ (*Вијенац*, 1996: 76). Пословица *Ко зна боље, широко му њоље* (СНПО, 153) добија ново експресивно значење: „Ко ће боље, широко му поље!“ (*Вијенац*, 1996: 131); Стихови: „Ћуд лисичја не треба курјаку!“ (*Вијенац*, 1996: 79) упућују на пословицу *Мудар ка' и лисица* (СНПО, 1933: 202), а „чувај му образ ка он теби!“ на пословицу *Образ нема цену* (Кнежевић, 1957: 86). Са истим значењем су и пословице *За образ даћу сваштџо, а образа ни за штџо, Ко нема образа, куиити ња не може, Поштџење је ѡретџежније од новца* (Кнежевић, 1957: 86). Пословица *Држи се (коис или чеја) као ѡијан ѡлоша* (СНПО, 1933: 77), обликована је



новим исказом у којем се значење не мења: А слијепцу очи не сметају, / но се држи све једнога пута, /ка̂ пјан плота када се прихвати. (Вијенац, 1996: 144); (Ђорђевић, 1925: 515–517); (Барјактаревић, 1940: 141–142); (Павловић, 1952: 241–266); (Недељковић, 1963: 111–143).

Његош износи ставове о трговцу, жени и Турчину, који су општепознати у народу: „Трговац ти лаже са осмијехом, /жена лаже сузе просипљући, /нико крупно ка̂ Турчин не лаже!“ (Вијенац, 1996: 89).

Његош се служи готовим народним обрасцима, и то најчешће пословицама и изрекама, или порукама које оне носе, јер је пословица „права кристализација догађаја и приповести о догађају“ (Лалевић, 1955: 452). Пословице представљају „колективни израз колективног схватања живота и свега што је с њим у вези“ (Лалевић, 1955: 452), Његош наста-вља традицију народног певача, као и колектива у коме су настале.

У Његошевим стиховима уочава се елиптичност израза, народна фразеологија, колоквијалност, употреба кратких говорних форми које су карактеристичне за усмену комуникацију: ако Бога знате; грдни дане, да те Бог убије; помоз', Боже; Боже драги; гледај, чуда, што је јадно човек“ (Вијенац, 1996: 100); Божја ти вјера; фала Богу, Бог да прости; благослови: „Срећан био, дивно ли си снисо“ (Вијенац, 1996: 98); „Бјеху, брате, да те Бог сачува“ (Вијенац, 1996: 104); клетве: „О проклета земљо, пропала се!“ (Вијенац 1996: 83); „Сав протрнем, да их Бог убије“ (Вијенац, 1996: 104); Бог је посјекао; „Ко издао, браћо, те јунаке /рђа му се на дом распртила; /за његовим трагом покајнице /све кукале, довијек лагале!“ (Вијенац, 1996: 146). „Тако покајнице за мном до вијек не лагале! Покајнице (које наричу за мртвим чоеком) свакога хвале, а овај вели ако се криво куне да би у његову роду нико ништа не учинио што би ваљало хвалити, него покајнице све да би лагале.“ (СНПО, 1933: 345). Оваквим поступком писац је успео „да оживи свој књижевни говор интонацијама усменог говора“ (Бахтин, 1967: 264), али у исто време он „уводи у свој текст директан говор као доказ да је у питању 'неизмишљено'. У том смислу се сама чињеница што је приповедање организовано у облику директног говора доживљава као доказ аутентичности“ (Лотман, 1976: 345).

Чест поступак јесте и парафразирање појединих сегмената, или само алузија на одређени сегмент усмене књижевности. Присутни су обичаји и веровања: Бела недеља: „као у нас бијеле неђеље /кад се крену момчад у машкаре“ (Вијенац, 1996: 103) – „Бела недеља – последња седмица зимског периода, управо док још трају кретања ноћних демона. Она пада непосредно пред Велики (Ускршњи) пост. (...) Кретале су се тада маскиране поворке људи нагарављених лица и прерушених у разна одела или су се огртали животињским крзнима, успут су

звонили, шкљоцали клепетушама, галамили, разуздано се понашали и сакупљали дарове.“ (Кулишић, 1998: 31); гледање у плећку (*Вијенац*, 1996: 112–115) – „Гатање (мантика) у народу било је врло распрострањено. Њиме се задовољавала људска радозналост и указивало се на опрезност. Било је људи и у недавној прошлости који су клали брава да би дошли до његове плећке, по којој се гатало. (...) Гатало се и помоћу воде, ватре, доба, сита, решета, огледала, брашна, пепела, ораха (плода), плећке, растопљеног олова, гашења угљевља, по длану, итд“ (Кулишић, 1998: 121), које предсказује негативан исход интониран клектвом: „Хиљаду сам плећах оглодао, /али ове не виђех несреће. /Чије ово плеће те га гледам? /Његова се кућа угасила, /у њу неће кокота појати; /а ево је насред њега шупље /ка да си га шилом прошупљио, /а по њему двадесет гробовах, /и ниједан није изван куће.“ (*Вијенац*, 1996: 113). Врачање и прорицање је уобичајено у народу: „Што бајете као бајалице /али бабе кад у доб врачају?“ (*Вијенац*, 1996: 114); веровање у вештице испоњено у виду бабине исповести засноване на „аутентичном усменом предању“ (Пешикан-Љуштановић, 2009: 46): „Купимо се на мједено гувно, /нико не зна, до нас, ће је оно; /на вратила о Марчу јашемо, /договоре кријући чинимо /какво ћемо зло учинит коме. /Живином се сваком промећемо; /возимо се на сребрна весла, /лађа нам је кора од јајета.“ (*Вијенац*, 1996: 134).

Његош је показао да је устаљено веровање да сан, пророчки сан, предсказује будуће догађаје, „стилски оквир“ у функцији најаве догађаја који следе: „Ја сам ноћас грдан сан видио: /све оружје своје у комате. /Без зла ми се обићи не може /и без неке братске погибије, /јер кад год сам такви сан гледао, /приправља сам што мрцу требује.“ (*Вијенац*, 100). Формула сна у функцији предсказивања несрећних догађаја, веома је честа у усменој епској поезији. (Пешић, Милошевић-Ђорђевић, 2011: 253–255; Сувајџић, 2000: 86–87). У стиховима: „Ја ћу први поћи пред кумама“ Никола Банашевић (1973: 231) препознаје тзв. шишано кумство – „шишано или стрижено кумство је општи обичај у Босни, без обзира на вероисповести. Њиме се не стиче сродство, али се појачава пријатељство.“ (Кулишић, 1998: 281) – кад се детету први пут сече коса, онда онај ко то учини јесте његов кум при чему и Турчин може бити хришћанину кум и обрнуто.

Присутна су многа народна веровања: кад некоме улети мува у нос, имаће штете: „Улеће ми једна муха у нос, /штета ће ме нечесова наћи.“ (*Вијенац*, 1996: 77). Кад некога засврбе дланови, имаће добити: „Како су ме длани заврбили, /да се хоће ко ће посвадити, /бисмо глобе големо узели.“ (*Вијенац*, 1996: 77). Вук Мићуновић шаље фишек на

поклон везиру; гавранови гачу – предскажују да ће бити много мяса, људских жртава (*Вијенац*, 1996: 82); кад лево уво запоје, стићи ће весео глас (*Вијенац*, 1996: 82); не ваља прелазити преко пушке (*Вијенац*, 1996: 83).

У народној поезији Његош проналази инспирацију за вечите теме: хероизам, љубав, теме људске верности и пријатељства, оданости земљи и народу до најтрагичнијих облика сукоба и жртве. *Горски вијенац* представља песникову „чудесну жетву народних веровања, обичаја, пословица, узречица, прича и песама“ (Живковић, 1997: 53). Теме Његош недвосмислено показује да „усмени говор може веома дубоко да проникне у приповедно ткиво“ (Лотман, 1976: 147) и да, при том, постане основа за стварање дела писане књижевности, јер „прави уметник речи носи у себи примитивну али органску снагу живог приповедања“ (Ејхенбаум, 1972: 63) и снагу митског певача чија реч исприповедана и спевано чини веродостојним животу и прихвата се као врхунска животна истина. Отуда је Његош и могао у једном тренутку из патетичног заноса осмерачког певања да пева поему *Мисао* у дванаестерцима, где мисао, како каже Славко Леовац, „мисли саму себе и свет у којем јесте.“ (1978: 114).

Мирећи у себи противречности владара, црквеног поглавара и песника, Његош је дао слободарски споменик сачињен од речи, које су израсле на хабитусу усменог дискурса, али дубоко индивидуалне, јасно артикулисане поетике. То је поетика, израсла из препознатљивог, која прича народу самом о његовим најтамнијим и најскривенијим тајнама и недоумицама. Његош је осећајући народ певао о том народу. То га чини, не народним песником као Змаја, већ песником народног бића као ниједног песника пре њега. Он је инстовремено песник националног буђења и националног потврђивања.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Банашевић, Н. (1973). П. П. Његош, *Горски вијенац*. Критичко издање с коментаром приредио Никола Банашевић. Београд: Српска књижевна задруга.
- Барјактаревић, М. (1940). „Етнолошко у Горском вијенцу“. *Гласник Етнографској музеја*, 15, Београд: 141–142.
- Бахтин, М. (1967). *Проблеми йоейшике Достјојевској*. Превела Милица Николић. Београд: Нолит.
- Бошковић-Стули, М. (1971). „Усмена књижевност у склопу повијести хрватске књижевности“. *Усмена књижевност*. Приредила Маја Бошковић-Стули. Загреб: Школска књига: 31–58.
- Бошковић-Стули, М. (1983). „Од усменог приповиједања до објављене приповијетке“. *Усмена књижевност некад и данас*. Београд: Просвета: 134–150.

- Бошковић-Стули, М. (1984). „Причања о животу (Из проблематике савремених усменокњижевних врста).“ *Усмено њесништво у обзорју књижевности*. Загреб: Накладни завод Матице хрватске: 309–366.
- Вијенац (1996). *Горски вијенац*, Приредио Александар Младеновић. Цетиње: Обод.
- Деретић, Ј. (1969). *Композиција Горског вијенца*. Београд: Завод за издавање уџбеника Социјалистичке Републике Србије.
- Деретић, Ј. (1986). *Горски вијенац П. П. Његоша*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Ђорђевић, Т. Р. (1925). „Његош и народне пословице“. *Српски књижевни гласник*, књига XVI, број 7: 513–517.
- Ејхенбаум, Б. (1972). „Илузија приповедања“. *Књижевности*. Изабрао Александар Петров, превео Андреј Тарасјев. Београд: Нолит: 59–63.
- Елиот, Т. С. (1963). *Изабрани њексјеви*. Превод Милица Михајловић. Београд: Просвета.
- Живковић, Д. (1997). „Епопејска инспирација Његошева“. *Европски оквири српске књижевности*, 3. Београд: Просвета.
- Калезић, С. (1987). „Заједнички мотиви у колима Његошева „Горског вијенца“ и народним пјесмама из Вукових и других збирки“. *Вук Стефановић Караџић и Црна Гора*. Радови са научног скупа, Титоград, 16. и 17. априла 1987: 123–137.
- Караџић, В. С. (1849). „Нарицање за мртвима“. *Ковчежић за историју, језик и обичаје Срба сва три закона I*, Беч: 98–117.
- Клеут, М. (2006). *Народна књижевност – фрајментни скрипти*. Нови Сад: Филозофски факултет.
- Кнежевић, М. (1957). *Антологија народних умотворина*. Српска књижевност у сто књига, књига 7. Нови Сад: Матица српска; Београд: Српска књижевна задруга.
- Кулишић, Ш. и др. (1998). *Српски митолошки речник*. Београд: Етнографски институт САНУ, Интерпринт.
- Лалевић, М. С. (1955). „Језик и стил пословица Вукове збирке“. *Сиварање*, бр. 7–8. Цетиње: 452–467.
- Латковић, В. (1982). *Народна књижевност I*. Београд: Научна књига.
- Леовац, С. (1978). *Пошрепни српских њисаца XIX века*. Београд: СКЗ.
- Лотман, Ј. (1976). *Сируктура уметничког њексја*. Превод и предговор Новица Петковић. Београд: Нолит.
- Матицки, М. (2003). „Видови прожимања усмене и писане књижевности“. *Језик српског њесништва*. Нови Сад: Прометеј: 167–176.
- Матицки, М. (2008). „Значај пословице у фолклору“, у: Љ. Раденковић (ур.), *Словенски фолклор и фолклористика*. Београд: САНУ: 315–321.
- Недељковић, Д. (1963). „Његош сакупљач и творац народних пословица и стваралачки носилац мисли целог народа“. *Сиварање*, Титоград, бр. 9–10: 111–143.
- Павловић, М. (1952). „Гномички стил у Горском вијенцу“. *Зборник САНУ*, 17/2. Београд: Институт за проучавање књижевности: 241–266.
- Пешикан-Љуштановић, Љ. (2009). „Предање у Горском вијенцу“. *Усмено у њисаном*. Београд: Београдска књига: 31–50.

- Пешикан-Љуштановић, Љ. (2010). „Пошљедње вријеме’ у Горском вијенцу и српској народној поезији“. *Њеџошев зборник Мајнице српске*, (ур.) Александар Младеновић. Нови Сад: Матица српска: 151–173.
- Пешић, Р., Милошевић-Ђорђевић, Н. (2011). *Народна књижевност*. Крагујевац: Лира; Београд: Златна земља.
- Поповић, М. (1968). *Историја српске књижевности. Романџизам I*. Београд: Нолит.
- Самарџија, С. (2000). „Однос између усмених прозних облика и пословице у Вуковим збиркама“. *Зборник Мајнице српске за књижевност и језик*. Нови Сад, 48/1: 35–48.
- СНПО (1933). *Српске народне њословица и друје различне као оно у обичај узеше ријечи и зајонейке*. Сакупио их и на свијет издао Вук Стеф. Караџић. Београд: Државна штампарија Краљевине Југославије.
- Стефановић, С. (1933). „О митолошким песмама и темама наше нар. Поезије“. *Сабрана дела Свејислава Стефановића, III и IV књија. Студије о народној њоезији*. Београд: 201–209.
- Сувајџић, Б. (2000). „Функција епских формула у Горском вијенцу“. *Зборник Мајнице српске за књижевност и језик*, књ. 48, св. 1: 69–88.
- Сувајџић, Б. (2010). *Певач и ѡрадиџија*. Београд: Завод за уџбенике.

**Tamara Grujić, Ph.D.**

## ORAL LITERATURE GENRES IN NJEGOSH’S MOUNTAIN WREATH

### *Summary*

The paper provides an overview of Njegosh’s *Mountain Wreath*, in terms of oral literature. It is observed that Njegosh’s work contains elliptical terms, folk phraseology, colloquial expressions, dialect words, short forms of speech, all of which are characteristics of oral communication (proverbs, curses, common speech expressions). Paraphrasing of individual segments, or just providing a reference to a particular segment of oral literature is also a common method. Njegosh most often uses traditional narratives and proverbs, which significantly adds to the universality of his works, because these genres of oral literature contain general observations about life, they are valid for a human being at all times and can be applied to any social order. Anecdotes, folk tales and folk poems are also present.

