

БРОЈ



Висока школа струковних
студија за образовање
васпитача у Кикинди

1

ЗБОРНИК

В Ш С С О В



2019



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

ЗБОРНИК ВШССОВ

година XIV број 1.

Кикинда, 2019.

САДРЖАЈ

СТУДИЈЕ И ЧЛАНЦИ

<i>Др Милорад Сћејанов, Јасмина Радосавчев, сјец,</i> МОГУЋНОСТИ ПАСТЕЛА У ЛИКОВНОМ РАДУ СА ДЕЦОМ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА (ВОДОРАСТВОРЉИВИ УЉАНИ ПАСТЕЛ) (3. део).....	11
<i>Др Љиљана Крнејта, Милана Вујасин, масјер</i> ВИЗУЕЛНО ПРОГРАМИРАЊЕ ЗА ДЕЦУ ПОМОЋУ АПЛИКАЦИЈА НА ИНТЕРНЕТУ	29
<i>Гордана Глишовић</i> КРЕАТИВНОСТ У НАСТАВИ И ШКОЛА КАО МЕСТО КОЈЕ ПОДСТИЧЕ КРЕАТИВНОСТ УЧЕНИКА.....	39
<i>Радинка Бартоле</i> ПРИКАЗ СЛУЧАЈА ДЕТЕТА СА ДАУНОВИМ СИНДРОМОМ – ОД ОБИЧНОГ ДЕЧАКА ДО ВРХУНСКОГ СПОРТИСТЕ.....	53

ИСТРАЖИВАЊА

<i>Др Миланка Маљковић, Мирко Борјановић, масјер,</i> <i>Тайјана Радаковић, масјер, Александра Душановић, масјер</i> ДА ЛИ СЕ ТРАДИЦИОНАЛНО СТВАРАЛАШТВО НЕГУЈЕ У ПРЕДШКОЛСКИМ УСТАНОВАМА?	65
<i>Силвија Канцел, сјец,</i> ДИДАКТИЧКЕ ИГРЕ У ФУНКЦИЈИ РАЗВОЈА ДЕЧИЈЕГ ГОВОРНОГ СТВАРАЛАШТВА	77
<i>Данијела Трнинић, др Србислава Павлов</i> ВАСПИТАЧ КАО ПРОМОТЕР ИНКЛУЗИВНЕ КУЛТУРЕ.....	97

ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

<i>Марија Зељић</i>	
ОД А ДО Ш	117
<i>Миланка Јовановић</i>	
БУКВАРЧИЋ.....	123
<i>Ујујисїво за сараднике.....</i>	129

CONTENTS

ARTICLES AND STUDIES

<i>Milorad Stepanov, Ph.D., Jasmina Radosavčev, Specialist</i> POSSIBILITIES FOR USING PASTELS IN ART ACTIVITIES WITH PRESCHOOL-AGED CHILDREN (water-soluble oil pastels), (Part 3).....	11
<i>Ljiljana Krneta, Ph.D., Milana Vujasin, M.A.</i> VISUAL CODING VIA INTERNET APPLICATIONS FOR CHILDREN	29
<i>Gordana Glišović</i> CREATIVITY IN TEACHING AND SCHOOL AS A PLACE THAT ENCOURAGES STUDENT CREATIVITY	39
<i>Radinka Bartole</i> CASE REPORT ON A CHILD SUFFERING FROM DOWN SYNDROME – FROM AN ORDINARY BOY TO A TOP ATHLETE.....	53

RESEARCH

<i>Milanka Maljković, Ph.D., Mirko Borjanović, M.A., Tatjana Radaković, M.A., Aleksandra Dušanović, M.A.</i> IS TRADITION NURTURED IN PRESCHOOL INSTITUTIONS?	65
<i>Silvija Kancel, Specialist</i> USING DIDACTIC GAMES TO ENCOURAGE SPEECH DEVELOPMENT IN CHILDREN	77
<i>Danijela Trninić, Srbislava Pavlov, Ph.D.</i> KINDERGARTEN TEACHER AS A PROMOTER OF INCLUSIVE CULTURE.....	97

REVIEWS AND ANALYSES

Marija Zeljić

LEARNING A TO Z 117

Milanka Jovanović

ILLUSTRATION AS A FACILITATOR OF EARLY READING
AND WRITING 123

Instructions for submitting a journal 129

СТУДИЈЕ И ЧЛАНЦИ

Др Милорад Степанов*
Висока школа струковних студија
за образовање васпитача у Кикинди
Јасмина Радосавчев, спец.
Предшколска установа
„Драгољуб Удицки“, Кикинда

UDC 37.036-053.4:73/76
Стручни чланак
Рад примљен: 18. V 2021.

МОГУЋНОСТИ ПАСТЕЛА У ЛИКОВНОМ РАДУ СА ДЕЦОМ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА (водорастворљиви уљани пастел) (3. део)

САЖЕТАК: У овом раду разматрају се и анализирају думети недавног практичарског, методичког, пилот истраживања у ликовном подручју цртање (и сликање), водорастворљивим уљаним пастелима. Пилот истраживање обављено је током марта 2021. са једном од обданишних група предшколске деце из вртића Мики у Кикинди, са којом се овом приликом нешто интензивније радило на припреми активности. Почетни импулс је водио ка усмеренијем и интегративнијем садржају повезивања ликовног васпитања и упознавања околине (*Биљке*). Водорастворљиви уљани пастел један је од савременијих ликовних материјала који је све доступнији и за ширу употребу у предшколском, као и основношколском васпитању и образовању. Однедавно, овакве пастеле могуће је пронаћи и на домаћем тржишту школског прибора. Овим пастелима може се ликовно обликовати свим досад познатим традиционалним (убичајеним) начинима, попут непосредне употребе пастела (у облику разних стикова, штапића или оловака), тако и могућим увођењем додатних алата нпр. четки, али и оних „алтернативних“, попут разних дрвених или пластичних ножића. Употребом таквих алата ствара се могућност да се боја (пигмент), повезан на уљаној бази, додатно раствори водом и као такав, даље лавира, размазује по површини подлоге на којој се црта и слика. Таквим начином стварају се нове и за предшколско дете изненађујуће ликовне форме. Оваквим могућностима ликовног материјала, као и адекватним подстицањем од стране васпитача, поступак откривања и креативне реализације ликовних радова предшколске деце вишеструко се увећава.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: водорастворљиви уљани пастели, предшколска деца, ликовно васпитање

* stepaslikar@gmail.com

Увод

Пасїел је ликовна техника која се по својим изражајним могућностима налази између цртежа (цртања) и гваша (сликања). Зависно од приступа, ликовни рад са *пасїелима* понекад има више елемената цртања (интезитет и квалитет линије, прим. М. С.), док други пут поседује сасвим сликарске карактеристике ликовног израза (квалитет обојене, осликане површине, прим. М. С.). Најчешћа подлога за све врсте пастела је папир или картон, али се такође може изводити (самостално или у комбинацији са осталим техникама) и на платну или сличним материјалима. Пожељно је да подлога притом буде нешто храпавије структуре како би што боље прихватила бојени нанос пастела. У том случају цртеж или слика у техници пастела испољава своју изворну „баршунасту“ структуру. Радове изведене у техници сувих (кредних) пастела потребно је накнадно фиксирати (учврстити), најбоље наменски произведеним фиксативима, док за ликовне радове изведене „класичним“, традиционалним воштаним или уљаним пастелима, то није обавезно. (Kraigher, 1991: 88), (Степанов, 2017).

Ликовни радови реализовани класичним воштаним или уљаним пастелима, тачније њихов нанос на подлогу, до скоро се није могао раставарати водом. Такви материјали били су подложни (и по потреби, зависно од намере аутора), растворљиви искључиво уз помоћ органских растварача, као што су терпентин, уљани разређивачи и сл. (Smith, 2009: 83). Поменути растварачи су најчешће веома токсични и њихово коришћење представљало би опасност за дечије здравље (као и здравље одраслих). За безбедну употребу у раду са децом неопходно је да такви материјали поседују сертификате хигијенско-здравствене безбедности и притом стално подлежу строгим контролама. Последњих година појавили су се и нови ликовни материјали који испуњавају такве захтеве, попут водорастворљивих уљаних пастела. Ови пастели задражали су особине „традиционалних“ воштаних и уљаних боја произведених у стиковима или штапићима, оловкама или сл. Они су, према приложеним упутствима, растворљиви и уз помоћ воде. Већ са таквом новом технолошком особином, њима је могуће цртати и сликати уз помоћ разних уобичајених ликовних алата, попут четака (са природном или вештачком длаком), или уз додатну употребу других приручних, попут разних шпахтли, ножића из кетеринг комплета (пластични или дрвени, од бамбуса и сл.). Већина воштаних и уљаних пастела, како водонерастворљивих тако и поменутих новијих водорастворљивих, постојаног су наноса и интензивних боја док квалитет

зависи од произвођача. За класичне воштане или уљане пастеле погодна је „сувља“ и нешто храпавија подлога док је за водорастворљиве уљане пастеле могуће користити и у потпуности навлажене подлоге, полунавлажене или сасвим суве од наменских или обичних папира, картона, чак и платна. Такве подлоге понуђене су и предшколској деци током нашег пилот истраживања. Сложићемо се и са ранијим истраживачима чији су се закључци и овом приликом потврдили у пракси: „на глаткој подлози долази више до изражаја зрно пигмента“ (као и интезитет његове обојености, прим. М. С.). Такав начин рада не подноси наношење много слојева (Kraigher, 1991: 88) (Степанов, 2017).

Пилот истраживање (сажет приказ реализације)

Назив ликовне активности: *Биљке*

Вртић: Мики, Кикинда

Васпитач: Јасмина Радосавчев

Васпитна група: средња обданишна

Ликовно подручје: цртање и сликање

Ликовна техника: водорастворљиви уљани пастели

Предложени ликовни материјали:



Водорастворљиви уљани пастели



Наменски папири из акварел блока

Поред наменског папира из акварел блока, предшколској деци предочене су још неке од могућих подлога за рад са водорастворљивим уљаним пастелима. Као додатна могућност понуђени су папири и картони од нама лако доступних, а расходованих старих семинарских радова студената ВШССОВ (у питању су корице од обојених картона), масног папира, натрона, и сл.

За ову прилику од стране наставника – методичара, изабрани су и васпитачу понуђени за самосталну организацију ликовне активности следећи ликовни материјали: водорастворљиви уљани пастели италијанског произвођача (*Morocolor iz Padova*), као и наменски акварел папири из блока *Fabriano* (240 г), уз још неколико врста већ поменутих „алтернативних“ подлога.

Са изабраним ликовним материјалима могуће је поступати традиционално, „класичним начинима“ као и са осталим пастелима, првенствено оним на воштаној и уљаној основи, који нису водорастворљиви. Међутим, са водорастворљивим уљаним пастелом може се додатно комбиновати, и креативно га употребити, слично као и са осталим воденим бојама попут акварел боја, *џваша*, *џлакајне џемџере* или акрилних боја. Оваквим пастелом могуће је радити на потпуно сувим, полувлажним или потпуно навлаженим подлогама од разних врста папира. Из таквих разлога као једну од могућих подлога веома погодних за „експериментисање“ са додатним интервенцијама водом, управо је понуђен наменски акварел папир беле боје, благо зрнасте

структуре (*Fabriano*, 240 г), који је по физичким својствима „жилавији“, тј. издржљивији од нпр. листа из школског блока. Овај папир поседује значајне могућности примања – упијања воде и раствореног пигмента. Оваква констатација никако не искључује могућности ликовног рада и на другачијим подлогама, на којима се са више или мање успеха могу користити водорастворљиви уљани пастели.

На поменутих подлогама као што су оне од разних обојених папира, картона, хамера, платна или сл. препоручено је понекад користити и разне четке (са меком или тврђом длаком, природном или синтетичком, дакле све што се може пронаћи у близини, а да дете притом жели и има могућност да испита или истражи такву употребу). Као предлог могуће употребљивих алата додатно смо указали и на разне пластичне или дрвене ножиће, нпр. оне намењене кетерингу, фабрички произведена дрвца и гранчице из природе, чачкалице (поступање: слично зграфито / фратаж поступцима) и сл.

Основна препорука наставника методике ликовног као и васпитача деци гласила је: *Драїа децо, дудийе слободни, машїовийи, ишїражуїїе моїућносїи нової ликовної машїеријала, оїкриваїїе, комбинуїїе...*

Активност: Биљке

Овакав тематски и садржајни оквир проистекао је једним делом и из пројекта Предшколске установе „Драгољуб Удицки“ у Кикинди, у вртићу Мики, започетог у новембру 2020. са мотом: „Све што расте, хтело би да расте – биљке“. Претходно смо заједнички констатовали (наставник – методичар и васпитач) да се предшколска деца веома радо ликовно изражавају на овако „пројектно“ постављене теме и садржаје, из разлога што и сама непосредно прате раст биљака у огледној башти вртића. Такође, сопствена сазнајна, интегративна и визуелна искуства, стечена током активног учешћа у пројекту, настоје да визуелно изразе и путем ликовних радова. У претходном периоду, деци из средње обданишне групе вртића Мики предочене су (а и практиковане) различите ликовне технике. Овог пута, као претпостављено позитивно изненађење предложен је за њих сасвим нови, савремени ликовни материјал – водорастворљиви уљани пастел. Претходно разматрани разлог био је давање што адекватнијег подстицаја деци, како би новим искуствима и сазнањима током откривања, за њих новог ликовног материјала, била што креативнија.

У уводном делу активности деци из групе, као визуелни подсетник, приказане су од стране васпитача фотографије биљака као и њихова станишта (нпр. биљке на ливади, у шуми и др.). Потом је вођен

интерактиван разговор деце и васпитача о презентованим фотографијама приказаних уз помоћ рачунара и видео-бим пројектора. Основу таквог подсећања и даљег подстицаја чинили су првенствено они делови разговора – дискусије о томе где су све дотад могли да виде и посматрају фотографисане биљке, како и до које висине нпр. оне могу да порасту, уједно и какве све биљке постоје у природи, ближој или даљој околини.

Напоследку, предшколској деци од стране васпитача, демонстрирана је и појашњена нова ликовна техника (материјал) – водорастворљиви уљани пастели. Потребно је овом приликом назначити да су деца из ове групе поседовала значајно претходно искуство са „класичним“, воштаним и нешто мање уљаним водонерастворљивим пастелима. Васпитач је додатно, пре почетка одвијања централног (радног) дела ликовне активности, наглашавао управо могућности водорастворљивости као новог момента у раду са оваквом врстом пастела. Такво појашњење подразумевало је претпостављени квалитет, као и широк спектар могућности за предстојеће „експериментисање“.

Такође, деци су понуђене разне подлоге за такво „експериментисање“ цртањем и сликањем – папири различитих структура (и димензија). Тако су створени предуслови како би она сопственим одабиром надаље „експериментишући“, долазила до различитих креативних реализација у ликовним радовима.

Током одвијања процеса ликовног обликовања „новим“ водорастворљивим уљаним пастелима, од самог почетка примећено је велико интересовање деце. Уочене су и заједнички констатоване тек настале могућности створене нпр. преласком водом преко тек реализованог цртежа. Уљани пастел се овог пута „неочекивано“ разливао, док су се боје вођене физичким процесима наношења, влажења и отицања, мешале између себе случајно настајалим комбинацијама. Таквим начином изведени ликовни радови постајали су још занимљивији, атрактивнији и интригантнији предшколској деци. Ови ликовни радови, иако урађени од „засићеног“ и „масног“ уљаног ликовног материјала, често су подсећали (и за децу неочекивано!?) на ликовне радове изведене акварел техником.

На самом крају активности, заједнички са децом и васпитачем, уследила је уобичајена „анализа“ ликовних радова. Васпитач је закључио да су деца током ликовне активности и упознавања са новим ликовним материјалом, била веома инспирисана техником, коју су постепено и радознало откривала. Током одвијања процеса (централни део), као и анализе (завршни део), која је потом уследила, имала су мноштво занимљивих питања и коментара.



Почетак ликовног обликовања: пред белином акварел папира

Ликовни радови предшколске деце: запажања, тумачења и анализа



Зоја Пецарски (4 год.)

Запажање васпитача: Дете је најпре нацртало рад са водорастворљивим уљаним пастелом. Потом је четкицом и водом прешло преко новонасталог рада, бојени нанос се одмах делимично разлио и растворио, а боје су почеле да се разливају. Тако је настао визуелно изражајан и ликовно убедљив рад.

Запажање наставника – методичара ликовног васпитања о ликовним елементима и њиховим односима (анализа ликовних елемената и њихови односи према: Филиповић и Каменов, 2009):

Како се уљани (а нарочито водорастворљиви) пастел налази на средокраћи између цртања и сликања, овај дечији рад управо потврђује таква мишљења. Наиме, у интервенцијама предшколског детета, накнадно наквашеном четком и преласком преко прво „нацртаног“ трага водорастворљивог уљаног пастела, од примарне линије почиње да „пуни“ остатак формата (композиције) – бојеном површином, што је основа сликарских поступања. Свакако дете је такву реализацију спроводило спонтано, налик игри, визуелно акцентујући сопствену идеју („црта оно што зна о предметима“, у овом случају – *биљкама*). Неки од тонова, настајали су и случајним мешањем суседних тонова, након интервенције мокром четком. Управо таква „изненађења“ ликовног материјала могу на квалитетан начин дислоцирати дете од формалног утицаја одраслих. Овде, најпре мислимо на уобичајену сугестију одраслих (најчешће родитеља, а понекад и васпитача о томе како је локални тон стабла „обавезно“ сачињен од мрких и браон тонова, а трава нпр. у пролеће од зелених(!?) (Филиповић, Каменов, 2009: 67).

У овом ликовном раду преовлађујуће је присуство вертикалних линија које представљају вегетацију (биљке), сугеришући својом вертикалном изувијаношћу и динамиком – раст.

Преовлађујуће зеленом бојом омеђене линије у централном делу сугеришу органске облике цвета, стилизоване на уобичајени начин детета тог узраста, док црвену боју мањих цветова реализује на један слободнији и инвентивнији начин. Мишљења смо да услед технолошких својстава самог ликовног материјала, тј. водорастворљивости која „растапа дебљу линију“ у обојену површину, омогућена је додатна креативна интерпретација.

Насликана површина је дводимензионална и спонтано стилизована: стабло оба дрвета, позадина иза цвета, док неколико вијугавих и „живахних“ линија зелене стабљике цветова, уз једнолично насликана стабла, ствара и одређени хроматски контрапункт. Текстура овде није приметна као преовлађујући или запаженији елеменат у значењу којим је она уобичајено одређена. Светлину на овом раду чини позадинска хроматска светлост, разливених топлих и хладних тонова

који се мешају услед деловања завршног влажног наноса. Овај део представља, према нашем мишљењу, и најузбудљивији хроматски део композиције. Бојени међуодноси су у равнотежи, са јасно омеђеним симетричним тежиштима, нпр. обојеног стабла са леве и десне стране композиције, насупрот лепршаваог, готово акварелског средишног дела (разнобојни цветови спрам благо разливене позадине).



Лејла Јовић (5. год.): *Мени је било јако лејо кад сам цртіала са новим бојама, моїла сам да мешам боје и да добијем нове боје. А кад сам йрешла са водом било ми је јако лејо и добила сам слику.*

Запажање васпитача: Дете је показивало задовољство насталим радом релизованим водорастворљивим уљаним пастелима. Закључили смо да је дете током процеса ликовног обликовања са нестрпљењем чекало да водом и четкицом пређе преко рада како би открило најављена могућа визуелно-ликовна „изненађења“, коју оваква врста предложене интервенције доноси.

Запажање наставника – методичара ликовног васпитања о ликовним елементима и њиховим односима: Линеарни цртеж, који је карактеристичан за ликовне представе изведене сувим (кредним) пастелима, видљив је и код овог дечијег рада. Њега карактерише тзв. „a la prima“ наношење, непосредност и „свежина“ линије. Визуелна карактеристика централно представљених биљки (дрвећа) од стране

детета, изведена је без назнаке детаљнијих органских специфичности, и налик је једноставном пластичком знаку – симболу.

Интервенцијом водом као и растрљавањем бојене површине иза централних (и симетричних) симбола дрвећа, створен је у основи зелени „хроматски фон“ са такође симетрично постављена два цвета (плавих и црвених латица). Горњи део овог ликовног рада са предством неба или ваздуха!?, изведен је из сличног хроматског тоналитета. Текстура у раду није примаран ликовни елеменат. Светлост се јавља као уплив у реализовну ликовну форму. У горњем (левом) делу рада, представљено је сунце које посматрачу може личити на флорални облик, цвета нпр.!?. Светла линија овде одређује јасну форму латица плавог цвета (десно). Боје су хроматски усаглашене укључујући и монохроматски изведене представе дрвећа које су у благом контрасту са позадином.

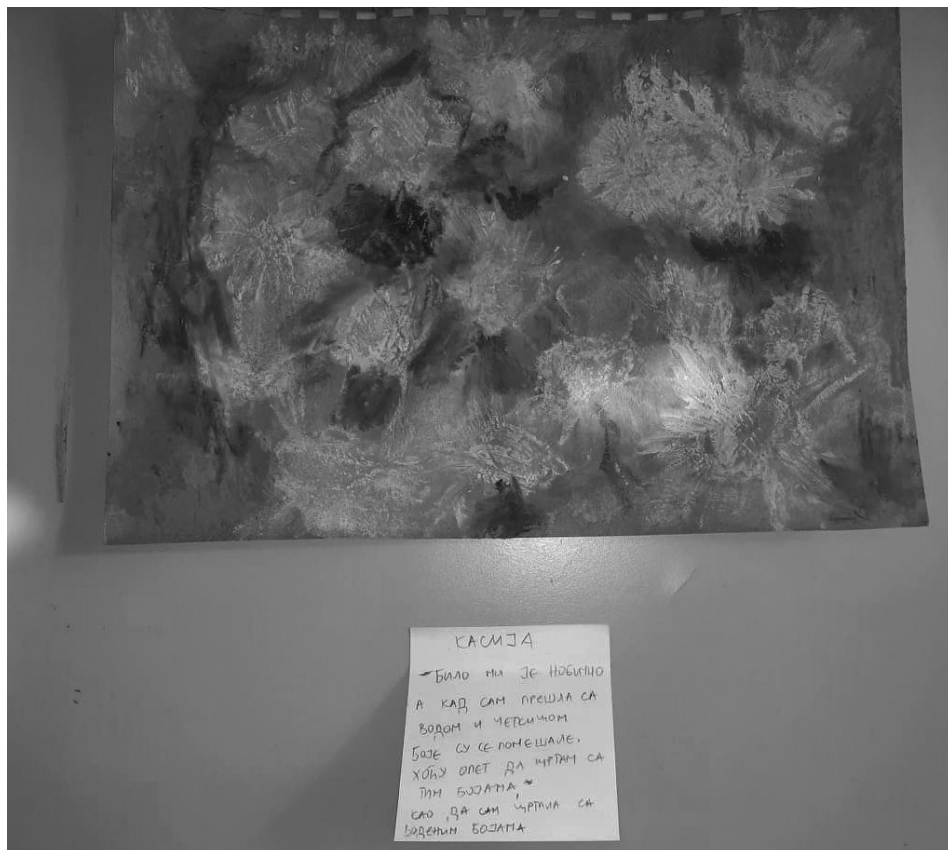


Миа Борковић (4. год.): *Свидело ми се да цртам цвети са жућом бојом и занимљиво ми је било када сам њоквасила водом.*

Запажање васпитача: Дете је успешно реализовало ликовни рад са водорастворљивим уљаним пастелом. Могло се закључити да је са нестрпљењем чекало да водом и четкицом пређе преко рада. Поменути начинот откривале су се многобројне могућности које ова савремена ликовна техника доноси.

Запажање наставника – методичара ликовног васпитања о ликовним елементима и њиховим односима: У овом ликовном раду, првобитно нанесене линије које су конкретизовале форму цветова, квашењем и интервенцијом водом, линије су „смекшане“ и створена је изразито експресивно интонирана и хроматски разноврсна површина. Комплементарни односи црвених и зелених тонова појачавали су интензитете боја.

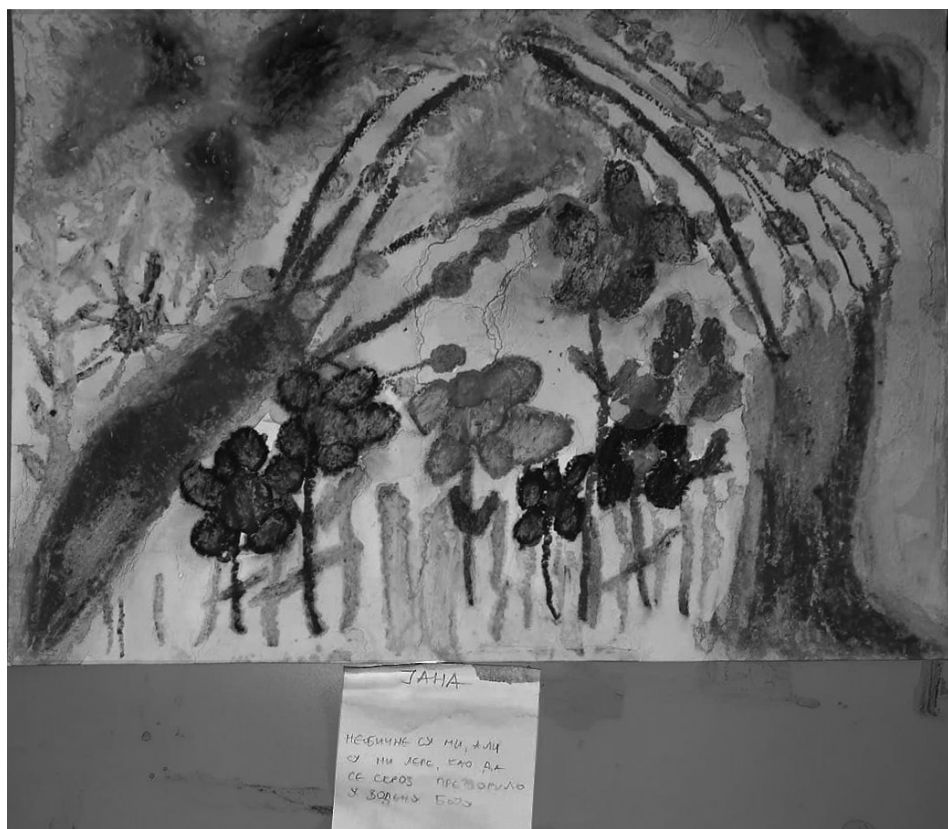
Ликовни елеменат текстуре приметан је на великом десном зеленом цвету као и делимично на представи окер тла. Средишња светлост долази са леве стране, делимично и од нијансе саме подлоге (која је, такође, картон беле боје!?). Оваквом ликовном реализацијом, подлога је само делимично прекривена трагом водорастворљивих пас-тела. Светлина је постављена јасно, тако да диференцира централне облике крупних цветова.



Касија Пецарски (4. год.): Желела сам да нацртам шуму јер имамо и дрвећа, а и цвећа. Занимљиво ми је било да прелазим водом преко цртања, а онда да цртам бојама.

Запажање васпитача: Касији је био занимљивији предлог да, уколико жели, прво покваси папир водом, а потом прелази пастелом навлажену подлогу од папира. По таквој подлози водорастворљиви пастел је размекшан, те је остављао баршунаст и интензиван траг, полако разливајући се.

Запажање наставника – методичара ликовног васпитања о ликовним елементима и њиховим односима: Линија је готово нестала са овог ликовног рада услед интервенција водом (повременог квашења папира), тако да се првобитна линија разливала по површини зелено обојеног картона. Такве „растопљене“ линије још убедљивије су дочаравале латице цветова налик органском облику жутог маслачка (!?). Благи и нежни текстурни облици, присутни су тек у назнакама, асоцирајући латице маслачка (!?). Светлина је акцентована овлашним и благим потезима који су додатно доприносили ликовној карактеризацији поменутих цветова. Боје травнато зеленог и жутог, хармонизоване са подлогом од картона, појачале су утисак пролећног тла.

