

БРОЈ



Висока школа струковних
студија за образовање
васпитача у Кикинди

1

ЗБОРНИК

В Ш С С О В



2021



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

ЗБОРНИК ВШССОВ

година XVI број 1.

Кикинда, 2021.

САДРЖАЈ

СТУДИЈЕ И ЧЛАНЦИ

<i>Маријана Мазур, др Анјела Месарош-Живков, др Зоран Мијић</i> УТИЦАЈ ОРГАНИЗОВАНОГ ПРОГРАМА ВЕЖБАЊА НА МОТОРИЧКИ РАЗВОЈ ДЕЦЕ СА СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ	9
<i>Јована, Зајорчић, др Србислава Павлов</i> ОБРАЗОВАЊЕ ДЕЦЕ СА СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ – ОД ТРАДИЦИОНАЛНОГ ДО САВРЕМЕНОГ КОНЦЕПТА.....	23
<i>Тайјана Чамџрај</i> ФИЗИЧКО ВАСПИТАЊЕ ДЕЦЕ СА СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ	37

ИСТРАЖИВАЊА

<i>Др Љиљана Крнејџа, Горан Будишин, масџер</i> КОМПЕТЕНЦИЈЕ ВАСПИТАЧА ЗА ПРИМЕНУ ДИГИТАЛНИХ ТЕХНОЛОГИЈА – ПРИКАЗ ИСТРАЖИВАЊА.....	55
--	----

ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

<i>Александра Хоманов-Завишин, сџец.</i> ВАСПИТАЧ И СТРУЧНИ САРАДНИК НА ПУТУ ОД БАЗИЧНОГ ОБРАЗОВАЊА ДО РЕФЛЕКСИВНОГ ПРАКТИЧАРА	69
<i>Никола Халаи</i> ИЛУСТРАЦИЈОМ ДО САМОПОУЗДАЊА	73
<i>Емилија Лагичордић</i> МУЛТИМЕДИЈАЛНОСТ БАЈКЕ.....	79
<i>Марија Павловић</i> ТАЈАНСТВЕНО ОСТРВО.....	85
<i>Ујујисџво за сараднике.....</i>	91

CONTENTS

ARTICLES AND STUDIES

<i>Marijana Mazur, Angela Mesaroš-Živkov, Ph.D., Zoran Mijić, Ph.D.</i> THE EFFECT OF ORGANIZED EXERCISE PROGRAM ON THE MOTOR DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DIFFICULTIES	9
<i>Jovana Zagorčić, Srbislava Pavlov, Ph.D.</i> EDUCATION OF CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DIFFICULTIES – FROM THE TRADITIONAL TO THE MODERN CONCEPT.....	23
<i>Tatjana Čamprag</i> PHYSICAL EDUCATION OF CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DIFFICULTIES	37

RESEARCH

<i>Ljiljana Krneta, Ph.D., Goran Budišin, M.A.</i> COMPETENCIES OF PRESCHOOL TEACHERS FOR THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES – RESEARCH REVIEW.....	55
--	----

REVIEWS AND ANALYSES

<i>Aleksandra Homanov-Zavišin, Specialist</i> HOW PRESCHOOL TEACHERS AND EXPERT ASSOCIATES BECOME REFLECTIVE PRACTITIONERS	69
<i>Nikola Halai</i> USING ILLUSTRATION TO BUILD SELF-CONFIDENCE.....	73
<i>Emilija Ladičorbić</i> MULTIMEDIALITY OF A FAIRY-TALE	79
<i>Marija Pavlović</i> MYSTERY ISLAND	85
<i>Instructions for submitting a journal</i>	91

СТУДИЈЕ И ЧЛАНЦИ

Маријана Мазур*

Суботица

Др Ангела Месарош-Живков

Висока школа струковних студија
за образовање васпитача у Кикинди

Др Зоран Мијић

Висока школа струковних студија
за образовање васпитача у Кикинди

UDC 796.012--056.26/.36-053.2

Прегледни чланак

Рад примљен: 20. XI 2021.

УТИЦАЈ ОРГАНИЗОВАНОГ ПРОГРАМА ВЕЖБАЊА НА МОТОРИЧКИ РАЗВОЈ ДЕЦЕ СА СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ¹

САЖЕТАК: Једна од водећих тема у модерном свету јесте неговање здравих животних навика кроз правилну исхрану и физичку активност. Овај тренд захватио је све сфере друштва, али не у потпуности децу и младе ометене у развоју. Велика пажња посвећује се когнитивном и емотивном развоју деце са сметњама у развоју, али не у довољној мери физичком развоју. Покрет је у основи биолошке потребе сваког човека, па тако и особа са развојним сметњама. Покрет помаже појединцу да спозна самог себе и стимулише раст и развој. Физичка активност благотворно делује на цео организам, стимулишу се ткива и органски системи, регулишу биохемијски процеси и убрзава размена материја. Физичка активност значајно утиче и на емотивно стање особа са сметњама у развоју, јер савладавање нових покрета и учествовање у спортским надметањима ствара осећај задовољства.

У овом раду биће приказано како организовани програми вежбања утичу на развој моторике код деце са сметњама у развоју, али и на њихов целокупан развој.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: деца ометена у развоју, моторика, вежбање

Увод

Деца са сметњама у развоју у многим аспектима заостају за својим вршњацима који немају развојне сметње. Такав случај је и са моториком. Ове разлике, које су у вези са сниженим нивоом интелектуалног функционисања, доводе до тешкоћа у учењу процедура извођења моторних акција и контроле покрета. Деца са развојним сметњама

* marijanamazur@yahoo.com

¹ Рад одбрањен из предмета Холистички приступ у психомоторном развоју предшколског детета, 2021. године, под менторством др Ангеле Месарош-Живков и др Зорана Мијића.

успорено развијају моторику, а имају и недостатке у квалитету извођења покрета, дефицит у организацији и планирању покрета у односу на циљ, присуство сувишних и несврсисходних покрета, као и лошу визуелномоторну координацију. Када се сви ови проблеми сагледају у глобалу, јасно је колико је важно радити на побољшању моторичких способности деце са сметњама у развоју. За њих то значи да ће на лакши и једноставнији начин обављати свакодневне активности.

Покрет утиче на различите менталне способности, обраду информација и искустава, али има и кључну улогу у памћењу, говору, емоцијама, одржавању пажње. Применом одговарајућих вежби, специјално осмишљених и програмираних за популацију деце са сметњама у развоју, утиче се директно на моторичке способности: координацију, прецизност, снагу, равнотежу, али исто тако и на факторе од којих ове способности директно зависе. Планским и континуираним спровођењем физичких активности, може се допринети бољем општем психофизичком стању деце, самопоуздању и осећању вредности и припадности групи.

Циљ овог рада је да се утврди да ли и колико осмишљено и програмирано вежбање утиче на развој моторике код деце ометене у развоју.

1. Деца са сметњама у развоју

Децом ометеном у развоју сматрају се деца која имају физички или ментални недостатак који умногоме ограничава једну или више животних активности, која имају историју таквог недостатка, или за коју се сматра да имају такав недостатак. Многи теоретичари сматрају да постоје бројни недостаци када је у питању сама терминологија и недостаци везани за термине. Ако се деца са сметњама у развоју представљају само као деца са сметњама, поремећајима и ограничењима, често се дешава да се нереално оцењује вредност њихових постигнућа, те да се она ограничавају, уместо да се охрабрују ка извођењу одређених активности. (Кавклер, 2003, према Вујачић, 2009).

Деца са сметњама у развоју разврставају се у шест основних група, а то су:

- Деца са сензорним сметњама, које обухватају два доминантна чула, вид и слух;
- Деца са телесним сметњама: поремећаји локомоторног апарата, поремећаји посттрауматског инвалидитета, различити облици церебралне парализе;
- Деца са недовољно развијеним сазнајним способностима, од лаке до најтежих облика менталне ретардације;

- Деца са поремећајима говора (алалија, дислалија, афазија, муцање);
- Деца са поремећајима моторике (дистграфија, дислатерализованост, тикови, моторни дебилитет);
- Деца са израженим поремећајима у понашању (васпитни проблеми, емоционална незрелост, агресивност, деликвенција). (Хрњица, 1991).

Развојне сметње могу настати као резултат различитих патолошких процеса који утичу на функције централног нервног система. Узроци који могу довести до оваквог стања су различити: фетална хипоксија (недостатак кисеоника), интоксикација (тровање), прерано рођење, ендокрини и нутритивни поремећаји, постнаталне болести мозга, анатомске промене у мозгу, последице психијатријских обољења. Данас је дијагностиковано више од 500 обољења која могу резултирати развојним сметњама. Та обољења могу се, на основу времена када се појављују, сврстати у пренатална, перинатална и постнатална. Посматрано са аспекта етиолошких фактора, узроци настанка развојних сметњи деле се на: биомедицинске, који су повезани са генетским обољењима и исхраном, и социјалне, који су повезани са друштвеним и породичним односима. (Вујачић, 2009).

2. Моторичке способности

Моторичке способности спадају међу најзначајније способности човека, у смислу вршења различитих активности и решавања кретних задатака. Односе се на скуп урођених и стечених способности које омогућавају успешно обављање моторичких активности. То је систем кретних манифестација, којима човек премештањем целог тела, или делова тела, комуницира са својом околином. Моторичке способности садрже седам есенцијалних елемената: снагу, брзину, издржљивост, равнотежу, флексибилност, координацију и прецизност. (Стојановић, 2018).

Координација представља сложен след активности, реакцију тела на надражај, одабир одговарајућег моторичког програма, те извођење одређене активности. Омогућава сврсисходно деловање, односно извођење функционалних покрета. Развијенија координација директно утиче на способност моторичког планирања, а такође и цео моторички развој детета базира се на координацији. (Ивековић, 2013).

Равнотежа представља способност да се тело задржи или одржава у стабилном положају. Уколико је у мировању, ради се о статичкој, а ако је у покрету – о динамичкој равнотежи.

Прецизност, као једна од моторичких способности, дефинише се као умеће погађања одређеног циља, који може бити статички или динамички, и налази се на одређеној удаљености. Прецизност може да се изрази кроз гађање циља или кроз циљање циља. Гађање циља јесте радња у којој се предмету којим се гађа даје почетни импулс или убрзање, на које накнадно није могуће деловати. Циљање се дефинише као радња у којој се правац кретања одређеног предмета усмерава и наводи до одређеног циља.

Снага је способност савладавања отпора, супротстављање оптерећењу помоћу мишићног напрезања. Постоје различите врсте испољавања снаге: статичка, апсолутна, репетитивна, релативна, плиометријска и експлозивна.

Брзина је способност извођења покрета или кретања максималном брзином за дате услове, при чему се претпоставља да спољашњи отпор није велики. Ово је способност која је у великој мери генетски детерминисана. Дели се на: брзину реаговања, брзину појединачног покрета и фреквенцију покрета.

Флексибилност је способност извођења покрета са што већом амплитудом. Дели се на: статичку, динамичку, локалну и глобалну.

Издржљивост је способност одржавања темпа оптерећења дужи временски период. Дели се на општу и специјалну издржљивост. (Ивековић, 2013).

2.1. Моторичке способности код деце

Моторичке способности представљају део психофизичке способности човека који се односи на одређени ниво развијености основних латентних димензија које условљавају успешно извођење кретања без обзира на то да ли су те способности стечене тренингом или не.

Моторичке способности имају фундаменталан значај у свим областима људског живота, у раду, вежбању, такмичењу. Због тога се велика пажња посвећује оптималном развоју моторичких способности, посебно код деце и омладине. Основу моторичких способности чине једноставни, али веома сложени интегрални и комплексни покрети. Односи стања нервно-мишићног система, апарата за кретање и осталих функција организма, могу имати различите утицаје на телесно понашање и његову ефикасност.

Пријовић и сарадници (Пријовић, Јонић, Јанковић и Георгијев, 2009, према Вукадиновић, 2018) спровели су истраживање у коме су испитивали утицај два програма физичких активности код девојчица предшколског узраста на базичну моторику и морфолошке карактеристике. Укупан узорак од 120 девојчица, старости од 5 до 6 година,

подељен је на две групе у зависности од програма у коме су учествовали. Експериментална група имала је организоване часове физичког васпитања пет пута недељно, а контролна група два пута недељно, у трајању од 6 месеци. Добијени резултати показали су значајно боље резултате експерименталне групе у свих седам моторичких области.

У истраживању које су спровели Храско и Живћић, 1996. године (према Вукадиновић, 2018), испитиван је утицај програмираног вежбања на моторичке способности деце предшколског узраста. Узорак је обухватио 82 деце узраста од 4 до 6 година. Деца су имала физичко вежбање у трајању од 45 до 60 минута, сваки дан у току једне календарске године. Програм је обухватао вежбе природних облика кретања, као и спортове: атлетику, кошарку, рукомет, гимнастику. Резултати су показали статистички значајну разлику на тестовима за процену координације, флексибилности и снаге. Аутори сматрају да овакав програм вежбања значајно утиче на развој моторичких способности деце.

2.2. Моторичке способности деце са сметњама у развоју

Одређена истраживања која су спровођена указују на то да деца са сметњама у развоју заостају за својим вршњацима типичног развоја, када су моторичке способности у питању. Код ове групације деце постоји успорен развој моторике, дефицит у организацији и планирању покрета у односу на циљ, присуство сувишних и несврсисходних покрета, недовољна визуелномоторна координација. Ова исподпросечна постигнућа у сфери моторичких способности имају везе и са сниженим нивоом интелектуалног функционисања, тешкоћа у учењу процедура за извођење и моторних и менталних акција, као и усмеравањем пажње. (Максимовић, Голубовић и Јаблан, 2015).

Током последњих неколико година велика пажња посвећује се побољшању моторичких способности деце са развојним сметњама, како у свету, тако и код нас. Ова деца по правилу имају много слободног времена, те их је важно оспособити да ово време користе безбедно и конструктивно. Мотивација за учествовање у физичким активностима може бити од велике користи за побољшање квалитета њиховог живота.

Моторичке способности разликују се од моторичких навика или моторичких вештина, једним делом су наследне, а другим стечене, и то, пре свега, у процесу тренинга. Код неких моторичких способности генетски чиниоци имају већи утицај, негде мањи, међутим, у свим случајевима постоје могућности одређеног утицаја на њихов развој путем програмираних тренажних метода.

Основне моторичке способности су основа за свако учење кретних задатака, и база су у укупном простору човекове моторике. Код деце са сметњама у развоју уобичајена је и појава моторичких проблема, с обзиром на то да интелектуални инвалидитет утиче и на когнитивне и моторичке функције. Нижи ниво моторичких способности узрокован је седентарним начином живота, те мањом могућношћу физичког вежбања, или инвалидитета. Даље, неактиван начин живота и мањак мотивације, значајно утичу на слабију развијеност моторике. Деца са сметњама у развоју, узраста од 10 до 17 година, која имају потребу за повременом подршком и помоћи, треба да достигну одређене нивое аеробног капацитета, телесне композиције, флексибилности, снаге, координације и равнотеже, које су приближно једнаке нивоима ових способности код њихових вршњака без сметњи, уколико су доброг здравственог статуса и учествују у физичким активностима. (Winnick i Short, 1999, према Стојановић, 2018).

2.3. Координација покрета код деце са сметњама у развоју

Координација се налази у основи сваког покрета и врло је комплексна и мултиструктурална моторичка способност. Координација је под утицајем механизма за регулацију кретања, она носи карактеристике целог моторичког простора и реализује практично сваку моторичку активност, како најједноставније тако и најсложеније облике кретања. Општеприхваћена дефиниција координације јесте да је она моторичка дисциплина и односи се на способност реализације компликованих моторичких задатака премештањем делова тела у простору. Може се рећи и да је она облик моторичке интелигенције, јер садржи и моторику и кретање, а захтева и интелигенцију. (Фратрић, 2006).

Истраживања су показала да је третман координације у коме су коришћене трамболине, и друга атрактивна опрема, у великом обиму утицао на побољшање координације покрета. На основу истраживања које су спровеле Јапунца-Милисављевић, Ђурић-Здравковић и Гагић (2016), предлажу примену атрактивних реквизита и справа, које би на адекватан начин имале утицај на фокусираност и меморисање просторно-координисаних покрета. Истраживања која су спроведена на ученицима са интелектуалним сметњама указују на значај тренинга који обухвата фиксирање и фокусирање мете на зиду пре бацања лопте, те праћење путање лопте.

Релативно нова врста терапије – рехабилитација јахањем, повољно утиче на побољшање координације. Јахање захтева брзе рефлексе и

добру координацију како би се добио жељени одговор од коња. Како коњ даје повратне информације на сваки јахачев покрет, лако је видети када се поступа исправно. Понављање одређеног следа покрета потребног за контролисање коња, убрзава рефлексе и помаже у моторичком планирању, које има велики утицај на координисање покрета. (Шабан и Косинац, 2014).

Аутор Топ (Тор, 2015, према Стојановић, 2018), кроз свој експериментални програм пливања у трајању од 10 седмица, три пута недељно по 60 минута, указује на значајна побољшања у координацији горњег дела тела, брзини и агилности.

2.4. Равнотежа код деце са сметњама у развоју

Модерна медицина нема лек за развојне сметње, али свакако постоје могућности за побољшање квалитета живота деце са сметњама у развоју, путем програмираног вежбања, побољшања координације и држања тела у свакодневним активностима. Бројни радови из стручне литературе богати су истраживањима која се баве особама са интелектуалном ометеношћу, и евидентном сниженом способношћу за одржавање равнотеже. Виљароја и сарадници (Villarroya et al., 2012, према Стојановић, 2018) спровели су истраживање над адолесцентима са Дауновим синдромом, вршећи процену статичке равнотеже при усправном положају тела, током 30 секунди, са затвореним и отвореним очима. На узорку од 32 испитаника, утврђено је да ове особе имају знатно слабије резултате. Наиме, амплитуда кретања тела, младих са Дауновим синдромом, била је знатно већа у односу на контролну групу, младих без поремећаја.

У истраживању које су спровели Јанкович-Жиманска, Миколајчик и Војтановски, (Jankovicz-Szymanska, Mikolajczyk & Wojtanowski, 2012, према Стојановић, 2018), проучавана је статичка равнотежа код 40 младих испитаника са Дауновим синдромом узраста од 16 до 18 година. Њих двадесет учествовало је у програму сензорног програмираног тренинга у трајању од три месеца, два пута недељно по 45 минута. Програм је укључивао вежбе за побољшање квалитета равнотеже (вежбе са рехабилитационим лоптама и ваздушним јастуцима, вежбе равнотежних положаја, стајања и ходања на површинама различите структуре и степена стабилности). Осталих двадесет испитаника чинило је контролну групу. После тромесечног програма резултати тестирања били су бољи у експерименталној групи, али разлике међу групама нису биле статистички значајне. Ипак, вежбе на нестабилним подлогама повољно утичу на дубоки сензибилитет код особа са сметњама у развоју.

У истраживању које је спровела група аутора (Kachouri et al, 2016, према Стојановић, 2018), испитивани су ефекти тренинга у коме су обједињени програмирани тренинзи снаге и проприоцептивног тренинга, на равнотежу и мишићну снагу код деце са сметњама у развоју, на узорку од 20 испитаника са сметњама у развоју, који су подељени у две групе (једну која је имала програмирани тренинг и другу која је имала само своје редовне дневне активности). Коришћене су проприоцептивне вежбе на тврдој и меканој подлози, као и класичне вежбе снаге. Показало се да овакав систем вежбања значајно побољшава мишићну снагу, али и постуралну стабилност.

У једној студији процењивани су ефекти терапијског јахања на статичку равнотежу и снагу адолесцената са развојним сметњама. Програм је резултирао побољшањем параметара снаге и извођења задатака равнотеже. (Giagazoglou, Arabatzi, Dipla, Liga & Kellis, 2012, према Стојановић, 2018).

2.5. Прецизност и мануелна сиретност код деце са сметњама у развоју

Немогућност извођења покрета горњим или доњим екстремитетима у најранијем периоду развоја детета доводи до тешкоћа у развоју праксије и когниције. Када изостане фаза примарне циркуларне реакције у којој се игра рукама и ногама прожима осећањима задовољства, касније доводи до тешкоћа у елементарним покретима. Ово води у даље последице које се огледају у отежаној манипулативној активности и вршењу прецизних покрета. Немогућност извођења ових активности доводи до празнина у сензомоторним и когнитивним депоима, те изостају шеме реакције. Тешкоће се односе на дохватање, показивање, хватање, држање, испуштање, бацање, манипулисање објектом. Контрола покрета руку подразумева покрете прстију једне или обе руке током манипулисања предметима. Битан је положај прстију који се може адаптирати у односу на предмет којим се манипулише, као и време покрета прстију. Сваки дисбаланс утицаће на квалитет и ефективност који су усмерени ка прецизним манипулативним акцијама. (Кулић, Стојановић и Славковић, 2015).

