

БРОЈ



Висока школа струковних
студија за образовање
васпитача у Кикинди

1

ЗБОРНИК

В Ш С С О В



2023



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

ЗБОРНИК ВШССОВ

година XVIII број 1.

Кикинда, 2023.

САДРЖАЈ

СТУДИЈЕ И ЧЛАНЦИ

Весна Мајсџоровић

ПРИПРЕМА ДЕТЕТА СА ПОРЕМЕЋАЈЕМ ИЗ СПЕКТРА
АУТИЗМА ЗА ПОЛАЗАК У ШКОЛУ – ПРИКАЗ СЛУЧАЈА.....9

Јелена Панџелић

ДРАМСКИ ПРОЈЕКАТ У ВРТИЋУ19

ИСТРАЖИВАЊА

Маријана Мишић, мајстор, др Мирсада Џаферовић

МОТИВАЦИЈА ВАСПИТАЧА ТОКОМ РАДА СА ДЕЦОМ
ОБУХВАЋЕНОМ ИНКЛУЗИВНИМ ОБРАЗОВАЊЕМ.....33

Љубица Судић, мајстор

САРАДЊА ПРЕДШКОЛСКЕ УСТАНОВЕ И ШКОЛЕ
СА РОДИТЕЉИМА ДЕЦЕ ИЗ РОМСКИХ ПОРОДИЦА
У ПРОЦЕСУ ТРАНЗИЦИЈЕ ИЗ ВРТИЋА У ШКОЛУ55

Ана Ивечић

ЗНАЧАЈ ФИЗИЧКИХ АКТИВНОСТИ И ИГАРА НА СНЕГУ
ЗА ЦЕЛОКУПАН РАЗВОЈ ДЕТЕТА ПРЕДШКОЛСКЕ ДОБИ.....75

ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

Јелена Панџелић

КЊИГА КОЈА ГОВОРИ.....97

Викторија Исидоровић

УПОЗНАЈЕМО ЖИВОТИЊЕ..... 101

Јелена Божин

АВАНТУРА СА ДОМАЋИМ И ШУМСКИМ ЖИВОТИЊАМА 105

Уједињено за сараднике..... 109

CONTENTS

ARTICLES AND STUDIES

Vesna Majstorović

PREPARING A CHILD WITH AN AUTISM SPECTRUM
DISORDER FOR SCHOOL – A CASE STUDY.....9

Jelena Pantelić

DRAMA PROJECT IN KINDERGARTEN19

RESEARCH

Marijana Mišić, M.A., Mirsada Džaferović, Ph.D.

PRESCHOOL TEACHERS' MOTIVATION FOR WORKING
WITH CHILDREN IN INCLUSIVE EDUCATION SETTINGS33

Ljubica Subić, M.A.

COOPERATION BETWEEN THE PRESCHOOL INSTITUTION
AND PARENTS OF ROMA CHILDREN IN THE PROCESS OF
TRANSITION FROM KINDERGARTEN TO SCHOOL55

Ana Ivetić

THE IMPORTANCE OF PHYSICAL ACTIVITIES AND
SNOW GAMES FOR THE OVERALL DEVELOPMENT
OF A PRESCHOOL-AGED CHILD.....75

REVIEWS AND ANALYSES

Jelena Pantelić

A TALKING BOOK.....97

Viktoria Isidorović

LEARNING ABOUT ANIMALS101

Jelena Božin

AN ADVENTURE WITH DOMESTIC AND FOREST ANIMALS105

Instructions for submitting a journal 109

СТУДИЈЕ И ЧЛАНЦИ

ПРИПРЕМА ДЕТЕТА СА ПОРЕМЕЋАЈЕМ ИЗ СПЕКТРА АУТИЗМА ЗА ПОЛАЗАК У ШКОЛУ – ПРИКАЗ СЛУЧАЈА

САЖЕТАК: Припрема за полазак у школу је процес који изискује посебне напоре родитеља и васпитача и када говоримо о деци типичног развоја. За децу са сметњама у развоју, овај процес је још специфичнији. Транзиција из вртића у школу за ову децу може да буде стресна уколико се не предузму сви поступци који ће олакшати прелазак у нову средину.

Циљ овог рада је да представи припрему за полазак у школу детета са поремећајем из спектра аутизма. Посматрањем и праћењем понашања, развоја и напредовања детета, различитим техникама долазимо до закључка да је, уз коришћење разноврсних педагошких стратегија и стилова подучавања, могуће припремити дете са поремећајем из спектра аутизма, одређених способности, за прихватање школске средине.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: припрема за полазак у школу, поремећај из спектра аутизма, дете, школа

Увод

Аутизам је комплексан неуроразвојни поремећај, који се карактерише значајним оштећењима вербалне и невербалне комуникације, реципрочних социјалних односа и имагинације, уз присуство ограничених репетитивних и стереотипних образаца понашања, интересовања и активности (Бујас-Петковић, 2000, према: Томић и Милић, 2014: 88).