The paper shows how the genres of oral literature are reflected in *Mountain Wreath*, with an emphasis on taking ready-made templates, or on their formation under the influence of oral literature.

*Key words:* genre, oral literature, proverb, oral tradition, folk customs.



**Мр Србислава Павлов\***  
**Др Загорка Марков**  
**Др Владимир Варађанин**  
Висока школа струковних студија  
за образовање васпитача, Кикинда

UDC 37.013  
371.38:37-057.875  
Оригинални научни рад  
Рад примљен: 15. VI 2017.

## **СТУДЕНТИ ВАСПИТАЧИ – ВИЗИЈА И ПОЈМОВИ О БУДУЋОЈ ПРОФЕСИЈИ И КОМПЕТЕНЦИЈАМА САВРЕМЕНОГ ВАСПИТАЧА**

**САЖЕТАК:** Овим радом покушаћемо да расветлимо визије и појмове будућих васпитача о професији за коју се школују на Високој школи струковних студија (ВШССОВ) у Кикинди. Пошло се од тезе да студенти током студирања, а посебно кроз практичне активности и педагошку праксу, стичу нове вештине и знања о васпитачком позиву која су врло често дијаметрално различита у односу на мишљење које су имали приликом уписа у школу. Конкретизујући теоријско знање током педагошке праксе и ваннаставних активности, они стичу јаснији увид у компетенције и комплексност васпитачког позива. Ово истраживање омогућило нам је да стекнемо увид о мишљењу, осећањима, свесности студената друге године о будућем позиву које се односи на компетенције будућег позива са нагласком на рад са децом са сметњама у развоју; значај сарадње са породицом деце; значај тимског рада као динамичког процеса важног за професију коју ће обављати; улогу савременог васпитача.

Циљ рада је да се утврди мишљење студената друге године ВШССОВ у Кикинди о компетенцијама савременог васпитача.

**КЉУЧНЕ РЕЧИ:** студенти васпитачке школе, компетенције савременог васпитача.

### **1. Увод**

Крајем 20. и почетком 21. века дошло је до наглог технолошког развоја који, до данашњег дана, умногоме утиче на све професије, па самим тим и на васпитачки позив. Целоживотно учење је постало парадигма просветних радника. Оно доприноси јачању њихових компетенција, чиме се оснажују у улози професионалца и практичара. Када промене почну да се дешавају никад се не односе само на један аспект васпитне праксе или само на једну групу учесника. Оне су увек комплексне, индивидуалне и групне и представљају динамички процес који укључује сазнавање и поновно учење у покушају реструктурирања личних перцепција и ставова.

---

\* srbislavapavlov@yahoo.com



Тај процес који се дешавао истраживачима сопствене праксе водио је и у обликовање и стварање окружења за учење које је децу подстицало да аутономно стичу искуства. Такође, процес промене парадигме о учењу деце захтевао је од васпитача да своју улогу преносиоца знања и информација мењају у улогу активног учесника и партнера у обликовању ситуација учења и изграђивања значења (Мишкељин, 2008: 199). С обзиром на то да компетенције могу варирати од врло широких и општих до врло специфичних и стручних, за овладавање струком, научним дисциплинама и педагошком методологијом, неопходне су претпоставке компетенција васпитача, али не и довољне. Уз њих су неопходни људски квалитети, знања, способности и умећа везана за процесе и међуљудске односе у васпитно-образовном раду – укључивање, прихватање других, слобода, емпатија (Марковић, 2014: 5). Оптимална ситуација по питању квалитетног процеса учења и подучавања јесте задовољан васпитач с израженим оним особинама личности које придонесе високом субјективном осећају сигурности. Квалитет рада васпитача директно је повезан с оним како се он осећа на послу. Ако се осећа добро и позитивно, види смисленост свог рада с децом и радује се истраживању, учењу и сарадњи, све те особине пренеће на децу, чиме ће се остварити кључни васпитно-образовни задаци. Ово ће се одразити и у односима с колегама и у раду с родитељима (Tatalović Vorkarić i Lončarić, 2013: 432). У последњих десетак година се преиспитује стручно образовање васпитача у односу на исходе, односно доминира компетенцијски приступ истраживањима васпитачког позива. С друге стране, имплементација Болоњског процеса у простор високог образовања претпоставља уважавање студентске перспективе о професионалним задацима, а такође и мишљење о васпитачкој професији у општем смислу. Из тога произлази постојање супротстављених перспектива, односно различитих парадигми разумевања појма компетенција. На једној страни налази се социјална перспектива, односно оно што од васпитачке професије очекује друштво, док је на другој страни индивидуална перспектива, односно студентско виђење васпитачког позива (Боровац, 2014: 23). Посебно се разматрају компетенције васпитача у погледу усмерених активности које изискују знања и вештине из различитих области. Анализирање перспективе васпитача, праксе професионалног усавршавања са становишта системског приступа и развијење модела трансформације система професионалног усавршавања, главни су циљеви студије ауторки Драгане Павловић Бренеселовић и Живке Крњаја (Павловић Бренеселовић и Крњаја, 2012: 148). Према хуманистичком приступу

предшколског васпитања који је присутан у дечјим вртићима, требало би да васпитач, праћењем и бележењем дечјих потреба, интереса и могућности према развојним областима дечјег интересовања, организује, планира и реализује циљеве усмерене активности. У одређивању, стварању и вредновању културе дечјег вртића, врло су важне стручне компетенције васпитача за планирање и реализовање активности и садржаја (Миочић, 2012: 85). Последњих десетак година од васпитача се очекује унапређење рада са децом са сметњама у развоју, односно долази до екстраховања стручности за рад у инклузивном процесу, па у том смислу може да се говори о новој компетенцији васпитача. Истраживање спроведено у Хрватској показује да се васпитачи међусобно знатно разликују у нивоу приказивања професионалних компетенција за инклузивну праксу, те да деца са сметњама у развоју могу, али не морају имати социјалне тешкоће. С тим у вези, спроведено је мање истраживање чији су резултати показали да се уз виши ниво испољавања професионалних компетенција васпитача значајних за инклузивну праксу раног и предшколског васпитања и образовања везује успешније социјално функционисање деце с посебним потребама. Као кључне елементе ауторка наводи сарадњу са породицама и стручњацима уз активно учествовање васпитача у проценама деце са сметњама у развоју (Bouillet, 2011: 323). Квалитетна реализација васпитно-образовног процеса у савременој предшколској установи подразумева тимски рад као императив. Тимски рад је најраширенији облик извођења сложених професионалних задатака за чије остварење су потребна знања из различитих професионалних подручја, специјализована знања из истог или сличних професионалних подручја. Сврха стварања тимова и тимског рада је интеграција знања и искуства чланова тима при решавању истог проблема (Kobolt i Žižak, 2007: 367). О предностима тимског рада у различитим областима и нивоима радног процеса у којем појединац не може да манипулише мноштвом нових информација, где се тимска организација посматра као динамични организацијски облик и потпуно нови приступ у дизајнирању организације говоре многи аутори (Nikić, 2004: 116; Turkalj, Fosić i Marinković, 2012: 248; Sindik, 2012: 59; Pletenac, 2013: 65). У прилог овоме иде и чињеница да је у 20. веку настало више информација него у целој историји настанка човека пре тог периода и да данас тај тренд још више расте. Тимски начин рада поступно се прихвата као неминовно решење за већину проблемских питања која се постављају пред стручне службе предшколске установе. Дobar тимски рад предуслов је квалитетног деловања дечјег вртића. Дете, са широким спектром

својих потреба, посебности, развојних нивоа, услова живота, родитељских стилова, неопходно треба низ компетентних стручњака који могу препознати спецификуме појединца укљученог у процес васпитања и образовања. Тај појединац је дете, васпитач, родитељ, стручни сарадник, директор. Родитељи, па и детета које нема евидентне развојне сметње, све чешће имају потребу за додатном стручном помоћи једног или више стручњака које дечји вртић има (Longo, 2007).

## 2. Метода

### 2.1. Циљ истраживања

Основни циљ истраживања огледа се у испитивању мишљења студената о њиховим будућим компетенцијама. Оне се односе на различите аспекте: уопштено мишљење испитаника о будућим компетенцијама, свесност о одговорности будућег позива, улога и положај васпитача, целоживотно учење, сарадња и стварање партнерских односа са породицама, тимски рад васпитача, афирмисање и углед струке, рад са децом са сметњама у развоју и из маргиналних група.

### 2.2. Узорак

Узорак чини укупно 52 студента друге године Високе школе струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, подељених у четири групе (I група N=14; II група N=14; III група N=12; IV група N=12). Укупан број испитаника женског пола је 45 (86,54 %), а 7 су мушког пола (13,46 %). Структура узорка група приказана је у Табели 1.

Табела 1 – Структура узорка

Припадност групи	Број испитаника	Женски пол	Мушки пол	Укупно
I група	14	12	2	14
II група	14	11	2	14
III група	12	10	2	12
IV група	12	11	1	12

У складу са циљем, фокус истраживања узорка изабран је на основу следећих параметара:

- основи критеријум је био да је испитаник студент друге године студија смера за васпитаче у предшколским установама;
- да је хронолошког узраста између 19 и 26 година;
- да није понављао годину студија;

- да редовно присуствује фокус истраживању у својој групи;
- да није у радном односу и да се добровољно укључио у фокус истраживање.

### 2.3. Процедура

За потребе овог истраживања користили смо фокус групе. Реч је о квалитативној техници истраживања која обједињује унапређену форму групног интервјуа и учесничко посматрање. Подаци добијени применом ове технике потичу како из вербалних исказа учесника, тако и из брижљивог посматрања њихових невербалних реакција испољених током разговора. Група је мала, састављена од 6–12 људи, одабраних према прецизно утврђеним критеријумима (у нашем истраживању је у две групе било 14 испитаника што претпостављамо да не може негативно да се одрази на налазе истраживања). Разговори се понављају са различитим групама. Број група зависи од конкретне проблема, циљева и карактера истраживања. Циљ разговора је прикупљање података о мишљењима, осећањима, ставовима, искуствима, веровањима, идејама и реакцијама учесника о одређеној теми, а у овом истраживању реч је о компетенцијама васпитача. Разговор води модератор, чији је задатак да поставља питања, усмерава дискусију, труди се да сви учесници изнесу своје ставове (Ђурић, 2005: 5). Примена фокус група пожељна је када су понашања и мотивације пуно сложеније него што би се могло открити упитником. Серијом пажљиво одабраних питања фокус групе често дају искреније и дубље информације. Иако неки испитаници, испуњавајући упитник, одговарају да се слажу с одређеном темом, фокус група је та која може открити природу консензуса и фундаменталне разлике међу члановима које условљавају њихове одговоре (Skoko i Benković, 2009: 221). О значају фокус група као могућности да се питања која се односе на једну групу допунски испитају, истичу и други аутори (Goffon et al, 2001; Barbour, 2007). Модератор је прецизно, у складу са циљем истраживања које се односило на мишљење и осећања испитаника о компетенцијама васпитача, предвидео 7 истраживачких питања која су усредсређена на разговор и дискусију. Иницијална питања (опште компетенције васпитача, сложеност васпитачке професије, положај васпитача у друштву, васпитач и инклузивно образовање, сарадња са породицом, целоживотно учење и тимски рад). Да би организована групна дискусија која је фокусирана на основну тему (компетенције васпитача) пружила најреалније резултате модератор је, у зависности од одговора испитаника, преусмеравао одговоре, дискусију и разговор испитаника

на питања у којима су учесници охрабривани да износе своје погледе и мишљење о компетенцијама васпитача и чак и да их аргументују и преформулишу, а да не изгубе своју изворну истраживачку ноту. Међу учесницима је дошло до интеракције у којима су, према процени модератора, испитаници били спонтани, искрени, отворени, запитани за своју позиционираност на друштвеној и професионалној лествици. Због прегледности питања су подељена у девет области. Трансформисана коначна истраживачка питања која су имала искључиво реторичке измене, допуне и појашњења (Табела број 2) пружила су увид у реалне одговоре које су будући васпитачи дали модератору. Након постављеног питања модератора, учесници су одговоре износили пред свим учесницима. Износећи своје мишљење, водили су разговор стварајући социјалне интеракције, а што је у складу са мишљењем ауторке Ђурић (2005). Учесници су могли да се сложе или не сложе са мишљењем других учесника уз постављена следећа правила: да се саговорик саслуша док излаже, да излагање учесника буде јасно и концизно изнето. Модератор је детаљно бележио одговоре учесника и њихове реакције. Зато овај тип интервјуа и у свом називу садржи израз фокус који се односи на усредсређеност разговора на одређена питања релевантна са аспекта. Истраживање је извршено током III семестра школске 2015/16. године у Високој школи струковних студија за образовање васпитача у Кикинди. Модератор се служио водичем за разговор који је креиран у складу са циљем истраживања како то налажу истраживања овог типа.

Након бележења одговора испитаника и њиховог груписања по сличности, анализирани су искази како бисмо дошли до закључка по којим питањима је дошло до консензуса. И поред тога што циљ није био да се постигне слагање учесника у питањима (учесници су подстицани за износе своја уверења, мишљења, осећања, искуства, стрепње и слично) ипак се издвојила значајна група одговора која је суштински показала да су мишљења испитаника слична.

#### **2.4. Резултати**

Емпиријску грађу за анализу садржаја представљао је пренос дословних одговора испитанка фокус група. После читања и анализе одговора испитаника извршено је сажимање изговореног текста и поређење налаза (Табела број 2).

Садржаји одговора испитаника са белешкама модератора сублимисани су у Табели број 2 у којој се налазе и коначна питања која представљају модификоване смернице модератора, настале током истраживања.