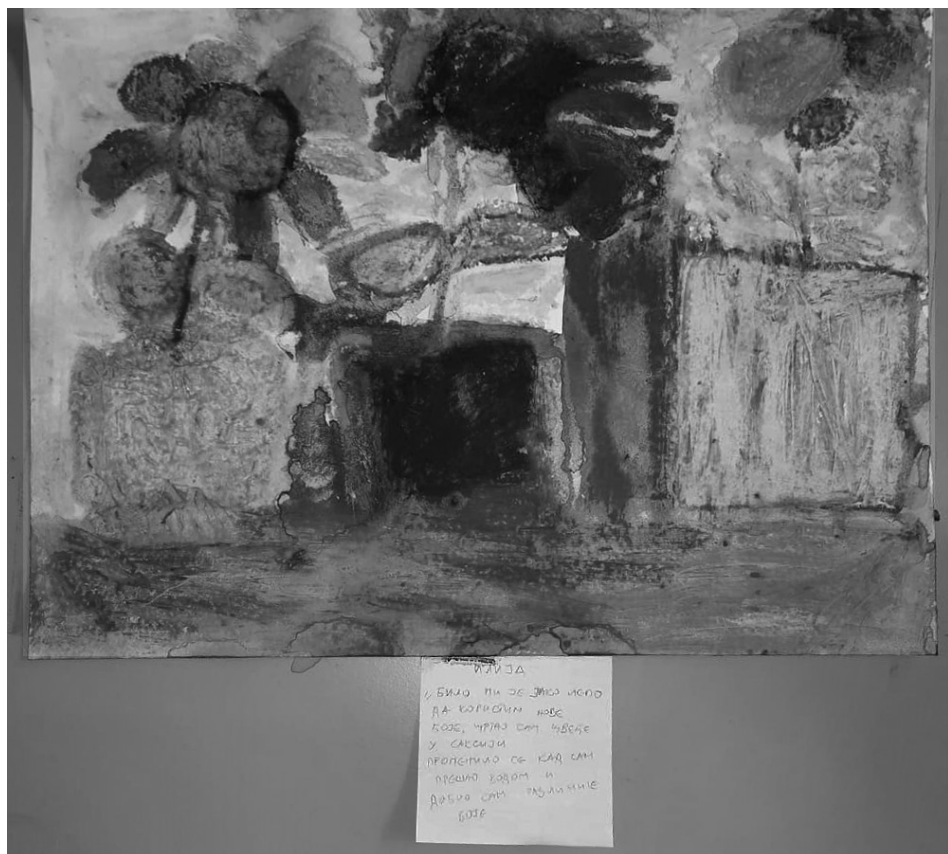


Јана Веселинов (4. год.): Необичне су ми, али леје као да се скроз њре-
ићворило у водену боју.

Запажање васпитача: Током процеса ликовног обликовања, ово дете је било веома задовољно, јер се из разговора васпитача и детета могло закључити да код куће често користи водене – акварел боје. Узимајући у обзир поменуто претходно искуство, „експериментисање“ новим ликовним материјалом, код детета је пробудило велику жељу, а потом и задовољство процесним радом водорастворљивим уљаним пастелима.

Запажање наставника – методичара ликовног васпитања о ликовним елементима и њиховим односима: Линије у овом раду диференциране су на неколико типова (врста), уочили смо танке, дебеле и средње као неколико сличних по интензитету бојеног (хроматског) трага. Вертикалне линије, заједно са својим носећим хроматским интензитетима, сугеришу стабљику и раст биљки. Косе и повијене линије које представљају гране дрвећа, по нашем мишљењу, упућују на могући покрет, изазван ветром (!?).

Нацртани облици такође су јасно диференцирани међу собом и контрастно одвојени од беле подлоге картона, која је у доњем делу остала готово у потпуности непокривена наносом водорастворљивог уљаног пастела. Бојена површина у структури овог рада омеђена је линијама, помало типски (чак стереотипно) представљеним цветовима (и овде је могућ негативан утицај одраслих!?). Текстура је делимично назначена на мркој површини оба стабла и на тај начин руком детета (које је свакако сензибилисано на покрет и додир!?) приближена је заинтересованом посматрачу као сугестивно изведена „храпавост“ коре дрвета. Светлина која је већ назначена белином подлоге утврђена је и додатним лавирањем горње половине ликовног рада, стварајући тако нежни прелаз са тамноплавог дела неба (облака!?) на врх заталасаних грана. Боја и хроматски квалитет одређени су локалним тоном (браон кора и гране дрвећа, зелено и светло мрки листови, што се такође може приписати претпостављеном упливу утицаја одраслих на дете (!?).



Илија Милованов (5. год.): *Било ми је јако лејо да користим нове боје. Цртао сам цвеће у саксији. Променило се кад сам прешао водом и добио сам разливене боје.*

Запажање васпитача: Илија је желео да представи цвеће у саксији које имамо у радној соби вртића. Он свакодневно води рачуна о њему. Стално га посматра, залива и желео је да га са водорастворљивим уљаним пастелом и представи. Када му је предложена техника демонстрирана и појашњена, са нестрпљењем је чекао да свој нацртани рад пређе четкицом и водом.

Запажање наставника – методичара ликовног васпитања о ликовним елементима и њиховим односима: Присуство граничне линије, у почетку јасно видљиве на делу око разнобојних цветова и саксије, полако је нестајало и растапало се у површински нанос боје. Услед континуираног влажења тј. прелажења водом, таква линија се претварала у сликану површину. Цртање угластих облика, као што је квадрат (у овом ликовном раду саксија, прим. М.С.), типично је за дете од 5–6 година, које се радо изражава геометризираним облицима.

(Филиповић, Каменов, 2009: 167). После интервенција навлаженом четком и водом, дете је интуитивно ускладило хармонију комплементарних боја (зелену и црвену) у визуелно организовану површину. Текстура је у овом раду значајан ликовни елеменат (четвороугаона представа саксија као и средишњи део цветова). Сматрамо да је адекватна употреба, као и физичка својстава ликовног материјала (густина намаза), а потом и слободне интервенције детета, допринела јасном „текстурном“ квалитету површине. Светлина позадине ликовне композиције изведена је овлашним и лаганим наносом водорастворљивог уљаног пастела, а одмах потом и воде. Оваквим начином реализације створен је хроматски и тонски контраст између централне представе, као што су текстурно интерпретиране саксије са цвећем и тла на којем су постављене, насупрот прозачне позадине.

Анализа ликовне технике спроведена у пилот истраживању

Боје водорастворљивих уљаних пастела се добро мешају, истовремено „стапајући“ се у нови тон, нарочито уколико се једна боја наноси преко друге. Таквим поступком добија се ефекат „сликарски“ обојене површине. Извесне „мануелне“ потешкоће, поједина деца из групе имала су тек приликом реализације неких од „детаља“ на ликовном раду. Наиме, услед велике количине пигмента и везива, уочено је да овај материјал оставља интензиван, јасан, нешто пунији и како су деца назначила „дебљи“ и засићено „мастан“ траг. У случајевима када су првобитно нацртано, накнадно прелазила водом и четком, по њиховим речима, ефекат потоњег разливања изгледао им је као „права чаролија“. Дечији цртежи добијали су тада карактеристична специфична својства и чар акварелске технике, као што су лепршавост и прозачност. Притом, различите текстуре подлоге од папира доприносиле су веома позитивном утиску цртања (и сликања, прим. М.С.), водорастворљивим уљаним пастелима.

Закључна разматрања

Настављајући вишегодишње континуирано истраживање могућности *пасџела* у ликовном раду са предшколском децом, дошли смо и овим практичарским пилот истраживањем, као што је водорастворљиви уљани пастел, до одређених закључака.

Пасџели представљају један од најзаступљенијих ликовних материјала у ликовном раду са предшколском децом. Овакво запажање најпре се односи на разне „суве“ врсте пастела и креде, потом на „класичне“ водонерастворљиве воштане и уљане пастеле, као и у овом раду презентоване савремене уљане пастеле који су водорастворљиви.

Закључујемо да ће ова врста савремених пастела, својом све већом доступношћу, бити и присутнија у будућем ликовном раду са предшколском децом.

Презентацијом и анализом процеса ликовног обликовања, као и насталих радова деце из средње обданишне групе вртића Мики у Кикинди, и њиховим достигнутим визуелно-ликовним дометима, потврђене су претпостављене изражајне и естетске могућности нове ликовне технике.

Радове који су настали у оквиру овог практичарског истраживања одликује веома експресивна дечија реализација. Може се констатовати да рад са овим ликовним материјалом деци причињава велико задовољство, отварајући им значајне могућности да истражују и „експериментишу“.

Сопственим слободним избором предложених и могућих приступа реализацији, нпр. цртања, а потом прелажења четкицом и водом, или цртања на претходно навлаженој подлози, код деце из ове групе изазвано је и велико „тактилно“ задовољство.

Мишљења смо да једино тако могу да настану искрени и изражајни ликовни радови. Овакви ставови проналазе васпитно-образовно и методичко упориште управо у приметним новооткривеним визуелно-ликовним могућностима „откривања изненађењима“, које је понуђени ликовни материјал донео.

Поменути ликовни материјал, поред активности у вртићу, надамо се, биће све заступљенији и у информалним образовним системима, као и онима који се одвијају код куће, или у разним радионицама намењеним прешколској и школској деци.

Потребно је нагласити да водорастворљиви уљани пастели пружају додатне техничко-технолошке могућности ликовно-изражајних комбинација и са осталим ликовним материјалима, као што су пастели и креде, разне пастелне оловке, графитне оловке, али и са сликарским, попут акварела, гваша, плакатне темпере, акрилних боја.

Сматрамо да је такву праксу потребно и надаље пратити и испитати, незаобилазним савременим приступима, као и рефлексивним истраживањима, спроведеним како од стране васпитача тако и наставника – методичара ликовног васпитања и образовања предшколске деце.

ЛИТЕРАТУРА

- Филиповић, С., Каменов, Е. (2009). *Мудросћ чула III*. Нови Сад: Драгон.
 Филиповић, С. (2011). *Методика ликовног васпитања и образовања*. Београд: Универзитет уметности у Београду и Klet.
 Hozo, K. M. (1991). *Metode slikanja i materijali*. Sarajevo: Izdavačko preduzeće „Svjetlost“.

- Jeremić, D. (1970). *Doba antiumetnosti*. Beograd: Kultura.
- Erić, Lj. (2010). *O crtežu*. Beograd: Arhipelag.
- Jovančić-Hadžić, N. (2009). *Vizuelne umetnosti za mlade*. Beograd: Klet.
- Marčić, B. (2018). *Mogućnosti pastela u likovnom radu sa predškolskom decom* (specijalistički rad). Kikinda: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Kikindi.
- Степанов, М., Марчић, Б. (2017). Могућности пастела у ликовном раду са децом предшколског узраста (материјали – технике – методе). *Зборник ВШССОБ*, год. XII, бр. 1. стр. 11–29.
- Степанов, М., Марчић, Б. (2017). Могућности пастела у ликовном раду са децом предшколског узраста (воштани пастел: анализа ликовне структуре). *Зборник ВШССОБ*, год. XII, бр. 2. стр. 11–24.
- Smith, R. (2009). *The Artist's Handbook*. London: A Dorling Kindersley Boo.

Milorad Stepanov, Ph.D.
Jasmina Radosavčev, Specialist

**POSSIBILITIES FOR USING PASTELS IN ART
ACTIVITIES WITH PRESCHOOL-AGED CHILDREN
(water-soluble oil pastels)
(Part 3)**

Summary

In this paper the author researches and analyses the possible reach of recent practical, methodological, pilot research in the field of drawing (and painting) with water-soluble oil pastels. The pilot research was conducted during March 2021 with one group of preschool-aged children from kindergarten “Miki” in Kikinda, with which somewhat more intensive work was done on the preparation of this activity. The starting impulse led to a more directed and more highly integrated contents of art education and environmental studies (*Plants*). Water-soluble oil pastels are one of the more modern art materials which is becoming widely available in preschool and elementary education. As of recently, such pastels can also be found on the domestic school stationery supplies market. These pastels can be used for visual shaping in all the known traditional (usual) ways. The pastels can be used directly (in the form of different sticks or pencils), but there is also the possibility of introducing additional tools such as brushes and the “alternative” ones, such as small wooden or plastic knives. The use of such tools enables the colour (pigment) bound in an oil base to further dissolve in water and then be further spread on the surface of the drawing or painting pad. Such a technique creates art forms which are new and surprising for a preschool-aged child. These possibilities offered by art materials, together with adequate encouragement from the teacher, significantly expand the process of discovering and creating artwork of preschool-aged children.

Key words: water-soluble oil pastels, preschool-aged children, art education

Др Љиљана Крнета*

Висока школа струковних студија
за образовање васпитача у Кикинди

Милана Вујасин, мастер

Предшколска установа
„Драгољуб Удицки“, Кикинда

UDC 004.738.5:37-053.4

Стручни чланак

Рад примљен: 20. IV 2021.

ВИЗУЕЛНО ПРОГРАМИРАЊЕ ЗА ДЕЦУ ПОМОЋУ АПЛИКАЦИЈА НА ИНТЕРНЕТУ

САЖЕТАК: Интернет као извор виртуелног дидактичког материјала може бити од велике користи васпитачу у реализацији садржаја из свих методика васпитно-образовног рада. Рад са децом типичне популације и подстицање даровите деце може бити богатији уз помоћ програма за визуелно програмирање. Различите апликације за развој алгоритамског мишљења код деце типичне популације и за подстицање виших нивоа когнитивног размишљања приликом почетног програмирања код даровите деце предшколског узраста, можемо пронаћи на интернету. Апликација која је за децу предшколског узраста доступна на интернету је ScratchJR.

Истраживање које је спроведено за израду мастер рада показало је да васпитачи у већем броју испитаног узорка не користе апликације за визуелно програмирање, али у испитаном узорку постоји група васпитача која исказује заинтересованост за стручно усавршавање и едукацију на тему визуелног програмирања, јер је у пракси користила „би-бота“. У овом раду је представљен и пример усмерене активности на тему програмер и програмирање, као предлог васпитачима који желе да иновирају свој васпитно-образовни рад.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: васпитно-образован рад, интернет, апликације за визуелно програмирање, пример активности

Увод

Присуп васпитању и образовању у дигиталном интернет окружењу постепено се мења, јер је породично и друштвено окружење деце предшколског узраста прожето медијима и богатом понудом интернет платформи које деца и родитељи користе преко својих мобилних уређаја и рачунара. Васпитачи као стручна лица такође су усмерени на нову технологију због свакодневне друштвене и личне комуникације, због информисања, стручног усавршавања и / или самообразовања.

* ljiljanakrnet@gmail.com

Интернет има огромну ризницу виртуелног дидактичког материјала који може послужити за развој моторичких и когнитивних способности деце. Овај електронски материјал даје васпитачу простор да кроз игру васпита децу како да буду безбедна на интернету, како да брину о свом здрављу и промишљено користе нову технологију. Интернет може бити свакодневни извор едукативних садржаја који богате васпитно-образовни рад и чине га савременим, актуелним. То су разне бојанке, пазле, коцкице, музички инструменти, кутак кухиње, учионице, продавнице, програми симулације саобраћаја, свемира и природе, и многи други електронски алати.

Садржаји свих методичких активности могу бити богатији и иновативнији захваљујући великој понуди едукативног материјала које савремени васпитач може да преузме на интернету. Даровиту децу и децу са сметњама у развоју можемо такође подстицати виртуелним дидактичким материјалима исто као и децу типичне популације. За њих интернет нуди примерене садржаје и много идеја за васпитаче и информације за родитеље.

1. Визуелно програмирање за децу – пример усмерене активности

На интернету можемо пронаћи многе визуелне програме који децу кроз игру, на један маштовит и сликовит начин, уводе у свет програмирања. Са визуелним програмским језицима као што је ScratchJR, деца могу превући блокове кодова на анимиране знакове, креирати игре и направити апликације. ScratchJR је један од првих програмских језика који је специјално направљен за децу школског и предшколског узраста. Ово је онлине платформа коју су развили студенти са Масачусетског Технолошког института.

Овај визуелни програмски језик функционише по принципу слагалице. Једноставан је за коришћење јер се кодирање врши превлачењем и слагањем блокова у радном простору. Програм је доступан у „онлине“ и „десктоп“ верзији и бесплатан је за коришћење. Ми смо представили један пример активности на тему „Програмер“, а која може бити интегрисана у методiku упознавања околине када васпитачи обрађују теме разних професија или занимања одраслих.

1.1. Пример методичке активности на тему „Програмер“

Усмерена активност по моделу А

Циљ активности: Упознавање деце са занимањем програмер и процесом програмирања.

Васпитно-образовни задаци: Развијање интересовања за занимање програмера и писање програма за рачунаре.

Корелација са осталим методикама: заступљена је методика развоја говора, методика ликовног васпитања, методика развоја почетних математичких појмова.

Методе рада: разговор, демонстрација, игре и игролике активности.

Облици рада: фронтални, групни и индивидуални.

Средства: рачунар, пројектор, папир, бојице, коцке.

Уводни део активности (5–7 минута): Деца седе у полукругу и започињемо причу тако што их питамо да ли знају шта је рачунар. Након потврдног одговора деце, питамо их да ли знају од чега се састоји рачунар. Кажемо им да се сваки рачунар састоји од два основна дела: хардвера и софтвера, након чега им објаснимо шта је хардвер, да су то сви они делови које можемо да видимо и додирнемо. Као што човек има мозак, машта, мисли и памти нека знања, тако и рачунар има програм софтвер, меморију – памћење као човек. Софтвер представљају упутства или програми који говоре хардверу шта треба да ради. Питамо децу да ли знају како настаје софтвер. Софтвер праве људи који се баве програмирањем и они се називају програмери. Показујемо им изглед једног програмског кода и објашњавамо им да као што ми имамо наш језик и говор, тако постоје посебни језици на којима програмери пишу програме како би рачунар могао да их разуме. Од тог кода настају разни програми, као што су на пример видео игрице. Како би све добро радило, програмери морају да буду добри у решавању разних проблема и да пуно размишљају.

Главни део активности (10–15 минута):

Драмски центар: Драматизација на тему програмирања: деца глуме да су програмери, праве програме и смишљају шта све рачунар може да ради захваљујући тим програмима.

Ликовни центар: Цртање у ScratchJR-у за програм који ћемо урадити.

Информатички центар: Деца раде у програм ScratchJR.

Сензо-моторички центар: Прављење рачунара за који програмер треба да направи програме и слагање слагалице у програму ScratchJR.

Истраживачки центар: Решавање задатака у ScratchJR-у.

Завршни део активности (3–5 минута): Приказивање на видео-биму слика разних боја и облика кроз програм за визуелно програмирање ScratchJR.

Усмерена активност по моделу Б

Корелација: методика развоја говора, методика развоја почетних математичких појмова.

Методе рада: разговор, демонстрација, игре.

Облици рада: фронтални, групни и индивидуални.

Средства: рачунар, пројектор, беџеви, листови са задацима.

Уводни део активности (5–7 минута): Деца седе у полукругу, а васпитач им каже да ће их фотографисати током активности и започиње причу питањем да ли знају шта је рачунар и од којих делова се састоји. Каже им да се сваки рачунар састоји од два основна дела: хардвера и софтвера, након чега им објашњава да хардвер чине сви делови рачунара, они делови које можемо да видимо и додирнемо. Као што човек има мозак, мисли, машта и памти нека знања, тако и рачунар има софтвер и меморију тј. памћење. Софтвер представљају упутства или програми који говоре хардверу шта треба да ради, односно скуп задатака и упутстава које хардвер извршава да би се извео одређени задатак на рачунару. Да ли знате, децо, како настаје софтвер? Софтвер праве људи који се баве програмирањем и они се називају програмери. Они пишу програме, праве игрице и филмове, а и ми можемо помоћу програма ScratchJR. Све ће нам показати и помоћи једна „цица-маца“, главна програмерка, која ће нас научити да радимо као програмери.

Главни део активности (10–15 минута): Показујемо деци изглед једног програмерског кода и објашњавамо им да као што ми имамо наш језик, тако постоје посебни језици на којима програмери пишу програме како би рачунар могао да их разуме. Од тог кода настају разни програми. На видео-биму им приказујемо како се код / програм, који се састоји од разних слова / речи / бројева које је написао програмер, претвара у слику разних боја и облика, веб-сајт и видео игру. Показујемо им елементе програма ScratchJR. Разговарамо шта би њихови програми радили када би они били програмери и шта све иначе програми могу да раде. Затим, кажемо деци да пуно програмера као и деца, воле да играју видео игре, само што они знају и да их направе. Дакле, посао програмера може да обухвата и прављење видео игрица. Потом, поделимо децу у више група и организујемо играње једне од изабраних рачунарских игара у којој учествује по два детета. Прво им покажемо команде, како се покреће игрица и како се игра. Време играња ограничити на 5 минута и поделити децу тако да свако стигне на ред. Затим ћемо сви сести у полукруг и свако ће

моћи да каже како му се допала игра. Настављамо причу о програмерима и напомињемо да они морају да буду добри у решавању разних проблема и да пуно размишљају. Затим, кажем им да ћемо да видимо са каквим се све пролемима сусрећу програмери да би направили програм. Поделите децу у шест група и свакој дајемо математички задатак (исто–различно, веће–мање, скупови...), који треба да реше заједничким радом, а након успешног решавања свако дете ће добити значку од папира на којој пише програмер као доказ да је успешно постао програмер.

Завршни део активности (3–5 минута): Током реализације активности, децу смо фотографисали са циљем да од фотографија направимо причу у програму ScratchJR и подсетимо се на оно што смо научили о програмерима. У завршном делу, заједно са децом, у програму за презентације правимо презентацију у коју убацујемо фотографије, ефекте, музику и слике по избору деце. Презентацију након завршетка заједнички гледамо и подсећамо се шта смо све радили и шта све програмери раде.

Деца потом одлазе у куткове:

Драмско-сценски кућак: Креирање сцене и ликова у програму ScratchJR.

Ликовни кућак: Ликовно уређење сцене, ликова и објеката у програму ScratchJR.

Испраживачки кућак: На интернету тражимо и проналазимо музику за сцену у ScratchJR-у.

Кућак библиотеке и медијатеке: Бирамо слике из сликовница за нашу презентацију и користимо рачунаре за обраду фотографије.

После усмерене активности одлазимо у шетњу до оближњег парка где ћемо урадити пригодне вежбе, јер програмери проводе много времена у затвореном простору, па морају да се баве спортом на свежем ваздуху и брину о свом здрављу.

Безбедносна ѝорука: Када радимо за рачунаром и преузимамо програм ScratchJR, морамо бити пажљиви да не унесемо вирусе преко интернета.

Еколошка ѝорука: Када завршимо рад на рачунару, искључујемо га, јер штедимо струју и тако чувамо наше уређаје од кvara.

Здравствена ѝорука: После рада на тастатури обавезно оперемо руке.

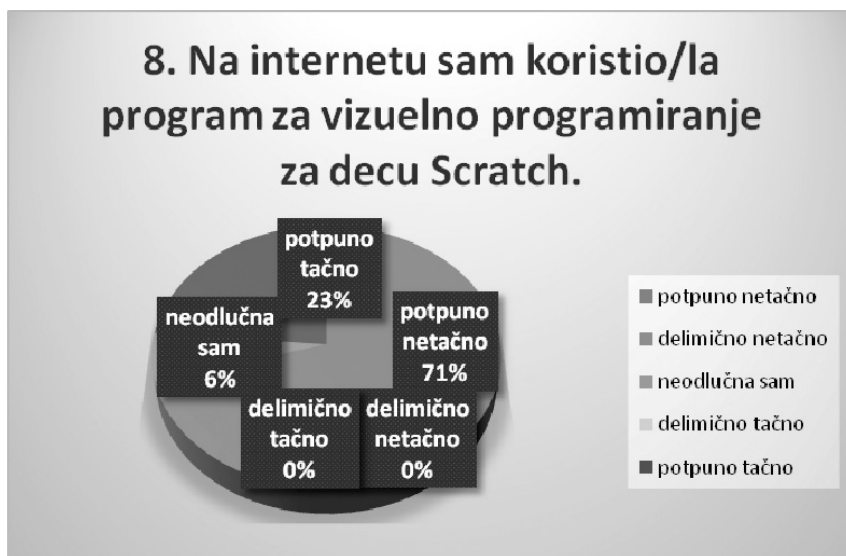
Рад са даровитом децом: рад у програму вишег нивоа Scratch-у, посебно осмислити задатке за њих.

Рад с децом са њосебним њошребдама: отворити курс кода на интернету и показати им једноставне игре за слагалице и лавиринте.

Сарадња с њородицом: рећи родитељима да воде рачуна колико деца проводе времена на интернету, и ако приметимо посебно заинтересовану децу за процес програмирања, информисати њихове родитеље.

2. Извод из емпиријског дела мастер рада

Истраживање је спроведено у току 2019/20. школске године, на узорку од 52 испитаника, васпитача на мастер студијама Високе школе струковних студија за образовање васпитача у Кикинди. Испитаници су били и васпитачи на дошколовању исте високошколске установе, исте школске године. Инструмент у испитивању је скала ликертовог типа конструисана за ово истраживање у функцији мастер рада студенткиње Милане Вујасин, а овде смо издвојили један графикон, где се виде проценти степена слагања на тврдњу број 8. из упитника: „На интернету сам користио/ла програм за визуелно програмирање за децу Scratch“ (Слика 1) и Табелу 1. у којој видимо број одговора испитаника према степену слагања на исту тврдњу. Једна од испитаница је у делу за коментаре написала: „Ми у вртићу користимо кодирање и деца самостално програмирају. Користимо „бе-бота“ приликом свакодневних активности, чак и у игри сама.“



Слика 1. Графички приказ одговора испитаника у процентима

Табела 1. Број одговора према степену слагања испитаника на тврдњу у упитнику

	потпуно нетачно	делимично нетачно	неодлучна сам	делимично тачно	потпуно тачно
8. На интернету сам користио/ла програм за визуелно програмирање за децу Scratch.	36		3		12

Васпитачи у нашем узорку нису имали прилику да раде на „Scratch“ апликацији, али је било мишљења да би едукација за овај вид рада са децом предшколског узраста била од користи за васпитаче. Едукација заинтересованих васпитача могла би да отвори простор не само за рад са децом типичне популације у сферама развоја алгоритаМСког мишљења, већ и у раду са децом даровитом за програмирање. Откривање талената на раном узрасту је од великог значаја за даљи рад на развоју креативности и почетних математичких појмова кроз програмерске радионице и секције за децу предшколског и раног школског узраста. Породица би од васпитача добила повратну информацију о интересовањима њиховог детета, а кроз даље ангажовање и усмеравање њихови потенцијали би се благовремено развијали.

3. Закључна разматрања

Истраживање у функцији израде мастер рада показало је да нема васпитача који у својој пракси за професионалне задатке не користе интернет, али најмање за програмирање за децу. То је простор на коме морамо радити, јер је визуелно програмирање веома значајно за когнитивни развој и нарочито за подстицање даровите деце. Васпитачи различито реагују у вези са дигиталном технологијом, има младих васпитача који користе интернет за забаву, али нерадо га користе за васпитно-образовни рад, док неки користе „би-бота“ за програмирање тј. основе развоја програмерског мишљања. Имамо старије генерације које имају отворен отпор према новим технологијама и оних које на њих гледају као на изазов. Ове коментаре смо чули у разговору са анкетираним и другим васпитачима у непосредној васпитно-образовној пракси. Заједнички рад и залагање свих заинтересованих страна: васпитача, предшколске установе, родитеља и друштва, довео би до

позитивних исхода у подстицању деце ка развоју њихових програмерских талената на један визуелан, мултимедијалан и забаван начин.