Неке од смерница за васпитно-образовни рад са децом са поремећајима из спектра аутизма (ПСА) су:

- Распоред дневних активности и правила понашања треба да буду представљени сликовно на видном месту, како би се постигла доследност и предвидљивост која је неопходна деци са поремећајем из спектра аутизма;

* vesna.majstorovic963@gmail.com

- Простор треба да буде јасно структурисан и обележен (најбоље сликама), тако да се зна које се активности у ком делу просторије одвијају;
- Поступно уводити дете у нове активности, на пример, у ситуацији читања приче у групи, навести дете са ПСА да краће време седи у близини остале деце, а потом постепено повећавати време и приближавати га седењу у кругу;
- У оквиру активности које се одвијају за столом, испред детета са ПСА треба да се налази искључиво оно што је потребно за тренутну активност;
- Учити дете са ПСА прикладном понашању у свим ситуацијама – током групних активности, ручка, обављања тоалета, шетње;
- Не спречавати дете са ПСА да чини стереотипне радње (осим ако се повређује), јер то може довести до беса, вриштања, агресије (Николић, Цвијетић и Дамјановић, 2019, према: Марков, 2020).

Припрема деце са сметњама у развоју за полазак у школу

Припрему деце са сметњама у развоју за полазак у школу треба разматрати као вишедимензионални и комплексан процес дужег трајања од формалне припреме, која, према законским прописима, траје једну школску годину. Овај процес захтева персонализовани приступ детету са ПСА сметњама у развоју, где се полази од тренутног нивоа развоја и постигнућа детета, а не од развојне норме за одређени календарски узраст. Полази се од тренутних способности детета и проширивањем и надограђивањем његових већ постојећих знања, вештина и навика. План припреме деце са сметњама у развоју заснива се на: (а) персонализованом приступу детету, индивидуализацији или примени ИОП-а, (б) тимском раду у предшколској установи и (в) додатној подршци деци, родитељима и васпитачима, а коју, у складу са законом, реализују дефектолози и логопеди. Значајну улогу у идентификованим факторима за припрему деце са развојним сметњама за полазак у школу имају и вршњаци типичног развоја (Којић, Марков и Којић Грандић, 2019: 13). Значајну улогу у припреми деце са сметњама у развоју за полазак у школу имају и правилници (*Правилник о ближим ујујсјивима за ујјврђивање јрава на индивидуални образовни јлан, њејову јримену и вредновање, 2018; Правилник о догајјној образовној, здравсјивеној и социјалној јодршци дејјетју, ученику и ограслом, 2018*).

Резултати истраживања показују да су сарадња породице и васпитача, као и вршњачка подршка, један од кључних фактора за

припрему деце са ПСА за полазак у школу и њихов биопсихосоцијални развој (Васиљевић-Продановић, Крнета & Марков, 2021; Којић, Којић Грандић и Марков, 2020).

О улози васпитача и породице у процесу припреме деце за полазак у школу говоре и други аутори (Мајсторовић, 2015; Daniels & Stafford, 2001), указујући на потребу да васпитач прилагоди стил подучавања сваком детету у складу са дететовим способностима, искуствима и потребама.

Приказ случаја

Подаци о породици детета: Дете живи у породици уз мајку, са оцем и дедом (отац мајке). Мајка је по занимању домаћица. Завршила је основну школу. Отац ради као теренски радник и често је одсутан од куће. Деда је пензионер и веома је брижан према унуку и ћерки, а са зетом има добар однос. Породица има сопствену кућу и, према изјави оца, солидно живе. Дете долази у вртић редовно и на време. Увек је беспрекорно, уредно и чисто. Углавном га у вртић доводи и одводи деда, а понекад и мајка. Деда детету помаже да се преобује и свуче јакну, шал и капу. Отац долази на индивидуалне разговоре које заказује он или васпитачица како би сазнао информације о развоју и напредовању детета у вртићу, као и да би васпитачица била информисана о понашању детета у породичном окружењу.

Уочавање њрвих симпјтома сметњи у развоју

Деда је још у првим месецима живота детета приметио да дете не реагује кад мајка или неко од блиских особа уђе или изађе из собе. Углавном би мирно лежало и чврсто левом руком држало играчку. Није деловало заинтересовано за играчку, али кад би му она узела из руке, дете би врискало. Проходило је са око 14 месеци живота, често је ширило и скупљало шаке, ходало на прстима, и често ритмично ударало главом о кревет, под, зид и сл. Показивало је збуњеност, често је плакало и неконтролисано врискало и поред тога што му је пружено оно што је тражило. Свакодневно се играло коцкама различитих боја које је ређало некад и сатима. Када би се десило да коцке које ређа вертикално падну, дете би почело да уједа сопствене шаке и да манифестује раличите агресивне облике понашања. На питања најближих није реаговало, деловало је као да их не чује. Контакт очима је избегавало. Отац и деда су се забринули кад дете није проговорило ни кад је напунило две године и шест месеци. Своје потребе и интересовања изражавало је тако што је своје најближе одводило до жељене ствари и

показивало шта жели. Није потражено стручно мишљење, јер је отац сматрао да су проблеми пролазног карактера.

Полазак у вртић и активности

Дете је пошло у вртић са четири године. Уочено је његово скакутање које је деловало као да трчи у месту ударајући пете у глутеусе. Уколико није изводило ову радњу онда би лепршало шакама, или би савило руке у лактовима и имитирало би летење.

У вртићу је било четири групе и детету је омогућено да посећује све групе током активности, да посматра децу. Није остварило контакт са васпитачицом, али ни са једним другим дететом.