Шин и Парк (Shin & Park, 2012, према Стојановић, 2018) анализирали су 14 студија на основу којих су установили колико различити програми вежбања ефективно утичу на особе са развојним сметњама. Резултати указују на то да су кратки програми ефикаснији од дугих, да су програми који се упражњавају четири пута недељно ефикаснији од оних који се практикују три пута недељно, да су најефикаснији

тренинзи у трајању од 31 до 60 минута, а вежбање је више ефекта остављало на старије испитанике.

3. Програм вежбања

Успешно програмирање тренинга није могуће без информација о факторима од којих зависи ефикасност у одређеној области. Рад са децом са посебним потребама у том смислу је специфичан, јер тренинг није усмерен на постизање спортских резултата, већ на побољшање општег психофизичког стања деце. Програмирани тренинг, који за циљ има побољшање моторичких способности деце ометене у развоју, мора у себи садржати активности које на директан начин позитивно утичу на факторе који условљавају правилан развој моторике. (Фрадрић, 2006).

Моторичко планирање обезбеђује способност преусмеравања пажње, просторну оријентацију, те меморисање моторичких активности. Добро моторичко планирање значи да је особа у стању да одреди шта треба да учини, а затим и изведе низ покрета. Ритмичност, равнотежа, способност реакције, оријентација у простору, адекватност кретања и синхронизација покрета у времену, представљају компоненте координације. Проблеми у координацији који су условљени тешкоћама у моторичком планирању и извођење сукцесивних покрета могу да се превазиђу, у некој мери, применом програма који су прилагођени сваком детету са сметњама у развоју. (Ивековић, 2013).

Дефицит пажње негативно утиче на моторичку координацију покрета. Због немогућности да одржи пажњу и контролу при извођењу неког покрета, особа је ограничена у извођењу датог задатка, био он једноставан или сложен. Резултати истраживања указују на то да фокус пажње заузима битно место у процесу аутоматизације покрета, те контроли извршавања покрета. Из тог разлога треба истаћи и велику улогу тренера или обучених особа, који морају да учествују у сваком покрету како би учење било и лакше и брже. Резултатима истраживања потврђена је чињеница да испитаници који су имали проблем са координацијом покрета, имају и недостатак пажње на задацима где је неопходна интеграција визуелног и моторног система. (Рајовић, 2016).

За планирање и извођење било које моторичке активности неопходни су подаци о положају тела и његових делова. Деца са лаком интелектуалном ометеношћу поседују неспретност у моторици која често може бити везана управо за проблеме визуо-спацијалних способности. У истраживањима у којима су примењиване програмирање вежбе позиционирања тела у простору, потврђена је чињеница да

перцепција простора игра велику улогу у отклањању проблема координације покрета. Дакле, уколико дете показује проблеме просторне перцепције, свака моторичка активност која захтева праћење редоследа, биће знатно отежана. (Вујачић, 2009).

Ако се узму у разматрање све горе наведене информације, јавља се и питање која од наведених функција има највећи значај на планирање тренажног програма код деце са сметњама у развоју. У складу са тим, група научника са Факултета за специјалну едукацију и рехабилитацију у Београду, спровела је истраживање усмерено на процену неуропсихолошких функција, те идентификовање најважније за координацију покрета. Истраживање је спроведено на узорку од 73 ученика са интелектуалном ометеношћу, узраста од 7 до 12 година. Резултати истраживања указују на то да је координација у директној зависности од способности деце да преусмеравају пажњу на сваки део задатка, да постоји складан развој просторне оријентације као и да се вербални налог мора поновити више пута. (Јапунца-Милисављевић, Ђурић-Здравковић и Гагић, 2016).

3.1. Утицај програмиране вежбања на децу са сметњама у развоју

Физичко вежбање може значајно да унапреди функционалне могућности особа са сметњама у развоју, мада се може рећи да је његов основни циљ примена покрета у сврху повећања функционалне адаптације на свакодневне животне захтеве. Такође, било какви облици физичке активности имају значајан утицај на емоционално стање особа са сметњама у развоју, јер учење нових покрета и њихово савлађавање ствара осећај задовољства.

У савременој педагошкој теорији и пракси све чешће се указује на неопходност увођења редовне примене физичке активности, као једног вида реедукације. Физичко вежбање је у процесима рехабилитације и реедукације од непроцењиве важности. Код особа са сметњама у развоју покрет се користи и као средство комуникације, али и као средство лечења. Примењујући третман покретом, деца откривају слику о себи, стичу спознају о другима, али и у великој мери утичу на побољшање квалитета живота.

Редовна физичка активност свакако доприноси вишем нивоу здравља код особа са сметњама у развоју, те доноси краткорочну и дугорочну добит. Међутим, недовољно бављење физичким активностима код ове популације деце честа је појава, а како ова деца одрастају, тај тренд се наставља. Главни циљеви повећања телесне активности су смањење опадања аеробних способности услед њихове слабије

покретљивости, оптимизација њихових физичких могућности, те утицај на опште благостање организма. Редовна физичка активност неопходна је за развој и одржавање нормалне јачине мишића, флексибилности, постуралне контроле и других моторичких способности које могу успорити погоршање функционалности покрета и повећати самосталност. На пример, деца са церебралном парализом имају знатно нижи ниво снаге од својих вршњака, те се са њима препоручује примена вежби за јачање мишића. Такође, одређени ниво јачине и издржљивости мишића, код деце са церебралном парализом, повећује се са повећањем коштане масе. То директно утиче на смањење повреда после падова, бољу способност обављања свакодневних активности, укупно бољег психофизичког стања. Насупрот њима, деци са Дауновим синдромом препоручују се вежбе за повећање аеробног капацитета, зарад повећања издржљивости и радних способности. (Сретеновић, Недовић и Гавриловић, 2017).

Досадашња истраживања, иако не постоји велики број студија у којима су испитиване моторичке способности, углавном су спроведена са децом и младима са лаким интелектуалним сметњама. Пред истраживачима је велики проблем коју батерију тестова треба користити. Не постоји конзистентност код примене тестова за испитивање моторичких способности деце са лаким сметњама у развоју. Ситуација је још неповољнија код истраживања деце са умереним до тешким интелектуалним сметњама, што отежава праћење и упоређивање резултата у различитим студијама.

У једној студији показало се да програм вежбања спроведен као индивидуална кућна терапија у трајању од 20 седмица (Wuang et al, 2013, према Стојановић, 2018), где након 10 седмица није утврђена статистички значајна разлика у координацији покрета код експерименталне групе деце са интелектуалним инвалидитетом, узраста од 6 до 12 година. Међутим, резултати након 20 седмица примене терапије, добијене су статистички значајне разлике у области координације ($p=0,02$). Овакви резултати могу довести до закључка да у раду са децом ометеном у развоју, програм вежбања у трајању од 8 седмица, није довољно дуг да би се осетиле значајне разлике у испољавању координационих способности.

У истраживањима која су спровели Максимовић, Голубовић и Јаблан (2015), дошло се до закључка да при дефинисању појма деца са сметњама у развоју мора да се води рачуна да се ради о хетерогеној групи, јер код деце са сензорним сметњама могу постојати бољи резултати на тестовима координације, који захтевају организацију кретања,

дуготрајну пажњу, прецизност и слично, где су они у великој предности у односу на децу са интелектуалним сметњама.

У истраживањима Ђагазоглу и сарадника (Giagazoglu et al., 2013, i Giagazoglu et al., 2014, према Стојановић, 2018), добијени су резултати у којима је показано да је адекватним програмима вежбања на трамболини могуће утицати на побољшање равнотеже. У овом истраживању спроведен је дванаестонедељни програм вежбања са децом узраста $10,3 \pm 1,6$ година, са средњим интелектуалним инвалидитетом. Програм је спровођен свакодневно у трајању од 20 минута, и био је индивидуално прилагођен сваком испитанику. У другој студији, испитиван је учинак десетонедељног програма терапије јахањем код деце узраста $15,3 \pm 2,1$ година са сметњама у развоју. И у овом случају дошло је до статистички значајних промена у варијаблама равнотеже. У оба случаја коришћена је електронска платформа за тестирање равнотеже, што је најнапреднији начин за идентификовање промена у овој моторичкој способности.

5. Закључак

Сви наведени резултати указују на то да физичка активност благотворно утиче на моторички развој деце ометене у развоју. Деца радо прихватају овакав вид вежбања, прија им дисциплина и рутина, а са друге стране, раздијају се стереотипне активности. Такође, организован модел вежбања деци је забаван, јер кроз дружење и забаву постижу резултате и подижу ниво самопоуздања и самовредновања.

Савремена епидемија гојазности која захвата човечанство није заобилазила ни децу и омладину са сметњама у развоју. Ова групација деце се мање креће услед различитих облика инвалидитета, и то повећава ризик од прекомерне тежине и пратећих проблема које она узрокује. Најчешће физичке последице за особе са развојним сметњама су: смањени кардиоваскуларни фитнес, остеопороза и нарушена циркулација. Психосоцијалне последице неактивности могу да проузрокују низак степен самопоштовања, смањену социјалну прихваћеност, и можда најважније – већу зависност од других на свакодневном нивоу. Вежбање умереним интензитетом на свакодневном нивоу може да утиче на смањење стереотипних покрета, неприкладног понашања и умора, посебно код аутистичне деце, и деце са другим развојним поремећајима у понашању. Потребно је поново нагласити колико физичка активност утиче на психосоцијално благостање деце ометене у развоју. Учесници на специјалним олимпијадама показују много виши ниво самопоуздања и перцепције властитих могућности, у односу на своје вршњаке који нису у олимпијском програму. Такође, и родитељи деце учесника на

специјалним олимпијадама указују на чињеницу да имају бољу социјалну прилагођеност, друштвену прихваћеност, животну задовољство, захваљујући учешћу на овом такмичењу. (Цилига и Трошт-Бобић, 2014).

ЛИТЕРАТУРА

- Вујачић, М. (2009). *Моћућности и оџраничења инклузије деце са џешкоћама у развоју у редовне школе*. Докторска дисертација. Нови Сад: Филозофски факултет у Новом Саду.
- Вукадиновић, Н. (2018). *Ефекџи йроџрамиране й вежбања на моџоричке сџособности деце йредшколске йзрасџа*. Мастер рад. Београд: Факултет спорта и физичког васпитања у Београду.
- Ивековић, И. (2013). Утјецај моторичког планирања, координације и сукцесивних способности на моторички развој и друштвено понашање дјеце с тешкоћама у развоју. *Хрвајџски шџорџскомедицински вијесник*, 28 (2), 99–107.
- Јапунца-Милисављевић, М., Ђурић-Здравковић, А., Гагић, С. (2016). Фактори успешне координације покрета код ученика с лаком интелектуалном ометеношћу. *Специјална едукација и рехабилитација*, 15 (3), 329–344.
- Кулић, С., Стојановић, Н., Славковић, С. (2015). Мануелне способности код особа са вишеструком ометеношћу. *Акџуелна дефекџолошка йракса*. Нови Сад: Удружење дефектолога Војводине.
- Максимовић, Ј., Голубовић, Ш., Јаблан, Б. (2015). *Подсџицање развоја координације код ученика са смејњама у развоју у редовној основној школи*, 64 (4), 753–767.
- Рајовић, Р. (2016). *Ефекџи НТЦ йроџрама вежбања на развој моџоричке деце йредшколске йзрасџа*. Докторска дисертација. Ниш: Факултет спорта и физичког васпитања у Нишу.
- Сретеновић, И., Недовић, Г., Гавриловић, Н. (2017). Моторичке способности ученика са сметњама у развоју. *Превенција развојних смејњи и йроблема у йонашању*, *Зборник радова*, стр. 71–77. Београд: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.
- Стојановић, Т. Д. (2018). *Ушџицај йроџрама сџџуационих вежби на моџоричке сџособности и џелесну комџозицију ученика*. Докторска дисертација. Ниш: Факултет спорта и физичког васпитања у Нишу.
- Стојановић, Т. М. (2018). *Ефекџи йроџрама вежбања на моџоричку ефикасности младих са лаким инџелекџуалним инвалидџијетом*. Докторска дисертација. Ниш: Факултет спорта и физичког васпитања у Нишу.
- Фратрић, Ф. (2006). *Теорија и методика сџорџске йрениниа*. Нови Сад: Покрајински завод за спорт.
- Хрњица, С. (1991). *Ометено деџе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Цилига, Д., Трошт-Бобић, Т. (2014). Кинезиолошке активности и садржаји за децу, ученике и младеж с тешкоћама у развоју и понашању, те за особе са инвалидитетом. 23. *Љејина школа кинезиологиа Републике Хрвајџске*.
- Шабан, Н., Косинац, З. (2014). *Јахање као метода избора у рехабилитацији дјеце с йоџешкоћама у развоју и йосџуралним йроблемима*, 12 (2), 1–7.

Marijana Mazur
Angela Mesaroš-Živkov, Ph.D.
Zoran Mijić, Ph.D.

**THE EFFECT OF ORGANIZED EXERCISE PROGRAM
ON THE MOTOR DEVELOPMENT OF CHILDREN
WITH DEVELOPMENTAL DIFFICULTIES**

Summary

One of the key topics in today's world is nurturing healthy life habits through healthy diet and physical exercise. This trend has become dominant across all levels of society, but it still does not always involve children and young people with developmental difficulties. Much attention is given to the cognitive and emotional development of children with developmental difficulties, but their physical development is sometimes neglected. Physical movement is one of the basic biological needs of every human being, including people with developmental difficulties. Physical movement stimulates growth and development and helps an individual increase self-awareness. Physical activity is beneficial for the whole organism, it stimulates tissue and organ systems, regulates bio-chemical processes and accelerates the exchange of matter. In addition, physical activity can greatly affect the emotional state of people with developmental difficulties since mastering new movements and engagement in sports competitions generates the feeling of satisfaction.

In this article, the authors describe how organized exercise programs influence the motor development in children with developmental difficulties as well as their overall development.

Key words: children with developmental difficulties, motor skills, exercise

Јована Загорчић*

Предшколска установа

„Радосно детињство“, Нови Сад

Др Србислава Павлов

Висока школа струковних студија

за образовање васпитача у Кикинди

UDC 371--056.26/36-053.2

Прегледни чланак

Рад примљен: 05. V 2022.

ОБРАЗОВАЊЕ ДЕЦЕ СА СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ – ОД ТРАДИЦИОНАЛНОГ ДО САВРЕМЕНОГ КОНЦЕПТА

САЖЕТАК: Ауторке у раду дају приказ развоја образовања и васпитања деце са сметњама у развоју кроз историју – од односа друштва према деци / особама са сметњама у развоју и инвалидитетом, преко специјалног до инклузивног концепта образовања. Са развојем друштва мењало се и васпитање и образовање деце прилагођавајући се променама. Указана је разлика између интеграције и инклузије, шта инклузија представља у нашој земљи и зашто је важна. Такође, значај инклузије истакнут је кроз призму Нових основа предшколског програма васпитавања и образовања „Године узлета“. Вртић, поред бројних улога, има и компензаторну, те деци и родитељима мора да пружа сигурност, осећај припадности и подршке. У вртићу деца најбоље усвајају одређене рутине угледајући се на своје вршњаке, социјализују се, стичу позитивну слику о себи, те је неопходно укључити и децу са сметњама у развоју у редовне вртиће и прихватити их као једнаке чланове заједнице.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: образовање, деца са сметњама у развоју, традиционални и инклузивни концепт

1. Увод

Свако искуство у раном животу детета има утицај на његов целовит развој. Родитељи и породица имају први и најмоћнији утицај на рано учење и развој деце. Рад са децом у вртићу подразумева партнерски однос породице и вртића (предшколске установе), односно друштвене заједнице. Нега, васпитање и учење деце раног узраста представљају нераздвојну целину, стога је улога свих запослених у предшколској установи стварање оптималног окружења које подржава дечји развој и рано учење. У вртићу потребно је развијати атмосферу љубави, међусобне сарадње и поверења на релацијама дете–дете и дете–одрасли.

* zagorcicjovana2@gmail.com

Децу ометену у развоју потребно је на што ранијем узрасту укључити у заједницу и омогућити им активно учествовање у свим аспектима друштвеног живота. У циљу превенције социјалног издвајања и изолације, неопходно је почети са интервенцијама још у породици и наставити континуирано системско пружање подршке детету ометеном у развоју и његовој породици кроз читав процес институционалног васпитно-образовног рада (Rajović & Jovanović, 2010) како би остварили свој пуни потенцијал.

2. Однос друштва према особама са поремећајима и инвалидитетом кроз историју

На основу најранијих доступних података о животу племенских заједница, због очувања племена, обичај је налагао солидарност према „немоћним“, али и физичко уништење ако је опстанак заједнице у питању. Како савремена наука не поседује тачне податке какви су односи били према деци са сметњама у развоју, може да се претпостави да су они који нису могли да набаве храну нити да се брину за себе, а ни да допринесу заједници, били жртве сурових закона и природне селекције (Попадић, 2006, према Павлов и Вукобрат, 2021).

У првобитном друштву деца са јасним недостацима убијана су из потребе да се племенска задруга ослободи неспособног члана. У робовласничком друштву обичај је био да се деца са недостацима убијају. У неким античким друштвима овај чин био је законом одобрен. У старом Риму оцу је закон дозвољавао да од мајке не прими слабуњаво или дете са недостатком. Код Спартанаца отац је показивао старијим члановима породице новорођенче, а ако би дете било са недостатком, осудили би га на смрт. Имућнији Атињани своју децу са недостацима давали су робовима. Стари Инди су децу са недостацима бацали у свету реку Ганг. Стари Јевреји су пак видели у деци са недостацима казну за грехе родитеља, и нису их убијали. Веровали су да деца морају да остану жива као стална опомена родитељима, док Бог не скине грех са њих (Скала, 1959).

Интересовање за децу са сметњама у развоју почело је у XVII и XVIII веку. Хуманизам који је био одлика овог периода утицао је да се јасније сагледава специфичност периода детињства, аутентична дечја природа и специфични проблеми и патња. Француски лекар Жан Марк Гаспар-Итар (Jean Marc Gaspard Itard) дао је велики допринос скретању пажње научне јавности на рани дечји развој својим радом на реедукацији и социјализацији Виктора, дивљег дечака, који је крајем XVIII века пронађен у шумама реке Аверон. Оснивач реедукације

психомоторике је Едуард Сеген (Édouard Séguin), који се супротставио фронталном приступу и залагао за индивидуализовану наставу. Сматрао је да је суштина реедукације психомоторике и корективног педагошког рада да се особама са сметњама у развоју и инвалидитетом обогати способност односа са светом, да се прошири њихово поље егзистенције и развију њихове креативне моћи (ibidem).

Значајно име када је васпитање и образовање деце у питању свакако јесте Марија Монтесори (Maria Montessori), која је покренула систем алтернативних школа, насупрот традиционалним. Посматрала је дете као јединствену и вредну индивидуу којој треба обезбедити најбољу средину и негу ради оптималног физичког и психичког развоја и испољавања највреднијих људских особина (Бојанин, 2019).

Крајем XIX века основана су прва медицинско-педагошка одељења у Паризу, у болници Бисетр (Bicêtre). Сматра се да је прва специјална школа отворена у Швајцарској 1898. године, коју је основао швајцарски лекар, психолог и педагог, Едуард Клапаред (Édouard Claparède). Он се залагао и наглашавао да је дете целовита личност и да се свако дете разликује, те је неопходно да се установа прилагоди деци, а не супротно. Психијатри и психолози, током прве половине XX века, значајно се интересују за децу са сметњама у развоју. Алфред Бине (Alfredo Binet) и Теодор Симон (Théodore Simon) конструисали су 1905. године прву скалу за испитивање интелигенције, Бине-Симонову скалу, којом су се издвајала деца са сметњама у развоју из редовних школа како би се образовала уз помоћ њима прилагођеним програмима. Ана Фројд (Anna Freud) и Мелани Клајн (Melanie Klein) примениле су и прилагодили, свака на свој начин, психоанализу одраслих деце јем узрасту и схватању (Станковић-Ђорђевић, 2007).

Рудолф Штајнер (Rudolf Steiner), аустријски научник и реформатор, утемељио је валдорфску педагогију. Прва валдорфска школа основана је 1919. године у Штутгарту. На концепцију прве школе утицале су и педагошке идеје Марије Монтесори, као и Елен Кеј (Ellen Key), која је заговарала педагогију која полази од детета. Валдорфска педагогија, поред дететовог интелекта, бави се и негује дететов емотивни живот, развија радне и стваралачке навике, те снажи вољу и интересе (*Валдорфска педагогија*, n.d.).

