

БРОЈ

2



Висока школа струковних
студија за образовање
васпитача у Кикинди

ЗБОРНИК

В Ш С С О В



2019



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

ЗБОРНИК ВШССОВ

година XIV број 2.

Кикинда, 2019.

САДРЖАЈ

СТУДИЈЕ И ЧЛАНЦИ

<i>Немања Савић</i> ДАУНОВ СИНДРОМ.....	11
<i>Кайшарина Цукић</i> ДЕТЕ СА ДАУНОВИМ СИНДРОМОМ – ПРИКАЗ СЛУЧАЈА	23
<i>Даница Ђенић</i> ПРИПРЕМА ДЕТЕТА СА ДИСХАРМОНИЧНИМ РАЗВОЈЕМ ЗА ПОЛАЗАК У ШКОЛУ – ПРИКАЗ СЛУЧАЈА.....	37

ИСТРАЖИВАЊА

<i>Др Аниела Месарош-Живков, Клара Кајић, масџер</i> ЕЛЕМЕНТИ СТОНОГ ТЕНИСА У ФУНКЦИЈИ РАЗВОЈА МОТОРИЧКИХ СПОСОБНОСТИ КОД ДЕЦЕ ОД 3 ДО 7 ГОДИНА.....	55
<i>Др Србислава Павлов, Свејлана Гомирац</i> ИНКЛУЗИВНА КУЛТУРА ВРТИЋА ИЗ УГЛА ВАСПИТАЧА	73
<i>Др Љиљана Крнеић, Милана Вујасин, масџер</i> ИНТЕРНЕТ КАО ИЗВОР ВИРТУЕЛНОГ ДИДАКТИЧКОГ МАТЕРИЈАЛА – ИЗВОД ИЗ ЕМПИРИЈСКОГ ДЕЛА МАСТЕР РАДА	87

ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

<i>Сања Димићријевић</i> ТАКТИЛНИ ДОЖИВЉАЈ КАО НАСТАВНО СРЕДСТВО И ИСКУСТВЕНИ ОБРАЗАЦ СЛЕПЕ И СЛАБОВИДЕ ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА	99
<i>Сања Пејков, Нађаша Варадинац</i> ПРОФЕСИОНАЛНЕ УЛОГЕ И САРАДЊА ВАСПИТАЧА И ДЕФЕКТОЛОГА У ИНКЛУЗИВНОМ СИСТЕМУ ПРЕДШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА	103

Маринко Стојаковић

СПЕЦИФИЧНОСТИ ПРОЦЕСА ТРАНЗИЦИЈЕ У ШКОЛУ ДЕЦЕ
СА ТЕШКОЋАМА У РАЗВОЈУ 107

Владимир Ђорлука

САРАДЊА ПРЕДШКОЛСКЕ УСТАНОВЕ И РОДИТЕЉА
ИЗ УГЛА ВАСПИТАЧА 111

Упутство за сараднике..... 115

CONTENTS

ARTICLES AND STUDIES

<i>Nemanja Savić</i> DOWN SYNDROME	11
<i>Katarina Cukić</i> A CHILD SUFFERING FROM DOWN SYNDROME – A CASE STUDY	23
<i>Danica Đenić</i> PREPARING A CHILD WITH DISHARMONIC DEVELOPMENT FOR SCHOOL – A CASE STUDY	37

RESEARCH

<i>Angela Mesaroš-Živkov, Ph.D., Klara Katić, M.A.</i> ELEMENTS OF TABLE TENNIS IN DEVELOPING MOTOR ABILITIES IN CHILDREN AGED 3 TO 7	55
<i>Srbislava Pavlov, Ph.D., Svetlana Gomirac</i> INCLUSIVE CULTURE SEEN FROM A PRESCHOOL TEACHER' PERSPECTIVE	73
<i>Ljiljana Krneta, Ph.D., Milana Vujasin, M.A.</i> INTERNET AS A SOURCE OF VIRTUAL DIDACTIC MATERIALS – AN EXCERPT FROM THE EMPIRICAL PART OF A MASTER THESIS.....	87

REVIEWS AND ANALYSES

<i>Sanja Dimitrijević</i> TACTILE EXPERIENCE AS A TEACHING AID AND AN EXPERIENTIAL PATTERN OF BLIND AND VISUALLY IMPAIRED PRESCHOOL-AGED CHILDREN	99
<i>Sanja Petkov, Nataša Varadinac</i> PROFESSIONAL ROLES AND THE COOPERATION OF PRESCHOOL TEACHERS AND DEFECTOLOGISTS IN THE INCLUSIVE SYSTEM OF PRESCHOOL EDUCATION	103

<i>Marinko Stojaković</i>	
THE CHARACTERISTICS OF THE TRANSITION-TO-SCHOOL PROCESS OF CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DIFFICULTIES.....	107
<i>Vladimir Ćorluka</i>	
THE COOPERATION OF THE PRESCHOOL INSTITUTION AND PARENTS FROM A PRESCHOOL TEACHER'S PERSPECTIVE.....	111
<i>Instructions for submitting a journal</i>	115

СТУДИЈЕ И ЧЛАНЦИ

ДАУНОВ СИНДРОМ

САЖЕТАК: Рад разматра појам и узроке Дауновог синдрома, познатог раније и под називом монголоизам, узроке његовог настанка, препреке с којима се суочавају оваква деца и њихови родитељи, њихов третман у друштву, прихватање на ту околност од стране родитеља и ближе околине, друштва у целини.

Такође третира се и проблем компензације, односно претераног очекивања родитеља од друге „здраве“ деце у породици. С друге стране, осветљена је и личност самог детета које има Даунов синдром, његова друштвеност, непосредност и друге социјалне интеракције. Поред тога, дата су и упутства за рад са оваквом децом, као и за оспособљавањем ове деце за што самосталнији живот у будућности.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: Даунов синдром, породица, прихватање, препоруке, интеграција

1. Увод

Даунов синдром, познат и по некадашњем термину монголоизам, први је проучио Саген још половином 19. века, да би истраживања на ову тему продубио Џон Лангдон Даун (John Langdon Down) 1866. године, по коме је и назван овај поремећај, с обзиром да му је дете имало овај синдром. Иначе врло је интересно да *Педагошка енциклопедија* из не тако давне 1989. године, Николе Поткоњак и Петра Шимлеше, у издању Удружених југословенских издавача, не препознаје термин Даунов синдром, већ Монголоидно дете, а тек под алтернативним значењима наводи се Синдром Дауна. (Поткоњак, Шимлеша, 1989, књ. 2: 61).

Наиме узрок настанка овог поремећаја је тризомија, односно триплет на 21. хромозому, што за последицу има ментално недовољну развијеност. Дакле, тај један додатни хромозом ремети генетску равнотежу, како менталну, тако и физичку.

Иначе, учесталост овог поремећаја је 1: 680, међутим, како напредује наука и техника могуће је пренатално утврдити поремећај, тај број се повећава, односно овај проблем постаје рећи.

* nemanjasavic75@yahoo.com

У последње време, за ову појаву се све више интересује и друштво у целини, као и шири јавност и таква деца све више постају део редовног васпитно-образовног система, а у каснијем животу живе са нама, а не поред нас.

С тим у вези, интересно је разматрање ауторке Розмери Шекспир (1979) у вези са терминима који су прихватљиви. Мада сама ауторка о томе износи тврдњу да с времена на време долази до промене у коришћењу термина који описују неки психофизички недостатак – било зато што један термин постане неодговарајући, било зато што добија призвук увредљивости. Све то навело је Џона Лангдона Дауна да још пре стотинак година уведе овај термин – сматра се да није пожељно доводити у везу једну ментално заосталу особу са припадником неке расе или народа (јер никаква веза са монголском расом не постоји). Постепено, све више се користи назив Даунов синдром или Даунова болест. (Шекспир, 1979: 45).

Интересантно је зашто је баш по Дауну дат назив тог поремећаја, који – иако га је први подробно описао – ипак се први и пежоративно изразио о целом једном народу. Ауторка се у књизи не упушта у детаљнију анализу питања *Зашто*, већ само констатује да време и околности, а често и стручна или политичка јавност имају утицаја да ли ће се неки термин повући из употребе, а неки други почети да се употребљава.

2. Даунов синдром – опште карактеристике

Неколико је претпоставки зашто долази до овог поремећаја. Неке од њих су одређена грешка приликом спајања мушке и женске јајне ћелије. Друге предикције односиле би се на размножавање у крвном сродству, деца старијих мајки, неке полне болести и друго.

Даунов синдром укључује многе симптоме, али најважнији симптом код новорођенчета је млитавост, међутим, то није и једини симптом. Зато се и сам поремећај означава као синдром, то јест скуп различитих симптома. Све до недавно, поменули смо, таква деца су називана монголоидном, што је, уз још неке термине избачено, јер делују деградирајуће.

Потребно је напоменути да ће у овом раду бити елаборирани не само кључни симптоми овог поремећаја, него и препоруке за рад с таквом децом, погледи друштвене заједнице према овим члановима друштва, проблеми у школовању и друге препреке с којима се сусрећу ова деца и њихови родитељи (Слика 1).



Слика 1 – Родитељ и дете с Дауновим синдромом

Јасно је да рођење оваквог детета изазива код родитеља различите реакције, најчешће тугу, изненађење, фрустрираност, страх, непријатељство, мржњу, повреду нарцизма, осећање стида, кривице и сл. Емоционалне реакције родитеља пролазе кроз неколико фаза: фаза шока, одбијање чињенице да је дете ментално ретардирано, осећање кривице, самооптуживање и међусобно оптуживање родитеља, амбивалентност према детету и околини, осећање срамоте и завист у односу на другу здраву децу, одбацујући став према детету, осећање туге и др. (Мићевић Карановић, Кнежевић, Радовановић, 2014: 90–91).

Интересантан је и осврт Марије Вучић, који се у великој мери може применити и на Даунов синдром: „У сваком конкретном случају треба разликовати и издвојити оно што је развојна промена, нужна појава, што је природан процес, од онога што се јавља код појединачног детета или у датом случају. Зато се родитељи морају постарати да упознају своје дете, а уједно да имају више знања о васпитању уопште.“ (Вучић, 1957: 33).

Дакле, рођење детета са Дауновим синдромом изазива различите промене у самој породици, у односу између супружника, као и између остале деце у породици. Улога родитеља је ту од необичне важности. Већ је напоменуто да Даунов синдром карактеришу многи психички и физички симптоми. Неки су већ подбројани, а од осталих ваља истаћи кратку и малу лобању са спљоштеним лицем и истакнутим јагодицама, мали спљоштен и увучен нос, очи укосо постављене

(отуд и термин монголоидна деца), константно отворена уста, дебео језик, уши мале и асиметричне, коса слаба и сува, зуби касно избијају и лошег су квалитета, повећан простор између палца и другог прста на нози итд. (Карановић и сар, 2020: 33).

Занимљиво је да је у току прва три месеца живота овакво дете упадљиво мирно, и скоро уопште не одговара на спољашње дражи. Моторне способности се развијају веома споро. Спорије постижу способност седења, а највећи број такве деце прохода тек са две и по године. Координација је такође проблематична, а касне у и развоју мишљења, што наводи и Душан Ђорђевић: „Она тешко схватају градиво. Не могу да одвоје оно што је битно од споредних детаља. Зато се дешава да запамте неке споредне детаље, а не науче оно што је битно. Психолози су утврдили да ментално заостала деца тешко памте школско градиво (посебно правила), јер не могу да схвате смисао оног што уче и тешко им је да својим речима искажу шта су учили.“ (Ђорђевић, 1984: 228).

На нивоу понашања, честе су стереотипне радње које могу трајати сатима (нпр. рокинг). Поред тога, касне и у развоју, а последично и у разумевању говора. Разумљивост њиховог говора је често отежана лошом артикулацијом, која је опет условљена дефицитом у анатомском погледу уста, језика и других органа потребних за артикулацију.

Посебно је занимљива емоционална сфера ове деце, јер она, по правилу добро функционише. Ова деца су често веома друштвена (Слика 2), весела су и пријатељски расположена, немају резервисано понашање, емоционални развој иде испред интелектуалног.



Слика 2 – Деца с Дауновим синдромом су друштвена

Ова деца науче све што и друга деца, али са осетним закашњењем, у стању су сама да оду у тоалет, да ходају, говоре, обуку, али све то долази много касније у односу на другу децу. Зато се деци с Дауновим синдромом мора посветити посебна пажња како би савладала основне вештине и како би им каснији живот био лакши.

Кад је реч о менталном развоју, сметње су свакако присутне и њих повезујемо са неуједначеним развојем интелектуалних способности. Тешкоће су изражене и у когнитивном и у адаптивном процесу. Све ове тешкоће су условљене споријим памћењем, лабилношћу пажње, слабијом говорном развијеношћу итд.

2.1. Родитељи и прихватање деце са Дауновим синдромом

Моменат сазнавања да дете има потешкоће у развоју није јединствен за све родитеље. То је свакако врло узнемирујући моменат и он се различито манифестује код сваког родитеља понаособ. Деца са урођеним физичким сметњама или неким хромозомским аберацијама, као што је нпр. Даунов синдром, углавном су препозната на самом рођењу, док деца са „невидљивим“ сметњама у раном узрасту, као што је аутизам или неке блаже тешкоће (као што су нпр. сметње у учењу), нису препозната све док се код деце не уоче потешкоће у одређеним областима њиховог функционисања, примерице у остваривању социјалне интеракције са другима или у развоју говора. Понекад се препознају тек када дете крене у школу и не успева да савлада неке или већину наставних захтева. (Крстић, 2011: 10).

Већ смо навели какав опсег реакција доживљавају родитељи, утисак је да је код родитеља процес адаптације болан и тежак.

Та околност често за саме родитеље представља трајну сметњу у даљем функционисању. Премда је медицина у сталном напредовању, број деце са сметњама у развоју се не смањује, већ напротив, лагано расте. То је стога што се данас могу спасити животи деце која раније нису могла да преживе, јер није постојало технолошких могућности које би им то омогућиле. (Грубић, Љубешић, Филиповић Грчић, 2013: 57–73). Све то, ипак, многим родитељима није довољна сатисфакција. Желели су и „здроаво и право дете“ (Слика 3). Ситуација која је пред њих стављена врло често представља препреку која се тако лако не прескаче. То се не односи само на властите, тј. аутономне психосоматске релације, већ и на однос према околини. Све то даје укупно доста хетерогену слику која се рефлектује и на егзогени, али и на ендогени живот. То су искушења у којима се не снађе свако и из којих неки не

изађу као победници. Узгред, није то тако само код нас, већ се у целом свету број овакве деце повећава из године у годину, а паралелно с тим у већини земаља расте и подршка друштва и политичара оваквој деци.



Слика 3 – Родитељска подршка

Важно је напоменути да је брига о детету с Дауновим синдромом целоживотна и да се она не умањује поласком детета у школу, или у неку другу институцију намењену таквој деци. Иначе, само школовање овакве деце могуће је у редовним школама, као и у специјалним школама, о чему мишљење даје стручно особље квалификовано за то. Свакако да и редовно, и специјално школовање имају и предности и недостатке. Упркос томе што таква деца похађају школу, примарна је помоћ и подршка породице.

Када се говори о пожељном родитељском односу према дететовом здравственом стању и дијагнози, клиничари и истраживачи користе термине као што су прихватање, разрешење, адаптација... Премда се некада наглашава да термини као што су прихватање и разрешење сутеришу крајњу тачку, а адаптација претпоставља процес који је у току, истраживачи се углавном слажу око тога да не постоји коначни стадијум апсолутног родитељског прихватања. То је и у складу са начином мерења родитељског разрешења, где се у одређењу разрешеног односа прихвата туга коју родитељи осећају у садашњости, али је акценат стављен на промену и извесно олакшање код родитеља посматрајући од времена када су први пут били суочени са дијагнозом дететове ометености или хроничне болести. Процес прилагођавања и прихватања дететовог стања захтева родитељску когнитивну и емоционалну обраду доживљеног искуства. (Крстић, 2011: 106).

Свакако да у случају да је прворођено дете с посебним потребама, та чињеница утиче и на планирање другог детета. Понекад се

утврђује да рођење нормалног детета повољно делује на родитеље који већ имају једно ометено дете. (Шекспир, 1979: 63). Али у већој мери заступљени су родитељи код којих је присутан страх од рођења другог детета. Тај страх је дуалног карактера – или мисле да ће и друго дете бити ометено, или због тога што сматрају да њихово прво дете захтева много бриге, што би их спречило да се посвете новорођенчету.

2.2. Крајњак осврт на реакције браће и сестара

Мање је обрађено гледиште браће и сестара деце ометене у развоју. Јасно је да су таква деца погођена на више начина. С обзиром да се више пажње поклања ометеном детету него њему, овакво дете често је занемарено. На њих родитељи врше већи притисак да буду успешни, како би надокнадили недостатак свог брата или сестре. Та компензација родитеља доводи до различитих реакција самог нормалног детета. Један од начина бекства од притиска је осећање кривице, затим поменута запостављеност, потиштеност, завист, љубомора, анксиозност, агресивност итд. Тешко је с родитељске тачке објаснити другом, нормалном детету, да је нужно да постоје двоструки аршини и дисциплински поступци који нису једнаки за сву децу у породици. Та деца, која немају посебне потребе, реагују на ту чињеницу различито, нека с разумевањем, па чак и помажу родитељима око другог детета (Слика 4), а нека испољавају већ набројана деструктивна стања. Ова друга су у већини. Сва та стања и релације које „изазива“ дете с посебним потребама изискују додатни напор и самих родитеља, али и институција у пружању помоћи оваквим породицама.



Слика 4 – Деца и њихов позитиван однос према брату с Дауновим синдромом

2.3. Искуство једне мајке

Као еклатантан пример ове проблематике, навешћемо искуство једне мајке, које налазимо у књизи Загорке Марков *Припрема деце са сметњама у развоју за улазак у школу*.

„Да моје дете има Даунов синдром сазнала сам тек кад је напунило око годину дана. Пре тога је све указивало на то да нешто није у реду, посебно када говорим о моторици. Оно са годину дана једва да је стабилно седело, а тек по неки корак би уз моју подршку направило. После фазе туговања и објашњавања родбини и комшијама да имамо проблем, решила сам да започнем борбу како би моје дете имало што квалитетнији живот. Са три године је почео да похађа редовну васпитно-образовну групу. Био је прихваћен од стране вршњака, али је очигледно било да значајно заостаје за њима у развоју. Дете је било обухваћено ИОП-ом, водила сам га на додатну подршку и приватно сам ангажовала логопеда и олиграфолога да раде са њим. Ефекти рада целог тима и мене као мајке су били видљиви.“ (Марков, 2020: 22).

Дакле, овде имамо ситуацију која је по много чему интересантна. Након фазе туговања, која је неминовна, поменута мајка креће у борбу с проблемом. Ангажује не само властите потенцијале, него и институције, а мотивише и само дете. Наравно да је за овакав пример борбе потребно веома много одрицања – и да би резултати били видљиви – и много потрошеног времена, енергије и новца. Нису сви у прилици тако да поступе, зато је и подршка целокупног друштва веома важна. Даље, у исповести наведена мајка каже: „Код куће сам са њим радила све вежбе које су ми препоручили логопед и олигофренолог. Васпитачи су улагали посебне напоре да моје дете успешно укључе у све активности (...) Оно што нас је збуњивало је то што његов емоционални развој није одговарао оном развоју који се испољавао код деце која имају овај поремећај.

Имала сам намеру да га упишем у редовну школу. У разговору са дефектологом добила сам препоруку да га упишем у школу за ученике са сметњама у развоју. Била сам разочарана. (Ibid: 22).

Долазимо до класичне фазе разочарења. С обзиром да је ова мајка употребила све властите ресурсе, нормално је да је очекивала резултат. Тај резултат је изостао. Некад због превеликих очекивања саме мајке, некад због бирократских проблема. Укратко, чак и да је дете било примљено у редовну школу, нека врста разочарења неминовно би уследила, јер сваки ангажман у било којој сфери пролази кроз идентичне развојне фазе од почетног очаја, преко одушевљења до крајњег разочарења, односно реалног схватања властитих или туђих потенцијала.

У даљем делу исповести, поменуто мајка је схватила, након разговора с дефектологом, психологом и васпитачима, реалност. Након тестирања, увидела је да је упис у школу за децу са сметњама у развоју прави избор. Даље се у књизи наводи:

„У међувремену се утврдило да има још једну развојну сметњу, а то је блажи поремећај из спектра аутизма. Јавили су се још неки здравствени проблеми.

Искусни стручњаци из додатне подршке су имали разумевања за све његове проблеме и пружили су му адекватну рехабилитацију. Све време сам ја била котерапеут и све сам у складу са њиховим препорукама извршавала. Моје дете је успешно завршило 8. разред и сада је у дневном центру за особе са инвалидитетом. То што је моје дете похађало редовну васпитно-образовну групу, много му је помогло у припреми за полазак у школу. Он је био у подстицајном окружењу које је такође имало утицаја на његову социјализацију.“ (Ibid: 23).

Дакле, основу рада са овом децом у предшколској установи представља индивидуални образовни план (ИОП) у коме је дефинисано очекивано напредовање детета у наредном периоду. Васпитач треба да зна тешкоће које дете има и да у складу с тим, уз подршку дефектолога и осталих стручњака, примењује стилове подучавања који одговарају детету. (Николић, Цвијетић, Дамјановић, 2019: 58).

3. Препоруке за рад са децом која имају Даунов синдром

Свакако да је имати члана породице који има Даунов синдром једно посве другачије искуство од искуства с нормалним дететом. Та врста депривације носи са собом низ фактора који остатку тзв. „нормалне“ популације често не буду до краја јасни. Зато је борба родитеља не само за бољитак свакодневице, него и за положај особа с Дауновим синдромом, непрестана.

О томе говори и гледиште из књиге *Свијет ђјечје љсихе*: „Најбоље је, ако је икако могуће, да оба родитеља судјелују у подизању свог дјетета. Дакле, да га заједнички или наизмјенице надзиру, повијају, купају или хране, пратећи брижљиво његов развитака како би му што боље омогућили да развије своју личност и психичке могућности којима располаже. Ако се тризомично дијете воли и у њему ужива као у сваком нормалном дјетету (Слика 5), оно ће моћи развити свој карактер и своју улогу у обитељи као и сваки други њезин члан. Треба га храбрити и потицати да оптимално развије своје способности и да пронађе начин да поживи сретним и задовољним животом.“ (Николић, Шкрињарић, Видовић, 1989: 217).



Слика 5 – Љубав према детету које има тризомију мора да буде једнака као према здравом детету

Даунов синдром захтева специфичнију негу и рад, него код осталих поремећаја, примерице понашања. Треба подсетити да су деца с Дауновим синдромом врло друштвена, отворена и комуникативна, за разлику од аутистичне деце која имају већи степен неповерења према околини. Зато се неке смернице за рад с оваквом децом могу применити и у уопштенијој популацији, јер су универзалне.

Навешћемо смернице за васпитно-образовни рад са децом са интелектуалним сметњама: Достигнути ниво знања, способности и вештина, треба да представља полазну основу за рад са дететом; Усмерити се на оно што дете може и зна, а не на оно за шта је очигледно да оно није способно; У подучавању истицати само оно што је битно – на слици, у говору, током извођења моторичких вештина; Радити интензивно на функционалним вештинама – брзи о себи, социјалним вештинама, сналажењу у свакодневним ситуацијама; Често понављати раније усвојена знања и вештине, јер их дете може брзо заборавити; Имати константно на уму принцип очигледности у стицању знања у упознавању околине и користити што више очигледних средстава и конкретних предмета; Омогућити детету да садржаје упозна путем чула вида, да посматра, слуша, додирује, мирише; Имати у виду да дете најбоље учи чинећи – ређајући, слажући, дојећи, обликујући материјал или увежбавајући конкретну радњу. (Марков, 2020).

Поред свега наведеног, уврежен је став струке да би требало обезбедити и поступност у раду, затим давати једноставне задатке,

користити кратке реченице и износити само оно што је битно за дату активност, без „рукаваца“ у излагању, не инсистирати на бележењу, уважавати потребе за изражавањем кроз цртеж (Слика 6) или неки други вид писане активности и др.



Слика 6 – Изражавање детета кроз цртеж

Укратко, треба подвући да је један од најважнијих принципа да се детету обезбеди поступност у раду, јасна образложења и правилно дозирање задатака уз уважавање могућности сваког детета понаособ. Уз Даунов синдром често се појављују и други поремећаји (вида, слуха, срчане сметње итд.), па је сваки програм индивидуалан и усклађен са појмовним фондом детета.

4. Закључак

Тризомија, односно Даунов синдром, још увек „болује“ од стереотипа, међутим, много тога је учињено инклузивним концептом који подразумева припрему детета са Дауновим синдромом за полазак у школу и у редовне вртиће.

Ова припрема обично траје око три године и деца у највећем проценту након редовног вртића уписују савремене школе за основно образовање ученика са сметњама у развоју. То је велики успех, јер пре увођења инклузије ове особе су углавном биле обухваћене социјалном заштитом и радно-окупационом терапијом.