Међутим, једна од васпитно-образовних група у вртићу била је вежбаоница за активности ликовног васпитања. Дете би са великим интересовањем посматрало студенте и професора и тапшало би рукама. Пажљиво би слушало уводну асоцијацију студената (који су полагали испит), која је децу требало да подстакне на ликовни израз. Док би у главном делу деца цртала, дете би их са великим интересовањем посматрало. Дечак је био заинтересован и за изложбу цртежа која је била организована на тепиху и скакутао би док су деца анализирали своје радове. Све је више боравио у тој групи да би крајем првог полугодишта, према савету психолога, званично прешао у групу другог васпитача. Васпитачица је имала обичај да после сваке активности броји децу, јер је дозвољавала да мењају места, па јој се некад чинило да неко дете није присутно у радној соби. Дечак би за васпитачицом почео да броји децу (еда, да, ти...ч...пе...). Васпитачица га је посматрала и пратила његово понашање. Прво га је укључила у ликовне активности. Дечак је избегавао да се испрља, па му је васпитачица дала графитне оловке различитих облика и дебљина и уверила га је да се њима неће испрљати. Професорка ликовног је, сваког уторка кад су се у васпитно-образовној групи реализовале ликовне активности, пружала подршку васпитачици и на сто дечака стављала неколико фломастера различитих тонова плаве боје (његова омиљена боја). Није тражила од дечака да црта, већ се свој деци обраћала, па и дечаку који се прикључио групи. Дечак би само сагнуо главу, а професорка је мирно настављала да се обраћа другој деци, па би опет дошао ред на дечака и он се тако одважио да почне да црта. Дечак је био у фази шкрабања (тада је имао скоро пет година).

Дечак је имао обичај да сваког јутра узима један мали плави аутомобил и да се њиме игра по тепиху, увек по истој путањи, на истом месту. Тихо је изговарао ссс... Недалеко од њега једна девојчица узела је други аутомобил и имитирала је дечака, али је гласно говори-

ла rrr... Дечак би јој одговарао са гласнијим sss. Ова игра догађала би се сваког јутра током доласка у вртић. Овој игри придружила се и друга девојчица која је користила већи аутомобил, који је, кад би се покренуо, производио звуке. Како је време одмицало, дечак и те две девојчице (биле су најбоље другарице) почели су све чешће да прилазе једни другима. Дечак је прихватио присуство девојчица. Ако су се активности одржавале за столом, девојчице су седеле са њим и помагале му да сече маказама хартију и сл.

У међувремену, започела је пракса студената. Један од студената донео је свој лаптоп. Чим га је укључио, дечак је пришао студенту и он је детету допустио да користи лаптоп. Одмах је могло да се уочи да дете зна да користи лаптоп. Врло брзо дечак је нашао жељене садржаје (цртане филмове) којима је студентима и васпитачу изразио своја интересовања и потребе. Сазнали смо, на пример, да воли да једе смоки, да ређа коцке, да слуша тиху музику и др. Васпитачица је још при доласку дечака у васпитно-образовну групу, запазила да га је привачила музичка линија и да је знао да је укључи и да одабаре музику. Био је пресрећан док је мењао музику на уређају. Чинио је то пажљивим покретима.

Васпитач и студенти договорили су се да кад дечак почне да пушта музику, сви (деца, васпитач и студенти) почну лагано да се њишу у ритму музике. Заправо, прво би неколико деце, васпитач и студенти, учествовали у овом процесу, како би се видела реакција дечака. Кад је наредних дана дечак почео да пушта музику, васпитач, деца и студенти, реализовали су план. Дечаку је било потребно неколико минута да схвати да музика коју он пушта изазива њихову реакцију. Онда је почео да мења ритам и врсту музике. Видео је да су у зависности од музике, сви мењали темпо и ритам игре. Био је врло узбуђен и очигледно је било да су његова осећања била позитивна. Сви су се укључили у ове активности. Наредних дана ове активности су се понављале и трајале су по 10 до 15 минута. Уведени су елементи вежби. Девојчице које су оствариле социјални контакт са дечаком, покушале су и њега да укључе у игру, он није желео, али им је допустио да оне појачавају и смањују јачину звука.

У оквиру активности развоја говора, деца су понављала песму посвећену мајци. Деца су песму рецитовала индивидуално, у пару, или у малим групама. Дечак је изашао пред групу са две девојчице, окретао је главу, покривао очи, скакутао и сл. Девојчице су са много емоција рецитовале песму о мајци. Дечак је позитивно реаговао на ову ситуацију и спонтано су се сво троје ухватили за руке. Дечак је изговарао само прве или последње слоге песмице. Али, сва деца су због успеха ово троје деце, била радосна и дуго су им аплаудирала.

Кад су завршили са рецитовањем, троје деце отишло је на своја места. После њих су друга деца рецитовала песмицу. Сви су се трудили да уносе што више емоција, а што није било тешко, јер је песма била посвећена мајци. На крају, девојчице су рекле васпитачици да би желеле још једном са дечаком да одрецитију песмицу. Васпитачица је поновила да и Н. жели да рецитије песмицу и деца су то пропратила аплаузом, који је увек на њега деловао позитивно и стимулативно. Девојчице су полако и поново са много емоција рецитовале песму, а дечак је усхићено скакутао поред њих, изговарао је први или последњи слог неке речи из песмице и тако су сво троје рецитовали песмицу. Деловало је да дечак има више самопоуздања и да је још радоснији што је васпитачица дозволила да његова група још једном одрецитију песмицу.