Деца са сметњама у развоју дуго су се сматрала као предмет интересовања искључиво медицине. Полазило се од тога да се од абнормалног не може створити нормално, а под абнормалним убрајало се све оно што је одступало од нормалног, па и деца која су била само васпитно запустена. Тек када се показало да медицина удружена са

педагогијом може много да постигне у области васпитања и образовања, као и радног оспособљавања деце са сметњама у развоју и инвалидитетом, почело је да се говори, али и дела по том питању. Давне 1928. године у Лајпцигу професор Шредер, председник Међународног удружења психијатара, на питање шта мисли о одређивању нормалног и абнормалног у развоју детета, рекао је да нема шаблона нити рецепата, да нема типова, већ свако дете морамо посматрати и водити рачуна о социјалним и биолошким факторима који утичу на његов развој (Скала, 1959).

3. Медицински и социјални модел приступа образовању деце са сметњама у развоју

Код медицинског модела полази се од дијагнозе, њом се именује дете, етикетира и тако се наглашава његов недостатак. Овај модел види дете са сметњама у развоју као проблем зато што не може да прати програм. Од детета се чекује да се прилагоди вртићу или школи (Павлов и Вукобрат, 2021).

Медицински модел ометености сметњу у развоју третира искључиво као проблем или недостатак, који мора да се коригује, лечи, рехабилитује и мења, како би се дете прилагодило школском систему и друштву у целини. На детету са сметњама и његовој породици ставља се сав терет. Дете се посматра искључиво кроз дијагнозу и ометеност, а подршка му се пружа у заштићеним условима (болнице, домови, интернати). Има за циљ мењање детета, како би се уклопило у природну средину. Од детета са сметњама у развоју очекују се образовна постигнућа прописана планом и програмом како би прелазило из разреда у разред, иначе ће понављати годину или бити приморано да одустане (Дошен и Гачић-Брадић, 2005).

Супротно медицинском моделу, социјални модел не третира ометеност само као проблем детета са сметњама, већ и као проблем друштва. Друштво је то које мора да се мења и прилагођава како би изашло у сусрет специфичним потребама сваког појединца. Зато је јако важно да се већ од најранијег узраста, почевши од предшколске установе, ометеност посматра као проблем друштва и прихвати се одговорност да положај и квалитет живота деце са сметњама у развоју и особа са инвалидитетом зависи од степена прилагођености друштва (*ibidem*).

У циљу сагледавања целовите личности детета, Говедарица (2021) наглашава да приступ образовању деце са сметњама у развоју мора бити мултидисциплинарни – медицински, психолошки и рехабилитациони, како у дијагностици, тако и у третману и праћењу;

захтева тимски рад лекара, психолога, дефектолога, социјалних радника, предшколске / школске установе и родитеља и подразумева савремено-инструктивни рад са родитељима, односно породицом.

4. Специјално васпитање и образовање деце са сметњама у развоју

Специјално васпитање и образовање јесте посебан вид образовања у установама за децу са сметњама у развоју и инвалидитетом чија је карактеристика сепарација, одвојеност од вршњака типичне популације, које и даље води у друштвену изолацију и сегрегацију деце која имају сметње (Дошен и Гачић-Брадић, 2005). Оснивање специјалних школа заснива се на медицинском моделу.

Прва установа специјалног школства отвара се 1873. године у Љубљани, а након ње и у другим крајевима. До краја Првог светског рата отворено је укупно десет завода. У то време специјалне школе биле су самосталне установе које нису улазиле у општи школски систем, што је трајало од 1918. до 1941. године (Скала, 1956).

Историјат Школе за ученике оштећеног вида „Вељко Рамадановић“ у Земуну упућује на то да она настаје током Првог светског рата, у Касарни француских трупа „Ламберт“. Први ученици били су српски војници који су изгубили вид и слух у рату. Након ослобођења, школа се сели у Земун, а 1920. године на локацију где се и данас налази. Вељко Рамадановић је 1920. године основао и прву Брајеву штампарију, као и многа одељења у оквиру ове школе (*Историјати школе*, n.d.).

Министарство просвете Краљевине Срба, Хрвата и Словенаца уредбом из 1929. године оснива одељења за недовољно развијену децу. У почетку су оформљена само помоћна одељења за децу са душевном заосталошћу, док је прва помоћна школа за децу са душевном заосталошћу отворена 1932. године у Новом Саду (Рапаић, 2016).

У периоду Другог светског рата стање специјалног школства се погоршава, трајање општеобразовног школства износило је четири године, исто као и у специјалним школама. Уставом ФНРЈ од 31. јануара 1946. године обезбеђено је васпитање и образовање целокупне популације омладине. У развоју специјалног школства код нас, после Другог светског рата, од посебног значаја је доношење прописа о евиденцији и категоризацији деце ометене у развоју 1960. године, као и других прописа везаних за рехабилитацију. *Закон о специјалним школама* донет је у октобру исте године и његова суштина је у обезбеђивању васпитања и образовања, односно оспособљавања за самостални живот деце и омладине са сметњама у развоју. После 1968. године долази до постепене, па до потпуне интеграције. У почетку су постојала два паралелна

система која се поново спајају у један образовни систем. Дугогодишња пракса заснована на медицинском моделу и паралелним услугама специјализованим само за децу са сметњама у развоју и инвалидитетом, повезана је са стереотипима и предрасудама што значајно утиче на равноправност и прихваћеност деце са сметњама у друштву (*ibidem*).

5. Интеграција и инклузија

Термини интеграција и инклузија користе се као синоними у нашем свакодневном говору, иако то нису. Под интеграцијом подразумевамо укључивање детета ометеног у развоју у редован образовни систем, при чему је нагласак на школском постигнућу. Овај приступ захтевао је да се дете прилагоди вртићу / школи и имао је ограничену примену јер дете ометено у развоју није успевало да постигне успех који се очекује. На тај начин би понављало разред, прелазило у специјалну школу или прекидало школовање. У центру наставног процеса јесте наставни план и програм, а не дете (Дошен и Гачић-Брадић, 2005).

Интеграција има основу у медицинском моделу приступа образовању деце ометене у развоју. Интегративно образовање често се схвата као степеница ка инклузивном образовању. Међутим, главно ограничење интегративног образовања лежи у ригидности школског система (*ibidem*).

Стојановић (2003) истиче да се успешност компензаторних програма углавном или искључиво базира на утврђивању интелектуалних постигнућа деце. Традиционална школа даје велики значај развоју когнитивних области, а занемарује значај других аспеката дечјег развоја. Дете морамо да посматрамо као целовиту и јединствену личност. Управо на тај начин сагледавају се узроци евентуалних неуспеха, а детету расте самопоштовање и мотивација.

Прелазак на инклузивни модел 2009. године, представља резултат схватања да образовни систем треба да се прилагоди конкретном детету како би изашао у сусрет потребама све деце. Модел интеграције замењен је инклузивним моделом, а уместо девизе „Дете по мери вртића – школе“ усвојена је девиза „Вртић – школа по мери детета“. У оквиру овог модела, могућности све деце за образовање уједначене су (Дошен и Гачић-Брадић, 2005).

Инклузивно образовање је процес излагања у сусрет потребама деце у оквиру редовног образовног система и коришћење свих расположивих средстава како би се створиле могућности да деца уче и припреме се за живот. Фокус је на промени вртића, школе и система, а не на промени детета. Овај процес захтева стварање отвореног и флексибилног образовног система у коме је могуће отклонити препреке

које онемогућавају оптималан развој потенцијала све деце. Стварање отвореног и флексибилног образовног система подразумева промене средине, промене ставова учесника у васпитно-образовном процесу и спремност за излазак у сусрет најразличитијим образовним потребама деце (Радивојевић и сар., 2007). Овакав систем отворен је за сву децу, пре свега за ону која су традиционално искључена из система образовања – децу са сметњама у развоју, децу припаднике националних и језичких мањина, децу из институција и децу из социјално депривираних породица. Деца типичног развоја на овај начин имају прилику да деле искуства са својим вршњацима који су „различити“, а самим тим уче да прихватају и поштују различитост од најранијег узраста (Сретенев, 2008).

Највећи утицај на инклузивни приступ образовању имала је *Светска конференција о образовању деце са посебним потребама*, 1994. године у Саламанки. Циљ је био сумирање резултата који су постигнути у оквиру покрета *Образовање за све*, као и стварање школа за сву децу (Дошен и Гачић-Брадић, 2005).

Важно је истаћи да у процесу креирања инклузивног образовања нема готових решења и да је немогуће развити јединствени инклузивни модел, који би се са истим успехом реализовао у различитим земљама. У развијању инклузивне образовне праксе у нашој земљи, неопходно је, поред теоријских поставки и практичних решења до којих се дошло у образовним системима других земаља, узети у обзир и наше контекстуалне услове – традицију, културу, карактеристике образовног система, финансијске могућности и слично (ibidem).

У оквиру инклузивног образовања, посебна пажња посвећује се социјалном развоју деце са тешкоћама у развоју, развијању позитивних односа са вршњацима и заједничком учењу. У групи вршњака, током организованих активности, уз помоћ одраслог, спонтано се откривају очувани потенцијали детета, који представљају најбољу основу на којој ће се даље развијати знање, способности, самопоуздање, независност и позитиван однос према себи и другима. Инклузија омогућава деци са тешкоћама у развоју да успостављају друштвене односе као што то чини већина деце. Боравећи у групи вршњака, ова деца имају прилику да посматрају, опонашају и ступају у интеракцију са децом која се развијају на типичан начин. Током заједничких активности, деца са тешкоћама у развоју стичу осећање сигурности и припадности групи, развијају комуникацијске способности (изражавање потреба, жеља и намера вербалним и невербалним путем), осетљивост за потребе других (вршњака и одраслих), емоционалну контролу и социјализацију (Хрњица и сар., 2004).

Инклузију треба схватити као процес и покрет који укључује децу са сметњама у развоју у редовне вртиће и школе, прихвата разноврсност све деце као пуноправних чланова заједнице. Брине се за све, а не само за оне који показују тешкоће у учењу и који имају неке тешкоће у развоју.

6. Разлози за инклузивно васпитање и образовање

Основни разлози за инклузивно васпитање и образовање налазе се у области људских права као и права на образовање на којима почивају међународна документа, које је и наша земља ратификовала. Најважнији од њих су, према наводима Дошен и Гачић-Брадић (2005), *Универзална Декларација о људским правима* (1948), *УН Конвенција о правима деце* (УН 1989), *Саопштења из Саламанке – оквирни принципи за деловање* (1994), *Стандардна правила УН о изједначавању могућности за омењене особе* (1993), *Светски форум о образовању за све и Оквир за деловање* (2000), *Конвенција УН о правима омењених особа* (2006). Наведена документа промовишу укључивање све деце у систем образовања, али и унапређивање свих система образовања како би се укључила сва деца, без обзира на индивидуалне разлике и тешкоће.

Остваривањем права на образовање, деца којој је потребна додатна подршка у развоју, заједно са вршњацима типичног развоја, стварају услове за задовољење бројних потреба које ова деца у условима специјалног образовања нису у могућности да остваре (Вујачић, 2005, 2006). Инклузивним образовањем настоји се да се у што већој мери очува функционалност породице деце са сметњама у развоју тиме што им друштво пружа помоћ и подршку да се осигурају најбољи услови за раст и развој њихове деце.

С друге стране, многобројна теоријска полазишта поткрепљена су савременим истраживањима о развоју мозга, која показују да искуства у раном детињству имају одлучујући утицај на структуру мозга, тиме и на врсте и степен будућих могућности у одраслом добу, да је период раног детињства сензитивни период развоја у којем постоје оптималне могућности да се зависно од искуства нешто научи, као и то да су социјалне интеракције кључне за дечји развој. Стога, вртићи који пружају разноврсне активности, обиље играчака и дидактичког материјала, друштво вршњака и подршку обучених васпитача, представљају оптималну средину за развој предшколског детета (Дошен и Гачић-Брадић, 2005).

Нове основе програма предшколског васпитања и образовања „Године узлета“ заснивају се на разумевању да програм не може да се

развија без праксе, јер је вртић контекст развијања реалног програма и непосредни рад са децом обликује се и културом и структуром самог вртића. Зато се као полазиште програма разматра и какву праксу вртића желимо и говори о томе да пракса вртића треба да буде контекстуална, демократска и инклузивна, да вртић треба да буде место заједничког живљења деце и одраслих и да се рад вртића заснива на рефлексивној пракси (Бренеселовић, Крњаја и Бацковић, 2022).

7. Инклузивни модел рада у вртићу

Спремност за остваривање инклузивног васпитања и образовања није довољно само декларисати, већ је неопходно осигурати услове да се оствари оно што је формално прописано (Станковић-Ђорђевић, 2003).

Водећи се уверењем да је један од кључних услова успешне инклузије прихватајућа, подстицајна и подржавајућа атмосфера у раду са децом којој је потребна додатна подршка, васпитачима је потребна подршка када је у питању:

- упознавање детета и препознавање снага и области у којима је детету потребна подршка (свакодневним боравком у групама);
- обезбеђивање оптималних услова и сигурног окружења за развој;
- стварање подржавајућег емоционалног контекста;
- стварање услова да дете искаже своје јаке стране и добије позитиван feed back.

Васпитачи треба да воде рачуна у погледу оплемењивања и опремања простора у којем деца бораве, поштујући критеријуме који се односе на прикладност и функционалност простора – могућност кретања деце и задовољавања физиолошких потреба, као и опремљеност радних соба додатном количином играчака и дидактичког материјала који је подстицајан и стимулативан за развој деце (Бренеселовић и Крњаја, 2017).

Важност физичког окружења огледа се у томе што оно на директан начин обликује положај детета у програму, а односи који проистичу из њега чине непосредну средину за учење. Стога је важно да васпитач посвећује посебну пажњу у развијању и осмишљавању простора у коме деца бораве (ibidem).

Простор треба да шаље поруку детету да је то место где је добро да буде, где припада, да може да има поверење у то место, где је друштво за игру, дружење и истраживање, али и да постоји место

где може да се осами ако то желиш, где може да буде активан и ради много ствари, да је то безбедно место за истраживање, опробавање и развијање своје идеје и место где је свима стало до доприноса детета (Бренеселовић, Крњаја и Бацковић, 2022).

Васпитач представља модел понашања за децу у групи и креира атмосферу у њој, стога је неопходно да има позитивне ставове према инклузији. Припрема васпитача за рад са децом са сметњама у развоју подразумева компетенције које је стекао током формалног образовања, али захтева и додатну едукацију, која је усмерена на подизање нивоа компетенција за рад са децом којој је потребна додатна подршка. Поред припреме васпитача, важно је припремити и децу за то да ће у њиховој групи бити дете које ће се по неким способностима, могућностима, темпу рада, физичким карактеристикама, разликовати од њих. Припрема треба да пружи прилику деци да сазнају шта значи бити различит и имати развојне сметње. Неки од начина да се то постигне су: заједничко гледање филмова, приче и књиге о деци која имају сметње у развоју и успешним особама које имају сметње у развоју, њихова гостовања у групи и разговори са њима. Важно је знати да је могуће научити децу да позитивно реагују на своје вршњаке којима је потребна додатна подршка. Њихови ставови се развијају, што значи да деца могу да изграде позитивне ставове уколико им се пружи позитиван модел, вербално и невербално. Стога је од изузетног значаја да васпитачи, стручни сарадници и родитељи пруже одговарајуће, конкретне и јасне информације о појединим развојним сметњама, језиком који им је разумљив, а да својим понашањем покажу да прихватају дете (Мишкељин и сар., n.d.).

Приступ васпитању и образовању практичара налази се у основи става да се дете гледа као целовита личност, са својим афинитетима, склоностима, потребама, мотивацијом, могућностима и способностима. Стварање слике о реалном животу захтева повезаност информација из различитих дисциплина. Програм мора да одговара деčјим интересовањима и идејама, искуству и предзнањима, подстиче развој позитивног самоидентитета, обогаћује деčји живот прихватањем и поштовањем разлика и сличности међу децом (Шаин, 2005).

Атмосферу прихваћености, сарадње и поштовања различитости треба неговати и развијати, уважавати потребе и интересовања деце, тако да нико не осети да је занемарен или презаштићен. Помоћ треба пружати онолико и када је то потребно. За сву децу у групи важе иста правила понашања. Од изузетне важности је да уколико дође до задиркивања деце са сметњама у развоју од стране вршњака, никако

не смеју да се игноришу овакве ситуације и понашања. Деца најбоље уче једна од других у окружењу у коме се њихове потребе уважавају и задовољавају на индивидуалан начин. Потребно је развијати конструктивне односе у групи и подстицати групне активности усмерене ка заједничком, позитивном циљу, односно избежавати такмичарске, а неговати кооперативне игре и активности са децом.

За децу је јако важна могућност интеракције са вршњацима, учествовање у заједничким активностима и развијање пријатељства. Вршњаци су извор подршке и изазова и деца морају да науче да следе, сарађују, поштују правила, усаглашавају се... Односи са вршњацима кључна су компонента адаптације у детињству, јер се управо кроз те односе развија саморегулација, блискост и разумевање других.

Деца кроз односе у заједничким активностима са вршњацима:

- уче једни од других како да деле; како да учествују у давању и примању, чекању на ред; како да разумеју и узимају у обзир потребе и очекивања других и уважавају туђе мишљење; како да контролишу властите импулсе и решавају конфликте;
- преиспитују сопствени идентитет, уочавају снаге и слабости код себе и других, преузимају нове улоге и одговорности; стичу искуство различитих улога, од улога вође до следбеника и посматрача; стичу искуство опробавања и преузимања ризика, прављење грешака и суочавање са њима;
- истражују своје теорије о свету, изграђују свест о постојању других перспектива; развијају дискусије и дијалог, уче да разумеју и уважавају туђе становиште;
- развијају осећање припадања и прихваћености; осећање емпатије и моралност;
- пружају помоћ и подршку вршњацима којима је потребна, и на крају, али не мање важно,
- развијају пријатељства и добијају емоционалну подршку у новим ситуацијама и када се суочавају са проблемима (*Нове Основе предшколског васпитања и образовања „Године узлећа”, 2018*).

8. Закључак

Однос према деци / особама ометеним у развоју мењао се током времена. Када је образовање у питању, првобитни концепт образовања деце са сметњама у развоју и помоћи њиховим родитељима и породицама базирао се на изолацији, на образовање у специјалним школама,

и као такав показао се неодговарајућим. Акценат је био на установама за васпитање и образовање, на прилагођавању деце установама и академском успеху, што је доводило до етикетирања деце са развојним сметњама. Савремени инклузивни концепт образовања укључује сву децу, без обзира на ограничења која носе сметње у развоју и инвалидитет, порекло, социјални статус... Инклузија подразумева да свако дете гледамо исто, поштујемо његову индивидуалност, могућност и подршку да буде активни учесник заједнице у којој борави и којој припада.

Водећи се тврдњом бројних аутора који су се бавили питањима инклузије да су васпитачи одговорни за успех инклузије, закључак је да су самим тим и један од кључних фактора за промене у васпитању и образовању, што даље указује на то да би њихово евентуално осећање неадекватности или недостатка самопоуздања могло да буде значајна баријера инклузивном васпитању и образовању. Кључ за успех инклузије лежи и у целоживотном учењу васпитача и развијању њихових професионалних компетенција. Такође, треба развијати емпатију, како код деце, тако и код запослених у установама за васпитање и образовање, али и код родитеља (Александер и Сандал, 2017).

Од става васпитача према инклузији и према деци са сметњама у развоју зависи њихова ангажованост, квалитет односа који ће успоставити како са дететом тако и са његовим родитељима, али и став „типичних“ вршњака и њихових родитеља према детету са сметњама у развоју. За децу у предшколском развојном периоду изузетно је важна прихваћеност и осећај припадања групи, зато особа која ради са њима представља бихејвиорални модел и на тај начин утиче на формирање система вредности код деце, што је предуслов за стварање инклузивне климе, прихватања и толеранције у групи.

ЛИТЕРАТУРА

- Александер, Џ. Џ. и Сандал, И. Д. (2017). *Дански рецејџ за срећно дете*. Београд.
- Бојанин, С. (2019). *Пријатељски разговори гечјеј њсихијайџра са родитељима и васпитачима*. Београд: Помоћ породици.
- Валдорфска ђедајџија. (n.d.). Преузето 10. априла 2022. године са: <https://valdorfpedagogija.org.rs/o-nama/valdorf-pedagogija/>
- Вујачић, М. (2005). Инклузивно образовање – теоријске основе и практична реализација. *Насијава и васпитање*, 54 (4–5), 483–497.
- Вујачић, М. (2006). Проблеми и перспективе деце са посебним потребама. *Зборник Института за ђедајџија исџраживања*, 38 (1), 190–204.
- Говедарица, Т. (2021). *Практикум за џроцену џсихомџјорној развоја деџејџа од рођења до завршејџа основне школе*. Београд.