ЛИТЕРАТУРА

- Андевски, М., Арсенијевић, Ј. (2015). *Мреже медијске стварности*. Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов“; Нови Сад: Филозофски факултет.
- Анђелковић, Н. (2008). *Деце и рачунар у породици и децем вршњицу*. Београд: Беокњига.
- Анђелковић, Н. (2008). *Информациона технологија у предшколском васпитању и образовању*. Чачак: Технички факултет.
- Арсенијевић, Ј., Андевски, М. (2011). Компетенције васпитача за употребу нових медија и технологија. Кикинда: Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, *Зборник ВШССОВ*, год. VI, бр. 2, 25–34.
- Крнеџа, Љ. (2018). *Од играчке до рачунара. Приручник за студенте*. Кикинда: Висока школа струковних студија за образовање васпитача.
- Крнеџа, Љ. (2019). *Рачунарство у васпитачко-образовном раду. Приручник за студенте*. Кикинда: Висока школа струковних студија за образовање васпитача.
- Крнеџа, Љ. (2019). *Деце и медији. Приручник за масџер студенте Високе школе струковних студија за образовање васпитача*. Кикинда: Висока школа струковних студија за образовање васпитача.
- Крнеџа, Љ., Вујасин, М. (2021). *Интернет као извор виртуелног дидактичког материјала за васпитачко-образовни рад*. Мастер рад одбрањен 27. 02. 2021. Кикинда: Висока школа струковних студија за образовање васпитача.
- Мићевић Карановић, Ј., Маљковић, М., Месарош Живков, А., Крнеџа, Љ., Павлов, С., Брклјач, Т. (2020). *Идентификовање и подстицање даровитости деце предшколског узраста*. Кикинда: Висока школа струковних студија за образовање васпитача.
- Надрљански, Ђ., Надрљански, М. (2003). *Медији у образовању*. Сомбор: Педагошки факултет.
- Зиндовић-Вукадиновић, Г. (1997). Медијска писменост: теорија и пракса. *Зборник Института за педагошка истраживања*. Београд: Институт за педагошка истраживања, бр. 29, стр. 244–259.

Интернет извори:

<http://www.scratch.mit.edu>

<http://www.medijskapismenost.net/o-medijskoj-pismenosti>

Ljiljana Krneta, Ph.D.
Milana Vujasin, M.A.

VISUAL CODING VIA INTERNET APPLICATIONS FOR CHILDREN

Summary

Internet as a source of virtual didactic material can be of great use to the preschool teacher in preparing activities in all the different learning areas of preschool education. Both working with typically developed children and encouraging gifted children can be enriched with the help of programs for visual coding. Various applications for developing algorithmic thinking in typically developed children and for encouraging higher levels of cognitive thinking in early programming for gifted preschool-aged children can be found on the internet. Application for preschool-aged children available online is ScratchJR. This research, conducted for the purposes of master thesis, has shown that a higher percentage of respondents (preschool teachers) does not use visual programming applications, but within the researched sample a group of preschool teachers was identified who expressed interest for professional development and education on visual programming, because they had used a Bee-Bot before. This paper offers an example of directed activity on the topic of programmers and programming, as well as a suggestion for preschool teachers who want to innovate their practice.

Key words: educational work, internet, applications for visual coding, example activity

КРЕАТИВНОСТ У НАСТАВИ И ШКОЛА КАО МЕСТО КОЈЕ ПОДСТИЧЕ КРЕАТИВНОСТ УЧЕНИКА

САЖЕТАК: Циљ рада огледа се у употпуњавању теоријских сазнања која се односе на креативност у настави и школи као месту које подстиче и негује креативност ученика. Кроз рад су истраживана научно-теоријска сазнања, релевантна литература и савремена пракса коришћењем методе технике прикупљања података, основних метода научног сазнања и научног истраживања и општих метода. Постоји могућност успешног развијања креативних способности ученика посредством планског и стручног рада учитеља у настави. Сам успех у развоју креативности у значајној мери је условљен оспособљеношћу учитеља. У исто време, искључиво креативан учитељ поседује могућност пружања доприноса развоју креативности ученика. Учитељ представља особу која треба да пронађе начин који у највећој мери одговара специфичностима, интересима и потребама које има одређени разред.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: креативност, даровитост, стваралаштво, подстицање, учитељ, ученици, настава, школа

1. Увод

Како би се ученици учили да креативно размишљају неопходно је да се промени организација традиционалне школе у школу савременог типа која постаје једна хуманистичка, отворена и креативна заједница која учи. У складу са чињеницом да се креативност уз помоћ правилног начина рада учитеља, али и школе у целини, може подстаћи, исто тако уз помоћ неадекватних поступака може бити спутана. Као чиниоце који доводе до спутавања креативности Стевановић (Stevanović, 2003) истиче: страх од неуспеха, слабу мотивисаност, класичан, тј. стереотипан начин рада, потчињеност ауторитету, неиницијативност и конформизам. Оно што ослобађању ученичких креативних потенцијала не иде у прилог јесте временско ограничење које је у настави присутно. Истовремено, не прелази се спонтано из активности у активност, већ долази до присилног заустављања једне

* gocaglisovic@hotmail.com

активности како би друга почела да се ради. Час не би требао да ограничава време за квалитетан и креативан рад (Stevanović, 2003).

Предмет овог рада јесте анализа креативности у настави и школе као места које подстиче и негује креативност. Како Богнар и Богнар (Bognar, Bognar, 2007) истичу, подстицање наставничке креативности сматра се првим кораком и претпоставком за образовно-васпитни процес, који подстиче креативност својих ученика уместо да је гуши рутином. Поред тога, Чандрлић (Čandrlić, 1988) истиче како је сврха образовања, али и учитеља, да код сваког ученика подстакне његов пуни потенцијал, да га образује за активан живот у свету и стварање промена. На овакав начин ученици имају већу способност да своје учење примене на проблеме са којима ће се током будућности сусретати. Недостатак креативности у настави чест је управо услед чињенице да је са једне стране сам појам креативности тешко дефинисати недвосмислено и да је саму креативност истовремено веома тешко оценити, док је са друге, сам креативан рад од учитеља захтева више времена и труда. Поред тога, треба узети у обзир и чињеницу да учитељи често нису креативни, и да се не подучавају о начинима и могућностима подстицања креативности у припреми и планирању наставе.

2. Креативност у настави

Креативност појединцу пружа могућност издизања над уобичајеним укалупљеним размишљањима и тражи сопствене начине за решавање проблема. Стевановић (Stevanović, 1997) истиче да се креативност може сматрати егзистенцијалном потребном савременог човека и друштва, напомињући како је још током најранијег детињства потребно едуковати (одгајити, образовати, учити) децу за креативност како би се остварио њихов пуни потенцијал. Стевановић (Stevanović, 1997) креативност схвата у виду стила живота који може да води у већем броју праваца. Креативност може да доведе до разноврсности и нових идеја у оквиру свакодневног и практичног живота и рада, али и на путу којим иду откривачи научних теорија, путу према иновацијама у науци, уметности и техници.

2.1. Креативност и стваралаштво

Иако се све време помиње термин креативност, и већина аутора пружа објашњење тог термина искључујући термин стваралаштво, Стевановић (Stevanović, 1997) користи стваралаштво и креативност као синониме. Поред тога, аутори Цветковић Леји и Печјак (Cvetković

Lay, Pečjak, 2004), изједначавају термине стваралаштво и креативност, наводећи како је стваралаштво активност која пружа нове, оригиналне производе у оквиру материјалне или духовне сфере. У оквиру психолошког речника проналази се појам стваралачког мишљења који се објашњава у виду синтагме којом се понекад може означавати онај процес мишљења који води према новим и необичним решењима проблема (Petz, 1992).

Када се говори о стваралаштву најмлађе деце, тада је појам игре неодојив од појма стваралаштва. Нола (Nola, 1987) истиче како је у стваралачкој игри значајно да дете поседује личну слободу и да има могућност да тражи свој лични пут до жељеног циља, и да свако уплитање и наметање доводи до уништавања стваралачке игре и на тај начин изазива прекидање заокупљености и ангажованости деце. Аутор наводи како је значајна карактеристика стваралачке игре то што је она увек нова, свежа и непоновљива, услед чега представља константан извор покретачке снаге. Стваралачка игра децу наводи на нове покушаје, трагања и решења, заокупља децу и увек може изнова да их заинтересује и интелектуално ангажује. Нола (Nola, 1987) под стваралачким играма подразумева драмске игре, игре речима, музичке игре, игре телом, ликовне игре, игре са материјалом и математичке игре.

2.2. Разлика између креативности и даровитости

Присутна је јасна разлика између термина креативност са једне стране и термина даровитост, са друге. „Креативност је стваралачка способност која може, али не мора бити карактеристика даровитог појединца. Сам појам креативности обележен је сумњама у разумевање и дефинисање појма; међутим, два елемента узимају се као одлике креативности: креативни појединац примећује, види, доживљава, комбинује ствари и појаве на нов, свеж, необичан начин; креативни појединац ствара нове, необичне, различите идеје и дела. Из тога следи да неки верују да је само појединац који производи креативан, а не само да перципира (креативност = стваралаштво), док други мисле да је способност опажања необичног (као у хумору) бар знак креативности (креативност = особина)“ (Čudina-Obradović, 1990: 51).

Винер (Winner, 2005), када је у питању појам креативности, разликује креативност са великим К и са малим к. Деца која самостално откривају правила и техничке вештине одређеног подручја, уз минималну подршку одраслих, и измишљају необичне стратегије намењене решавању проблема, јесу деца са малим к. Када је у питању креативност са великим К, под њом се подразумева истезање, мењање или

чак трансформисање подручја. Сматра се да деца немају могућност да буду креативна на наведени начин, с обзиром на то да он подразумева велико знање и искуство, које у том узрасту деца не поседују.

Хузјак (Huzjak, 2006) истиче како је Тејлор приликом разврставања креативности у оквиру пет нивоа, објаснио креативност са малим к и са великим К, истичући да је у оквиру прва четири нивоа видљива креативност са малим к:

- креативност спонтане активности у периоду од прве до шесте године;
- креативност усмерене активности у периоду од седме до десете године;
- креативност инвенције у периоду од једанаесте до петнаесте године и
- креативност иновације у периоду од шеснаесте до седамнаесте године.

У оквиру петог нивоа креативности примећена је креативност са великим К – креативност стварања у периоду преко осамнаесте године (Huzjak, 2006).

Винер (Winner, 2005) истиче како за велики број људи термини даровит и креативан представљају синониме, иако би се у ствари требало јасно разликовати. Према овој ауторки, даровито је оно дете које је рођено са неуобичајеним способностима за савладавање одређеног подручја (Winner, 2005). Чудина-Обрадовић (Čudina-Obradović, 1990) истиче како на питање шта представља надареност не постоји један одговор који је исправан, већ постоји велики број различитих одговора.

„Даровитост је скуп квалитета који омогућавају појединцу да престано постиже изразито натпросечне перформансе у једној или више активности којима се бави“ (Cvetković Lay, Sekulić Majurec, 1998: 15).

Петз (Petz, 1992) наводи како даровитост представља склоп способности и особина које су урођене, које особи са тим особинама пружају могућност да у оквиру једног или већег броја подручја постиже резултате који су натпросечни. Истовремено, истиче како се даровитост, у случају да је видљива у оквиру само једног подручја, назива талентом.

Цветковић Леј и Секулић Мајурец (Cvetković Lay, Sekulić Majurec, 1998) истичу да се у виду даровите издвајају она деца која су пре већине, увек бржа од других, другачија у односу на друге, успешнија од својих вршњака и деца која имају боља и виша достигнућа. Аутори као један од саставних делова даровитости наводе и креативност.

Према њиховом мишљењу, креативност се сматра за веома значајну компоненту даровитости. Креативност се у овом случају дефинише у виду оне способности коју код деце можемо да наслутимо у њиховим оригиналним и необичним питањима, мудрим и неубичајеним изјавама, смислу за импровизацију и оригиналним решењима проблема, неисцрпној маштовитости и храбрости да искажу своје идеје које су другачије. Даровитост, поред креативности, подразумева и способност која је високо развијена и постојање одређених особина личности.

Насупрот томе, Хузјак (Huzjak, 2006) истиче како даровите особе не морају да буду истовремено и креативне. Овакве даровите особе које нису креативне, током одрасле доби постају стручњаци (стручност није креативност). Наглашава како стручњаци остварују високе резултате у оквиру свог подручја, али су креативне особе у ствари оне које имају снагу да промене то подручје. Као пример наводи децу, која попут генија, својом екстремно развијеном даровитošћу блистају у детињству, али касније без креативности, сваки овакав геније на крају постаје бивши геније.

2.3. Саставни делови креативности

Цветковић Леј и Печјак (Cvetković Lay, Pečjak, 2004) истичу да су основни елементи креативности, уз оригиналност, и флуентност, флексибилност и елаборативност, објашњавајући сваки од наведених елемената на следећи начин:

- флуентност (проточност) припада примарним менталним способностима, а видљива је кроз маштовито и лако смишљање идеја, одговора и брзу примену речи;
- флексибилност (прилагодљивост) може да буде социјална, когнитивна и перцептивна. Видљива је у брзом проналажењу другог решења, комбинацији решења и покретљивости идеја;
- елаборативност (изводљивост) има велики значај током последње фазе креативног процеса у оквиру које се врши проверавање изводљивости и применљивости производа стваралачког мишљења.

У виду једног од основних саставних елемената креативности појављује се знање. Стицање широке базе знања везано за одређено подручје представља неопходан пресулов за настајање било какве идеје и развој креативности. Истовремено, оно што је веома важно како би се стекла креативна вештина, јесте вежбање. Кроз вежбање се,

уз дивергентно мишљење, стичу и креативне вештине попут: вештине критичке анализе и вештине изражавања идеја кроз покрет, музику, сликање, писање, формулу (Čudina-Obradović, 1990).

2.4. Развој креативности

Када је у питању развој креативности најважнија су три задатка, која се постављају учитељима, васпитачима и родитељима:

- развијање креативне маште у периоду од четврте до шесте године;
- спречавање пада креативности у периоду од седме до једанаесте године и
- неговање вербалне креативности у адолесценцији (Čudina-Obradović, 1990).

Истовремено, аутори наводе како се пад креативности примећује већ приликом уласка у школу и да је код већине деце изразит пад креативности до трећег / четвртог разреда. Разлог за то огледа се у школском начину учења, које увежбавањем функција које захтевају вербално-логичко мишљење, смањује употребу података из десне хемисфере (Čudina-Obradović, 1990).

2.5. Етапе креативног процеса

Богнар (Bognar, 2012) наводи како креативни процес поседује четири етапе које не морају да се следе сукцесивно, већ постоји могућност враћања уназад или прескакања етапа. Према аутору, прва етапа у оквиру креативног процеса јесте припремање или олуја идеја. Током ове етапе особе користе знање, вештине, разумевање материјала, објеката, проблема или њихове комбинације. Креативне особе баве се објектима, материјалима или проблемима на начин који је истраживачки и разигран. У оквиру креативног процеса, друга етапа је инкубација током које ум почиње да формулише проблем и да се истим бави помоћу слика и асоцијација. Трећа етапа јесте илуминација. Реч је о евалуацијској фази током које особа бира одређене идеје, док друге одбацује. У виду последње етапе у креативном процесу истиче се верификација / комуникација. Током ове етапе особа врши тестирање производа креативног мишљења процењујући његову корисност, довршеност и исправност (Bognar, 2012).

3. Школа и креативност

И поред тога што велики број критика упућених школи говори, да према својој традицији, она не представља место на коме креативност

не цвета, било би неправедно навести да је у питању место где се креативност не развија уопште (Bognar, 2012).

Сомолањи и Богнар (Somolanji, Bognar, 2008) истичу како данас у оквиру службе васпитања и образовања доминира проучавање креативности и да се школа у виду места систематичног развијања сматра за једну од основних предиспозиција када је реч о развоју креативности. Они наводе и то како се настава у школи сматра јединственим и непоновљивим процесом, док свако одељење и сваки ученик чине систем за себе. Сви они имају своје посебности и индивидуалне потребе којима се мора прилагодити сваки учитељ (Somolanji, Bognar, 2008).

Чудина-Обрадовић (Čudina-Obradović, 1990) истиче како појединци сматрају да је креативност у школи опасна с обзиром да претвара учење у игру, подржавајући лењост, себичност и немар, док други сматрају да је школа дужна да развија креативност. Истовремено, значајно је истаћи да је крајем прошлог века дошло до неких јаснијих ставова везаних за креативност у школи:

- Сматра се како развијање креативности представља посао и дужност школе, што даље води до тога да се кроз комбиновање учења и креативне активности обезбеђује подстицање ученичких креативних потенцијала;
- Свако дете поседује потенцијал за развијање креативности независно од тога да ли јесте или није посебно даровито;
- Сматра се да креативност не представља само способност дивергентног мишљења, способност да се стварају нове и оригиналне идеје, већ да креативност представља стицање знања и његово уклапање у оквиру нових стваралачких целина. Другачије речено, креативност представља учење и последицу учења, и реч је о учењу на начин који је активан, другачији и ангажујући;
- У виду саставног дела учења почиње се сматрати развијање креативности, с обзиром да на такав начин долази до стицања знања и примењивања истог. Овакво знање, које је стечено уз подстицање креативности и на начин који је креативан, сматра се за квалитетније и дуготрајније у поређењу са знањем које се стиче класичном наставом;
- Уколико се у школи међу ученицима развија креативност, ученици могу да буду оспособљени за будуће плодно стваралаштво и квалитетније стицање знања.

Учитељи би требало да задовоље неколико предуслова како би ученицима омогућили развој креативности у школи: требало би да се

уведе естетско васпитање у програм; свакодневно коришћење и подучавање техникама дивергентног размишљања и стварање атмосфере емоционалне сигурности као и окружења које стимулише креативност (Čudina-Obradović, 1990).

Чандрлић (Čandrlić, 1988) истиче како је неопходно коришћење оних наставних метода које подстичу ученике на креативно учење. Истовремено наглашава како је од великог значаја развијање инструмената намењених идентификацији и праћењу у оним садржајима који обухватају креативно мишљење и оспособљавање учитеља да се поменути инструменти служе.

3.1. Школа као место које подстиче креативност

Школа треба да представља место на коме ће се подстицати и развијати креативност како ученика, тако и учитеља. Како би била подстакнута креативност ученика и учитеља, школа мора представљати место искуственог учења и активног стицања знања. У школи је потребно да се учи на стваралачким примерима, проблемима и пројектима. Потребно је да школа развија и штити индивидуалност ученика и да подиже самосталност и самопоуздање. У школи не сме да дође до владања присиле, страха и антипедагогије. Школа треба да представља хуманитарну заједницу међусобног помагања и пријатељства. Настава која се у школи одвија не сме да спутава природну радозналост деце, већ треба да допусти и подстиче децу да на другачији начин размишљају. Школски курикулум треба да буде усмерен на ученика, док школска настава треба да развија комуникацију и социјалну компетенцију. У оквиру школе креативност не сме да буде системски гушена. Истовремено, школа треба да развија активне наставне методе, истраживачку и партнерску наставу, откривање и пропитивање природне околине, флексибилне програме и изворно учење и експериментисање (Previšić, 2006). Поред класичне наставне, значајне су и ваннаставне и слободне активности у оквиру којих ученик има потпуну слободу и у оквиру којих до изражаја долази његова самосталност и жеља за стварањем. Међутим, најбољи резултати се обезбеђују помоћу складног повезивања ваннаставних и наставних активности. У складу са чињеницом да школа представља место на коме се човек образује и васпита, у њој се формира савршена прилика за подстицање креативности (Stevanović, 2002).

„Задатак школе је да код ученика развије навике и способности које ће им помоћи да превазиђу сваки будући изазов и пронађу боље решење проблема. Ученици морају научити да на нови начин повежу

стечена знања и искуства. То им омогућава да своје учење примене на проблеме са којима ће се сусрести у будућности“ (Čandrlić, 1988: 49).

Међутим, упркос општеприхваћеном ставу о неопходности подстицања креативности у школама, оно често остаје на декларативном нивоу, зависећи од индивидуалних афинитета учитеља, аутора уџбеника, ученика и појединих школа. Наиме, стваралачки потенцијал, креативност и развој талента сваког појединца појављују се у виду важних циљева и задатака образовања у оквиру прописаних докумената школе, али подстицање креативности остаје недоречено у имплементацији тих задатака у оквиру наставног садржаја (Koludrović, Reić Ercegovac, 2010).

Осим тога, велики број аутора упућује многобројне критике на рачун школе наводећи да настава у школама осим што не развија креативност ученика, на одређени начин доводи до њеног спутавања (Stevanović, 2002; Beghetto, 2007; Freund, Holling, 2008). Робинсон (Robinson, 2006), познати енглески педагог, у својим тврдњама иде толико далеко да наводи да школе убијају креативност и да нас оне образују да не будемо креативни.

Чандрлић (Čandrlić, 1988) истиче како и поред одређених потешкоћа (лоше материјалне опремљености школе, прекомерне дужине наставних програма, недовољног увођења нових наставних метода и средстава), учитељ поседује моћ стварања креативне атмосфере у одељењу и симулирања креативног понашања код својих ученика. Истовремено, истиче како ни најсавременија наставна средства, ни најбољи програми не могу да помогну уколико учитељ не подржава креативност својом функцијом.

Учитељ подстиже креативност ученика кроз уважавање ученичких идеја и питања, сталним развијањем радозналости ученика и подстицањем разноврсних решења помоћу којих ученике ослобађа страха од грешака (Stevanović, 2003).

3.2. *Одлике школе која негује креативност*

Богнар (Bognar, 2004) истиче како школе које негују креативност код ученика треба да полазе од следећих ставки:

- особље школе требало би да се труди да умањи анксиозност и стрес како код деце, тако и код себе;
- сам процес би требало да буде вреднован у већој мери него производ;
- потребно је уклонити временско ограничење у активностима у којима деца учествују;

- потребно је успостављање слободног и отвореног окружења, уз истовремено охрабривање и цењење самоизражавања;
- потребно је охрабривати децу у размењивању идеја, како са учитељем, тако и међусобно;
- такмичење и награђивање требало би да се користи у што мањој мери.

4. Креативни учитељи – креативни ученици

У данашњем времену бити учитељ је значајно теже него што је то било икада раније. Пред данашњег учитеља постављени су бројни изазови и задаци. Првенствено, школа поседује нову улогу у развоју друштва и у животу појединца. Школа више не представља институцију која преноси знања и искуства са старије на млађу генерацију, већ представља место подстицања и развоја креативности ученика.

4.1. Улога учитеља у развоју ученичке креативности

Учитељи играју изузетно важну улогу када је у питању развијање свих компоненти ученичке креативности. Како би имали могућност да развијају креативност својих ученика, учитељи би требало и сами да буду креативни. Истовремено, учитељи би требало да разумеју појам креативности, као и све предности и добробити креативне наставе. Креативна настава може бити дефинисана у виду јединствене, прилагођене и смислене размене знања између свих појединаца у контексту учења (Rinkevich, 2011). Epstein (2008) наводи да подстицање креативности у свим њеним облицима може да подржи деце академске перформансе и процес учења, а услед тога може да подстакне и целоживотно учење.

„Најбољи учитељ за такву децу је онај који подстиче креативност, даје веће изборе, подржава неортодоксне погледе и ставове, награђује дивергентно размишљање и генерално води час на неформалан начин“ (Cvetković Lay, Pečjak, 2004: 13).

Идентификоване су особине личности креативних учитеља. Реч је у првом реду о упорности, самопоуздању и смислу за хумор. Поред тога, наводи се још једна особина коју имају креативни учитељи, а реч је о способности прилагођавања, првенствено када су у питању запажање и регистровање различитих расположења ученика и адекватно реаговање. Аутономија је такође важна када је у питању осмишљавање и извођење креативне наставе, и она може да представља особину учитеља, али и особину школског система (Rinkevich, 2011).

Могуће је препознати креативне учитеље у складу са одређеним карактеристикама које поседују. Они су стално у покрету и неком акцијском истраживању, континуирано креирају нове педагошке сценарије у којима ће да учествују заједно са својим ученицима. Овакви учитељи настоје да у оквиру сваке наставне епизоде организују активно учествовање ученика у некој искуственој ситуацији. Реч је о учитељима који, уместо уџбеника, користе научно популарне и уметничке текстове за креативне активности ученика. Истовремено, креативни учитељи континуирано раде на себи кроз формално и неформално учење (Matijević, 2009). Овакви креативни учитељи су добро упознати са наставним планом и програмом, али истовремено добро познају и своје ученике. Са њихове стране, уџбеничка грађа се разматра на критичан и креативан начин, док проналазе другачији приступ подацима који су дати и другачије технике излагања (Stevanović, 2003).

4.2. Прејознавање креативности ученика

Цветковић Леј и Печјак (Cvetković Lay, Pečjak, 2004) истичу како се креативна деца могу препознати по чињеници да чешће дају сложене одговоре које су способни да повежу у целину, цртају у три димензије и приликом објашњавања истог или у наслову користе хумор. Истовремено, креативна деца се не придржавају строгих правила већ самостално врше додавање нових елемената који се не траже у задацима (Cvetković Lay, Pečjak, 2004).

Креативна особа се у поређењу са некреативном особом разликује према свом начину приступања проблемима. Постоји неколико значајности које нам пружају могућност препознавања креативног појединца:

- Главни критеријум креативности представља изворност или оригиналност. Особа пружа оригинална решења и на необичан начин решава проблемску ситуацију;
- Креативност нема директну везу са интелигенцијом и не зависи директно од знања. Велики број истраживања показао је како без знања нема креативности, као и да превише знања доводи до кочења креативности;
- Креативност има негативну везу са редом и дисциплином. Дисциплиноване особе имају могућност квалитетног извршавања различитих послова, али на тај начин никада неће да постигну неки већи ниво инвентивности. Такви људи имају способност савршеног спровођења туђих идеја, али не и стварања сопствених;

- Креативност и хумор су у корелацији. Креативност, попут хумора, одликује флексибилност и флуентност у мишљењу, али и склоност игрању;
- Креативна особа је као личност емотивно осетљива и неконформиста. Таква особа има склоност да одбацује општеприхваћене и наметнуте ставове. Поред тога, бунтовна је и аутономна, тако да обично одбацује било какав вид неслободе и одбија да игра оне социјалне улоге које су њој намењене (Srića, 1992).

5. Закључак

Потребно је да школа буде место у оквиру кога ће ученици да развијају своју креативност и да се припремају за активно и продуктивно учествовање у свакодневном животу. Креативност се сматра основним полазиштем у васпитању и образовању деце. Суштина школске креативности огледа се у откривању различитих решења једног проблема. У виду важних задатака и циљева образовања појављују се стваралачки потенцијал, креативност и развој талента сваког појединца. Упркос сазнању да постоји велики број позитивних учинака и едукативних добитака креативне наставе и чињеници да би подстицање и развој креативности у васпитно-образовном контексту требало да буде логично, у пракси то често није случај. Намеће се питање због чега је то тако.

Првенствено, повећање креативности у школама, тј. у настави, започиње са учитељима. Учитељ има одговоран задатак да припрема ученике за стваран живот. Он може да буде успешан у реализовању овог задатка уколико пружа могућност развијања креативних потенцијала ученика и уколико ученике подстиче на креативност. Креативне способности ученика могу да се развијају успешно кроз плански и стручни рад учитеља у настави. Сам успех у развоју креативности у значајној мери је условљен оспособљеношћу учитеља. Истовремено, само креативан учитељ има могућност да пружи допринос развоју креативности ученика. Постоји могућност да сваки наставни предмет буде осмишљен на начин који је креативан. Учитељ је особа која треба да пронађе начин који у највећој мери одговара специфичностима, интересима и потребама које има одређени разред.