У складу са својим способностима, дечак је попуњавао радне листове из области методике формирања почетних математичких појмова, развоја говора и упознавања околине. Задатке из области формирања почетних математичких појмова, брзо је решавао. Физичко васпитање реализовао је тако што је био „асистент“ васпитачу и што је уз његову помоћ изводио вежбе.

Васпитач је сачинио педагошки профил дечака служећи се подацима које је добио од чланова породице и на основу свог запажања. У раду са дечаком успешно су примењиване мере индивидуализације, па није било потребно израдити и примењивати ИОП1. Дете није било обухваћено додатном образовном подршком у школи за основно образовање ученика са сметњама у развоју.

Табела 1: Планиране мере отклањања физичких и комуникацијских препрека (индивидуализовани начин рада) у предшколској установи, односно школи

Б. Педагошки профил детета – предшколска установа	
Јаке стране и интересовања детета	Потребе за подршком
Б.1 Сазнајни развој (издвојити важне чињенице о досадашњим постигнућима, интересовањима, областима и специфичним вештинама и како се оне испољавају у различитим ситуацијама)	
Прихвата да учествује у активностима (уз подршку две девојчице). Ако нема њихову подршку, одмах након започињања активности, мења сферу интересовања, прелази на другу активност, искључиво индивидуалну (слагање слагалица, уметаљки, грађење разних облика од коцки), на којима се задржава дуже. Воли рад на рачунару.	Радити на побољшању пажње и концентрације како би започету активност могао да уради до краја, такође, активности организовати прво у пару, затим у групи са осталом децом, како би побољшали уједно и пажњу и социјализацију и интеграцију са осталом децом.
Б.2 Социјално-емоционални развој (издвојити важне чињенице о односима са другима, вршњацима и одраслима, о поштовању правила и реаговању у социјалним ситуацијама)	

Мирољубив је, али не успоставља контакте са вршњацима, већ само са две девојчице које су најбоље другарице. Емотивно се везао за њих две и васпитачицу.	Зближавање са другом децом у групи, укључивање у директну комуникацију са децом, развој припадности, развој осећаја прихваћености, пораст самопоуздања, развој блиских односа између дечака и остале деце, стварање позитивне климе у групи.
Б.3 Говор и комуникација (издвојити важне чињенице о начинима размене информација са другима, укључујући и степен развоја говора и познавања језика на ком се комуницира у групи као и сметње у коришћењу вербалних, визуелних и симболичких средстава комуникације)	
Комуникација са васпитачицом и двома девојчицама заснована је на гестовима и покретима, хвата их за руке и одводи до места на којем жели да оствари своје потребе и интересовања. Вербални говор није развијен. Разуме све налоге васпитача и две девојчице. Васпитач понекад користи визуелну подршку ако дете не разуме налог. Приликом комуникације користи и рачунар. Уз помоћ цртаних филмова (Сунђер Боб, Пепа Прасе и др.), дечак комуницира са свима који желе комуникацију, на пример са студентима. Иако нико из његове породице нема савремени мобилни телефон, он зна све радње кад му студенти дају своје телефоне.	Комуникација и размена информација са осталом децом није развијена. Потребан рад на развијању вербалне и невербалне комуникације са вршњацима.
Б.4 Самосталност и брига о себи (издвојити важне чињенице о развоју способности да се стара о себи у складу са узрастом код куће и у предшколској установи)	
Дете током боравка у вртићу не иде у тоалет. Не узима ужину. Једе само смоки.	Радити на још бољем осамостаљивању у обављању хигијенских навика, облачења, свлачења, изувања ципела и самосталног обувања.
Б.5 Моторички развој (издвојити важне чињенице о досадашњем моторичком развоју, о начину функционисања и сл.)	
Крупна моторика и координација тела, прецизност, ритам, у потпуности су развијени. Фина моторика је развијена.	Моторичке способности детета треба користити за развијање других способности.
Идентификоване приоритетне области и потребе за подршком у васпитно-образовном раду:	Додатна подршка (додатни видови рада са дететом у оквиру васпитне групе, вртића и породице) и додатна подршка за коју је потребно одобрење Комисије.
• Подстицати развој пажње и концентрације, социјализације и интеграције. • Подстицање развоја моторике, пре свега, fine моторике шаке и прстију, као и крупне моторике. • Подстицање развоја говора, богаћење речничког фонда.	

Васпитач је са великим ентузијазмом радио са дететом и индивидуално. Дете је показивало напредак, што је васпитача додатно подстицало да истражује препоруке за рад са децом са ПСА. Дете није имало подршку персоналног асистента. Подршку васпитачу пружао је повремено психолог, саветима и препорукама.