Дакле, напретка у односу друштва (институција) према особама са Дауновим синдромом евидентно има, али трабало би имати у виду да је унапређење положаја овакве деце трајан процес и увек има простора за даљи напредак.

ЛИТЕРАТУРА

- Вучић, М. (1957). *Однос према омладини у југославији*. Београд: Рад.
- Грудић, М., Љубешић, М., Филиповић Грчић, Д. (2013). *Како јаворити о проблемима развојног исхода*. Загреб: Медицинска наклада.
- Ђорђевић, Д. (1984). *Педагошка психологија*. Горњи Милановац: Дечје новине.
- Крстић, Т. (2011). *Мајке хронично оболеле деце: прихватање дијагнозе и управљање стреса*. Нови Сад: Филозофски факултет.
- Марков, З. (2020). *Припрема деце са сметњама у развоју за улазак у школу*. Кикинда: Висока школа за образовање васпитача.
- Мићевић Карановић, Ј., Кнежевић, Ј., Радовановић, М. (2014). *Ментална хигијена*. Кикинда: Висока школа за образовање васпитача.
- Мићевић Карановић, Ј., Кнежевић, Ј. (2019). *Психологија деце са посебним потребама*. Кикинда: Висока школа за образовање васпитача.
- Николић, И., Цвијетић, М., Дамјановић, Р. (2019). *Деца са сметњама у развоју*. Сомбор: Педагошки факултет.
- Николић, С., Шкрињарић, Ј., Видовић, В. (1989). *Свијет дјечје психе*. Загреб: Просвјета.
- Поткоњак, Н., Шимлеша, (1989). *Педагошка енциклопедија*. Београд, Сарајево, Нови Сад: Удружени југословенски издавачи.
- Шекспир, Р. (1979). *Психологија ометених у развоју*. Београд: Полит.

Nemanja Savić

DOWN SYNDROME

Summary

The paper analyzes the notion and causes of Down syndrome, once known as mongolism, the factors that affect it, obstacles that these children and their parents face, the way they are treated by the society, as well as the ways this circumstance is accepted by the parents, child's immediate environment and the society at large.

In addition, the paper addresses the problem of compensation, i.e. parents' unrealistic expectations of the other, "healthy" children in the family. On the other hand, light is cast on the very personality of the child suffering from Down syndrome, their social skills, openness and other social interactions. In conclusion, guidelines for working with such children are provided, as well as suggestions for enabling these children to be as independent as possible in future years.

Key words: Down syndrome, family, acceptance, recommendations, integration

ДЕТЕ СА ДАУНОВИМ СИНДРОМОМ – ПРИКАЗ СЛУЧАЈА¹

САЖЕТАК: Предмет овог рада односи се на испитивање и праћење развоја детета са Дауновим синдромом, начину на који оно функционише у различитим околностима, његовим социјалним и интерперсоналним контактима, односу према обавезама и слично. Кроз интервју са родитељима долази се до сазнања како дете прихвата школу и школске обавезе, наставнике и вршњаке.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: Даунов синдром, прилагођавање, инклузија, образовање

Прихвати ме

И ја сам човек и ја сам живо биће, видите ме.

И ја сам човек, види, под истим небом исти ваздух дишемо.

И ти си човек, желим да ме упознаш, да, баш ти који окрећеш
леђа од мене.

Ни не схватате колико ми је потребно да ме волите.

Ја само желим да ме прихватите.

Не, нећу те повредити, ја јесам можда грубљи у својим
наступима,

а једино што желим је топлина твог загрљаја.

Ја сам љубав, волите ме.

И на крају дана, онда када смо најрањивији, када нас све бриге
света море,
тада схватамо да смо ништа и све, толико слични и толико
различити.

Прихватимо разлике и волимо се!

Катарина Цукић

* ketycukic@gmail.com

¹ Рад представља део завршног рада под називом „Дете са Дауновим синдромом у редовном васпитно-образовном процесу (приказ случаја)”, одбрањеног 2020. године, под менторством др Србиславе Павлов.

Даунов синдром погађа сваку људску расу и може се јавити у било којој породици, без обзира на здравље родитеља, економску ситуацију или начин живота. Боље разумевање Дауновог синдрома важно је како би се оболелој деци и њиховим породицама олакшао живот и пружила прилика да буду потпунији и активнији чланови друштва.

Већина земаља у свету, у оквиру својих образовних система, активно ради на успостављању и развијању стандарда и критеријума како би се обезбедио најадекватнији ниво праведности и доступности образовног система у односу на маргинализоване групе деце и ученика. Инклузија није питање типа установе у којој се дете образује, већ услова који обезбеђују различите нивое повезаности подршке и образовања који су код већине овакве деце неодвојиви процеси.

Даунов синдром је најчешћи и најпознатији хромозомски поремећај човека. Погађа подједнако све расе, оба пола, без обзира на здравље родитеља, економску ситуацију или начин живота. У целом свету се јавља са учесталошћу од око 1:700 рођених. У медицинским документима који су прихваћени у Републици Србији, за дијагнозу Q90, наводи се да је у питању Дауновом синдром и сви научници у овој области инсистирају на употреби овакве форме. У енглеском језику пре се користио назив *Down's Syndrome* (код нас преводен као Даунов синдром). Овај назив пропраћен је и објашњењем да *Langdon Down* није имао синдром, већ да је по њему добио име. (Вуковић и сар, 2007).

Основна идеја инклузивног система образовања јесте повећање доступности образовања сваком детету и истовремено стварање услова за квалитетно образовање у складу са потребама и способностима детета. Овакво образовање које је засновано на праву детета да има приступ образовању, које је усмерено на њега и његове специфичне потребе у стручној литератури, назива се инклузивно образовање. Битно је раздвојити појам интеграције од појма инклузије. Наиме, интеграција подразумева да је ученик укључен у постојећи систем образовања, али без прилагођавања ученику и његовим потребама. У том случају, ученик се највише ослања на своје способности сналажења, своју упорност и помоћ родитеља. Инклузија се, пре свега, односи на укључивање деце са сметњама у развоју у редован систем основног образовања уз подршку стручног лица (Истраживање Покрајинског омбудсмана АП Војводине, „Инклузија – између жеље и могућности“, <http://www.narip.cep.edu.rs>).

Циљ инклузивног образовања је уклањање свих видова баријера и дискриминације, које би се односиле на пол, националну

припадност, верско и социоекономско порекло, способности, здравствено стање или било које друго лично својство појединца, као и омогућавање друштвене кохезије (Истраживање Покрајинског омбудсмана АП Војводине, „Инклузија – између жеље и могућности“, <http://www.narip.cep.edu.rs>).

Деца са тешкоћама, па тако и са Дауновим синдромом, укључена у редовни образовни програм, постижу пуно боље резултате, јер их средина подстиче и омогућава бољи увид у њихове могућности. На тај начин они постају чланови друштвене заједнице, те се припремају на самосталнији облик живота. Иако постоје одређени предлози прилагођених програма, такође постоје и бројне могућности корекције на сваком наставном часу у зависности од циљева и задатака учења, па и интереса и могућности деце са Дауновим синдромом. Велику улогу у индивидуализацији има учитељ и стручни сарадници, као и њихов степен компетенције и креативности. Исто тако од велике важности је и укључивање деце са сниженим интелектуалним способностима у све активности у разреду, поготово током свечаности и приредби са нагласком на оне делове који се припремају и изводе пред родитељима.

У раду са децом са тешкоћама врло су корисне когнитивне мапе. Оне су приказ информација на визуелно организован начин, а научно је доказано да особе са Дауновим синдромом имају бољу визуелну перцепцију и меморију. Менталне мапе упућују дете на повезаност кључних чињеница, на њихов след и откривање узрочно последичних веза. Деца се лакше сналазе кроз визуелне садржаје, лакше их памте и лакше класификују повезаности између ствари и појава. (Зрилић, 2011).

Како би деца са већим и умереним тешкоћама у учењу била интегрисана у школе, те установе морају бити адекватно опремљене, како кроз стручни кадар, тако и кроз сва неопходна стручна помагала. То се првенствено односи на довољан број стручног особља и опремљеност разреда, који би омогућили да се унутар одређене групе ученика успешно изађе у сусрет додатним потребама сваког детета са Дауновим синдромом. Темелј интеграције лежи у приступу стручног особља. Оно мора на инклузију да гледа позитивно и да верује да се дете може истински успешно интегрисати у разред. Да би се успешно осигурало све оно што је потребно за интеграцију, потребно је учитељима осигурати довољно времена за планирање наставе у разреду, али и изван њега. (Buckley & Bird, 2010).

Инклузија у образовању захтева измене и прилагођавања редовног образовног система, али и друштва уопште. На тај начин изашло би се у сусрет потребама деце, како типичног развоја, тако и деце

са сметњама у развоју. Инклузија на предшколском узрасту подразумева да дете ометено у развоју похађа редовну групу у вртићу, заједно са својим вршњацима. Упоредо, дететова породица добија подршку уз доступност свих расположивих, релевантних служби. Оно што може да утиче на ублажавање последица потешкоћа по развој детета јесте рана процена и правовремена интервенција, а то уједно умањује и потребу за скупим рехабилитационим третманима и ствара предуслов за школовање детета у оквиру редовног образовног система. Оно што је кључно за стварање оптималне средине за развој предшколског детета са сметњама у развоју, јесте вртић који пружа разноврсне активности, мноштво играчака и дидактичког материјала, друштво вршњака и подршку обучених васпитача. Инклузија на предшколском узрасту је значајна из више разлога. Пре свега, деца у тој доби још увек немају формиране предрасуде о особама које су другачије од њих, а то ризик од задириковања или одбацивања, своди на минимум. Затим, рана интеракција деце типичног развоја са децом ометеном у развоју, имплицира већу могућност да ће у одраслом добу особе из опште популације на лакши начин прихватати особе са сметњама у развоју. На крају, сматра се да рано смештање деце у услове који владају у „стварном свету“, доприноси бољој припреми деце ометене у развоју за успешно укључивање у свакодневно окружење. (Бројчин, Глумбић, 2007).

Наратив – Приказ случаја

Прво дете из редовне, контролисане трудноће, у другом дану живота транспортовано је из породицишта у граду у ком је рођено на ИЗЗДИО у Новом Саду, ради испитивања и утврђена је дијагноза *Su Langdon DOWN*. Утврђена је тризомија, присутни су клинички знаци *Su Langdon DOWN*. Косо постављени очни отвори, угнут корен носа, танке усне, углови усана спуштени на доле, усне шкољке су ниже постављене, врат је кратак. Укључен је у рани стимулативни третман физијатра, генетичара, психолога и касније логопеда. Почео је да седи са 7 месеци и убрзо је почео да користи ношу. Такође, врло брзо су му скинуте пелене. Са 19 месеци направио је прве кораке, уз придржавање за руке. Са 2,5 године пинцет хват је развијен, хода самостално на кратким релацијама, ход је на широј релацији. И данас се дете контролише редовно у ИЗЗДИО, и даље иде на дефектолошке и логопедске третмане физијатра, генетичара, психолога. Говор напредује полако. Добро формира реченице и током разговора је комуникативан и спреман на сарадњу. Графомоторика је још у развоју.

Говорно-језички развој – показује елементе извесног напретка у односу на раније постигнуте резултате. Сада са 12 година живота, ход му је и даље на широј основи, изводи ход на прстима и петама, трчкара, скакуће, зна да прескочи препреке, покушава самостално да стоји на једној нози. Фина моторичка координација је надограђена. Током хоспитализације, од рођења детета па до данас, спровођене су кинезитерапије. Мајка је упозната са свим вежбама и спроводи их редовно у кућним условима. Након сваке хоспитализације било је видно позитивних резултата.

Дете живи у трочланој породици са мајком и оцем, у породичној кући и једино је дете у породици. Мајка је незапослена, јер је у потпуности посвећена детету, отац је по занимању аутомеханичар, запослен је и има своју радионицу. Остварује приходе за своју породицу. Живе у кући, добро опремљеној која задовољава све потребе ове породице. Остварили су право на увећан дечији додатак и туђу негу и помоћ. Пошто се радионица налази у склопу куће, дете је присутно у свакодневним радовима у радионици и тиме је остварило добре друштвене односе. Дете воли да одлази на село код баке, тетке, ујака, код браће, где је веома добро прихваћен и омиљен. Сви они заједно пружају велику помоћ и подршку у раду са дететом. Дете је весело и енергично. Воли да трчи, да се игра жмурке, да се игра лоптом. Воли животиње и у току боравка на селу воли да се брине о животињама, да их храни, мази.

Дете је кренуло са 3 године у вртић, а са 7,5 година у редовну школу, која му је припадала територијално. Родитељи нису имали право на избор школе у свом граду, већ им је припала школа која се налази у близини њихове куће.

Дете је весело и срећно, воли да је интересантан околини и да их засмејава. Са дететом мора да се оствари другарски однос пун стрпљења и толеранције, да вас упозна и да вам верује. Дете осети ако је неко пун предрасуда према њему. Он се понаша онако како се и ви понашате и осећате према њему. Веома је емотиван и плашљив за неке новости, морате да га уверите, а притом да га добро упознате да он стекне поверење у вас. Воли да је у центру пажње и ако није, урадиће нешто да вам скрене пажњу. Када је срећан и узбуђен, осећања га толико понесу да не уме да их контролише, па често уме да изазове мале конфликте, али у том тренутку није ни свестан да је некога повредио. После конфликта, не треба га пуно критиковати и кажњавати, јер стављате велики акценат на то, па ће вас у револту скроз искључити, неће вас слушати, повући ће се у себе. Морате му на позитиван начин показати да нешто није у реду. Воли да сарађује

и самосталан је када има конкуренцију и када је у групи. Мотивацију проналази у свом животном окружењу или неким предметима које јако воли. Воли самостално да иде у продавницу и полако има интересовање да учи вредност новца. Воли да се самостално креће по школи, обавља дужности редара, да се осећа корисним и да помаже другима. Воли да оствари контакт са другарима и особљем школе загрљајем и пољупцем. Многима то смета, па то не може да разуме. Не треба му више пута понављати једну исту наредбу, може му се рећи једном и он ће после кратког времена урадити то што се од њега тражило. Воли музику, животиње, камионе, аутобусе. Омиљена животиња му је свиња. Своју баку, која живи на селу и коју често посећује, обожава. Код ње се упознао са свим животињама које се налазе на селу. Воли цртане филмове и често се уживи док их гледа, препричава их. Воли да се игра пластичним флашама. Воли музичке инструменте – хармонику и гитару. Воли да опонаша ове инструменте глумећи да их свира. Воли да вози бицикл и укључује се у све активности и обавезе код куће. Рекреативно иде на јахање и пливање, ужива да се налази у води и уме да плива. Воли да убацује лопту у кош, да шути лопту. Воли да је он играч, а не голман. Воли да му се чита, веома је радознао. Воли када му се објашњавају неке природне појаве, нпр. што Сунце излази и када, када залази и зашто.

У његовом друштву треба да је динамично дете које ће да даје предлоге за игру. Има велику фамилију, пуно браћа и сестара од којих је јако лепо прихваћен. Воли да одлази на рођендане и забаве. Има одређен број другара из разреда са којима воли да проводи време. Често помиње своје другаре када је код куће. Има потребу да се осећа као део разреда, да проводи време са вршњацима, а не да је стално у друштву одраслих. Када није укључен и када се осећа неприхваћено, његов револт је гуркање. Дружење у дворишту школе је сушта супротност од дружења у учионици, када су присутни наставници и учитељи. У присуству наставника другари га позивају у игру и желе сарадњу са њим, а када су сами у дворишту, без присуства наставника, деца га одбацују, игноришу, коментаришу, беже од њега, критикују га, имитирају и ругају му се. То је један од разлога зашто долази до конфликта. Дете све разуме и све осећа, али у том тренутку не зна да одреагује на прави начин, те код куће све препричава.

Примена ИОП-а

У првом разреду школа је тражила сагласност родитеља за интерресорну комисију. Интерресорна комисија у закључку је навела

да је детету потребан ИОП, са измењеним стандардима постигнућа из свих наставних предмета, осим вештина. Детету је потребна подршка логопеда и дефектолога, корективни распоред часова и ангажовање педагошког асистента. У првом разреду, другог полугодишта, дете почиње са применом ИОП 1, а временом прелази на ИОП 2. Према мишљењу интерресорне комисије, дете има ангажовање педагошког асистента, али то ни данас није остварено. Родитељи су, у сарадњи са школом, поново тражили мишљење интерресорне комисије да се детету додели лични пратилац, али без успеха, јер општина има свој правилник о додели личног пратиоца и тај правилник не препознаје ово дете. Школа је ангажовала приправника, јер систем није помогао, а детету је потребна подршка одрасле особе за време часова и у контакту са вршњацима.

Школа приправнике ангажује на годину дана. Дете је сада пети разред и променило је четири приправника. Сарадња са приправницима је била одлична и они су на своју одговорност прихватили да свој приправнички стаж проведу у друштву детета са Дауновим синдромом.

Родитељска лична прича

Рођење: Дете има 12 година. Трудноћа и порођај су протекли у најбољем могућем реду. Дете се родило 2008. године. Након порођаја, доктори нам нису на леп и једноставан начин објаснили о чему је реч, већ су тражили кривца у мени, јер нисам урадила ултразвук и дабл тест. Нико од лекара то није тражио, па то нисам ни урадила. Од почетка дететовог рођења наша породица, као и већина, сусретала се са бројним негативним коментарима. Када смо сазнали да дете има Даунов синдром то нас је јако погодило, јер нисмо били довољно информисани и упућени. Добијали смо предлоге да дете буде смештено у установу, али то, наравно, нисмо дозволили. У граду у којем је дете рођено, лекари су заступали поприлично негативан став, а у породици нисмо ни могли да видимо дете. Тек када је дете пребачено у други град било нам је много лакше, јер је тамо, пре свега, постојао позитивнији став међу лекарима и тиме нам је подигнуто самопоуздање. Када је дете напунило 6 месеци, по одласку у развојно саветовалиште лекари нам саопштавају да дете неће моћи да седи, да прича, хода, пише и да је ментално заостало. За нас је било јако болно да неко стручан износи такав став, на тако груб и непрофесионалан начин.

Вртић: Када је наше дете имало 3 године желели смо да га упишемо у вртић ради социјализације са својим вршњацима. Упис је протекао добро, али када је дете кренуло у вртић васпитачице су показивале велико сажаљење, неразумевање и отпор у сарадњи са нама. Дешавало се да дете издвоје из групе и без родитељског знања оставе га куварици када су друга деца одлазила у штењу, јер су васпитачице мислиле да је тако исправно. Наше дете је имало претерану заштићеност, толико да му није било омогућено слободно кретање и функционисање по вртићу за ствари које је могао да обавља самостално: да одлази у тоалет, да пере руке, да сам успоставља контакт са вршњацима без присуства васпитачица, итд. Покушали су да нам наметну став да наше дете треба да иде у специјалну школу, са образложењем да тамо постоји стручнији кадар. Мислили смо да ће се то временом променити, међутим, сарадња је била све неуспешнија и недовољна и пролазили смо кроз разне непријатне ситуације. Васпитачици се није допало дететово понашање приликом успостављања комуникације са вршњацима, па смо послати на разговор са психологом. Као његова мајка нисам могла објективно да сагледам проблем, јер сам била повређена огромним неразумевањем васпитача и заиста сам желела разговор са психологом како би се донекле решио проблем. Психолог није имао никакве информације о дететовом боравку у вртићу и предложио нам је, заједно са докторицом интерресорне комисије, да потпишемо неки образац. Као родитељ, доживела сам то као подршку психолога и потписала, међутим, испоставило се да је детету додељен дефектолог из специјалне школе који је долазио у посету вртића. Пошто вртић није имао простор за индивидуални рад са дететом, морали смо да га водимо на часове у специјалну школу. То је трајало две године, али напретка није било. Тада сам одлучила да посетим директора предшколске установе. Након тога, добила сам још већу снагу и вољу да се борим како бих омогућила свом детету неопходно дружење и образовање које му припада. Психолог предшколске установе је после првог разговора био у посети вртићу и имао је информације само од стране васпитача. На састанку са психологом, заједнички смо уочили проблеме у вртићу и имали жељу да их решавамо. И заиста, ствари су почеле да се мењају на боље. Психолог пружа већу подршку родитељима, усмерава васпитаче у раду са нашим дететом, пишемо заједно педагошки профил и мере индивидуализације. Сада када смо завршили вртић, мислимо да смо од самог почетка морали бити истрајнији са захтевима за добробит нашег детета.

Упис у школу: Године 2014. одложен је полазак у школу на предлог вртића, школе и интерресорне комисије. И ми родитељи желели смо да се одложи полазак у школу због дететових непуних седам година. Попуњавање обрасца за мене је протекло веома збуњујуће, јер нисам имала информације ко је задужен за покретање тог процеса. Образац је на крају попунила школа, са тим да то није била њихова обавеза, него да излазе родитељима у сусрет. То су биле речи педагога школе. На састанку између педагога школе и родитеља, усмено је договорено да дете упишемо у школу следеће године и дати су предлози да се код куће са дететом вежба, да што дуже може да седи и да се интензивирају посете логопеду како би дете за годину дана боље говорило. У фебруару 2015. године отишла сам у школу да бисмо почели са припремама за дететов упис у школу. Међутим, до договора није дошло, и то због великог отпора и неразумевања. Од педагога школе добила сам информацију да дете треба да иде у специјалну школу, да му није место у редовној школи, да ће бити несрећан јер нема довољно развијен говорни апарат. Та информација је емотивно погодила нашу породицу и питали смо се, као једна таква породица, где нам је место у друштву. Али, наша велика воља и подршка мреже инклузивном образовању и организација „малиВелики људи“, увек нас је враћала на наш пут. Помоћ за ову ситуацију је стигла, мрежа подршке је контактирала школу и дошла у наш град. Одржан је састанак на ком је нама као родитељима било пријатно, јер је постојао позитиван став. Родитељима је омогућено укључивање у даљи рад у циљу лакшег оспособљавања и напретка у школовању детета. После тог састанка испланирани су поновни сусрети, али не и рокови. Упис је почео у мају, дететови вршњаци су добили термине, али не и ми. Чекали смо и 13. маја смо добили термин за тестирање. С једне стране били смо одушевљени, али с друге, у страху и неизвесности. Тај дан је прошао у реду и дете је уписано. Били смо поносни и одушевљени „наш син, ђак првак“. Договор са педагогом школе био је дођемо у посету да бисмо видели простор у којем ће наше дете боравити и да бисмо упознали учитељицу. У току тих посета дочекао нас је педагог школе са захтевима да је одмах потребна израда ИОП 2 и да се детету додели логопед и дефектолог. Ми као родитељи нисмо имали могућност да се изјаснимо да то не желимо, а након нашег изјашњавања, наше мишљење није уважено. Након тога, педагог нас поново позива на потписивање сагласности ИОП 2, али тада смо успели да постигнемо договор и да се наше мишљење уважи: захтевали смо да се дете прво упозна, да се уради педагошки профил и тако даље. Педагошки профил је педагог написао сам, а за мере

индивидуализације сматра да детету нису потребне, него да се ради ИОП. И за ову насталу ситуацију треба да се уложи велики напор да би се уважило родитељско мишљење. У току посета школи упознали смо две учитељице, где се једна издвојила својим позитивним ставом и својом припремом како ће провести време са дететом. То нас је одушевило. 28. августа јавља се педагог школе ради поновног сусрета и поласка у школу. Састанку смо присуствовали ми, учитељица и педагог. Однос педагога и школе према нама родитељима био је много бољи него на почетку и током наших првих сусрета. Могу се издвојити позитивни и добри предлози у плану: да дете буде укључено у све активности, добра припремљеност учитељице, да се укључи педагог школе као подршка детету, али да временом та подршка детету по потреби престане. Учитељица га није издвојила од друге деце што се тиче редовног школског плана и програма и коришћења истих уџбеника и прибора. Сложили смо се и са одређеним предлозима иако мислимо да то није добро и да се временом неће дати резултате, а то је смањен број часова. Пристали смо, али само за почетак док се дете не прилагоди.

Највише нас повређује присуство страха у опхођењу и понашању према нашем детету, а дете још нису ни упознали. Не желимо да се наше дете издваја, већ желимо да буде равноправно са другом децом и ми родитељи равноправни са другим родитељима. Већа укљученост, пружање шансе нама, као родитељима, да дамо одређене предлоге у програму школовања. Наша очекивања су да школа дете описмени и помогне у развоју социјалне везе, а тиме и припреми за редован живот.

Социјалне вештине: Воли друштво друге деце, имитира њихово понашање и њихове поступке, учествује у заједничким играма. Значајни су му позитивни коментари и охрабривање од стране друге деце, учитељице и прихватање да је он део разреда. Испуњава га да забавља људе око себе. Учествоје у активностима на часу поштујући једноставна правила. Постепено прихвата правила понашања у школи.

Подршка: Развијање социјалне комуникације са вршњацима у школском окружењу: прихватање, прилагођавање, захваљивање, дружење, толеранција, стрпљење. Потребна је подршка за рад у групи, као и подршка у стицању најбољег друга или другарице. Највећа сарадња са запосленима у школи је са педагогом, јер је он од првог дана дететовог школовања укључен у целокупан рад.