- Дошен, Љ. и Гачић-Брадић, Д. (2005). *Врћић по мери децејта, Приручник за примену инклузивној модела рада у предшколским установама*. Београд: Save the Children UK.
- Историјат школе. (n.d.). Преузето 18. марта 2022. године са: <http://www.skolaveljkoramadanovic.edu.rs/istorijat-skole/>
- Мишкељин, Л. и сар. (n.d.). *Водич за укључивање деце са сметњама у развоју у систем предшколској васпитања и образовања*.
- Нове Основе предшколској васпитања и образовања „Године узлећа“. (2018). Београд.
- Павлов, С. и Вукобрат, А. (2021). *Основе инклузивној васпитања и образовања*. Кикинда: Висока школа струковних студија за образовање васпитача.
- Павловић-Бренеселовић, Д. и Крњаја, Ж. (2017). *Калеидоској – Основе диверсификованих програма предшколској васпитања и образовања*. Београд: Филозофски факултет.
- Павловић-Бренеселовић, Д. (2012). *Односи на раним узрастима. Стандарди за развој и учење деце раних узрастима у Србији*.
- Павловић-Бренеселовић, Д., Крњаја, Д. и Бацковић, С. (2022). *Водич за уређење простора у дејем врћићу – простор у складу са Основама програма ПВО „Године узлећа“*. Београд.
- Радивојевић, Д. и сар. (2008). *Водич за унапређивање инклузивне образовне праксе*. Београд: Фонд за отворено друштво.
- Rajović, V., & Jovanović, O. (2010). Profesionalno i privatno iskustvo sa osobama s posebnim potrebama i stavovi nastavnika redovnih škola prema inkluziji. *Psihološka istraživanja*, 13(1), 9–106. <https://doi.org/10.5937/PsIstra1001091R>
- Скала, А. (1956). *Историјски осврт на васпитање деце омењене у развоју*. Београд: Специјална школа.
- Скала, А. (1959). *О васпитању деце омењене у развоју*. Београд: Полит.
- Сретенев, Д. (2008). *Креирање инклузивној врћића – Деца омењена у развоју у редовној предшколској установи*. Београд: Центар за примењену психологију.
- Станковић-Ђорђевић, М. (2003). Интеграција деце са посебним потребама у редовне групе вртића – зашто? *Педагошка стварност*, 49 (9–10), 759–765.
- Станковић-Ђорђевић, М. (2006). Васпитни и образовни конструкти просветних радника према деци са развојним сметњама. *Педагошка стварност*, 52 (1–2), 25–36.
- Станковић-Ђорђевић, М. (2007). Ставови васпитача о васпитно-образовном раду са децом са развојним сметњама. *Педагогија*, 62 (1), 70–79.
- Стојановић, Ј. и сар. (2003). *Увод у компензаторно образовање*. Београд: Друштво за унапређивање ромских насеља.
- Хрњица, С. (2004). *Школа по мери децејта – приручник за рад са ученицима редовне школе омењеним у развоју*. Београд: Институт за психологију Филозофског факултета, Save the Children UK.
- Шаин, М. (2005). *Социјалним искуством до знања: активности за децу од 4 до 7 година*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Jovana Zagorčić
Srbislava Pavlov, Ph.D.

**EDUCATION OF CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DIFFICULTIES
– FROM THE TRADITIONAL TO THE MODERN CONCEPT**

Summary

The article offers an overview of the historical development of education of children with developmental difficulties – from the society's attitude towards children/people with developmental difficulties and invalidity, to the concepts of special and inclusive education. The development of society has brought changes and adjustments in elementary education. The authors point to the difference between integration and inclusion, they explain what inclusion means and represents in our country and why it is important. In addition, the importance of inclusion is emphasized through the prism of the New preschool curriculum framework "Years of Ascent". In addition to its many roles, kindergarten also has the compensatory role, given that its task is to provide security, sense of belonging and support to both children and their parents. By looking up to their peers in the kindergarten children best acquire certain routines, they socialize and develop a positive self-image. This is why children with developmental difficulties need to be included in regular kindergartens and accepted as equal members of a community.

Key words: education, children with developmental difficulties, traditional and modern concept

ФИЗИЧКО ВАСПИТАЊЕ ДЕЦЕ СА СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ¹

САЖЕТАК: у раду је описано физичко васпитање деце са метњама у развоју са освртом на значај физичког вежбања, карактеристикама психомоторног развоја деце предшколског узраста и класификацијом деце са сметњама у развоју. У оквиру реедукације психомоторике спроводе се активности према проблемима који се њоме решавају, а које могу бити опште вежбе које се спроводе у свим приликама којима се придружују специјалне вежбе при решавању непосредне групе проблема тј. поремећаја у развоју. Описано је физичко вежбање са децом са сензорним сметњама (појам сензорне сметње обухвата два доминантна чула: вид и слух, који имају за последицу отежану комуникацију са околином); са децом са телесним сметњама (поремећај локомоторног апарата, разни облици посттрауматског инвалидитета, дужа хронична обољења, разни облици церебралне парализе и спина бифида); са децом са недовољно развијеним сазнајним способностима (од лаке менталне заосталости до најтежих облика „дубоке“ ретардације); са децом са поремећајима говора (најчешћи: дислалија, дисартија спастика, дислексија и ринопалија); са децом са поремећајима моторике (дисграфија, дислатерализованост, тикови и тзв. „моторни дебилитет“) и са децом са израженим поремећајима у понашању. Дат је пример добре праксе у раду са децом предшколског узраста у Предшколском одељењу Школског центра са домом ученика „Доситеј Обрадовић“ у Суботици.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: физичко васпитање, деца са сметњама у развоју, реедукација психомоторике

Увод

Физичка култура, као део опште културе, у својој основи има изражавање покретом. Покрет може бити уметничка компонента, кретна активност усклађена са реквизитима и справама или телесни покрети и кретања у базичним спортовима. Физичка култура састоји се из три дела: спорт, спортска рекреација и физичко васпитање. Физичко васпитање је део педагошког процеса у васпитно-образовном

* tcamprag@gmail.com

¹ Рад из предмета Холистички приступ у психомоторном развоју предшколског детета, школска 2020/21. година, предметни наставник др Ангела Месарош-Живков.

раду. Васпитни аспект физичког васпитања односи се на инсистирање у поштовању правила игара, развијање сарадње и кооперације у колективним играма и стварање хигијенских навика. Образовање у физичком васпитању подразумева спортско-техничко образовање, што се код деце прешколског узраста своди на стабилизацију основних облика кретања, покретне игре као претече спортским играма, развој моторичких способности и стварање трајних навика за физичким вежбањем (Бунчић, 2010).

Физичке активности доприносе физичком и менталном благостању деце и одраслих. Корист физичке активности огледа се у психолошком, социјалном и физиолошком аспекту човековог благостања. Нова истраживања из области когнитивне неуронауке научно доказују позитивни утицај физичке активности на когнитивно функционисање људи у свим добрима, а нарочито на децу са сметњама и поремећајима у развоју (Немец, 2019, према Гоѿић, Милојевић, Немец, 2015). Физичко вежбање за децу са сметњама у развоју представља много више од разоноде и задовољства. Спортске активности подстичу успостављање комуникације са околином и могућност укључивања у свакодневне друштвене токове, веома су важне за савладавање страха од непознатог и од неуспеха, за превазилажење осећаја неспособности и ограничења и пружају осећај радости, снаге, способности и успеха (Немец, 2019).

Програм васпитно-образовног рада у развојној групи Школског центра „Доситеј Обрадовић“ у Суботици предвиђа физичко васпитање као свакодневну обавезну активност. Васпитно-образовни рад са децом са потешкоћама у развоју реализује се према индивидуалном васпитно-образовном плану креираном за свако дете у групи према актуелним способностима, могућностима и потенцијалима детета. Зависно од облика и степена сметње у развоју, поред физичког васпитања као заједничке активности васпитне групе, поједина деца имају додатне третмане и подршку психомоторном развоју који се пружају реедукацијом психомоторике и сензорном интеграцијом.

1. Карактеристике психомоторног развоја деце предшколске доби

Развој представља један континуирани процес који почиње тренутком зачећа и траје до краја живота. Један од основних принципа развоја јесте непрестана промена и динамичност. Карактеристике и законитости развоја упућују на следеће одреднице:

- развој се одвија по одређеном моделу (цефалокаудални и проксимодистални правац);

- креће се од општих ка специфичним видовима реаговања;
- континуиран је;
- индивидуалне разлике у погледу темпа остају константне;
- већина црта је корелирана у свом развоју;
- развој се може предвидети;
- свака развојна фаза поседује неке црте које су за њу карактеристичне;
- свака нормална особа пролази кроз сваку главну фазу развоја и
- многе форме проблемског понашања су у ствари нормално понашање за доба када се јављају (Мићевић Карановић, Кнежевић, 2013, према Харлок, 1962).

Развој се не може посматрати по изолованим областима у којима се дешавају развојне промене, већ као међусобно повезан и условљен процес сазревања детета у целини. Познавање карактеристика психомоторног развоја деце предшколске доби веома је важно за васпитаче и одређује начин приступа организовању физичких активности у васпитној групи.

Период раног детињства је период од прве до треће године детета. Представља период бурног, убрзаног развоја. Након прве године наставља се интензивни развој моторних вештина, нарочито манипулативних вештина и способности координације покрета. Развој моторике, језика и говора омогућавају детету да боље разуме околину, искаже своје жеље и мисли, што стимулише даљи развој социјалних интеракција детета. Истраживање околине и локомоција значајни су фактори дечјег менталног, социјалног и моторног развоја. Под утицајем сазревања, учења и активности дете све више развија способност употребе руке као значајног момента у психомоторном развоју. До треће године дете савладава основна биотичка моторичка знања (ходање, дизање, ношење, бацање и трчање), успоставља координацију равнотеже и развија финомоторичке способности. Према Жан Пијажеовој теорији когнитивног развоја, током периода раног детињства дете когнитивно функционише на нивоу између сензомоторног и предоперационог периода. Когнитивни развој доживљава квалитативне промене и почиње лингвистичка фаза развоја говора и период развоја интелигенције која користи симболе, пре свега, вербалне. У игри деца примењују имитацију, опсервационо учење и започиње поистовећивање са моделом. Мишљење детета је егоцентрично, синкретичко, анимистичко и оно још није овладао операцијом конзервације. Дете у овом периоду постепено развија

свест о себи, примаран појам о себи стиче у оквиру породице на који се надограђује секундарни појам о себи под утицајем ширег социјалног окружења (Мићевић Карановић, Кнежевић, 2013).

Период предшколског узраста подразумева период од треће до седме године детета. У овом узрасту дете постиже телесну аутономију, а усавршавање телесне аутономије захтева стално вежбање и усавршавање координације покрета, што су неопходни услови за стварање моторних навика. Развој моторних функција у овом узрасту важан је за опажање и стварање осећаја за простор и време. Дете је савладало простор, слободно и сигурно се креће, само силази степеницама, пење се по дрвећу, скаче и хвата лопту. Повећана је мишићна контрола, пре свега, fine моторике. Мишљење деце предшколског узраста је, према Жану Пијажеу, у другој тзв. интуитивној фази предоперационог стадијума коју одликују конкретност мишљења, перцептивни егоцентризам, концентрација, ирверзибилност, стање насупрот трансформацијама и трансдуктивно закључивање. Говор се развија у мери да постаје разумљив, граматичан, дете говори потпуним реченицама и користи говор да би изразило своје емоционално стање, сопштило намеру или упутило захтев (Мићевић Карановић, Кнежевић, 2013).

2. Класификација деце са сметњама у развоју

Деца са развојним сметњама сврставају се у шест основних група:

1. Деца са сензорним сметњама (појам сензорне сметње обухвата два доминатна чула: вид и слух, који имају за последицу отежану комуникацију са околином);
2. Деца са телесним сметњама (поремећај локомоторног апарата, разни облици посттрауматског инвалидитета, дужа хронична обољења, разни облици церебралне парализе и спина бифида);
3. Деца са недовољно развијеним сазнајним способностима (од лаке менталне заосталости до најтежих облика „дубоке“ ретардације);
4. Деца са поремећајима говора (најчешћи: дислалија, дисартија спастика, дислексија и ринопалија);
5. Деца са поремећајима моторике (дисграфија, дислатерализованост, тикови и тзв. „моторни дебилитет“);
6. Деца са израженим поремећајима у понашању (васпитни проблеми, емоционална и социјална незрелост, пасивно-агресивне и агресивне реакције, деликвентно понашање и сл.).

Сметње у развоју могу бити комбиноване када је доминантно оштећење везано за централни нервни систем. Комбинованим сметњама највише су угрожена деца са недовољно развијеним интелектуалним способностима, деца са церебралном парализом и деца са тежим оштећењем слуха (Хрњица и сар., 1991).

За педагошке практичаре који подучавају децу са сметњама у развоју неопходно је да за свако дете поседују следеће информације: врсту развојне потешкоће; степен развојне потешкоће; постојање додатних развојних потешкоћа; интелектуалне, образовне и социјалне последице развојне потешкоће и предузете медицинске мере и мере психосоцијалне подршке. Деца са сметњама у развоју имају наглашене потребе психолошке природе које су појачане развојним потешкоћама тј. третирањем развојних тешкоћа и односом према њима, како од стране детета тако и особа из његове околине. Два основна принципа приступа детету са потешкоћама у развоју су поштовање достојанства детета којем се пружа помоћ и успостављање партнерства и сарадње. У раду са децом са сметњама у развоју нарочито је важно подстицање самосталности детета и пружање прилика и могућности да она испоље своје компетенције. Похвала и признање за успех незаобилазни су чиниоци који у великој мери доприносе изградњи самопоуздања детета и мотивишу га за савладавање нових. Код свих категорија деце са тешкоћама у развоју јављају се изливи неприлагођеног понашања у ситуацијама када не могу да задовоље основне потребе за сигурношћу, припадањем и љубављу. За особе које брину о њима или их подучавају, веома је важно да имају приступ који је смирен и пун разумевања (Хрњица, 1997).

3. Физичко васпитање деце са сметњама у развоју

Физичко васпитање деце са сметњама у развоју заснива се на задовољењу потребе за кретањем у циљу очувања и побољшања здравља тј. што успешније корекције постојећих сметњи и деформитета (Немец, 2019). „Корективни рад у педагошком смислу представља методске поступке који имају јасно одређен циљ да помогну одређеној особи (детету или одраслом) да успешније савлада васпитно-образовне садржаје.“ (Ераковић, 1995). Методским поступцима утиче се на развијање недовољно развијених или непостојећих психичких или телесних функција код деце која не могу да усвоје садржаје васпитно-образовног рада уобичајеним педагошким поступцима. За педагошког практичара веома је важно да одабере адекватне методске поступке за свако појединачно дете са одређеним потешкоћама у развоју који ће детету бити разумљиви с обзиром на постојећу сметњу, недостатак

или недовољно развијену функцију. Програм помоћи и подршке планира се и реализује тимски и заснива на начелу индивидуализације и флексибилности васпитно-образовних активности (Ераковић, 1995).

Физичко васпитање деце са сметњама у развоју усмерено је ка отклањању и ублажавању недостатака у области психомоторног развоја који се испољавају, углавном у немогућности или несигурности кретања, у координацији покрета, равнотежи и оријентацији у простору. Циљеви физичког васпитања деце са сметњама у развоју су:

- развијање вештина кретања;
- развијање и побољшање координације покрета и равнотеже;
- подстицање деце на решавање моторичких задатака према својим могућностима;
- развијање и очување моторичких способности;
- потпомагање правилног раста и развоја тела;
- развијање хигијенских навика;
- стицање навика свакодневног вежбања и
- усвајање основних норми понашања и реда у игри (Родић, необјављено).

3.1. Различити њприсћуји у раду

Приступи у васпитно-образовном раду физичког васпитања са децом са сметњама у развоју могу бити следећи:

- *Класични њедајошки њприсћуји* у којем се обнављају познати појмови којима дете располаже и на њих се уклапају нови системи појмова и значења који дају нове серије података о објективној реалности и
- *Реедукација њсихомоторике* која се ослања на познато сензомоторно искуство и психомоторни чин и богати их до мере која је оптимална за узраст са увођењем нових серија знања која су изван непосредног искуства детета (деци која су већ показала неуспех пред педагошким захтевима не би требало обнављати негативна искуства). Третман има задатак обезбеђивања доживљаја пријатности и богаћење искуства о простору, о времену, о другом, о себи (Родић, необјављено).

„Реедукација психомоторике је произашла из клиничких искустава дечје психијатрије и дефектологије у Француској током деветнаестог и прве половине двадесетог века. На чињеницама Пијажеових истраживања и развојне неуропсихологије, која се појавила током седме деценије двадесетог века, добила је и своје научно утемељење“ (Бојанин, 2006).

У оквиру реедукације психомоторике спроводе се активности према проблемима који се њоме решавају, а које могу бити опште вежбе које се спроводе у свим приликама којима се придружују специјалне вежбе при решавању непосредне групе проблема тј. поремећаја у развоју.

Опште вежбе представљају:

- *Вежбе ритмике тј. вежбе ритма телом и екстремитетима.* Задатак вежби је да дете својом вољом, вршећи ритмичку активност, контролише и организује своје покрете и понашања;
- *Вежбе имитације телом, покретом или гласом* подстичу контролу сопствених покрета у савладавању одређених социјалних вештина, држања тела и понашања у социјалном пољу (доживљај себе и разумевање других);
- *Вежбе доживљаја телесне целивитости* обнављају основне подстицаје сазнајног чина који се заснива познавањем сопственог тела (јаснији доживљај и свесно дефинисање себе).

Специјалне вежбе су:

- *Вежбе оријентације у времену* које имају задатак да помоћу покрета, ритмова и активности телом потпомажу откривање димензија времена (трајање, дужина, пријатност и непријатност атмосфере, редослед или наизменичност). Циљ вежби је побуда првих скица концепта тродимензионалности времена (прошлост–садашњост–будућност);
- *Вежбе оријентације у простору* побудују у деци потребу да решавају проблеме постављене у простору манипулативном активношћу (препознавање сличних и различитих предмета по облику, боји и просторним димензијама, препознавање односа између предмета у простору). Откривају се слојеви простора: субјективни простор, поље покрета екстремитета, објективни простор и њихова међузависност;
- *Вежбе инстинктивних способности* подразумевају увежбавање препознавања сличних опажања у оквиру свих модалитета чула; уочавање разлика и сличности између различитих предмета ангажовањем свих неопходних чула; препознавање деловања и сврхе тих ствари; препознавање и имитација емоционалних израза на сликовним приказима, на себи и другима; препознавање општепознатих симбола позитивне и негативне вредности у социјалном пољу уз ангажовање покрета, модулације гласа и свих очигледности које су приступачне;

- Вежбе *й*раксичких *сй*особносйи и *вешй*ине *й*окрећя којима се увежбавају различити облици координације активности, различити облици држања тела у простору и социјалном пољу, манипулативне игре класификација и серијација различитим облицима и врстом предмета све до групе игара за координацију за које се користе рачунари;
- Вежбе *й*овора у облику стимулације изговарања речи и у облику развијања семантичког говора који омогућава јасно споразумевање. Обухватају ритмичке и имитативне вежбе телом, екстремитетима и гласом;
- Вежбе *чић*ања, *й*исања и *сй*особносйи *обављања рачунских ой*ерација досежу у дубоке слојеве развоја покрета и искустава у руковању предметима. Извориште појма броја су наши први покрети којима смо обележавали шеме целина-део првим ширењима и скупљањима руку у односу на тело и прстију грађењем песнице и отвореног длана.

Реедукација психомоторике инсистира на доживљавањима и описивању тих доживљавања. Када се процени да их дете добро разумева и јасно доживљава, могу се и именовати, али искључиво у функцији акције и никако у функцији наученог знања и стицања похвале због наученог знања (Бојанин, 2006).