ЛИТЕРАТУРА

- Beghetto, R. (2007). Ideational code-switching: Walking the talk about supporting student creativity in the classroom. *Roeper Review*, 29(4), 265–270.
- Bognar, B. (2004). Poticanje kreativnosti u školskim uvjetima. *Napredak*, 145(3), 269–283.
- Bognar, L. i Bognar, B. (2007). Kreativnost učitelja kao značajna kompetencija nastavničke profesije. U: Babić, N. (ur.), *Kompetencije i kompetentnost učitelja* (str. 421–428). Osijek: Učiteljski fakultet u Osijeku.
- Bognar, L. (2012). Kreativnost u nastavi. *Napredak*, 153(1), 9–20.
- Epstein, A. S. (2008). An early start on thinking. *Educational Leadership*, 65(5), 38–42.
- Koludrović, M., Reić Ercegovac, I. (2010). Poticanje učenika na kreativno mišljenje u suvremenoj nastavi. *Odgojne znanosti*, 12(2), 427–439.
- Matijević, M. (2009). Od reproduktivnog prema kreativnom učitelju. U: K. Munk (Ur.), *Poticanje stvaralaštva u odgoju i obrazovanju* (str. 17–23). Zagreb: Profil International.
- Nola, D. (1987). Stvaralačke igre. U: Supek, R. i sur. (Ur.), *Dijete i kreativnost* (str. 105–113). Zagreb: Globus.
- Petz, B. (1992). *Psihologijski rječnik*. Zagreb: Prosvjeta.
- Rinkevich, J. L. (2011). Creative Teaching: Why it Matters and Where to Begin. *The Clearing House*, 84(5), 219–223.
- Robinson, K. (2006). *How schools kill creativity*. <https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_do_schools_kill_creativity> 15.01.2021.
- Somolanji, I., Bognar, L. (2008). Kreativnost u osnovnoškolskim uvjetima. *Život i škola*, 19, 87–94.
- Srića, V. (1992). *Upravljanje kreativnošću*. Zagreb: Školska knjiga.
- Stevanović, M. (1997). *Edukacija za stvaralaštvo*. Varaždinske toplice: Nakladnička kuća Tonimir.
- Stevanović, M. (2002). *Škola i stvaralaštvo*. Labin: MediaDesign.
- Stevanović, M. (2003). *Kreatologija*. Rijeka: Digital point.
- Freund, P. A., Holling, H. (2008). Creativity in the classroom: A multilevel analysis investigating the impact of creativity and reasoning ability on GPA. *Creativity Research Journal*, 20(3), 309–318.
- Huzjak, M. (2006). Darovitost, talent i kreativnost u odgojnom procesu. *Odgojne znanosti*, 8(1), 289–300.
- Cvetković Lay, J., Sekulić Majurec, A. (1998). *Darovito je što ću s njim? Priručnik za odgoj i obrazovanje darovite djece predškolske dobi*. Zagreb: Alinea.
- Cvetković Lay, J., Pečjak, V. (2004). *Možeš i drukčije: Priručnik s vježbama za poticanje kreativnog mišljenja*. Zagreb: Aline.
- Čandrlić, J. (1988). *Kreativni učenici i nastavni proces*. Rijeka: Izdavački centar Rijeka.
- Čudina-Obradović, M. (1990). *Nadarenost razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Winner, E. (2005). *Darovita djeca*. Lekenik: Ostvarenje d.o.o.

Gordana Glišović**CREATIVITY IN TEACHING AND SCHOOL AS A PLACE
THAT ENCOURAGES STUDENT CREATIVITY***Summary*

The aim of the paper is reflected in the completion of theoretical knowledge related to creativity in teaching and school as a place that encourages and nurtures students' creativity. Through the paper, scientific-theoretical knowledge, relevant literature, and modern practice are explored using data collection techniques, basic methods of scientific knowledge, scientific research and general methods. There is a possibility to successfully develop creative abilities of students through planned and professional work of teachers. Success in the development of creativity is heavily conditioned by the qualification of teachers. At the same time, only a creative teacher has the ability to contribute to the development of students' creativity. A teacher is a person who needs to find a way that best suits the specifics, interests, and needs of a particular group of students.

Key words: creativity, giftedness, innovation, encouragement, teacher, students, teaching, school

ПРИКАЗ СЛУЧАЈА ДЕТЕТА СА ДАУНОВИМ СИНДРОМОМ – ОД ОБИЧНОГ ДЕЧАКА ДО ВРХУНСКОГ СПОРТИСТЕ

САЖЕТАК: Основни циљ рада је да утврди кључне моменте у животу детета са Дауновим синдромом који су га довели до врхунских спортских успеха. У одрастању овог детета најзначајнију улогу у најосетљивијем периоду живота имали су родитељи. Пружали су му подршку, али су од најранијег детињства код детета стварали радне навике и све оно за шта су сматрали да је дете способно, допуштали су му да само уради. Љубав према ликовном изражавању и спорту испојила се још на предшколском узрасту. Његове изузетне моторичке способности спознао је искусни тренер и после много напорних тренинга и одрицања младић са Дауновим синдромом осваја медаље на Олимпијским играма у Абу Дабију. Све време уз њега су били породица, тренер и многобројни пријатељи.

Закључујемо да дете са сметњама у развоју не смемо карактерисати на основу његове тешкоће, већ на основу његових јаких страна. Сваком детету треба пружити прилику да искаже свој таленат. Таленат и даровитост често код деце са развојним тешкоћама остану незапажени. Најчешће се то догађа јер је пажња оних који га окружују усмерена на дететову развојну тешкоћу, а не на његове натпросечне способности. Овој области у будућности требало би посветити посебну пажњу. Таленат и даровитост покрећу свет и развојна тешкоћа многих генија није била препрека да они остану забележени у историји човечанства по ономе што су иза себе оставили, а не према развојној тешкоћи са којом су рођени.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: олимпијада, спорт, дете са Дауновим синдромом

Увод

Припрема деце за школу за сву децу, према мишљењу стручњака, започиње одмах након рођења. Сва искуства, вештине и знања које је дете стекло у породици, надограђује у јаслицама, односно у вртићу. Прелазак из породице у јаслице / вртић јесте прва вертикална транзиција (Велишек-Брашко и Перић-Пркосовачки, 2017), која представља део будуће транзиције која ће се догодити када дете крене у

* raskabartole@gmail.com

први разред редовне или школе за основно образовање ученика са сметњама у развоју (реформисане специјалне школе).

У процесу припреме детета за полазак у школу врло је важно бити упознат са карактеристикама деце из одређене групе развојних сметњи. Али, у сваком случају, како постоје велике разлике у способности деце (и поред на пример исте дијагнозе), васпитач и стручни тим треба да имају што више података о детету како би се са дететом радило индивидуално и како би оно индивидуализираним приступом било обухваћено ВОР-ом.

Деца са Дауновим синдромом су социјабилна и управо ова њихова особина може да буде основа за развијање њихових знања, вештина, способности и развијање интересовања за различите области.

Уз подршку ова деца могу да постигну много успеха и да усреће своју породицу и ширу друштвену заједницу. У свету су познати случајеви особа са Дауновим синдромом које су се оствариле као глумци.

У овом приказу случаја приказаћемо дете, односно омладинца који се остварио на пољу спорта. Мотивисан, вредан, дисциплинован и упоран, успео је да стигне до Олимпијских игара и да постигне успех. О овоме ће се говорити током рада. Наглашавамо да за дете није био довољан само таленат, већ и подршка породице, васпитача, дефектолога, тренера и др.

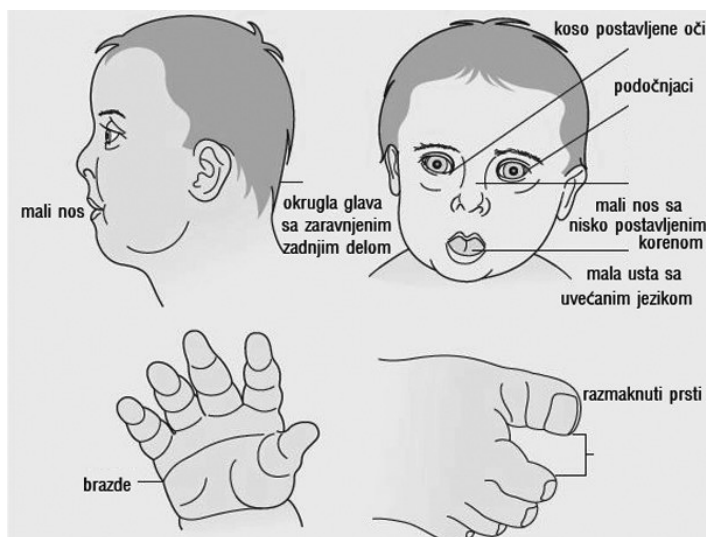
У контексту наведеног, ово дете је припремано за полазак у школу, не само у вртићу, већ и путем разних активности које су се реализовале ван вртића.

Теоријски оквир приказа случаја

Даунов синдром – Тризомија 21

Изглед и клиничку слику овог поремећаја описао је француски лекар Сеген 1846. године, а након тога енглески лекар Даун (1866), у делу које се бави особама са интелектуалним проблемима.

Основна карактеристика деце са Дауновим синдромом је ментална ретардација – ниво менталног развоја ове деце одговара трогодишњем детету. Дете има смеђу, ретку и равну косу, округлог је лица искошених очију, трансферзална набораност чела, усне мале и дебеле, језик дугачак, дебео, на најранијем узрасту често избачен, нос мали, кожа је прљаво-жута, нееластична, као преширока за тело, ниског раста и повећане телесне масе (Слика 1).



Слика 1. – Основне карактеристике деце са Дауновим синдромом

Због изгледа, у колоквијалном говору, за ову децу се користи назив монголоидно дете. Узрок Дауновог синдрома је хромозомопатија – на 21. хромозомском пару се налази триплет хромозома, одатле и назив Тризомија 21. (Слика 2).

Сазнајни развој ове деце је успорен и специфично измењен, пажња је краткотрајна и дистрактибилна, опажају боље визуелно него слушно, памћење је краткотрајно и селективно, способност учења увиђањем је рудиментарна, мишљење је на нивоу конкретно-опажајног; развој говора је успорен и дефицитаран, не само због менталне ретардације, већ и због флукутирајућег губитка слуха у раном периоду и хипотоније (нижег тонуса) оралне мускулатуре.

Социјално-емоционални развој ове деце иде испред менталног – особе са Дауновим синдромом су социјабилне, са честим и бурним променама расположења, некритичне при остваривању емоционалних веза.

Децу са Дауновим синдромом прате и неке здравствене сметње: губитак слуха – кондуктивни (50% случајева) и неуросензоријални (20%); појаве срчаних мана (преко 40%); сметње вида (преко 60%); сметње пробаве – опстипација; хипотонија, која са узрастом опада; леукемија је 20–30 пута чешћа код ове деце; смањена отпорност према инфекцијама.

Третман са децом са Дауновим синдромом подразумева континуиран третман специјалног едукатора и рехабилитатора – олигофренопедагога, логопеда и стално ангажовање породице (Станковић Ђорђевић, 2002; Станковић Ђорђевић, 2014).



Слика 2. – Дете са Дауновим синдромом

Главни део – Приказ случаја

Филип Бартоле је тридесетогодишњи младић који је рођен са Дауновим синдромом. Мислила сам да је његово рођење нешто најгоре што се могло десити мојој породици. У супруга и мене се увукла неверица, очај, туга, осећај кривице, преиспитивање ко је и где погрешно... Бодрили смо и тешили једно друго, а излаз нисмо видели. Старијем сину, који је тада имао четири године, ништа нисмо говорили, мада је он приметио да се нешто дешава. Он је био срећан што је добио брата, принца Филипа. На првој контроли упознајемо др Николету П., изврсног педијатра и човека. Одмах је приметила да је Филип живахна беба и да има добар тонус мишића. Предложила нам је да почнемо са телесним вежбама и сензорним стимулацијама. Од тада наш фокус са онога што немамо, преумеравамо на оно што имамо и желимо, и почиње наша борба за Филипа.

Био је обасипан љубављу са свих страна, непрестано под нечијим подстицајем. Проходао је са 15 месеци, прве речи су се јавиле почетком друге године. Сви смо га прихватили таквог какав јесте и радовали се сваком његовом успеху. Растао је у срећној породици. На улици пуној деце био је прихваћен и слободно се играо. Са његове три године почели смо редовно да посећујемо луткарско позориште и све манифестације које су се дешавале у граду. После представе бисмо на путу до куће разговарали о представи, шта му се допало а шта не, ко се како понашао. Увек сам га питала за мишљење. Мислила сам да је битно да има своје мишљење, па макар оно било и погрешно. Веома често смо породично ишли на пецање. Филип је врло рано научио да пеца, а самим тим и да буде стрпљив, упоран и истрајан. Веома рано је постао заинтересован за спорт, посебно за фудбал, који су деца играла на улици.

Када је старији син почео да тренира фудбал, ми смо га пратили и били на свакој утакмици. Филип је упознао све играче и тренере. Временом је научио правила игре, почео да прати утакмице и да навија. Са четири године је уписан у вртић у ком сам радила као сарадник (Слике 3 и 4). Колегинице и деца су га веома добро прихватили. Према њему сам се понашала као и према осталој деци, а он ме није звао мама, већ као и остала деца, по имену. Био је веома заинтересован за музичке, ликовне, физичке активности и за активности развоја говора.



Слике 3. и 4. – Филип у вртићу

Волео је да слуша када неко прича. Желео је да учествује у активностима, а посебно на приредбама. Увек се јављао први да рецитије. Имао је подршку васпитачице која је врло добро знала да га мотивише за рад (похвалама, подршком, стрпљењем, охрабривањем, загрљајем...). Иако у то време није постојала инклузија, и није имала никакво искуство у раду са децом са сметњама у развоју, прихватила је изазов и примила га у групу. Нама се чинило да се деца играју и да га не примећују, али они су водили рачуна о њему и обавештавали васпитачицу о томе где је Филип и шта ради, упозоравали га на опасност, тешили га кад се повреди или кад је тужан, помагали му када нешто није могао да уради, а он им је узвраћао топлим загрљајем и широким осмехом.

Био је прихваћен и од стране родитеља, иако у почетку нико није знао да је мој син. Другари га се и данас сећају и радо поздрављају. У први разред је кренуо са 7 година. Јако се радовао поласку у школу, о томе су причала сва деца у вртићу. Желео је да буде као брат. Питао је зашто не

иде у братову школу, у коју је често ишао на приредбе. Објаснила сам му да не иду сва деца у исту школу, а онда навела рођаке и пријатеље из других делова града који су ишли у друге школе. Он је то прихватио и није било проблема када је кренуо у Основну и средњу школу „9. мај“ у Зрењанину. У школи је владала пријатна, подстицајна атмосфера.

Сви запослени су се пријатељски и срдечно односили према деци и родитељима, а стручњаци су подстицали на сарадњу. Свака врста помоћи била је доступна. Уз њихову помоћ, ми родитељи, основали смо Удружење за помоћ ментално недовољно развијеним особама (МНРО) „Сунцокрет“. Сарађивали смо са удружењима из Војводине, организовали дружења, посете, екскурзије, игранке, трибине на којима су учествовали лекари, правници, дефектолози.

Још као мали Филип је био веома екстровељан, дружељубив, слободан, самопоуздан, духовит, а ми смо га подржавали у свему што је радио. У школи је био пажљив, савестан, вредан, одговоран. Веома брзо је постао омиљен у разреду и у школи. Учествовао је на приредбама, певао, играо, глумио и учествовао у спортским активностима. Желела сам да научи све оно што је од животне важности за једну особу, да буде сналажљив, самосталан, слободан, комуникативан, да савлада вештине као што су пливање, скијање, вожња бицикла.

Са 9 година је изразио жељу да тренира фудбал у оближњем клубу. Сви смо га подржали, а он је сам отишао да се упише. Тренер је био психолог Основне и средње школе „9. мај“ и као стручњак препознао је Филипову потребу да тренира као и друга деца и примио га је у тим. Филип је тренирао у складу са својим могућностима, редовно ишао на тренинге и на утакмице. Захваљујући тренеру који га је подржавао, храбрио, прихватао, прихватила су га и деца.

Поред фудбала, био је заинтересован за све спортове, јер су се у нашој кући углавном гледали спортски канали. Ватрени је навијач Црвене звезде. Сваке недеље смо породично одлазили на утакмице, а касније је одлазио са братом и друговима.

У „Хенди спорт“, инклузивни спортски клуб, учланио се 2013. године. Од тада почињу његови спортски успеси, државни, европски и светски. Све оно што је годинама улагано у њега, од стране породице, предшколске установе, школе, клуба, сада је почело да се манифестује у виду спортских успеха (Слике 5 и 6).

Прве медаље освојио је пливајући на 25 м и 50 м и тако постао први пут државни првак. С обзиром на то да се веома истакао у фудбалу, био је уврштен у репрезентацију Србије и учествовао је на Европском првенству, које је одржано 2014. године у Бриселу, у Белгији. Враћио се са златном медаљом.



Слике 5. и 6. Филип – успешан спортиста

Наставио је са тренинзима, ишао на такмичења у пливању, фудбалу, атлетици, да би 2018. године почео са припремама за Светско првенство у Абу Дабију и Дубаију.

Свакодневно је упорно и напорно тренирао да би 2019. године заједно са осталим репрезентативцима отишао на највеће првенство. Био је јако узбуђен. С обзиром на то да је учествовао у три атлетске дисциплине, био је уверен да ће освојити и три медаље. Ми смо га бодрили, подржавали, али и припремали на то да можда и не освоји баш три медаље. Самоуверени Филип се са Светског првенства вратио са три медаље, злато и два сребра (Слике 7 и 8).



Слике 7. и 8. – Филип на Светском првенству у Дубаију

Уз помоћ породице, пријатеља, познаника, комшија, другара и васпитача из боравка „Наша прича“, припремили смо му незабораван дочек. Присутством локалних и државних медија и друштвених мрежа, овај догађај је обишао свет. Сви су били поносни што познају Филипа, што су бар мало заслужни за његов успех, за његов срећан и испуњен живот (<https://www.youtube.com/watch?v=RFEYDHcj6E&t=71s>).

Закључак

Филип је особа са Дауновим синдромом, која је своју породицу ојачала, зближила и учинила најсрећнијом. Он је пример како љубав, подршка, вера у некога, чине да тај неко превазиђе све препреке и постигне оно што се чини немогућим.

Свака особа, била она са сметњама у развоју или не, вредна је. Свако заслужује шансу да живи и ради, да се радује успеху и животу. Ако родитељи верују и подржавају своје дете са сметњама у развоју, онда ће и околина да га подржава и да верује у њега.

Усклађеним, систематским радом, без сажаљевања, уз максимално искоришћавање постојећих ресурса, свака особа може да живи срећан и испуњен живот. Колико породица, толико и околина утичу на развој сваког човека.

Стимулативна средина у вртићу, школи, локалној заједници, вршњачка подршка, васпитачи, наставници, тренери, сви заједно доприносе да се код неке особе постигне максимум, да она да свој максималан допринос друштву у ком живи, да буде друштвено користан члан заједнице.

ЛИТЕРАТУРА

- Велишек-Брашко, О. Ј. и Перић-Пркосовачки, Б. А. (2017). Оснаживање педагошког кадра за транзицију деце у инклузивном образовању. *Иновације у настави – Часопис за савремену наставу*, 30(2), 128–140. doi:10.5937/inovacije1702128V
- Станковић Ђорђевић, М. (2001). *Деца са њоседним њошребам*. Пирот: Виша школа за образовање васпитача.
- Станковић Ђорђевић, М. (2014). *Сва наша деце – деца са њошребом за њоседном њодришком*. Пирот: Висока школа струковних студија за образовање васпитача.

Radinka Bartole

**CASE REPORT ON A CHILD SUFFERING FROM DOWN
SYNDROME – FROM AN ORDINARY BOY TO A TOP ATHLETE**

Summary

The main goal of the paper is to identify the key moments in the life of a child suffering from Down syndrome which led him to achieving top athletic results. Parents were the ones who played the most important role in this child's life and its most sensitive periods. They supported him, but they also developed work ethics in their child from the earliest days and let the child do everything they felt he was capable of on his own. The boy's love for visual arts and sports started to show as early as during his preschool years. His exquisite motor abilities were noticed by an experienced coach and after much hard training and self-sacrifice, this young man suffering from Down syndrome was winning medals at the Special Olympics in Abu Dhabi. His family, his coach and numerous friends were with him the whole time.

We conclude that children with developmental difficulties must not be assessed on the basis of their difficulties but rather on the basis of their strengths. Each child should be given a chance to express their talents. Talent and giftedness often go unnoticed in children with developmental difficulties, most often because the attention of the people around them is directed towards the child's developmental difficulty, and not towards the child's extraordinary abilities. Special attention needs to be paid to this issue in the future. Talent and giftedness make the world go round and developmental difficulties of many geniuses did not stop them from being remembered in history for what they left behind and not for the difficulties they were born with.

Key words: Olympics, sports, child suffering from Down syndrome

ИСТРАЖИВАЊА

Др Миланка Маљковић*

Висока школа струковних студија
за образовање васпитача у Кикинди

Мирко Борјановић, мастер

ЈУ „Културни центар“, Градишка,
Република Српска

Татјана Радаковић, мастер

ПУ „Десанка Максимовић“, Житиште

Александра Душановић, мастер

ОШ „Др Александар Сабовљев“, Ечка

UDC 373.2:37

Оригинални научни рад

Рад приљен: 10. VI 2021.

ДА ЛИ СЕ ТРАДИЦИОНАЛНО СТВАРАЛАШТВО НЕГУЈЕ У ПРЕДШКОЛСКИМ УСТАНОВАМА?

САЖЕТАК: Културна баштина је слика живота једне друштвене заједнице, настала као последица историјских превирања, те као таква предмет је проучавања многих научних дисциплина. Разумети баштину значи ући у њен комуникацијски код, у комуникацијску игру која у динамици односа оплемењује особеност и има кључну улогу у формирању културног идентитета.

Спој баштине и уметности има важну улогу у култивисању дечијег духа. Деца воле да слушају приче о прошлим временима, да спознају обичаје и празнике, да савладају разноврсне игре. Током методичких активности у предшколској установи, које имају за циљ неговање културне баштине кроз стручно организован рад, деца упознају садржаје традиционалног стваралаштва истовремено развијајући сопствену језичку креативност, покрет, интерперсоналне односе и комуникацију.

Циљ овог рада је да се утврди да ли су и у којој мери садржаји традиционалног стваралаштва укључени у свакодневне вртићке активности са децом. Истраживање је реализовано током 2020. године. Узорком је обухваћен 101 васпитач и 120 дечијих родитеља. Резултати истраживања указују на то да је традиционално стваралаштво делимично заступљено у раду васпитача, али да васпитачи сматрају да је потребно покренути иницијативу за увођење ових садржаја у редовне васпитно-образовне активности у оквиру рада предшколске установе.

КЉУЧНЕ РЈЕЧИ: дете, традиција, васпитач, традиционално стваралаштво, игра / плес

* maljkovicm62@gmail.com

Какав је утицај традиционалног стваралаштва на развој детета предшколског узраста?

Традиција (lat. *traditio*: предаја, предавање) има бројна тумачења. Нека од њих су да је традиција преношење искустава са старијих генерација на млађе; пренос обичаја, знања, културне вредности, веровања и облика понашања на нове генерације, или очување неке делатности кроз дуже време, при чему она поприма значење обичаја.

Појам традиције се у свакодневном животу чује у различитим приликама и о њему се може говорити са различитих аспеката. Традиција представља највећу вредност неког народа или културе којој појединац припада. Културна и природна баштина саставни су део сваке земље, те на неки начин означава и њен идентитет. Традиција је наслеђе које опстаје до данас и које се преноси са генерације на генерацију.

Данас је традиционална култура углавном присутна и негује се кроз различите облике у мањим срединама. Још увек су ту присутни обичаји који се до данас нису знатно изменили и примењују се у свом изворном облику. Игре, приче, песме или обичаји, преносе се са старијих генерација на млађе, што показује да је традиционална култура и даље „жива“, али не у мери у којој би била задовољавајућа.

Како би се традиционално стваралаштво очувало и заштитило од заборавља, неопходна је практична примена његових садржаја. У суштини, да би очување традиционалног стваралаштва било обезбеђено, његове садржаје је неопходно имплементирати у васпитно-образовни систем већ на раном дечијем узрасту. То значи едуковати, не само васпитаче, него и децу како би развили свест и потребу усвајања, неговања и чувања ових садржаја. Вукићевић, Голубовић, Станојевић у свом раду наводе да „управо спој традиционалних садржаја и савременог облика организације васпитно-образовног рада, односно имплементација традиционалних вредности у осмишљавању образовних стратегија може допринети усавршавању стручних компетенција васпитача“ (2016: 178). Такође, ауторке истичу значај традиционалног стваралаштва за дечији развој наглашавајући да би „млади нараштаји развили и усвојили одговарајући систем вредности, објективну и реалну представу о свим тековинама, богатству и разноликостима културне традиције нашег народа, да би могли и знали да поштују национално културно благо и одупру се налетима глобалних културних образаца, један од задатака васпитача је да кроз различите усмерене и слободне активности упозна децу са нашим богатим културним наслеђем, развијајући истовремено и потребу за очувањем и неговањем тог наслеђа“ (2016: 168).

Традиционалном стваралаштву и његовом утицају на децу предшколског узраста посвећене су бројне публикације и стручни радови. Његове садржаје, усмерене на примену у раду са децом предшколског и раног школског узраста, међу првима су сакупиле и објавиле сестре Љубица и Даница Јанковић, које у својим књигама износе начине примене традиционалних игара у раду са децом. Извођење традиционалних плесова, односно народних игара, како их оне називају, има према њиховом тумачењу, вишеструки значај, од којих сестре Јанковић истичу васпитни утицај и деле га у неколико правца: „национално-васпитни (који се односи на васпитање освешћене личности), социјално-васпитни (односи се на друштвено васпитање), здравствено-васпитни (телесно образовање и васпитање) и естетско-васпитни значај (упознавање са естетским вредностима културног наслеђа)“. (Ђачанин, 2018: 159).

Јелена Допуђа у свом истраживању акценат је ставила на учење фолклора у школама, под називом „Фолклор у настави и у школским фолклорним групама“ и заступа став да садржаји традиционалног стваралаштва развијају код деце „естетску културу покрета“. (Допуђа, 1972: 406).

Милица Илијин објашњава како деца уче од одраслих традиционалне игре и на који начин их они сами примењују у своје свакодневне игарије и дружења кроз које сазревају и развијају сопствену личност (Илијин, 1972: 419–420).

Бранка Котуровић потенцира на естетском значају учења традиционалних игара / плесова сматрајући да они утичу на физиолошки и моторички развој деце (Котуровић, 1972: 427–429).

О увођењу детета у стварни живот, којем доприноси игра, односно традиционални плес, писале су ауторке Ђурић и Стјепановић, сматрајући да „традиционалне игре / плесови утичу на развијање деције координације, моторике, да подстичу боље реаговање централног нервног система, развијају целокупан организам (срце, плућа, правилан рад крвотока), слух, концентрацију и пажњу“ (Ђурић, Стјепановић, 1976: 12–13).

Рад „Ритмичке игре као основ естетске културе покрета за децу предшколског узраста“, чији је аутор Јелена Допуђа, објављен 1980. године као приручник за наставнике, васпитаче и родитеље са аспекта методике учења традиционалних игара, може се посматрати као прво озбиљније истраживање у којем ауторка класификује народне игре нађене на терену и разврстава их по узрастима како би их деца могла савладати током учења (Допуђа, 1980: 7–12).

Породица и предшколска установа имају пресудан утицај на дете у погледу преношења, усвајања, примене и неговања традиционалних садржаја, истакнуто је у претходно наведеним публикацијама. Породица, осим развоја социјализације и укључивања детета у друштво, има задатак да деци преноси културне обрасце и приближава им културна добра и вредности које и сами поштују и живе. Чланови породице преносе деци своја традиционална искуства кроз приче, доживљаје, игре или обичаје. Јединственим деловањем породице и вртића отвара се већа могућност преношења и упознавања детета са културном баштином окружења у коме оно одраста. Породица има улогу да даје темеље културе и васпитања, а установа да подржава и развија те стилове у оквиру вршњачког окружења.

Добра и квалитетна сарадња, међусобно поштујући и подржавајући однос између породице и предшколске установе, ствара добре основе за усвајање трајне вредности у погледу не само упознавања него и очувања и неговања културне баштине, јер деца оно што усвоје у породичном окружењу преносе на активности у оквиру рада вртића и обрнуто. Усвајање тих садржаја требало би да буде природно, спонтано, да одговара дечијем степену зрелости и интересовања, а пре свега, да их дете разуме. „Само оно што деца разумеју, то могу и да прихвате: само кад информације нису неразумљиве или досадне, стечено знање није бесмислено“ (Ч.А.Т, 2005: 78).