У петом разреду са мајком највише сарађује разредни старешина и педагог. Мајка и отац немају контакта са другим наставницима.

Разредни старешина уважава мишљење мајке и оца и сарадња је одлична. Заједничка је сарадња у постављању циљева за ИОП и за социјалну и комуникативну сарадњу детета са вршњацима. Лични пратилац (приправник) – дете нема личног пратиоца, па му је додељен приправник. Школа приправнику забрањује сарадњу са родитељима. Мајка сматра да је кључна добра сарадња са приправником ради бољег функционисања детета у школи, јер је мајка особа која најбоље познаје дете и најбоље може да пренесе лично искуство. На почетку петог разреда био је присутан страх наставника, јер нису били у контакту или раду са таквим дететом, али временом пошто су упознали дете, боље су га прихватили и позитивније гледају на целу ситуацију.

Анализа наратива

Школски кадар данас одбија да дете похађа редовну школу, већ сматра да дете треба да иде у специјалну школу, без обзира на то што дете показује изузетне резултате. Желе да одбаце дете, говорећи како нису довољно обучени, како се нису сусретали са таквом децом, желе да се ограде и тиме смање своје обавезе. Градоначелник је сам, на своју руку, направио правилник за децу са посебним потребама. Додељивање персоналног, личног асистента, могу добити деца са аутизмом или неком врстом инвалидитета, али не и деца са Дауновим синдромом. Сами, на своју руку, детету су приписали ИОП 2, за који имају своја лична правила, а то подразумева да се дете препушта самом себи. Дете се запоставља, шаље се у задњу клупу, да би што мање „сметало на часу“. За дететово школовање родитељи сматрају да, уз добро припремљен програм и отвореност за све алтернативне методе, треба пружити шансу овом детету као и другој деци. Родитељи су свесни да их чека још борбе, али не одустају да пруже детету достојанствено школовање и живот. Мајка се посебно захваљује организацији „малиВелики људи“, која је њих као породицу увек враћала на прави пут, уливала им снагу и веру у боље сутра. Родитељи очекују од школе да описмени и образује дете, све у складу са дететовим могућностима, да помогне у развоју социјалних веза да би дете било припремљено за редован живот. „Као и сви родитељи, и ми смо пуни страхова за наше дете, а један од наших великих страхова је да ли ће наш син имати другаре и да ли ће га прихватити и волети. Многим родитељима је једина брига да ли ће им деца у будућности ићи на факултет и да ли ће бити довољно образована и успешна, а наша брига је да ли ће наше дете имати другаре да му дођу на следећи рођендан.“

Закључак

Путем интервјуа са родитељима дошло се до следећих сазнања:

Долазак детета у школу – Мајка: Углавном дете ја одводим у школу, понекада и отац, уколико нисам у могућности. Дете одводим до врата школе, тако нам је речено да мора, да не улазим са њим у ходник или да га пратим до учионице. Понекад дете жели да га отпратим до хола, тада то и учиним, јер знам да ће му боље ићи све тог дана, јер уколико то не учиним, дете тог дана показује револт.

Хигијенске навике и брига о себи – Дете се самостално брине о себи, самостално се облачи, али још увек не зна сам да се обује. Самостално једе и пије, такође иде сам по ужину. Обавља дужности редара и то му је омиљена активност у школи. Воли да му се задају задаци, да их обавља и након тога да добије похвалу, као на пример: да оде по креду, да га наставница пошаље код директора по неки потпис, да обиђе педагога. Тиме се осећа прихваћено, признато и уважено.

Ликовне и музичке активности – Ликовно и музичко ради по плану и програму за пети разред, није измењен програм.

Музичко: Учи песмице напамет, пева, тактира, зна нотни систем и у сарадњи са наставницом временом ће почети да користи инструмент који ће бити у складу са његовим могућностима.

Ликовно: Дете користи пластелин, темпере, водене боје, туш и укључен је у све теме и активности за време наставе.

Физичка култура – моторичке активности – Воли индивидуалан спорт, а не воли колективни. Не воли када им наставник зада да играју између две ватре или фудбал – тада се осећа одбачено и мање важно, јер га деца гађају лоптом, одбацују га и не желе да га укључе у групу. Тада показује револт према наставнику и не жели да га слуша. Другачије буде када се наставник посвети деци, поготово њему, па им зада полигон или када раде атлетику. Дете то јако воли и тада се труди да испрати све кораке, слуша и ради све што му се каже. Тада показује најбоље резултате, нарочито када добије похвалу.

Језичке активности – Српски: Слуша књижевни текст и укључује се у рад са целим одељењем. Учи песмице напамет уз помоћ илустрације. Препознаје и исписује латинична слова. Самостално почиње да пише своје име и презиме.

Мајка: На пример, ја сам му залепила у свесци своју слику, његову и очеву, питала сам га ко се то налази на сликама и он ми је одговорио имена, па смо заједно полако исписали имена поред слика. Своје име и презиме полако пише сам. Јако воли приче у сликама и повезује слова са одређеним животињама. Чита и исписује краће речи: мама, тата, баба, деда, своје име.

Страни језици: Дете учи енглески и шпански језик. Више воли енглески зато што користи таблет на којем воли да слуша песмице и приче на енглеском језику. На основу слика препознаје одређене предмете или животиње. Слика маме и тате, па онда именује. Исту ту методу ради на енглеском и на шпанском језику.

Математика – Пребројава и препознаје бројеве од 1 до 13, ради скупове и скуп елемената. Самостално пише бројеве од 1 до 10. Препознаје и именује геометријске облике: круг, троугао, правоугаоник, квадрат. Препознаје геометријска тела: купа, ваљак, квадар и лопта. Полако учи да употребљава лењир и шестар.

Биологија – Тренутно ради животну средину и њене делове: живот на копну, живот у води и на земљи. Најбоље учи на основу илустрације или оно што је из његове животне средине. На пример, код баке на селу има контакт са свим домаћим животињама (свиња, кокошка, крава, коза, овца, пас, мачка). Зна да их именује и зна где која станује, зна делове животиња, како се која храни итд.

Географија – Тренутно учи континенте. Уз помоћ слика, односно илустрација учи животиње које живе на одређеним континентима. Упознавајући одређене животиње, зна на карти да покаже одређени континент.

Историја – Зна главни град Србије, грб и заставу, односно боје заставе Србије, живу и неживу природу, зна да именује годишња доба, основне одлике рељефа, камено и метално доба. Учио је Грчку, Рим и митове – сажето својим речима зна да исприча.

Техничко – Упознавање са материјалима и предмети који се праве од одређеног материјала: дрво, метал, пластика. Упознавање са алатима за обраду дрвета и папира.

Информатика – Тренутно учи да препознаје латинична слова на тастатури. Учи да користи миш кроз развојне игре на рачунару. Изузетно воли информатику, као и енглески језик, јер све је то заволео уз помоћ таблета.

Вођена многим досадашним искуствима и посматрајући друштво и децу, долазим до закључка да су деца постала изузетно асоцијална. Апсолутно стојим иза тога да све потиче из дома и породице, самим тим могу да се захвалим својим родитељима, бабама и дедама на томе. Деца нису научена да се играју једна са другом, а камоли да су научена да прихватају и уважавају разлике. Деца нису научена да уваже критику, да буду пристојна и захвална у животу.

Друштво се променило, новац се налази на врху приоритета, али не као неопходност за живот, већ као такмичење и као мерило важности међу људима. Како причати о разликама онда, како

објаснити детету да је нормално бити испрљан у песку, како поставити нормалне стандарде када се у данашњем друштву ненормалне ствари прихватају као нормала. Могу слободно да кажем да сам приметила доста изопачености, што ме јако забрињава, обзиром на то да сам и сама мајка двогодишњег детета. У своју децу намеравам да изградим праве вредности, као што су прихватање разлика међу људима, захвалност, пожртвовање, оданост, верност, пријатељство. Није важно ко је које вере, ко је које боје пути, да ли је дете са посебним потребама или не. Битно је да човек има душу и да искрено воли. Прихватимо разлике и волимо се!

ЛИТЕРАТУРА

- Buckly, S., Bird, G. (2010). *Образовање особа с Дауновим синдромом – Прејлед*. Загреб: Хрватска заједница за Даун синдром.
- Бројчин, Б., Глумбић, Н. (2007). Укључивање деце са интелектуалном ометеношћу у редовне васпитне групе. *Педагогија 4*. Тематски зборник радова *Остваривање инклузије у предшколској установи и основној школи* (2013). Сремска Митровица: Институт за педагошка истраживања.
- Вуковић, Д. и сар. (2007). *Down sindrom – водич за родитеље и сиручњаке*. Загреб: Karschoffset d.o.o.
- Зрилић, С. (2011). *Дјеца с посебним потребама у вршићу и нижим разредима основне школе*. Задар: Свеучилиште у Задру.

<http://www.narip.cep.edu.rs>

Katarina Cukić

A CHILD SUFFERING FROM DOWN SYNDROME – A CASE STUDY

Summary

This paper aims to investigate and monitor the development of a child suffering from Down syndrome, the way this child functions in different circumstances, his social and interpersonal contacts, the way he understands his responsibilities and such. Through an interview with the child's parents, it is learned how the child accepts school and school obligations, teachers and peers.

Key words: Down syndrome, adjusting, inclusion, education

ПРИПРЕМА ДЕТЕТА СА ДИСХАРМОНИЧНИМ РАЗВОЈЕМ ЗА ПОЛАЗАК У ШКОЛУ – ПРИКАЗ СЛУЧАЈА

САЖЕТАК: Предмет овог рада односи се на испитивање праћења развоја и програмирање васпитно-образовног рада детета са дисхармоничним развојем за припрему за полазак у школу. Дете је женског пола узраста пет година. Основни циљ рада је праћење развоја и напредовања детета приликом припреме за полазак у школу. Резултати показују да су васпитачи укључивали дете у све вртићке активности. Закључак је да је у развоју детета дошло до напретка и да су васпитачи примењивали стратегије које се односе на подстицање психофизичке способности детета. Васпитачи су применили стил подучавања интересовањима и потребама детета. Изостала је сарадња са родитељима и постоји потреба за подстицањем партнерства између предшколске установе и породице.

Планским акцијама у којима ће бити укључен тим за инклузивно васпитање и образовање, за је дете потребно израдити педагошки профил и индивидуални образовни план. Од родитеља / старатеља и оцене интересорне комисије зависиће да ли ће дете бити уписано у редовну или школу за ученике за основно образовање ученика са сметњама у развоју, али и да ли ће дете похађати припремни програм још једну школску годину.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: дете са дисхармоничним развојем, планирање, васпитач, припрема за полазак у школу, сарадња са породицом

Поремећаји из неуропсихологије развојног доба

У овом делу ћемо укратко размотрити поремећаје из класификације поремећаја којима се бави неуропсихологија развојног доба (Табела 1), али ћемо се фокусирати на поремећаје услед опште развојног несклада, тачније на општу развојну дисхармонију.

* djuricka.danica96@gmail.com

Табела 1. Класификација поремећаја којима се бави
неуропсихологија развојног доба (Бојанин, 1982)

Практо- гностички поремећаји	Поремећаји из развојне неуролингви- стике	Поремећаји психо- моторике у ужем смислу	Поремећаји услед општег развојног несклада	Неразвијеност интелигениције и рани поремећаји осећања
Општа развојна дисгнозија	-----	-----	Развојна дисхронија	Олигофреније
Развојна дискалкулија	-----	-----		-----
Развојна дислексија	Развојна дисфазија	-----		
Општа развојна диспраксија (Валон)	Поремећаји говора услед поремећаја понашања	Развојни хиперкинетски синдром	Општа развојна дисхармонија	Ране дечије психозе
Развојна конструктивна диспраксија	Дислалија	Тикови	Дислатерали- зованост	-----
Развојна дисграфија	Дизартрија	Моторни дебилитет		Навике и поремећаји ПМ

Деца са развојном дисхармонијом

Овај поремећај представља неуравнотеженост према правцима развоја или су поједине структуре које граде личност, не морају увек да се развијају у једном хармоничном ритму. То су системи структура и функција које чине моторни развој, развој говора, сазнајни развој и осамостаљивање личности детета. Ови системи код деце са дисхармоничним сметњама не достижу увек једнак ниво организованости, ни функционисање зрелости, што је неопходно за успешно решавање задатака које намеће реалност. Појам општа развојна дисхармонија указује да се проблем односи на целовиту личност детета. Клиничка слика подразумева атипично понашање – хиперкинетично или повлачење у себе, посебно у непознатом социјалном окружењу. Ако је притом интелигенција снижена, могућа је појава психотизације.

Говор ове деце може да буде добро развијен или недограђен – дисфазичан или се јављају дислалије, што отежава вербалну комуникацију (Станковић-Ђорђевић, 2002; Станковић-Ђорђевић,

2014). Развојна дисхармонија јавља се услед неуједначеног развоја између целовитих система који граде личност детета у развоју. То су системи структура и функција које чине: моторика, говор, сазнајни развој и осамостаљивање (Војанин, 1985). Сваки од ових система може да се развија хармонично унутар структура и функција од којих је састављен, али они међусобно не досежу увек исти ниво организованости ни функционалне зрелости при обједињавању активности у решавању одређених задатака наметнутих реалношћу у којој се одвија живот детета.

Дисхармоничан развој манифестује се у виду различитих клиничних облика. Прву клиничку слику из те области описује Дипре (Dupre), још 1905. године указујући да неке структуре могу да се развијају нормално (интелигенција), док друге заостају у развоју (моторика), градећи клиничку слику успорености развоја спретности покрета и вршења активности у манипулативном пољу. Деца су неспретна, што се посебно запажа кад се укључе у организоване вршњачке активности одавајући утисак интелектуалне ометености. Код њих је присутна недозрелост осећајног живота и неиздиференцираност осећајних тежњи, неодређено познавање телесне целовитости, док су интелектуалне способности очуване.

О дисхармоничном развоју говори и Ана Фројд наводећи развојне линије и могућности дисхармоничног развоја унутар развојних линија (*Дефектолошки лексикон*, 1999).

Дете може да се повуче у себе, као одбрана може да се јави селективни мутизам. Сазнајни развој је ређе узрасно адекватан, чешће се ради о нижим интелектуалним потенцијалима, који ограничавају дете у разумевању многих практичних ситуација у егзистенцијалном пољу. Моторика је најчешће добро развијена уз очувану физиономију и општи изглед. Моторне активности могу да буду на нижем нивоу – клиничка слика постуралне диспраксије Валоновог типа – неприлагођено држање тела у простору и неусклађено координисање покрета екстремитета. Третман подразумева општу реедукацију психомоторике ради усклађивања структура и функција, третман говора, ако је развој говора успорен, и подстицање социјалног развоја укључивањем у групне активности. Медикаментну терапију укључује неуролог – психијатар по потреби (Станковић-Ђорђевић, 2002; Станковић-Ђорђевић, 2014).

Идеју развојних линија и могућности дисхармоничног развоја прихватају и неки аутори: Ажириагера, Лебовиси, Мисе, Ланг, а касније Жибело. Ови аутори говоре о когнитивној дисхармонији.

Она се одвија између структура моторике, говора, интелигенције и осећајности детета. Код нас се за овај поремећај најчешће користи синтагма општа развојна дисхармонија. Она се може одвијати унутар једне линије развоја, као што је на пример когнитивни развој. На емоционалном плану као једној од развојних линија, постоји појава знатно зрелије организованости сазнајних функција од осећајности која остаје глобална, знатно мање разгранатих мотивација од онога што се очекује за узраст детета. Добија се утисак да „дете све зна, али ништа не разуме“, добијајући епитет „стармали“.

Други облик дисхармоније јавља се у прераном или у примереном сазревању осећајности, посебно у области сексуалности, док се у равни самосвести не одвија интегрисање личности сходно узрасту или зрелости осећајности. Дисхармоничан или неуравнотежен развој треба схватити као динамично догађање у коме делују урођени импулси у зависности од квалитета урођених структура личности (које су овде неусклађене у овом сазревању) и спољни чиниоци са којима личност ступа у интеракцију у социјалном пољу. Од тих чинилаца динамике развоја зависе и облици клиничких слика у којима се ова дисхармоничност јавља као проблем за личност и њену околину. У ову групу поремећаја спадају различити клинички облици развојних диспраксија и развојних дистгнозија (*Дефектолошки лексикон*, 1999: 113). Оно што се запажа код ове деце је да уколико је ниво интелигенције виши, онда ће облици понашања спадати пре у област хиперкинетских понашања, неуротичног повлачења у себе, уз одржавање пуног односа према реалности у оном делу ангажовања који је усмерен ка породичном кругу. Уколико је сазнајна организованост на nižем нивоу или уколико су разлике у стању развијености датих система веће, понашање ће више да личи на неки психотични поремећај. Појава психотизације је врло честа код деце са овим облицима дисхармоничног развоја.

Говор ове деце може да буде развијен или да се јавља у облику тежих видова дислалије или чак у виду дисфазија. Омета складно остваривање контакта и разумљиве комуникације са децом, нарочито када дође у колектив у коме се не разазнаје јасно његов говор који породица прихвата односећи се према њему прикладно. Уколико се још ради о слабијим моћима стварања увида у неке реалне односе, дете ово доживљава као пораз личности, па се, чешће, брани елективним мутизмом који се на таквој подлози формира.

Сазнајна организованост може да буде сасвим развијена, мада се то дешава ређе. Уколико није, јавља се прво немоћ интелигенције,

а следствено томе и неуспешност у освајању нових диференцираних увида у токове догађаја који окружују дете и који га прожимају. Разумевање датих ситуација у егзистенцијалном пољу ове деце је испод потреба самога детета да овлада том реалношћу. Оно има потребу за другим, тежи да се оствари, али се то догађа на погрешан начин и доживљава се неуспех. Тај неуспех се открива као неуспешност властитог бића у свету.

Моторика је, углавном складно или чак добро развијена.

Кад се говори о осамостаљивању личности детета, мисли се, углавном на ниво издиференцираности осећања и на циљеве тежњи ка којима је личност усмерена. Обично су ту неки од облика симбиотичких односа са мајком, који се испољавају тешкоћама одвајања у оној мери у којој реалност то намеће детету (полазак у предшколску установу и сл.). Основни проблем у овој области јесте неиздиференцираност осећајних тежњи у оној равни која се очекује с обзиром на развијеност општих сазнајних моћи и на календарски узраст. (Bojanin, 1985: 335).

Припрема деце са тешкоћама у развоју за полазак у школу

Припрема деце са сметњама у развоју за полазак у школу разматра се као вишедимензионални и комплексан процес који траје много дуже од формалне припреме, која према законским прописима траје једну школску годину. Овај процес захтева персонализован приступ детету са сметњама у развоју, где се полази од тренутног нивоа развоја и постигнућа детета, а не развојне норме за одређени календарски узраст. Полази се од тренутних способности детета и проширивањем и надограђивањем његових знања, вештине и навика. План припреме деце са потешкоћама у развоју заснива се на (а) персонализованом приступу детету, индивидуализацији или примени ИОП-а, (б) тимском раду у предшколској установи и (в) додатној подршци деци, родитељима и васпитачима, а коју у складу са законом реализују дефектолози и логопеди. Значајну улогу у идентификованим факторима за припрему деце са развојним сметњама за полазак у школу имају и вршњаци типичног развоја. (Kojić, Markov, Kojić-Grandić, 2019: 13).

Праћење и документовање развоја и напредовања деце са тешкоћама у развоју

Према многим стручњацима, неопходно је праћење и бележење развоја деце предшколског узраста. Васпитач на тај начин може да

открије да ли развој значајно одступа од типичног развоја и да благовремено предузме поступке како би се открило да ли дете има развојну потешкоћу. Посматрањем понашања и бележењем васпитач долази до значајних података.

Систематско посматрање даје могућност поређења посматрања више посматрача, али није погодно за свако понашање, јер је ограничено на манифестована понашања у датом тренутку и не даје слику целокупне ситуације; пружа могућност за пропусте приликом бележења, али не даје опис понашања и податке о узроцима и квалитету понашања; не тражи много времена, али је затвореног типа јер не предвиђа мењање категорија у току самог посматрања; пружа квантитативне податке, али замагљује постојање субјективног. (Крњаја, Мишкељин, 2006: 38).

Технике и инструменти феноменолошког посматрања:

- Анегдотска белешка – наративно описивање значајних догађаја који су били посматрани или значајних детаља у понашању који су се десили током неке активности.
- Бележница – ова техника садржи податке посматрања, осећања, ставове, перцепције, рефлексije, хипотезе, анализу догађаја и коментар.
- Тематске картице – у њима се детаљно бележи само оно што је унапред предвиђено и планирано да се посматра. Свака картица се користи за бележење утисака на посебну тему. Сет картица може да садржи теме као што су: увод у активност, избор активности и др. Тематске картице су добра основа за евалуацију. (Крњаја и Мишкељин, 2006: 45).

Праћење и документовање развоја детета са општом развојном дисхармонијом

Сарадња васпитача са породицом

Сарадњом са породицом и предшколском установом, када је у питању ово дете, у почетку се не може рећи да је била квалитетна, јер, пре свега, мајка детета је још увек у фази негације и не жели да прихвати да дете има поремећај. То умногоме отежава ситуацију и постоји потреба за саветодавним радом са мајком и целом породицом како би се за добробит детета предузеле мере рехабилитације детета. Међутим, мајка касније увиђа да дете не може на пример да борави у вртићу пуно време, доноси играчке којима су васпитачи покушали да модификују понашањање детета (доношење дворца са фигурицама).

Дете потиче из једнородитељске породице (мајка је старатељ). Породицу чине баба и деда (мајчини родитељи) и ујак (рођени брат мајке детета).

Запис – индивидуални родитељски састанак пре поласка детета у вртић

Мајка не прихвата да дете има сметњу у развоју. Приликом разговора истакла је да дете воли да се игра, да воли да пева, да се игра са осталом децом, да обавља само физиолошке потребе, да зна да прича. Негирала је постојање дисхармоничног развоја детета које се налазило у докуменацији детета.

Сарадња родитеља и љпредшколске усљанове

Психолог долази по позиву васпитача како би разговарали о новоуписаној девојчици, о њеном понашању, и потешкоћама са којима су се васпитачице сусреле и евентуалним решењима.

Васпитачице су обавиле телефонски разговор са директорицом. Посаветовала је васпитачице да сачекају још месец дана, ако не буде промене или буде горе, да се још једном консултују са стручном службом (психологом), па да покушају да нађу решење укључивањем и мајке детета.

Директорица је дошла, одазвала се позиву са циљем да васпитачицама да савете и смернице у вези са девојчицом због које су је позвали. Издаће налог психологу вртића да дође најмање 2 пута недељно по најмање 2 сата у групу. Психолог је дошао у службену посету, разговарала је прво са мајком детета, затим је ушла у собу посматрајући дете, дала је васпитачицама неколико савета и смерница (водени центар у купатилу). – С обзиром да је девојчица до пре увођења овог воденог центра, често боравила у купатилу, пуштајући воду из славине, где се често квасила и правила велике поплаве, које су могле да доведу до повреда, те је на основу тога, психолог саветовао да васпитачице набаве једну посуду у којој би девојчица могла да се игра, а да се не повреди. Пажња јој је недељу дана трајала, до највише 10–15 мин, где би након тога изашла из купатила и више се не би враћала. Више не иде у купатило да пушта воду, сем кад иду са њом да опере руке, након обављања физиолошких потреба, и др.

За дете није израђен педагошки профил нити се још увек спроводе мере индивидуализације / индивидуални образовни план (ИОП), а што је у складу са Правилником о ближим упутствима за

утврђивање права на индивидуални образовни план, његову примену и вредновање (*Службени гласник РС*, бр. 74/18).

Долазак дејетца у вртић

Девојчица у вртић долази у пратњи мајке некад и ујака, а кад треба кући да иде, углавном ујак дође по њу. Са собом увек носи огледалце и ћебе за које је jako везана.

Девојчица кад долази у вртић њено расположење варира у моменту док је са мајком, док не уђе у вртић или радну собу. Кад је васпитачица преузме од мајке, углавном не буде мирна, и отме се из руку васпитачице и крене да трчи по ходнику вртића. У зависности од њеног расположења, некад кад је ухвати за руку и стави на клупу да је скине и обује патофне, крене да бесни и виче, а некад то буде скроз опуштено и нормално, без шутирања и агресије. До сада ниједном није плакала кад је дошла у вртић, сем кад се појави нека ситуација у радној соби, ако јој се нешто не дозволи. Тада крене да бесни и испољава агресију, васпитач јој се обрати, тад се баца на под и почне да хистерише, да плаче, бесни, вришти.