Закључак

Процес припреме за полазак у школу започиње много раније од периода формалне припреме, који траје само једну школску годину. Ово се посебно односи на децу са сметњама у развоју. Васпитачи са осталим стручњацима треба да уложи много напора како би транзиција из вртића у школу била што лакша за дете са сметњама у развоју. Када говоримо о деци са ПСА, онда треба узети у обзир широк дијапазон њиховог могућег понашања и чињеницу да врло често нисмо у могућности да своја искуства стечена у раду са једним дететом са ПСА применимо и на другу децу.

Дете је први разред завршило у редовној школи, али од другог разреда похађа школу за образовање ученика са сметњама у развоју. Има подршку персоналног асистента.

Како је од 2018. године могуће примењивати и план транзиције за децу са сметњама у развоју, могуће је разрадити низ поступака који ће допринети функционалности детета са ПСА и његовој транзицији из вртића у школу.

Инклузивни тимови вртића и школе, разменом искустава и документованих података, допринели би да родитељи донесу најбољу одлуку поводом уписа детета у први разред. Код родитеља треба сузбијати предрасуде и усмерити их да своје дете упишу у ону школу која ће детету пружити најбоље услове за развој. У овом случају, испоставило се да је то школа за ученике за основно образовање ученика са сметњама у развоју.

ЛИТЕРАТУРА

- Daniels, E. R., & Stafford, K. (2001). *Integracija dece sa posebnim potrebama*. Centar za interaktivnu pedagogiju.
- Kojić, M. B., Markov, Z. T., & Kojić-Grandić, S. S. (2019). Priprema dece sa teškoćama u razvoju za polazak u školu iz ugla vaspitača. *Sinteze – Časopis za pedagoške nauke, književnost i kulturu*, 8(16), 13–36. DOI: 10.5937/sinteze8-24176
- Kojić, M. B., Kojić-Grandić, S. S., & Markov, Z. T. (2020). Faktori prihvatanosti dece sa poremećajem iz autističkog spektra u predškolskoj ustanovi. *Sinteze – Časopis za pedagoške nauke, književnost i kulturu*, (17), 41–63. DOI: 10.5937/sinteze9-24201
- Kojić-Grandić, S. i Majstorović, V. (2017). Koncept diskursa relacije otvorenog sistema, inkluzije i holističkog pristupa u predškolskom vaspitanju i obrazovanju. *Norma*, 22(2), 183–195.
- Мајсторовић, В. (2015). Припрема деце са тешкоћама у развоју за полазак у школу. *Зборник ВШССОВ*, 10(2), 85–99.

- Марков, З. (2020). *Припрема деце са сметњама у развоју за полазак у школу – приручник*. Кикинда ВШССОВ.
- Правилник о ближим упутствима за утврђивање права на индивидуални образовни план, његову примену и вредновање. *Службени гласник РС*, бр. 74/18. <http://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/eli/rep/sgrs/ministarstva/pravilnik/2018/74/4/reg>
- Правилник о додатној образовној, здравственој и социјалној подршци детету, ученику и одраслом. *Службени гласник РС*, бр. 80/2018. <http://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/eli/rep/sgrs/ministarstva/pravilnik/2018/80/4/reg>
- Томич, К. Н., & Милић, Ј. (2014). Dete sa autizmom u inkluzivnom vaspitnom kontekstu. *Sinteze – Časopis za pedagoške nauke, književnost i kulturu*, 3(6), 87–97. DOI: 10.5937/Sinteze1406087T
- Vasiljević-Prodanović, D., Krneta, Ž., & Markov, Z. (2021). Cooperation between Preschool Teachers and Parents from the Perspective of the Developmental Status of the Child. *International Journal of Disability, Development and Education*. DOI: 10.1080/1034912X.2021.1916892

Vesna Majstorović

PREPARING A CHILD WITH AN AUTISM SPECTRUM DISORDER FOR SCHOOL – A CASE STUDY

ABSTRACT: Preparation for school is a process which requires extra effort from the parents and preschool teachers even when we talk about children of typical development. For children with developmental difficulties, this process is all the more specific. The transition from kindergarten to school for these children can be stressful if all the actions that can alleviate the transition to a new environment are not taken.

This article aims to describe the process of preparing a child with an autism spectrum disorder for school. After observing and monitoring the child's behaviour, development and progress, using different techniques, we came to the conclusion that, with the use of various pedagogical strategies and teaching styles, it is possible to prepare a child with an autism spectrum disorder, and with certain abilities, to accept the school environment.

KEY WORDS: preparation for school, autism spectrum disorder, child, school

ДРАМСКИ ПРОЈЕКАТ У ВРТИЋУ

САЖЕТАК: Дете у раном детињству показује интересовање за драматизацију и игре са улогама. Драмски метод има најбољи ефекат код деце између четири и девет година, усмерен је на године развоја. Имајући то у виду, акценат се ставља на креацију, а не на наступ. За драматизацију су најпогоднији уметнички текстови које су деца већ добро упознала. У оквиру драмског пројекта у вртићу, као део може се наћи и креативно драмско изражавање. Може се рећи да је циљ пројектне активности да се осмисли и напише интерактивни драмски текст, који ће се обрадити помоћу одређених драмских техника.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: предшколско васпитање, драмски пројекат, Године узлета

Увод

Нова програмска концепција представља савремени приступ учењу и развоју у раном детињству и заснива се на вери у капацитете деце да активно учествују у свом учењу и развоју, значају игре и заједничког учешћа деце и одраслих. Циљ Година узлета јесте јачање континуитета у образовању постављањем темеља за целоживотно учење и чвршће повезивање са породицом и локалном заједницом. У погледу васпитно-образовног рада, Године узлета базирају се на коцепту Ређо Емилија (Reggio Emilia), који данас представља један од веома актуелних приступа у области предшколског васпитања и образовања. За Ређо Емилија вртиће специфично је да не постоји класични план и програм рада, већ су деца и васпитачи окупљени око пројекта.