„Иако своја прва сазнања о животу предака, њиховим обичајима, начину одевања, играма, песмама, традиционалним музичким инструментима и другим елементима народне традиције, деца у одређеној мери стичу у оквиру породице, потребно је да се са проширивањем и продубљивањем тих знања настави плански, организовано и у периоду када деца већи део свог времена проводе у институцијама ван породице (у обдаништима, дечијим вртићима и сл.). Кроз одговарајуће активности које имају за циљ очување и ревитализацију традиције народа коме деца припадају, али и народа у непосредном окружењу, потребно је развити лични и национални идентитет најмлађих нарасштаја, њихову свест и осећање националне припадности“ (Вукићевић, Голубовић, Станојевић, 2016: 169).

То значи да се, поред чланова породице, и од васпитача, током боравка детета у вртићу, очекује да ствара услове у којима дете може самостално да истражује, упознаје културну баштину и препознаје сопствену улогу у њој. Потребно је да васпитач обезбеди „кроз више различитих прилика, заједнички контекст, „значањски дијалог“ за вистан од детета, који има сврху „подупирања“ у интеракцији и напредовање детета од посматрача, до равноправног учесника, који може да

иницира и усмерава комуникацију. Васпитач би требало да буде водич у свет реалности и маште, неко ко асистира и служи, а не поучава и усмерава, ко иде увек за корак испред детета и доживљава учење као удружено улагање и размену са децом“ (Станковић, 2001).

Да ли се традиционално стваралаштво негује у предшколским установама – резултати истраживања

Проблем истраживања овог рада односи се на имплементацију традиционалних игара забављања у предшколској установи у виду редовних активности.

Циљ којим се бави рад је долажење до података да ли су садржаји традиционалног стваралаштва заступљени у раду са децом предшколског узраста. На основу проблема и циља истраживања, дефинисани су следећи задаци:

- Да ли су традиционалне игре и традиционалне игре забављања заступљене у Програмима рада васпитача?
- Да ли традиционалне игре и традиционалне игре забављања, на основу мишљења васпитача, утичу на развој дечије личности?
- Какав је став родитеља према примени традиционалне игре и традиционалне игре забављања у раду са децом?
- Колико се и на који начин презентују традиционалне игре и традиционалне игре забављања у предшколским установама?

Приликом писања рада пошло се од претпоставке да традиционалне игре / плесови и традиционалне игре забављања утичу на развој дечије личности и да су заступљене у Програмима рада васпитача.

Део истраживања представљен у овом раду, настао је за потребе писања мастер рада. Истраживање је реализовано током маја 2020. године. Узорком је обухваћен 101 васпитач и 120 дечијих родитеља. У истраживању је коришћена дескриптивна метода, техника анкетирања, а инструмент истраживања је анкетни упитник конструисан за потребе овог рада.

На питање да ли су садржаји традиционалног стваралаштва заступљени у раду васпитача и да ли су родитељи о томе информисани, добили смо следеће податке:

Код 48,00% анкетираних васпитача традиционално стваралаштво је заступљено у васпитно-образовном раду са децом, делимично је заступљено код 47,00% анкетираних васпитача, док 5,00% васпитача није упознато са традиционалним стваралаштвом и не практикује овакве активности током боравка деце у вртићу.

У погледу информисаности родитеља о примени садржаја традиционалног стваралаштва у раду васпитача, одговори су подељени. Од укупног броја анкетираних родитеља, њих 44,00% је упућено у рад предшколске установе и сматра да су садржаји традиционалног стваралаштва заступљени у довољној мери, 13,00% родитеља није упознато, а 43,00% анкетираних сматра да традиционални садржаји нису примењивани у раду васпитача.

Постављено је питање васпитачима и родитељима „да ли сматрају да би требало увести елементе традиционалног стваралаштва (плес, игре) у редовне активности васпитача са децом и регулисати их званичним правним актима?“.

На основу прикупљених одговора, констатовано је да су обе групе испитаника у великом проценту за увођење традиционалног стваралаштва (плес, игре) у редовне активности васпитача са децом. Висок проценат анкетираних васпитача 87,00% и родитеља 74,00% има позитиван став по овом питању, делимично се слаже 19,00% родитеља и 13,00% васпитача, а 7,00% родитеља није за ову иницијативу.

Уз потврдан одговор, испитаници су наводили и образложења сопственог става. Издвајамо нека од њих:

Родитељи	Васпитачи
Деци је занимљиво, радо би учествовала у новим и другачијим активностима, била физички активнија, оживљавала културу давних времена.	Деци старијих васпитних група су овакве активности занимљиве и радо учествују у било каквом облику рада и истраживања из ове области.
Мислим да би у заједничком раду са децом лакше и боље схватили своју традицију и средину одакле потичу.	Свако дете, сматрам да треба да познаје, поштује традицију и обичаје свог народа, а самим тим и плесове и игре које уз то иду.
Учењем народних песама и игара развијају се разне способности код деце, усклађеност покрета, развија се слух, телесно држање, дисциплина.	Овакве садржаје добро је реализовати кроз музичку културу, физичко васпитање (игре), развој говора (приче, поезија, загонетке...), кроз ликовну културу.
Уз то што је садржај едукативне природе, јако је забавно за децу свих узраста као и за одрасле.	Користећи адекватне илустрације, стихове, драмске текстове, приче, посете, дружења, игре и ликовне радионице, подстиче се дечије језичко стваралаштво.

Родитељи	Васпитачи
Садржаји утичу на дечију креативност и изградњу њихове личности, треба њихово одрастање да буде праћено и традицијом, наравно, у складу са њиховим годинама.	Слушање традиционалне музике, учење и усвајање традиционалних песама и плесова развија позитивна осећања код деце.
Подстиче повезивање и рад у групи; креативно стваралаштво и маштовит умни рад.	Верски празници и обичаји везани за њих интересантни су деци (Божић, Ускрс, Цвети...).

Битно сазнање за писање овог рада везано је за ставове васпитача и родитеља о томе да ли традиционалне игре / плесови и традиционалне игре забављања утичу на развој дечије личности. За позитиван став и мишљење определило се 84,00% родитеља и 82,00% васпитача. Делимично се слаже 19,00% васпитача и 15,00% родитеља, док само 1,00% родитеља сматра да поменути садржаји не утичу на развој дечије личности.

Значајно је било доћи до података колико често у свом раду васпитачи користе садржаје традиционалног стваралаштва. Добијени одговори указују на чињеницу да васпитачи током свакодневних методичких активности раде са децом на садржајима који су уско везани за традиционално стваралаштво, али најчешће повремено (73,00%). Ове садржаје често у свом раду реализује 23,00% васпитача, а 4,00% анкетираних васпитача никада не практикује ову врсту активности у васпитно-образовном раду са децом.

Родитељи у највећем проценту (87,00%) подржавају традицију и њену примену у раду са њиховом децом, делимично подржава 12,00% анкетираних родитеља, а само 1,00% не подржава примену ових садржаја.

Висок проценат подржавања примене традиционалних садржаја у раду са децом предшколског узраста родитељи образлажу на следећи начин:

- „Развија се социјализација, психомоторичке способности, ритмика и динамика, очување обичаја и традиције“;
- „На тај начин деца ће се упознати са народним обичајима, веровањима, традиционалним играма и ритуалима“;
- „Свако дете треба да зна о својој култури и традицији“;
- „Позитиван утицај на развој личности детета као и упознавање са традицијом и обичајима народа којем припада“.

У оквиру истраживања интересантно је било сазнати да ли су васпитачи отворени за додатну едукацију везану за примену традиционалног стваралаштва у раду са децом. Увидом у податке закључује се да су васпитачи расположени за додатна усавршавања. Од укупног броја анкетираних, њих 74,00% би похађало едукацију на тему традиционалног стваралаштва, 22,00% можда, а само 5,00% анкетираних се изјаснило негативно у погледу додатне едукације.

Посебно битно питање, што представља и циљ писања овог рада, било је доћи до података да ли васпитачи, на основу личног и професионалног искуства, сматрају да је потребно покренути иницијативу за увођење народне традиције у редовне програме предшколске установе и ко би требало да буде покретач те иницијативе.

Добијени одговори охрабрују и оправдавају писање овог рада. Од укупног броја анкетираних васпитача, њих 89,00% сматра да је потребно покренути иницијативу за увођење народне традиције у предшколску установу, а 11,00% анкетираних има негативан став према покретању поменуте иницијативе. Интересовало нас је и мишљење васпитача у погледу ко би требало да буде иницијатор увођена ових садржаја у програме рада са децом предшколског узраста. Врло висок проценат анкетираних васпитача (61,00%) сматра да иницијатори ових промена треба да буду просветни органи задужени за предшколско васпитање и образовање, 28,00% потенцира битну улогу васпитача као покретача иновирања програма овим садржајима, 10,00% анкетираних сматра да иницијатива треба да потекне од стране родитеља, а 1,00% је навео друге субјекте (друштвена средина, локална заједница, стручни сарадници који раде на унапређењу ВО рада).

Сумирани резултати оправдали су реализацију овог истраживања и потврдили постављене хипотезе. Констатује се да васпитачи повремено користе садржаје везане за традиционално стваралаштво, уз велику подршку дечијих родитеља. Посебно битан податак за писање овог рада је сазнање да обе групе испитаника подржавају иницијативу да се елементи традиционалног стваралаштва (плес, игре) уврсте у редовне активности рада васпитача са децом. Такође, податак који охрабрује и обећава јесте исказаност васпитача у врло високом проценту да су отворени за додатне едукације везане за традиционално стваралаштво и примену њених садржаја у свакодневном методичком раду са децом.

Закључна разматрања

Повезаност између човека и културне баштине битан је сегмент развоја сваког друштва, те је потребно неговати, чувати и преносити је младим генерацијама. Од најранијег периода дечијег развоја, почев од породичног окружења, а након тога и предшколског и основно-школског васпитања и образовања, подстицање љубави за вредности баштине и упознавање обичаја и традиције, требало би да буду саставни део планских активности са децом. Потребно је да „предшколско васпитање представља основу и припрему за даље образовање детета и стварање креативног појединца чије ће будуће професионално опредељење истовремено одговарати личним афинитетима, компетенцијама и захтевима савременог друштва“ (Вукићевић, Голубовић, Станојевић, 2016: 179). Управо на тим основама темељи се и битна улога васпитача за увођење и реализацију садржаја традиционалног стваралаштва у свакодневне вртићке активности са децом. Неопходно је да васпитачи свакодневно, кроз вешто одабране садржаје, развијају код деце схватање да је традиционална баштина нешто безвременско, вечно, оно што је у нама и што је рођено са нама. Потребно је да током активности стварају могућности да деца путем различитих начина изражавања, као што су игра / плес, покрет тела, глума, мимика и сценски покрет, задовољавају природну потребу за кретањем усвајајући истовремено елементе традиције, а развијајући дечији говор, моторику, координацију покрета, прецизност, снагу, брзину, маштовитост и креативност.

На основу свега изнетог, важно је истаћи да садржаји традиционалног стваралаштва усвојени током боравка у предшколској установи, развијају код деце осећај припадности властитој култури и традицији и стварају полазну основу континуитета културне структуре сваког појединца. Отуда би императив садашњег и будућег рада са децом предшколског узраста требало да буде систем васпитања и образовања заснован на елементима традиционалне културе, јер је то битна претпоставка сваког просперитетног друштва.

ЛИТЕРАТУРА

Вукићевић, Н., Голубовић Илић, И., Станојевић, В. (2016). Предшколско васпитање у функцији очувања народне традиције у савременом друштву. *Национални научни скупи са међународним учешћем „Савремено предшколско васпитање и образовање: изазови и дилеме“*. Јагодина, 167–181.

Допуђа, Ј. (1972). Фолклор у настави и у школским групама – запажања у Босни и Херцеговини. У: Жганец Винко (ур) *Зборник радова XVII*

- коніреса Савеза удружења фолклориста Југославије. Загреб: СУФЈ, 405–410.
- Допуђа, Ј. (1980). *Ритмичке ијре као основ естетике културе јокрејта. Приручник за наставнике, васпитаче и родитеље*. II издање. Сарајево: ИГКРО „Свјетлост“; Београд: Завод за уџбенике.
- Ђачанин, С. (2018). Методе учења традиционалних плесова у културно-уметничким друштвима – студија случаја дечјих група из Панчева и Бачке Паланке. *Зборник радова Академије уметности*, бр. 6, 158–170.
- Ђурић, Б., Стјепановић, Ј. (1976). Значај и улога народних игара у развоју личности детета. У: Крешић Љубинка (ур.) *Нејовање изворног фолклора у раду са децом*. Београд: Савет за васпитање и бригу о деци СР Србије, 9–16.
- Илијин, М. (1972). Деца – чувари орске традиције. У: Жганец Винко (ур.) *Зборник радова XVII коніреса Савеза удружења фолклориста Југославије*. Загреб: СУФЈ, 419–420.
- Јанковић, Љ. и Јанковић, Д. (1934). *Народне ијре – књија I*. Београд: Просвета, Издавачко предузеће Србије.
- Јанковић, Љ. и Јанковић, Д. (1949). *Народне ијре – књија V*. Београд: Просвета, Издавачко предузеће Србије.
- Јанковић, Љ. и Јанковић, Д. (1951). *Народне ијре – књија VI*. Београд: Просвета, Издавачко предузеће Србије.
- Јанковић, Љ. и Јанковић, Д. (1952). *Народне ијре – књија VII*. Београд: Просвета, Издавачко предузеће Србије.
- Котуровић, Б. (1972). Дечје орско стваралаштво и могућности његове примене у савременим условима васпитања деце. У: Жганец Винко (ур.) *Зборник радова XVII коніреса Савеза удружења фолклориста Југославије*. Загреб: СУФЈ, 427–429.
- Крешић, Љ. (ур.) (1976). *Нејовање изворног фолклора у раду са децом*. Београд: Савет за васпитање и бригу о деци СР Србије.
- Станковић-Ђорђевић, М. (2004). Варијације у комуникацији деце у предшколској установи. *Годишњак за психологију*, Vol. 3, No 3, 83–90.
- Чолак, А. Т. (2005). Пројекат дете и традиција. *Зборник радова са конференције „Уметност, образовање и друштвени контекст“*. Нови Сад: Завод за културу Војводине, 77–87.

Milanka Maljković, Ph.D.

Mirko Borjanović, M.A.

Tatjana Radaković, M.A.

Aleksandra Dušanović, M.A.

IS TRADITION NURTURED IN PRESCHOOL INSTITUTIONS?

Summary

Cultural heritage represents the life of a community, it emerges as a result of cultural turmoils, and as such is a subject of research in many scientific

disciplines. To understand heritage means to enter its communication code, its communication play which in the dynamic of relationships enriches individuality and plays the key role in forming a cultural identity.

The link between heritage and art plays an important role in cultivating children's spirit. Children love to listen to stories about the times past, to learn about customs and holidays, to master various games. During methodological activities in kindergarten aimed at nurturing cultural heritage in a professional and carefully organized way, children learn about tradition, developing at the same time their own linguistic creativity, movement skills, interpersonal relations and communication.

The goal of this paper is to determine whether and to what extent contents related to tradition and folklore are included into every day kindergarten activities with children. The research was conducted during the year of 2020. The sample consisted of 101 preschool teachers and 120 parents of preschool-aged children. The research results show that tradition and folklore are included into the kindergarten activities to some extent, but the preschool teachers feel that an initiative needs to be taken to introduce such contents into regular educational activities in preschool institutions.

Key words: child, tradition, preschool teacher, folklore, games / dance

ДИДАКТИЧКЕ ИГРЕ У ФУНКЦИЈИ РАЗВОЈА ДЕЧИЈЕГ ГОВОРНОГ СТВАРАЛАШТВА

САЖЕТАК: Деца у игри експериментишу, постављају и решавају проблеме на специфичан, сврсисходан и себи својствен начин. Тиме се дечија латентна искуства систематизују и прерастају у сређено знање. Својим изузетним формативним могућностима игра подстиче развој дечијих способности и ствара предуслове за њихово усложњавање на старијим узрастима. Овај рад својим садржајем указује на шири контекст у коме се врши истраживање, на теоријски и методолошки приступ који ће се у раду примењивати. У овом раду бавимо се истраживањем дидактичких игара у функцији развоја дечијег говорног стваралаштва. Дидактичке игре су оне игре које имају васпитно-образовну вредност и служе вежбању чула, усвајању, преради и примени сазнања, развоју интелектуалних способности и унапређивању говора и стваралаштва, не запостављајући при томе ни допринос изграђивању карактерних и социо-емоционалних квалитета дечије личности.

Истраживање је требало да одговори на питање да ли и у коликој мери васпитачи у свом васпитно-образовном раду користе језичке игре. Сprovedено истраживање је било дескриптивног карактера, а инструмент је анкета која је креирана за потребе овог истраживања.

Резултати до којих се дошло током истраживања показали су да се дидактичке игре примењују у васпитно-образовном раду васпитача у функцији развоја говора, и то у великој мери, и да се највише користе гињол лутке, приче по сликама, меморијске картице, звучне књиге и сликовнице, игре маште, лутке на штапићу и маске.

Дечије говорно стваралаштва треба да буду игре блиске деци, да не оптерећују дете и не буду тешке и захтевне, да буду испуњене хумором, позитивношћу, да подстакну радост код детета и да дете може песму емоционално да доживи.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: игра, говорне игре, стваралаштво, дете, васпитач

1. Уводна разматрања

За разлику од класичних теорија које су покушавале да одреде суштину игре независно од других људских активности, савремене теорије дечије игре теже да игру третирају само као аспект широке скале понашања људи. С обзиром да се овај феномен много истражује,

* siki1988@gmail.com

постоје разни приступи игри – попут социолошког, антрополошког, педагошког, развојног... Игра је подручје на коме се објашњава теорија развоја и целокупног понашања детета. Два најбитнија аспекта игре су когнитивни и развојни.

За когнитивни аспект је карактеристично да игру посматра као специфичну сазнајну делатност која је од највећег значаја за развој симболичких функција. Жан Пијаже у већини својих радова, тумачи игру у функцији развоја когнитивних способности. Он је истакао да исти фактори који одређују интелектуални развој, одређују и развој игре. Пијаже наводи три врсте игара које одговарају трима сукцесивним облицима интелигенције (сензомоторном, репрезентационом и рефлексивном). То су практичне игре, симболичке игре и игре са правилима (Miller, 1972: 57–58).

Практичне игре се појављују у току првог месеца живота детета, са сваким новим постигнућем и нестају са засићеношћу њиме. Ове игре достижу свој врхунац у првој години живота, а затим како постигнућа детета постају све малобројнија, овакве игре губе на значају. То њихово ишчезавање може се тумачити као трансформација у: конструкторске игре, симболичке игре, и игре са правилима (Каменов, 2009: 11).

Симболичке игре се јављају током друге године дететовог живота, са појавом симболичких шема и представљају „екстремни пол асимилације егу“. Оне почињу да опадају после четврте године, јер како Пијаже истиче, „уколико се дете више прилагођава природној и друштвеној средини, утолико се мање препушта симболичким искривљењима и претварањима, јер уместо да асимилира спољашњи свет егу, оно прогресивно потчињава его стварности“ (Каменов, 2009: 11).

Игре са правилима се ретко појављују пре четврте до седме године. Оне углавном припадају узрасту од седам до једанаест година, и задржавају се, па чак и развијају, током целог живота. „Игре са правилима су игре са сензомоторним комбинацијама (трке) или интелектуалним комбинацијама (карте) у којима се појединци такмиче и које су регулисане или кодексом преузетим из старијих генерација или привременим споразумом.“ Игре са правилима могу бити резултат чинова одраслих који су застарели, или сензомоторних практичних игара које су постале колективне, или симболичких игара које су такође постале колективне, али које су поставши такве, изгубиле свој симболизам.

Пијаже сматра да је дечија игра један процес образовања симбола као посредника између човека и стварности која га окружује.

Помоћу симбола ми сазнајемо и представљамо стварност. Игра је баш таква активност у којој код деце настају системи симбола. За Пијажеа, игра је примена образаца стечених имитацијом на нове ситуације, и у тој примени долази до споја образаца са извесним новим предметима и ситуацијама, и том приликом се рађају симболи. Дете има потребу да задовољи своје жеље и интересе као и да изрази своју индивидуалност, а то дете чини кроз игру. Укратко, може се рећи да је симболичка игра све оно што дете доживи – то поноваља у игри.

2. Појам и функција дидактичких игара

Под дидактичким играма подразумевамо оне дечије игре које, поред тога што поседују сва општа својства игара, садрже и на посебан начин прилагођене и у њихова правила уграђене, перцептивне, откривачке, логичке, говорне, музичке и друге активности ради унапређења интелектуалног развоја деце. Дидактичке игре мотивишу дете да на спонтан, стваралачки и себи примерен начин, делују на свет око себе, усавршавајући притом своје менталне способности, чиме се уједињује позитивно деловање васпитања као организационог деловања на развој. Код дидактичких игара јављају се ситуације тј. проблеми које дете не може, или може само делимично да реши на практично-опажајном и мисаоном плану, користећи своја претходна искуства. Напор који је потребан да дете уложи да би дошло до решења, основна је полуга развоја опажаја, мишљења и говора, као и способности коришћења расположивог знања. Важно је још истаћи, да с обзиром на то да дете у игри „надраста себе за главу“, у њој је у стању да решава како практичне тако и проблеме постављене на симболичком плану.

Како се игра не појављује само као последица развоја већ и фактор његовог унапређења, функција дидактичких игара није убрзавање интелектуалног развоја преко његових природних могућности. Улога дидактичких игара је више појачавање актуелних капацитета, развој потенцијалних снага и истовремено припремање за развој наредног стадијума.

Дидактичке игре спадају у игре са унапред датим правилима, јер полазе од предвиђене хипотезе, према којој, ако усмерено делујемо на начин и садржај дечије игре, култивишемо игру, уграђујући у њу формалне структуре људског мишљења карактеристичне за интелигенцију, можемо очекивати да ће оне бити усвојене поузданије, брже и спонтаније, што је истовремено и гаранција њихове способности да се даље развијају, преносе и комбинују. Правила о којима је реч

имају функцију да регулишу садржаје и ток дидактичких игара, као и понашање деце. Садржаји игара могу бити бројни и разноврсни, као што су и операције за које је способан људски ум. Поред тога, у дидактичким играма постоји експлицитно или имплицитно постављен задатак који представља изазов за играче да га изврше што боље, брже, тачније, домишљатије и то на стваралачки начин, будући да се ради о проблему чије решење тек треба да се пронађе. Из тог разлога у многим дидактичким играма проналазимо захтев „откри, повежи, запази...“. Уопште, правила захтевају и вољни напор, способност комуницирања са другом децом, као и способност самосавладавања, што је нарочито важно кад се игра губи. То не представља проблем будући да се у игри, са друге стране, повећава самопоуздање детета и гради позитивна слика о себи.

Све ове особине издвајају дидактичке игре од осталих врста игара, од којих свака има своје посебности и аспекте развоја на које посебно делује. Многе дидактичке игре нпр. захтевају брзо и спретно манипулисање ситним предметима, што значи да се поред способности опажаја, развијају и ситни мишићи шаке, координација ока и руке, врло значајна за развој графомоторике. Дидактичке игре, поред тога што доприносе телесном развоју, понекад се преплићу и са играма маште или са играма улога и на тај начин унапређују дечију креативност и способност за комуникацију.

Поред свега тога, у дидактичким играма јављају се елементи свих активности предвиђених Општим основама предшколског програма, што значи да доприносе и остваривању њихових васпитно-образовних циљева.

Дидактичке игре су оне игре које:

- наводе на размишљање, што значи да дете треба додатно да се фокусира на решавање задатака, а тај фокус тражи мањи или већи интелектуални напор. Дете овакве „изазове“ прихвата с великим интересовањем, јер је у природи детета да истражује, проба и тражи решења.
- наводе на вишеструке акције, децу привлачи све оно што се може раставити, померати и где се до коначног облика долази размишљањем и деловањем истовремено.
- буде машту и креативност, јер се на тај начин подстичу идеје, мотивишу за нове игре и богати и оплемењује дечији свет.
- стварају синапсе брже од других, јер уз активан рад прстију, размишљање и тражење решења, у мозгу детета долази до

бржег повезивања нервних завршетака и стварања синапси. Због тога се често називају и памене игре, јер помажу стварању неуронске мреже – меморије, основе за сва будућа знања – памет.

3. Језичко стваралаштво

Под дечијим језичким стваралаштвом подразумевају се спонтане и намерне језичке творевине и језичке игре које настају у реалним комуникацијским ситуацијама или ван комуникацијског контекста, а које имају карактер новина и елементе креативног. Ту спадају све врсте фонолошких игара, које се јављају на најранијем узрасту, све врсте семантичких и парадигматских игара. Улога одраслог огледа се у томе да ову појаву прихвати као развојну потребу, да подржава и подстиче дечије језичке игре. Језичка игра детета спада у језичко стваралаштво, стога се у пракси савременог предшколског васпитања посебна пажња посвећује култивисању спонтаних језичких игара детета. Спонтано језичко стваралаштво показује, у ствари, како дете употребљава језик у служби збиље. У овим приликама спонтаног стваралаштва, дете се не игра језиком, нити намерно трага за неологизмима, оно према властитим претпоставкама и мерилима проналази најбољи израз за оно што жели да саопшти, оно интуитивно открива дубље језичке структуре и правила грађења речи и граматичких форми.

„Говорне игре имају предности и погодности у раду са децом, али ћемо навести само оне најбитније: спонтано увежбавање, стварање пријатне и духовите радне атмосфере, а није без значаја и синкретизам тих игара тј. спој речи, покрета и музичких елемената који доприноси анимацији деце и њиховом придобијању за учешће у планском остварењу образовних и васпитних задатака.“ (Наумовић, 2000: 100).

Дечије мишљење и језик су два система репрезентације света, који међусобно у целини нису подударни. У тренутку кад се у развоју сретну сензорно-моторно и перцептивно мишљење детета и језик – систем симбола, почињу да се прожимају, али оперишу на различитим начелима. У нескладу између та два система је извор и разлог дечијег језичког стваралаштва. Међутим, језичко стваралаштво се не поклапа у целом обиму са језичком игром, језичка игра је само једна инстанца говорног стваралаштва детета. Студије језичких игара откривају како дете употребљава језик у служби уобразиље и коју функцију има игра у овој трансформацији вербалног понашања. Разлика између два начина стваралачке употребе језика најбоље се уочава ако

се упореде две врсте језичких производа деце. Подвргавајући језик начелима моторног и перцептивног активитета, дете открива поетску функцију језика. Покрет и слика који носе дечију емоцију су екстраполирани у језик. Нарушена су лингвистичка правила у грађењу реченице (уобичајено, она би гласила: Отворите сву кућу, на ђ--небу расте сунце).

Језичке игре се могу поделити на: игре гласовима, слоговима и речима (фонолошке игре); игре речима логичког и нелогичног значења (лексичке игре); игре граматичким формама и правилима (парадигматске игре); игре значењима и знањем (семантичке игре); римовање и стихотворство; стихови, цртежи и друге песничке форме.

4. Функција нонсенса у говорним играма

Нонсенсни начин изражавања јесте веома погодна форма у коришћењу свих помињаних облика рада на развоју говора, а карактеристичан је за говорне игре и језичко стваралаштво деце, што се обилато користи у дечијој, народној и ауторској књижевности, нарочито у савременој. Нонсенс значи несмисао, бесмисао, нелогичност којој се сви смеју, и одрасли и деца. Свако дете, као и одрасла особа, може некад да каже, па и да говори, нешто што је бесмислено. То је, обично, израз дететових појмовних и говорних развојних могућности или последица неког обољења, рецимо неке врсте афазисе и сл. А нонсенсни или њему сличан начин изражавања у говорним играма (не само дечијим), у вежбама говорним које организујемо као усмерене активности и у језичком стваралаштву које подстичемо, јесте само привид, личи на нонсенс, по форми и садржају, а има неки смисао и одређени циљ (васпитно-образовни, хумористички, у сваком случају игровни говором). Корнеј Чуковски каже да су то осмишљене бесмислице у изражавању детета, као што су такве и читаве народне и познатих аутора творевине, на пример, загонетке („Два брата цео свет виде, а себе не виде“), лагарије, бројалице, ређалице, неке од пословица („Преко прече наоко ближе“), и друге претходно помињане говорне игре у приповеткама – песмама сродне врсте. А деца воле да се надмудрују и да се говором шале и смеју, јер смех је лек и заједнички језик свих људи.