Понашање дејетца у вртићу / васпитачно-образовној групи

Адаптација девојчице на вртић је доста солидна. Требало је отприлике месец и по дана да научи нека основна правила која поштују и остала деца у васпитној групи. С тим да све зависи од њеног расположења. Њено понашање у различитим ситуацијама, такође зависи од њеног расположења. Ако добије оно што жели, нпр. ако баш у оном моменту кад жели таблет, а васпитач јој не дозволи, већ јој одговори са „после“, тад креће да показује љутњу, агресију. Исто тако кад тражи нешто друго, а у том моменту то јој се дозволи, онда девојчица нормално функционише, расположена је, насмејана. Било је ситуација кад је време провела у вртићу насмејана, расположена, тад би скакала у круг, тражила од васпитача да тапше, или свира неки инструмент, нпр. дубањ, да са штапићима удара, и тад би девојчица била срећна, задовољна. Такође, када је расположена, тражила би од деце да по њеном одабиру играју игру „Ринге ринге раја“. Углавном би девојчицу ухватила за руку и васпитачице, затим би се издвојила, ушла у круг, и тако бисмо имали са њом кратку активност. Што се тиче навике, одмах на почетку њеног уласка у групу, потрудиле смо се да што пре научи нека основна правила, као што је нпр. прање руку пре јела, после јела или пак коришћења тоалета. Девојчици је то такође

прешло у навику, јер се више не буну кад је ухвати васпитач за руку, и гласно јој каже: „Идемо сад да перемо руке“.

Адајетација ѡри њоласку у вртић

Нарајетивни зајис 1.

Васпитачице су при првом доласку девојчице училе да у ствари ништа није тако као што је мајка испричала о свом детету. При првом доласку, боравак девојчице је био доста стресан, како за васпитачице тако и за осталу децу из васпитне групе. Девојчица је врискала, трчала по целој соби, шутирала столове и столице, а остала деца су се уплашила. Према исказу васпитачице која је била присутна, једна од девојчица из групе толико је била уплашена да није долазила у вртић скоро две недеље. Након тога, први пут кад је дошла, и сваки њен долазак у вртић био је пропраћен плачем и тражењем маме да иде кући. Од девојчице се склањала и у страху је посматрала.

Нарајетивни зајис 2.

Васпитачице су запазиле да се девојчица не понаша тако како је мајка описала. Почеле су да воде белешке о њеном боравку у вртићу, како се понаша, која су јој интересовања, потребе, навике и сл.

Направљена је и група на вибер апликацији, у којој су учеснице биле две васпитачице и мајка девојчице. Васпитачице су мајци слале све информације у вези са боравком девојчице у вртићу, о њеном понашању, занимањима, да ли је било помака на добро или на лоше. Мајка би на поруке одговарала са „не знам што је таква“, или под изговором „утицај промене лека“.

Активностии у васијетно-образовој јруи и стириететје васијетача да је укључе у ВОР

Мајка је предложила да дете остаје у целодневном боравку (07:00–15:30), где су васпитачице покушавале да на неувредљив и леп начин објасне мајци да девојчица није у стању да толико издржи у вртићу (девојчица тачно већ зна кад треба да се облачи и да иде кући, на то је асоцира кад деца крену да спремају собу), те је девојчица тако научила, и сваки пут ако јој се не откључају врата кад је спремна, почела би да плаче, вришти, урла, бесни, а некад и да испољава агресију према осталој деци, себи или чак и према васпитачицама. На коментар

васпитачица да девојчица није у стању да буде у целодневном боравку, мајка је одговорила да онда покушају некако да јој се прилагоде, смисле начин како би боравак девојчице у вртићу по све био што мање стресан.

Након тога васпитачице су осмислиле следеће: једна од васпитачица је на такмичењу освојила таблет који је поклонила групи како би могао да се користи у васпитно-образовном раду. Договориле су се да девојчицу науче да кад зазвони аларм нпр. у: 09:15, да зна да ће тад моћи да игра игрице на таблету. Исту идеју желеле су да примене и за ужину, али нису успеле, те су исекле воће које би девојчица могла да једе кад год пожели. На тај начин васпитачице су се тако прилагодили девојчици, да би њен боравак, а и осталих у вртићу, био што мање стресан. Девојчица је прихватила правило за употребу таблета. После четвртог дана од увођења „аларма“ за игрицу, види се помак у прихватању правила – девојчица сачека време за коришћење таблета.

Деца су са својим васпитачицама направила импровизовани шатор, ставила неколико омиљених играчака девојчице. Она се у њему најдуже играла до тада (5 минута ефективно). Потом одлази, даље гледа, шета, али се неколико пута и враћала у шатор да би се играла са малим фигурама. Васпитачи би тражили ситне фигуре и од колега из других група, али би она те фигуре само погледала и није желела да се игра. Васпитачи су од књига импровизовали „позорницу“ како би девојчица ређала фигурице и играла се, али ни то јој није држало пажњу.

Након што су јој васпитачи саопштили да не сме да дира ствари са њиховог стола, девојчица креће да вришти, шутира и први пут да ошамари васпитача. Васпитач све преноси девојчициној мами и договара се о будућој сарадњи. Са мајком је успостављена коректна сарадња, уз договор и идеје (са њене стране) како да се одреагује на разне облике понашања.

Васпитачи су приметили да се девојчица свакодневно око 11:00 видно узнемири, те су мајци предложили да од куће донесе фигурице са којима се девојчица игра код куће. Након што је мајка донела играчке у вртић, девојчица је заједно са другом децом ређала фигурице, али у једном моменту узима фигурицу од друге девојчице, почиње да вришти, руши све пред собом, уједа себе и гризе намештај. Поново шутира и штипа васпитаче, а децу хвата за врат и штипа их и удара по глави. Васпитаче гађа јастуком, када јој не дозволе да узима њихове личне ствари са стола. Завлачи се у шатор и ту се кратко смирује (неколико минута). Свакодневно око 11:00, баца се по соби, вришти, лупа ногама по вратима. Вуче кваку, гађа све око себе великом дрвеном коцком, руши столице. Деца затварају уши рукама. Васпитачи покушавају да је умире, али девојчица све одбија, баца, виче, руши...

Мами се свакодневно преноси опис понашања девојчице, али она говори да „не зна више како да каналише њену агресију“, те моли васпитаче да потраже савет од психолога вртића. Васпитачи говоре да им је у плану да наредне недеље обаве разговор са психологом. Мајка девојчице предлаже да се скрати боравак у вртићу до 11:00. Девојчици је понуђен таблет и уз едукативне игре, пажњу задржава око 25 минута, што до тада није био обичај.

Једно дете из групе доноси гитару (на мелодије) и ставља је пред децу, коју руком позива (исто и васпитаче) да сви направе „оркестар“. Васпитачи нуде девојчици бубањ, који прихвата и кратко свира. Васпитачи нуде девојчици перле за низање, које са њом покушавају да ређају по боји, она само кратко погледа и одлази. Девојчици васпитачи нуде инструменте које воли: гитару, бубањ, триангл, али их она одмах баца по соби. На телефону слуша музику (свега неколико минута). Удара васпитача (поново) када јој се не дозволи да вади кревете из ормара (један је већ био извађен). Дрвене слагалице користе два детета из групе, девојчица им прилази и руши им играчке, баца их и игра престаје. Девојчица тражи руком од васпитача да се укључе у игру, доноси инструменте и показује да се тапше. Васпитачи јој понуде инструмент који узима и кратко држи у руци. Понуђено јој је да гради кулу од коцки, прилази, али одмах и одлази, затим вуче васпитаче за руку тражећи таблет да игра игрицу. Деца позивају девојчицу да им се придружи у игри, одлази са њима, али наставља сама игру са фигурицама. Васпитачи јој нуде инструменте, које она воли и кратко их користи. Девојчица прилази васпитачима и руком их дозива да свирају бубањ, сва три васпитача прилазе и одговарају њеном захтеву (поново „Прави-мо оркестар“). Васпитачи нуде девојчици књиге и радни лист који воли, али их одбија. Касније васпитач опет покуша да јој понуди да обоји облике, она узима бојицу (4–5 секунди) и оставља и то, игра се са својим ситним фигурицама. У 09:10 скида се испред тв-а (васпитачи је одмах облаче), док се она отима, и бесни. Васпитачи нуде девојчици да слика, она узима четкицу и слика (2–3 минута). Потом руком тражи таблет и на васпитачево „после“, креће да шутира васпитача, баца велике коцке по соби. Девојчица се кратко задржава у игри са водом у посуди, затим постаје видно узнемирена. Васпитачи јој понуде у замену коцке, сликање, ћебе, музичке игре, али она све одбија, баца, гура, шутира васпитаче. Девојчица улази у друге собе када сва деца излазе у хол на физичко. Васпитачи покушавају да је укључе у игру нудећи јој да носи чуњ и обруч. Она одбија, виче, баца све. Поново одлази у друге собе. Од момента уласка у собу девојичин интензитет и учесталост љутње се појачавају. Ко јој приђе, она га шутне, удари, затим себе повређује,

уједа. Васпитачи покушавају да је смире нудећи јој ћебе, огледалце. Она одбија вриштећи и шутирајући васпитача. Руши играчке и ни после два сата интензитет љутње се не смањује. Мајка се свакодневно обавештава о њеном понашању током боравка у васпитачкој групи.

Процена понашања детета

У овом делу представимо Скалу интегрисаности понашања (Хрњица, 1981) како би се стекао увид у когнитивну ефикасност детета (Супскала 1); Емоционалну зрелост (Супскала 2) и Социјалну зрелост (Супскала 3).

СКАЛА ИНТЕГРИСАНОСТИ ПОНАШАЊА (Хрњица, 1981) – дете / ученика према процени васпитача – приправника

Објашњење процене 1) у незадовољавајућа 2) делимично задовољавајућа 3) у потпуности задовољавајућа

Суйскала 1.

Когнитивна ефикасност	процена	Опис понашања
1. Радозналост тј. ширина интересовања које дете има и активно ангажовање у домену тих интересовања.	2	До сада је показала радозналост када су у питању едукативне игре на таблети.
2. Организованост пажње тј. способност дужег задржавања на предмету бављења.	2	Пажња је краткотрајна и дистрактибилна. Најчешће траје неколико минута. Уз додатно ангажовање васпитача, уз помоћ таблета, пажња током игре је трајала око 25 минута
3. Самокритичност тј. реалност става према својим способностима и прихватљивости властитог понашања	1	Утисак је да дете није свесно свог понашања и могућих последица. Страх који је изазвала код једне девојчице није утицао на то да промени понашање. Идеје васпитача за увођењем алармног сата дају позитивне резултате, а што је помак набоље у понашању детета.

Суйскала 2.

Емоционална мерила зрелости	Оцена	Опис понашања
1. Способност за самоконтролу која се односи на способност испитаника да у конфликтним ситуацијама смирено реагује	1	Дете нема способност самоконтроле. Посебно ако у вртићу остаје дуже. Испољава агресивност и деструктивно понашање.
2. Емоционална осетљивност тј. емоционално прилагођено реаговање у типичним предшколским ситуацијама.	1	У вртићу је било ситуација када је девојчица била јако агресивна где би дете које јој се нађе најближе шчепала за косу, огребала, или уштинула за врат. Бацакање по поду, ако оно што пожели не добије, или се не дозволи оно што је наумила да уради. Онда би њено понашање управо такво било, агресивно, уз плач, скидање одела и веша, гризла би чак и саму себе.
3. Емоционална прилагођеност на живот у колективу, тиче се способности испитаника да своје потребе и жеље усклади са жељама других чланова колектива.	1	Није прилагођена на правила која владају у васпитно-образовној групи.

Суйскала 3.

Социјалне мере зрелости	Оцена	Опис понашања
1. Прихватање радних обавеза, тј. спремност и заинтересованост за рад.	1	Девојчица нема радне навике у вртићу. Углавном се своди све на њено расположење, ако би и кренула да купи играчке као и сва остала деца, то би јако кратко трајало. Васпитач је не би могао убедити да се врати и ипак сређује собу као и остала деца. У том случају, кренула би да бесни, и да се баца по поду или пак да се скида, што је и било такве ситуације.

Социјалне мере зрелости	Оцена	Опис понашања
2. Спремност на сарадњу, тј. спремност за заједнички рад у разним активностима.	2	Сарадња код девојчице није да не постоји. Мало се испољавала сарадња у активности игре „Ринге ринге раја“, али кратко је трајала, она би у том случају изашла из круга и издвојила се играјући се сама.
3. Коректност у игри са вршњацима, тј. спремност да се похвале други и пажљивост да се не повреде.	1	Због њене агресивности долази до честог сукоба са осталом децом. Некад је свесна, и то би нпр. кренула да уштине или огребе васпитача, урадила би нежније него иначе. Док нпр. у супротном, ако јој се нешто не дозволи што жели, тад би свесно показала своју агресију и бес у жељи да добије оно што је замислила у том моменту. Шутирала би се, бацала по поду, и најближе дете које јој се нађе повукла би за косу или шутнула.

Закључак

На основу посматрања и понашања девојчице, потребно је посебно појачати индивидуалне разговоре са мајком. Треба оснажити сарадњу са породицом, обавестити мајку о могућностима да користи додатну образовну подршку ван установе. Потребно је укључити дефектолога који би бар једном у две недеље долазио у групу са циљем саветодавног рада са васпитачима и препорукама које би ојачале стратегије подучавања које васпитачице примењују. Искористити све дидактичке материјале који би користили детету у кориговању понашања у игри и што брже социјализације са својим вршњацима. Кроз неке едукативне игрице на таблети, или кроз драматизацију одређених конфликтних ситуација у вртићу, приближити правила понашања, нпр. како се једе, пре почетка јела увек се деци каже „Пријатно!“, где деца одговарају са „Хвала лепо“. У том случају, на основу таквих правила, девојчица би научила да не креће са јелом. Исто тако, нпр. прање руку, пре и после јела, као и прање руку после коришћења тоалета. Потребно је укључити и осталу децу, тако што у исто време са њима иде да пере руке, како би научила и како би јој то постала навика. Едукативне игрице на таблети могу се искористити, тако што нпр. девојчица

притиска одређено понуђено поље, које ће испуштати адекватан глас (бројеви, азбука, доје, животиње, звуци саобраћајних средстава..)

Потребна је константна подршка и праћење развоја и понашања детета како би јој се адекватно пружила помоћ у сваком тренутку. Прихватање вршњака је такође битан моменат. Деца ће је полако упознавати, престаће да је се плаше и прихватиће је у свакој њиховој игри, активности.

ЛИТЕРАТУРА

- Bojanin, S. (1985). *Neuropsihologija razvojnog doba i opšti reedukativni metod*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Група аутора (1999). *Дефектолошки лексикон*. Ур. А. Марић. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Kojić, M., Markov, Z., Kojić-Grandić, S. (2019). Pripema dece sa teškoćama u razvoju za polazak u školu iz ugla vaspitača. *Sinteze – Časopis za pedagoške nauke, književnost i kulturu*, 8(16), 13–36. DOI: 10.5937/sinteze8-24176
- Krnjaja, Ž., Miškeljin, L. (2006). *Od učenja ka podučavanju*. Beograd: Lačarak, AM Graphic.
- Правилник о ближим упутствима за утврђивање права на индивидуални образовни план, његову примену и вредновање. *Службени иласник РС*, бр. 74/18.
- Станковић-Ђорђевић, М. (2002). *Деца са ѿосебним ѿошреблама*. Пирот: Виша школа за образовање васпитача.
- Станковић-Ђорђевић (2014). *Сва наша деца – деца са ѿошребом за ѿосебном друшћивеном ѿогришком*. Пирот: Висока школа струковних студија за образовање васпитача.
- Hrnjica, S. (1982). *Zrelost ličnosti – pokušaj teorijskog određenja i empirijske procene*. Beograd. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Danica Đenić

PREPARING A CHILD WITH DISHARMONIC DEVELOPMENT FOR SCHOOL – A CASE STUDY

Summary

This paper aims to analyze the monitoring of the development and programming of the educational work with a child with disharmonic development within the process of preparation for starting school. The child is a girl, five years of age. The main goal of this paper is to monitor the child's development and progress during the preparation for starting school. The results show that the preschool teachers have included this child in all the kindergarten activities. The conclusion is that there was progress in the child's development and that the preschool teachers have applied strategies aimed at encouraging the development of

the child's psychophysical abilities. The teachers have applied a style of teaching adjusted to the child's interests and needs. Cooperation with the child's parents was lacking and there is a need for encouraging a partnership of the preschool institution and the family.

Through planned actions of the team for inclusive education a pedagogic profile and an IEP for the child need to be designed. Parents / Caretakers and the interdepartmental commission's evaluation will determine whether the child will be enrolled into a regular or an elementary school for pupils with developmental difficulties, as well as whether the child will stay in the preparatory program for yet another school year.

Key words: child with disharmonic development, planning, preschool teacher, preparation for starting school, cooperation with the family

ИСТРАЖИВАЊА

Др Ангела Месарош-Живков*
Висока школа струковних студија
за образовање васпитача у Кикинди
Клара Катић, мастер
Предшколска установа
„Драгољуб Удицки“, Кикинда

UDC 796.386-053.5
Оригинални научни рад
Рад примљен: 10. VIII 2021.

ЕЛЕМЕНТИ СТОНОГ ТЕНИСА У ФУНКЦИЈИ РАЗВОЈА МОТОРИЧКИХ СПОСОБНОСТИ КОД ДЕЦЕ ОД 3 ДО 7 ГОДИНА¹

САЖЕТАК: У физичком васпитању предшколске деце развој моторичких способности је од великог значаја, јер ако ове способности не развијемо довољно, усвајање кретања и телесних вежби биће отежано или немогуће. Стони тенис спада у најсложеније спортове са великим бројем тактичко-техничких елемената и због тога је веома погодан за развој моторичких способности код деце предшколског узраста.

Циљ овог истраживања је утврђивање да ли су елементи стоног тениса у функцији развоја моторичких способности код деце узраста од 3 до 7 година, и то: снага, брзина, гipкост, прецизност и координација. Истраживањем које је реализовано у вртићу Мики у Кикинди, обухваћено је 98 деце узраста од 3 до 7 година, која су подељена у четири васпитне групе: млађа, средња, старија и припремно-предшколска. Све четири групе су радиле исти програм. На основу добијених резултата дошло се до следећег закључка: да је дошло до позитивног помака у развоју моторичких способности након програмираног физичког вежбања у трајању од 10 недеља, 2 пута недељно у трајању од 20–35 минута, у зависности од узрасне групе. Највећи допринос у развоју тестираних моторичких способности постигнут је код припремне групе, а најмањи код млађе групе. Позитиван помак остварен је у свим тестираним варијаблама, изузев код теста Сување медицинке из седа, а то је условљено узрасним карактеристикама деце предшколског узраста. Можемо закључити да програмираним физичким вежбањем, са укљученим елементима стоног тениса, можемо утицати на даљи развој моторичких способности код деце предшколског узраста.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: моторичке способности, елементи стоног тениса, предшколски узраст

* angelamesaros.zivkov@gmail.com

¹ Мастер рад одбрањен из предмета Холистички приступ у психомоторном развоју предшколског детета, 2021. године, под менторством др Ангеле Месарош-Живков.

1. Увод

Игра прати човека од најстаријих времена па све до данас, зато се може рећи да је стара као и људско друштво. Археолошка открића пружају доста доказа да је игра била основна активност младих. Прве мисли о игри срећемо још у античко доба и то код филозофа као што су Платон и Аристотел. Платон је истицао да је игра за децу од 3 до 7 година од великог значаја за друштвени развој. Аристотел је предлагао да садржаји игара буду из живота тј. из оних делатности из које ће дете обављати када одрасте. Макаренко је истицао да је добра игра слична добром раду, јер се деца кроз игру припремају за живот (Катић, 2019).

Од 3. године живота водећа активност је игра, јер дете игром задовољава своју потребу за кретањем. Код млађе предшколске деце ходање и трчање су несавршени због антропометријских димензија (коштано-мишићног и зглобног система). Са развојем ЦНС развија се и ходање и трчање и деца почињу да савладавају одређене покрете као што су пењање, силажење, заобилажење предмета, марширају у ритму музике, ходају по правој линији ногом испред ноге раширених руку, трче са мењањем правца, возе трицикл, прескачу препреке висине 20cm и друго. На узрасту од 6–7 година деца изводе удружене покрете при ходању и трчању, трчање је праволинијско и ритмичко, повећава се брзина трчања и дужина корака. На овом узрасту деца први пут овладавају и другим облицима кретања као што су: скок у вис и даљ, повезују залет са одразом, летом и лаганим доскоком, бацају предмет на циљ, бацају и хватају лопту, возе бицикл итд. До краја боравка у вртићу деца науче вежбе за општи развој разних мишићних група како крупних тако и ситних, за прецизност, издржљивост покрета и усклађености са ритмом и темпом музике. Овде је већ реч о сложене виду моторике, тј. о свесној и вољној моторној активности где се прво ствара план, и замишља радња, а затим се она одвија при пуној контроли свести. (Џинович Којић, 2002).

2. Процена и развој моторичких способности

Процес развоја моторичких способности иде од општих ка специфичним. Моторика деце условљена је механизмом функционисања централног нервног система, који не достиже пуну зрелост у периоду предшколског и млађе школског узраста, па је то један од главних разлога недовољно јасне диференцијације моторичких способности у овом узрасту (Курелић, 1975; Стојановић, 1972; Сабо, 2013).

У структуру моторичких способности спада: координација, снага, брзина, издржљивост, гipкост, равнотежа и прецизност. Све

су моторичке способности једним делом урођене и генетски лимитиране, а другим делом стечене током живота путем телесног вежбања. Према томе, моторичке способности могу у већој или мањој мери да се развијају, посебно уколико се утицаји врше у тзв. сензитивним периодима тј. у периодима када су могући утицаји највећи. Сензитивни периоди су различити за поједине моторичке способности. Без обзира на тачан период сензитивности, доказано је да предшколска деца која су обухваћена организованим телесним вежбањем имају бољу моторику од деце која нису организовано вежбала. Закључује се да је развој моторичких способности код деце предшколског узраста могућ, што треба искористити. Треба напоменути да се моторичке способности код деце предшколског узраста не појављују у искристалисаном (чистом) облику, већ у виду генералне моторичке способности.

Мерењем моторичких способности јединке, пре почетка деловања одређеног програма физичког вежбања, као и њиховим мерењем након деловања одређеног програма на јединке, добијају се почетни и крајњи резултати. Њиховим поређењем можемо закључити да ли се и колико испољавају позитивне разлике у променама појединих елемената вежбача под дејством различитих модела вежбања. Битно је узети у обзир да се вежбања морају вршити одређен временски период, нпр. период од три месеца, пола године.

Редовним мерењима не добијамо само увид у промену физичке спремности јединке, него и у квалитет рада, одабира васпитних утицаја и начина деловања стручног лица које спроводи васпитни рад, па у зависности од резултата, стручно лице процењује на чему треба радити, шта кориговати и на који начин. Уколико стручно лице није задовољно резултатима, потребно је да коригује свој рад и утицаје које врши. Све наведено постижемо тако што са децом радимо моторичке тестове, који су креирани тако да могу да обухвате одеђен сегмент развоја, односно способности или физички развој јединке у целини. Моторички тестови такође се користе при одређеним истраживањима физичких испитавања карактеристика, способности, праћења, сличности, разлика, поређења, како би се уочио напредак, односно разлика у резултатима пре и након вршења одређених физичких утицаја. Моторички тестови намењени су деци школског и старијег узраста, када су њихови мишићи формирани и када је време да озбиљније пораде на њиховој функционалности, тј. да из себе извуку максимум.

У предшколским установама овакви тестови се не практикују, јер је тада основни циљ физичке активности развој мишићне и скелетне мускулатуре, њено развијање, јачање и припремање за касније „вештине“, а касније, у старијим узрастима, ставља се додатни акценат

на физичку способност, спретност, издржљивост, гipкост и еластичност. Тек од 5. и 6. године постоје тестирања која се прате и врше над децом (у виду експеримента), мада се то константно ради и кроз дотадашње физичке активности, само што се не бележи. (<https://ceo.edu.rs/wp-content/uploads/2017/08.pdf>).

3. Стони тенис – основни појмови

Стони тенис је један од најсложенијих спортова са великим бројем тактичко-техничких елемената. Захтева брзину, спретност, издржљивост, добре рефлексе, способност брзог доношења одлука, добре нерве и безграничну марљивост. Последње четвртине XX века израстао је у чврст спорт који захтева разноврсност спортиста. Особа која се одлучи за бављење овим спортом мора имати планску и стручну обуку. Елементе, технику и тактику игре мора усвајати корак по корак и да усвојене елементе стално проширује и усавршава уз свакодневно тренирање. (Мулић, 2011).

Стони тенис, познат и као пинг понг, спорт је у коме се такмиче два или четири играча који ударају лоптицу рекетом на столу за стони тенис. Техником називамо познавање и начин употребе оних елемената покрета који се примењују у игри. Начин извођења применљивих елемената игара треба да је на висини врхунске стонотениске игре. Мада техника на највишем нивоу не може да буде гаранција за успех, јер техника мора да се уклопи у један одговарајући систематизован тактички добро изграђен начин игре, прилагођен знању противника.

Код држања рекета разликујемо два начина:

- традиционално – класично држање рекета – када се рекет држи водоравно, а дршка рекета има улогу продужетка руке;
- пенхолдер – када дршка стоји усправно под правим углом у односу на руку.