Табела 2 – Садржај исказа испитаника о базичним питањима  
– компетенције васпитача

	<i>Искази учесника – студенткиња</i>	<i>Белешке модератора</i>
<b>Компетенције васпитача</b>	<p>Нисам имала представу да је посао васпитача толико захтеван и комплексан;</p> <p>Приликом уписа сам имала другачију представу о васпитачком позиву, чинио ми се лакшим него што заиста јесте, пре бих рекла једноставнијим; Истакла бих социјалне, емоционалне и интелектуалне компетенције васпитача као приоритетне, а онда из њих произилазе остале;</p> <p>Важне су говорне компетенције, начин на који се родитељима саопштава нешто у вези са дететом.</p>	<p>Јасноћа, једноставност и искреност у излагању. Чланови групе имају слично мишљење, али га саопштавају на посебан начин који углавном поседују већ зреле личности које имају богато професионално и лично искуство. Консензус свих учесника је постигнут на образложењу комплексности васпитачког позива. Реакције учесника о приоритету емоционалне и социјалне зрелости у односу на интелектуалне компетенције су довеле дискусије у којој су учесници различито реаговали, али су се на крају сложили да ове три компетенције морају да буду прожете једна другом.</p>
<b>Свесност одговорности позива</b>	<p>Одговорност за безбедност и квалитетан живот деце у вртићкој групи;</p> <p>Подучавање деце у складу са њиховим интересовањима и могућностима;</p> <p>Одговорност према породицама деце;</p> <p>Одговорност према колегиницама и колегама који директно учествују у васпитно-образовном раду и стручним сарадницима;</p> <p>Одговорност према локалној заједници.</p>	<p>Јавља се и један нови видик у погледу суштине позива који можемо разматрати са гледишта „а приори“ и „пост приори“. Заједничко за све учеснике групе је да пре стицања искуства за време педагошке и методичке праксе нису имали основну идеју „о комплексности васпитачког позива“; њихово искуство након праксе и вежби им је расветлило васпитачки позив као комплексану професију која захтева мултидисциплинарна знања, вештине...</p>
<b>Улога и положај васпитача</b>	<p>Положај васпитача је маргинализован, јер је предшколско образовање обавезно само једну школску годину (припремни програм за полазак у школу), Улога васпитача је да буде узорна особа која ће својим квалитетима задовољавати критеријуме: да буде узор деци, да сарађује и стиче поверење породица, да схвати да је тимски рад битан, како за већину позива тако и за васпитачку професију; да сарађује са школом, да сарађује са установама социјалне заштите: да прилагођава методе рада и стилове подучавања деци;</p> <p>Васпитач треба да разуме друге људе и групе, он треба да буде подршка другима и да уважава различитост.</p>	<p>Студенти сматрају да суфицитарност васпитачког кадра на тржишту рада, релативно лаки услови за упис на васпитачке школе доприносе да овај позив буде маргинализован.</p> <p>Група сматра да приликом конкурисања на васпитачке школе треба увести и тестове личности, јер према њиховом мишљењу, поред интелектуалних потенцијала, васпитач треба да буде социјално и емоционално компетентна особа да би обављала специфичан васпитачки позив.</p>



Целоживотно учење	<p>Нисам знала да стицањем дипломе добијам само могућност да се запошлим, а да након тока следи учење до пензије;</p> <p>Недавно сам сазнала да су обуке васпитача током рада обавезне, да постоје екстерни и интерни поени и да од њих зависи напредовање васпитача; нисам имала представу да за свако дете треба водити опсежну документацију и да научно током школовања треба продубљивати и стицати нова знања.</p>	<p>Испитаници нису имали сазнања о неопходности целоживотног учења, о потреби стицања екстерних и интерних поена, али су свесни са нагли технолошки развој на почетку III миленијумама не може да заобиђе ни васпитачки позив као базични у хијерхиској лествици просветних занимања. Вођење документације (посебно дневника) и бележака о деци није им у потпуности јасно.</p>
Сарадња са родитељем – породицом	<p>Родитељи често немају реалну слику о способностима свог детета;</p> <p>Често их сматрају значајно изнад просечним у односу на другу децу;</p> <p>Сматрам да са родитељима треба бити отворен, треба их позивати да учествују у усмереним активностима како би могли да створе реалнију слику о свом детету и да се не разочарају и тиме директно, због неостварених амбиција, уруше самопоуздање код деце;</p> <p>Родитељима треба говорити да су њихова деца посебна, јер то заиста и јесу, јер су једно од 7 милијарди униката, оно што прија једном детету, не прија другом ...хоћу да кажем да је у предшколском систему најважније да дете буде опуштено и третирано као јединствено, па му због тога на свим пољима треба пружати пажњу, али и дозвољавати му да греши и да се враћа на почетак без страха да ће бити обележен због тога што не зна нешто што су сва деца већ усвојила.</p>	<p>Размишљања типа: да ли да родитељима отворено кажем кад се појави проблем у вртићу, а тиче се, пре свега, њиховог детета. Теоријски то не треба да ствара недоумице код васпитача, али током праксе су студенти запазили другачије ситуације. Закључак је да родитељи тешко прихватају да постоји проблем код њихове деце. Одмах етикерирају васпитача који некад иде линијом мањег отпора, па крајње бираним речима, које не могу да расветле суштину проблема, на неки начин родитељима саопштава некомплетне информације. Код родитеља једним топлим односом треба створити осећање поверења и јасно им ставити до знања да су васпитач и стручни сарадници (односно цео прешколски систем) увек на страни детета.</p>
Тимски рад	<p>Свесна сам да 21. век захтева тимски рад;</p> <p>У зависности од циљева и задатака различито ћу имати удела у тимском раду, али несобично ћу своје знање и искуство делити са члановима тима, спремна сам да будем подучавана и да подучавам...</p>	<p>Развијање тимског духа у коме ће свачије појединачно знање и вештина допринети новом квантитету, а пре свега квалитету, суштину су оваквог начина рада.</p>



<p><b>Шта васпитачи треба да ураде како би допринели угледу струке</b></p>	<p>Стварати „јака“ удружења васпитача на нивоу већих градова;                  Формирати савез васпитача који ће чинити сва удружења на државном нивоу;                  Организовати конференције васпитача на којима ће се презентовати новине у раду васпитача;                  Укључивати у конференције стручњаке свих сродних профила, отворити се, а не бити херметизован у оквиру струке;                  Правити пројекте, вршити истраживања, писати радове са стручњацима сродних струка;                  Укључивати се активно у конференције и стручно-научне скупове свих организација које се тичу предшколског образовања или образовања уопште.</p>	<p>Одговори су у директној вези са претходним питањем. Али, група додаје да осим на скуповима, васпитачи треба да се са својим радовима пријаве и на скупове које организују факултети друштвено-хуманистичких наука.</p>
<p><b>Рад са децом са сметњама у развоју и са децом из маргиналних група</b></p>	<p>Бити реалан у постављању циљева кад је у питању напредак детета;                  Развијати са родитељима односе пун поверења, једноставним језиком им објаснити да их нико не осуђује због хендикепа детета и да треба са предшколском установом да настоје да дете оспособе за оно што реално може и да постигне (брига о себи и хигијенске навике), индивидуалан и индивидуализовани рад;                  Укључивање осталих породица у подршку породицама деце са сметњама у развоју или из маргиналних група.</p>	<p>Треба добро познавати развој детета како би се на што ранијем узрасту препознало да ли дете одступа од типичног развоја. Ако унапред знам да ћу имати у групи дете са сметњом у развоју, информисаћу се о тој сметњи. Имаћу на уму да су ова деца различита и кад имају исту дијагнозу. Подршка ће ми бити типични вршњаци и породице;                  Предложићу стручним сарадницима одлазак у посету породицама деце са сметњама у развоју и деце из маргиналних група. Организоваћу активности у којима ће учествовати сва деца и њихове породице (радионице, представе и сл.).</p>

<b>Непосредни васпитно-образовни рад</b>	<p>Пре свега сам због тога уписала ове студије;</p> <p>Инспирише ме рад са децом, њихове реакције, идеје, интересовања... понекад ми се чини да су васпитачи превише заокупљени администрацијом, а непосредни рад са децом „трпи“;</p> <p>Даћу све од себе да се запослим као васпитач баш због рада са децом, мислим да кад се добро организујеш онда успеш да одговориш на све захтеве који се односе на савременог васпитача;</p> <p>Брину ме велике групе васпитача у великим градовима, али то ме неће спречити да покушам да и поред свих препрека радим оно што је суштина мог позива, а то је рад са децом;</p> <p>Даћу све од себе да деца бар у вртићу не осете сурову стварност свакодневице. Боравак у вртићу ће за њих бити могућност да се осећају заиста безбрижним, заштићеним, да буду оно што јесу... пракса ће ми помоћи да за свако дете пронађем одговарајући стил подучавања. Развијаћу колективни дух међу децом и вршњачку подршку;</p> <p>Пратићу сва савремена збивања у предшколству, али ћу увек имати на уму игру и интересе детета;</p> <p>Од првог дана ћу их припремати за школу, али постепено, како полазак за њих не би био стрес, а врло често јесте;</p> <p>Сарађиваћу са свим стручњацима са којима деца раде индивидуално како бих могла да организујем индивидуализовани васпитно-образовни рад, како би сва деца била укључена у васпитно-образовни рад. Наравно, испоштоваћу интересовања све деце, рад у пару, рад у малим групама, али и индивидуални рад;</p> <p>Имаћу увек на уму да сам ту ради деце, непосредни рад са њима ме инспирише, али сам свесна да целог живота морам да учим и да се усавршавам. Сматрам да је то тако у свим струкама.</p>	<p>Приликом дискусије учесници су показали изражајне емоције када је у питању вођење педагошке документације. Делује им врло компликовано – посебно вођење дневника, али белешке о деци су им са тренутне позиције углавном нејасне. Није им јасно како ускладити васпитно-образовни процес са вођењем педагошке документације;</p> <p>Сви учесници су се сложили да је васпитно-образовни рад са децом најважнији у васпитачком позиву, да треба планирати и програмити ВОР на основу интересовања и могућности деце и да треба пратити њихов развој како би се утврдило који стил подучавања деци одговара. Стереотипни фронтални рад треба што мање користити и мењати га најчешће пројектима у малим групама или радом у пару.</p>
--	---	--

Табела 3 – Мишљење испитаника о компетенцијама  
васпитача – издвојена питања

Одговори испитаника	I група	II група	III група	IV група	укупно
<b>I Компетенције васпитача</b>					
Нисам имала представу да је посао васпитача толико захтеван и комплексан;	10	9	12	12	43
Приликом уписа сам имала другачију представу о васпитачком позиву, чинио ми се лакшим него што заиста јесте, пре бих рекла једноставнијим;	12	12	10	10	44
Истакла бих социјалне, емоционалне и интелектуалне компетенције васпитача као приоритетне, а онда из њих произилазе остале;	10	12	8	9	39
Важне су говорне компетенције, начин на који се родитељима саопштава нешто у вези са дететом.	11	11	12	12	46
<b>II Одговорност васпитача</b>					
Одговорност за безбедност и квалитетан живот деце у вртићкој групи;	12	12	9	9	42
Подучавање деце у складу са њиховим интересовањима и могућностима;	14	14	12	12	51
Одговорност према породицама деце;	14	14	12	11	51
Одговорност према колегицима и колегама који директно учествују у васпитно-образовном раду и стручним сарадницима;	10	10	8	8	36
Одговорност према локалној заједници.	8	8	7	8	31
<b>III Улога и положај васпитача</b>					
Положај васпитача је маргинализован, јер је предшколско образовање обавезно само једну школску годину (припремни програм за полазак у школу);	14	14	12	12	52
Улога васпитача је да буде узорна особа која ће својим квалитетима задовољавати критеријуме: да буде узор деци;	12	12	10	10	44

Одговори испитаника	I група	II група	III група	IV група	укупно
Да сарађује и стиче поверење породица, да схвати да је тимски рад императив 21. века како за већину позива тако и за васпитачку професију;	8	8	7	7	30
Да сарађује са школом, да сарађује са установама социјалне заштите; да прилагођава методе рада и стилове подучавања деци;	10	10	12	12	44
Васпитач треба да разуме друге људе и групе, он треба да буде подршка другима и да уважава различитост.	14	14	12	12	52
<b>IV Целоживотно учење</b>					
Нисам знала да стицањем дипломе добијам само могућност да се запослим, а да након тока следи учење до пензије;	14	14	12	10	50
Недавно сам сазнала да су обуке васпитача током рада обавезне, да постоје екстерни и интерни поени и да од њих зависи напредовање васпитача; нисам имала представу да за свако дете треба водити опсежну документацију и да научено током школовања треба продубљивати и стицати нова знања.	14	14	12	12	52
<b>V Сарадња са породицом</b>					
Родитељи често немају реалну слику о способностима свог детета;	10	9	10	9	38
Често их сматрају значајно изнад просечним у односу на другу децу;	10	10	12	12	44
Сматрам да са родитељима треба бити отворен, треба их позивати да учествују у усмереним активностима како би могли да створе реалнију слику о свом детету и да се не разочарајају и тиме директно, због неостварених амбиција, уруше самопоуздање код деце;	12	12	10	10	44

Одговори испитаника	I група	II група	III група	IV група	укупно
Родитељима треба говорити да су њихова деца посебна, јер то заиста и јесу, јер су једно од 7 милијарди униката; оно што прија једном детету, не прија другом ...хоћу да кажем да је у предшколском систему најважније да дете буде опуштено и третирано као јединствено, па му због тога на свим пољима треба пружати пажњу, али и дозвољавати му да греши и да се враћа на почетак без страха да ће бити обележен због тога што не зна нешто што су сва деца већ усвојила.	14	14	12	12	52
<b>VI Тимски рад</b>					
Свесна сам да је 21. век, период у коме је тимски рад императив;	8	7	7	7	29
У зависности од циљева и задатака различито ћу имати удела у тимском раду, али несегично ћу своје знање и искуство делити са члановима тима; спремна сам да будем подучавана и да подучавам...	8	7	7	7	29
<b>VII Допринос угледу васпитачког позива</b>					
Стварати „јака“ удружења васпитача на нивоу већих градова;	8	8	8	7	31
Формирати савез васпитача који ће чинити сва удружења на државном нивоу;	7	7	6	7	27
Организовати конференције васпитача на којима ће се презентовати новине у раду васпитача;	10	10	10	9	39
Укључивати у конференције стручњаке свих сродних профила, отворити се, а не бити херметизован у оквиру струке;	12	12	8	8	40
Правити пројекте, вршити истраживања, писати радове са стручњацима сродних струка;	10	10	11	10	41
Укључивати се активно у конференције и стручно-научне скупове свих организација које се тичу предшколског образовања или образовања опште.	12	10	9	9	40

Одговори испитаника	I група	II група	III група	IV група	укупно
<b>VIII Рад са децом са сметњама у развоју/маргиналних група</b>					
Бити реалан у постављању циљева кад је у питању напредак детета;	12	10	9	10	41
Развијати са родитељима односе пуне поверења, једноставним језиком им објаснити да их нико не осуђује због хендикепепа детета и да треба да настоје са предшколском установом да дете оспособе за оно што реално може и да постигне (брига о себи и хигијенске навике), индивидуалан и индивидуализовни рад;	14	14	12	12	52
Укључивање осталих породица у подршку породицама деце са сметњама у развоју или из маргиналних група.	10	9	7	7	33
<b>IX Непосредни васпитно-образовни рад</b>					
Пре свега сам због тога уписала ове студије;	14	13	11	10	48
Инспирише ме рад са децом, њихове реакције, идеје, интересовања... понекад ми се чини да су васпитачи превише заокупљени администрацијом, а непосредни рад са децом „трпи“;	14	14	12	12	52
Даћу све од себе да се запослим као васпитач баш због рада са децом; мислим да кад се добро организујеш онда успеш да одговориш на све захтеве који се односе на савременог васпитача;	14	12	8	8	
Брину ме велике групе васпитача у великим градовима, али то ме неће спречити да покушам да и поред свих препрека радим оно што је суштина мог позива, а то је рад са децом;	14	14	12	12	52

Одговори испитаника	I група	II група	III група	IV група	укупно
Даћу све од себе да деца бар у вртићу не осете сурову стварност свакодневице. Боравак у вртићу ће за њих бити могућност да се осећају заиста безбрижним, заштићеним, да буду оно што јесу... пракса ће ми помоћи да за свако дете пронађем одговарајући стил подучавања. Развијаћу колективни дух међу децом и вршњачку подршку;	14	14	12	12	52
Пратићу сва савремена збивања у предшколству, али ћу увек имати на уму игру и интересе детета...	12	12	10	10	44
Од првог дана ћу их припремати за школу, али постепено, како полазак за њих не би био стрес, а врло често јесте;	10	10	12	12	44
Сарађиваћу са свим стручњацима са којима деца раде индивидуално како бих могла да организујем индивидуализовани васпитно-образовни рад, како би сва деца била укључена у васпитно-образовни рад. Наравно, испоштоваћу интересовања све деце, рад у пару, рад у малим групама, али и индивидуални рад;	10	10	8	8	36
Имаћу увек на уму да сам ту ради деце, непосредни рад са њима ме инспирише, али сам свесна да целог живота морам да учим и да се усавршавам. Сматрам да је то тако у свим струкама.	14	12	8	8	42

### 3. Дискусија

Анализом дискусије, разговора и коментара учесника и белешки наставника у вези са реакцијама студената, налази показују свесност будућих васпитача о комплексности васпитачког позива.