4.1. Принципи и методе игре у говорним играма

Говорне игре се као облик рада разликују од принципа игре и водеће улоге васпитача, као и од методе игре не само у раду на развоју

говора, иако у својој основи имају игру као заједнички старт. Наиме, принцип игре захтева да се са децом играмо у свим врстама делатности са њима, и то као равноправни партнери у игри, као њихови суиграчи, у најбољем случају као вође група. Метода игре јесте низ игровних поступака у извођењу неке усмерене активности са децом, начин реализације образовно-васпитних циљева путем неког игровног садржаја, а уз коришћење одговарајућих радно-игровних средстава. А говорна игра јесте само један, први, од више, већ претходно помињаних, облика рада на развоју говора деце (говорна игра, говорна вежба, говорно стваралаштво, говор у играма по улогама итд.).

4.2. Ономатојеје у служби говорних игра

Подражавање природних звукова и шума, имитовање гласова птица и живине, подражавање јављања дивљих и домаћих животиња, опонашање звукова разних ствари и предмета (превозних средстава, сатова итд.), све то пропраћено и кретањем свега тога, јесте омиљени начин играња деце, још од момента када проговоре и проходају. Примере за такво коришћење ономатојеја деца имају у ближој и даљој околини и са њима се свакодневно сусрећу. Радо слушају, а и сама казују песме и приче проткане ономатојејама. У својим играма увек се користе ономатојејама, опонашајући шуме, звукове, јављање и гласање оног што је предмет њихове игре и што је везано за њен садржај. Том приликом најчешће изговарају групе гласова и тако, на игровни начин, „вежбају“ артикулацију гласова, слушање и дискриминацију итд.

Ономатојеје, дакле, користимо за вежбе артикулације гласова, слушања и дискриминације (гласова, речи, реченица, звукова и шума), за богаћење дечијег речника и развоја реченице, за игре грађења стихова и стваралачко причање, за игре разговора животиња и очовечења (персонификације) ствари, стицање појмова о појавама у природи итд. Оне су пропратни део садржаја и тока игре, и деца их, обично, и сама користе у својим слободним играма, а тим пре, више и боље на подстицање и демонстрирање одраслих.

Неке говорне игре и говорне вежбе незамисливе су без ономатојеја, јер се на њима заснивају. Такве су: Ко се јавља, Како се ко чује, Шта се чује, Мајка тражи своју децу, Ко се сакрио, Говор птица, Разговор животиња итд.

5. Методологија истраживања

5.1. Проблем и предмет истраживања

У овом раду бавимо се истраживањем дидактичких игара у функцији развоја дечијег говорног стваралаштва. Дидактичке игре су оне игре које имају васпитно-образовну вредност и служе вежбању чула, усвајању, преради и примени сазнања, развоју интелектуалних способности и унапређивању говора и стваралаштва, не запостављајући притоме, ни допринос изграђивању вољно-карактерних и социо-емоционалних квалитета дечије личности.

Предмет истраживања је сагледавање дидактичких игара које су везане за говорно стваралаштво код деце.

5.2. Циљ и задаци истраживања

Циљ истраживања је доћи до података о утицају дидактичких игара на развој говорног стваралаштва код деце.

Задаци истраживања: Утврдити да ли васпитачи користе дидактичке игре у функцији развоја говора; Испитати мишљење васпитача у коликој мери су деца заинтересована за језичке игре; Испитати да ли васпитачи користе готове дидактичке игре или праве сами; Испитати да ли васпитачи користе језичке игре током усмерених или слободних активности; Испитати које језичке игре васпитачи најчешће користе; Испитати које дидактичке игре васпитачи најчешће користе; Испитати да ли васпитачи користе језичке игре на адекватан начин; Испитати шта још, поред говорног стваралаштва, деца развијају; Испитати да ли се језичке игре користе на прави начин; Испитати да ли се васпитачи у довољној мери баве говорним стваралаштвом; Испитати које језичке игре васпитачи користе у свом васпитно-образовном раду.

5.3. Хипотезе истраживања

Основна хипотеза: Претпоставља се да васпитачи у великој мери, уз помоћ дидактичких игара, утичу на развој дечијег говорног стваралаштва.

Посебне хипотезе: Дидактичке игре васпитачи користе у функцији развоја говора; Претпоставља се да језичке игре васпитачи највише користе током усмерених активности; Претпоставља се да васпитачи довољно времена издвоје да осмисле и самостално припреме дидактички материјал који је потребан у току активности; Васпитачи од језичких игара најчешће користе стихове, цртеже и друге песничке форме; Претпоставља се да васпитачи примењују језичке говорне игре на адекватан начину раду са децом; Претпоставља се да васпитачи у

свом раду највише користе дидактичке игре са стоним штампаним играчкама попут приче у сликама; У свакодневном раду претпоставља се да васпитачи највише користе покретне игре и бројалице као врсту језичких игара; Претпоставља се да, поред говорног стваралаштва, деца развијају и машту и пажњу; Васпитачи користе језичке игре у свом васпитно-образовном раду на прави начин; Претпоставља се да се васпитачи у довољној мери баве развојем говорног стваралаштва у својој васпитно-образовној групи; Претпоставља се да васпитачи најчешће користе фонолошке говорне игре.

5.4. Варијабле истраживања

Варијабле смо одредили према предмету и проблему истраживања. Зависна варијабла у овом истраживању су дидактичке игре у функцији развоја дечијеј говорног стваралаштва, док независну варијаблу представља утицај језичких игара на говорно стваралаштво код деце.

5.5. Методе, технике и инструменти истраживања

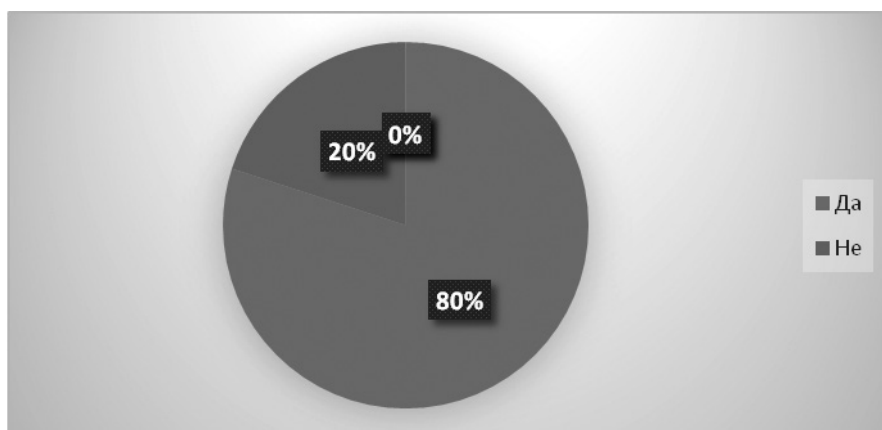
У истраживању је коришћена дескриптивна метода, техника је анкетирање, а инструмент истраживања је анкетни упитник, конструисан за потребе овог истраживања.

6. Резултати истраживања

Испитивање је извршено на пригодном узорку који чини 30 васпитача из Приватне предшколске установе „Дедикс кидс“ у Београду, 20 васпитача из Предшколске установе „Драгољуб Удицки“ у Кикинди. Већину узорка чине припаднице женског пола, 95 %. Радни стаж васпитача креће се у распону од годину дана до десет и више година. Испитаници раде највише по моделу А, а узрасне групе које су највише заступљене током истраживања јесу млађа, средња, мешовита и предшколска.

Испитаници (N=50) који су учествовали у овом истраживању имају одређено искуство у васпитно-образовном раду са децом предшколског узраста. Тренутно су запослени у државним и приватним предшколским установама и обављају функцију васпитача.

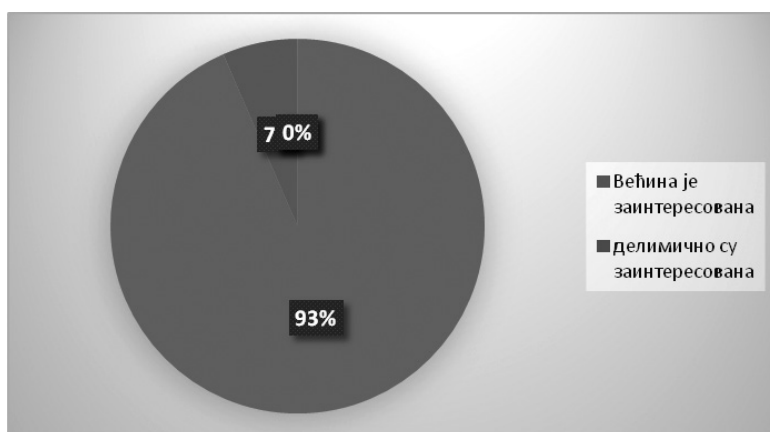
Задатак број 1 – васпитачи користе дидактичке игре у функцији развоја говора. Питање је постављено с циљем утврђивања да ли васпитачи користе дидактичке игре у функцији развоја говора. Васпитач треба да омогући и пружи детету искуства у комуницирању која ће му омогућити стицање нових знања, обогаћивање речника. На ово питање, 80% васпитача одговорило је да користи дидактичке игре у функцији развоја говора, а 20% да не користи. Добијени резултати представљени су Графиконом број 1.



Графикон број 1 – дидактичке игре у функцији развоја говора

На основу Графикона број 1 утврђено је током истраживања да васпитачи у великој мери користе дидактичке игре у функцији развоја говора. Дидактичке игре су средство које је веома лако направити и прилагодити за све активности током развоја говора, занимљиве су деци и помажу им да кроз игру развијају говор.

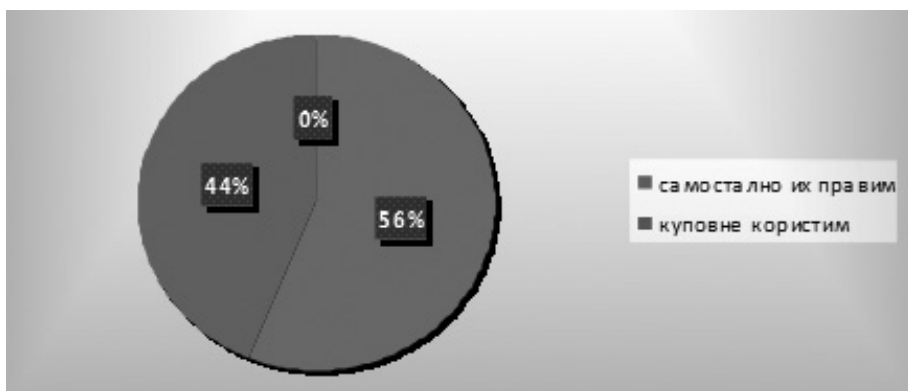
Задатак број 2 – испитати у коликој мери су деца заинтересована за језичке игре. Једна од многобројних улога васпитача јесте да подстакне и заинтересује дете на разговор. Васпитач треба да пружи изузетну ситуацију за разговор, а да се све одвија кроз игру. На ово питање, 93% васпитача одговорило је да су деца већином заинтересована за језичке игре, док је 7% одговорило да су деца делимично заинтересована за говорне игре, док се ниједан испитаник није одлучио за одговор да су деца углавном незаинтересована. Резултати су приказани Графиконом број 2.



Графикон број 2 – заинтересованост деце за језичке игре

На основу резултата видимо да су деца веома заинтересована за језичке игре, јер поред тога што њима богате и развијају дечији говор, раде то на забаван и деци близак начин, а то је кроз разне игре које васпитач може да понуди деци и у току усмерених и у току слободних активности.

Задатак број 3 – испитати да ли васпитачи сами праве дидактичке игре или користе готове у току активности. На ово питање 56% васпитача одговорило је да самостално осмишљава и прави дидактичке игре које користи у свом раду, а 44% да користи готове дидактичке игре за подстицање деце да изражавају свој доживљај вербалним исказима. Испитаници су навели да од дидактичких игара најчешће користе гињол лутке, приче по сликама, меморијске картице, лутке на штапићу, маске и игре улога, звучне књиге и сликовнице. Графиком број 3 приказани су добијени резултати.

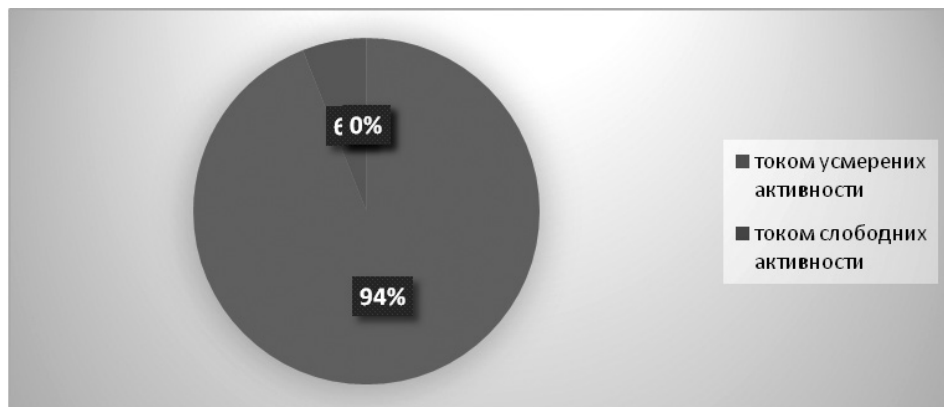


Графикон број 3 – готове дидактичке игре и оне које васпитачи самостално праве

Све је индивидуално колико неки васпитач жели и може да се труди, да ли му / јој то изискује много додатног ангажовања и времена. Некима је вероватно лакше да купе дидактички материјал за језичке игре који је већ унапред припремљен, него да то ураде самостално.

Задатак број 4 – испитати да ли васпитачи користе језичке игре током усмерених или током слободних активности. Овим питањем желело се доћи до сазнања да ли васпитачи користе језичке игре у току усмерених или у току слободних активности. Игра језиком је од посебне важности, јер у игри језик постаје медијум дечије маште и стварности. Играјући се оно мора да реши специфичне когнитивне задатке које образује сама игра. 94% васпитача одговорило је да користи језичке игре у току усмерених активности, а само 6% васпитача користи језичке игре у току слободних активности, подстицајући децу

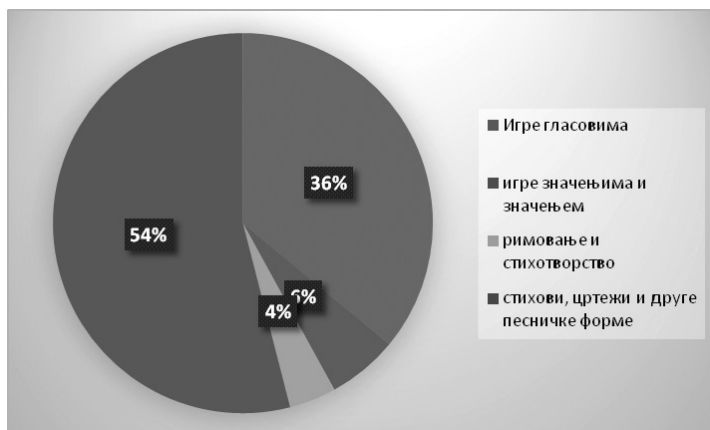
да спонтано, самостално и слободно богате свој речник. Добијени резултати приказани су на Графикону број 4.



Графикон број 4 – коришћење језичких игара током усмерених и слободних активности

Мишљења смо да то све зависи од самог васпитача, на који режим дана је навикао / ла, које навике има и шта је коме лакше. Неки васпитачи вероватно током слободних активности дозвољавају деци да се играју у слободној игри без њиховог додатног ангажовања. Језичке игре се увек и свуда могу користити, разлика је само у томе ко их колико користи на дневном нивоу.

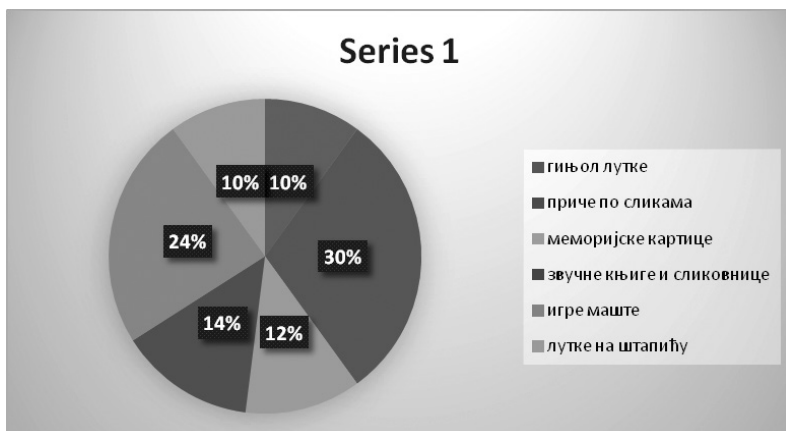
Задатак број 5 – испитати које језичке игре васпитачи најчешће користе. Овим питањем се желело указати на важност способности баратања речима, њихову примену у исказу и вештом коришћењу у говору. 54% васпитача одговорило је да стихове, цртеже и друге песничке форме највише користе од језичких игара, 36% да најчешће користе игре гласовима, слоговима и речима, 6 % да користи игре значењима и значењем, а свега 4% да користе римовање и стихотворство као језичке игре у подстицању деце на слободно вербално изражавање. Графикон број 5 представља приказ добијених резултата.



Графикон број 5 – врсте језичких игара које се најчешће користе

Претпостављамо да ову врсту игара васпитачи највише и користе током свог васпитно-образовног рада (стихове, цртеже и друге песничке форме). Избор је на самом васпитачу и зависи од његовог ангажовања.

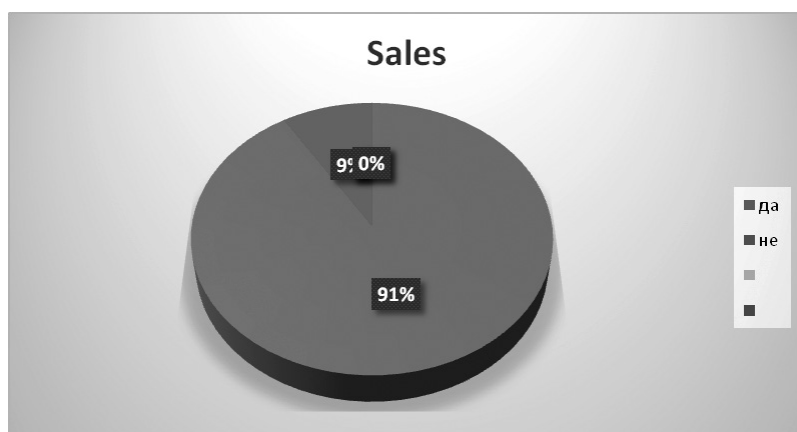
Задатак број 6 – испитати које дидактичке игре васпитачи користе у функцији развоја говора. Овим питањем се желело указати на врсте дидактичких игара које све могу да се користе у раду са децом. 30% васпитача одговорило је да од дидактичких игара највише користи приче у сликама, 24% најчешће користе игре маште као дидактичко средство, 14% користи звучне књиге и сликовнице у раду са децом, 12% васпитача користи меморијске картице, а по 10% су заступљене гињол лутке и лутке на штапићу. Графикон број 6 представља приказ добијених резултата.



Графикон број 6 – дидактичке игре које се користе у функцији развоја говора

Васпитачи у свом васпитно-образовном раду највише користе ону врсту дидактичких игара која је њима блиска, или која им је најједноставнија за припрему. То све зависи од индивидуе васпитача, ангажовања, жеље и могућности.

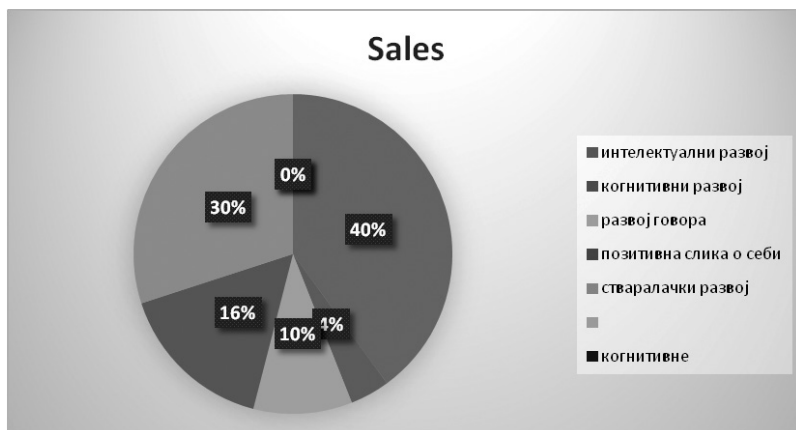
Задатак број 7 – испитати да ли васпитачи користе језичке игре у свакодневном раду са децом. Овим питањем желело се доћи до сазнања да ли васпитачи користе језичке игре свакодневно током рада у својој васпитно-образовној групи. Игра језиком од посебне је важности, јер се поред говорног стваралаштва током тих игара развијају и остали аспекти дечијег развоја. 91% васпитача одговорио је да користи језичке игре свакодневно у свом раду, а само 9% васпитача не користи језичке игре свакодневно. Добијени резултати приказани су на Графикону број 7.



Графикон број 7 – коришћење језичких игара у свакодневном раду

Похвално је да велики проценат васпитача свакодневно користи језичке игре у својој васпитно-образовној групи. Мишљење стручњака је да је веома битно да на дневном нивоу, да ли кроз усмерене или слободне активности, буде заступљена нека језичка игра, јер је говорно стваралаштво деци занимљиво, тиме развијају машту, пажњу, креативност и говор.

Задатак број 8 – испитати шта још, поред говорног стваралаштва, деца развијају током језичких игара. На ово питање 40% васпитача одговорило је да деца развијају и интелектуалне способности попут логике, концентрације итд., а 30% да се развијају и стваралачке способности попут креативности и маште, 16% да деца развијају позитивну слику о себи, способност да слушају друге и развијају самопоуздање, 10% да деца, поред говорног стваралаштва, усвајају и граматичка правила, док 4% васпитача сматра да се развијају и когнитивне способности. Графиконом број 8 приказани су добијени резултати.



Графикон број 8 – поред говорног стваралаштва деца развијају и остале способности

Познато је да дидактичке игре имају васпитно-образовну вредност и служе вежбању чула, усвајању, преради и примени сазнања, развоју интелектуалних способности и унапређивању говора и стваралаштва, не запостављајући при томе ни допринос изграђивању карактерних и социо-емоционалних квалитета дечије личности.

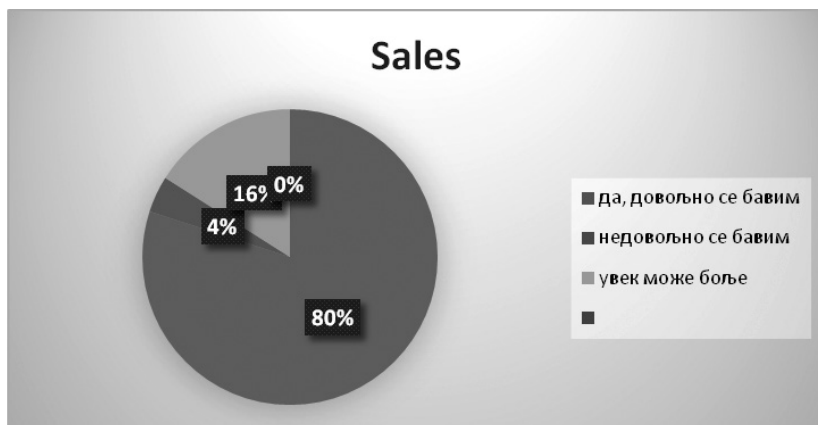
Задатак број 9 – испитати да ли васпитачи користе језичке игре у својој васпитно-образовној групи на прави начин. Једна од многобројних улога васпитача јесте да заинтересује и подстакне дете да учествује у језичким играма. На ово питање, 93% васпитача одговорило је да су деца већином заинтересована за језичке игре, док је 7% одговорило да су деца делимично заинтересована за говорне игре, док се ниједан испитаник није одлучио за одговор да су деца углавном незаинтересована. Резултати су приказани Графиконом број 9.



Графикон број 9 – коришћење језичких игара на прави начин

Потребно је да васпитачи, поред жеље да користе језичке игре у својој васпитно-образовној групи, знају и на прави начин да их приме-не. Потребно је да користе што више различитих језичких игара како би се деца упознала са свим врстама и развијала говор на прави начин.

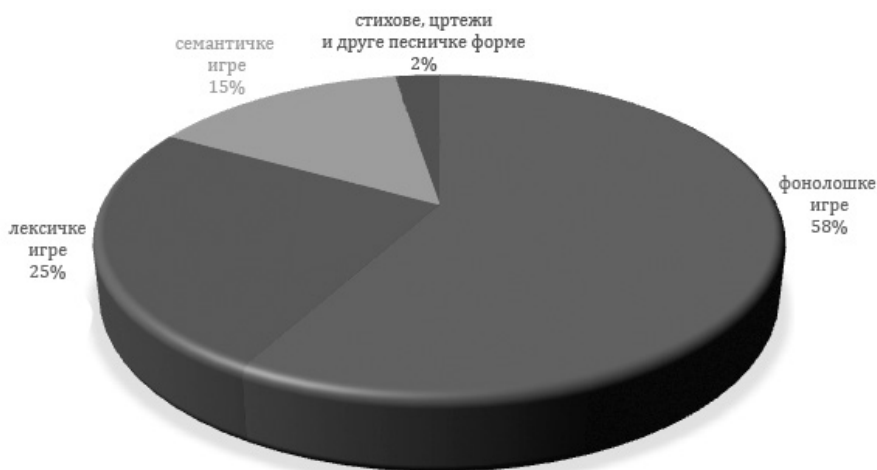
Задатак број 10 – испитати да ли се васпитачи довољно баве развојем говорног стваралаштва у својој васпитно-образовној групи. Васпитач треба да створи погодну ситуацију за језичке игре, и да их представи деци на адекватан начин. На ово питање, 80% васпитача одговорило је да се довољно бави говорним стваралаштвом у својој васпитно-образовној групи, док је 16% одговорило да увек може боље, док је 4% одговорило да се недовољно бави говорним стваралаштвом. Резултати су приказани Графиконом број 10.



Графикон број 10 – у коликој мери се васпитачи баве развојем говорног стваралаштва

Увек је пожељно да се васпитачи труде да побољшају свој васпитно-образовни рад и да примењују језичке игре, да се још више баве развојем говорног стваралаштва у својим васпитно-образовним групама.

Задатак број 11 – испитати које језичке игре најчешће користе у свом васпитно-образовном раду. На ово питање 58% васпитача на-бројало је да најчешће користи фонолошке говорне игре, 25% да ко-ристи лексичке игре, 15% да користи семантичке игре и свега 2% да користи стихове, цртеже и друге песничке форме. Графиконом број 11 приказани су добијени резултати.



Графикон број 11 – врсте језичких игара које васпитачи најчешће користе

Васпитачи су истакли да најчешће користе бројалице, илустроване песме, настави причу, на слово на слово, асоцијације и многе друге језичке игре. Међу набројаним језичким играма може се закључити да су то све познате игре, али да васпитачи не користе све врсте језичких игара у свом васпитно-образовном раду.

7. Закључна разматрања

Применом језичких игара дете се перцептивно и мисаоно активира, па се сходно томе може закључити да језичке игре утичу на целокупни развој дечијих сазнајних потенцијала.

Сprovedено истраживање пружио је увид да се дидактичке игре примењују у васпитно-образовном раду васпитача у функцији развоја говора и то у великој мери, и да се највише користе гињол лутке, приче по сликама, меморијске картице, звучне књиге и сликовнице, игре маште, лутке на штапићу и маске. Такође се дошло до података да васпитачи самостално осмишљавају и израђују дидактичка средства, али да у великој мери користе и готова дидактичка средства. На основу одговора васпитача констатовали смо да је већина деце заинтересована за језичке игре, а да их васпитачи најчешће примењују током усмерених активности. Васпитачи су става, да поред говорног стваралаштва, језичким играма деца развијају: машту, пажњу, концентрацију, логику, интелектуални развој, самопоуздање, когнитивне способности, креативност, мишљење, способност да слушају друге, позитивну слику о себи, речник и усвајају граматичка правила.