Драмски метод у васпитању представља врсту импровизације. Он је „процес који има форму драме, у којој њени учесници деца вођени од стране васпитача замишљају, размишљају и приказују искуствено стечено знање“ (Бојовић, 2010). Драмски метод има најбољи ефекат код деце између четири и девет година – усмерен је на године развоја. Акценат се ставља на креацију, а не на наступ. Оно што

* jelena.pantelic1984@gmail.com

драмски метод чини успешном методом јесте природна потреба деце да се „претварају“. На тај начин, деца кроз имитацију вежбају живот да би га боље разумела.

Драмски пројекат у вртићу

Према најновијим стручним тенденцијама, интегрисани приступ активностима деце предшколског узраста представља будућност предшколског васпитања. Интегрисани приступ путем тематског повезивања садржаја из различитих области подразумева да васпитачи обједињују стечена знања из различитих васпитно-образовних области и примењују их у раду с децом од 3 до 7 година. Тематским приступом активностима интегришу се све предметне области у оквиру једне теме. То значи да тематске јединице треба конципирати тако да се задаци из различитих области повежу, обједине и остваре унутар задате теме. У савременим предшколским програмима комбинују се елементи неге, превентивно-здравствене и социјалне заштите, као и квалитетан васпитно-образовни рад са децом од рођења до поласка у школу како би се омогућио оптималан раст и развој сваког детета, и осигурали довољно подстицајни услови за учење и образовање – што је основ интегрисаног приступа (Клеменовић, 2009).

Интегрисани приступ развоју и учењу предшколске деце заснива се на схватању детета као јединственог и целовитог бића, активног, интерактивног и креативног (Милошевић, Зорић, Улић, Цолић, Матовић, 2017). Зато и предшколско васпитање и образовање мора да буде целовити процес у коме су процеси бриге, неге, васпитања и образовања, повезани и уткани у све сегменте живљења у вртићу. Учење треба да се одвија кроз целокупно, интегрисано искуство које дете непосредно стиче у процесу активног деловања на своју околину, у ситуацијама које за њега имају смисла и које смисао повезује.

Нове Основе програма предшколског васпитања и образовања у Србији заснивају се на интегрисаном приступу нези, васпитању и образовању (Стојановић, Ковачевић, Богавац, 2018). Најзначајније одреднице Ређо Емилија приступа полазе од става да дете има сто језика, а ми одрасли му својим приступом и васпитањем избришемо или занемаримо деведесет девет. Идеју о стотину језика деце Лорис Малагуци (Loris Malaguzzi) објашњава тиме да свако дете има својих стотину језика, односно стотину мисли, идеја, начина изражавања, схватања, доживљавања, разумевања. Одрасли одузимају детету 99 језика, односно своде децу на оно што они сами пројектују, при томе не узимају у обзир полазиште детета, његово искуство и доживљај

и третирају га, разумеју и прихватају само из перспективе одраслог човека. За разлику од наведених поступака, Малагуци инсистира на томе да дете треба посматрати и схватити са његовог становишта, пружајући му могућност да се изрази кроз мноштво различитих форми (Первишић, 2007).

Васпитачи који раде у Ређо Емилија вртићима сматрају да је рад на пројекту окосница стицања искуства деце и васпитача. Према Ређо Емилија концепцији, рад на пројекту није могуће унапред планирати, нити структурирати. Осим тога, дужина трајања пројекта није унапред одређена, а и не зна се у ком смеру пројекат може да се развија. Са друге стране, оно што се унапред зна, то је да ће у пројекат бити укључени и међусобно се смењивати истраживање, изражавање, дискусија, потом поново истраживање и то све кроз употребу различитих симболичких језика. Васпитачи и деца бирају тему пројекта којом ће се бавити. Тако започињу истраживање проблема који их занима, и који је део њиховог искуства (уместо садржаја који су унапред одређени и структурирани од стране одраслих).

Историјске чињенице говоре у прилог томе да Пројектни приступ није нови приступ у учењу, јер се са његовим развојем и применом кренуло крајем 19. и почетком 20. века. Међутим, иако у васпитно-образовној пракси постоји већ читав један век, он представља савремени приступ учењу о чијим бенефитима сведоче бројна истраживања. Пројекат представља основу у којој је акценат стављен на јаком уверењу да је учење путем делања, размене идеја и искуства кроз дискусију, најбољи начин за стицање знања. Пројекат представља део истраживања неке области или неке шире теме у коме су дечје идеје, питања, теорије, претпоставке и интересовања, главна детерминанта и полазиште у обезбеђивању различитих искустава, садржаја и активности. Општи циљ Пројектног приступа, према Кац и Чард, јесте развијање дечјег ума, при чему оне под термином ум не подразумевају само знања и вештине, већ и социјалну, емоционалну, естетичку и духовну сензибилност (Милановић, Видановић, Богојевић, 2015: 64).