У схеми број 1 представљамо опште налазе истраживања којима су студенти изразили своје мишљење о васпитачком позиву.



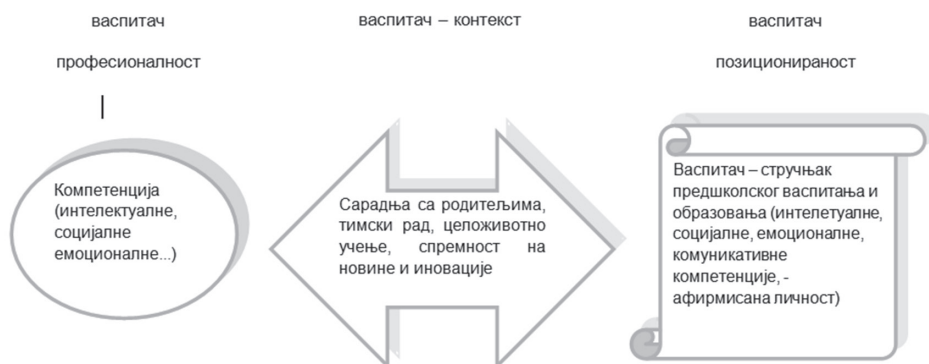


Схема број 1. Опште мишљење студената друге године о компетенцијама будућег позива

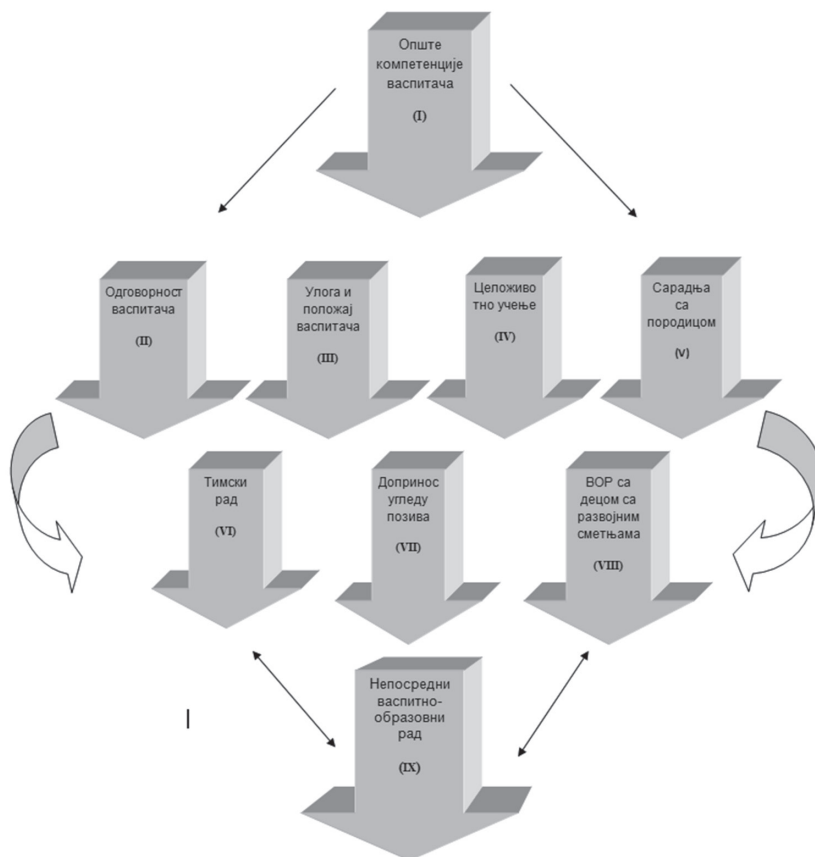


Схема број 2. Комплексност васпитачког позива са мултидисциплинарног гледишта

У схеми број 2 приказали смо структуру мишљења студената о најважнијим компетенцијама које се односе на њихов будући позив.

Будући васпитачи су свесни да за непосредни васпитно-образовни процес са предшколском децом треба да се обучавају током целог живота. Професионална вишеслојност овог занимања ће им наметнути низ новина (иновација, реформи) које ће они морати да прате како њихова стручност не би била доведена у питање према било ком показатељу. Сарадња са родитељима им представља највећи проблем, али чињеница је да су у овом сегменту имали најмање прилике да остваре непосредне контакте са учесницима – породицом/родитељима. Резултати овог истраживања су у складу са налазима ауторке Власте Сучевић (2009) која наводи да, будући да професионализација струке носи у себи развојност и динамику, стицање до нивоа европског концепта образовног система, што укључује и предшколски систем образовања, подразумева укључивање низа нових компетенција васпитача у складу са захтевима савременог друштва (Сучевић, 2009: 187). Непримењивање културно-потпорних средстава којима предшколска установа треба да располаже, одсуство социокултурне подршке, неискоришћеност ресурса организационе, едукативне и људске природе, доводи до закључка да васпитно-образовни систем, а тиме и предшколски образовни систем, не делују у правцу припремања и оспособљавања васпитача за савремену информациони концепт новог друштва.

#### 4. Закључна разматрања

Ово истраживање доприности процени о томе у којој мери су будући васпитачи свесни комплексности васпитачког позива која је у директној вези са њиховим компетенцијама. Приликом уписа на студије позив васпитача се већини чинио много лакшим, али уласком у васпитно-образовни процес током педагошке праксе, вежби, практичних и ваннаставних активности, они увиђају вишеслојност овог позива – непосредни рад са децом, сарадња са породицама, сарадња са члановима тима, целоживотно учење... Истичемо да се мишљење студената на питање *Улога и положај васпитача* у већем делу слаже са налазима аутора Ненада Сузића који каже да су индикатори социјалних компетенција разумевање других индивидуа и група, усклађеност с циљевима групе, групни менаџмент, комуникација, подршка другима и сервисна оријентација, уважавање различитости, осећај позитивне припадности нацији и цивилизацији (Сузић, 2004).

Драгана Павловић Бренеселовић ову проблематику посматра у ширем контексту „да разумевање компетентности захтева одговарајуће

мере на нивоу образовне политике и трансформацију иницијалног образовања васпитача и постојећег система професионалног усавршавања у правцу подршке развоју васпитача као истраживача сопствене праксе“ (Павловић Бренеселовић, 2014: 454).

Снажан пораст истраживања у којима је коришћена техника фокус група, условио је да су истраживачи прилагодили почетне принципе примене фокус група циљевима и условима својих истраживања. Оно што се данас сматра фокус групним истраживањем сигурно не следи у потпуности ставове које је Мертон изнео у својим радовима (Ђурић, 2005: 2). Ово је у складу са спроведеним истраживањем, јер смо, да бисмо дошли до што реалнијих налаза учесницима пружили могућност да својим одговорима, донекле, и преусмере ток истраживања, али да у суштини остану у оквирима почетних истраживачких питања. Испитаници су врло комплексно размотрили основно питање компетенција васпитача које у себи садржи низ важних питања, али, суштина је у томе што васпитачкој професији прилазе са великом дозом озбиљности и дигнитета. Већ на другој години студија студенти су свесни значаја тимског рада у предшколском васпитању и образовању. У фокус стављају васпитно-образовни процес, али подршку породице и целоживотно учење истичу као чиниоце који могу да детерминишу савременог васпитача 21. века. Васпитно-образовни рад са децом са сметњама у развоју доживљавају као уобичајени професионални задатак или изазов, јер у време кад су уписали студије инклузивно васпитање и образовање је било заступљено у предшколским установама и испитаници, за разлику од васпитача, не сматрају себе некомпетентим за рад са децом са посебним потребама. Чињеница да многи васпитачи, упркос многим мањкавостима самог система, настоје максимално допринети добробити предшколске деце с посебним потребама. Управо они потврђују смисленост инклузивног процеса и отварају могућности даљег усавршавања инклузивне праксе (Bouillet, 2011: 337). Ово и слична истраживања пружају високим школама струковних студија идеју да приликом следећих акредитација истраживањима сличног типа направе дубински пресек о евентуалним пропустима у креирању курикулума и да уваже мишљења студената. Студенти као чиниоци образовног процеса свеобухватно пролазе кроз теоријску и практичну наставу на високим школама, па је њихов увид у компетенције васпитача реалнији него што је то случај са онима који креирају наставне планове програме. Креатори (испитаници) овог процеса проблему приступају фрагментарно, а студенти холистички.

Налази нашег фокус истраживања указују на то да су компетенције васпитача веома комплексне у контексту различитих сегмената. Будућим истраживањима треба дубински размотрити и фокусирати се на аспекте: трансформацију и развијање праксе као етичке, развијање компетенција васпитача у заједници учења – васпитач као рефлексивни практичар који преиспитује теорију и праксу у односу на дати контекст градећи целину знања, искустава, умења, вештина, веровања и вредности, као филтер кроз који доноси одлуке и гради програм и развија заједницу праксе кроз узајамну сарадњу или уважавање и промовисање индивидуалног, личног, културног, језичког и породичног идентитета сваког детета и одраслог и посебно перспектива студентата и преиспитивање своје будуће професионалне улоге кроз сагледавање студијских програма. Живка Крњаја и Драгана Павловић Бренеселовић указују на системски приступ у развијању заједнице истраживања кроз синергију односа носилаца иницијалног образовања васпитача, научне и истраживачке делатности и политике професионалног развоја и предшколског васпитања. Ово је у вези и са перспективом васпитача о професионалном усавршавању са становишта системске концепције професионалног развоја (Павловић Бренеселовић и Крњаја, 2012). Надамо се да смо овим истраживањем дали подстицај за сагледавање проблематике комплексности васпитачког позива, који се у 21. веку још увек развија и истражује са различитих дискурса. У овом истраживању је извршен покушај да се испита дискурс васпитачких компетенција са гледишта будућих васпитача, али и као једна од стратегија подршке васпитачу као истраживача сопствене праксе.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Barbour, R. (2007). *Doing Focus Groups*. London: SAGE Publications. 174 pp. ISBN 978-0-7619-49787. <http://journals.nipissingu.ca/index.php/cjar/article/view/158/87.>20.05.2017>.
- Borovac, T. (2014). „Percepcije studenata odgojiteljskih studija o odgojiteljskom pozivu u odnosu na razine obrazovanja“. *Školski vjesnik*, 63, (1–2): 23–36.
- Bouillet, D. (2011). „Kompetencije odgojitelja djece rane i predškolske dobi za inkluzivnu praksu“. *Pedagogijska istraživanja*, 8 (2): 323–340.
- Gofton, L. et al. (2001). *Advanced Focus Group Research*, Sage Publications, London. Rertived, December, 28, 2015. from <http://www.socresonline.org.uk/9/1/fern.html>
- Đurić, S. (2005). „Metodologija fokusgrupnog istraživanja“. *Sociologija*, 47 (1): 1–16.
- Крњаја, Ж. и Павловић Бренеселовић, Д. (2011). „Васпитачи као истраживачи сопствене праксе“. *Настава и васпитање*, 60 (2): 296–309.

- Longo, L. (2007). Timski pristup u kvalitetno organiziranom kolektivu. Retrived, December 29. 2015. [http://www.igor-longo.com/wp-content/uploads/2007/08/radionice\\_crikvenica.pdf](http://www.igor-longo.com/wp-content/uploads/2007/08/radionice_crikvenica.pdf). >21.04.2017.
- Марковић, Т. (2014). *Модел интeрајивне ѝраксе у иницијалном образовању васпийтача*. Докторска дисертација. Филозофски факултет у Београду
- Миоћић, М. (2012). „Kultura predškolske ustanove u svjetlu glazbenih kompetencija odgojitelja“. *Magistra Iadertina*, 7(7): 73–86.
- Мишкељин, Л. (2008). „Отворени курикулум дечјег вртића“. *Наспшава и васпийтање*, 57(2): 191–199.
- Павловић Бренеселовић, Д. и Крњаја, Ж. (2012). „Перспектива васпитача о професионалном усавршавању са становишта системске концепције професионалног развоја“. *Андрагошке студије*, (1): 145–162.
- Павловић Бренеселовић, Д. (2014). „Образовање наставника и доживотно учење у новом окружењу“. *Техника и информатика у образовању 5* – Конференција са међународним учешћем, ФТН Чачак, 30–31. мај 2014.
- Петровић, Б. Стојисављевић, Д. и Тадић, К. (2012). „Појам о себи особа са интелектуалним тешкоћама – импликације за развој програма подршке“. *Специјална едукација и рехабилитација*, 11 (4). 521–545.
- Pletenas, K. (2013). „Komunikacija i rad u timu“. *Zbornik radova Međumurskog veleučilišta u Čakovcu*, 4(1): 65–69.
- Sindik, J. (2012). „Razlike u doživljaju učinkovitosti timskog rada s obzirom na dob i profil stručnjaka u predškolskom odboju i obrazovanju“. *Magistra Iadertina*, 7(7): 55–72.
- Skoko, B. i Benković, V. (2009). „Znanstvena metoda fokus grupa – mogućnosti i načini primjene“. *Politička misao*, 46 (3): 217–236.
- Сузић, Н. (2004). „Наша школа у односу на компетенције за XXI вијек“. *Педагошка стварност*, бр. 3–4: 173–193.
- Сучевић, В. (2009). „Социјалне и радне компетенције васпитача као предслов квалитетног васпитно-образовног рада у предшколској установи“. *Норма*, 24 (2): 179–188.
- Tatalović Vorkapić, S. i Lončarić D. (2013). „Posreduje li profesionalno sagorijevanje učinke osobina ličnosti na zadovoljstvo životom odgojitelja predškolske djece?“. *Psihologijske teme*, 22, (3): 431–445.
- Turkalj, Ž., Fosić, I., Marinković, T. (2012). „Transformacija organizacije u timski organizacijski pristup i efikasno korištenje timskim radom u kontekstu okruža“. *Ekonomski Vjesnik*, 25(2): 247–260.

Srbislava Pavlov, M.Sc.  
Zagorka Markov, Ph.D.  
Vladimir Varađanin, Ph.D.