Може се рећи да су полазне хипотезе на којима се темељи ово истраживање потврђене. Васпитачи највише примењују стихове, цртеже и друге песничке форме од језичких игара, затим игре гласовима, слоговима и речима, а најмање користе игре значењима и значењем и римовање и стихотворство у свом васпитно-образовном раду. Језичке игре које васпитачи најчешће користе у раду са децом, а могу да послуже и као предлог будућим васпитачима су: асоцијације (васпитач каже бело као, а дете настави...), бројалице, илустроване песме, покретне игре (Скаче врабац у колу, Мали јеж), игра именима, каладонт, настави причу, на слово на слово, реци супротно, обележи глас, анализа и синтеза речи, измишљамо нове речи, игре римовања, погађамо по опису, ко сам ја, препознај звук и игре речима.

Закључак је да би требало више да буду заступљене језичке игре у васпитно-образовном раду сваког васпитача. Дете језик користи као материјал за обликовање, а говорно стваралаштво може се градити дечијим искуством, продубљивањем и надограђивањем. Дете искуство стиче активним учешћем у свету који га окружује, посматрањем и делањем у њему, зато је веома битно омогућити детету разноврсне говорне ситуације. Битно је утицати и на целокупни развој детета, јер се стваралаштво одликује присуством говора и игре заједно. Подстичући развој говора код детета, може се обогатити дечији свет утисцима и створити одређено расположење.

Васпитач у свом васпитно-образовном раду са децом предшколског узраста треба да направи одабир активности и игара разнолике тематике, да што изражајније представи деци језичке игре, да након интерпретације води разговор о томе, да стимулише и подстиче децу на говорно стваралаштво. Давањем сопственог примера, васпитач може да помогне деци да савладају први корак у говорном стваралаштву, да користи већ састављене стихове, да мења и допуњује постојеће речи, да измишља нове речи по узору на већ постојеће и заинтересује децу на разноврсне говорне игре.

Дечије говорно стваралаштва треба да буду игре блиске деци, да не оптерећују дете и не буду тешке и захтевне, већ да буду испуњене хумором, позитивношћу, да подстакну радост код детета, а тиме и могућност емоционалног доживљаја. Улога васпитача у подстицању дечијег говорног стваралаштва не завршава се тренутком када се активност заврши, већ се преображава у прихватање, култивисање и даље подстицање дечијег говорног стваралаштва у даље стварање услова за нова искуства, за ново стваралаштво. Лепота дечијег говорног стваралаштва, и језичких игара, показатељ је радости живљења, узбуђења и веселе природе детета.

ЛИТЕРАТУРА

- Грујић-Гарић, Г., Филиповић, С., Каменов, Е. (2011). *Бајке бројалице*. Нови Сад. Драгон.
- Каменов, Е. (2009). *Дечија игра*. Београд: Завод за уџбенике.
- Крњаја, Ж., Мишкељин, Л. (2006). *Од учења ка јодучавању*. Београд: Живка Крњаја.
- Leipziger, J., Lesch, J. (2001). *Праћење и јосмајтрање деце у јроцесу јодучавања*. Београд: Центар за интерактивну педагогију.
- Маљковић, М. (2005). *Метјодички јриручник за развој јовора деце јредиколској узрасја*. Кикинда: Савез педагошких друштава Војводине.
- Мандић, Ђ. М. (1961). *Моје дејше и игра*. Београд: Народна књига.
- Маринковић, С. (2015). *Где зека јије воду?* Београд: Креативни центар.
- Марјановић, А. (1979). *Стваралашто, игра и васпитање предшколског детета. Предиколско дејше*, бр. 1–2.
- Марјановић, А., Ивановић, Р., Јанковић, С., Гашић-Павишић, С. (1990). *Дечје језичке игре*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Марковић, М., Шаин, М., Ковачевић, И., Коруга, Д., Ивановић, Р., Бељански Ристић, Љ., Крсмановић, М., Гајић, З., Пековић, Д. (2013). *Корак јо корак 2*. Београд: Креативни центар.
- Матић, В. М. (1957). *Говор малој дејшејта. Подизање и васјијтање деце*. Београд: Раднички универзитет; Издавачко предузеће „Рад“.
- Матић, Р. (1980). *Рад на развоју јовора, деце јредиколској и млађеј основно-иколској узрасја*. I издање. Београд.
- Матић, Р. (1982). *Метјоде и облици рада на развоју јовора деце од рођења до јоласка у школу*. Београд: ИШРО „Привредно-финансијски водич“.
- Матић, Р. (1989). *Игре и акјивносји деце до јоласка у школу*. Београд: „Нова просвета“.
- Наумовић, М. (2000). *Метјодика развоја јовора. Приручник за стјуденјше виших икола за образовање васјијтача и за васјијтаче*. Пирот: Виша школа за образовање васпитача у Пироту.
- Чуковски, К. (1986). *Од грује до јејше*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Електронски извори:

- Дечије говорно стваралаштво, стручни рад https://www.academia.edu/9136631/Djecije_govorno_stvaralastvo_1?email_work_card=view-paper
- Биљана Стојановић МА – Примена система дидактичких игара у процесу развоја мисаоних способности ученика на млађем школском узросту http://www.ff.uns.ac.rs/studije/doktorske/uvid_javnosti/BiljanaStojanovic_disertacija.pdf
- Врсте дечјих игара <http://zelenaucionica.com/vrste-decjih-igara/>

Silvija Kancel, Specialist

USING DIDACTIC GAMES TO ENCOURAGE SPEECH DEVELOPMENT IN CHILDREN

Summary

While playing, children experiment, pose and solve problems in a distinctive, useful and characteristic way. Within this process children's latent experiences get systematized and grow into an ordered knowledge. With its remarkable formative possibilities play encourages the development of children's abilities and creates preconditions for their becoming more complex in later years. The contents of this paper point to a wider context in which research was done, as well as to the theoretical and methodological approach which will be applied in the paper. The authors researched didactic games which can support speech development in children. Didactic games are games which have an educational value and are used to practice senses, to acquire, rearrange and apply knowledge, to develop intellectual abilities and improve speech and creativity. Furthermore, their contribution to the development of character traits and socio-emotional qualities of the child's personality should not be neglected.

The research was supposed to provide an answer to the question of whether preschool teachers use language games in their everyday practice and to what extent. The research was of descriptive character, and the instrument used was a survey constructed for the purposes of this research.

The results obtained in this research show that didactic games are often used by preschool teachers in their everyday practice to encourage speech development and that the most commonly used games are Guignol puppet theatre games, storytelling with pictures, memory cards, sound books and picture books, imagination games, stick dolls and masks.

Children's oral language development needs to be supported by games which are close to children, games which do not burden a child and are not difficult or demanding, these games should be filled with humour and positivity, they should bring joy to children and enable them to experience emotional responses.

Key words: play, speech games, creativity, child, preschool teacher

Данијела Трнинић*

Предшколска установа

„Радосно детињство“, Нови Сад

Др Србислава Павлов

Висока школа струковних студија

за образовање васпитача у Кикинди

UDC 372.2-056.26/.36

Оригинални научни рад

Рад примљен: 14. X 2020.

ВАСПИТАЧ КАО ПРОМОТЕР ИНКЛУЗИВНЕ КУЛТУРЕ

САЖЕТАК: Појам инклузивног културе подразумева филозофију образовања која промовише образовање за сву децу у вртићу, као и стратегију која треба да допринесе промовисању инклузивног друштва. У раду се, полазећи од истицања важности инклузивног педагошког приступа, представљају ставови и мишљења васпитача као промотера инклузивне културе у вртићу, али и ван њега. У истраживање се кренуло са истраживачким питањем: „На који начин васпитачи реализују своју улогу промотера инклузивне културе?“. Дакле, истраживање је имало за циљ да емпиријским путем сагледа ставове и мишљења васпитача о начину реализације улоге васпитача као промотера инклузивне културе у вртићу. У питању је неекспериментална метода – анкетно испитивање на узорку. Узорак је чинило 52 васпитача Предшколске установе „Радосно детињство“ у Новом Саду. Добијени резултати указују на то да васпитачи себе доживљавају као промотере инклузивне културе у вртићу и ван њега.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: инклузија, инклузивна култура, васпитач, промотер, предшколска установа

Увод

С обзиром на то да је васпитач прва особа са којом се дете среће и проводи доста времена у вртићу и да процес инклузије у вртићима у великој мери зависи управо од васпитача, неопходно им је обезбедити најадекватније услове за рад и квалитетну едукацију како би могли да уоче евентуалне сметње у развоју детета и прилагодили васпитно-образовни рад њиховим индивидуалним карактеристикама и разликама. С друге стране, инклузивно образовање, такође, подразумева процес повећања партиципације и учења, односно идентификовања и смањења или елиминисања препрека партиципацији и учењу. Инклузија, дакле, означава процес разумевања и прихватања различитих

* danijela.trninic111@gmail.com

потреба све деце, младих и одраслих кроз њихову већу партиципацију у учењу, култури и локалној заједници, као и процес смањења и отклањања њихове искључености, било да су у образовном систему или ван њега.

Једна од важних ствари у инклузивном васпитању је инклузивна култура која се негује и промовише и која се преноси на дете како би је оно усвојило на адекватан начин. Васпитач има различите улоге у вртићу, а једна од њих је промовисање инклузивне културе у вртићу и ван установе.

Инклузија и инклузивна култура

Циљ инклузије је да промени образовни систем и прилагоди га детету, а не да мења карактеристике детета. Инклузивно образовање подразумева да предшколске установе морају бити спремне да одговоре на потребе потпуно различите деце. Свој деци треба да буду омогућени одговарајући образовни програми адаптирани према индивидуалним капацитетима и потребама деце. Деца са сметњама у развоју треба да буду интегрални део групе, поштована и прихваћена. Њима треба обезбедити подршку и помоћ у погледу успостављања социјалних интеракција с вршњацима и другим људима. Такође, треба да се има у виду да рад на препознавању и смањивању тешкоћа за једно дете, може бити користан другој деци чија игра, учење или учешће није забрињавајуће. То је један начин на који разлике међу децом, у интересовањима, знању, вештинама, пореклу, матерњем језику, постигнућима и ометености може бити ресурс подршке за учење и игру. (Станковић-Ђорђевић, 2002). У процесу инклузије веома важну улогу има васпитач, који представља промотера инклузивне културе.

Дете које са свим својим специфичностима активно учествује у процесу учења, мора бити у центру интересовања просветних радника. Стварање инклузивних образовних система вођених међународним документима о деčјим правима и захтевима за квалитетним образовањем за све, донело је нове улоге и просветним радницима који су препознати као „кључни актери инклузивне образовне праксе“. Инклузивно образовање је дуги низ година обавезно према Закону у Републици Србији (Вукајловић, 2010), али, иако је дошло до промена, изазови са којима се васпитачи срећу и даље су присутни.

Савремени концепт инклузивног образовања заснован је на полазишту да је друштво вршњака у редовном образовном систему најбоље, најподстицајније и најприродније окружење за развој и одрастање деце, док се постигнућа мере појединачно за свако дете.

Стручни тим сматра највећим успехом то што је дете прихваћено у групи. Важно је истаћи и добити које деца типичног развоја имају од укључивања деце са сметњама у развоју у вртићку групу. Деца типичног развоја постају емпатичнија, толерантнија, уче се различитости, постају пажљивија, помажу и не одбацују децу са сметњама у развоју (Станковић-Ђорђевић, 2002).

Сматра се да ће услед повећане хетерогености састава ученика и деце у одељењима и васпитним групама у предшколским установама, педагошким радницима, више него икада раније, бити потребна знања и вештине неопходне за прилагођавање метода, материјала и наставних средстава, односно радно-игровних, дидактичких средстава, прилагођавање простора и услова у којима се учење одвија. Ово упућује на потребу да се наставни садржаји на високошколским установама усклађују са реалним потребама у предшколским и школским институцијама у којима се налазе и деца са сметњама у развоју, али и неопходност константног усавршавања васпитача и наставника путем неформалног и информалног образовања из области инклузивног васпитања и образовања. Према подацима Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, једна трећина семинара за усавршавање васпитача и наставника односила се на инклузивно образовање (Бројчин, 2013).

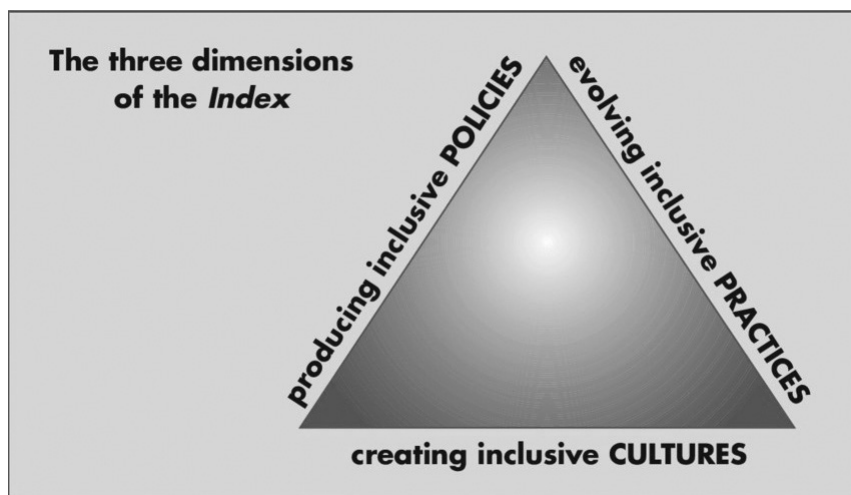
Унапређење иницијалног образовања и професионалног развоја запослених у предшколству једна је од претпоставки унапређења квалитета предшколског васпитања и образовања, који је дефинисан као део друге компоненте великог, реформског пројекта „Инклузивно предшколско васпитање и образовање“. Пројекат је почео 2018. и предвиђено је да траје до 2022. године. У оквиру пројекта развијена је комплексна методологија подршке установама и практичарима за примену новог програмског документа, те се очекује да од априла 2019. до краја 2022. године око 60% практичара буде обучено за примену нових основа програма предшколског васпитања и образовања. Осим адаптације и изградње нових објеката, пројектом су предвиђене и обуке, али и развијање механизма хоризонталне размене и менторске подршке установама, израда приручника и водича за развијање нове програмске концепције и даље јачање „Мреже практичара за подршку предшколском васпитању и образовању“ (Јањић, 2010).

Таква култура вртића, у којој се примереним руковођењем стварају захтеви и примењују оне стратегије које омогућавају ефикасно укључивање деце са сметњама у развоју у редовни састав васпитања и

образовања, означава инклузивну културу с развијеним инклузивним етосом. Неки аутори етос сагледавају у карактеристикама атмосфере вртића и темељних вредности, док други, етос виде у животној реалности радне собе и у друштвеним интеракцијама (McLayghlin, 2005).

У свом истраживању Меклејлин (McLayghlin, 2005) наглашава да је појам етос често описиван кроз појмове као што су околина, атмосфера, култура, етичка околина, те истиче како школе са снажним осећајем идентитета или етоса имају најбољи успех. Без обзира на специфичне перспективе из којих посматрамо, етос вртића је значајан део укупног образовног искуства детета, а неки тврде – и најважнији. Етос вртића не само да олакшава начине образовних утицаја које васпитачи и предшколска установа настоје да изврше, него и представља и подстиче тај утицај.

У сагледавању димензија инклузије, инклузивној култури вртића и школе припада прво место у односу на димензију политике и праксе (Слика 1). Они чине основу инклузивног троугла, јер се сматра да „развој заједничких инклузивних вредности и односа узајамне сарадње може довести до промена у осталим димензијама“ (Booth & Ainscow, 2002).



Слика 1: Три димензије индекса инклузије (Booth & Ainscow, 2002)

Етос вртића унутар инклузивне културе можемо посматрати кроз аспекте прихваћености деце и подржавајуће околине и међусобних инклузивних односа у вртићу. У свему овоме васпитач има значајну улогу.

Улога васпитача као промотера инклузивне културе

Улога је структурирани начин учествовања појединца који има одређени положај у једној групи, у друштвеном животу. Улога васпитача се одређеније може дефинисати кроз неколико значења:

1. Како васпитач схвата своју улогу;
2. Шта друштвене групе очекују од улоге васпитача;
3. Понашање и поступци васпитача у складу са улогом (Крњаја и Мишкељин, 2006).

Улога васпитача је вишеструка – он је чувар, модел, организатор, посматрач, медијатор, документатор, помоћник, едукатор, учесник иницијатор, планер (ibidem), али и промотер инклузивне културе, не само у вртићу него и ван њега.

Кроз све своје улоге васпитач промовише инклузију и гради и негује инклузивну културу. Васпитач представља модел на који се деца угледају, па од његових ставова зависе и ставови деце, али и родитеља деце, поготово на инклузивном пољу рада. Васпитач инклузију може промовисати на више начина, као што су: Обезбеђивање безбедне физичке средине за учење и развој деце; Прилагођавање облика, метода и радно-игровних средстава конкретном детету са сметњом у развоју; Укључивање детета из осетљиве групе у активности васпитно-образовног рада; Учењем деце да прихватају свако дете и да му помажу; Укључивањем детета из осетљиве групе у јавне наступе; Укључивањем родитеља деце из осетљиве групе у живот вртића; Иницирањем да родитељи чија деца не припадају осетљивој друштвеној групи помажу, односно пружају подршку родитељима детета из осетљиве групе.

Наведеним начинима васпитач се поставља као добар промотер инклузивне културе у вртићу на кога се сви ослањају и којег прихватају са свих страна – дете са сметњама у развоју, друга деца, родитељи детета које има сметње у развоју и родитељи остале деце. Он тиме ствара добар темељ сарадње са њима и пружа им одговарајућу подршку која им је потребна.

Методолошки приступ истраживању

Проблем и предмет истраживања

Инклузивну културу је неопходно промовисати на одређени начин који је својствен сам по себи и за који је важно приступити на адекватан начин. Васпитач мора прићи детету на својствен начин и зближити се са њим како би се могао огледати у улози промотера инклузивне културе. Проблем истраживања поставили смо у форми

истраживачког питања: „На који начин васпитачи реализују своју улогу промотера инклузивне културе?“. На основу постављеног проблема истраживања, као предмет нашег истраживања, издвојили су се ставови и мишљења васпитача о начинима остваривања улоге промотера инклузивне културе у вртићу.

Циљ истраживања

Истраживање је имало за циљ да емпиријким путем сагледа ставове и мишљења васпитача о начину реализације улоге васпитача као промотера инклузивне културе у вртићу.

Задаци истраживања

Полазећи од наведеног циља истраживања, формулисали смо следеће задатке: 1. Утврдити да ли васпитачи сматрају да промовишу инклузивну културу у вртићу; 2. Установити да ли васпитачи сматрају да промовишу инклузивну културу ван вртића; 3. Утврдити да ли васпитачи обезбеђују безбедну физичку средину за учење и развој деце из осетљивих група; 4. Утврдити да ли васпитачи прилагођавају и облике, методе и радно-игровна средства детету са сметњом у развоју; 5. Установити да ли васпитач укључује дете из осетљиве групе у све активности ВОР; 6. Утврдити да ли васпитачи укључују дете из осетљиве групе у јавне наступе на нивоу установе и ван ње; 7. Утврдити да ли васпитач укључује родитеље детета из осетљиве групе у живот вртића; 8. Установити да ли васпитачи иницирају да родитељи деце која не припадају осетљивој групи пружају различите видове помоћи и подршке родитељима детета из осетљиве групе; 9. Утврдити да ли васпитачи сматрају да су добар пример промотера инклузивне културе осталој деци.

Хипотезе истраживања

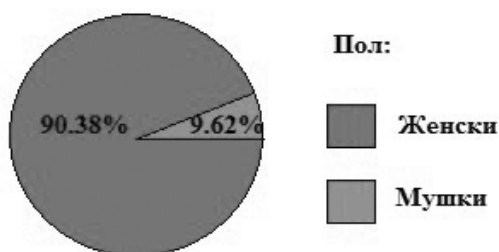
С обзиром на претходно утврђени циљ и задатке истраживања, формулисали смо општу хипотезу: Претпостављамо да су васпитачи промотери инклузивне културе. Као посебне хипотезе, формулисали смо следеће: 1. Претпостављамо да васпитачи сматрају да промовишу инклузивну културу у вртићу; 2. Претпостављамо да васпитачи сматрају да промовишу инклузивну културу ван вртића; 3. Претпостављамо да васпитачи обезбеђују безбедну физичку средину за учење и развој деце из осетљивих група; 4. Очекујемо да васпитачи прилагођавају и облике, методе и радно-игровна средства детету са сметњом

у развоју; 5. Очекујемо да васпитач укључује дете из осетљиве групе у све активности васпитно-образовног рада; 6. Претпостављамо да васпитач укључује дете из осетљиве групе у јавне наступе на нивоу установе и ван ње; 7. Претпостављамо да васпитач укључује родитеље детета из осетљиве групе у живот вртића; 8. Претпостављамо да васпитачи иницирају да родитељи деце која не припадају осетљивој групи пружају различите видове помоћи и подршке родитељима детета из осетљиве групе; 9. Очекујемо да васпитачи сматрају да су добар пример промотера инклузивне културе осталој деци.

Узорак истраживања

Узорак је чинило 52 васпитача Предшколске установе „Радосно детињство“ у Новом Саду. Графички приказ испитаника представљен је у реализацији и спровођењу резултата истраживања.

Структура испитаника по полу приказана је Графиком 1.

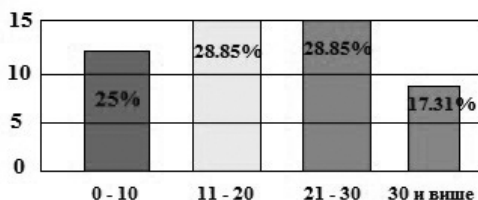


Графикон 1: Структура испитаника по полу

Добијени резултати (Графикон 1) упућују на то да је 90,38% испитаника женског пола, а 9,62% мушког пола.

Структура испитаника по радном стажу приказана је Графиконом 2. На нашем узорку, 13 (25%) васпитача има радни стаж од 0–10 година. Васпитача који имају радно искуство од 11–20 година је 15 (28,85%), а оних који имају радно искуство од 21–30 година има 15 (28,85%), док је оних који имају радни стаж преко 30 година укупно 9 (17,31%).

Радни стаж:

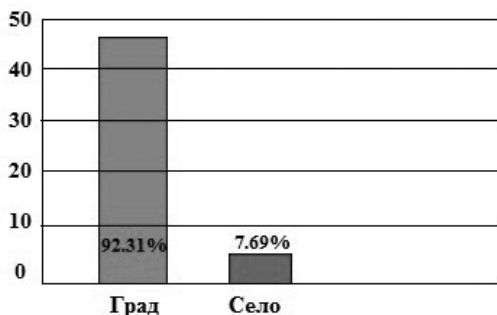


Графикон 2: Структура испитаника по радном стажу

На основу приказанх резултата (Графикон 2), може се закључити да је највише васпитача са радним искуством од 11–20 година и васпитача од 21–30 година радног стажа, којих има по 15 (28,85%), друго место заузимају васпитачи са радним стажом од 0–10 година којих има 13 (25%) и последње место заузимају васпитачи са радним искуством преко 30 година којих има 9 (17,31%).

Структура испитаника по месту у коме се налази вртић у којем раде, приказана је на Графикону 3. Од укупног броја испитаника, 48 (92,31%) васпитача раде у граду и 4 (7,69%) васпитача раде у селу.

Радна средина



Графикон 3: Структура испитаника по месту у коме се налази вртић у којем раде

Метод, технике и инструмент истраживања

Метода која се користи у овом истраживању је неекспериментална – анкетно истраживање на узорку.

За потребе овог истраживања конструисан је Упитник за васпитаче о њиховој улози промотера инклузивне културе ВУПРОИК.

Упитник се састоји од дела који се односио на опште податке о испитаницима, те два питања алетрнативног избора којима су испитаници имали могућност самопроцене о њиховој улози промотера инклузивне културе одговарајући на постављена питања са *да* или *не*. Други део упитника представља тростепену скалу процене са осам ајтема на којој испитаници одговарају, у зависности од степена слагања са датом тврдњом, са *не*, *йонекад* и *уек*, те су имали могућност да опционо објасне свој одговор. Последње питање у упитнику односило се на конкретан начин навођења начина на који испитаник / ив+ца промовише инклузивну културу.

Организација и ток истраживања

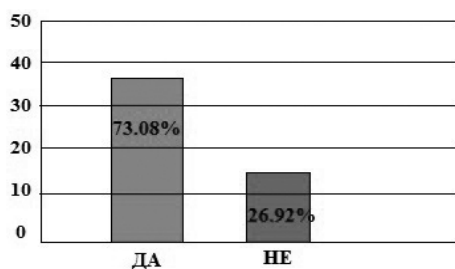
Истраживање је реализовано током маја и јуна 2020. године са васпитачима Предшколске установе „Радносно детињство“ у Новом Саду. Испитаницима је, на радном месту, подељен Упитник који су они попунили и вратили истраживачу. Учешће у истраживању је било анонимно и засновано на добровољној бази.

Резултати истраживања

Резултати истраживања приказани су графички.

На питање *Да ли сматрате да добро йромовишете инклузивну кулйуру у вртићу?*, 38 (73,08%) васпитача одговорило је са *Да*, док је њих 14 (26,92%) дало *Не* као одговор (Графикон 4).

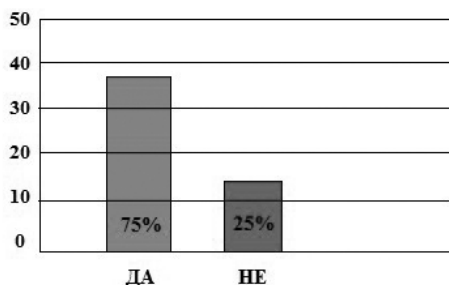
Да ли сматрате да добро йромовишете инклузивну кулйуру у вртићу?



Графикон 4: Одговор испитаника на ајтем *Да ли сматрате да добро промовишете инклузивну културу у вртићу?*

На питање *Да ли Ви, као васпийиач, йромовишете инклузивну кулйуру на адекватан начин ван вртића?*, 39 (75%) васпитача одговорило је са *Да*, док је њих 13 (25%) одговорило са *Не* (Графикон 5).

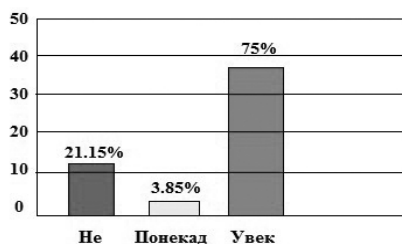
Да ли Ви, као васпитач, промовишете инклузивну културу на адекватан начин ван вртића?



Графикон 5: Одговор испитаника на ајтем Да ли Ви, као васпитач, промовишете инклузивну културу на адекватан начин ван вртића?

Занимало нас је да ли испитаници обезбеђују безбедну физичку средину за учење и развој детета из осетљивих група. Одговори су приказани Графиконом бр. 6.

Обезбеђујем безбедну физичку средину за учење и развој детета из осетљивих група.

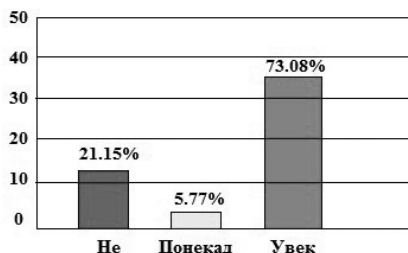


Графикон 6: Одговор испитаника на ајтем Обезбеђујем безбедну физичку средину за учење и развој детета из осетљивих група

Графикон 6 упућује на то да 75% испитаника увек обезбеђује безбедну физичку средину за учење и развој детета из осетљивих група, 21,15% одговорило је да то не чини, а да то чини понекад одговорило је 3,85%.

На тврдњу *Прилађавам облике, методе, радно-ијровна сред-сйва конкретном дејейу*, 11 (21,15%) васпитача одговорило је са Не, 3 (5,77%) васпитача одговорило је са Понекад, док је њих 38 (73,08%) одговорило Увек (Графикон 7).