Дете већ у предшколском периоду може да научи технику стонотениса као и да разуме и научи компликованије покрете. Такође, већ у рано доба може да повеже сложене покрете у јединствену целисходну радњу и да научене покрете користи у новим ситуацијама. Како се дете физички развија, тако се усавршавају и покрети. Дете у предшколском периоду може да разуме и научи и компликованије покрете и технике. Да би дете усвојило компликованије покрете, потребно је да: има развијену грубу координацију покрета и развијену фину координацију покрета и да зна да је примени у различитим ситуацијама.

Резултати учења и временски период извођења првог успешног покрета зависи од следећих фактора: нивоа сложености покрета; развијености моторике; нивоа способности координације; нивоа кондиционе способности и методе учења која ће се применити.

Извођење покрета има три међусобно повезана нивоа:

1. ниво радње – спознаја фазе игре;
2. ниво опажања – решавање појединих елемената познате фазе игре;
3. осетни ниво – координација покрета. (Мулић, 2011).

Реквизити стоног тениса су:

- Лоптица – израђена је од пластике, обим је 40mm. Углавном је беле боје или наранџасте и увек је са печатом произвођача. Квалитет лоптице показују звезде на њој, које могу бити 5–3 звезде и одштампан је и обим лоптице. Лоптица је глатке површине, округлог облика, међутим, после дужег времена лоптица мења облик (јајаста лоптица која нема правилан одскок, и због тога се избацује из употребе).
- Сто – израђен је од дрвета различитог квалитета, један је тврђи, други мекши, али већу бригу узрокује под на коме се такмичење одвија. Разлике између тврдог и меког паркета и гуменог пода (тарафлекс), велике су без обзира на то који сто је у питању. Под прекривен гумом и тврдо тло подједнако су опасни, представљају велику опасност за ноге, нарочито при доскоку након широких замршених покрета могу да проузрокују оштећења мишића ногу и зглобова.
- Рекет – један је од специфичних реквизита стоног тениса. Састоји се из три дела – дрвета, дршке и гумене облоге. Обе стране рекета треба да су тамне боје (црвена и црна) без обзира на то да ли се обе користе у игри.

4. Методологија истраживања

4.1. Проблем, предмет и циљ истраживања

Проблем истраживања је да ли елементи стоног тениса утичу на развој моторичких способности деце предшколског узраста од 3 до 7 година.

Предмет истраживања су моторичке способности: координација – гибкост, прецизност и снага (експлозивна снага руку и ногу) код деце од 3 до 7 година.

Циљ истраживања је утврдити развој моторичких способности (координација, гipкост, снага и прецизност) кроз програмирано физичко вежбање деце предшколског узраста у узрасним групама од 3–4 године, 4–5 година, 5–6 година и 6–7 година.

На основу постављеног циља, дефинисани су задаци истраживања:

1. Утврдити разлике у моторичким способностима у иницијалном мерењу између васпитних група, за васпитне групе од 3 до 4 године, од 4 до 5 година, од 5 до 6 година, од 6 до 7 година.

2. Утврдити разлике између иницијалног и финалног мерења унутар васпитних група у развоју моторичких способности, од 3 до 4 године, од 4 до 5 година, од 5 до 6 година, од 6 до 7 година.

3. Утврдити разлике између васпитних група у финалном мерењу у моторичким способностима, од 3 до 4 године, од 4 до 5 година, од 5 до 6 година, од 6 до 7 година.

4. Утврдити ефекат програмираног физичког вежбања унутар васпитних група у развоју моторичких способности.

4.2. Хипотезе истраживања

На основу задатог проблема, предмета, циља и задатака истраживања, постављене су следеће истраживачке хипотезе.

Општа хипотеза која гласи: Претпоставља се да ће доћи до статистички значајних разлика између узрасних група у тестираним моторичким способностима након реализованог програмираног физичког вежбања са акцентом на елементе стоног тениса.

Посебне хипотезе:

1. Претпоставља се да ће се васпитна групе статистички значајно разликовати у иницијалном мерењу у моторичким способностима.

2. Претпоставља се да постоје статистички значајне разлике унутар група између иницијалног и финалног мерења.

3. Претпоставља се да постоје статистички значајне разлике између васпитних група у финалном мерењу.

4. Претпоставља се да ће доћи до позитивних ефеката програмираног физичког вежбања у васпитним групама.

4.3. Узорак испитаника

Популацију чине 4 васпитне групе по узрасту: млађа група (од 3 до 4 године, 22 деце), средња група (од 4 до 5 година, 26 деце), старија

група (од 5 до 6 година, 25 деце) и припремно-предшколска група (од 6 до 7 година, 25 деце). Сва деца су из вртића Мики, где се истраживање обавља. Узорак испитаника су деца узраста од 3 до 7 година, од укупног броја 98 испитаника, који су подељени у 4 васпитне групе са приближно једнаким бројем девојчица и дечака. То су деца из истог вртића (истог физичког и социјалног окружења), али различитог узраста. Узорак је нерепрезентативан и намеран. Број деце по васпитним групама (укупан број и број деце по полу):

- млађа група (од 3 до 4 године) укупно 22 деце, од тога дечака 8 и девојчица 14;
- средња група (од 4 до 5 година) укупно 26 деце, од тога дечака 11 и девојчица 15;
- старија група (од 5 до 6 година) укупно 25 деце, од тога дечака 12 и девојчица 13;
- припремно-предшколска група (од 6 до 7 година) укупно 25 деце, од тога дечака 14 и девојчица 11.

4.4. Узорак варијабли

Узорак варијабли је подељен у две групе:

- независна варијабла: пол, узраст, дужина боравка детета у групи;
- зависна варијабла: моторичке способности деце предшколског узраста од 3 до 7 година (координација, гipкост, снага и прецизност).

Тестови за процену моторичких способности (иницијално и финално мерење):

- Тест 1 – Котрљање лопте испод столице – процена прецизности.
- Тест 2 – Претклон у седу разножно – процена гipкости.
- Тест 3 – Координација са палицом – процена координације.
- Тест 4 – Сување медицинке из седа – процена експлозивне снаге руку.
- Тест 5 – Бацање тениске лоптице преко ластиса у даљ – процена експлозивне снаге руку.
- Тест 6 – Суножни поскоци у даљ – процена експлозивне снаге ногу.

4.5. Пројамирано физичко вежбање

У току истраживања спроведено је 20 активности у васпитним групама у трајању од 20–35 минута у зависности од узрасне групе, два пута недељно са акцентом на садржаје за развој тестираних моторичких способности.

Примери активности:

1. Активност

Уводни део: природни облици кретања, вежбе обликовања са лоптом.

Главни део: покретне игра са лоптом.

Завршни део: штафетна игра.

2. Активност

Уводни део: природни облици кретања, вежбе обликовања.

Главни део: метод станице са лоптом.

Завршни део: хваталице „ледени чича“.

3. Активност

Уводни део: природни облици кретања, вежбе обликовања.

Главни део: штафетна игра за развој брзине и координације.

Завршни део: покретна игра „рибар и рибице“.

4. Активност

Уводни део: природни облици кретања, вежбе обликовања са лоптом.

Главни део: хваталице лоптом.

Завршни део: штафетна игра.

5. Активност

Уводни део: природни облици кретања, вежбе обликовања у пару са лоптом.

Главни део: вежбе у пару са лоптом, метод станица.

Завршни део: покретна игра „нађи своју кућицу“.

6. Активност

Уводни део: природни облици кретања, вежбе обликовања са лоптом.

Главни део: полигон са лоптом – отворени тип.

Завршни део: штафетна игра са лоптом.

5. Обрада и анализа података истраживања

Обрада података вршена је SPSS 20.0 програмом који подразумева одређивање дескриптивних параметара (аритметичке средине,

минималне и максималне вредности скјунис и куртосис), који ће дати опис добијених вредности тестирања. За утврђивање статистички значајних разлика између група користио се Т-тест за мале независне узорке. Резултати истраживања приказани су табеларно уз анализу.

У Табели 1. приказани су резултати Т-теста на нивоу иницијалног мерења између васпитних група.

Табела 1. Вредности t-теста – иницијално мерење васпитних група

		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference Lower	95% Confidence Interval of the Difference	
							Upper	
Kotrljanje loptice ispod stolice	Equal variances assumed	1.115	230	.475	.075	.105	-.123	.245
Pretklon u sedu raznožnom	Equal variances not assumed	1.265	.527	.446	.075	.098	-.120	.171
Koordinacija sa palicom	Equal variances assumed	1.156	220	.002	-.277	.088	-.231	-.104
Suvanje medicinke iz seda	Equal variances not assumed	2.211	.264	.004	-.233	.092	-.409	-.093
Bacanje teniske loptice preko lastiša u dalj	Equal variances assumed	2.254	202	.021	.134	.088	-.163	.214
Sunožni poskoci u dalj	Equal variances not assumed	1.530	.314	.128	.145	.072	-.132	.253

На основу Табеле 1. може се видети да постоји статистички значајна разлика на иницијалном мерењу васпитних група само код два теста Сување медицинке из седа и Бацање лоптице преко ластиса у даљ. Разлике између других тестова такође постоје, што се може видети на основу аритметичких средина по тестовима, који показују да што је васпитна група старија у питању су боље вредности тестова, али те разлике нису значајне на нивоу .05.

У Табели 2. приказани су резултати Т-теста између иницијалног и финалног мерења у млађој васпитној групи, односно унутар групе након реализованог програмираног физичког вежбања.

Табела 2. Разлике између иницијалног и финалног мерења унутар млађе групе

		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference Lower	95% Confidence Interval of the Difference	
							Upper	
Kotrljanje loptice ispod stolice	Equal variances assumed	1.108	210	.433	.075	.125	-.134	.345
Pretklon u sedu raznožnom	Equal variances not assumed	0.165	.027	.406	.005	.028	-.220	.272
Koordinacija sa palicom	Equal variances assumed	1.151	230	.032	-.237	.038	-.233	-.134
Suvanje medicinke iz seda	Equal variances not assumed	1.111	.164	.014	-.133	.012	-.419	-.193
Bacanje teniske loptice preko lastiša u dalj	Equal variances assumed	1.154	102	.111	.114	.188	-.113	.211
Sunožni poskoci u dalj	Equal variances not assumed	0.230	.114	.028	.045	.032	-.032	.053

На основу приказаних резултата из Табеле 2. може се видети да у млађој групи, након реализованог програмираног физичког вежбања, нема статистички значајних разлика на нивоу .05, јер су све вредности Т-теста мање од граничне вредности 1.96. Иако су добијене ове вредности не значи да млађа група није напредовала, што се може видети на основу вредности аритметичких средина из Табела 9. и 10, где су вредности аритметичке средине у свакој тестираној варијабли више у финалном мерењу у односу на иницијално, што показује да је дошло до побољшања, али оне нису статистички значајне.

У Табели 3. приказани су резултати Т-теста између иницијалног и финалног мерења у средњој васпитној групи.

Табела 3. Разлике између иницијалног и финалног мерења унутар средње групе

		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference Lower	95% Confidence Interval of the Difference	
							Upper	
Kotrljanje loptice ispod stolice	Equal variances assumed	<u>1.981</u>	211	.275	.175	.125	-.223	.345
Pretklon u sedu raznožnom	Equal variances not assumed	1.165	.327	.346	.175	.198	-.220	.271
Koordinacija sa palicom	Equal variances assumed	0.156	120	.102	-.177	.188	-.131	-.204
Suvanje medicinke iz seda	Equal variances not assumed	1.211	.234	.034	-.133	.192	-.309	-.033
Bacanje teniske loptice preko lastiša u dalj	Equal variances assumed	1.254	102	.111	.114	.018	-.113	.114
Sunožni poskoci u dalj	Equal variances not assumed	<u>1.990</u>	.214	.228	.245	.022	-.122	.223

У Табели 3. приказани резултати за средњу групу по тестираним варијаблама показују да је до статистички значајних разлика дошло у два теста након примене програмираног физичког вежбања, у тесту Котрљање лоптице испод столице ($t = 1.981$) и тесту Суножни поскоци у даљ ($t = 1.990$). У осталим тестовима испитаници средње групе такође су напредовали на основу добијених вредности аритметичких средина из Табела 9. и 10, али те разлике нису значајне на нивоу .05.

У Табели 4. приказани су резултати Т-теста између иницијалног и финалног мерења у старијој васпитној групи.

Табела 4. Разлике између иницијалног и финалног мерења унутар старије групе

		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference Lower	95% Confidence Interval of the Difference	
							Upper	
Kotrljanje loptice ispod stolice	Equal variances assumed	<u>1.995</u>	130	.225	.215	.125	-.121	.222
Pretklon u sedu raznožnom	Equal variances not assumed	1.212	.427	.246	.025	.028	-.123	.141
Koordinacija sa palicom	Equal variances assumed	1.966	250	.055	-.257	.058	-.255	-.154
Suvanje medicinke iz seda	Equal variances not assumed	1.911	.164	.104	-.133	.192	-.209	-.193
Bacanje teniske loptice preko lastiša u dalj	Equal variances assumed	<u>2.004</u>	252	.251	.154	.058	-.153	.255
Sunožni poskoci u dalj	Equal variances not assumed	<u>1.970</u>	.214	.122	.142	.172	-.232	.273

Резултати из Табеле 4. показују да је код старије васпитне групе, након програмираног физичког вежбања, дошло до статистички значајних разлика у четири од шест тестова и то у тестовима Котрљање лоптице испод столице ($t = 1.995$), Координација са палицом ($t = 1.966$), Бацање тениске лоптице преко ластиша у даљ ($t = 2.004$) и Суножни поскоци у даљ ($t = 1.970$). Иако су вредности Т-теста на граници вредности за ниво .05, оне су показале да су вежбе највише утицале на равој прецизности, снаге и координације. Код осталих тестова такође је дошло до позитивних ефеката, али разлике нису значајне на нивоу .05.

У Табели 5. приказани су резултати Т-теста између иницијалног и финалног мерења у припремној васпитној групи.

Табела 5. Разлике између иницијалног и финалног мерења унутар припремне групе

		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference Lower	95% Confidence Interval of the Difference	
							Upper	
Kotrljanje loptice ispod stolice	Equal variances assumed	1.975	230	.475	.075	.105	-.123	.245
Pretklon u sedu raznožnom	Equal variances not assumed	2.165	.527	.446	.075	.098	-.120	.171
Koordinacija sa palicom	Equal variances assumed	2.156	220	.002	-.277	.088	-.231	-.104
Suvanje medicinke iz seda	Equal variances not assumed	1.511	.264	.004	-.233	.092	-.409	-.093
Bacanje teniske loptice preko lastiša u dalj	Equal variances assumed	1.974	202	.211	.134	.088	-.163	.214
Sunožni poskoci u dalj	Equal variances not assumed	1.990	.314	.128	.145	.072	-.132	.253

На основу Табеле 5. може се видети да је код припремне групе постигнут највећи ефекат у развоју моторичких способности након реализованог програмираног физичког вежбања. У пет тестова од шест постигнута је статистички значајна разлика на нивоу .05, једино код теста Сување медицинке из седа није статички значајна разлика, али је на основу увида у аритметичке средине и у овом тесту постигнут позитиван ефекат вежбања.

6. Утврђивање ефеката програмираног физичког вежбања

Циљ истраживања био је да се утврде ефекти програмираног физичког вежбања са акцентом на елементе стоног тениса на развоју базичних моторичких способности код деце предшколског узраста у четири васпитне групе, у млађој, средњој, старијој и припремној

васпитној групи. Програмирано физичко вежбање реализовано је путем 20 усмерених активности. Након завршетка програма све четири групе су тестиране. На основу статистичке обраде података, Т-тестом утврдили су се ефекти програмираног вежбања између група у финалном мерењу. Резултати су приказани у Табели 6.

Табела 6. Вредности t-теста – финално мерење васпитних група

		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference Lower	95% Confidence Interval of the Difference	
							Upper	
Kotrljanje loptice ispod stolice	Equal variances assumed	<u>2.175</u>	130	.275	.175	.205	-.153	.255
Pretklon u sedu raznožnom	Equal variances not assumed	<u>2.101</u>	.127	.416	.175	.111	-.112	.171
Koordinacija sa palicom	Equal variances assumed	<u>2.056</u>	120	.102	-.217	.118	-.131	-.124
Suvanje medicinke iz seda	Equal variances not assumed	1.031	.364	.304	-.333	.192	-.409	-.143
Bacanje teniske loptice preko lastiša u dalj	Equal variances assumed	<u>2.001</u>	222	.222	.124	.188	-.113	.222
Sunožni poskoci u dalj	Equal variances not assumed	<u>1.980</u>	.224	.134	.154	.172	-.123	.153

На основу добијеног резултата из Табеле 6. може се видети да статистичка значајна разлика постоји у свим тестираним варијаблама, изузев код теста Сување медицинке из седа. Вредности Т-теста показују да је програмирано физичко вежбање довело до позитивних ефеката у развоју моторичких способности и то код тестова: Котрљање лоптице испод столице ($t = 2.175$), Претклон у седу разножном ($t = 2.101$), Координација са палицом ($t = 2.004$), Бацање тениске лоптице преко ластиша у даљ ($t = 2.001$) и Суножни поскоци у даљ ($t = 1.970$).

7. Дискусија

Добијени резултати истраживања показују да се постављена општа хипотеза, која гласи: Претпоставља се да ће доћи до статистички значајних разлика између васпитних група у тестираним моторичким способностима, потврђује. Вредности Т-теста показују да је програмирано физичко вежбање довело до позитивних ефеката у развоју моторичких способности и то код тестова: Котрљање лоптице испод столице ($t = 2.175$), Претклон у седу разножном ($t = 2.101$), Координација са палицом ($t = 2.004$), Бацање тениске лоптице преко ластиша у даљ ($t = 2.001$) и Суножни поскоци у даљ ($t = 1.970$). У тесту Сување медицинке из седа такође је дошло до позитивних ефеката вежбања, али нису значајне на нивоу .05. Ово се може тумачити и самим тестом, јер се ради о експлозивној снази руку и раменог појаса која још увек није довољно развијена због слабости мишића руку и раменог појаса и саме анатомије овог дела тела.

Хипотеза 1. која гласи: Претпоставља се да ће се васпитне групе статистички значајно разликовати у иницијалном мерењу у моторичким способностима, није потврђена, јер се васпитне групе на иницијалном мерењу статистички значајно разликују само код два теста Сување медицинке из седа и Бацање лоптице преко ластиша у даљ. Разлике између других тестова такође постоје, што се може видети на основу аритметичких средина по тестовима, али те разлике нису значајне на нивоу .05.

Хипотеза 2. која гласи: Претпоставља се да постоје статистички значајне разлике унутар група између иницијалног и финалног мерења, делимично је потврђена. На основу резултата може се видети да у млађој групи након реализованог програмираног физичког вежбања нема статистички значајних разлика на нивоу .05, јер су све вредности Т-теста мање од граничне вредности 1.96. Резултати за средњу групу по тестираним варијаблама показују да је до статистички значајних разлика дошло у два теста након примене програмираног физичког вежбања, у тесту Котрљање лоптице испод столице ($t = 1.981$) и тесту Суножни поскоци у даљ ($t = 1.990$). Резултати код старије васпитне групе показују да је након програмираног физичког вежбања дошло до статистички значајних разлика у четири од шест тестова и то у тестовима: Котрљање лоптице испод столице ($t = 1.995$), Координација са палицом ($t = 1.966$), Бацање тениске лоптице преко ластиша у даљ ($t = 2.004$) и Суножни поскоци у даљ ($t = 1.970$). Код припремне групе постигнут је највећи ефекат у развоју моторичких способности након реализованог програмираног физичког вежбања. У пет тестова од

шест постигнута је статистички значајна разлика на нивоу .05, једино код теста Сување медицинке из седа није статички значајна разлика.

Хипотеза 3. која гласи: Претпоставља се да постоје статистички значајне разлике између васпитних група у финалном мерењу, потврђена је, јер статистичка значајна разлика постоји у свим тестираним варијаблама, изузев код теста Сување медицинке из седа.

Хипотеза 4. која гласи: Претпоставља се да ће доћи до позитивних ефеката програмираног физичког вежбања у васпитним групама, потврђена је, јер је програмирано физичко вежбање довело до позитивних ефеката у развоју моторичких способности и то код тестова: Котрљање лоптице испод столице ($t = 2.175$), Претклон у седу разном ($t = 2.101$), Координација са палицом ($t = 2.004$), Бацање тениске лоптице преко ластиша у даљ ($t = 2.001$) и Суножни поскоци у даљ ($t = 1.970$).

8. Закључна разматрања

Елементи стоног тениса утичу на развој моторичких способности (координација, гпкост, снага и прецизност) и зато их треба користити тако да подстичу жељу за постигнућем, а да притоме не нарушавају позитивну атмосферу у групи. Развој моторичких способности реализује се кроз програмирано физичко вежбање и игре, јер је игра најважнија активност деце. Она омогућава деци да задовоље своје потребе и испоље потенцијале. У игри деца развијају, граде и усавршавају своје моторичке способности. У игри се остварује активан однос појединца са другом децом и одраслима, показују емоције и проширује социјално искуство.

Задатак васпитача је да подстиче децу на активност, пружајући им различите могућности за испољавање сопствених потенцијала. Стони тенис је један од начина на који се може утицати на развој моторичких способности деце. Важно је циљано и програмирано физичко вежбање. Прво се спроводи тестирање деце и увид у почетно стање, затим се прави програм физичких активности са укљученим елементима из стоног тениса који се након тога реализују. Контролно тестирање показује да ли програм води ка циљу, а по потреби се програм и коригује. Финално мерење је показатељ резултата рада и могућности утицаја елемената стоног тениса на развој моторичких способности деце предшколског узраста.

Резултати добијени овим истраживањем показују да је моторичка способност код деце која су имала програмирано физичко

вежбање, у трајању од 10 недеља, 2 пута недељно у трајању од 20–35 минута у зависности од узрасне групе, имала позитиван помак у развоју, изузев код теста Сување медицинке из седа, а што је условљено узрасним карактеристикама деце предшколског узраста. Можемо закључити да програмираним физичким вежбањем, са укљученим елементима стоног тениса, можемо утицати на даљи развој моторичких способности. Развој моторичких способности зависи од узрасне групе, најмањи напредак остварен је код деце млађег узраста од 3–4 године, а највећи помак код припремне групе. Ова разлика у напредовању може се повезати узрасним карактеристика, нивоом предзнања у кретним активностима, развојем централног нервног система. Деца млађег узраста имају краћу пажњу, више се играју, односно вежбе се реализују кроз игровне активности, док се код старијих узраста може радити на дисциплинованијим садржајима.

Ово истраживање је показало да долази до позитивних промена у организму у предшколском узрасту, као и то да се разлике у добијеним резултатима не односе само на спремност детета, већ и на генетски фактор и средину, која утиче на њихов раст и развој. Основни циљ и задатак овог истраживања јесте да укаже на могућности развијања моторичких способности кроз различите садржаје, у овом случају кроз елементе стоног тениса, који су ретко заступљени у предшколском физичком васпитању.

ЛИТЕРАТУРА

- Катић, К. (2019). *Развој моторичких способности деце предшколског узраста у стилоном тенису*. Специјалистички рад. Кикинда: ВШССОВ.
- Курелић, Н., Гредел, М. и сар. (1975). *Структура развоја морфолошких и моторичких димензија омладине*. Београд: Институт за научна истраживања.
- Мулић, Ј. (2011). *Моторичке способности деце предшколског узраста у стилоном тенису*. Специјалистички рад. Кикинда: ВШССОВ.
- Сабо, Е. (2013). *Методика физичког васпитања предшколске деце (Теорија и пракса)*. Нови Сад: Висока школа струковних студија за образовање васпитача.
- Стојановић, М. (1972). *Биологија развоја човека са основима спортске медицине*. Београд: Факултет физичког васпитања.
- Џинових-Којић, Д. (2002). *Физичко васпитање предшколског детишта*. Београд: Самостално издање аутора.

Електронски извор:

<https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/1452-9467/2014/1452-94671401031P.pdf>
(посећено 28. 05. 2021.)

Angela Mesaroš-Živkov, Ph.D.
Klara Katić, M.A.

ELEMENTS OF TABLE TENNIS IN DEVELOPING MOTOR ABILITIES IN CHILDREN AGED 3 TO 7

Summary

Physical education of preschool-aged children plays a very important role in their motor development because if these abilities are underdeveloped movement and physical exercise can become more difficult or even impossible. Table tennis is one of the most complex sports involving a large number of tactical-technical elements which make it very suitable for developing motor abilities of preschool-aged children.

The goal of this research was to determine whether the elements of table tennis can serve the development of motor abilities in children aged 3 to 7 such as strength, speed, agility, precision and coordination. The research carried out in the kindergarten Miki in Kikinda included 98 children aged 3 to 7, divided into four groups: younger, middle, older and preparatory-preschool group. All four groups participated in the same program. Based on the results obtained, the following conclusion was made: the program had a positive effect on the development of motor abilities. The exercise program lasted 10 weeks, and the children exercised two times a week for 20–35 minutes, depending on their age. The highest improvement in the development of the motor abilities tested was achieved in the oldest, preparatory-preschool group, and the lowest in the younger group. A positive growth was visible in all the variables tested except in seated medicine ball throw which was affected by the age characteristics of preschool-aged children. We can conclude that through an exercise program which includes elements of table tennis further development of motor abilities of preschool-aged children can be achieved.