**STUDENTS FROM PRESCHOOL TEACHERS' TRAINING COLLEGE –  
VISION AND NOTION OF THE FUTURE PROFESSION AND COMPE-  
TENCES OF A MODERN-DAY PRESCHOOL TEACHER**

*Summary*

In this article, the authors try to shed some light on the vision and notions of future preschool teachers of the profession they are studying for at the Preschool Teachers' Training College in Kikinda. The starting hypothesis was that during their studies, and especially through practical activities and pedagogical practice, students acquire new skills and broaden their knowledge on the profession of a preschool teacher which is often diametrically opposite of the opinion they had had when enrolling in the college. By concretizing the theoretical knowledge during pedagogical practice and in extracurricular activities, they gain a clearer insight into competences and the complexity of the profession of a preschool teacher. This research has enabled us to gain insight into opinions, feelings and awareness of second year students on their future profession in relation to competences, with the emphasis on working with children with developmental difficulties; the importance of cooperation with the children's families; the importance of team work as a dynamic process vital for their future professional life; and the role of the modern-day preschool teacher.

The goal of this article is to evaluate the opinions of second year students from Preschool Teacher's Training College in Kikinda on the competences of a modern-day preschool teacher.

*Key words:* students from preschool teachers' training college, competences of a modern-day preschool teacher.





## ПОДРШКА ДЕЦИ СА АУТИЗМОМ У РЕДОВНОМ ВРТИЋУ

**САЖЕТАК:** Теоријски приступ проучавања проблема у овом раду односи се на упознавање са основним карактеристикама деце са аутизмом, програмима подршке и функционисању инклузивних тимова који делују у области едукације и рехабилитације деце са аутистичним поремећајем.

У емпиријском делу испитујемо начин функционисања инклузивних тимова са гледишта васпитача. Основни циљ истраживања јесте да се утврди подршка инклузивног тима – васпитачу у реализацији васпитно-образовног процеса у васпитно-образовној групи у којој се налази и дете са аутизмом. Узорак чини 108 васпитача запослених у предшколским установама у Београду, Новом Саду, Новом Бечеју, Темерину, Зрењанину и Панчеву. За потребе истраживања конструисан је упитник којим испитујемо мишљења васпитача у вези са подршком коју добијају од инклузивног тима у остваривању васпитно-образовног рада. За интерпретацију добијених података користћемо дескриптивну статистику и Хи квадрат тест. Резултати истраживања показују да већина испитаника увиђа значај подршке коју инклузивни тим пружа васпитачима у раду са децом са аутизмом.

**КЉУЧНЕ РЕЧИ:** деца са аутизмом, инклузивни тим, подршка.

### 1. Увод

Аутизам спада у категорију первазивних развојних поремећаја (Pervasive Developmental Disorders – PDD). Ови поремећаји одликују се квалитативним оштећењем реципрочних социјалних интеракција и комуникације, имагинативних активности уз присуство стереотипних активности. Первазивни развојни поремећаји<sup>1</sup> припадају групи неуробихејвиоралних поремећаја који се јављају у детињству (Глигоровић, 2004).

За постављање дијагнозе потребно је да се симптоми испоје пре тридесетог месеца. У оваквој ситуацији оштећене су све функције које су од великог значаја за напредовање детета у редовном вртићу. Из тог

---

\* andreamolnar94@gmail.com

Термин первазиван, изабран је како би се нагласило да психопатолошка испољавања прожимају и захватају све сфере функционисања детета. Све первазивне поремећаје карактеришу оштећења у области: социјалних интеракција, вербалне и невербалне комуникације и имагинације, што је заправо тријада оштећења.

разлога веома је битна рана дијагностика аутизма код детета, иако се не практикује да се дијагноза озваничи пре четврте године. Али, што се пре дијагностификује, пре ће се почети са раном рехабилитацијом. Прве клиничке описе аутизма дугујемо Канеру и Аспергеру који су готово у исто време, независно један од другог, описали овај поремећај (Глумбић, 2009).

Предшколска деца са сметњама у развоју су могла да похађају развојне групе или да буду у редовним групама уз сагласност управа предшколских установа. До 2006. године, односно 2009. године, није постојала законска обавеза похађања припремног програма за полазак у школу, па највећи проценат ове деце није био обухваћен предшколским васпитањем и образовањем. Инклузивно образовање подразумева образовни систем који је отворен за сву децу, без обзира на пол, национално, верско и социоекономско порекло, способности и здравствено стање или неко друго лично својство (Мрше и Јеротијевић, 2012).

Улога стручног тима за инклузивно образовање јесте да свеобухватно анализира добијене податке, донесе укупне закључке и предложи стратегију подршке. Идентификовање јаких и слабих страна детета помоћи ће стручном тиму да испланира како ће да тече програм пружања подршке детету и врсте интервенција које ће омогућити његов напредак (Велишек-Брашко, 2013).

## **2. Метод рада**

### **2.1. Циљ истраживања**

Основни циљ истраживања јесте да се утврди подршка инклузивног тима васпитачу у реализацији васпитно-образовног процеса у васпитно-образовној групи у којој се налази и дете са аутизмом.

### **2.2. Узорак**

У истраживању, обухваћено је 108 испитаника – васпитача за послених у Кикинди, Новом Бечеју, Темерину, Панчеву, Београду, Новом Саду и Зрењанину. Од 108 испитаника, 9 испитаника је мушког пола, а 99 женског. Испитаници имају радни стаж од неколико месеци до 33 године у струци. Испитаници су старости од 19 до 56 година.

### **2.3. Инструменти и процедура**

За прикупљање података о подршци инклузивног тима васпитачима који имају у групи дете са аутизмом, спроведено је анкетирање. За потребе истраживања конструисан је упитник који садржи сет

питања уз помоћ којих треба одговорити на циљ истраживања. Основ за развијање упитника била су теоријска знања о инклузивном образовању, васпитању и особинама деце са аутизмом која су представљена у теоријском делу рада. Први део се односи на опште податке. Други део упитника садржи 21 питање. Питања су усмерена на подршку коју инклузивни тим пружа васпитачима у раду са децом са аутизмом. Поред сваког питања, испитаници су могли да напишу коментар.

#### 2.4. Статистичка обрада података

Статистички поступци који су примењени за обраду прикупљених података су:

- Хи квадрат тест који смо користили како бисмо тестирали значајност разлике између измерених, односно опажених података и оних које очекујемо;
- фреквенција;
- проценти;
- аритметичка средина.

#### 2.5. Резултати и дискусија

У Табели број 1. приказани су резултати истраживања.

Табела број 1. Збирни резултати истраживања – Подршка деци са аутизмом у редовном вртићу

	f1 увек	%	f2 понекад	%	f3 никад	%	Σ	χ <sup>2</sup>	df	C	Cmax	AC
1	81	75	22	21	5	4	108	88,389	2	0,67	0,81	2,70
2	76	70	19	18	13	12	108	67,167	2	0,58	0,81	2,71
3	79	73	20	19	9	8	108	78,722	2	0,63	0,81	2,68
4	61	56	28	26	19	18	108	27,167	2	0,67	0,81	2,44
5	70	65	27	25	11	10	108	51,722	2	0,51	0,81	2,57
6	74	69	28	26	6	5	108	66,889	2	0,58	0,81	2,63
7	79	73	22	21	7	6	108	80,167	2	0,64	0,81	2,67
8	70	65	30	28	8	7	108	54,889	2	0,52	0,81	2,57
9	89	83	10	9	9	8	108	117,056	2	0,77	0,81	2,92
10	75	70	26	24	7	6	108	68,389	2	0,59	0,81	2,63
11	70	65	27	25	11	10	108	51,722	2	0,51	0,81	2,69
12	69	65	30	28	9	7	108	51,50	2	0,51	0,81	2,57
13	76	70	26	24	6	6	108	72,222	2	0,60	0,81	2,70
14	71	66	27	25	10	9	108	55,056	2	0,52	0,81	2,75
15	64	59	37	34	7	7	108	45,167	2	0,47	0,81	2,60
16	72	67	31	29	5	4	108	63,389	2	0,56	0,81	2,62

	f1 увек	%	f2 понекад	%	f3 никад	%	Σ	χ <sup>2</sup>	df	C	C <sub>max</sub>	AC
17	52	48	45	42	11	10	108	26,722	2	0,36	0,81	2,38
18	70	65	24	22	14	13	108	49,556	2	0,50	0,81	2,70
19	57	53	30	28	21	19	108	19,50	2	0,31	0,81	2,33
20	55	51	31	29	22	20	108	16,167	2	0,28	0,81	2,31
21	56	53	30	29	19	18	108	20,139	2	0,31	0,81	2,35

## 2.6. Резултатни исцраживања са дискусијом

*Васцићач је са родићелима деићели са ауиизмом остварио однос заснован на иверењу*

На прву тврдњу 75 % васпитача одговорило је потврдно, 21 % одговорио је „понекад“, а 4 % одговорило је одрично. Резултати су показали да су васпитачи у већини случајева остварили модел партнерства. Васпитач и родитељи треба да развијају интеракцију, међусобну толеранцију, размењују информације и остварују мотивацију. Остваривањем што ближе сарадње и поверења, постижу се заједнички циљеви, узајамно поштовање, договарање (Матијевић и сар., 2010). Односи васпитача и родитеља засновани на поштовању става, у коме нема просуђивања, и саосећању јесу темељи ефикасног односа (Правилник о стандардима квалитета рада установе, *Службени иласник РС*, бр. 68/12).

Постоји статистички значајна разлика у одговорима васпитача на прву тврдњу, јер је вредност Хи-квадрат теста  $88,389 > 5,99$  и од 9,21. Са 99 % сигурности можемо да тврдимо да постоји статистички значајна разлика. С обзиром на то да је  $C=0,67$  ( $C_{max}=0,81$ ) значи да је корелација између посматраних појава изражена.

*Васцићач добија иодрику од иедагога и исихолога у иланирању и ироирамирању ВОР-а*

На ове две тврдње, око 75 % испитаника одговорило је „да“, око 20 % „понекад“, а око 5 % „не“. Неки испитаници су у коментарима навели да немају психолога, а неки да немају педагога у тиму. Такође, постоји и коментар да је психолог у тиму, али не жели да сарађује и помогне. Ипак, већина испитаника одговорила је да има подршку од стране педагога и психолога у планирању и програмирању ВОР-а. Зрилић (Zrilić, 2012) наводи да се у школама и вртићима најчешће педагози запошљавају као стручни сарадници и имају статус основних стручних сарадника. Они учествују у планирању и програмирању, имају непосредне контакте с родитељима, у раду са децом са сметњама

у развоју помажу васпитачима и учитељима, помажу родитељима, организују педагошке радионице.

Постоји статистички значајна разлика у одговорима васпитача на другу тврдњу, јер је вредност Хи-квадрат теста  $78,722 > 5,99$  и од  $9,21$ . Са  $99\%$  сигурности можемо да тврдимо да постоји статистички значајна разлика. С обзиром на то да је  $S=0,63$  ( $S_{\max}=0,81$ ) значи да је корелација између посматраних појава изражена.

### *Васпитач добија подршку од дефектолога у планирању и програмирању ВОР-а*

На четврту тврдњу потврдно је одговорио  $61\%$  испитаника, „понекад“  $28\%$ , а негативно  $19\%$ . Веома је чест случај да у предшколским установама педагог и психолог највише пружају подршку васпитачима уместо дефектолога. О томе говори и Мартиновић (Martinović, 2014) тврдећи да уместо да са децом са сметњама у развоју раде стручњаци који су се за то посебно образовали, са њима раде васпитачи, педагози и психолози који су се за рад са децом са сметњама једва упознали током школовања и обучили се на семинарима. Према резултатима добијеним из претходне тврдње и ове, видимо да је подршка од стране дефектолога доста мања у односу на подршку од стране педагога и психолога, те да су резултати у одређеној мери у складу са разматрањем Мартиновића.

Постоји статистички значајна разлика у одговорима васпитача на четврту тврдњу, јер је вредност Хи-квадрат теста  $27,167 > 5,99$  и од  $9,21$ . Са  $99\%$  сигурности можемо да тврдимо да постоји статистички значајна разлика. С обзиром на то да је  $S=0,67$  ( $S_{\max}=0,81$ ) значи да постоји висока повезаност корелација између посматраних појава изражена.

### *Педагошки профил деце израђује васпитач уз подршку стручној тиму*

На пету тврдњу  $65\%$  испитаника одговорило је потврдно,  $25\%$  „понекад“, а  $10\%$  „не“. За израду овог документа највише информација може да пружи васпитач, јер је свакодневно са дететом у интеракцији и има прилике да посматра дете. Стручни тим за инклузивно образовање је у обавези да креира овај документ, јер је то прописано Правилником о ближим упутствима за утврђивање права на индивидуални образовни план, његову примену и вредновање (Службени гласник РС, бр. 76/2010). Према овом Правилнику, васпитач треба да прикупља податке из различитих извора (од родитеља или старатеља, стручњака

ван образовне установе, вршњака детета са сметњама у развоју, као и од самог детета на начин на који је то могуће уз коришћење одговарајућих инструмената).

Постоји статистички значајна разлика у одговорима васпитача на пету тврдњу, јер је вредност Хи-квадрат теста  $51,722 > 5,99$  и од 9,21. Са 99 % сигурности можемо да тврдимо да постоји статистички значајна разлика. С обзиром на то да је  $C=0.51$  ( $C_{\max}=0,81$ ) значи да је корелација између посматраних појава изражена.

*Израда ИОП-а за деце са аутизмом се врши тимски уз ојтималан допринос сваког члана тима*

На шесту тврдњу укупно 69 % испитаника одговорило је потврдно, 26 % „понекад“, а „не“ 5 %. Већина испитаника одговорила је да се израда ИОП-а израђује тимски, међутим, у коментарима су наводили и то да су васпитачи у неким случајевима препуштени себи и да израђују ИОП са родитељима, без веће подршке или помоћи стручњака.

Постоји статистички значајна разлика у одговорима васпитача на шесту тврдњу, јер је вредност Хи-квадрат теста  $66,889 > 5,99$  и од 9,21. Са 99 % сигурности можемо да тврдимо да постоји статистички значајна разлика. С обзиром на то да је  $C=0.58$  ( $C_{\max}=0,81$ ) значи да је корелација између посматраних појава изражена.

*Стручни тим води уредну документацију о најредовању и развоју деце са аутизмом*

На ову тврдњу, „да“ је одговорило 73 % испитаника, „понекад“ 21 %, а „не“ 6 %. Из резултата видимо да је веома мали број испитаника одговорио негативно, што говори да се документација углавном води на одговарајући начин. Према Правилнику о ближим упутствима за утврђивање права на индивидуални образовни план, његову примену и вредновање, ИОП може да се измени, допуни, али и престане да се примењује. То све зависи од напретка и развоја детета. Одлука о наставку спровођења ИОП-а доноси се ако се утврди да планиране активности одговарају потребама детета или ако се може очекивати напредак током одређеног периода рада. Одлука о престанку спровођења се доноси ако се утврди да дете може да напредује применом индивидуализованог начина рада, али уз претходно добијено мишљење детета (Службени гласник РС, бр. 76/2010).