3.2. Физичко васйййање деце са сензорним смейњама

Деца са ошйећењем слуха

За децу са слушним оштећењем пожељне су физичке активности које подижу опште здравствено стање и јачају целу мускулатуру, а нарочито грудну, леђну и трбушну мускулатуру. Развој грудног коша и нормализација ритмичког дисања нарочито су значајни код особа са слушним оштећењем с обзиром да у највећем броју случајева користе гестикалацију и витални капацитет плућа значајно им је занемарен и смањен, што се одражава на њихову кондицију. У раду са децом оштећеног слуха веома је важно обраћање и изражавање које мора бити јасно, кратко и сликовито (интонација, боја гласа и ритам у говору). Поред говора у комуникацији могу да се користе гестови, мимика, једноручна или дворучна абецеда и покрет. Нарочита пажња поклања се активностима које доприносе корекцији вестибуларне равнотеже, јер је она у тежим случајевима слушне оштећености нарушена (проблем оријентације у простору, несигурност у кретању и одржавању равнотеже). По мишљењу неких аутора, оптималне физичке активности за особе са слушним оштећењем су спортске игре лоптом и клизање, јер

развијају координацију покрета, док би вежбе на справама, пењање уз конопц и бициклизам, требало ограничити или сасвим ускратити.

Деца са оштећењем вида

Развој моторике код деце са оштећеним видом успорен је услед чега је најбитније постизање што веће самосталности у кретању. Акценат у вежбама треба да буде на развијању осећаја у простору, оријентацију, равнотежу и концентрацију. Особе са сензорним оштећењима сматрају се најактивнијом категоријом у односу на остале групе потешкоћа у развоју, јер имају очуване физичке функције организма и сачувано нормално кретање. Мнобројне су физичке активности којима могу да се баве, попут гимнастичких вежби, прилагођених спортских игара, вежбе опуштања, вежбе равнотеже на тлу и ниској греди, а активности које би требало избегавати јесу пењање уз конопц, скок у вис и скок у даљ. За успешно спровођење часова физичког васпитања са децом оштећеног вида неопходно је предузимање мера безбедности у фискултурној сали и на отвореним игралиштима и прилагођавање реквизита и справа (фискултурна сала са пространим и приступачним прилазом и распоредом који обезбеђује безбедно и неометано кретање, справе и реквизити са озвучењем, употреба аудитивних средстава и музике као средства у физичком вежбању).

Физичко васпитање деце са церебралном парализом

Церебралну парализу није могуће потпуно отклонити или излечити, али се може спречавати прогресија и смањити последице оштећења. Програме јачања мускулатуре тј. кинезитерапијске третмане, свакодневно вежбање и спортске активности важно је што раније започети и уредно спроводити. Услед дуготрајне и једноличне примене кинезитерапијских третмана постоји могућност опадања мотивације и незадовољства код деце са церебралном парализом и стога је важно да физичке активности које се спроводе изазивају осећај пријатности и задовољства. Поред кинезитерапије и физиотерапије, препоручују се хидротерапија, јога и вежбе и активности лоптом. Повезивање физичког вежбања са добрим здрављем деце са церебралном парализом треба уградити у раном детињству како би стекли навику и кроз цео живот упражњавали и уживали у свакодневним физичким активностима.

Физичко вежбање деце са Дауновим синдромом

У приступу раду са децом са Дауновим синдромом неопходно је знати да су то деца која воле да су у покрету, воле групне игре и такмичења, да су увек расположена за нове активности, често не знају

за страх, брзо се замарају и највише воле елементарне игре тј. воле да пузе, да се котрљају, да скачу, да се пењу и сличне активности. Деца са Дауновим синдромом која имају нижи коефицијент интелигенције у већини случајева су моторички пасивна и несигурна, неповерљива у савладавању нових покрета и изводе задате покрете тек када осете сигурност и баланс. Пре него што се приступи вежбању неопходно је утврдити статус физичких и здравствених могућности детета да би се утврдило које му физичке активности највише одговарају. Добро осмишљен час физичког васпитања деце са Дауновим синдромом стимулише мотивацију за учење новог која је прилично слаба, пажњу која је краткотрајна, координацију покрета која је успорена и отежана и стицање самопоуздања.

Физичко васпитање деце са поремећајима аутистичног спектра

Физичко васпитање у раду са децом са поремећајима из аутистичног спектра има за циљ побољшање физичке снаге и телесно освећивање тј. доживљај телесне целовитости. Деца са аутизмом имају проблем сналажења у простору, говора и препознавања других и стога физичко васпитање представља основу васпитног поступка преко којег се уводе у животне процесе и уче правилима. Вежбе се не уче шаблонски, већ се морају доживети и запамтити у циљу социјализације, развијања маште и формирања мишљења детета. Услед неусклађеног развоја психомоторике и отежаног доживљавања телесне целовитости и свесног извођења покрета, приступ у раду подразумева, првобитно, успостављање међусобног поверења и сигурности и добро познавање дететове личности, а потом одабир физичких активности и метода које ће мотивисати и стимулисати дете да учествује у реализацији вежби (Немец, 2019).

4. Физичко васпитање у инклузивном васпитно-образовном раду

Рано детињство представља најважнију развојну етапу израите рањивости и огромних могућности које утичу на формирање физичког и менталног здравља, на успостављање образаца понашања, развој компетенција и учење. Инклузивно васпитање и образовање ствара услове у којима је сваком појединцу у друштву обезбеђено да оствари стицање одређених знања која ће му омогућити једнаке стартне позиције у даљем животу, обезбедити самоостваривање и већи степен самосталности тј. смањење физичке и психолошке зависности од других особа (Рончевић, Антић, 2018, према Ђук, Спирић, Бекер, Станојловић, 2012). У нашој земљи правни оквир предшколском

инклузивном васпитању и образовању обезбеђен је Законом о основама система образовања и васпитања, који је усвојен 2009. године (Рончевић, Антић, 2018, према *Сл. гласник РС*, бр.72/2009 и 52/11 и 55/2013). Обезбеђивање услова за примену инклузивног васпитања и образовања представља највећи изазов педагошким практичарима и предмет је многих научноистраживачких радова.

Физичко васпитање у инклузивном васпитању и образовању предшколског детета захтева, као и остале области васпитно-образовног рада, индивидуалан приступ васпитача који у склопу тима за додатну подршку детету, израђује прилагођен план физичких активности детета са потешкоћама у развоју. Када се дете са сметњама у развоју укључи у вршњачку васпитну групу, пре израде индивидуалног плана, неопходна је процена актуелног психомоторног статуса. Процена подразумева увид у медицинску документацију детета, извештаје лекара специјалиста, прикупљање података од родитеља и запажања тима за инклузивно образовање који чине стручна лица установе која су укључена у васпитно-образовни и рехабилитациони рад са дететом. Тим за додатну подршку детету чине дефектолози, реедукатори психомоторике, логопеди, психолог, родитељи и васпитачи. Запажања прикупљена посматрањем детета од стране стручних лица заједно са запажањима и искуствима родитеља и медицинском документацијом, представљају основу утврђивања актуелног психофизичког статуса детета тј. актуелних способности, могућности и потенцијала који усмерава и одређује израду плана индивидуалног приступа, метода и облика физичких активности детета.

4.1. Пример реализоване активности физичког васпитања у развојној групи

Предшколско одељење Школског центра са домом ученика „Доситеј Обрадовић“ у Суботици васпитно-образовне 2020/2021. године похађа седморо деце. Развојна група у којој су реализоване активности хетерогена је према врсти потешкоћа у развоју деце, узрасно мешовита и двојезична. Потешкоће које доминирају у групи првенствено су из области говора и комуникационих вештина, потом, кашњење у когнитивном развоју, социоемоционалном развоју и осамостаљивању и бризи о себи. Заједничке активности спроводе се индивидуалним приступом у односу на захтеве и исходе задатака, сходно актуелним способностима и потенцијалу сваког детета. У заједничким активностима физичког васпитања, тема која се постави је заједничка. Захтеви, кораци, методе, приступ, облици, средства и очекиване промене тј. исходи, креирају се за свако дете појединачно, сходно и према задацима

постављеним у индивидуално васпитно-образовном плану. Посебно важан аспект у раду са децом са потешкоћама у развоју представља мотивација и стимулација детета и побуђивање жеље за учествовањем и реализацијом предвиђених задатака. Реализована активност поткрепљена је фотографијама које се налазе у одељку прилога.

Тема „Моје тело“ реализована је током новембра интегралним приступом васпитно-образовним областима развоја говора, упознавања околине, развијања почетних математичких појмова, музичког васпитања, ликовног васпитања, развоја фине моторике и пажње, физичког васпитања и развоја самосталности и бриге о себи. Приказ активности односи се на физичко васпитање и активност у фискултурној сали чији је фокус био у оквиру доживљавања телесне целовитости (делови тела: руке и ноге).

- Тема активности: Полигон координације, равнотеже и прецизности
- Број деце у групи: 7
- Радни простор: фискултурна сала
- Васпитач: Татјана Чампраг
- Медицинска сестра: Валвона Бошкић

Васпитно-образовни циљеви:

- Развијање грубомоторичких способности, координације у простору и координације покрета делова тела;
- Развијање доживљаја телесне целовитости;
- Развијање самосталности и бриге о себи.

Васпитни задаци:

- Подстицање социјалних интеракција и комуникације у заједничким активностима деце у групи;
- Развијање пожељних облика понашања у социјалној интеракцији (дете–дете и дете–одрасли) и усвајање правила понашања током игара и активности;
- Развијање навика дисциплинованости;
- Усвајање правила и редоследа током активности на полигону;
- Развијање финомоторичких способности и прецизности;
- Развијање грубомоторичких способности;
- Развијање пажње током усмерених активности;
- Подстицање истрајности извршавања задатих захтева активности;
- Развијање самосталности у изувању / обувању и скидању / облачењу.

Образовни задаци:

- Савладавање и увежбавање задатака моторичких кретњи, координације у простору, координације покрета делова тела и равнотеже на полигону (бочно котрљање, ходање по ниској клупи, провлачење, прецизно савладавање прелажења преко гумираних стопица и шака).

Развијање доживљаја телесне целовитости и делова тела (руке и ноге).

Методе рада: Вербално-показивачка метода и метода игре.

Облици рада: Групни и индивидуални.

Средства рада: Гумиране стопе и шаке, струњача, чуњеви, ниска клупа, трамболина, тунел.

Ток активности

1. Припрема за активност у фискултурној сали: облачење, припрема опреме за физичко васпитање (препознавање ранчева) и одлазак у фискултурну салу.
2. Одлазак у фискултурну салу и пресвлачење одеће за физичку активност.
3. Вежбе загревања за физичку активност – покретна игра и трчање.
4. Припрема реквизита за полигон.
5. Формирање колоне и редоследа за савладавање елемената полигона.
6. Помоћ, подршка и усмеравање деце у савладавању вежби на полигону.
7. Враћање реквизита на одговарајуће место.
8. Пресвлачење опреме за физичко васпитање и повратак у вртић.

5. Закључак

Физичко васпитање деце са сметњама у развоју, било да се дете налази у развојној групи или у инклузивној воспитној групи, подразумева темељно и прецизно планирање индивидуалних активности које су прилагођене актуелном психомоторном статусу детета и истовремено садржи аспект тежње ка развијању социјалних вештина детета, осећаја припадности групи и такмичарског духа. Први и најважнији корак представља упознавање и зближавање са дететом, стицање његовог поверења и успостављање односа у којем дете осећа да је прихваћено и сигурно. За изградњу односа од поверења неопходно је

невербалне и вербалне сигнале упућене од стране детета у испољавању потреба за одређеним активностима, уважавати и што доследније задовољавати зарад успостављања функционалне комуникације тј. реципрочне интеракције и комуникације у којој дете разуме оно што се од њега захтева и слободно је у изражавању својих потреба и жеља. У комуникацији са дететом веома је важно добити повратну информацију од детета о разумевању онога што му се говори. Када се успостави близак однос поверења и разумевања и васпитач упозна дете и његове склоности, потребе и интересовања, постоје основе за организовање мотивационих активности од стране васпитача које имају за циљ покретање и побуђивање жеље детета за учествовањем у различитим активностима физичког васпитања. Заједничке активности спроводе се постављањем теме, претходно испланиране годишњим планом васпитно-образовног рада, која се индивидуално одређује према исходима који су примерени способностима и потенцијалу сваког појединачног детета, те у реализацији вежби васпитач стимулише дете да уради покрете и кретање које су за њега предвиђене за развијање и увежбавање, а да притом оно не осећа тескобу или притисак и да вежбу спроведе до краја. Истовремено атмосфера у васпитној групи треба да одише позитивним расположењем и да изазива осећаје припадности, кооперације и заједништва и треба да стимулише социјалне интеракције међу децом и према васпитачима.

Све активности физичког васпитања представљају се деци и спроводе кроз различите облике игре као централне активности предшколског детета. Добро осмишљене активности физичког васпитања изазивају у деци пријатне и позитивне емоције које остају забележене као нешто у чему желе увек да учествују. Предшколска екипа Школског центра изузетно је заинтересована за активности физичког васпитања и врло симпатично реагује на најаву одласка у физкултурну салу, снажним изливима радости и управо та искра позитивне, чисте дечје енергије, улива оптимизам и даје смисао делатности којом се бавимо.

ЛИТЕРАТУРА

- Бунчић, В. (2010). *Методика физичког васпитања за децу предшколског узраста*. Суботица: ВШССОВ.
- Ераковић, Т. (1995). *Корективни педагошки рад*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Мићевић Карановић, Ј., Кнежевић, Ј. (2013). *Развојна психологија за васпитаче*. Кикинда: ВШССОВ.
- Немец, В. (2019). *Физичко васпитање деце са сметњама у развоју*. Београд: Калиграх.

- Хрњица, С., Бала, Ј., Димчовић, Н., Новак, Ј., Поповић, Д., Радоман, В., Радоњић, Ј., Живковић, Г. (1991). *Ометено дете – увод у психологију ометених у развоју*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Хрњица, С. (1997). *Дете са развојним тешкоћама у редовној школи*. Београд: Учитељски факултет.

Електронски извори:

- Bojanin, S. (2006). Reeducacija psihomotorike ili tretman pokretom. <https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/0350-2538/2006/0350-25380601011B.pdf> Приступљено 5.12.2020.
- Родић, Н. (непознато). *Презентација*: <https://www.scribd.com/document/329627347/13-Fizicko-Vaspitanje-Dece-Ometene-u-Razvoju-Ned-eljko>. Приступљено 14.11.2020.
- Rončević, D., Antić, A. (2018). *Pravno regulisanje inkluzivnog obrazovanja u Srbiji i pojedinim zemljama u regionu*: <https://www.researchgate.net/publication/332606715>. Приступљено 1.12.2020.

Tatjana Čamprag

PHYSICAL EDUCATION OF CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DIFFICULTIES

Summary

The article centres on physical exercise of children with developmental difficulties and highlights the importance of physical exercise, describes the characteristics of psycho-motor development of preschool-aged children and provides the classification of children with developmental difficulties. The process of psychomotor re-education involves solving problems through activities. These activities can be general exercises recommended in all the situations with the addition of special exercises designed to solve a specific group of problems, i.e., developmental disorders. The authors describe physical exercises done with children with sensory processing disorders (the notion of sensory processing disorders relates to two dominant senses: sight and hearing, and causes difficulties in communicating with the environment); with children with physical difficulties (locomotor system dysfunctions, various forms of posttraumatic invalidity, long-term chronic disease, various forms of cerebral paralysis and spina bifida); with children with underdeveloped cognitive abilities (from light mental retardation to the most serious cases of “deep” retardation); with children with speech disorders (most common: dyslalia, spastic dysarthria, dyslexia and rhinolalia); with children with motor disorders (dysgraphia, dyslaterality, tics and so called “psychomotor retardation”) and with children with behavioural disorders. An example of good practice is given in the description of practical work done in the preschool group of the School centre with student dormitory “Dositej Obradović” in Subotica.

Key words: physical education, children with developmental difficulties, psychomotor re-education

ИСТРАЖИВАЊА

КОМПЕТЕНЦИЈЕ ВАСПИТАЧА ЗА ПРИМЕНУ ДИГИТАЛНИХ ТЕХНОЛОГИЈА – ПРИКАЗ ИСТРАЖИВАЊА

САЖЕТАК: Компетенције савременог васпитача предмет су мерења и сагледавања у комплексном окружењу дигиталних технологија. Формално образовање васпитачу пружа дигиталне компетенције, али генерације васпитача које су се образовале крајем 20-ог и почетком 21. века, често кроз неформалне облике образовања стичу ове сложене компетенције. Од савременог васпитача друштво очекује одговорност, критички и етички однос у примени дигиталних технологија у раду са децом предшколског узраста, нарочито у сфери безбедности деце на интернету и свакодневном конзумирању различитих дигиталних уређаја.

У раду су представљени резултати истраживања о компетенцијама васпитача за примену дигиталних технологија на узорку васпитача Предшколске установе „Драгољуб Удицки“ у Кикинди. Задатак је био да се испита колико су васпитачи оспособљени за примену дигиталних технологија у раду са децом предшколског узраста и за примену у другим димензијама свог личног и професионалног курикулума. Резултати истраживања показују да су васпитачи заинтересовани за примену дигиталних технологија, да разговарају са родитељима о позитивним и негативним странама дигиталних технологија и да су сви заједно заинтересовани за један систематски приступ виртуелној димензији друштвене реалности.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: компетенције васпитача, дигиталне технологије, примена у васпитно-образовном раду, истраживање, резултати истраживања

Увод

Бити компетентан у сфери дигиталних технологија у предшколском васпитању и образовању, значи деловати професионално, етички, креативно, одговорно и критички. Многи научни ауторитети сматрају да компетентност подразумева и акцију, а не само пуко усвајање и меморисање знања. Практичне вештине и мудрост њихове примене развијају се кроз рефлексију, сагледавањем праксе из различитих перспектива и разумевањем ситуација на нови начин као основе за

* ljiljanakrnet@gmail.com

развијање нових и другачијих пракси (Ryan, Grieshaber, 2005). Како су се развијалне дигиталне технологије, тако су и научни ауторитети сагледавали њихову примену у васпитању и образовању. Чињеница је да је технолошки развој из генерације у генерацију сложенији и да захтева перманентно праћење и усавршавање просветних радника, што отежава успостављање стандарда и метода њихове стручне примене. Ако знамо да су сигурне само сталне промене, можемо етички аспект и одговорност васпитача у контексту дигиталних компетенција промишљати кроз овај концепт – пратити промене у дигиталном свету и тако осмислити алгоритам за васпитно-образовни рад. То подразумева и припрему деце за полазак у школу и дигитални свет који их тамо чека. За њихову безбедност на интернету у контексту превентивне безбедносне културе, важна је стална сарадња са породицом и релевантним друштвеним чиниоцима.

У овом раду приказано је истраживање спроведено у функцији израде мастер рада, стуковног мастер васпитача Горана Будишина у циљу сагледавања дигиталних компетенција васпитача на изабраном узорку.

1. Методологија истраживања

1.1. Проблем, предмет, циљ и задаци истраживања

У мастер раду бавили смо се истраживањем компетенција васпитача за примену дигиталних технологија у васпитно-образовном раду. Проблем истраживања може се приказати у смањеној употреби дигиталних медија од стране васпитача. Основна питања при дефинисању проблема истраживања су: у којој мери васпитачи користе дигиталне медије у реализовању свакодневног васпитно-образовног рада? Колико су васпитачи спремни да у свом раду уврсте савремене технологије поред класичних медија и класичних материјала? Циљ истраживања је сагледавање дигиталних компетенција васпитача, њихова примена у васпитно-образовном раду, за информисање и усавршавање у струци, припрему и реализације активности, професионалну комуникацију и сарадњу са породицом. Задаци у истраживању били су у функцији операционализације циља:

- Испитати заинтересованост васпитача за примену дигиталних технологија у васпитно-образовном раду са децом предшколског узраста;
- Испитати оспособљеност васпитача за употребу дигиталних технологија у васпитно-образовном раду;
- Испитати доступност адекватних средстава за примену дигиталних технологија у васпитно-образовном раду васпитача;

- Испитати у којој мери васпитачи разговарају са родитељима о потенцијалним опасностима за децу на интернету;
- Испитати да ли васпитачи разговарају са децом о потенцијалним опасностима у коришћењу дигиталних медија;
- Испитати на који начин деца реагују на примену дигиталних медија.

1.2. Хипотезе истраживања

Основна хипотеза: Васпитачи у испитаном узорку компетентни су за примену дигиталних технологија.

Посебне хипотезе:

- Претпоставља се да су васпитачи заинтересовани за примену дигиталних технологија у непосредном раду с децом предшколског узраста;
- Претпоставља се да су васпитачи оспособљени за примену дигиталних технологија у васпитно-образовном раду;
- Претпоставља се да већина васпитача примењује дигиталне технологије у васпитно-образовном раду;
- Претпоставља се да васпитачи разговарају са родитељима и децом о дигиталним технологијама и њиховим предностима и опасностима;
- Претпоставља се да су васпитачима доступна средства за примену дигиталних технологија.