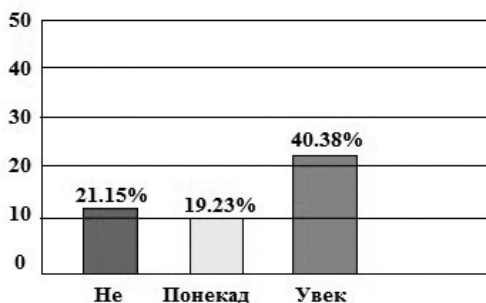
*Прилагођавам облике, методе, радно –
игровна средства конкретном детету.*



Графикон 7: Одговор испитаника на ајтем Прилагођавам облике, методе, радно-игровна средства конкретном детету

На тврдњу *Укључујем дејје из осетљиве йрује у све актийвносии васийино-образовној рада*, 11 (21,15%) васпитача одговорило је са Не, 10 (19,23%) одговорило је са Понекад и 21 (40,38%) испитач одговорио је са Увек (Графикон 8).

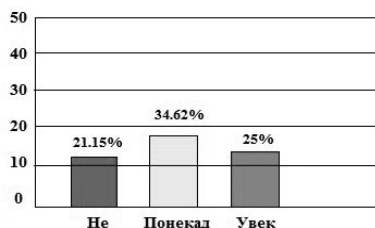
Укључујем дете из осетљиве групе у све активности васпитно – образовног рада.



Графикон 8: Одговор испитаника на ајтем Укључујем дете из осетљиве групе у све активности васпитно-образовног рада

За тврдњу *Деца из йрује йрихвайјају груйара из осетљиве йрује (йомажу му, ийрају се са њим, зову йа на рођендане, хоће да буду йар, йрихвайјају йа у свој йим и слично)*, 11 (21,15%) васпитача одговорило је са Не, 18 (34,62%) васпитача одговорило је са Понекад и преосталих 13 (25%) васпитача одговорило је са Увек. За одговор Понекад, образложен је један одговор – често се нађе неко ко не жели да се игра са дететом са сметњама (Графикон 9).

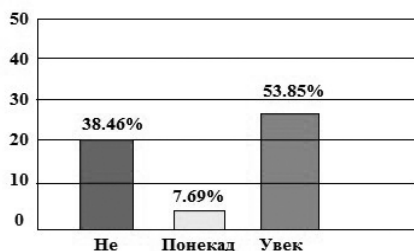
Деца из групе прихватају другара из осетљиве групе (помажу му, играју се са њим, зову га на рођендане, хоће да буду пар, прихватају га у свој тим и слично).



Графикон 9: Одговор испитаника на ајтем Деца из групе прихватају другара из осетљиве групе (помажу му, играју се са њим, зову га на рођендане, хоће да буду пар, прихватају га у свој тим и слично)

На тврдњу *Укључујем деце из осетљиве групе у јавне наступе на нивоу установе и ван ње*, 20 (38,46%) васпитача одговорило је са Не, 4 (7,69%) васпитача одговорило је са Понекад и 28 (53,85%) васпитача одговорило је са Увек. Такође, за Не има један образложен одговор – Немају јавне наступе (Графикон 10).

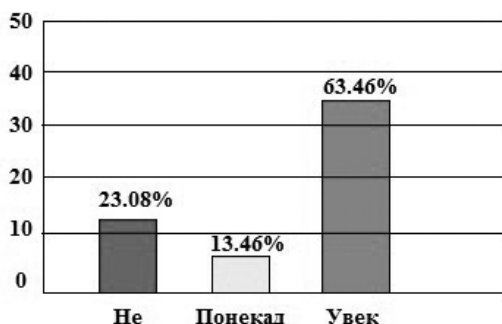
Укључујем дете из осетљиве групе у јавне наступе на нивоу установе и ван ње.



Графикон 10: Одговор испитаника на ајтем Укључујем дете из осетљиве групе у јавне наступе на нивоу установе и ван ње

На тврдњу *Укључујем родитеље деце из осетљиве групе у животи вршића*, 12 (23,08%) васпитача одговорило је са Не, 7 (13,46%) васпитача одговорило је са Понекад и преосталих 33 (63,46%) васпитача одговорило је Увек (Графикон 11).

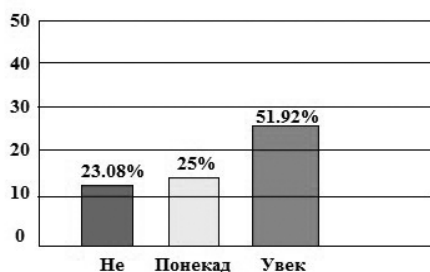
Укључујем родитеље детета из осетљиве групе у живот вртића.



Графикон 11: Одговор испитаника на ајтем Укључујем дете из осетљиве групе у јавне наступе на нивоу установе и ван ње

На тврдњу *Иницирам да родитељи деце која не йрипадају осетљивој друштвеној йрупи йомажу, односно йружају йодришку родитељима дейетиа из осетљиве йрупе*, 12 (23,08%) васпитача одговорило је са Не, 13 (25%) васпитача одговорило је са Понекад и 27 (51,92%) васпитача одговорило је са Увек (Графикон 12).

Иницирам да родитељи деце која не йрипадају осетљивој друштвеној групи йомажу, односно йружају подришку родитељима детета из осетљиве групе.

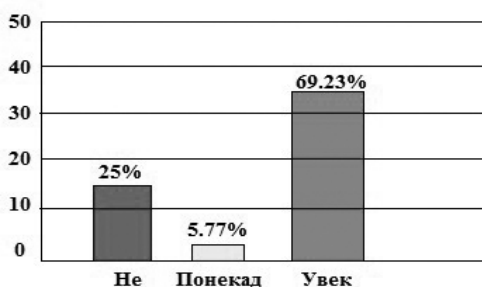


Графикон 12: Одговор испитаника на ајтем Иницирам да родитељи деце која не йрипадају осетљивој друштвеној групи йомажу, односно йружају подришку родитељима детета из осетљиве групе

На тврдњу *Добар сам модел йромойера инклузивне кулйуре и као йакав / а добар йромойер деци како йреба да се йонашају*, 13 (25%) васпитача одговорило је са Не, 3 (5,77%) васпитача изабрало је одговор

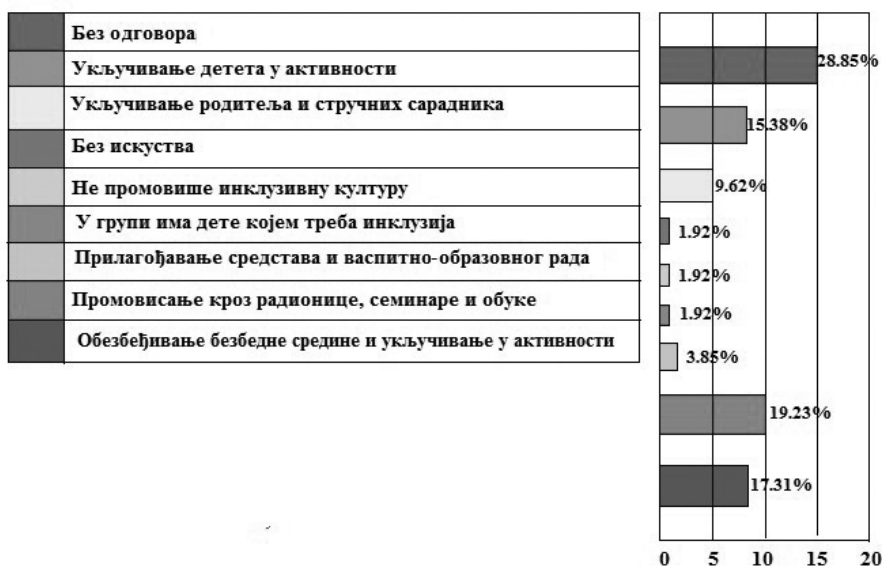
Понекад, док је њих 36 (69,23%) васпитача изабрало одговор Увек (Графикон 13).

Добар сам модел промотера инклузивне културе и као такав / а добар промотер деци како треба да се понашају.



Графикон 13: Одговор испитаника на ајтем Добар сам модел промотера инклузивне културе и као такав / а добар промотер деци како треба да се понашају

Занимало нас је на који начин, конкретно, наши испитаници промовишу инклузивну културу. Одговори испитаника су следећи: 15 (28,85%) васпитача није дало одговор, 8 (15,38%) васпитача одговорило је да то постиже укључивањем детета у активности и прилагођавањем рада и програма детету, 5 (9,62%) васпитача одговорило је да то остварује укључивањем родитеља и стручних сарадника у рад, 1 (1,92%) васпитач нема искуства са инклузијом, 1 (1,92%) не промовише инклузивну културу јер сматра да је деци боље у специјализованим установама које су томе намењене и 1 (1,92%) васпитач је одговорио да има дете са сметњама у развоју, тако да има доста искуства, па се максимално труди да дете буде прихваћено. Затим, 2 (3,85%) васпитача то остварује прилагођавањем средстава и васпитно-образовног рада деци, 10 (19,23%) васпитача сматра да се инклузивна култура најбоље промовише кроз радионице, семинаре, обуке и сличне програме. И на крају, 9 (17,3%) васпитача се изјашњава да обезбеђује безбедну физичку средину и укључује дете у активности (Графикон 14).



Графикон 14: Одговори испитаника на питање на који начин, конкретно, промовишу инклузивну културу.

Након спроведеног истраживања можемо закључити да су потврђене помоћне хипотезе, чиме је потврђена и општа хипотеза да васпитачи себе доживљавају као промотере инклузивне културе

Дискусија

На основу добијених резултата истраживања о улози васпитача као промотера инклузивне културе, сагледали смо ставове и мишљења васпитача о њиховој улози као промотера инклузивне културе. Добијени резултати указују на то да васпитачи себе доживљавају као промотере инклузивне културе у вртићу и ван њега.

Своју улогу промотера виде кроз обезбеђивање безбедне физичке средине за учење и развој деце из осетљивих група. Такође, васпитачи прилагођавају облике, методе и радно-игровна средства конкретном детету и тако индивидуализују свој васпитно-образовни рад. Дете које припада вулнерабилним групама укључују у све активности васпитно-образовног рада укључујући јавне наступе на нивоу установе и ван ње. Како је сарадња са родитељима важан сегмент рада васпитача, важно је истаћи да васпитачи укључују родитеље деце из осетљивих група у живот вртића, али и иницирају да родитељи деце која не припадају осетљивој групи пружају различите видове помоћи и подршке родитељима детета из осетљиве групе.

Закључак

Инклузија тражи да свака предшколска установа развија оне облике система подршке који одговарају васпитно-образовним потребама деце с тешкоћама у развоју. Разрађени систем подршке заснива се на инклузивној оријентацији вртића и развијеном инклузивном етосу, а огледа се у инклузивној припремљености вртића за пријем деце без обзира на њихову различитост и у спровођењу инклузивних програма. Васпитачи граде и негују инклузивну културу у вртићу и ван њега.

Свакако, процес инклузије тражи даље јачање инклузивне културе у вртићима, али и изградњу свеобухватног, мрежног и међусобног система подршке усклађеног с потребама детета с тешкоћама у развоју. Развијена инклузивна култура доприноси успешнијој заједници у којој за сваког има места, где се сви међусобно поштују и у којој свако може да оствари своје потенцијале.

ЛИТЕРАТУРА

- Booth, T. & Ainscow, M (2002). *Index for INCLUSION: Developing Learning and Participation in Schools*. Centre for Studies on Inclusive Education, United Kingdom.
- Бројчин, Б. (2013). *Инклузивна едукација*. Београд: ФАСПЕР.
- Јањић, Б. (2010). *Збирка примера инклузивне праксе*. Београд: МПНТР.
- Крњаја, Ж. и Мишкељин, Л. (2006). *Од учења ка љодучавању*. Београд: Живка Крњаја.
- McLaughlin, T. (2005). The educative importance of ethos. *British Journal of Educational Studies*, Volume 53, 3, 306–325, Доступно на: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8527.2005.00297.x/abstract>. Посећено 15.10.2019.
- Станковић-Ђорђевић, М. (2002). *Деца са љосебним љошребима*. Пирот: Виша школа за образовање васпитача.

Danijela Trninić
Srbislava Pavlov, Ph.D.

KINDERGARTEN TEACHER AS A PROMOTER OF INCLUSIVE CULTURE

Summary

The concept of inclusive culture implies a philosophy of education that promotes education for all the children in kindergarten, as well as a strategy which should contribute to promoting an inclusive society. The authors of the paper start from emphasizing the importance of the inclusive pedagogical approach, and then offer an overview of attitudes and opinions of kindergarten teachers

as promoters of inclusive culture both in the kindergarten and outside the classroom. The research was initiated by the research question “In what way do the kindergarten teachers fulfil their role of promoters of inclusive culture?”. Therefore, the research aimed at an empirical evaluation of the kindergarten teachers’ attitudes and opinions on the way they fulfil their role of promoters of inclusive culture in kindergarten. The research method was non-experimental – a survey on a sample. The sample consisted of 52 kindergarten teachers from the Preschool institution “Radosno detinjstvo” from Novi Sad. The results obtained show that the kindergarten teachers see themselves as promoters of inclusive culture both in the kindergarten and outside the classroom.

Key words: inclusion, inclusive culture, preschool teacher, promoter, preschool institution

ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

УЧИМО ОД А ДО Ш

(Симеон Маринковић, *Приче од А до Ш*, илустрације
Тихомир Челановић, мали цртежи Душан Павлић,
Креативни центар, Београд, 2017)

Књига *Приче од А до Ш* намењена је деци различитог узраста, а највише деци предшколског узраста, јер их ова књига уводи у свет слова. Књигу могу користити у свом раду највише васпитачи који са децом разговарају о животињама, уводе их у пприпремно-предшколски програм, затим учитељи као и остали стручни сарадници и родитељи. Ово је друга књига из едиције „Различак“, која је својеврстан изазов и позив деци, као и осталим младим читаоцима, да зароне у воде свог речника и виде колико је богат и разигран. Аутор Симеон Маринковић, на духовит и необичан начин, поиграва се језиком користећи како архаичне тако и модерне изразе.

Васпитачи током активности из развоја говора могу да користе ове приче како би упознали децу са одређеним словом и појмовима на задато слово, упознали децу са одређеним животињама, а могу их користити и током драмско-игровних приказа. Књига обилује речима које су архаичне и модерне, тако да код деце подстиче изражавање и богаћење речника, а поред тога присутно је и мноштво илустрација које су деци веома привлачне и интересантне.

Свако слово азбуке има своју причу са занимљивом илустрацијом и објашњењем непознатих речи. Књига садржи 30 прича о сваком слову азбуке где деца имају могућност да науче сва слова азбуке, да усвоје нове речи и појмове на задато слово, да препричавањем провере садржај приче на одређено слово. Други део књиге обухвата стваралачке изазове са одређеним задацима који се односе на свако слово азбуке.

Током читања ових прича дете предшколског узраста уживаће јер су приче забавне и несвакидашње, слике су лепе и разиграних боја, што је деци примамљиво. Свака прича носи одређену поуку.

Док слушају интрепретацију приче деца ће се упознати са одређеним словом азбуке, усвајаће појмове на одређено слово и богатиће свој речник новим речима и изразима. На сликама су приказани одређени појмови који почињу на то слово и који се помињу у причи.

Прича о слову А је „Авалска аждаја“: „Авалом арлуче аждаја: аз, ау! Ана алармира Александра: – Ало Ацо, аждаја агресивна! Арлуче! Александар аранжира алате, артиљерију: ананас, ајвар, артичоку, алексиначку алеву.“ (2017: 4). Аутор је причу на слово А написао тако да свака реч почиње словом А, те је прича мелодична, привлачна и забавна за слушање. Током читања приче и читалац и слушацац ће чути многе нове речи које почињу на задато слово (Слика 1).



Слика 1. Прича о слову А „Авалска аждаја“

Прича о слову В „Великодушна веверица“: „Велика вика. Викачи вијају вукове. Воде веште вучјаке вичне вијају, витлају вилама. Вођа вукова врлуда, вара викаче.“ (2017: 8). Прича о слову В је написана тако да свака реч почиње на слово В. Неке речи су архаичне и деци непознате, те је потребно након читања појаснити те речи. Од велике користи је помоћни речник који се налази на маргинама. Слушајући причу деца ће усвојити и запамтити речи које почињу на слово В, тиме и обогатити свој фонд речи (Слика 2).

За слово Л аутор је написао: „Лакоми лавићи лове лешнике, ломе леску, лупају, ландарају, лармају. Лармање, лелекање лавића лец-нуше лавицу Лору. Лавичин лавез ледну лисицу. Лансира лију лива-дом, лугом“. (2017: 29) (Слика 3).

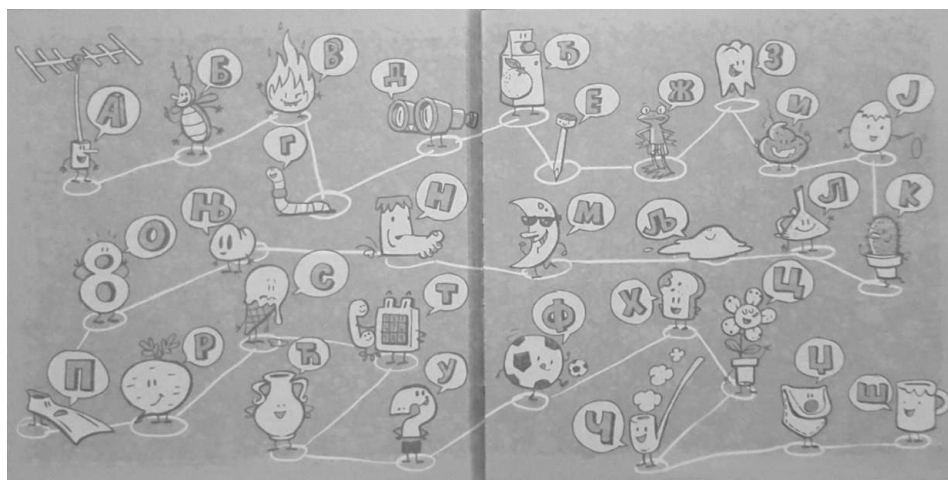


Оваквим говорним вежбама и активностима где су садржана сва слова српског језика, кроз смех и игру, деца ће веома лако и брзо усвојити слова азбуке и научити које све животиње постоје. За свако слово азбуке које васпитач обрађује кроз активности, ове приче могу

да помогnu да се деца уведu у свет слова, да научe абуку читајући једну по једну причу, такође могу да послуже и као уводни део активности током упознавања са одређеним животињама. Може се реализовати и позориште сенки, или позориште лутака, где би се обухватиле све животиње из књиге. Могућности су разноврсне, на васпитачима је и осталим едукаторима на који начин ће искористити своју креативност и дечја интересовања за одређену тему.

Део који садржи стваралачке изазове обухвата неколико грама-
тичких задатака на свако слово азбуке. Ти задаци су предвиђени да
се провери стечено знање, али и да се са децом вежба писање слова,
препознавање одређеног слова, решавање ребуса, где долази до изра-
жаја машта и стваралачки потенцијали деце. Стваралачки изазови су
предвиђени за школски узраст деце и помажу лакшем усвајању слова
азбуке, читању и писању.

На почетку и на крају књиге *Приче од А до Ш* постоји део са појмовима и словима у облачићима, који је занимљив за полемисање са децом. Разгледајући сличице васпитач може да провери које појмове деца препознају и именују, а који појмови су им непознати. Деца могу да препознају слова и повежу слово и појам. Овај део књиге може да послужи као вид говорних активности којима се може развијати глас, слово и појам на одређено слово, а све кроз игру и забаву (Слика 4).



Слика 4. Појмови и слова у облачићима

На корицама књиге, у стиху, налази се објашњење едиције „Различак“. Кратак стих упућује на приче које су у исто време и духовите и забавне, а на васпитачима и на деци је да покажу машту и креативност у њиховој интерпретацији (Слика 4).

сваки васпитач треба да поседује и практикује у свом васпитно-образовном раду са децом.

Књига *Приче од А до Ш* написана је као подстицај за рад са децом, уз мноштво креативних идеја које могу послужити свима онима који се баве васпитно-образовним радом. Овом књигом васпитачи могу да ускладе и пропрате план у којем су обухваћене активности везане са обраду слова, животиња или неке друге теме из области развоја говора. Књига нуди мноштво идеја, илустрација које су деци смешне и забавне, и задатака који могу да послуже за вежбање слова. Важно је да се дете заинтересује за неку активност која има за циљ развој одређене вештине или одређених вештина, а васпитачи имају задатак да дете подстакну и мотивишу да нешто пожели и уради.

Књига Симеона Маринковића *Приче од А до Ш*, не би била комплетна без илустрација Тихомира Челановића и Душана Павлића, и представља савремен приручник за увођење деце у свет писане речи.

Марија Зељић

ПОЧЕТНО ЧИТАЊЕ И ПИСАЊЕ УЗ ПОМОЋ ИЛУСТРАЦИЈЕ

(Оливера Грбић, *Букварчић*, илустрације Горан Грбић,
Евро бук, Београд, 2018)

Књига *Букварчић* Оливере Грбић првенствено је намењена васпитачима у раду са децом предшколског узраста. Поред васпитача ову књигу могу користити и стручни сарадници, педагошки асистенти као и родитељи у раду са својом децом. Књига је намењена деци предшколског узраста, помоћу које ће деца неосетно, уз забаву и игру, ући у свет слова и бројева и упознати се с неким од основних појава које нас окружују. Кроз интересантне мозгалице и загонетке деца уче да рачунају, пишу, распознају дане у недељи и годишња доба, при чему се од њих стално тражи активно учешће у задацима прилагођеним њиховом узрасту. Ауторка наводи да уз овај *Букварчић* васпитачи могу да прате план и програм припремно-предшколског рада са децом. Прилагођен је развоју говора, препознавању слова и бројева, анализи и синтези речи као и самом изражавању, и обилује мноштвом илустрација које су неопходне у раду са децом.

Ова књига обухвата: читај, напиши и изброј, где деца имају могућност током израде задатака да науче сва слова азбуке, да вежбају писање и самим тим развијају фину моторику, да изброје одређене појмове везане за одређено слово, те тиме вежбају математичке активности.

Дете предшколског узраста које испред себе има *Букварчић* уживаће првенствено јер је ово на неки начин, истовремено лепа, богата и разиграна сликовница. Свако дете ће уживати у сликама, јер су на свако слово приказани одређени појмови који почињу на то слово, и на тај начин ће дете лакше моћи, кроз игру и забаву, да савлада анализу и синтезу речи. Аутор је на слово М убацио четири појма која су деци позната и почињу на слово М и стих који се римује: „Маца Маша миша мази, и док преде миш се пази“ (2018: 6) (Слика 1).

Свако слово има своју страну са сликом одређеног појма, начином на који се пише слово, простор где се вежба писање слова и задатак где може да се вежба препознавање, именовање и на крају читање реченице. Аутор на слово Т наводи: „Трактором се вози Тома преко брда, преко поља“ (2018: 10). То су кратки стихови са речима које су деци познате, те их не треба додатно појашњавати. (Слика 2).



Слика 1. Слово М

Овакве вежбе где су садржани сви гласови српског језика, уз илустрације, на најлакши начин пружају деци могућност да усвоје слова азбуке. За свако слово се током активности вежба и правилно постављање говорног апарата и правилан изговор слова. На слово С аутор је навео пример: „Слон се санка, сунце греје а сова се смеје“ (2018: 16). Стих је написан у рими, занимљив је и забаван деци предшколског узраста (Слика 3). Затим се вежба изговор слова у речима, тј. појмовима на одређено слово, па у реченицама, а на крају васпитач може да убаци песмице и приче на одређено слово азбуке.



Слика 2. Слово Т



Слика 3. Слово С

Граматичке вежбе приказане су на различитим примерима, по принципу допуњавања слова. На свакој страни садржан је део о реченицама, такође са примерима илустрација, и све је пропраћено примерима помоћу којих дете може да вежба. Поред тога, код сваког слова постоји један задатак везан за математичке активности, где деца треба да препознају слово и преброје то задато слово. На тај начин у говорне активности укључене су и математичке активности, те деца усвајају појам броја.

Ситуациони говор се односи на илустративни материјал помоћу којег се вежба свакодневна комуникација, реченице у којима су деци позната одређена слова, појмови.

На почетку и на крају књиге постоји део тј. слободан простор у коме деца могу да нацртају нешто по сопственој жељи, украсе и напишу своје име.

Букварчић представља скроман предлог вежби и активности којима васпитачи могу да се служе у свом васпитно-образовном раду. Осмишљен је као подстицај, помоћ и подршка свим едукаторима који су укључени у процес рада на говорно-језичком развоју деце. У складу са постојећим тенденцијама и програмима у васпитно-образовном раду, приручник садржи бројне стимулативне методе и вежбе за савладавање првенствено слова азбуке. Приступ у реализацији плана и програма у раду са децом и њихове успешне интеграције у школске активности захтева рад на специфичном начину комуникације, од артикулације гласова српског језика, преко граматичких вежби, усавршавања ситуационог говора до самосталног изражавања, препознавања и именовања слова, анализе и синтезе речи.

Букварчић може помоћи васпитачима, стручним сарадницима и родитељима да правилно раде са децом и вежбају слова. Садржи доста примера који су илустративно пропраћени и може се користити са децом у свакодневном раду, јер креативност васпитача утиче на говор детета, подстиче његову машту, креативност и остале аспекте развоја. Књига представља добар водич у осмишљавању и реализацији активности из области развоја говора и припремно-предшколског програма. Написана је тако да пружа могућност свима онима који се баве децом, да увиде на који начин се могу савладати и решити потешкоће током изговора и препознавања слова код детета. Поред васпитача, књига је намењена и родитељима, јер им је омогућено и приказано како да кроз практични део, науче и у пракси испробају већ проверене вежбе за рад са децом. На тај начин ће време проведено са децом бити интересантније, подстицајно за дете и боље организовано.

Стимулативни модели за развој говора подржани су добро осмишљеним илустрацијама, тако да је овај приручник одлична основа за образовање, правилан развој личности и способности комуникације деце са оштећеним слухом. Из тих разлога, може се успешно користити и у раду са децом која имају одређене говорне потешкоће. *Букварчић* је намењен будућим васпитачима, али и васпитачима са искуством, од којих се очекује да се стално едукују, јер пружа велику помоћ у васпитно-образовном раду.

Миланка Јовановић

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: *Истраживања, 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 Пижурице (Матица српска: Нови Сад 1993) и текстови треба да буду писани у складу с њиме. Рукопис понуђен за штампу (за рубрике *Истраживања, 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 филологију и лингвистику*, XIII/1: 43–53.

Ивић, П. (1998). *Прејед историје српскохрватског језика. Целокупна дела. VIII*. Нови Сад – Сремски Карловци: Издавачка књижарница 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 презимања.

Пример: Stephens, James. *Irish Fairy Tales*. <<http://www.surlalune-fairytels.com/books/ireland/jamesstephens.html>> 2. 9. 2010.

Периодична публикација: Име и презиме аутора, наслов текста под наводима, наслов периодичне публикације курзивом (италиком), број и датум публикације (само ако није садржана у интернет адреси), интернет адреса, датум преузимања.

Пример: Опаџић, Зорана. „Одрастање у multikulturalnim sredinama у srpskoj književnosti за decu i mlade“. *Detinjstvo* <http://www.komunikacija.org.rs/komunikacija/casopisi/Detinjstvo/XXXV_4/index_html?stdlang=ba_rs> 2. 9. 2010.

Радове треба доставити Уредништву (tamaragrujic77@gmail.com; tanjabrkljac@gmail.com), у електронској форми и одштапане (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 *Уйуџсџвом*, биће штампани у *Зборнику ВШССОВ*.

Уредништво *Зборника ВШССОВ*

ЗБОРНИК ВШССОВ

година XIV, број 1.

Киkinда 2019.

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 Трпитец, 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

Јелена Панић

Штампа

ЈП „Службени гласник“, Београд

Лектура и коректура

др Тамара Грујић, проф.

Корице

Миомирка Меланк

Фотографија на корицама

Владимир Сретеновић

Тираж

50 примерака

Уредништво не заступа ставове аутора чије текстове објављује.

Сва ауторска права задржана. Забрањено је свако неовлашћено умножавање, фотокопирање или репродукција делова текста.

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