За успешне пројекте сматрају се они пројекти који код деце провоцирају стваралачко решавање проблема, јер сваки пројекат треба да започне одређеном провокацијом за учење, што је први задатак васпитача. На основу посматрања и ослушкивања деце, васпитач уноси провокацију, па потом прати у којим смеровима иде дечје истраживање. То истраживање је неизвесно и непредвидиво, јер се на почетку не може тачно знати у ком ће правцу истраживање отићи.

Дете у раном детињству показује интересовање за драматизацију и игре са улогама. Оно често игра улоге личности из своје околине, као и животиња, облачи делове одеће мајке и оца и имитира неке њихове радње и начин понашања. Ове игре улога врло јасно показују заједничко дејство нагона за игром и нагона за имитацијом, кад дете обнавља оне радње и облике понашања које је видело у својој околини. Посебно место међу разноврсним облицима дечјег стваралаштва имају сви облици драмског стваралаштва подстакнути књижевним текстом. У њима се преплићу говор, покрет, слика и музика и могу се препознати у играма маште и улога, спонтаним импровизацијама које деца изводе сама или уз помоћ лутака, на теме из обичног живота или књижевних текстова. Драмско стваралаштво деце предшколског узраста има корене у њиховим симболичким играма (Каменов, Филиповић, 2010).

Једна врста игре која развија и моторне и менталне функције детета, а уз то најкомплексније омогућава развитак стваралачких способности, јесте драмска игра. Драмска игра је симболичка игра, игра с правилима. Драмска игра пружа значајне могућности за развој стваралачких способности у васпитању и образовању детета. Блиска је детету, јер у себи има све елементе дечје игре. Доживљаји у стваралачкој драмској игри обогаћују и сазнајно и емотивно, па као резултат овог процеса дете стиче сигурност и самопоуздање. Кроз драмске игре дете развија способност опсервације, јер је упућено на посматрање живота и ствари које га окружују; оно се навикава да гледа и види, да слуша и чује, да запажа и схвата. Непрестано је у ситуацији да повезује узроке и последице, појаве и збивања, да расуђује и просуђује, да би, према правилима игре, могло да заузме сопствени став о одређеним значењима и вредностима. Уношењем елемената драмске уметности, игре улога се обогаћују, како по садржајима, тако и по изражајним облицима. То се постиже читавим системом поступака, нарочито у области развоја говора. Васпитачи са децом могу да организују игре – вежбе за развој интонације, мимике, гестова, поза и кретања.

Дете и драма блиско су повезани, јер код деце постоји двоструки интерес за драмску игру – као гледалац и као извођач. Дете – гледалац прати радњу драмског текста, ако је разуме, тј. ако она одговара његовом узрасту, а интерес и пажња током гледања зависе од уметности извођача, радно-игровних средстава која се користе приликом извођења, дужине драме итд. Дете – извођач све то схвата као игру и може да учествује у извођењу гледаног текста, ако је на погодан начин

уведено у игру. Знамо да деца воле да учествују у извођењу, њима прикладних и интересантних драма, као и то да су веома сналажлива и маштовита приликом реализације датих драмских текстова.

Избор драмских текстова за приказивање, а и активирање саме деце у извођењу њиховог садржаја, врши се на исти начин као и код других прозно-стиховних текстова, па је веома важно водити рачуна о узрасту, васпитно-образовним циљевима, садржају драме, могућностима њеног извођења у радној просторији или у отвореном простору, дужини драме, годишњем добу. Избор драме, дакле, улази у годишње планирање рада, време њеног извођења уклапа се у месечне тематске планове, а садржај драме користи се током целе године из различитих подручја делатности и на различите начине – корелација рада. Све то представља одређене тешкоће, па се драме за децу доста ретко користе у вртићима, иако је познато да деца било ког предшколског узраста воле бајковите драмске садржаје, драме у којима се појављују њихове омиљене животиње, предмети, играчке, итд. За децу је лакше да буду посматрачи него извођачи. Мада, и приликом посматрања, децу треба наводити на учешће у игри, тј. на адекватан начин треба их подстицати на говор, као што се то ради и са позориштем лутака, које је, иначе, средство за извођење драме.

Код предшколске деце постоји потреба да оно што су чула и доживела, захваљујући изражајно интерпретираном књижевном делу, изразе у игри, цртању или ликовном обликовању. Занимљиво је да након слушања песме или приче, деца ликовно покушају да изразе оно што су замислила и доживела. Дете цртајући, сликајући и обликујући, инспирисано књижевним текстом, у већој мери усредсређује се на њега него када га само чује. Тако ликовне активности доприносе обогаћивању активности чији је смисао да приближе деци литературу. Песма, бајка, прича, басна и свако друго књижевно дело, може да послужи и као инспирација за драмску игру или драматизацију. Довољно је, нпр. у кутку домаћинства прочитати деци песму о болесној лутки, па да њихова игра постане богатија. Важно је да сви учествују у припреми за драматизацију, изради декора и костима, разговору о књижевном делу и подели улога, анализи карактеристика ликова и њихових међусобних односа. Док једни изводе игру драматизације, други се јављају као публика и помажу око организације представе, а затим се мењају улоге. Овим активностима може да претходи посета позоришту у граду. Комбиновање изражајних средстава разних уметности најуспешније употпуњује и богати дечји доживљај (Каменов, Филиповић, 2010).