1.3. Методе, технике и инструменти истраживања

У истраживању смо користили дескриптивне методе у прикупљању и обради података. Истраживачка техника била је анкетирање, а истраживачки инструмент је анкетни упитник. Обрада података реализована је у програму Microsoft Excel-у.

2. Резултати истраживања

Испитивањем је обухваћен узорак од 51-ог васпитача Предшколске установе „Драгољуб Удицки“ у Кикинди, из вртића „Мики“, „Плави чуперак“, „Пчелица“ и „Лептирић“. Истраживање је реализовано маја месеца 2021. године. Увидом у полну структуру, имамо 10 васпитача мушког пола и 41-ог васпитача женског пола. Увидом у стручну спрему, 11 васпита има вишу стручну спрему, 17 васпитача има завршену високу струковну школу, 8 васпитача има завршене специјалистичке студије, а 15 васпитача мастер студије. Радни стаж васпитача у узорку је до 10 година – 19 васпитача, од 11 до 20 година стажа – 22 васпитача и преко 20 година радног стажа било је 10 васпитача у испитаном узорку.

Добијене резултате истраживања детаљно смо анализирали и сумирали (укупан број тј. фреквенција одговора), дескриптивном статистиком (проценти) и резултате приказали путем графикана. Графички прикази прате следећа питања из упитника:

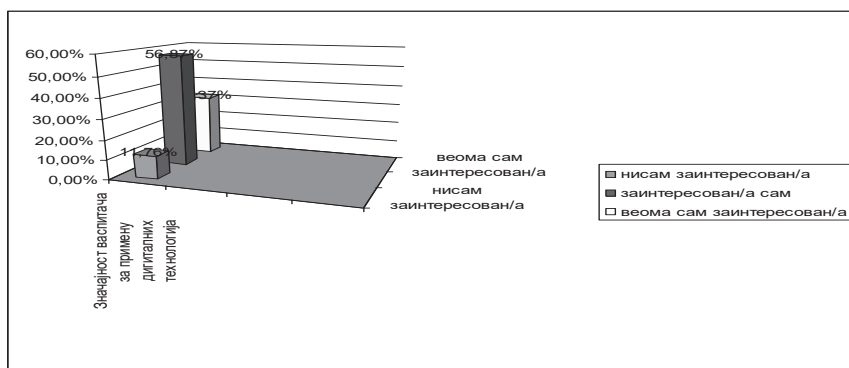
Питање: „Колико је по Вашем мишљењу, значајно примењивати дигиталне технологије у васпитно-образовном раду са децом предшколског узраста?“



Графикон 1. Значајност примене дигиталне технологије у вртићу

Увидом у Графикон 1. видимо да 21,56% тј. 11 васпитача сматра да је веома значајно примењивати дигиталне технологије у васпитно-образовном раду са децом предшколског узраста, 70,60% тј. 36 васпитача да је значајно, а да 7,84% тј. 4 васпитача сматра да није значајно.

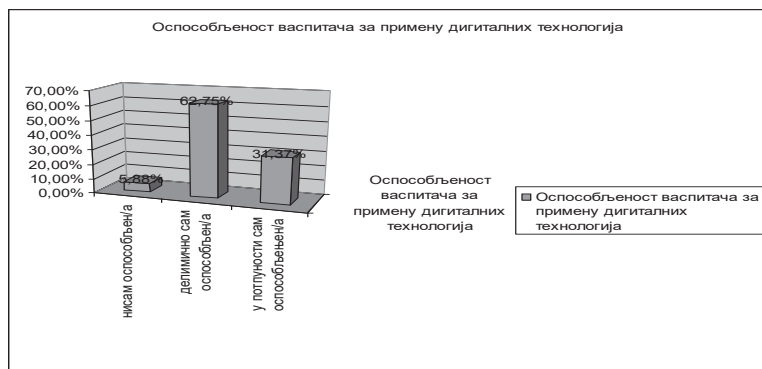
Питање: „Колико сте заинтересовани за примену дигиталних технологија у Вашем васпитно-образовном раду?“



Графикон 2. Заинтересованост васпитача за примену дигиталне технологије

Увидом у Графикон 2. можемо закључити да се 31,37% (16 васпитача) изјаснило да је веома заинтересовано за примену дигиталне технологије, 56,87% васпитача изјаснило се да је заинтересовано (тј. 29 васпитача), а 11,76% (6 васпитача) није заинтересовано.

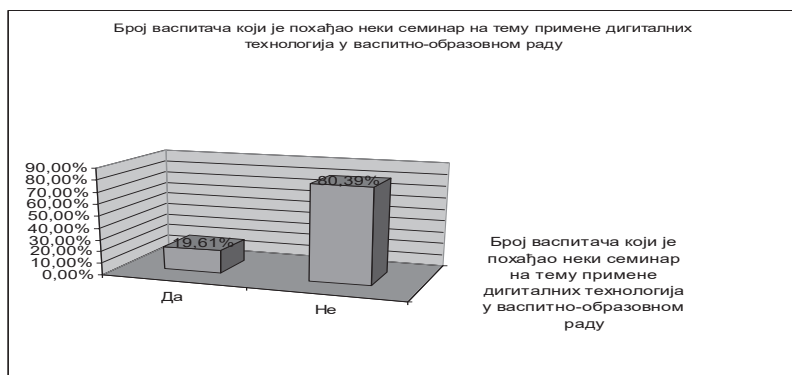
Питање: „Да ли сматрате да сте оспособљени за примену дигиталних технологија у васпитно-образовном раду?“



Графикон 3. Оспособљеност васпитача за примену дигиталних технологија

Увидом у Графикон 3. закључујемо да 31,37% или 16 васпитача сматра да је у потпуности оспособљено, а 62,75% или 32 васпитача сматра да је делимично оспособљено за примену дигиталних технологија, а 5,88% или 3 васпитача није имало никакву обуку.

Питање: „Да ли сте похађали неки семинар на тему примене дигиталних технологија у васпитно-образовном раду са децом предшколског узраста?“



Графикон 4. Проценат васпитача који је похађао неки семинар на тему дигиталних технологија у васпитно-образовном раду

Увидом у Графикон 4. закључујемо да је 19,61% или 10 васпитача похађало неки семинар на тему примене дигиталне технологије, док 80,39% васпитача није.

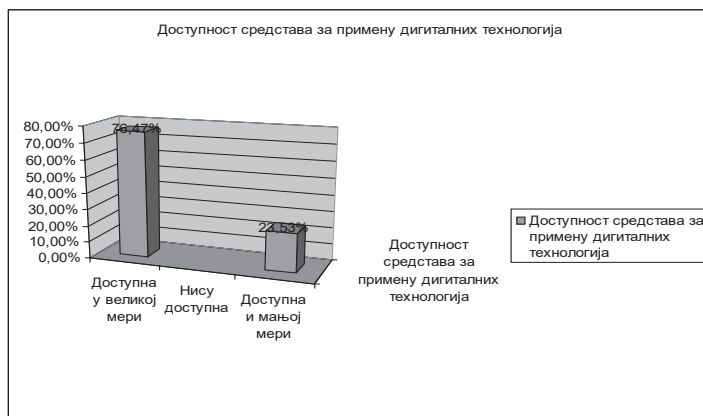
Питање: „Колико често у Вашем васпитно-образовном раду примењујете дигиталне технологије у васпитно-образованом раду?“



Графикон 5. Заступљеност примене дигиталних технологија у васпитно-образовном раду

Увидом у Графикон 5. закључујемо да 37,26% или 19 васпитача понекад примењује (једном месечно) дигиталне технологије, потом 49,02 % или 25 васпитача често примењује (једном недељно), 9,80% или 5 васпитача веома ретко примењује (једном у неколико месеци), а 3,92% или 2 васпитача не примењује дигиталне технологије.

Питање: „Да ли су Вам у вртићу у којем радите доступна адекватна средства за примену дигиталних технологија у васпитно-образованом раду?“



Графикон 6. Доступност средстава за примену дигиталних технологија

Увидом у Графикон 6. можемо утврдити да се 76,47% или 39 васпитача изјаснило да су им средства за примену дигиталних технологија доступна у великој мери, док се 23,53% или 12 васпитача изјаснило да су им средства доступна у мањој мери. Ниједан испитаник није одговорио да му средства за примену дигиталних технологија „нису доступна“.

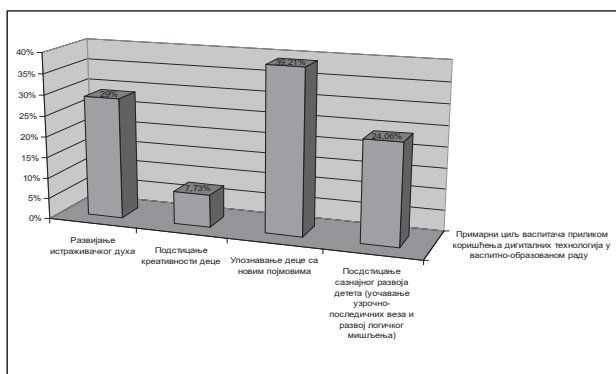
Питање: „Да ли са родитељима деце разговарате (на пример на родитељским састанцима) о добрим и лошим странама интернета и друштвених мрежа?“



Графикон 7. Процент васпитача који разговара са родитељима о опасностима на друштвеним мрежама

Увидом у Графикон 7. можемо закључити да васпитачи у највећем броју разговарају са родитељима и то 74,51%, (да – 38) док 25,49% (13 – не) васпитача не разговара са родитељима о овој теми.

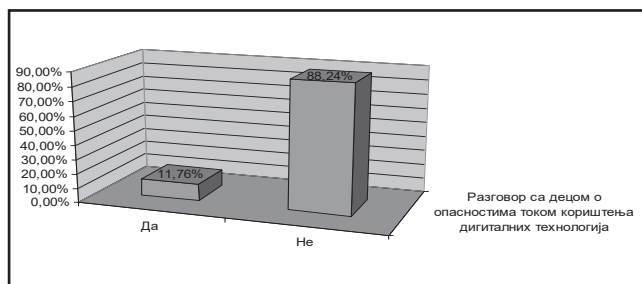
Питање: „Који је Ваш примарни циљ приликом коришћења дигиталних технологија у васпитно-образованом раду?“



Графикон 8. Примарни циљ васпитача приликом коришћења дигиталних технологија у васпитно-образованом раду

Увидом у Графикон 8. закључујемо да се 39,21% или 20 васпитача изјаснило да је циљ коришћења дигиталне технологије да служи као средство за упознавање са новим појмовима, 29% или 15 васпитача каже да је главни циљ развијање истраживачког духа код деце, 24,06% или 12 васпитача сматра да користи за подстицање сазнајног развоја деце, док 7,73% или 4 васпитача сматра да дигиталне технологије служе за подстицање креативности код деце.

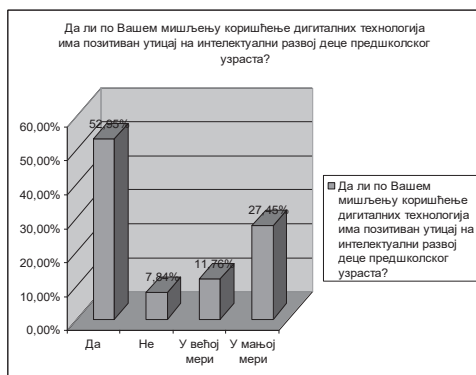
Питање: „Да ли са децом разговарате о појединим опасностима коришћења дигиталних технологија нпр. интернета?“



Графикон 9. Проценат васпитача који разговара са децом о опасностима током коришћења дигиталних технологија

Увидом у Графикон 9. закључујемо да 88,24% (45) васпитача не разговара са децом током коришћења дигиталних технологија, док само 11,76% (6) васпитача разговара са децом.

Питање: „Да ли, по Вашем мишљењу, коришћење дигиталних технологија има позитиван утицај на интелектуални развој деце предшколског узраста?“



Графикон 10. Утицај дигиталних технологија на интелектуални развој деце

Увидом у Графикон 10. видимо да 52,95% или 27 васпитача сматра да дигиталне технологије имају позитиван утицај на интелектуални развој деце предшколског узраста, 27,45% или 14 васпитача сматра да је у мањој мери, 11,76% или 6 васпитача сматра да је утицај у већој мери, док 7,84% или 4 васпитача не сматра да нема утицаја.

3. Закључак

Након завршног истраживања закључили смо да су васпитачи, у нашем истраживачком узорку, заинтересовани за примену дигиталних технологија у васпитно-образовном раду, али да су делимично оспособљени за њихову примену, према њиховом изјашњавању. Васпитачима у нашем узорку у великој мери су доступна адекватна средства за примену дигиталних технологија у васпитно-образовном раду. Васпитачи разговарају са родитељима о добрим и негативним странама интернета и друштвених мрежа. Такође, васпитачи сматрају да примена дигиталних медија позитивно утиче на интелектуални развој деце предшколског узраста.

Сматрамо да је важно да васпитачи припремају децу за виртуелну реалност која нас окружује и креира наше животе. Васпитање за нову реалност једнако је важно и обавезно као и за стварни свет. Креатори нових педагошких дисциплина (медијска педагогија, методика за примену дигиталних технологија) морају више да се посвете успостављању стучних метода и да васпитачу пружи јасне смернице у овој области. Фокус мора бити на непосредном раду с децом предшколског узраста. Организација стручног усавршавања васпитача о трошку друштва други је важан фокус.

ЛИТЕРАТУРА

- Арсенијевић, Ј., Андевски, М. (2019). *Менаџмент образовања за друштво које учи*. Кикинда: Висока школа за образовање васпитача у Кикинди; Нови Сад: Филозофски факултет.
- Вилотијевић, М., Мандић, Д. (2015). *Управљање развојним променама у васпитно-образовним установама*. Београд: Учитељски факултет.
- Величковић, С. (2014). *Едукација васпитања за примену ИКТ у вршићу*. Алексинац: Висока школа струковних студија у Алексинцу.
- Грандић, Р., Гајић, О. (2001). *Теорије интелектуалног васпитања*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Делор, Ж. (1996). *Образовање – скривена ризница*. Унеско: Извештај Међународне комисије у образовању за XXI век. Београд: Министарство просвете Републике Србије.
- Ђорђевић, В. (2014). Компјутерске игре у служби креативности и стваралаштва код деце. Глас библиотеке, *Мрежа*, 23–32.

- Јовановић, Б. (2005). *Школа и васпитање*. Београд: Едука.
- Карић, С., Карић, М. (2020). Образовање васпитача и стање предшколског васпитања у Србији. *Зборник радова са Пејтнаесће конференције са међународним учешћем „Васпиййач у 21. веку“*, број 19, стр. 90–96. Алексинац: Одсек васпитачких струковних студија; Крушевац: Академија васпитачко-медицинских струковних студија.
- Крнета, Љ. (2017). Примери интеграције информатичких технологија у методичке активности васпитно-образовног рада. *Зборник ВШССОВ*, год. XII, бр. 1, стр. 31–39. Кикинда: Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди.
- Крнета, Љ. (2018). *Од ийрачке до рачунара. Приручник за сйуденйе основних сйудија за образовање васпиййача*. Кикинда: Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди.
- Крнета, Љ. (2019). *Детйе и медији. Приручник за мајстер сйуденйе сйруковних сйудија за образовање васпиййача*. Кикинда: Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди.
- Крнета, Љ. (2020). *Инйернейй за васпиййаче. Приручник за сйуденйе сйруковних сйудија за образовање васпиййача*. Кикинда: Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди.
- Секулић, М., Аритоновић, Д. (2020). Образовање васпитача и стање предшколског васпитања у Србији. *Зборник радова са Пејтнаесће конференције са међународним учешћем „Васпиййач у 21. веку“*, број 19, стр. 90–96. Алексинац: Одсек васпитачких струковних студија; Крушевац: Академија васпитачко-медицинских струковних студија.
- Месарош Живков, А., Мићевић Карановић, Ј., Павлов, С., Бркљач, Т. (2019). Дигитални медији и дидактичне иновације у раду. *Педайошка сйварносйй*, број 3, стр. 31–44. Нови Сад: Педагошко друштво Војводине; Филозофски факултет Универитета у Новом Саду.
- Месарош Живков, А., Мићевић Карановић, Ј., Павлов, С., Бркљач, Т. (2020). Ризични утицаји дигиталних медија на психофизички развој деце предшколског узраста. Кикинда: Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, стр. 33–53.
- Павловић Бренеселовић, Д. (2014). From Mastering Knowledge And Skills To Competence: Two Approaches To Preschool Teachers' Competences (стр. 31–36). In *Competences Of Preschool Teachers In Knowledge Society – Proceedings book*. The Second International Interdisciplinary Scientific Conference in Kikinda.
- Ryan, S., Grieshaber, S. (2005). Shifting from developmental to postmodern practices in early childhood teacher education. *Journal of Teacher Education*, 56 (1), 34–45.
- Секулић М., Аритоновић Д. (2020). Образовање васпитача и стање предшколског васпитања у Србији. *Зборник радова са Пејтнаесће конференције са међународним учећем „Васпиййач у 21. веку“*, број 19, стр. 90–96. Алексинац: Одсек васпитачких струковних студија, Академија васпитачко-медицинских струковних студија, Крушевац.
- Сучевић, В. (2009). Социјалне и радне компетенције васпитача као предуслов квалитетног васпитно-образовног рада у предшколској установи. *Норма*, 14, (2), 179–188.

Ljiljana Krneta, Ph.D.
Goran Budišin, M.A.

COMPETENCIES OF PRESCHOOL TEACHERS FOR THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES – RESEARCH REVIEW

Summary

Competencies of the modern-day preschool teacher have been a frequent subject of measuring and analysis in the complex environment of digital technologies. Formal education provides the preschool teacher with digital competencies, but the generations of preschool teachers which received their education in the late 20th and early 21st century, often acquire these complex competencies through informal channels. The society expects the modern-day preschool teacher to be responsible, critical and ethical when applying digital technologies in working with preschool-aged children, especially when it comes to the sphere of children's internet safety and everyday consumption of different digital devices.

In this paper, the authors represent results of a research on competencies of preschool teachers for applying digital technologies conducted on a sample consisting of preschool teachers employed in Preschool institution "Dragoljub Udicki" in Kikinda. The task was to explore how capable preschool teachers are to apply digital technologies in their day-to-day work with preschool-aged children and in other dimensions of their personal and professional development. Research results show that preschool teachers are interested in the use of digital technologies and that they all feel the need for a systematic approach to the virtual dimension of social reality.

Key words: preschool teachers' competencies, digital technologies, application in educational work, research results

ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

ВАСПИТАЧ И СТРУЧНИ САРАДНИК НА ПУТУ ОД БАЗИЧНОГ ОБРАЗОВАЊА ДО РЕФЛЕКСИВНОГ ПРАКТИЧАРА

(Бранка Станојевић, Анита Ерић, Татјана Павловић,
Учење кроз праксу у вртићу, Приручник за рефлексивне практичаре,
Креативни центар, Београд, 2018)

Нове основе програма предшколског васпитања и образовања „Године узлета“ носе са собом многе изазове. Васпитачи су у ситуацији да своју праксу промишљају на другачији начин, а опет, врло активно, посвећено, животно, односе се према сваком детету појединачно, истражујући, иновирајући праксу, посматрајући дете као целовиту личност у етосу вртића. У том смислу, приручници као што је овај, у значајној мери представљају помоћ васпитачу и стручном сараднику и својеврстан су подсетник да су увек на правом путу. Ауторке су овим приручником успеле да дају преко потребне смернице васпитачу и стручном сараднику како би помогле и подржале практичаре на путу од базичног образовања до рефлексивног практичара.

Како и саме ауторке наводе: „Овај приручник настао је с намером да васпитачима и стручним сарадницима, као професионалцима који реализују различите аспекте предшколског образовања и васпитања, отвори нове могућности, прошири погледе и пружи увиде у досадашњу васпитну праксу и рад са децом.“

Приручник води практичара читаоца кроз теоријски оквир где ауторке разматрају појам детета и дају дефиницију детета, а затим, у складу са схватањем да је дете целовито биће, наводе да: „Васпитач и стручни сарадник као рефлексивни практичари децу не прихватају само као пасивне слушаоце већ и као мислиоце.“ Из тог разлога ауторке сматрају да васпитачи и стручни сарадници треба да науче како да посматрају децу, како би остварили добробит за дете и професионално се, даље, развијали.

Даље говоре о стиливима учења код деце, те наводе и обрађују пет основних: аудитивни, кинестетички, визуелни, тактилни и логички, сматрајући да је за практичара од изузетне важности да познаје стилове учења код деце како би створио себи базичну основу за праћење и организацију активности у складу са потребама деце.