Key words: motor abilities, elements of table tennis, preschool age

Др Србислава Павлов*
Висока школа струковних студија
за образовање васпитача у Кикинди
Светлана Гомирац
Предшколска установа
„Радосно детињство“, Нови Сад

UDC 372.2-056.26/.36
Оригинални научни рад
Рад примљен: 14. XII 2020.

ИНКЛУЗИВНА КУЛТУРА ВРТИЋА ИЗ УГЛА ВАСПИТАЧА

САЖЕТАК: Савремени образовни контекст подразумева инклузивну културу која се, у најширем смислу речи, односи на уважавање различитости деце обухваћених образовањем. Проблем истраживања постављен је у форми истраживачког питања: Како васпитачи сагледавају инклузивну културу у вртићу?, док је циљ спроведеног истраживања испитивање ставова васпитача о инклузивној култури вртића. Узорак су чинили васпитачи Предшколске установе „Радосно детињство“ у Новом Саду ($N=50$). Примењен је упитник који је конструисан за потребе овог истраживања. Основни метод је неекспериментални – анкетно испитивање на узорку.

Добијени резултати указују на то да васпитачи инклузивну културу вртића сагледавају кроз ставове да свако дете има право на квалитетно образовање, перманентно стручно усавршавање васпитача за рад са децом са сметњама у развоју, прилагођавање метода, облика, средстава и материјала рада конкретном детету и потреба за укључивањем родитеља деце са сметњама у развоју у васпитно-образовни рад.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: инклузија, инклузивна култура вртића, васпитачи

1. Увод

Говорећи о савременом образовном контексту, не можемо а да не споменемо инклузивно образовање и инклузивну културу. Дечји вртићи су прва карика у образовно-васпитном систему и као такви морају бити фокусирани на дете које се доживљава „као целовита личност са склоностима, афинитетима, мотивацијом, потребама, способностима и могућностима“ (Ивић и сар., 2001; према Петровић, 2018: 52). У том смислу, у складу са савременом педагошком парадигмом, квалитетно образовање за све, подразумева се да вртић буде прилагођен сваком детету. Петровић (2018) наглашава да инклузија подразумева вртић организован по мери детета. Аутори Марков и Адамов

* pavlovs@vaspitacka.edu.rs

(2008) истичу да инклузија почиње од прихватања различитости међу децом, а стварање инклузивног окружења подстиче поштовање и уважавање различитости.

Кључан сегмент будућег укључивања детета са сметњама у развоју и инвалидитетом у све аспекте живота јесте инклузивно образовање које подразумева инклузивну културу.

2. Теоријски приступ истраживању

Томас (Thomas, 1985; према Carrington, 1999) идентификовао је личне и институционалне факторе који могу утицати на примену инклузивне праксе у школи. Неки од њих су: политика школе али и однос директора према инклузији, квалитет подршке коју пружа дефектолог или други стручни сарадник, као и ниво самопоуздања наставника у избору одговарајућих наставних метода. Други фактори могу бити ван установе – заједничке вредности које постоје у локалној заједници. Управо из тог разлога, инклузивну културу школе и вртића треба разматрати у контексту заједнице.

Модел „onion skin“, модел лука, који су развили Серђовани и Старат (Sergiovanni and Starratt, 1988; према Carrington, 1999), приказује модел школске културе кроз који можемо сагледати и инклузивну културу. Унутрашњи, централни део представља систем веровања, око њега је систем вредности, потом норме и стандарди и, на спољном нивоу, обрасци понашања који се деле. Системи веровања су на најдубљем нивоу и састоје се од претпоставки и разумевања људи у контексту. Системи веровања утичу на системе вредности, јер је систем веровања тај који одређује системе вредности. Слично томе, системи вредности, оне ствари које групе сматрају важним и које се у њима високо цене, утицаће на норме и стандарде, који заузврат утичу на моделе понашања. Мењањем система веровања можемо утицати на стварање инклузивне културе.

Савремени приступ култури образовања имплицира инклузивну културу васпитно-образовних установа која подразумева уважавање различитости деце обухваћених образовањем. Образовање за све је усмерено на дете / ученика и имплицира инклузивно образовање (Booth i Ainscow, 2002; Black-Hawkins i sur., 2007; према Ivančić i Stančić, 2013).

Култура вртића и школа у којима се примереним руковођењем стварају услови и примењују стратегије које омогућавају укључивање

деце и ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом у редовни васпитно-образовни систем, означава инклузивну културу с развијеним инклузивним етосом (Ivančić i Stančić, 2013).

О појму етоса веома је тешко говорити у контексту учења и образовања. Међутим, широко је признат његов значај у образовању. Један аспект признавања образовне важности етоса заснован је на специфичним тврдњама о вези између етоса и одређених образовних исхода заснованим на емпиријским истраживањима, док други аспект произилази из промишљања о сложеној природи самог образовног утицаја. Етос, као облик образовног утицаја, релативно је ретко био у фокусу истраживача (Mc Laoghlin, 2005).

Маклохлин (Mc Laoghlin), сагледавајући радове других аутора, наводи да поједини аутори етос разматрају у карактеристикама вртићке, односно школске атмосфере и темељним вредностима, а други етос препознају у животной реалности радне собе, односно учioniце у друштвеним интеракцијама (Glover i Coleman, 2005; Eisner, 2003; Donnelly, 2000; према Mc Laughlin, 2005). Такође, Маклохлин (McLaoghlin. 2005) истиче да је етос васпитно-образовне установе битан, можда и најважнији део целокупних образовних искустава деце и ученика.

Вртићки етос у оквиру инклузивне културе може се сагледати у контексту прихваћености деце и подстицајне средине и подржавајућих међусобних односа.

3. Метод

3.1. Предмет, проблем и циљ истраживања

Предмет истраживања је инклузивна култура вртића из угла васпитача. Проблем истраживања можемо поставити у форми истраживачког питања: Како васпитачи сагледавају инклузивну културу у вртићу?. Циљ истраживања је испитивање ставова васпитача о инклузивној култури вртића.

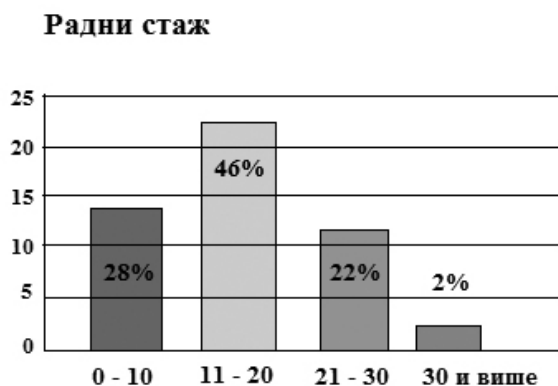
3.2. Узорак

Узорак је чинило 50 васпитача Предшколске установе „Радосно детињство“ у Новом Саду. Од укупног броја испитаника, 98% испитаника било је женског пола, а 2% мушког (Графикон 1).



Графикон 1: Структура испитаника по полу

Занимала нас је структура узорка по радном стажу у односу на године стажа на послу васпитача.



Графикон 2: Структура испитаника по дужини радног стажа на месту васпитача

Резултати указују на то да 14 (28%) васпитача има од 0–10 година радног стажа, 23 (46%) од 11–20 година радног стажа, 11 (22%) има 21–30 година, док 2 (4%) има више од 30 година радног искуства као васпитачи (Графикон 2).

3.3. Инструменти истраживања

У истраживању је коришћен инструмент конструисан за потребе овог истраживања – Упитник за васпитаче о инклузивној култури вртића. Састоји се од уводног дела с образложењем истраживача о каквом је истраживању реч и шта се очекује од испитаника, дела с основним

подацима о испитанику који су битни за предмет истраживања, као и дела у ком су испитаници одговарали на постављена питања. Питања су била отвореног и затвореног типа – на питања затвореног типа били су понуђени одговори који су се заокруживали, а на питања отвореног типа испитаници су имали слободу одговарања, где су сами описивали своја мишљења, ставове и закључке.

3.4. Ток истраживања и обрада података

Истраживање је реализовано током маја и јуна 2020. године са васпитачима Предшколске установе „Радносно детињство“ у Новом Саду. Испитаницима је, на њиховом радном месту, подељен Упитник који су попуњавали самостално и вратили истраживачу. Учешће у истраживању било је анонимно и засновано на добровољној бази. Од статистичких поступака користили смо фреквенције и проценат.

3.5. Обрада података

Подаци су обрађени у SPSS 20 (Statistical Package for Social Sciences). Матрица у SPSS 20 је формирана на основу Упитника.

4. Резултати са дискусијом

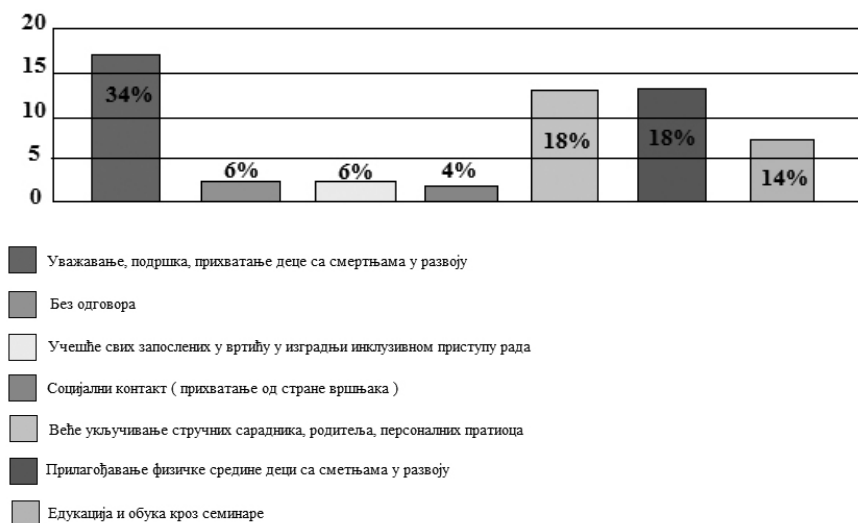
Занимало нас је да ли испитаници сматрају да дете са сметњама у развоју и инвалидитетом има право на квалитетно образовање. Сви испитаници – њих 50 (100%) дали су потврдан одговор.

Такође, занимало нас је да ли се у предшколским установама организују програми стручног усавршавања, предавања, трибине чија је тема рад са децом са сметњама у развоју у редовним вртићким групама. Од укупног броја испитаника, 45 (90%) испитаника одговорило је са Да, а њих 5 (10%) одговорило је Не.

Добијени резултати указују на то да васпитачи делају у складу са савременом педагошком парадигмом квалитетног образовања за све, те да се у предшколским установама организују различити видови стручног усавршавања из области инклузије у предшколском васпитању и образовању.

Одговори испитаника на питање Шта је то што је, по Вашем мишљењу, значајно, а одражава инклузивну културу у вртићу?, дати су Графиком 3.

Шта је то што је, по Вашем мишљењу, значајно, а одражава инклузивну културу у вртићу?

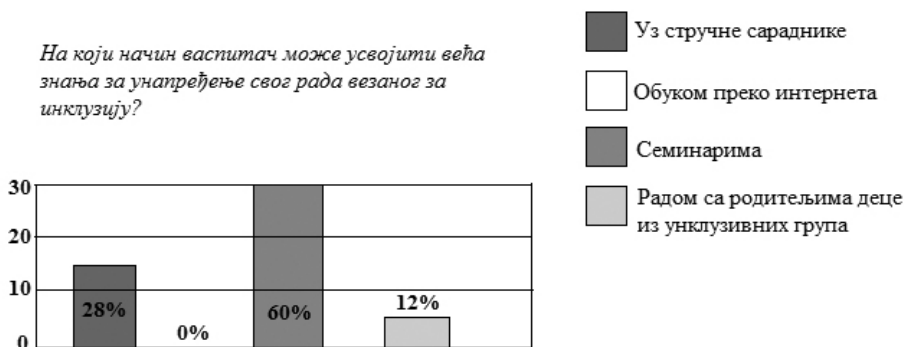


Графикон 3: Графички приказ одговора испитаника на питање „Шта је то што је, по Вашем мишљењу, значајно, а одражава инклузивну културу у вртићу?“

Одговори испитаника на питање Шта је то што је, по Вашем мишљењу, значајно, а одражава инклузивну културу у вртићу?, указују да 17 (34%) испитаника сматра да је то уважавање, подршка и прихватање деце са сметњама у развоју, 3 (6%) значајним сматра учешће свих запослених у вртићу у изградњи и реализацији инклузивног приступа васпитно-образовном раду, 2 (4%) је издвојило социјални контакт, односно прихватање детета са сметњом у развоју од стране вршњака, 9 (18%) сматра да је потребно веће укључивање стручних сарадника, родитеља, педагошких асистената, 9 (18%) испитаника дало је приоритет прилагођеној физичкој средини деци са сметњама у развоју, док 7 (14%) сматра да је то едукација и обука за непосредан васпитно-образовни рад са децом са сметњама у развоју кроз семинаре. Одговор није дало 3 (6%) испитаника (Графикон 3). Васпитачи, као важан сегмент инклузивне културе, издвајају на првом месту уважавање, подршку у прихватању деце са сметњама у развоју. Такође, истичу и значај већег укључивања стручних сарадника, родитеља и педагошких асистената, што може указивати на потребу веће подршке и помоћи у реализацији васпитно-образовног рада. Васпитачи уочавају потребу прилагођавања физичке средине потребама конкретног детета са сметњама у

развоју. И, на крају, али не мање важно јесте потреба развијања толеранције, прихватања различитости код вршњака типичне популације.

Одговори на питање На који начин васпитач може усвојити већа знања за унапређење свог рада везаног за инклузију?, приказани су Графиком 4.

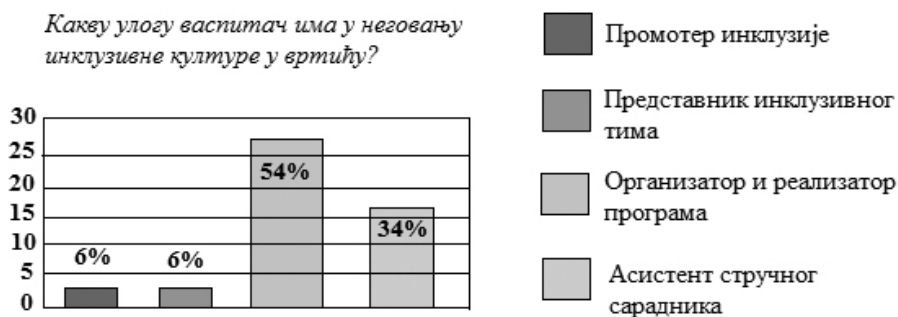


Графикон 4: Графички приказ одговора испитаника на питање „На који начин васпитач може усвојити већа знања за унапређење свог рада везаног за инклузију?“

Фреквенција одговора на питање На који начин васпитач може усвојити већа знања за унапређење свог рада везаног за инклузију?, показује да се од укупног броја испитаника 4 (28%) испитаника изјаснило за стручне сараднике који им могу помоћи у томе, 30 (60%) испитаника навело је семинаре, а 6 (12%) испитаника препознаје управо рад са родитељима деце са сметњама у развоју и инвалидитетом као начин за унапређење свог рада у инклузивној групи. Нико од испитаника није одабрао обуку преко интернета (Графикон 4).

Стручни сарадници су ти на које су васпитачи непосредно упућени, на које се ослањају у свом раду и чија им је помоћ неопходна и добродошла и, самим тим, највећи број испитаника определио се управо за стручне сараднике као потпору за унапређење васпитно-образовног рада у инклузивној групи. С друге стране, васпитачи су свесни неопходности целоживотног учења, те издвајају похађање семинара као пут и могућност за усвајање знања чијом применом би унапредили рад са децом са сметњама у развоју и развили своје професионалне компетенције.

Графиконом 5. представљена је процентуална заступљеност одговора испитаника на питање Какву улогу васпитач има у неговању инклузивне културе у вртићу?



Графикон 5: Графички приказ одговора испитаника на питање „На који начин васпитач може усвојити већа знања ради унапређење свог рада везаног за инклузију?“

Од укупног броја испитаника 3 (6%) сматра да је васпитач про-мотер инклузије, 3 (6%) да је улога коју васпитач има – улога пред-ставника инклузивног тима, 27 (54%) да је то улога организатора и реализатора инклузивног програма, док њих 17 (34%) као одговор на-води улогу асистента стручног сарадника (Графикон 5). Када је реч о улогама у процесу неговања инклузивне културе, највећи број васпи-тача препознаје себе у улози организатора и реализатора инклузив-ног програма, и као асистента стручног сарадника. Ови резултати не изненађују, јер је васпитач непосредан учесник васпитно-образовног процеса, а неке од улога васпитача које наводе Крњаја и Мишкељин (2006) управо су улоге организатора и реализатора.

На питање Да ли сматрате да од Ваших ставова према инклу-зивној култури зависе и ставови деце?, 33 (66%) васпитача одговорило је да сматра да од њихових ставова према инклузивној култури зависе и ставови деце, док се њих 17 (34%) није сложило с тим. На питање Сматрате ли да сви запослени у вртићу, укључујући особље вртића, утичу на изградњу инклузивне културе вртића?, 46 (92%) испитаника дало је потврдан одговор, док је њих 4 (8%) одговорило негативно. Већина васпитача је свесна да представљају моделе понашања пред-школској деци, те да од њихових ставова према инклузији зависе и ставови деце према вршњацима са сметњама у развоју што, такође, представља огледало инклузивне културе вртића, као и ставови оста-лих запослених у вртићу.

На питање Да ли су прилази у вртићу омогућени и деци са смет-њама у развоју и инвалидитетом?, 38 (76%) васпитача одговорило је да у вртићу постоје прилази прилагођени деци са сметњама у развоју и инвалидитетом, док је 12 (24%) одговорило негативно.

Анализа одговора на питање Да ли су у вртићу ангажовани лични пратиоци деци са сметњама у развоју и инвалидитетом, указује да је 42 (84%) васпитача одговорило позитивно, њих 6 (12%) одговорило негативно, а 2 (4%) се изјаснило другачије. Од два васпитача који су се другачије изјаснили, одговори су: Само када родитељи то захтевају, а други Само у појединим вртићима (Графикон 6).

Да ли су у вртићу ангажовани лични пратиоци деци са сметњама у развоју и инвалидитетом?



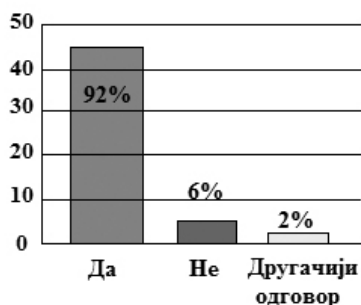
Графикон 6: Графички приказ одговора испитаника на питање „Да ли су у вртићу ангажовани лични пратиоци деци са сметњама у развоју и инвалидитетом?“

На питање Да ли се у вртићу примењује ИОП као образовна подршка детету са сметњама у развоју и инвалидитетом?, свих 50 испитаника (100%) одговорило је позитивно. Индивидуални образовни план (ИОП) важан је инструмент који даје структуру и прецизне кораке за планирање и квалитетније извођење васпитно-образовног рада и самим тим за успешно напредовање и учење детета коме је неопходна додатна подршка у образовању (Лазаревић, 2012). Добијени резултати показују да се у вртићима спроводи ИОП као облик додатне образовне подршке детету са сметњама у развоју и инвалидитетом.

На тврдњу Прилагођавам радну собу потребама детета са сметњама у развоју и инвалидитетом, 48 (96%) васпитача одговорило је са Да, док је њих 2 (4%) одговорило са Не. На тврдњу Индивидуализујем рад са дететом са сметњом у развоју и инвалидитетом, 46 (92%) испитаника изјаснило се позитивно, 3 (6%) се определило за негативан одговор, док је један васпитач (2%) дао другачији одговор. Уколико време и услови дозволе, јер је много деце у групи, па је тешко изводљиво

(Графикон 7). Индивидуализован приступ у васпитно-образовном раду подразумева отклањање физичких и комуникацијских препрека путем прилагођавања простора и услова у којима се одвија активност у вртићу, као и прилагођавање метода рада, средстава, помагала и дидактичког материјала (Лазаревић, 2012) конкретном детету. Индивидуализован приступ представља прве кораке у потребној подршци за конкретно дете са сметњама у развоју и инвалидитетом. Добијени одговори указују, не само на спремност, него и на праксу васпитача да прилагоде средину, методе, облике и радно-игровна средства васпитно-образовног рада потребама детета са сметњама у развоју и инвалидитетом.

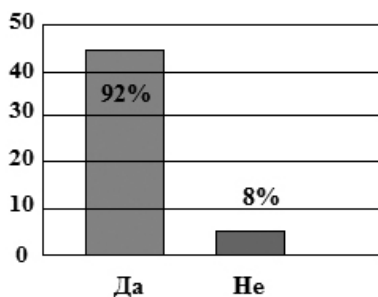
Индивидуализујем рад са дететом са сметњом у развоју и инвалидитетом



Графикон 7: Графички приказ одговора испитаника на тврдњу „Индивидуализујем рад са дететом са сметњом у развоју и инвалидитетом”

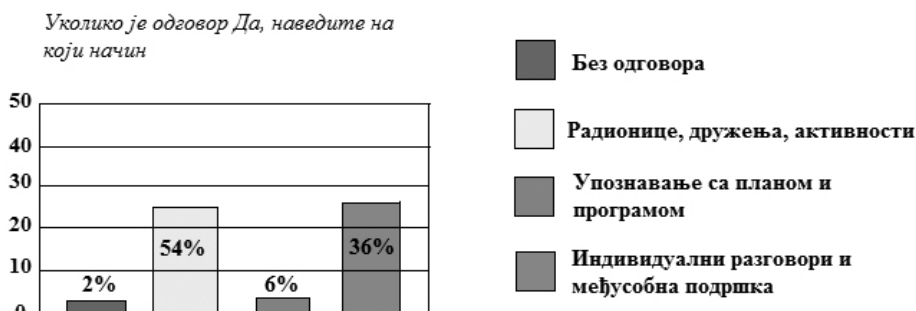
На ајтем У рад укључујем и родитеље деце са сметњом у развоју и инвалидитетом, 46 (92%) испитаника одговорило је са Да, док је њих 4 (8%) изабрало Не као свој одговор (Графикон 8).

У рад укључујем и родитеље деце са сметњом у развоју и инвалидитетом



Графикон 8: Графички приказ одговора испитаника на тврдњу „У рад укључујем и родитеље деце са сметњама у развоју и инвалидитетом“

Занимало нас је на који начин испитаници укључују родитеље деце са сметњом у развоју у васпитно-образовни рад. Добијени одговори су следећи: 27 (54%) испитаника остварује кроз различите радионице, дружења и заједничке активности, 3 (6%) испитаника то чини упознавањем родитеља са планом и програмом рада и 18 (36%) испитаника то остварује кроз индивидуалне разговоре и међусобну подршку, док 1 (2%) испитаник није дао одговор (Графикон 9).



Графикон 9: Графички приказ одговора испитаника на питање:
На који начин укључујете родитеља деце са сметњама у развоју у васпитно-образовни рад?

Добијени резултати су охрабрујући. Доступност образовања сваком детету, без дискриминације, укључује и однос према њиховим родитељима. Активно учествовање родитеља у планирању и спровођењу образовне подршке детету у циљу унапређења образовних исхода детета, оснаживања и осамостљивања (Јањић, 2012), неопходно је у инклузивном вртићу. Уважавање, подршка и прихватање не само детета са сметњама у развоју него и њихових родитеља и њихово укључивање у васпитно-образовни рад васпитача, представља један од битних чинилаца инклузивне културе вртића.

5. Закључак

Евалуацијом добијених резултата утврђено је на који начин васпитачи сагледавају инклузивну културу вртића. Установљено је да васпитачи сматрају да свако дете има право на квалитетно образовање, што потврђује хуманистичку димензију самог позива васпитача, те да се васпитачи перманентно усавршавају за рад са децом са сметњама у развоју, док у свом раду са њима прилагођавају методе, облике, средства и материјале рада, као и да укључују родитеље деце са сметњама у развоју у васпитно-образовни процес. Такође, васпитачи

сматрају да је похађање акредитованих семинара најбољи начин за развијање компетенција за рад у инклузивним групама, а самим тим и неговање инклузивне културе вртића. Битан сегмент инклузивне културе је едукација васпитача како би могли да остваре своје потенцијале и потенцијале деце (Wade i Moore, 1992; према Stančić, Kiš-Glavaš i Igrić, 2001). Свакако, пемарнентно стручно усавршавање при чему су, како наглашавају Станчић, Киш-Главаш и Игрић (2001), знања стечена током формалног образовања основа за даље образовање – како неформалног, тако и информалног. Понуда програма стручног усавршавања треба да унапреди рад васпитача, као и доживљај унутрашње мотивације.