Постоји статистички значајна разлика у одговорима васпитача на седму тврдњу, јер је вредност Хи-квадрат теста  $80,167 > 5,99$  и од

9,21. Са 99 % сигурности можемо да тврдимо да постоји статистички значајна разлика. С обзиром на то да је  $S=0,64$  ( $S_{\max}=0,81$ ) значи да је корелација између посматраних појава изражена.

*Стручни тим се састајаје најмање једном у три месеца како би се констативао најредак дешавања*

На осму тврдњу, 65% испитаника одговорило је потврдно, 28 % дало је одговор „понекад“, а 7 % одговорило је одрично. Састајање стручног тима ради констатације напретка детета је веома битно. Из интерпретације резултата претходне тврдње, видимо да је веома битно водити уредно документацију о развоју и напредовању детета, а због тога је неопходно и састајање стручног тима, а што је предвиђено Правилником о ближим упутствима за примену ИОП-а и вредновање. Ово је важно како би се процениле потребе за мењањем, допуњавањем или евентуалним престанком примене ИОП-а. Састанци инклузивног тима са извештајима и предлозима могу да унапреде подршку детету са аутизмом, а васпитачу дају прилику да процени ефекте сопственог рада.

Постоји статистички значајна разлика у одговорима васпитача на осму тврдњу, јер је вредност Хи-квадрат теста  $54,889 > 5,99$  и од 9,21. Са 99 % сигурности можемо да тврдимо да постоји статистички значајна разлика. С обзиром на то да је  $S=0,52$  ( $S_{\max}=0,81$ ) значи да је корелација између посматраних појава изражена.

*Васпитач треба да има васпитно-образовну подршку педагошкој асистенцији који треба да је члан инклузивног тима*

На девету тврдњу, укупно 83% испитаника одговорило је „да“, 9 % „понекад“ а 8 % „не“. Према Правилнику о додатној образовној, здравственој и социјалној подршци детету и ученику, процена потреба се врши како би се сагледале потребе детета и могућности да се у породици, школи, предшколској установи, установама здравствене и социјалне заштите, обезбеде одговарајуће мере подршке. Једна од тих мера подразумева и ангажовање педагошког асистента у васпитно-образовном раду, према потреби током целог дана или само за одређене предмете и активности (*Службени гласник РС*, бр. 63/2010). Уколико је педагошки асистент ангажован да ради са дететом, важно је да добро сарађује са васпитачем, јер обоје проводе много времена са дететом и имају заједнички интерес, а то је да помогну детету да што боље напредује.

Постоји статистички значајна разлика у одговорима васпитача на девету тврдњу, јер је вредност Хи-квадрат теста  $117,056 > 5,99$  и од



9,21. Са 99 % сигурности можемо да тврдимо да постоји статистички значајна разлика. С обзиром на то да је  $C=0,77$  ( $Stax=0,81$ ) значи да је корелација између посматраних појава изражена.

*Психолоџи, њихови колеге, њихова деца са аутизмом и њихова деца са аутизмом*

На десету тврдњу, 70 % дало је одговор „да“, „понекад“ одговорило је 24 % испитаника, а „не“ 6 %. Психосоцијална подршка и саветовање родитеља детета са аутизмом су веома важни. То обухвата рад свих стручњака – лекара разних профила, логопеда, социјалних радника, психолога, педагога и других који су заинтересовани да раде као волонтери. Основни циљ је да пружи могућност родитељима да помогну себи и то кроз интеракцију између родитеља и особе која пружа подршку и саветује. У тој интеракцији се родитељима пружа време, пажња, поштовање с намером да им се помогне да истраже, открију и разјасне начине на које ће живети успешније и здравије (Матијевић и сар., 2010). Резултати показују да психолози, у већини случаја, пружају подршку родитељима. Подршка родитељима је неопходна у инклузивном процесу. Разговор са психологом може да им помогне да се ослободе фрустрације и да имају реалнија очекивања од целокупног инклузивног процеса, али и од свог детета.

Постоји статистички значајна разлика у одговорима васпитача на десету тврдњу, јер је вредност Хи-квадрат теста  $68,389 > 5,99$  и од 9,21. Са 99% сигурности можемо да тврдимо да постоји статистички значајна разлика. С обзиром на то да је  $C=0,59$  ( $Stax=0,81$ ) значи да је корелација између посматраних појава изражена.

*Педагози, њихови колеге, њихова деца са аутизмом и њихова деца са аутизмом*

На једанаесту тврдњу, укупно 65 % испитаника одговорило је да педагог пружа педагошко-саветодавни рад родитељима деце са аутизмом, 25 % одговорило је „понекад“, а 10 % „не“. Педагог има значајну улогу у доношењу педагошке опсервације која се спроводи у случајевима кад дететове тешкоће нису уочене пре поласка у школу. Такође, многи мисле да су главни учесници у инклузији васпитач и дете. Међутим, битно је истаћи и друге учеснике у том процесу. Уз свакодневну сарадњу педагога и васпитача, треба нагласити и важност сарадње педагога и родитеља. У пракси се често дешава да родитељи не прихватају за своје дете рад по посебном програму или прилагођеном, што може да доведе до смањења мотивације детета, осећања

маће вредности и других тешкоћа. Разговор родитеља са педагогом, уз додатна објашњења и савете, може помоћи родитељима да промене мишљење и схвате шта је најбоље за њихово дете (Zrilić, 2012).

Постоји статистички значајна разлика у одговорима васпитача на једанаесту тврдњу, јер је вредност Хи-квадрат теста  $51,722 > 5,99$  и од 9,21. Са 99 % сигурности можемо да тврдимо да постоји статистички значајна разлика. С обзиром на то да је  $C=0,51$  ( $C_{max}=0,81$ ) значи да је корелација између посматраних појава изражена.

### *Васпитач и дефектолог родитељима израђују план вежби које треба да спроводе у кућним условима*

На дванаесту тврдњу, 65 % испитаника одговорило је потврдно, 28 % „понекад“ и 7 % „не“. Више од половине испитаника помаже, заједно са дефектологом, родитељима кад су у питању вежбе које дете треба да ради. У резултатима видимо да постоји веома добра сарадња између васпитача, дефектолога и родитеља, о чему говоре многи аутори као о важном фактору за успешност инклузије. Неки испитаници су навели да у израђивању плана вежби учествује само дефектолог, без васпитача. Улога дефектолога је веома битна у инклузивном процесу и он је неизоставан члан инклузивног тима.

Постоји статистички значајна разлика у одговорима васпитача на дванаесту тврдњу, јер је вредност Хи-квадрат теста  $51,50 > 5,99$  и од 9,21. Са 99 % сигурности можемо да тврдимо да постоји статистички значајна разлика. С обзиром на то да је  $C=0,51$  ( $C_{max}=0,81$ ) значи да је корелација између посматраних појава изражена.

### *Васпитач од родитеља добија све важне информације о деци које му помаже да планира и програмира ВОР*

На тринаесту тврдњу, 70 % васпитача одговорило је „да“, 24 % „понекад“ и 6 % „не“. Данас се тежи ка успостављању квалитетнијих односа између породице и школе. Ова сарадња почиње још у предшколском периоду. Родитељ не само да мора да буде информисан о раду и животу школе, већ мора и да учествује у остваривању њених задатака. Охрабривање родитељског учешћа у школи, али и врџићу, један је од најважнијих аспеката актуелних реформи образовања у многим земљама. Успостављање добре сарадње са породицом захтева много индивидуалних контаката, познавање функционисања породице, посвећивање времена и стрпљење (Карић и Радовановић, 2008).

Постоји статистички значајна разлика у одговорима васпитача на тринаесту тврдњу, јер је вредност Хи-квадрат теста  $72,222 > 5,99$  и од

9,21. Са 99 % сигурности можемо да тврдимо да постоји статистички значајна разлика. С обзиром на то да је  $S=0,60$  ( $S_{\max}=0,81$ ) значи да је корелација између посматраних појава изражена.

*Мајка васпитачу саопштава сваку промену  
насталу у понашању детета*

На четрнаесту тврдњу, 66 % васпитача одговорило је „да“, 25 % „понекад“, а 9 % „не“. Уколико дође до промене у понашању детета, мајка свакако треба да обавести васпитача како би он обратио пажњу и посматрао дете. Промене у понашању могу подразумевати погоршање или побољшање. Сваку промену треба саопштити како би могла да се документује, а то је од великог значаја за израду ИОП-а.

Постоји статистички значајна разлика у одговорима васпитача на четрнаесту тврдњу, јер је вредност Хи-квадрат теста  $55,056 > 5,99$  и од 9,21. Са 99 % сигурности можемо да тврдимо да постоји статистички значајна разлика. С обзиром на то да је  $S=0,52$  ( $S_{\max}=0,81$ ) значи да је постоји висока повезаност корелација између посматраних појава.

*Родитељи (најчешће мајка) са васпитачем  
раде и документују развој детета*

На петнаесту тврдњу, укупно 59 % испитаника дало је одговор „да“, 34 % „понекад“, а 7 % „не“. У претходним анализама резултата било је речи о значају сарадње између родитеља и васпитача. Неки испитаници су у коментарима навели да су родитељи једини са којима сарађују и да не добијају никакву додатну стручну помоћ и подршку, али да ипак успевају да раде са дететом, а оно да напредује. Исто тако неки испитаници сматрају да је најбитније да родитељи и васпитач сарађују највише, јер они највише времена проводе с дететом и најбоље га познају. Резултати показују да веома мали проценат васпитача нема сарадњу с родитељима кад се прати и документује развој детета.

Постоји статистички значајна разлика у одговорима васпитача на петнаесту тврдњу, јер је вредност Хи-квадрат теста  $45,167 > 5,99$  и од 9,21. Са 99 % сигурности можемо да тврдимо да постоји статистички значајна разлика. С обзиром на то да је  $S=0,47$  ( $S_{\max}=0,81$ ) значи да је корелација између посматраних појава умерена.

*Родитељи су свесни моћности детета и сваки  
напредак у развоју сматрају великим успехом*

На шеснаесту тврдњу, потврдно је одговорило 67 % испитаника, „понекад“ 29 %, а одрично 4 %. Миља Вујачић наводи да у неким

патријархалним срединама, дете са сметњом у развоју може да буде потпуно одбачено од породице, јер она не прихвата да дете има проблем. Најчешће очеви напуштају породицу пребацујући сву кривицу на мајку. Осим што могу да одбаце дете, родитељи презаштићују дете из страха да се оно не повреди. Ниво аспирације родитеља, кад су у питању постигнућа детета, често није реалан, а то се негативно одражава на односе родитељ–дете и даље активности у вези са пружањем помоћи детету. Очекивања родитеља су много већа него што су дететове могућности, а постављање нереалних захтева, детету ствара додатне проблеме. Исто тако, неостварена очекивања родитељима стварају додатне проблеме – разочарење, фрустрација, губљење наде (Вујачић, 2006).

Постоји статистички значајна разлика у одговорима васпитача на шеснаесту тврдњу, јер је вредност Хи-квадрат теста  $63,389 > 5,99$  и од 9,21. Са 99 % сигурности можемо да тврдимо да постоји статистички значајна разлика. С обзиром на то да је  $C=0,56$  ( $C_{max}=0,81$ ) значи да је корелација између посматраних појава изражена.

*Педагози са васпитачем планира и програмира ВОР са напласком на рад у пару, малим групама и индивидуални приступи*

На седамнаесту тврдњу, 48 % одговорило је „да“, 42 % „понекад“ и 10 % „не“. Испитаници су наводили у коментарима да од педагога добијају значајну подршку, али да рад у пару са аутистичним дететом није био могућ јер испољавају широк дијапазон манифестација, међу којима је и тешкоћа у коришћењу говора и комуникације, што отежава рад у пару. Што се тиче индивидуализованог приступа, васпитачи су се изјаснили да је њега много лакше реализовати од рада у пару. Постоји потреба за обуком деце са аутизмом у области започињања и одржавања социјалних контаката са децом из окружења. У тим програмима, вршњаци могу да узму активно учешће. Интервенције базирани на вршњачкој подршци припадају категорији парапрофесионалних метода које се примењују у инклузивној пракси и засноване су на структурираном контакту уз фасилитацију треће стране (Ђорђевић и Глумбић, 2015: 41). Вршњачка подршка је значајан фактор у подршци васпитача у реализацији васпитно-образовног процеса.

Постоји статистички значајна разлика у одговорима васпитача на седамнаесту тврдњу, јер је вредност Хи-квадрат теста  $26,722 > 5,99$  и од 9,21. Са 99 % сигурности можемо да тврдимо да постоји статистички значајна разлика. С обзиром на то да је  $C=0,36$  ( $C_{max}=0,81$ ) значи да је корелација између посматраних појава ниска.

*Лојојед гаје савеіше васіішачу у вези са јодсїицањем  
вербалне и невербалне комуникације деішеіша*

Резултати осамнаесте тврдње показују да логопеди често саве-тују васпитаче како да подстичу вербалну и невербалну комуникацију детета са аутизмом. Укупно 65 % испитаника одговорило је потврдно, „понекад“ 22 %, а „не“ 13 %. Због тешкоћа у изражавању и разумевању вербалне и невербалне комуникације, улога логопеда је веома значајна, а пошто васпитач највише времена проводи са дететом, потребни су савети за рад са дететом са аутизмом. Неопходна је и индивидуална терапија детета са аутизмом, коју, у складу са упутствима за додатну подршку, реализују дефектолози у школама за основно образовање и васпитање ученика са сметњама у развоју.

Постоји статистички значајна разлика у одговорима васпитача на осамнаесту тврдњу, јер је вредност Хи-квадрат теста  $49,556 > 5,99$  и од 9,21. Са 99 % сигурности можемо да тврдимо да постоји статистички значајна разлика. С обзиром на то да је  $C = 0,50$  ( $C_{max} = 0,81$ ) значи да је корелација између посматраних појава умерена.

*Олијофренолој врши ојшїу дијајносїичку јроцену и на основу  
їшоја јрави јлан вејди за деіше које сїроводи васіішач*

На деветнаесту тврдњу, 53 % испитаника одговорило је потврдно, 28 % „понекад“ и 19 % „не“. Неки испитаници су навели да постоји олигофренолог који ради са дететом, али да не прави план вејди које треба васпитач да спроведе. У односу на резултате претходних тврдњи, уочавамо да дефектолог најмање сарађује са васпитачем. Само половина испитаника одговорила је да дефектолог прави план вејди и да их васпитач спроводи са дететом, док су неки испитаници навели да вејбе не спроводи васпитач већ искључиво дефектолог. Кад су у питању сарадња са педагогом, психологом и родитељима, резултати су били прилично позитивнији.

Постоји статистички значајна разлика у одговорима васпитача на деветнаесту тврдњу, јер је вредност Хи-квадрат теста  $19,50 > 5,99$  и од 9,21. Са 99 % сигурности можемо да тврдимо да постоји статистички значајна разлика. С обзиром на то да је  $C = 0,31$  ( $C_{max} = 0,81$ ) значи да је корелација између посматраних појава ниска.