Ауторке такође сматрају да је важно ставити фокус на сам процес одрастања детета које подразумева учење и развој кроз интеракцију са другом децом, родитељима, васпитачима, и на сам квалитет тих односа. Тако ауторке наводе да се: „Вештина васпитача огледа у препознавању промена које указују на развој сваког детета у групи. Зато је васпитачима и стручним сарадницима неопходно знање о методама, начинима и техникама праћења дечијег развоја.“

О вртићу ауторке говоре као о заједници у којој одрасли и деца одрастају и уче (деца, родитељи и васпитачи) и сматрају овај троугао темељем у процесу одрастања сваког детета. Говоре о неговању односа међусобног разумевања и емпатије који доводи до истраживања нових могућности за учење и развој, у сва три правца.

Када је улога васпитача у питању, ауторке истичу нов приступ у раду васпитача заснован на самокритичности и критичком разматрању током активности (рефлексивност). Наводе да: „Рефлексивност подразумева спремност васпитача и стручног сарадника ка упорном и пажљивом преиспитивању сопственог деловања у светлу свих својих знања и уверења, укључујући и ова лична, имплицитна.“ Стога, гледајући рефлексивност као одраз сопствене праксе, истичу и комуникацију као врло важан сегмент у анализи и самоанализи, тј. самопроцени. Истичу и значај комуникације како међу самим васпитачима, тако и међу васпитачима и стручним сарадницима који заједно чине армију практичара који своју праксу на тај начин, размењујући, без погрешних одговора, унапређују, иновирају.

Говорећи о Новим основама програма, који сами по себи не дају готова решења, ауторке Бранка Станојевић, Анита Ерић и Татјана Павловић, сматрају да је неопходно да практичари уче непрекидно из сопствене праксе јер, како наводе: „Ефикасна рефлексивна пракса може се упоредити са компасом. Као што компас помаже при оријентацији, тако и рефлексивна пракса пружа помоћ васпитачима и стручним сарадницима да схвате где се налазе на свом професионалном путу и куда даље желе да иду.“

Дакле, пут рефлексивног практичара подразумева низ поступака који подржавају преиспитивање, које некада може да буде индивидуално, али углавном подразумева размену професионалних искустава између васпитача и стручних сарадника. Ти поступци који подржавају рефлексивност су, како наводе: „Размишљање о сопственом раду давањем одговора на питања о различитим аспектима сопствене васпитне праксе; Дневнички записи; Извођење акционих истраживања; Анализа снимљених активности; Проучавање научне и стручне

литературе о предшколском васпитању и образовању; Рефлексивни дијалог у игри; Дељење искуства са колегама.“

У делу који се односи на технике прикупљања података о сопственом раду – техникама које подржавају рефлексiju, ауторке детаљно говоре о дневничким записима, акционом истраживању чији је предмет сама васпитно-образовна пракса, описују саму „акцију“ (прикупљање података), која је основа за критичко преиспитивање, рефлексiju, што представља и следећу фазу истраживања. Говоре о видео материјалу (снимку) који може да буде добар извор података за акционо истраживање и, на крају, о размени искуства са колегама, као и о изазовима који се односе на спремност васпитача и стручних сарадника да код себе увиде не само оно што је позитивно, већ и оно на чему треба радити како би побољшали и унапредили свој васпитно-образовни рад.

У делу приручника који се односи на истраживање, ауторке представљају мини-истраживање које је спроведено у четири групе вртића Предшколских установа „Нада Наумовић“ и „Ђурђевдан“ у Крагујевцу. Даље, ослањајући се на истраживање, говоре о документовању процеса праћења детета у групи – искуства васпитача и стручних сарадника, где истичу значај белешке и заједничке анализе.

Ауторке сматрају да се рефлексивни практичар не постаје завршетком студија, те у приручнику дају спиралу развоја васпитача / практичара и њено тумачење где, како тврде, практичар пролази следеће фазе развоја: Базично образовање; Практичар почетник; Менторски рад; Практичар који учи уз помоћ ментора; Практичар који учи кроз праксу; Практичар са искуством; Практичар професионалац; Компетентни практичар; Рефлексивни практичар.

У делу приручника који се односи на компетенције, ауторке Бранка Станојевић, Анита Ерић и Татјана Павловић, дају различите дефиниције компетенције као скупа знања, вештина, ставова, способности којима практичар располаже и које унапређује. Тако представљају резултате истраживања до којих су дошле, те представљају знања које практичари користе у свом свакодневном раду, а односе се на знања из методике, дидактике, дечије развојне психологије, знања добијена на обукама, знања добијена на специјалистичким и мастер студијама; затим о вештинама које васпитачи највише користе у пракси (гума, плес, фолклор, цртање, свирање...), комуникацијске вештине, социјалне вештине; као и о способностима (креирање физичке средине за рад, организација васпитно-образовног рада, сарадња са локалном заједницом, организација и реализација личне стратегије развоја, способност за тимски рад).

На крају, ауторке Бранка Станојевић, Анита Ерић и Татјана Павловић, говоре о поступцима који покрећу промене код практичара, где се опет враћају на значај белешки и спремност практичара на критичку размену.

Истраживање које је представљено у књизи *Учење кроз ѱраксу у врђићу, Приручник за рефлексивне ѱрактићичаре*, једно је од ретких практичних, јасно дефинисаних акција на које се васпитачи и стручни сарадници, за сада, могу ослонити и које им може дати смернице у примени Нових основа програма. Заједно са првим делом приручника, који се односи на теоријска разматрања, слободно се може рећи да овај приручник сам по себи представља алат васпитачима и стручним сарадницима, јер даје добре смернице за имплементацију Нових основа програма и, представља правог партнера практичару у овим изазовним временима.

Александра Хоманов-Завишин, сйец.

ИЛУСТРАЦИЈОМ ДО САМОПОУЗДАЊА

(Рејчел Брајт, *Миш лављеј срца*, илустрација Џим Филд,
Профил, Загреб, 2018)

Књига *Миш лављеј срца* део је едиције терапеутских књига о емоцијама, које су намењене деци узраста од 4+ године. Едиција терапеутских књига Рејчел Брајт едукују децу, родитеље, васпитаче и педагоге о различитим емоцијама и њиховом изражавању. У Великој Британији књига *Миш лављеј срца* врло брзо постала је бестселер и добитник многих међународних награда, а до данашњег дана преведена је на 30 светских језика.

Миш лављеј срца је прича о малом мишу који је желео да га друге животиње Саване примете, да постане њихов пријатељ и да више не буде усамљен и „невидљив“. Осећао се безвредно због чињенице да је био мали и да га због тога нико није примећивао. Миш је једног дана одлучио да потисне и превазиђе све своје страхове и да се суочи са лавом, животињом које се највише плашио. Сматрао је да ће лав моћи да га научи да риче, јер ће рикањем добити поштовање и љубав других животиња. Миш је стао на стену испред лава, не знајући да ли ће бити саслушан или поједен, али се лав на крају уплашио. На крају приче миш и лав постају пријатељи, чиме миш схвата да се рикањем и буком не постаје успешан, већ проналажењем лава у себи.

Илустрација приче прикладна је за децу и довољно је детаљна да визуелно прати ток приче, али и да оставља довољно простора за дететову личну интерпретацију. Илустрација приче врло јасно показује колико је миш мали и не приметан, с обзиром да се његова кућица налази испод камена, који чини само један мали део Саване. Књига детету визуелно показује миша у односу на друге животиње, тачније да је он толико мали да га друге животиње не примећују и не чују. Дете може да се на почетку књиге поистовети са мишем и да свој страх од непознатог, недостижног и већег, постепено превазилази кроз илустрацију, сходно току радње. Такође, приказ малог миша метафорички приказује како се сви ми некада осећамо малим пред својим страховима.

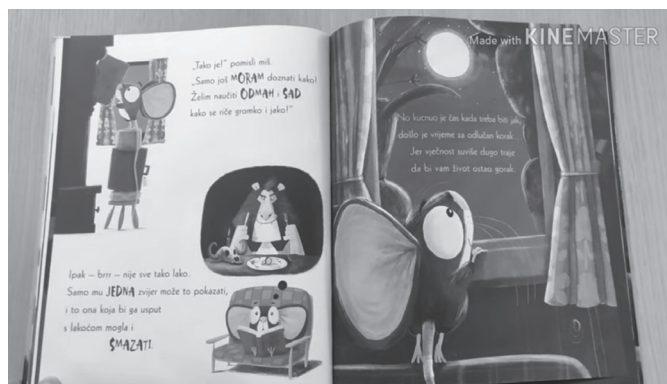
У овој књизи, као и генерално у књижевности за децу, сушта супротност малом и уплашеном мишу јесте огромни и неустрашиви

лав. Као краљ Саване, лав се увек правио важан и био је добро познат међу другим животињама. Илустрација из стране у страну показује колико је лав снажан, неустрашив, велик и храбар. Важан моменат у овом делу приче јесте приказ лава као велике и страшне животиње, чиме дете повезује страх малог миша са самим лавом. Овакав вид илустрације помаже детету да персонификује свој страх и да га повеже са лавом, али такође суптилно наговештава да нам страх обично изгледа већи и страшнији него што заправо јесте (Слика 1).



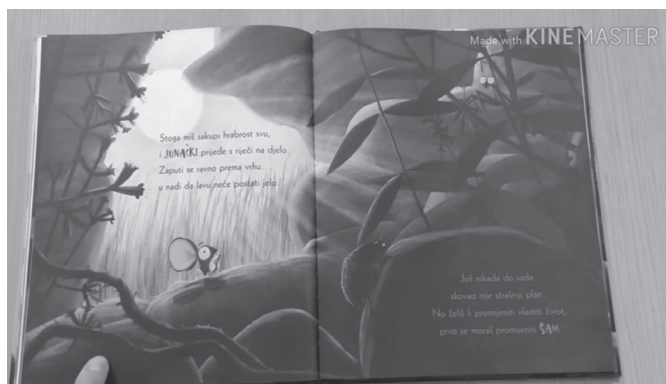
Слика 1. Миш у односу на друге животиње

Даљи ток приче визуелно показује моменат када миш доноси одлуку да се избори са својим страхом. Миш долази до сазнања да је рикање начин да се његови проблеми реше и да постане примећен, прихваћен и вољен. Овај моменат приче важан је јер детету несвесно указује на то да је за личну промену неопходно храбро и одлучно донети одлуку, али и да треба добро размислити, јер прво решење проблема није увек најисправније.



Слика 2. Дилеме малог миша

Док миш размишља о лаву, односно о извору свог страха, држи књигу (Слика 2). Илустрација на овај врло суптилан начин додатно доприноси дететовом поистовећивању са малим мишем, чиме дете наводи да размишља као миш. Како миш размишља, долази до сазнања да је лав, односно његов страх, препрека на његовом путу ка циљу, што указује да све нас у свакодневници спречавају одређени страхови. До овог момента у причи код деце се буди тежња за размишљањем о сопственим страховима и „границама“, али се то мења у моменту када миш долази до сазнања да треба да крене на пут суочавања са својим страхом. Визуелизација уплашеног миша који гледа у месец постепено мења дететово расположење и ток мисли, где га усмерава да не размишља више о свом страху, него о суочавању са страхом.



Слика 3. Миш полази на пут да се суочи са лавом

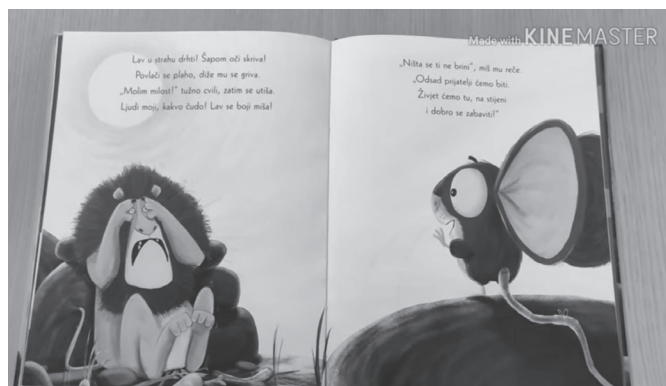
Када је јутро свануло, миш је пошао на пут, како би се суочио са страшним лавом. Илустрација приказује сунчеву светлост као наду, снагу и жељу, јер управо та светлост осветљава страشان пут (Слика 3). Суптилна визуелна порука сунчеве светлости доприноси да се код деце пробуди унутрашња снага. Миш је мали у односу на сопствено окружење, што га не спречава да наставља даље, чиме се несвесно повећава храброст самог детета.

Илустрација показује да је пут ка лаву дугачак и помало страшан за миша, али да га је могуће прећи. Визуелни моменат миша који прелази пут за који је мислио да је недостижан код деце доприноси осећају самопоуздања да и они сами могу да се суоче са својим страхом, иако мисле да то не могу. Кључан моменат приче јесте моменат када мали и уплашени миш угледа великог и неустрашивог лава. Перспектива илустрације показује колико је миш мали у односу на лава, односно колико сви ми мислимо да смо мали у односу на наше страхове (Слика 4).



Слика 4. Сусрет миша и лав

Илустрација показује лав који се уплашио када је угледао малог миша (Слика 5). Визуелни приказ супротности лав и миша у односу на почетак приче указује на то да је могуће да се неустрашиви уплаше и да се уплашени оснаже. Ово је моменат у ком се двоструки стереотип раздија, први да се лав ничега не боји, и други да је немогуће изборити се са страхом. Дете у овом моменту, кроз визуелизацију приче, долази до сазнања да није тешко суочити се са својим страхом и да ниједан проблем није већи од нас самих, чиме се повећава његово самопоуздање.



Слика 5. Лав у страху од миша

У моменту када миш и лав постају пријатељи, миш више не осећа страх, нити се осећа малим. До тог осећаја дошло је зато што се миш успешно и храбро суочио са својим страхом, чиме је страх нестао. На овај начин дете схвата да је најбољи начин да се ослободи страха управо суочавање са страхом. Поред тога, дете кроз илустрацију и причу схвата да је страх био у глави малог миша, а не у његовом окру-

жењу или лаву. Тиме се на прилагођен начин поручује детету да његов страх такође потиче од њега самог и да се он налази само у његовој глави. Метафорички моменат спријатељавања миша и лава подстиче дете да се „спријатељи“ са својим страхом, чиме се у великој мери доприноси дететовом самопоуздању, јер ако миш може да победи свој страх, може и дете.

Прича се завршава схватањем миша да није потребно да риче како би био прихваћен и вољен, већ да буде храбар и свој, јер га је сопствено самопоуздање довело до његовог циља. Крај потврђује да сви ми можемо да постигнемо све што пожелимо, али ако то много и снажно желимо. Није важно да ли је неко мали или велики, важно је бити лав у срцу. Ова прича на врло леп начин показује како чак и они најмањи у себи имају лавље срце, као и да они наизглед највећи и најстрашнији нису увек толико страшни.

Миш лављеј срца је кратка али изузетна прича, чије се риме лако памте, поетски језик је прилагођен деци, због чега ова књига има и велику књижевну вредност. Иако је примарно намењена деци узраста од 4+ године и спада у категорију књижевности за децу, ова књига је подједнако важна и старијој деци, родитељима, васпитачима и педагозима.

Ова прича нас током радње упућује на важну поуку, а то је да деца од малих ногу треба да граде самопоуздање и да тако припремљена иду кроз живот знајући да је свака промена могућа, ако крену од себе. Пресудна је вера у себе и спознаја да својим животом треба да владамо искључиво ми и нико други. Самим тим, оваква поука је важна и за одрасле. У оваквом тексту и одрасли могу да поврате или стекну самопоуздање и покушају да промене нешто у свом животу. У томе је највећа вредност књиге, јер се подједнако обраћа свима, без узрасте границе.

Илустрација на адекватан начин прати ток приче, чиме причи даје нову димензију. Урађена је тако да привуче и задржи дететову пажњу, као и да га наведе да размишља и да се поистовећује с ликовима. Целокупан доживљај приче, која је стилски прилагођена детету, у споју са илустрацијом као визуелном димензијом, доприноси развоју самопоуздања и самовредновања код детета, али доприноси и развијању позитивног односа према књижевности. Дете је на крају приче обузето осећајем среће и самопоуздања, што му даје снагу да се упути на неке своје путеве, ка неким својим лавовима.

Никола Халаи

МУЛТИМЕДИЈАЛНОСТ БАЈКЕ

(*Ризница прича – Бајке*, оригинал *Fantastic Fairy Tale Collection*,
Igloo Books Ltd. Права за српско издање: Вулкан издаваштво, Београд, 2019)

Ново доба са собом доноси доста иновација када су у питању књижевни текстови за децу и младе, у питању је интермедијалност, која ставља акценат на визуелне и звучне елементе који прате текст. Визуелни елементи бајке, књижевног жанра, који представља увод деце у свет писане речи, данас су тако заступљени, да замењују оне традиционалне и осликавају свет бајки на неки нама данас савременији начин. Принцезе, принчеви, животиње и остала фантастична бића, представљени су на мало модернији начин, него што су били неколико деценија уназад. Као што се свест друштва постепено мења, тако одређене адаптације, илустрације и остали визуелни, звучни и естетски елементи књижевног текста, у овом случају, бајке, покушавају да прате ту промену.

Као пример једне овакве савремене књиге, намењене деци предшколског и млађег школског узраста је, *Ризница прича – Бајке*, која обухвата краће верзије неких најлепших светских бајки Ханса Кристијана Андерсена, Шарла Пероа и браће Грим (Слика 1).



Слика 1. Насловна страна књиге *Ризница прича – Бајке*

Корице књиге, већ на сам поглед и додир буде естетски доживљај, како код млађих, тако и код оних мало старијих. На средишњем делу налази се материјал који назире на огледало, које је окружено главним јунацима, који су заступљени у књизи.

Садржај књиге чини једанаест одабраних бајки, међу којима су: *Лейошница и звер, Мачак у чизмама, Мала сирена, Златокоса, Пейељуа, Златокоса и три медведа, Јоца и чаробни пасуљ, Принц жабац, Колачић медењак, Ивица и Марица, Снежана и седам њајуљака.*

Адаптација текста је у краћем облику у односу на оригиналне верзије, тако да је књига садржински прилагођена деци предшколског узраста. Свака бајка приказана је на неколико страница, које су праћене сликом и текстом. Текст на свакој страници састоји се од свега неколико реченица или пасуса, написан одговарајућим фонтом и величином слова која је јасно читљива. Текст не садржи деци мање познате речи, као што су архаизми, историзми, позајмљенице и сл.

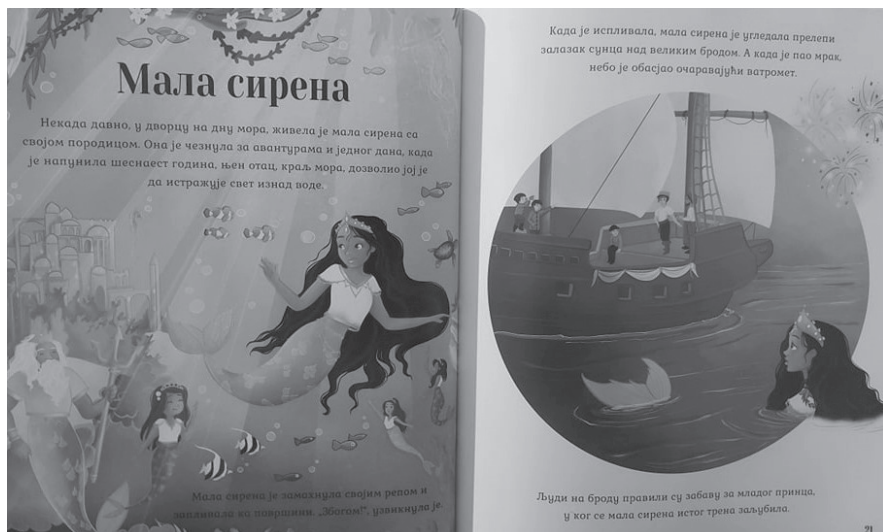
Илустрације се налазе на свакој страници, прате радњу и знатно су доминантније у односу на текст. Визуелни ефекти, дело су илустраторке Емануеле Манело, која на врло савремен и енергичан начин представља јунаке бајки, какве их досад можда нисмо видели.

Новијим и модернијим илустрацијама, ова књига бајки, а и многе друге у данашње време, све више се удаљавају од појединих елемената који су присутни у ранијим верзијама, а популаризовани захваљујући Дизнијевој адаптацији. Екранизација Дизнијевих цртаних филмова, заслужна је за масовну популаризацију бајки широм света, и оставља толико снажну слику о „изгледу јунака“, која се колективно урезује и остаје запамћена, да се готово може говорити о стереотипима. На саму помисао на одређену бајку, у глави већ можемо да створимо визуелни приказ јунака и осталих елемената који га окружују.