Концепт прихваћености и подржавајуће средине имплицира вртић као место где се одређена понашања донета из породице мењају, поткрепљују и где се уче потпуно нови облици понашања (Gruden, 1997; према Ivančić i Stančić, 2013), средину у којој ће се сви осећати сигурно и безбедно. У подржавајућем окружењу васпитачи говоре о неискоришћеним потенцијалима детета и могућностима за њихов успешан рад и о дететовом напретку (Jensen, 2003; према Ivančić i Stančić, 2013). Уважавање, подршка и прихватање деце са сметњама у развоју јесу најзначајнији фактори одражавања и промовисања инклузивне културе вртића. Како би се реализовали циљеви инклузивног процеса и промовисала инклузивна култура, неопходна је сарадња и тимски рад са родитељима, стручном службом и широм друштвеном заједницом (Петровић, 2018).

Инклузивни процес у вртићу пружа подршку деци са сметњама у развоју и инвалидитетом. Овај процес тражи сталне промене у друштву, али и у нама самима. Увођењем инклузије у предшколске установе, поступцима активирања деце и применом инклузивног етоса, на ефикасан начин подржава се целокупан развој детета са сметњама у развоју и инвалидитетом, али и деце типичног развоја, промена ставова родитеља, као и читаवे заједнице.

Свакако, инклузивни процес у предшколским установама захтева континуирано промовисање и неговање инклузивне културе

ЛИТЕРАТУРА

- Ivančić, Đ. i Stančić, Z. (2013). Stvaranje inkluzivne kulture škole. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 49(2), 139–157. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/112818>
- Јањић, (2012). Родитељи: важни сарадници и подршка инклузивном образовању. У: *Приручник за зајослене у вртићима и школама: Примена и унапређење инклузивног образовања у Србији*, (51–72). Београд: Удружење студената са хендикепом.

- Carrington, S. (1999). Inclusion needs a different school culture. *International Journal of Inclusive Education* 3(3), 257–268.
- Крњаја, Ж. и Мишкећин, Л. (2006). *Од учења ка љодучавању*. Сремска Митровица: АМГрафик.
- Лазаревић, С. (2012). Индивидуални образовни план. У: *Приручник за заљослене у вртићима и школама: Примена и унаљређење инклузивној образована у Срдији*. (19–29). Београд: Удружење студената са хендикепом.
- Марков, З. и Адамов, Н. (2008). Улога васпитача у инклузивном процесу. *Норма*, 1–2, 167–183.
- McLaughlin, T. (2005). *The educative importance of ethos*, *British Journal of Educational Studies*, Volume 53, 3, 306–325, Посећено 15.3.2020. на сајту: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8527.2005.00297.x/abstract>
- Петровић, И. (2018). Улоге васпитача у инклузивном процесу из угла активног учења. *Синтезе*, 14, 49–65. doi: 10.5937/sinteze7-17952
- Stančić, Z., Kiš-Glavaš, L. i Igrić, Lj. (2001). Stavovi učitelja prema poučavanju kao determinanta njihove spremnosti za dodatno stručno usavršavanje. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 37(2), 143–152. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/12480>

Srbislava Pavlov, Ph.D.
Svetlana Gomirac

INCLUSIVE CULTURE SEEN FROM A PRESCHOOL TEACHER' PERSPECTIVE

Summary

The modern educational context implies an inclusive culture which, in the broadest sense of the word, relates to respecting the individual differences of children included in the educational process. The research problem is set in the form of the research question: How do kindergarten teachers perceive the inclusive culture in the kindergarten? The goal of the research was to evaluate the attitudes of preschool teachers on the inclusive culture of the kindergarten. The sample consisted of preschool teachers employed in the Preschool Institution "Radosno detinjstvo" from Novi Sad (N=50). The questionnaire constructed for the purposes of this research was used. The main method was non-experimental – a survey research on a sample.

The results obtained show that preschool teachers see the inclusive culture of the kindergarten through their attitudes on the right to a good education for all, permanent professional development of preschool teachers for working with children with developmental difficulties, adjustment of methods, forms, tools and work materials to a particular child and the need to include the parents of children with developmental difficulties in the educational process.

Key words: inclusion, inclusive culture of the kindergarten, preschool teachers

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

Оригинални научни рад
Рад примљен: 16. VIII 2021.

ИНТЕРНЕТ КАО ИЗВОР ВИРТУЕЛНОГ ДИДАКТИЧКОГ МАТЕРИЈАЛА – ИЗВОД ИЗ ЕМПИРИЈСКОГ ДЕЛА МАСТЕР РАДА

САЖЕТАК: Приступ васпитању и образовању убрзано се мења, јер су породично и друштвено окружење прожети масовним медијима и мултимедијалним платформама на интернету које деца и родитељи користе преко својих мобилних уређаја и рачунара. Интернет има богату ризницу виртуелног дидактичког материјала и она може бити од велике користи васпитачима у свакодневном раду са децом типичне популације, даровитом децом и децом у процесу инклузије.

У овом раду представљамо резултате истраживања из емпиријског дела мастер рада на тему „Интернет као извор виртуелног дидактичког материјала за васпитно-образовни рад“ струковног мастер васпитача Милане Вујасин. Истраживање је показало да васпитачи у већем броју испитаног узорка користе интернет у свакодневном раду за преузимање музике и филмова за децу, бојанки, квизова и другог виртуелног дидактичког материјала. Апликације за визуелно програмирање за предшколску децу ређе се примењују, али у испитаном узорку постоји група васпитача која исказује заинтересованост за стручно усавршавање и едукацију на тему визуелног програмирања. Васпитачи, који су чинили узорак у овом истраживању, нису били заинтересовани за креирање личног или групног блога на којем би писали о свом позитивном и негативном искуству на интернету.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: васпитачи, васпитно-образован рад, интернет, виртуелни дидактички материјал, приказ истраживања

1. Увод

Интернет може бити свакодневни извор едукативних садржаја који богате васпитно-образовни рад, чинећи га савременим и актуелним. То су разне бојанке, пазле, коцкице, музички инструменти, кооперативне учионице, симулације продавнице, анимације саобраћаја, свемира и природе, и многи други електронски алати.

Садржаји свих методичких активности могу бити богатији и иновативнији захваљујући великој понуди едукативног материјала који

* ljiljanakrneta@gmail.com

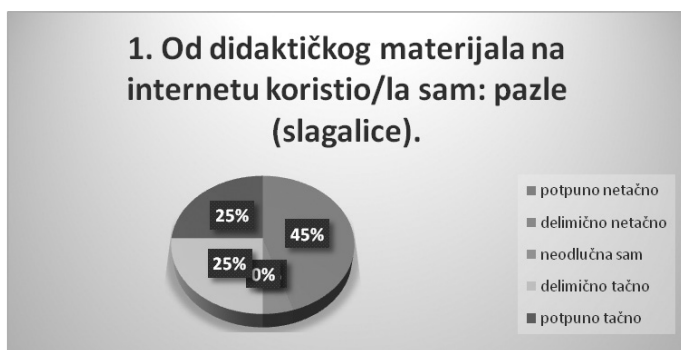
савремени васпитач може да преузме на интернету. Даровиту децу и децу са сметњама у развоју можемо такође подстицати виртуелним дидактичким материјалима исто као и децу типичне популације. За њих интернет нуди примерене садржаје и много идеја за васпитаче и информације за родитеље.

У овом раду приказаћемо резултате истраживања на тему колико васпитачи користе интернет као извор виртуелног дидактичког материјала у свакодневном раду. Истраживање је било у функцији израде мастер рада на истоименом тему.

2. Извод из емпиријског дела мастер рада

Истраживање је спроведено у току 2019/20. школске године, на узорку од 52 испитаника, пре свега васпитача на мастер студијама Високе школе струковних студија за образовање васпитача у Кикинди. Испитаници су били и васпитачи на дошколовању исте високошколске установе. Применом дескриптивних метода у педагошком истраживању, техником анкетирања на пригодном узорку, конструисаним инструментом (Скала Ликертовог типа), реализовано је истраживање у току зимског и летњег семестра. Без намере да у овој прилици дискутујемо предмет и проблем, циљеве и задатке, потврђене или демантоване хипотезе у овом истраживању, графички смо приказали резултате и дескриптивну статистичку анализу у процентима и фреквенцијама.

На тврдњу број 1 (Слика 1), која гласи: „Од дидактичког материјала на интернету користио/ла сам: пазле (слагалице)“, испитаници су се изјаснили овим одговорима: 45% тј. њих 27 одговорило је „потпуно нетачно“, 5% тј. њих 3 заокружило је одговор „делимично нетачно“, а код „неодлучан/на сам“ није било сагласности. Даље, 25 % тј. 15 испитаника одговорило је „делимично тачно“ и исто толико „потпуно тачно“, што бисмо придруживањем позитивних одговора могли сматрати половином. Међутим, и неслагања је било у високом проценту.



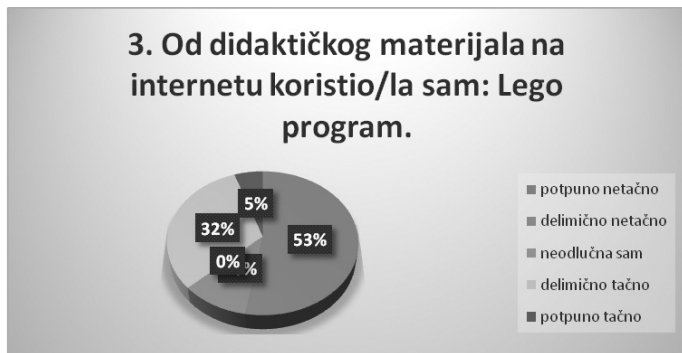
Слика 1. Тврдња број 1

На тврдњу брoј 2 (Слика 2), кoјa глaси: „Oд дидактичкoг мaтeријaлa нa интeрнeту кoристio/лa сaм: бoјaнкe“, испитaници су сe изјаснили овим одгoвoримa: 31% тј. њих 18 одгoвoрило је „пoтпунo нeтaчнo“, a нa „дeлимичнo нeтaчнo“ и „нeoдлучaн/нa сaм“ није билo сaглacнocти. Дaљe, 16 % тј. 9 испитaникa одгoвoрило је „дeлимичнo тaчнo“ и 53% тј. њих 30 „пoтпунo тaчнo“. Aкo придружимo пoзитивнe одгoвoрe, мoжeмo рeћи дa испитaнa грyпa вaспитaчa кoристи eлeктрoнскe бoјaнкe у висoкoм пpoцeнтy (69%).



Слика 2. Тврдња брoј 2

На тврдњу брoј 3 (Слика 3), кoјa глaси: „Oд дидактичкoг мaтeријaлa нa интeрнeту кoристio/лa сaм: „Лeгo пpoгpaм“, испитaници су сe изјаснили овим одгoвoримa: 53% тј. њих 30 одгoвoрило је „пoтпунo нeтaчнo“, 10% тј. њих 6 зaокружилo је одгoвoр „дeлимичнo нeтaчнo“, a кoд „нeoдлучaн/нa сaм“ није билo сaглacнocти. Дaљe, 32 % тј. 18 испитaникa одгoвoрило је „дeлимичнo тaчнo“ и 5% тј. 3 испитaникa одгoвoрило је „пoтпунo тaчнo“, пa је зaкључaк дa сe oвaј пpoгpaм рeткo кoристи у пpaкcи вaспитaчa.



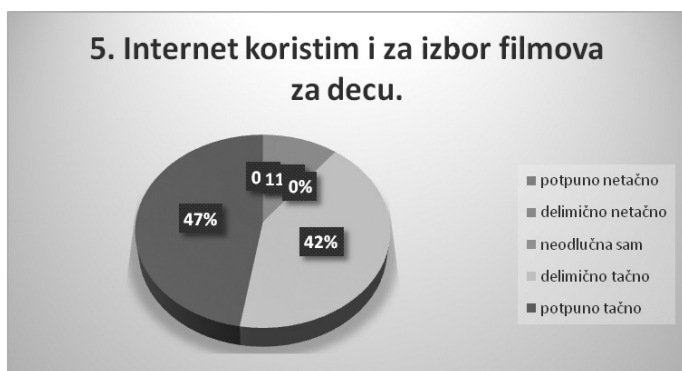
Слика 3. Тврдња брoј 3

На тврдњу број 4 (Слика 4), која гласи: „На интернету сам користио/ла програме за обраду фотографије“, испитаници су се изјаснили овим одговорима: 32% тј. њих 18 одговорило је „потпуно нетачно“, 21% тј. њих 12 заокружило је одговор „делимично нетачно“, а на „неодлучан/на сам“ није било сагласности. Даље, 10 % тј. 6 испитаника одговорило је „делимично тачно“ и 37% тј. 21 испитаник одговорио је „потпуно тачно“, па је закључак да је једна група васпитача користила програме за обраду фотографије.



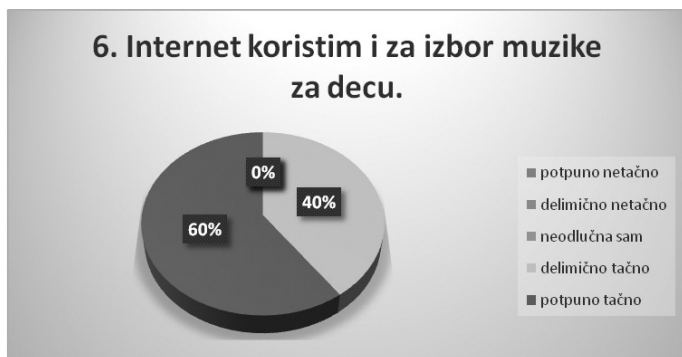
Слика 4. Тврдња број 4

На тврдњу број 5 (Слика 5), која гласи: „Интернет користим за избор филмова за децу“, испитаници су се изјаснили овим одговорима: није било сагласности на „потпуно нетачно“, 10% тј. њих 6 заокружило је одговор „делимично нетачно“, а на „неодлучан/на сам“ није било сагласности. Даље, 42 % тј. 24 испитаника одговорило је „делимично тачно“ и 47% тј. 27 испитаника одговорило је „потпуно тачно“, па је закључак да васпитачи користе интернет за избор филмова за децу.



Слика 5. Тврдња број 5

На тврдњу број 6 (слика 6), која гласи: „Интернет користим за избор музике за децу“, испитаници су се изјаснили овим одговорима: није било сагласности на „потпуно нетачно“, „делимично нетачно“ и „неодлучан/на сам“. Даље, 40% тј. 24 испитаника одговорило је „делимично тачно“ и 60 % тј. 36 испитаника одговорило је „потпуно тачно“, па је закључак да васпитачи користе интернет за избор музике за децу.



Слика 6. Тврдња број 6

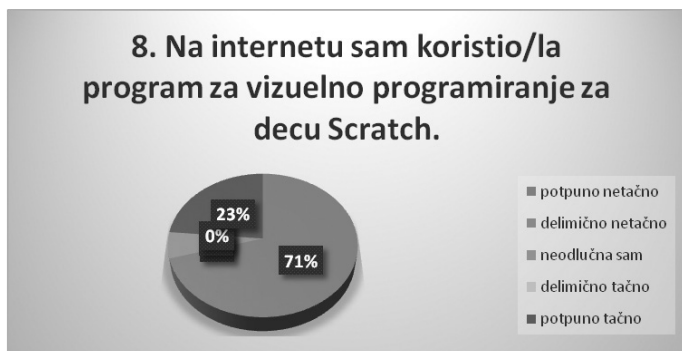
На тврдњу број 7 (Слика 7), која гласи: „Користим видео игрице са интернета у раду са децом“, испитаници су се изјаснили овим одговорима: 50% или 27 рекло је „потпуно нетачно“, 17% или 9 њих рекло је „делимично нетачно“, није било одговора „неодлучан/на сам“. Даље, 22% тј. 12 испитаника одговорило је „делимично тачно“ и 11 % тј. 6 испитаника одговорило је „потпуно тачно“, па је закључак да васпитачи не користе много видео игрице у раду са децом.



Слика 7. Тврдња број 7

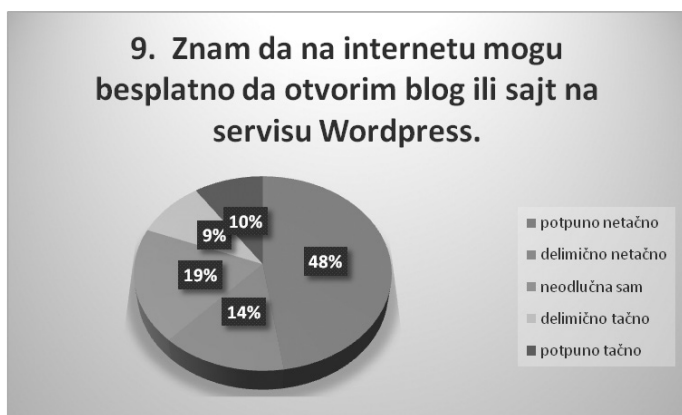
На тврдњу број 8 (Слика 8), која гласи: „На интернету сам користио/ла програм за визуелно програмирање за децу Scratch“, испитаници су се изјаснили овим одговорима: 71% или 36 њих рекло

је „потпуно нетачно“, није било одговора „делимично нетачно“, а на „неодлучан/на сам“ 6% или 3 испитаника. Даље, није било одговора на сагласност „делимично тачно“ и 23% или 12 одговорило је „потпуно тачно“, те је закључак да визуелно програмирање у Scratch-у није заступљено у раду код већине испитаних васпитача.



Слика 8. Тврдња број 8

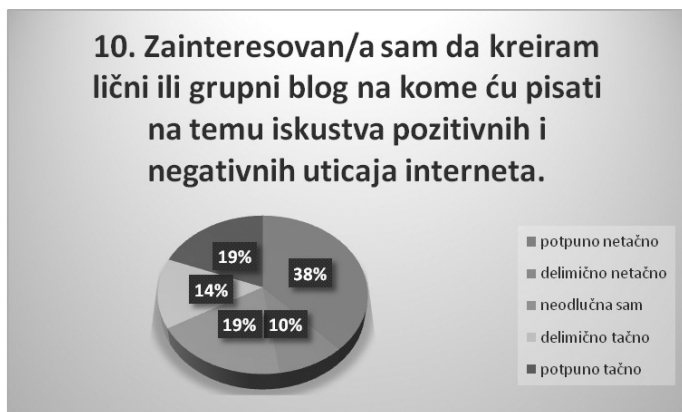
На тврдњу број 9 (Слика 9), која гласи: „Знам да на интернету могу бесплатно да отворим блог или сајт на сервису Wordpress“, испитаници су се изјаснили овим одговорима: 48% тј. њих 30 одговорило је „потпуно нетачно“, 14% тј. њих 9 заокружило је одговор „делимично нетачно“, а „неодлучан/на сам“ 19% или 12 испитаника. Даље, 9 % тј. 6 испитаника одговорило је „делимично тачно“ и 10% тј. 6 испитаника одговорило је „потпуно тачно“.



Слика 9. Тврдња број 9

На тврдњу број 10 (Слика 10), која гласи: „Заинтересован/а сам да креирам лични или групни блог на ком ћу писати на тему искуства

позитивних и негативних утицаја интернета“, испитаници су се изјаснили овим одговорима: 38% тј. њих 24 одговорило је „потпуно нетачно“, 10% тј. њих 6 заокружило је одговор „делимично нетачно“, а „неодлучан/на сам“ 19% или 12 испитаника. Даље, 14 % тј. 9 испитаника одговорило је „делимично тачно“ и 19% тј. 12 испитаника одговорило је „потпуно тачно“.



Слика 10. Тврдња број 10

У Упитнику, на крају, васпитачи су замољени да изнесу своје утиске о теми истраживања, да сугеришу и коментаришу ову област васпитно-образовног рада. Ово су њихови одговори: Користим разне тематске апликације из света животиња, биљака, музичке програме, за информације које доприносе садржају и разноврсности; Ми у вртићу користимо кодирање и деца самостално програмирају. Користимо Бе-бота приликом свакодневних активности, чак и у игри сама га деца користе. Све занимљивости „скидам“ са нета; Интернет користим за „скидање“ музике, тематске апликације, фотографије; Могуће је и пожељно да буде већа заступљеност графичког дизајнирања и програмирања саме деце; Интернет користим у сврхе „скидања музике, филмова, (цртани) за децу, приликом обрада фотографија (приредба и сл.); Интернет највише користим када „скидам“ песме са „јутјуба“, за гледање цртаних филмова или када обрађујемо неке приче или рецитације.

3. Закључак

Истраживање је показало да нема васпитача који у својој пракси не користи интернет, али је мањи број оних који би путем блога поделили своје искуство на интернету. Највише васпитача користи интернет за избор и преузимање музике за децу: највећа сагласност је била код

тврдње број 6. „Интернет користим и за избор музике за децу“ (60%), а потом, да интернет користе за избор филмова за децу и за бојанке. Васпитачи у истраживању изјаснили су се да најмање користе интернет као извор апликација за програмирање и преузимање видео игрица. Апликације о свету који нас окружује заступљене су у усмереним активностима, бојанке у ликовном васпитању, квиз за забаву и разоноду.

Виртуелне дидактичке материјале на интернету, васпитачи би могли да користе за игролике активности и разговор на тему шта деца раде на интернету. Ово је веома важно за њихову безбедност, јер деца немају искуства, а догађаји на интернету за њих чине изазов учествовања. Кроз разговор и игру можемо сазнати да ли има опасности за њих, ко су њихови другари на интернету, да ли их познају у стварном животу и да ли њихови родитељи знају шта раде на интернету.

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 вршићу*. 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.
- Крнета, Љ. (2019). *Деце и медији. Приручник за масџер студенте Високе школе струковних студија за образовање васпитача*. Кикинда: Висока школа струковних студија за образовање васпитача.
- Крнета, Љ., Вујасин, М. (2021). *Интернет као извор виртуелне дидактичке материјала за васпитачко-образовни рад. Масџер рад*. Кикинда: Висока школа струковних студија за образовање васпитача.
- Мићевић Карановић, Ј., Маљковић, М., Месарош-Живков, А., Крнета, Љ., Павлов, С., Бркљач, Т. (2020). *Идентификовање и подстицање даровитости деце предшколског узраста*. Кикинда: Висока школа струковних студија за образовање васпитача.
- Месарош-Живков, А., Мићевић Карановић, Ј., Павлов, С., Бркљач, Т. (2019). Дигитални медији и дидактичне иновације у раду. *Педагошка стварност*, број 3, стр. 31–44. Нови Сад: Педагошко друштво Војводине; Филозофски факултет универзитета у Новом Саду.
- 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>

<http://www.ftn.kg.ac.rs/konferencije/tio08/PDF/RADOVI/106%20Andjelkovic%20Informaciona%20tehnologija%20u%20predskolskom%20vaspitanju%20i%20obrazovanju.pdf>

https://www.unicef.org/serbia/media/10366/file/Deca_u_digitalnom_dobu.pdf

[https://www.telenor.rs/sr/o-telenoru/novosti/novosti-i-saopstenja/znacajan-napredak-u-nivou-digitalnih-vestina-kod-vaspitaca-ucitelja-i-roditelja](https://www.telenor.rs/sr/o-telenoru/novosti/novosti-i-saopštenja/znacajan-napredak-u-nivou-digitalnih-vestina-kod-vaspitaca-ucitelja-i-roditelja)

Ljiljana Krneta, Ph.D.

Milana Vujasin, M.A.

INTERNET AS A SOURCE OF VIRTUAL DIDACTIC MATERIALS – AN EXCERPT FROM THE EMPIRICAL PART OF A MASTER THESIS

Summary

Nowadays the approach to education is rapidly changing, because both the family and the wider social environment have become thoroughly affected by the mass media and multimedia platforms on the internet which both children and parents use via their mobile devices and computers. Internet offers a rich treasury of virtual didactic materials and it can be of great help to the teachers in their everyday practice with children of typical population as well as with children included in the process of inclusion.

In this paper, we represent the results of a research done within the empirical part of the master thesis written on the topic of “Internet as a source of virtual didactic materials for education” by Milana Vujasin, MA in early childhood education. The research has shown that a higher percentage of preschool teachers included in the research use the internet in their everyday practice to download children’s music and movies, coloring books, quizzes and other didactic materials. Applications for visual coding for preschool-aged children are applied less often, but there was a group of preschool teachers in the sample researched which expressed interest for professional development and education on visual coding. The preschool teachers who made up our research sample showed no interest in creating their personal or a group blog on which they would write about their positive and negative experiences on the internet.

Key words: preschool teachers, educational work, internet, virtual didactic materials, research overview

ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

ТАКТИЛНИ ДОЖИВЉАЈ КАО НАСТАВНО СРЕДСТВО И ИСКУСТВЕНИ ОБРАЗАЦ СЛЕПЕ И СЛАБОВИДЕ ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

(Милош Васиљевић, „Тактилни доживљај као наставно средство и искуствени образац слепе и слабовиде деце предшколског узраста“, *Зборник радова „ХОЛИПРИ 2014“*, 34–38, 2015)

Аутор је на почетку рада објаснио да визуелне информације играју есенцијалну улогу у планирању и вршењу самовољних мануелних радњи. Ово искуство је нарочито карактеристично током развоја и фаза учења код детета предшколског узраста. Уколико је чуло вида искључено из овог искуственог процеса неопходно је прилагодити непосредно окружење тако да деца са визуелним дисабилитетом имају мноштво изазова који се ослањају на остала чула, поготово тактилном. Овом приликом осмишљен је пројекат којим је пружен разлог слепој и слабовидој деци да се укључе у социјалну структуру, „уђу“ у институцију културе (конкретно музеј) и на тај начин учествују, доживе и перципирају макар један сегмент сталне поставке Народног музеја у Зрењанину.