*Олијофренолој дар једном недељно ради са деішеішом у врїићу*

На двадесету тврдњу, 51 % одговорио је „да“, 29 % „понекад“ и 20 % „не“. Резултати показују да велики број деце нема третмане с дефектологом у врїићу. У коментарима, неки испитаници су навели да

са децом углавном раде педагог, психолог или логопед, у зависности од тога ко је запослен у установи, а у неким случајевима је васпитач принуђен да ради све сам без подршке стручног тима.

Постоји статистички значајна разлика у одговорима васпитача на двадесету тврдњу, јер је вредност Хи-квадрат теста  $16,167 > 5,99$  и од  $9,21$ . Са  $99\%$  сигурности можемо да тврдимо да постоји статистички значајна разлика. С обзиром на то да је  $C = 0,28$  ( $C_{max} = 0,81$ ) значи да је корелација између посматраних појава ниска.

*Олиофренолој бар једном недељно ради са дејетом ван врџића у установи намењеној за рехабилитацију*

На двадесет прву тврдњу, „да“ одговорило је  $53\%$  испитаника, „понекад“  $29\%$ , а „не“  $18\%$ . Резултати који су добијени слични су резултатима претходне тврдње. Испитаници су наводили да родитељи понекад не желе дете да воде олиофренологу, јер не желе да прихвате да њихово дете има проблем или се плаше реакције средине. У резултатима претходне две тврдње, можемо видети да се они поклапају са мишљењем Мартиновића који сматра да је велик недостатак инклузије то што са децом са сметњама раде васпитачи и особе које су за то обучене на семинарима, уместо да се ангажују стручњаци који су за то образовани и који ће на прави начин саветовати, подржати и помоћи васпитачима у целокупном процесу и бити стални чланови тима (Martinović, n.d.).

Постоји статистички значајна разлика у одговорима васпитача на двадесет прву тврдњу, јер је вредност Хи-квадрат теста  $20,139 > 5,99$  и од  $9,21$ . Са  $99\%$  сигурности можемо да тврдимо да постоји статистички значајна разлика. С обзиром на то да је  $C = 0,31$  ( $C_{max} = 0,81$ ) значи да је корелација између посматраних појава ниска.

### 3. Закључна разматрања

Након истраживања, видимо да васпитачи имају довољно подршке од стране других учесника у инклузивном процесу, али да још увек треба да се ради на развијању тимског рада и унапређењу целокупног процеса, јер у пракси још увек постоје васпитачи, учитељи и наставници који подржавају децу са сметњама без учешћа других, и остварују веома добре резултате. На крају, опет долазимо до закључка да је воља васпитача да помогне непроцењива и да су многи успели да остваре одличне резултате без икаквих видова подршке, захваљујући упорности, алтруизму и симедонији. Такође, не треба занемарити ни подршку родитеља, као и подршку родитељима. Уколико је остварен



однос заснован на поверењу, и ако су интереси и циљеви исти, а то је да се помогне детету, исходи могу да буду веома позитивни. Наведено је изражено код следећих тврдњи:

- Васпитач је са родитељима остварио однос заснован на поверењу, АС-2,70;
- Васпитач добија подршку од педагога у планирању и програмирању ВОР-а, АС-2,71;
- Васпитач добија подршку од психолога у планирању и програмирању ВОР-а, АС-2,68;
- Васпитач добија подршку од дефектолога у планирању и програмирању ВОР-а, АС-2,44;
- Васпитач од родитеља добија све важне информације о детету које му помажу да планира и програмира ВОР, АС-2,70;
- Мајка саопштава сваку промену насталу у понашању детета, АС-2,75;
- Логопед даје савете васпитачу у вези са подстицањем вербалне и невербалне комуникације детета, АС-2,70.

Испитаници су се такође изјаснили да је веома битно да дете са сметњом у развоју, има пратњу, тј. педагошког асистента. У коментарима су наводили да су имали искуства са децом са сметњама и да то захтева много напора, јер често не могу довољно да се посвете деци типичног развоја, или са друге стране, занемарују дете са сметњом. Уколико дете има педагошког асистента, он мора да пружи васпитно-образовну подршку васпитачу и има добру сарадњу са васпитачем. Испитаници су то и потврдили у тврдњи:

- Васпитач треба да има васпитно-образовну подршку педагошког асистента који треба да је члан инклузивног тима, АС-2,92.

Резултати показују да у већини случајева постоји подршка васпитачима. Испитаници који нису имали искуства у раду са децом са аутизмом, навели су да стручни тим свакако треба да постоји и да треба да помогне васпитачима у раду са децом са аутизмом. Ипак, постоји и добар проценат испитаника који су навели да немају подршку ни од кога и да раде сасвим сами са дететом, али да им у томе много значи сарадња са родитељима и њихово поверење и посвећеност том раду.

Милан Станчић и Зорица Станисављевић Петровић наводе да наша земља у својима законским актима, који се тичу васпитања и образовања, показује опредељење ка инклузији, недискриминацији и другим принципима, међутим, спремност за остваривање инклузивног



васпитања и образовања није довољно само усвојити на папиру, већ је неопходно осигурати услове да се оствари оно што је формално прописано (Станчић и Станисављевић Петровић, 2013).

Да би инклузија заиста заживела у нашем систему образовања, неопходно је да се осигурају бројне претпоставке и да се систем и друштво прилагоде деци са сметњама, а не она систему и друштву. Неопходно је и стварање повољних организацијских услова: механизма раног откривања, динамичке дијагностике и процене способности, интересовања и потреба деце, израда и спровођење програма рада прилагођених индивидуалним специфичностима, осигуравање додатне помоћи и подршке у раду са овом децом (Сретенев, 2008, Станчић и Станисављевић Петровић, 2013).

#### ЛИТЕРАТУРА

- Велишек-Брашко, О. (2013). *Развој компетенција за инклузивно образовање у систему професионалног развоја наставника*. Докторска дисертација. Универзитет у Новом Саду: Филозофски факултет Нови Сад.
- Вујачић, М. (2006). „Проблеми и перспективе деце са посебним потребама“. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 38 (1), 190–204.
- Глиговорић, М. (н.д.). *Клиничка олиофенолоија – одабрана поглавља (аутиризован текст)*.
- Глумдић, Н. (2009). *Одрасле особе са аутизмом*. Београд: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.
- Ђорђевић, М. и Глумдић, Н. (2015). „Примена вршњачких стратегија у раду са децом са поремећајем аутистичког спектра у инклузивном школском контексту“. *Београдска дефектолошка школа*, 21 (1), 39–52.
- Zrilić, S. (2012). „Uloga pedagoga u integriranom odgoju i obrazovnju“. *Magistra Iadertina*, 7 (7), 89–100.
- Карић, Ј. и Радовановић, В. (2008). „Пружање подршке породицама деце са посебним потребама у редовном систему образовања“. У: *Зборнику „У сусрет инклузији – дилеме у теорији и пракси“*. Београд: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.
- Матијевић, Д. и сар. (2010). *Приручник за рад у заједници са породицама деце са сметњама у развоју*. Београд: Градски завод за јавно здравље.
- Правилник о ближим упутствима за утврђивање права на индивидуални образовни план, његову примену и вредновање, *Службени гласник РС*, бр. 76/2010.
- Правилник о стандардима квалитета рада установе, *Службени гласник РС*, бр. 68/2012.
- Станчић, М. и Станисављевић-Петровић, З. (2013). „Мишљење васпитача о користима инклузије и начинима њеног остваривања“. *Специјална едукација и рехабилитација*, 12 (3), 353–369.

Интернет странице:

Martinović, S. (n.d.). *Od inkluzije najmanje korosti imaju deca sa smetnjama u razvoju*. Preuzeto 07. marta, 2017., sa <http://zelenaucionica.com/od-inkluzije-najmanje-korosti-imaju-deca-sa-smetnjama-u-razvoju-2/>

**Andrea Molnar, Specialist**

## **SUPPORTING CHILDREN WITH AUTISM IN REGULAR KINDERGARTEN**

### *Summary*

The theoretical approach to problem study in this article is related to learning about the main characteristics of children with autism, support programmes, and the work of inclusive teams operating in the field of educating and rehabilitating children with autistic disorder.

In the empirical part of the article, we study the functioning principle of inclusive teams from the viewpoint of a preschool teacher. The main goal of the research was to determine support offered by the inclusive team to the preschool teacher throughout the educational process realized in the kindergarten group in which the child with autism is included. The research sample consisted of 108 preschool teachers working in preschool institutions in Belgrade, Novi Sad, Novi Bečej, Temerin, Zrenjanin and Pančevo. A questionnaire was constructed for the research and used to evaluate the opinions of preschool teachers on the support they receive from inclusive teams. Descriptive statistic and Chi-squared test were used for interpretation of the obtained data. Research results show that the majority of respondents recognize the importance of support provided by inclusive teams to preschool teachers working with children with autism.

*Key words:* children with autism, inclusive teams, support.

# **ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ**



## СТВАРАЛАЧКА ИНТЕРПРЕТАЦИЈА КЊИЖЕВНИХ ТЕКСТОВА У РАДУ СА ДЕЦОМ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

(Миланка Маљковић, Мирјана Марковић, *Језичко  
сйваралашйво – йедайошки изазов*, Висока школа струковних  
студија за образовање васпитача, Кикинда, 2016)

Стваралаштво је основни облик живота и човековог постојања, јер доприноси његовој слободи, срећи и задовољству. То је заправо дар који поседује свако дете, у већој или мањој мери. Свако дете је јединствено и има свој индивидуални темпо раста и развоја. Васпитач свакодневно ради на богаћењу дечијег искуства, обезбеђује материјал уз помоћ ког ствара дечије фантазије, буди у деци потенцијале стваралачког испољавања, развија и усмерава њихов развој. Током различитих активности дете ће створити елементе које ће уградити у своје стваралаштво, што ће значајно допринети целокупном развоју његове личности.

„Стваралаштво у развоју дечијег говора подразумева заједичко коришћење свих облика рада у смислу њиховог узајамног прожимања, корелације и комбиновања.“ (стр. 63).

Књига *Језичко сйваралашйво – йедайошки изазов* Миланке Маљковић и Мирјане Марковић говори о томе да применом стваралаштва у активностима дете самосталније доживљава, запажа, размишља, тумачи, и то уз помоћ васпитача. Током игре највише до изражаја долазе различити облици дечијег понашања, његова флексибилност и могућност комбиновања, дечија индивидуалност чији је крајњи подукт често велико изненађење за самог васпитача. У тој различитости настаје и развија се дечије стваралаштво, које није засновано на испробаним и сигурним обрасцима понашања, већ је искључиво засновано на игри, јер игра је најбитнији услов за функционисање и преобликовање стваралачког потенцијала код деце предшколског узраста.

Ауторке нас упућују у сам циљ ове књиге, који представља давање личног доприноса у погледу организовања активности везаних за стваралачку интерпретацију књижевних текстова у оквиру

рада са децом. Активности су првенствено усмерене на развој дечијих стваралачких потенцијала. Све што се дешава у дечијој игри има основ у његовом свакодневном животу и дете у своју игру уноси различите обрасце понашања које је стекло у интеракцији са одраслима и зато је игра наглашена као водећа дечија активност и као основ сваког даљег рада са децом.

Свако поглавље књиге пропраћено је одговарајућим теоретским делом, јасно је дефинисана структура књиге. Књига је намењена првенствено васпитачима, али и свима онима који се баве радом са децом. Подстицајна улога васпитача у раду са децом, током целе књиге, јасно је дефинисана.

Важан сегмент књиге представља начин на који васпитач треба да одабере књижевни текст. Садржај књижевних текстова треба да буде из света који дете непосредно окружује (биљке, животиње, ствари из света игре или забаве), да има довољно збивања, ликова и дијалога, како би се могао прилагодити за извођење. „Са аспекта књижевно-уметничких критеријума сваки текст мора бити сагледан као уметнички чин и да је естетска релевантност у њему примарна. У књижевности за децу то је једноставност израза, маште, конкретне слике, звучне речи, хумор као и дух слободе који важи за сваку игру.“ (стр. 41).

Према мишљењу ауторки, развојни критеријум је задовољен када књижевна дела која се читају деци могу да успоставе контакт са њима, а то се може постићи само ако су теме блиске дечијем виђењу, мишљењу и искуству. Кроз добро одабране текстове, васпитач подстиче дете на учествовање и трагање за различитим идејама и могућностима, активира дечије мишљење.

Да би књижевна дела распламсала дечију машту, покретала их на стваралачку активност, подстицала на смех и будила жељу, потребно је уважити дечије претходно искуство и индивидуална интересовања. Мотивацију за рад васпитач може да постигне текстовима у којима постоји супротстављено гледиште у односу на тематику или коначно решење.

У делу књиге где се говори о методичким основама стваралачког приступа књижевном тексту, јасно уочавамо да ауторке скрећу пажњу читаоцима да се данас све чешће примењује индивидуализација и диференцијација у раду са децом предшколског узраста, настојећи, при томе, да се развија дечије стваралаштво. Циљ је оспособити дете за самостални рад и мотивисати га кроз разноврсне облике рада, подстаћи га да се искаже као стваралац у складу са сопственим узрасним

могућностима, самостално или у оквиру адекватне групе. Ауторке наводе да увођење детета у свет књижевног дела почиње различитим говорним играма, у зависности од узраста, затим, усменом драматизацијом, препричавањем луткарске представе, карактеризацијом ликова из неког драмског дела. Детету предшколског узраста драмски облици рада омогућавају да свој језички исказ допуни покретом, мимиком или неким другим њему интересантним радњама.

На петнаестак добро организованих страна, ауторке износе своје идеје које су веома корисне за рад васпитача. Говоре о томе како васпитачи треба да се односе према књижевном тексту, на који начин да га представе деци и указују на значај одабира књижевног дела.

Према мишљењу ауторки, васпитачи млађе групе треба да бирају приче о животињама и кратке песме, док у средњој групи оба васпитача треба да изаберу басну као књижевни садржај. У старијој групи један васпитач може да представи бајку као понуђени књижевни садржај, а други басну. Припремна група и њени васпитачи најпре анализирају басну и кратке драмске текстове, док деца јасленог узраста уживају у причама о животињама и кратким бројалицама. Захваљујући књижевним жанровима дете упознаје говор као средство личног израза, емотивно обојеног и прилагођеног потребама појединца да искаже своју личност, своју различитост.

Књижевност помаже детету да сачува и развије једну од својих најзначајних способности, а то је способност говорног стваралаштва.

У делу књиге где је реч о томе какво је стваралачко читање васпитача, ауторке показују како треба да се тумачи књижевни текст, на који начин васпитач доживљава чари дела и како их преноси деци, шта се постиже изражајним читањем било које врсте текста, да ли су то вести на телевизији, радију, новински чланци, репортаже или извештаји. Највећу улогу има интонација, тоналитет (висина, јачина, боја тона). „Интонацијом се решава шта у тексту при читању треба читати вишим тоном и снажнијим гласом, а шта нижим и слабијим, али је при читању уметничког текста битно одредити и шта треба читати брже, а шта спорије, тј. којим темпом то чинити, поготово с обзиром на узраст коме се чита и намере даљег методичког рада на тексту.“ (стр. 93).