Савремени визуелни ефекти настоје да учине јунаке јединственим, модернијим и разбију устаљене стереотипне елементе бајке. У књизи *Ризница њрича – Бајке*, илустраторка јунацима даје неки нови изглед и ефекте који не само да чине јунаке савременијим, већ их удаљава од неких традиционалних елемената.

Многима прва асоцијација на Малу сирену Ханса Кристијана Андерсена, јесте црвенкоса јунакиња, бледог тена, док нам илустраторка књиге даје неки нови приказ ове јунакиње – црне, дуге косе и тамнопутог тена. И Волт Дизни је добијао много критика на основу изгледа и боје тена својих јунака, односно недовољна заступљеност јунака који нису беле расе, међутим, у данашње време све више се тежи равноправности, која је приказана и у литератури. Децу поготово

треба од најранијег узраста усмеравати ка поштовању различитости, што нам илустраторка можда и поручује, својом на креативан начин представљеном, тамнопутом јунакињом Малом сиреном (Слика 2).



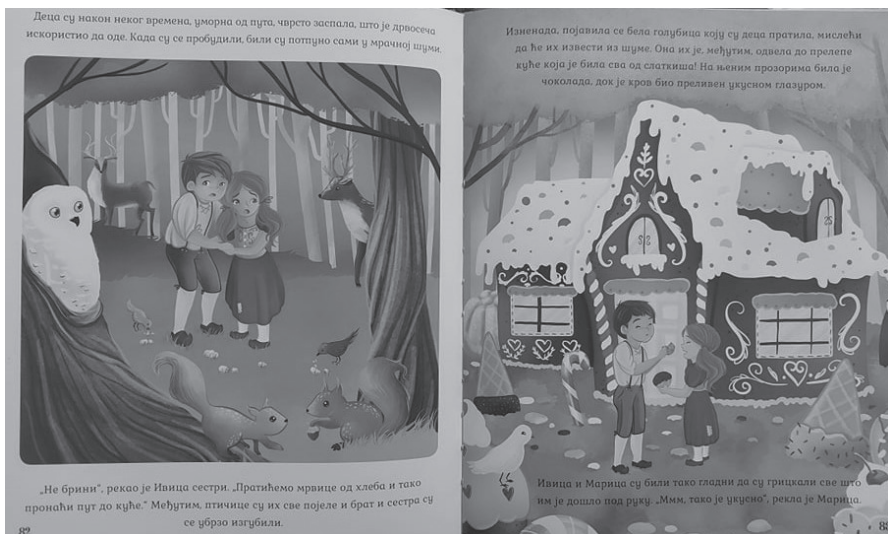
Слика 2. Мала сирена

Као још један пример илустрације, која се удаљава од класичног приказа јунакиње, јесте Пепељуга. Углавном је у књигама бајки и цртаним филмовима представљена традиционално, као плавокоса девојка, везане пунџе, у плавој балској хаљини, док нам у овој савременој књизи визуелни ефекат говори нешто сасвим другачије (Слика 3).



Слика 3. Пепељуга

Илустрације редом прате ток радње бајке (Слика 4), што помаже детету које још увек није савладало способност читања, посматрајући визуелне ефекте, да на свој начин преприча бајку, што позитивно утиче на развој говора код млађе деце.



Слика 4. Ивица и Марица

Књига *Ризница ђрича – Бајке*, својим визуелним елементима и садржајем, погодна је за децу, али у њој исто тако могу да уживају и одрасли. Одабраних једанаест бајки које се налазе у овој књизи, помажу детету у изградњи личности, изграђивању моралних вредности, суочавању са страховима. Ове бајке помажу при решавању унутрашњих конфликта, а дечји ум несвесно упија поруку коју свака бајка носи. Ове бајке прате дететов пут одрастања и треба да га охрабре на том путу.

Многе генерације одрасле су слушајући „Био једном један...“, а многи су се и успављивали слушајући бајке. Често су то биле чувене дебеле књиге, са по 365 прича, које су се дету свакодневно читале пред спавање. У тим књигама доминантнији је био текст, са по једном карактеристичном илустрацијом. Поређењем старијих издања бајки, старих неколико деценија, са савременијим верзијама, може се уочити доста разлика, почевши од саме садржине, текста, странице, а понајвише у разлици визуелних елемената. Старија издања бајки јесу можда била адекватна и погодна тадашњим дечјим читаоцима, али модерније време захтева и модернији приказ литературе за децу и младе. Акцента се данас ставља на самосталном ангажовању детета, да укључује сва своја чула и да истражује, што значи, да не треба да се ослања на то

да му се бајке искључиво читају, нити да буде пасивни слушалац. Иако је још увек у фази учења слова, учења читања, или пак није развило способност читања, детету треба пружити могућност да самостално истражује и анализира литературу, а сви звучни и визуелни ефекти који су данас присутни у књижевним текстовима за децу, помажу му на том путу.

Књига *Ризница прича – Бајке* детету ће отворити врата у свет бајки, на маштовит и креативан начин упознаће га са главним јунацима и њиховим животним причама. Ова књига одржаће децјој публици пажњу, јер су текст и слика у складу са његовим узрастом и интересовањима. У овој књизи сви главни јунаци илустровани су као деца: Пепељуга, Златокоса, Лепотица и звер..., који су у старим издањима бајки били визуелно представљени као адолесценти или зреле личности. Дете ће на овај начин лакше да се идентификује са ликовима, јер је његова природа у предшколском периоду сличнија оној која је представљена у делу. Бајка је данас добила свој нови визуелни облик, прилагођена је схватањима и природи детета, можда чак више него што је била у претходним деценијама.

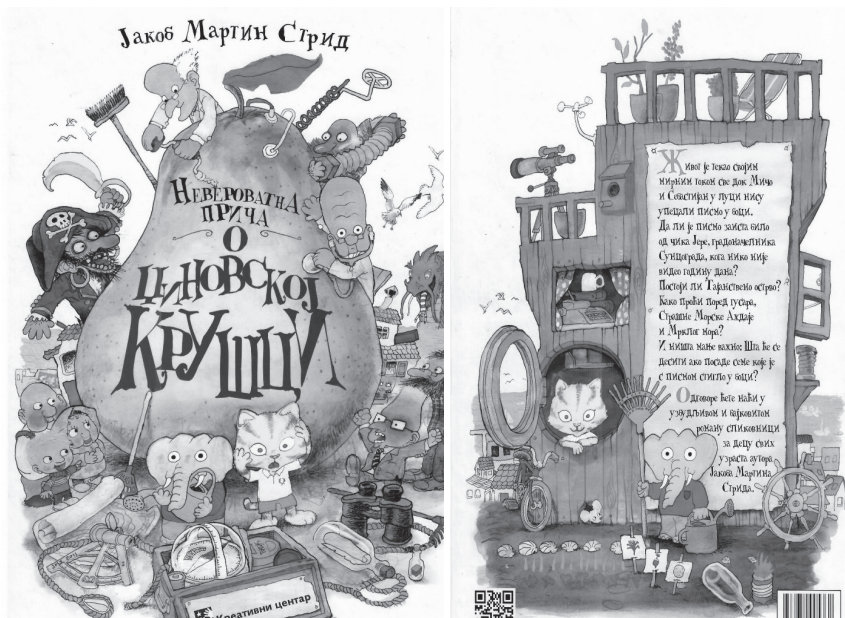
Емилија Лагичордић

ТАЈАНСТВЕНО ОСТРВО

(Јакоб Мартин Стрид, *Неверовајна њрича о џиновској крушци*,
Креативни центар, Београд, 2020)

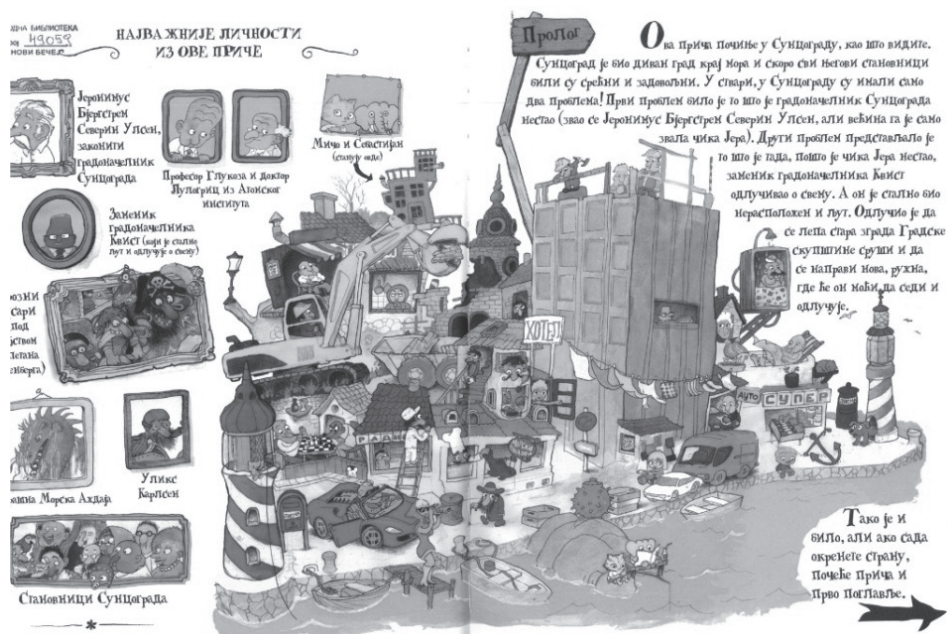
Књига *Неверовајна њрича о џиновској крушци* (Или како је Јеронимус Бјергстрем Северин Улсен враћен на законити положај градоначелника Сунцограда, на радост свих становника града – осим једног), данског аутора Јакоба Мартина Стрида, јесте авантуристичка књига намењена првенствено деци, али може да буде врло поучна и одраслим читаоцима. Књига је прожета хумористичким духом и на веома сликовит и креативан начин приказан је живот у Сунцограду, са мноштво илустрација и занимљивих дијалога (Слика 1). Поред текста, аутор књиге је и одличан карикатуриста, који је оригинално илустровао све ситуације у књизи.

Књига *Неверовајна њрича о џиновској крушци* садржи 10 поглавља и 105 страница.



Слика 1 – Корице књиге *Неверовајна њрича о џиновској крушци*

На први поглед радња књиге прати миран живот житеља градића Сунцогграда (Слика 2) и главних јунака Мичо (мачак) и Себастијана (слон), којима због тајанственог нестанка градоначелника Јеронимуса Бјергстрема Северина Улсена (чика Јера) главобољу прави заменик градоначелника Квист, који је увек љут и који о свему одлучује.



Слика 2 – Грађани Сунцогграда

Даље нас аутор кроз причу води динамичним радњама, открићу поруке у боци коју је градоначелник чика Јера послао Мичу и Себастијану, којом их упућује на потрагу за Тајанственим острвом.

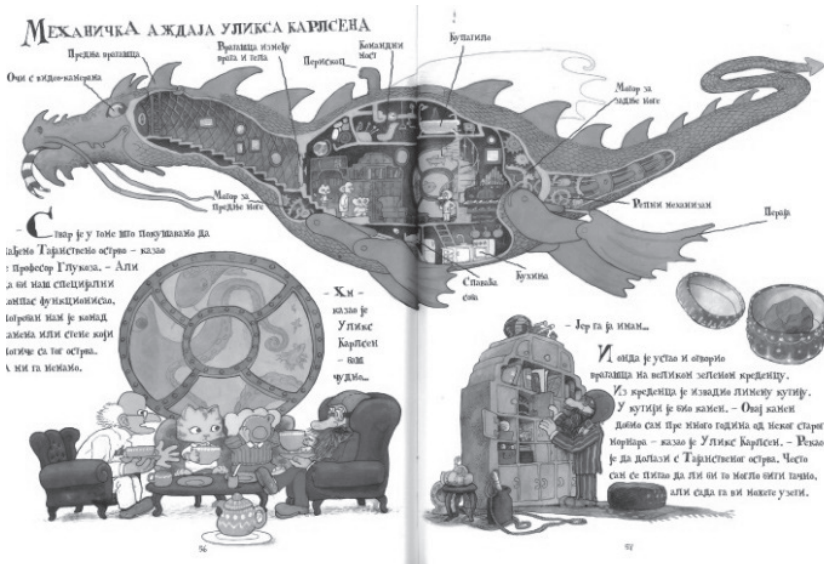
Главни јунаци књиге Мичо и Себастијан, уз помоћ професора Глукоза, превазилазе бројне препреке: протеривање из Сунцогграда у циновској крушци од стране заменика градоначелника Квиста, суочавање са страшним гусарима, који им касније постају пријатељи, затим суочавање са страшном морском аждајом и откриће да је аждаја робот (Слика 3 и 4), до уласка у Мркло море и проналаска Тајанственог острва и несталог градоначелника Сунцогграда – чика Јере.

Из воде је извасила цинковска марацаста нећан.
Била је то Страшна Морска Аждаја. Тело су јој прекривали
рогови и крпути. Капцала је округлим очима, које су се
пресијавале у сиви дугини бојама. Око њених зеничних уста
висили су дуги пицици. Шингала је као огромна машина, а
покретима је
пелетала
воду.



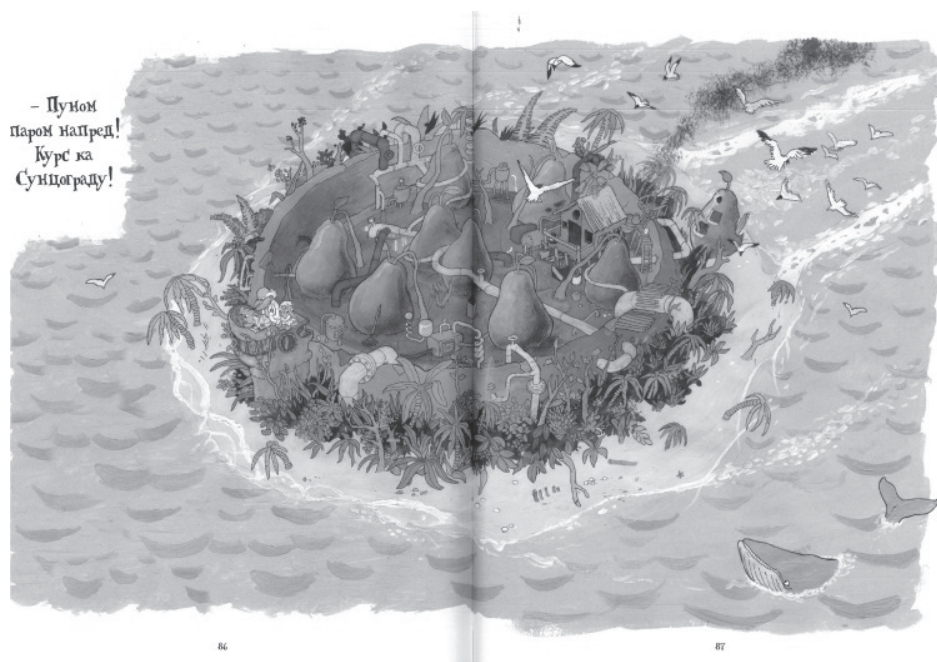
Али када се страснога жука плускана и прскања воде
стигло, згурло се нешто дубо. Био је то метални звук, као
поплавање некакве попуте или отпорање прста...

Слика 3 – Суочавање са аждајом



Слика 4 – Аждаја је робот

На крају се долази до разрешења да је Тајанствено острво у ствари огроман брод обрастао травом и претворен у острво на коме успевају циновске крушке (Слика 5), те како је „острво“ често било у покрету, нико годинама није могао да га пронађе.



Слика 5 – Брод је острво на коме успевају циновске крушке

Аутор књиге на вешт и прикривен начин шаље поруку читаоцима да никада не треба да судимо по „корици“ или на први поглед. Човек је често роб својих предрасуда о одређеним људима или стварима. Тако на пример, страшни гусари постају пријатељи са главним јунацима књиге, и нису уопште тако страшни, са друге стране, страшна морска аждаја није ни страшна, ни аждаја већ робот. Тајанствено острво је огроман брод на коме успевају циновске крушке.

Кроз књигу аутор нам даје примере како су поверење, пријатељство, храброст и упорност важни у животу. Тако градоначелник Сунцограда чика Јера на почетку књиге шаље поруку у боци Мичу и Себастијану, имајући поверење у њих да ће поруку пронаћи и следити упутства из ње у потрази за Тајанственим острвом. Са друге стране, Мичо и Себастијан, уз помоћ професора Глукоза, пролазе кроз разне неприлике, страхове, упорно трагајући за Тајанственим острвом и изгубљеним пријатељем.

Срећан и правичан крај приче јесте повратак Мича, Себастијана, професора Глукоза и градоначелника – чика Јере у Сунцоград и враћање на законити положај градоначелника Сунцограда, на радост свих становника града – осим једног.

Књига *Неверовајна йрича о циновској крушци* намењена је детету предшколског узраста, али и васпитачима, стручним сарадницима,

родитељима и свима који схватају колико је важно на време увести дете у свет књижевног стваралаштва, на маштовит, забаван и креативан начин. У раду са предшколском децом, књига обогаћује активности, буди код деце интересовање и машту. Уз помоћ књиге деца вежбају слова и читање.

Књига се може користити у свакодневном раду са децом, садржи пуно илустрација занимљивих деци, те се кроз књигу, поред вежбања слова, може вежбати и развој говора, а могу се развијати и когнитивне способности, креативност, самопоуздање и самосталност код деце. Васпитачу књига може да послужи у осмишљавању и реализовању активности из области развоја говора, упознавања околине и ликовног васпитања.

Како је књига интересантна и за одрасле читаоце, родитељи могу заједно са децом да „плове“ кроз разне авантуре заједно са Мичом и Себастијаном. На такав начин родитељи ће квалитетно и интересантно проводити време са дететом, што може бити веома подстицајно за дете.

Књигом *Неверовајна ѝрича о циновској крушици* дете се уводи у један нови, необичан свет маште, где су догађаји нестварни и необични, где се деца подстичу на размишљање и саосећање са јунацима књиге. Деца кроз књигу уче на који начин могу да се савладају и реше потешкоће, а то је упорношћу и великим трудом. Деца уче о важности и значају пријатељства, исправног понашања и оптимизма.

Аутор књиге на вешт начин приказује слику друштва данашњице. Књига је пуна оптимизма, осећаја за правичност, буди радозналост и даје снажну поруку да су људи често робови својих предрасуда, да су страхови често само у њиховој глави, да се до циља стиже великим трудом и упорношћу. Често се дешава да је некоректно понашање „обучено“ у одело правичности, да није редак случај да се квалитетне особине и праве вредности не вреднују, да људи некада тешко прихватају туђ успех и одбацују ту особу. Порука књиге је да правда и доброта на крају ипак побеђују.

Књига *Неверовајна ѝрича о циновској крушици*, која и поред мноштва интересантних ситуација и илустрација, оставља могућност за наставак другог дела ове авантуристичке и врло занимљиве књиге.

Књига *Неверовајна ѝрича о циновској крушици* може да носи поднаслов „Тајанствено острво“, јер је Тајанствено острво и долазак до њега кључ целе приче и решење свих проблема. Са друге стране, може се посматрати да је „Тајанствено острво“ у пренесеном значењу „тајна живота“, способност живљења и сналажења кроз живот на један коректан начин уз помоћ пријатеља, великом упорношћу и увек на страни правде.

Марија Павловић

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. Целокупина дела. VIII*. Нови Сад – Сремски Карловци: Издавачка књижарница Зорана Стојановића.

Радовановић, М. (1986). *Социоллингвистика*. Нови Сад: Књижевна заједница Новог Сада. Дневник.

Текстови доступни on-line у попису литературе се наводе на следећи начин:

Монографске публикације: Презиме и име аутора, наслов у курзиву (италику), интернет адреса с које је текст преузет, датум презимања.

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

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

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

Радове треба доставити Уредништву (tamaragrujic77@gmail.com; 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 XVI, број 1.

Киkinда 2021.

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), Тања Бркљач, мастер (Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди), др Србислава Павлов, проф. (Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди), др Загорка Марков, проф. (Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди), др Милорад Степанов, проф. (Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди), др Александар Јоксимовић, предавач (Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди), др Данијела Радловић Чубрило, проф. (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 Трпучећ, декан (Факултет за менаџмент ресурса ЦКМ, Свеучилиште „Херцеговина“, Мостар, БиХ), доц. др Жељко Пожега (Економски факултет, Осијек, 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.

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