За овај пројекат припремљене су четири скулптуре одливане у бронзи које ће, осим као визуелни подстицај, служити и као скулптуре за додиривање. Одушевљење слепе и слабовиде деце која су учествовала у овом пројекту јасно говори о њиховој спремности, жељи и потреби за новим, нестандартним наставним средствима која ће им помоћи да унапреде квалитет свог социјалног, културног и интимно-емотивног живота.

Приликом интеракције са околином сви сензорни модалитети су активни ради примања информације. Реакције се фокусирају на: дескрипцију сензорног доживљаја, идентификацију објекта, дескрипцију асоцијације и сећања повезаних са искуством.

Током опсервирања окружења користимо сва чула симултано. Када говоримо о прикупљању информација из непосредне околине ради препознавања и идентификације одређених облика, ослањамо се на чуло вида и чуло додира који су најдетаљнији у овом случају.

Визуелне информације играју есенцијалну улогу у планирању и вршењу самовољних мануелних радњи. Ово искуство нарочито је карактеристично током развоја и фаза учења код детета предшколског узраста.

Уметност је један од најмоћнијих начина самоизражавања. Уметност преноси информације, поруке и одражава емотивне ситуације и перспективе. Уметност манипулише различитим материјалима и облицима и ствара потпуно нова решења стављајући их у један потпуно другачији контекст. Многи материјали у различитим комбинацијама могу се користити при креирању уметничке форме, што нам јасно наговештава да уметничка форма може садржати различите дескриптивне квалитете: визуелне као што су боја, просторност, облик, величина и карактеристике које доживљавамо чулом додира, или кинестетичким искуством као што су: чврстина, температура објекта (топло или хладно), квалитет површине (текстура), тежина.

Генерално, боја је ликовни елемент, неправедно најзаступљенији у пракси ликовно васпитно-образовног процеса деце редовне популације која немају сметњи са чулом вида. Боја сасвим сигурно није примарна у сагледавању карактера или емотивном доживљавању објекта код следе деце. За њих су текстура као квалитет површине и тежина као својство материјала приоритетне у доживљавању одређеног објекта.

Као методичко средство или као терапијска активност, ликовно васпитање пружа слепој деци бољи квалитет живота на исти начин као деци која немају проблема са овим чулом. Ликовне активности су саставни сегмент процеса учења код деце, јер развијају дететово дивергентно, креативно мишљење, подстичу и повезују перцептивне способности, координацију главе и тела (руке). Деца без визуелних дисабилитета током реализације ликовних активности, у склопу плана и програма у оквиру васпитно-образовног система, имају на располагању широк дијапазон ликовних подручја које обрађују. Слепа деца су делимично искључена из реализовања визуелних ликовних категорија.

Њихово ангажовање своди се на активности које су повезане са аудитивним искуствима, ритмом и основним савладавањем простора који их окружује.

Хаптичка перцепција укључује везе између додира и покрета, у зависности од скелетних мишића и развоја, као и усмеравање у специјалним процесима који се односе на визију у нормалном развоју. Раздвајамо две форме сагледавања карактеристика објекта приликом његовог тактилног доживљавања. Прва се тиче одређивања или

препознавања материјализације објекта (храпавост, тврдоћа, топлина, препознавање самог материјала и друго, а друга се тиче његове просторности, односно запремине коју заузима, величине, квалитета форме (да ли је строго геометризована, аморфна, оштра или обла и др.), тежине и др. На тај начин, особе са умањеним визуелним способностима формирају одређену базу података која носи информације о карактеру непосредног окружења и све те информације састављају у једну целину која чини одређено искуство. Дакле, што је веће тактилно искуство, веће је животно искуство особе, а то води ка побољшању квалитета живота.

У смислу додир, разликују се два подсистема:

1. Кожни систем омогућава свесност промена у стимулацији површинским слојевима коже путем рецептора у самој кожи повезаних са нервним системом.

2. Кинестетички систем обезбеђује посматрачу свесност о статичној или динамичној поставци тела у односу на долазну информацију смештену у мишићима, кожи и зглобовима.

У слободном просторном кретању, позиција руке углавном је дефинисана кинестетичком информацијом. Међутим, сасвим је другачија ситуација када се рука креће по површини одређеног предмета. У овом случају активирана су оба подсистема. На основу нашег знања о постојању ова два подсистема, логична је претпоставка да је при додиривању одређене површине просторно позиционирање руке углавном дефинисано кинестетичким изворима информација, док је стимулација на површинском слоју коже дефинисана карактеристикама саме површине – текстуре.

Поред чула додир, приликом доживљавања објекта, слепој деци су на располагању и остала чула која могу да допринесу формирању представе одређеног објекта. Користећи чуло слуха особа може да чује резонантно својство одређеног материјала (бронза звони, дрво има тупи звук...). Чуло мириса омогућава особи да по мирису препозна материјал чак и ако га још увек није додирнула или куцнула да би му чула звук. Комфор који пружа чуло вида веома је скроман доживљај својства одређеног материјала. Слепе особе поседују много више информација о одређеном материјалу за разлику од особа које немају проблема са чулом вида.

Закључујемо да одушевљење слепе и слабовиде деце која су учествовала у овом пројекту јасно говори о њиховој спремности, жељи и потреби за новим, нестандартним наставним средствима која ће им помоћи да унапреде квалитет свог социјалног, културног и интимно-емотивног живота. Константно истраживање, усмеравање мисли

и деловања, води нас ка поступцима којима бисмо могли да обезбедимо потпуно ново окружење које би требало да буде подстицајно и чулно стимулативно. За сада је простор који нам пружа музеј сасвим довољан. Међутим, ускоро би то могле да буду предшколске установе, школе па чак и дечји сопствени домови. У сваком случају, планирамо да наставимо да се бавимо процесом оплемењивања окружења у складу са потребама особа са визуелним дисабилитетом. Приликом презентовања јавности, „Скулптура за додиривање“ изазвала је непредвидиво интересовање свих узраста, чак и оних посетилаца без визуелних дисабилитета. У разговору са присутнима дошли смо до податка да апсолутно нико од присутних никада није додирнуо нити један артефакт приликом ранијих посета музејима. Ово, практично ново, искуство посетилаца показало нам је да постоји један потпуно нови простор у оквиру предшколске педагогије којим бисмо могли убудуће да се позабавимо.

Сања Димићријевић

ПРОФЕСИОНАЛНЕ УЛОГЕ И САРАДЊА ВАСПИТАЧА И ДЕФЕКТОЛОГА У ИНКЛУЗИВНОМ СИСТЕМУ ПРЕДШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

(Марија Цвијетић, „Професионалне улоге и сарадња васпитача и дефектолога у инклузивном систему предшколског васпитања и образовања“, Четврта међународна научностручна конференција, Методички дани, 2015. „Компетенције васпитача за друштво знања“, Тематски зборник, Кикинда: ВШССОВ, 179–186, 2017)

Проблематика која је обрађена у чланку под називом „Професионалне улоге и сарадња васпитача и дефектолога у инклузивном систему предшколског васпитања и образовања“ односи се на потребе, везу и решења која воде до бољег развоја деце са потешкоћама током предшколског периода. Марија Цвијетић, ауторка текста, која је доцент за ужу научну област Дефектолошке науке Педагошког факултета у Сомбору, још 2015. године, када је чланак написан, осврнула се на проблематику са којом се деца, васпитачи, стручни тим, али и породица деце са потешкоћама у развоју, сусрећу на свакодневном нивоу.

Иако је инклузивно образовање све више присутно код нас, што подразумева укључивање деце са потешкоћама у развоју у редовне васпитне групе, и даље је потребно редефинисање „професионалних улога и преиспитивање компетенција“. Потреба за проценом, али и квалитетан приступ деци са јасно постављеним развојним и васпитним циљевима и данас представља проблем при раду са децом са тешкоћама у развоју. Да би инклузивно васпитање и образовање било успешно спроведено неопходно је приступити тимски и интердисциплинарно, такође остварити успешну сарадњу међу васпитачима, дефектолозима, стручњацима.

Марија Цвијетић наводи као део ширег концепта укључивање деце са тешкоћама у установе заједно са децом типичног развоја, док је раније била пракса организација засебних група, или пак похађање посебних установа која се баве искључиво васпитањем и

образовањем деце са тешкоћама у развоју. До ове промене дошло је због одсуства напретка деце са потешкоћама када се налазе искључиво у инклузивном окружењу, али је донела и потребу за прилагођавањем васпитача, стручних сарадника и осталих који раде у предшколском објекту зарад што бољег развитка ове деце. Најважније је комбиновање утицаја свих одраслих који раде са децом са потешкоћама, те њихово укључивање и заједничко делање на путу ка основношколском образовању.

Нажалост, не постоје „прецизне законске смернице и темељан и адекватан процес припреме и проширивања компетенција, у складу са потребама инклузивне праксе“, а ово доводи до тога да се велики број васпитача не сматра довољно компетентним за спровођење инклузивног програма. Највећу препреку у спровођењу квалитетног инклузивног образовања и васпитања васпитачи наводе ограничено време и недовољно прилика за сарадњу са стручњацима, што имплицира на отворену потребу васпитача за проширивањем научног, теоријског и практичног приступа инклузивном образовању и васпитању.

Дефектолози креирају, процењују, примењују, али је очигледна потреба за њиховим делањем на ширем нивоу, такође и прихватање колаборације са другим стручњацима. Васпитачи, са друге стране, радећи са децом типичног развоја, бивају навикнути на „адекватно у односу на узраст“, бежећи на тај начин од индивидуалног приступа који је неопходан када говоримо о инклузивном васпитању и образовању. Удруживањем ране едукације и ране специјалне едукације деца добијају прилику да унапреде своје вештине (како деца типичног развоја, тако и деца са тешкоћама у развоју), буду у природнијем окружењу, али и да развијају социјалне вештине. Ово значи да се на једнаком нивоу примењује и образовање и васпитање деце са тешкоћама, али и деце типичног развоја, такође делање васпитача, дефектолога и стручних сарадника на једнаком нивоу за сваку индивидуу.

Марија Цвијетић се осврнула и на многа истраживања која су показала да се већина васпитача сматра некомпетентним за спровођење инклузивног васпитања и образовања. „Две студије Хунта и сарадника из 2004. године“ показале су да је током тимског рада где су дефектолози и васпитачи делили одговорност за подучавање деце, уз сарадњу стручног тима и асистента у настави, спровођењем месечних састанака за „развој образовне и социјалне подршке за децу“, такође и укључивање породице, резултирало је много бољом комуникацијом

међу децом, социјализацијом, прихватањем вртића као објекта где се деца осећају безбедно и прихваћено, али и укључивањем све деце у активности. Током истраживања које је спроведено у Нишу, многи васпитачи навели су главни проблем одсуство стручног тима, али и проблематику израде индивидуалног образовног плана. Стручни тим ограничава посете на месечном нивоу, а истакнуто је како би много боље било када би те посете биле свакодневне, такође, и супервизија рада са децом са тешкоћама, али и подршка искусних васпитача и дефектолога.

Деца са тешкоћама у развоју имају право на додатну подршку, што подразумева дефектологе и логопеди, али да би њихов развој ишао узлазном путањом, неопходна је процена и стимулација одређених функција, такође рад у групи, индивидуално или у пару. Потребно је обезбедити помоћ васпитачима при одабиру метода, материјала, учила, изради индивидуалног образовног плана, али и укључивање локалне самоуправе која може обезбедити посете деце предшколског узраста основним школама за образовање ученика са сметњама у развоју и слично.

Марија Цвијетић као закључак наводи сарадњу васпитача и дефектолога као главну ставку при развоју инклузивног васпитања и образовања. Они морају да се прилагоде променама, да их примене у пракси, да континуирано проширују своја знања и да сарађују са другим стручњацима. На овај начин деци са тешкоћама биће обезбеђена социјализација и развој потенцијала.

Иако је чланак написан 2015. године, и данас делује да се нисмо много одмакли у регулисању система рада са децом са тешкоћама у развоју. И даље се сусрећемо са системским неправдама, попут близанаца којима је установљен аутизам, оба детета похађају вртић у Предшколској установи „Драгољуб Удицки“ у Кикинди, једном је додељен персонални асистент, док друго дете није компетентно за добијање асистента. Иако свесни проблематике која се све више испољава, двадесетак година након увођења инклузивног образовања у предшколске установе у Србији, чини се да нисмо много одмакли у примењивању квалитетне праксе у раду са децом са тешкоћама у развоју. Васпитачи су и даље итекако свесни одсуства компетенције за рад са инклузивном децом, али се многи и даље свакодневно сусрећу са проблемима, попут недостатка дефектолога (понекад и њиховог несавесног рада), неукључивање стручног тима, неприхватање породице да је дете испољило нетипичан развој, те рад са децом типичног развоја у групи са децом која имају тешкоћа у развоју без

икакве стручне подршке. Препуштени себи, васпитачи покушавају да на најбољи могући начин свој деци пруже потпору која им је потребна, али чини се да без систематских промена и даље пружамо неадекватно образовање деци са тешкоћама у развоју.

Сања Пејков
Нађааша Варадинац

СПЕЦИФИЧНОСТИ ПРОЦЕСА ТРАНЗИЦИЈЕ У ШКОЛУ ДЕЦЕ СА ТЕШКОЋАМА У РАЗВОЈУ

(Марија Цвијетић, „Специфичности процеса транзиције
у школу деце са тешкоћама у развоју“, *Зборник ВШССОВ*,
год. XI, бр. 1, 53–63, 2016)

Процес транзиције деце са тешкоћама у развоју носи низ специфичности које је потребно имати у виду ради што успешнијег транзиционог процеса деце са тешкоћама у развоју у школу. Чак и прелазак деце типичног развоја из вртића у школски образовни систем носи са собом одређене потешкоће које су за децу са тешкоћама у развоју много специфичније и вишеструко теже. У овом раду, кроз преглед доступне литературе и различита приказана истраживања, ауторка је изложила и представила ефикасне стратегије активности и програме којима би се олакшала транзиција деце са тешкоћама у развоју у школу. Исто тако, описани су чиниоци процеса транзиције у школу детета са тешкоћама у развоју. Такође, у раду су, уз уважавање појединачних потреба и могућности детета, приказане и улоге свих актера у тиму за реализацију овог транзиционог процеса.

У уводном делу чланка ауторка истиче значај поласка детета у школу као и очекивања која се налазе испред детета у смислу развијених вештина потребних за савладавање школског градива. Исто тако, напоменуто је да је овај процес транзиције нарочито захтеван како за децу са тешкоћама у развоју тако и за њихове родитеље. Износи се да су родитељи, такође, забринуте за своју децу која имају тешкоће у развоју, па самим тим и нижи ниво способности усвајања школских садржаја који су академски оријентисани.

Циљ овог рада, како наводи ауторка, јесте да се увиди значај процеса транзиције, као и значај и допринос свих актера да би се процес транзиције у школу деце са тешкоћама у развоју што успешније реализовао.

У прегледу истраживања ауторка излаже све значајне факторе и учеснике процеса транзиције који треба да допринесу и олакшају

да процес транзиције у школу детета са тешкоћама у развоју буде што успешнији. Ауторка је, на основу различитих истраживања која се наводе у тексту, образложила значај транзиционог процеса кроз транзиционе активности у програму транзиције, уз уважавање индивидуалних карактеристика детета са тешкоћама у развоју.

У даљем тексту наводи се да уколико дете поседује било који тип тешкоће у развоју да то представља отежавајући фактор у процесу укључивања детета у школски систем, па да је из тог разлога за свако дете потребно направити посебан програм прилагођен индивидуалним карактеристикама детета и типу тешкоће које дете има. Такође, износи се да је одређеним истраживањима утврђено да је код деце са тешкоћама у развоју од пресудног значаја овладавање општим функционалним вештинама у односу на децу типичног развоја за коју је најважније овладавање предакадемским знањима и вештинама. Истраживања показују да веома битну улогу има понашање детета у предшколском узрасту, јер је виши ниво адаптивног понашања у предшколском узрасту утицао на школске исходе у првом разреду. Исто тако, може се увидети да универзални приступ планирању и реализацији транзиционог приступа није погодан из разлога што нити су сва деца иста, нити је исти ниво развијености социјалних, комуникативних и других вештина, нити је развојни поремећај код деце исти, а уколико имамо децу са истим поремећајем, он није исте тежине. Изношењем различитих закључака истраживања може се увидети да је значај индивидуалног приступа у процесу припреме за полазак у школу деце са тешкоћама у развоју велики, као и да је процес транзиције много успешнији.

У тексту ауторка истиче значај транзиционог процеса и специфичних транзиционих процеса, програма и активности, који умногоме доприносе успешнијем прилагођавању деце са тешкоћама у развоју на школску средину. Наведеним истраживањима утврђено је да уколико су специфичне припреме обухватиле већу повезаност и укљученост родитеља у процесу као и већу комуникацију између родитеља, предшколске установе, васпитача, школе, уз посете школи и учитељима, дошло би до бољих исхода у понашању прилагођавању школском систему и свеукупном транзиционом процесу.

У наставку ауторка наводи транзиционе активности које је потребно остварити да би се олакшао сам процес адаптације детета са тешкоћама у развоју на школске услове. Ове активности спроводе се по плану у чијој изради учествују васпитачи, родитељи, дефектолози, психолози, терапеути, као и представници школе. Планови би требало

да буду спремни најмање шест месеци пре поласка детета у школу да би могле да се остваре све планиране активности: посете детета и родитеља школи, сарадња дефектолога и родитеља, васпитача и родитеља, упознавање родитеља са индивидуалним образовним плановима и стратегије прилагођавања за њихово дете.

У закључним разматрањима наводи се да је за успешност реализовања транзиционих процеса неопходан тимски рад, благовремено планирање, прилагођавање потребама сваког детета, и сарадња свих актера процеса транзиције у школу детета са тешкоћама у развоју.

Из наведеног прегледног чланка, може се увидети важност процеса транзиције детета са тешкоћама у развоју из предшколског у школски систем образовања. Такође, из наведеног текста може се закључити да се правилним и правовременим планирањем и радом, деци умногоме може олакшати овај процес преласка у школу, а самим тим и учитељима олакшати рад у првим разредима школе, што све може довести до бољег школског постигнућа деце са тешкоћама у развоју. Исто тако, види се да је рад васпитача веома важан, јер све оно што су васпитачи постигли у раду са дететом током његовог боравка у вртићу, видљиво је на пољу социјализације, комуникативних вештина, бриге о себи и др. Важност улоге васпитача види се и у томе што је васпитач једна од најбитнијих „карика“ између свих осталих актера у процесу транзиције.

Маринко Стојаковић

САРАДЊА ПРЕДШКОЛСКЕ УСТАНОВЕ И РОДИТЕЉА ИЗ УГЛА ВАСПИТАЧА

(Марија Јелић, Ирена Стојковић, Загорка Марков,
„Сарадња предшколске установе и родитеља из угла васпитача“,
Специјална едукација и рехабилитација, 17 (2), 165–187, 2018)

Било је потребно истражити сарадњу предшколске установе и родитеља из угла васпитача, стога је изведено истраживање. У нашој научној јавности ова тема није довољно истражена.

У уводном делу говори се о значају сарадње предшколске установе и родитеља и значају интенционалних васпитних утицаја на децу предшколског узраста. Даље се износи да постоје два приступа изучавању сарадње васпитно-образовне установе и породице. Оба приступа су оправдана и имају своје предности.

У овом раду користио се први приступ и то становиште Фантуза и сарадника. Оно почива на моделу сарадње школе и породице Епштајнове. Модел подразумева наредна подручја сарадње: родитељство; комуникација; волонтирање родитеља у школи; подршка родитеља код куће; партиципација и руковођење родитеља; сарадња са локалном заједницом.

Фантузо и сарадници су модел Епштајнове прилагодили условима предшколског васпитања и применом факторске анализе дошли до следећа три аспекта: међусобно информисање васпитача и родитеља; укљученост родитеља у активности у предшколској установи; укљученост родитеља у породично васпитање. Сва три аспекта су веома битни показатељи васпитања деце предшколског узраста, јер су од непроцењивог значаја за дете. Сва три аспекта су у виду тврдњи садржана у упитнику на основу којег се долази до завршних резултата истраживања, који би могли да дају нови увид у овом подручју деловања.

Истраживачи су формулисали хипотезу да је укљученост родитеља у активности у предшколској установи нижа у односу на остале димензије. Такође су формулисали и хипотезу да је сарадња са родитељима деце са сметњама у развоју нижа од сарадње са родитељима деце

без сметњи у развоју. И поред позитивних помака, претпоставиле су да и даље има отпора, ниске мотивације, недовољне информисаности и високог нивоа предрасуда.

У истраживању је узет узорак од 120 васпитача који су процењивали сарадњу са 197 родитеља, од којих је 114 родитеља деце типичног развоја, а 83 родитеља деце са сметњама у развоју.

Инструмент којим је урађено истраживање је Упитник укључености родитеља који су направили Фантузо и сарадници на основу модела Епштајнове. Будући да је упитник са другог говорног подручја, васпитачи су замољени да укажу на то ако су неке тврдње у упитнику нејасне. На основу оцене васпитача, промењене су две тврдње. Упитник је конципиран на бази скале Ликертовог типа. Статистичка анализа резултата вршена је методама дескриптивне статистике (аритметичка средина и стандардна девијација).

Завршетком статистичког анализирања дошло се до резултата истраживања. Потврђена је прва хипотеза и установљено је да је укљученост родитеља у активности у вртићу нижа у односу на укљученост родитеља у породично васпитање и међусобно информисање васпитача и родитеља. Разлози мање укључености родитеља могу се тражити у томе што понуђени садржаји сарадње нису у складу са интересовањима родитеља, њиховим радним временом, образовањем итд.

Друга хипотеза је делимично потврђена и то у оном делу у којем се родитељи деце са сметњама у развоју ређе укључују у друштвене активности за дружење родитеља у вртићу. С друге стране, родитељи значајније чешће иду на излете са својом децом, стога су на тај начин укључени у активности у вртићу и то у много већем проценту него родитељи деце типичног развоја.

Самим тим дошло се до закључка да су хипотезе у великој мери потврђене. Оно што се препоручује како би се побољшала укљученост родитеља у активности вртића су богатији и разноврснији облици и садржаји сарадње, подстицање родитеља на учешће од стране васпитача и прилагођавање активности и садржаја потребама и могућностима сваког родитеља.

Како би се умањила стигматизација деце и родитеља деце са сметњама у развоју, потребно је кроз партнерски однос родитеља, предшколске установе и локалне заједнице, развијати позитивне ставове према деци са сметњама у развоју. Како би се родитељи деце са сметњама у развоју укључили у дружења са родитељима деце типичног развоја, треба настојати да што више размењују своја искуства, боље се упознају, и самим тим превазиђу предрасуде које постоје.

Све ово резултирало би не само побољшањем сарадње између родитеља и васпитача, него што је најбитније и позитивним исходима развоја деце, јер су она у том периоду најосетљивија за позитивне промене у односу према њима и свеукупном понашању одраслих.

Будући да је ово истраживање сагледавало сарадњу из угла васпитача, наредно истраживање требало би да сагледа ту сарадњу из угла родитеља, како би се стекла потпунија слика овог односа.

Још је много тога што би се требало изменити и употпунити, али је сасвим сигурно да се у овом истраживању дошло до веома значајних резултата како за родитеље, тако и за васпитаче и за све оне који се за ову тему интересују и којима је ова тема од велике важности.

Владимир Торлука

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 decу 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; tanjabrkljas@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 2.

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 Ангела Месарош-Живков, 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

100 примерака

Уредништво не заступа ставове аутора чије текстове објављује.

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

Рецензенти:

Проф. др Ирена Стојковић

Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Универзитет
у Београду

Проф. др Марија Јелић

Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Универзитет
у Београду

Проф. др Милица Андевски

Филозофски факултет, Универзитет у Новом саду, Одсек: Педагогија

Доц. др Небојша Митровић

Педагошки факултет у Бијељини, Универзитет у Источном Сарајеву,
Република Српска, БиХ

Др Бојана Николић

Академија техничко-васпитачких струковних студија Ниш – одсек
Пирот

Др Бојан Милошевић

Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Новом Саду

Др Миланка Маљковић

Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди

Др Зоран Мијић

Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди

Др Ангела Месарош-Живков

Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди

Др Загорка Марков, проф.

Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди

Др Тамара Грујић, проф.

Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди

CIP - Каталогизација у публикацији

Библиотека Матице српске, Нови Сад

371.3(082)

ЗБОРНИК радова Високе школе струковних студија за
образовање васпитача / главни и одговорни уредник Тамара
Грујић. - 2008 - . - Кикинда : ВШССОВ, 2009 - . 24 cm

Два пута годишње. - Наставак публикације : Зборник
радова ВШОВ “Зора Крцалић Зага”

ISSN 2217-5725

COBISS.SR-ID 263951879



Висока школа струковних
студија за образовање
васпитача у Кикинди

ISSN 2217-5725