Најважније је да деца доживе текст, да размишљају о њему, да их васпитач бодри да свој утисак изнесу речима, казивањем делова текста које сами одаберу по сопственој жељи.

Не инспирише књижеви текст својим садржајима само децу, већ се у драматизацију упуштају и сами васпитачи доказујући да је



игра основна потреба човека без обзира на године. Игра је стваралац поетске слике у којој се одвијају необичне, шаливе и маштовите ствари. Она је заправо ослушкивање гласова природе од стране детета, њихово разумевање и тумачење. Дете воли да слуша стихове због њихове мелодичности, сликовитости као и неочекиваних обрта и поређења.

Ауторке јасно стављају до знања да, пишући лирске песме, песници стварају текст којим индиректно усмеравају дете ка доброти и лепоти света око њега, као и да су за стваралачку интерпретацију најпогоднији текстови које су деца већ усвојила и која су им позната. Усвојени текст деца продубљују својим искуствима, емоцијама и маштом. Све више се исказује потреба за активностима у којима би дете било организатор и реализатор активности која би почивала на његовим емоционалним потребама и развоју емоционалне интелигенције.

Поглавља ове књиге предлажу на који начин да се васпитач постави према деци и како да изабере адекватан текст, какав треба да буде однос васпитача према детету и послу којим се бави, какав треба да буде његов рад и сама организација посла.

Од посебног значаја за рад васпитача јесте део у књизи о дечијим романима и какав утисак они остављају на дете. Појављује се и проблематика која се односи на појам жанра, а ауторке указују и на проблем терминологије. Жанр је неминовност која се употребљава као синоним за врсту и као специфична термилошка јединица. Наши приповедачи својим стваралаштвом доприносе богаћењу и разумевању своје савремености. Све ово ауторке објашњавају у овом поглављу, кроз детаље на које васпитач треба да обрати пажњу, како би што више обогатио свој рад.

Народно стваралаштво својом разноврсношћу носи у себи стваралачке делатности човека. Традиционале тековине, у које убрајамо и остварења српске усмене књижевности, могу бити подстицај за увођење деце у свет књижевног текста чак када је реч и о драмском књижевном стваралаштву. Прва поетска реч упућена детету јесте успаванка, једна од најстаријих књижевних врста, коју дете првенствено прима слушањем. Уколико бисмо желели да издвојимо неку елементарну способност која је урођена и као таква функционише од најранијег детињства, то је пре свега слушање. Успаванке указују на то да је људски род од давнина своју децу успављивао песмом и тако је до данас. То је лирска песма која припада фолклорној традицији и веома је сложена. Многе успаванке садрже, у дијалочној форми, фантазију која се некад приближава магији бајке, иако је садржина једноставна и сведена на

мањи број речи. Дете прво усваја мелодијску, звучну страну, па тек после речи и њихова значења.

Песмице за децу се по својим одликама надовезују на успаванку. Оне се детету певуше, казују, читају и отварају му прва сазнања о свету који га окружује.

О драмским играма, драматизованим играма и пантомимичним драмским играма, ауторке говоре на неколико страна књиге *Језичко стваралаштво – педагошки изазов*, које су поткрепиле и одговарајућим фотографијама. Издвојиле су неке врсте народних умотворина које се могу сагледати и из перспективе увођења млађе деце у свет драмске уметности. Као што је добро да текст буде у складу са узрастом детета, тако треба и сценске радње да буду редуковане и конкретизоване, без тежње за упућивање на свет и стварност коју дочаравају.

Проблематика о којој ауторке такође говоре у књизи, јесте одевање деце при извођењу одређеног текста. Деца воле игру и желе да се забаве, и заправо, одатле и потиче жеља да буду визуелно блиски оном кога представљају. Имитирање туђег гласа или покрета има веома важну улогу у раду са децом.

Програм васпитно-образовног рада са предшколском децом конципиран је на тај начин да припреми дете за полазак у школу и допринесе целовитом развоју његове личности.

У књизи *Језичко стваралаштво – педагошки изазов*, ауторке Миланка Маљковић и Мирјана Марковић истичу да су на основу рада са студентима констатовале да је ангажовање васпитача интензивније у оквиру главног дела активности, а да се ангажованост и припрема око реализације уводног и завршног дела језичких активности често своди на уобичајене игре. Покушале су и да истраже да ли су васпитачи током реализације свих делова активности уважавали мишљење и предлоге деце у групи пружајући им могућност да бирају шта ће да раде и са ким.

На крају књиге наведено је неколико примера анкета, које омогућавају читаоцима да увиде како и на који начин се примењује анкета, иако се претпоставља да је већина васпитача стекла добру теоријску основу са аспекта методике наставе и да је њихов ниво знања адекватан потребама струке, како у теоријском тако и у практичном погледу. Најважније од свега као задатак истраживања јесте да се васпитач увери да је током реализације активности кренуо од дечијег искуства и интересовања да реализује све сегменте као облик интегрисаног учења.

Књига *Језичко стваралаштво – њедајошки изазов* Миланке Маљковић и Мирјане Марковић представља пријатно и занимљиво штиво које спајањем чињеница и свежим погледом на материју, којом се бави, шири видике у васпитно-образовном раду и одличан је водич који је намењен васпитачима, као и свима онима који се баве радом са децом. Написана је садржајно, јасно и разумљиво и служи као инспирација за различите сегменте рада са децом предшколског узраста. Ауторке су свесно обрадиле савремену и веома актуелну тематику, јер је потреба за дечијим језичким стваралаштвом све већа и захтева иновирање и праћење савремених тенденција у васпитно-образовном раду.

*Кристина Пеша, сйец.*

## УПУТСТВО ЗА САРАДНИКЕ

*Зборник ВШССОВ* објављује изворне радове из свих области истраживања друштвених и хуманистичких наука. Радови који су већ објављени или понуђени за објављивање у некој другој публикацији не могу бити прихваћени, као ни они који не задовољавају научне критеријуме Уредништва.

У *Зборнику ВШССОВ* публикују се радови обима једног ауторског табака (ауторски табак има 30.000 знакова, укључујући и размак између знака, сажетак, резиме и литературу). Изузетно од овога може се одступити у договору са Уредништвом.

*Зборник ВШССОВ* садржи рубрике: *Исцртаживања, Стилугије и чланци, Оцене и прикази.*

Сви текстови треба да буду куцани фонтом Times New Roman, величина слова 12, проред 1,5.

Текстови писани на српском језику, екавским или ијекавским наречјем, треба да буду писани ћирилицом. Страна имена аутора која се спомињу у тексту треба да буду транскрибована и исписана ћирилицом, а приликом првог помена, треба да буду написана у загради оригиналним језиком и писмом. Презимена аутора у заградама, приликом харвардског начина навођења, такође треба да буду написана на језику и писму на којима је изворник. Поједине речи и изрази могу бити, из научно-стручних потреба, писани на оригиналном језику и писму. Сви цитати на српском језику треба да буду писани ћирилицом.

Рад треба да буде исправан у погледу правописа, граматике и стила. У *Зборнику радова ВШССОВ* се примењује *Правойис српскога језика* Митра Пешикана, Јована Јерковића и Мата Пижурце (Матица српска: Нови Сад 1993) и текстови треба да буду писани у складу с њиме. Рукопис понуђен за штампу (за рубрике *Исцртаживања, Стилугије и чланци*) треба да има следеће елементе: име и презиме аутора, наслов рада, сажетак, кључне речи, текст рада, резиме на енглеском језику (укључујући и наслов рада) и научни апарат (редоследом којим су овде наведени). Сажетак и кључне речи могу да се пошаљу на српском језику, пошто Уредништво има могућност да обезбеди превод сажетка на енглески језик.

Заглавље:

1. Титула аутора, име и презиме аутора, установа у којој је аутор запослен и контакт (е-адреса), на почетку рада у левом блоку;

2. Наслов рада – пише се на средини, великим словима (фонт 12) и болдом. Поднаслови се пишу на средини, малим словима и болдом и нумеришу се арапским бројевима. Уколико у поднаслову има више целина, оне се такође означавају арапским бројевима (нпр. 1.1., 1.1.1., итд.).

Сажетак (начин писања: САЖЕТАК:) (фонт 10) би требало да садржи прецизно одређене спознајне и интерпретативне циљеве рада, сажето дефинисане поступке и методе и резултате рада. Сажетак не треба да буде дужи од 900 знакова с размацама (100 до 250 речи) и не би требало да премаши 10% дужине текста рада.

После сажетка следе кључне речи (начин писања: КЉУЧНЕ РЕЧИ:) (фонт 10). У кључним речима, којих не би требало да буде више од десет, треба указати на главне проблеме истраживања.

Извори се цитирају или наводе у тексту, у округлим заградама, на следећи начин: презиме аутора књиге или рада и година издања – нпр. (Радовановић, 1986); ако се жели упутити на одређену страницу – нпр. (Радовановић, 1986: 58); ако има више аутора са истим презименом – (Ивић, П. 1998: 89) (Ивић, М. 1970: 45); ако аутор има више радова из исте године – нпр. (Бугарски, 1996а) (Бугарски, 1996б).

У фуснотама дају се само коментари аутора.

Литература (библиографија, извори) наводи се по азбучном реду на следећи начин:

Бугарски, Р. (1996а). *Језици*. Нови Сад: Матица српска.

Бугарски, Р. (1996б). *Писмо*. Нови Сад: Матица српска.

Ивић, М. (1970). „О употреби глаголских времена у зависној реченици: презент у реченици са везником да“. *Зборник за филолоџију и лингвистику*, XIII/1: 43–53.

Ивић, П. (1998). *Прејед историје српскохрватског језика. Целокуйна дела. VIII*. Нови Сад – Сремски Карловци: Издавачка књижевна Зорана Стојановића.

Радовановић, М. (1986). *Социоллингвистика*. 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.surlunefairytales.com/books/ireland/jamesstephens.html>> 2. 9. 2010.

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

Пример: Опаџић, Зорана. „Одрастање у multikulturalnim sredinama у srpskoj književnosti за decu і mlade“. *Detinjstvo* <[http://www.komunikacija.org.rs/komunikacija/casopisi/Detinjstvo/XXXV\\_4/index\\_html?stdlang=ba\\_rs](http://www.komunikacija.org.rs/komunikacija/casopisi/Detinjstvo/XXXV_4/index_html?stdlang=ba_rs)> 2. 9. 2010.

Радове треба доставити Уредништву (tamaragrujic77@gmail.com; tanjabrkljac@gmail.com), у електронској форми и одштампане (идентичне електронској верзији). Уредништво задржава право да прилагођава рад општим правилима уређивања *Зборника* и стандардима српског језика.

Сви радови у *Зборнику ВШССОВ* подлежу рецензирању стручњака из надлежне области.

Сви рукописи приспели на време који се уклапају у предвиђен обим и припремљени су у складу с *Уйуйсївом*, биће штампани у *Зборнику ВШССОВ*.

Уредништво *Зборника ВШССОВ*

# **ЗБОРНИК ВШССОВ**

година XI, број 2.

Киkinда 2016.

## **Главни и одговорни уредник**

др Тамара Грујић, проф.

## **Уредништво**

Проф. др Милица Андевски (Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду), проф. др Радмила Живковић (Факултет за туристички и хотелијерски менаџмент, Универзитет Сингидунум), доц. др Јелена Гајић (Факултет за туристички и хотелијерски менаџмент, Универзитет Сингидунум), проф. др Оља Арсенијевић (Факултет за менаџмент у Сремским Карловцима, Универзитет „Унион – Никола Тесла“ у Београду), др Загорка Марков, проф. (Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди), др Весна Марјановић, проф. (Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди), Тања Бркљач, мастер (Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди).

## **Уредништво из иностранства**

Проф. др Михај Радан (Западни универзитет, Темишвар, Румунија), проф. др Михаела Радучеа (Западни универзитет, Темишвар, Румунија), проф. др Митја Крајнчан (Педагошки факултет, Универзитет у Љубљани, Словенија), проф. др Марчела Батистић Зорец (Педагошки факултет, Универзитет у Љубљани, Словенија), проф. др Роби Крофлић (Филозофски факултет, Одсек за педагогију и андрагогију, Универзитет у Љубљани, Словенија), проф. др Арјана Миљак (Филозофски факултет, Свеучилиште у Загребу, Хрватска), др Дејан Михајловић (Технолошки институте Монтереј, Сиудад, Мехицо), проф. др Зоран Трпучеа, декан (Факултет за менаџмент ресурса ЦКМ, Свеучилиште „Херцеговина“, Мостар, БиХ), доц. др Жељко Пожега (Економски факултет, Осиек, Хрватска), проф. др Весна Бедековић, декан (Висока школа за менаџмент и туризам, Вировитица, Хрватска), проф. др Габор Боднар (Катедра за музикологију, Филозофски факултет, Универзитет „Етвош Лоранд“, Будимпешта, Мађарска), проф. др Александар Федоров, проректор (Државни педагошки институт „Антон Чехов“, Таганрог, Русија), проф. др Ала Белусова, шеф Катедре за психологију образовања (Факултет за педагогију и практичну психологију, Јужни државни универзитет, Ростов, Русија), проф. др Јон Думитру, шеф Катедре за педагогију (Факултет за социологију и психологију, Западни универзитет, Темишвар, Румунија).



### **Издавач**

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

### **За издавача**

Др Зоран Мијић, директор

### **Превод**

Тања Бркљач, мастер

### **Прелом**

ЈП „Службени гласник“, Београд

### **Штампа**

ЈП „Службени гласник“, Београд

### **Лектура и коректура**

др Тамара Грујић, проф.

### **Корице**

Миомирка Меланк

### **Фотографија на корицама**

Владимир Сретеновић

### **Тираж**

300 примерака

Уредништво не заступа ставове аутора чије текстове објављује.

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

## Рецензенти:

- Проф. др Миливој Ненин  
Филозофски факултет, Универзитет у Новом саду, Одсек: Српска  
књижевност и језик
- Проф. др Даница Џиновић Којић  
Учитељски факултет, Универзитет у Београду
- Проф. др Биљана Јеремић  
Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду
- Проф. др Ирена Стојковић  
Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Универзитет  
у Београду
- Доц. др Марија Јелић  
Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Универзитет  
у Београду
- Др Зоран Мијић, проф.  
Висока школа струковних студија за образовање васпитача  
у Кикинди
- Др Весна Марјановић, проф.  
Висока школа струковних студија за образовање васпитача  
у Кикинди
- Др Загорка Марков, проф.  
Висока школа струковних студија за образовање васпитача  
у Кикинди
- Др Тамара Грујић, проф.  
Висока школа струковних студија за образовање васпитача  
у Кикинди





CIP - Каталогизација у публикацији  
Библиотека Матице српске, Нови Сад

371.3(082)

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

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

ISSN 2217-5725

COBISS.SR-ID 263951879





Висока школа струковних  
студија за образовање  
васпитача у Кикинди

ISSN 2217-5725