Постоје различите могућности организовања драматизације текста, кроз слободне драмске импровизације, пантомимске вежбе, глуме на задати лик или тему. Тешко их је све описати. Једно је сигурно: различитим облицима драмског рада деца ослобађају своје личности, обогаћују способност изражавања, јачају жељу за активношћу, а према неким мишљењима, таквим радом помоћи ће се несигурној деци и оној са психолошким или социјалним проблемима, да их преброде. Није случајно што се све чешће драмске игре користе у психотерапијске сврхе (Дотлић, Каменов, 1996).

Успеху драмске игре доприносе и једноставни костими или детаљи које користе неки од ликова. Понекад је довољна нека капа, торба, реп или маска, па да деца буде олакшано уживљавање у улогу. Декор се обично решава маркирањем објеката који су од значаја за радњу, за шта се користе комади намештаја или крупније играчке. Посебно припремљена декорација најчешће није потребна, јер њен недостатак деца лако надокнађују маштом. Понекад се, међутим, за потребе драмске игре, деца ангажују у читавом низу разноврсних активности које су саставни део процеса у којем настаје једна позоришна представа. Управо се ови кораци предузимају у драмском пројекту у вртићу.

Да би се извео на позорници, драмски текст пролази кроз следеће фазе: анализа дела – рашчлањивање које врши сам васпитач, рад са глумцима – увежбавање текста, распоредне пробе – поставка на сцену и овладавање простором и покретом, везивање рашчлањених делова у јединствену целину – композиција. Избор комада за позоришну представу врши се међу књижевним остварењима која у себи садрже довољно збивања, ликова и дијалога да би се могла прилагодити за извођење. Нарочито су погодна дела у којима има стихова, која лако могу да се читају, причају и драматизују. Стихови оживљавају дијалог и чине га разноврсним. Осим тога, поетска реч пуна је ритма, што је чини привлачном за децу и лаком за памћење. Одговарају и књижевна дела која карактерише једноставност радње, тока догађаја и њиховог расплета, као и дефинисани односи међу личностима.

За драматизацију најпогоднији су уметнички текстови које су деца већ добро упознала. Деца се одушевљавају када имају прилике да посматрају своје омиљене јунаке у материјализованом виду и када се осећају учесницима збивања о којима су слушала. На тај начин продубљује се и доживљај текста чиме се повећава и његов утицај на дете. Често се драматизују следећи текстови: „Деда и репа“, „Црвенкапа“, „Три прасета“, „Каћа код медведића“, „Мачак, петао и лисица“, затим „Зунзарина палата“ Бране Цветковића, „Јежева кућица“ Бранка

Топића, „Замислите“ Душана Радовића. Песме Григора Витеза „У гостима код куме шуме“ и „Сто вукова“, могу да се изведу такође у облику дечје драматизације.

Костим и маска пресудно утичу на коначно обликовање лика. Уз помоћ костима и маске, који морају да одговарају карактеру лика, његовом занимању, средини и времену збивања, глумац добија другачије држање, другачије се креће и говори. Костим коначно одваја глумца од његове свакодневице и од уобичајеног, свакодневног понашања. Костим глумцу, захваљујући својим спољашњим обележјима – кроју, линији и боји, сугерише карактеристична својства лика који треба да прикаже. Костим сам по себи, не сме да буде исувише леп, нити упадљив. Он ће бити добар само ако представља саставни део комада, лика који допуњава и ако се уклапа у основну сценску замисао по свим својим својствима. Материјали за костиме не морају да буду скупочени да би на позорници деловали солидно; и јефтини материјали могу да изгледају на позорници врло добро, а све зависи од осветљења и од остале опреме на позорници. За потребе позоришне представе, деца се ангажују у креирању нацрта за костиме, па их и сама израђују.

У конадима из свакодневног живота не треба шити нове костиме. Деца ће из своје гардеробе одабрати оне делове одеће који одговарају конкретним околностима у комаду, али ће повести рачуна и о кроју и о бојама, да би се везала за карактеристике ликова. Понекад је довољна нека капа, торба, марама, па да деци буде олакшано уживљавање у улогу. У маскирању, односно шминкању, понекад се претерује, па се шминка употребљава и превише, што нарочито непријатно делује када су глумци деца. Погодна маска и шминка, међутим, представљају значајне допуне за постизање одговарајућих карактеристика лика и глумцу много помажу у трансформацији.

Ако се тумаче ликови из свакодневног живота, и када се ради о деци – глумцима, обично је потребно акцентовати неку групу карактерних црта, јер захтеви код деце – глумаца и не могу ићи на сложенија решења у трансформацији. Према томе, доћи ће у обзир само потенцирање или пак ублажавање неких црта лица, ако су глумци деца. Нека мала интервенција у шминки мора се извршити и у односу на осветљење на позорници, јер сва лица, ма како по природи имала здраву боју, при јаком осветљењу побледе. И ту се не би смело претеривати, па шминком треба додати онолико боје колико је светлом одузето. Сав вишак, нарочито код деце, деловаће неприродно и неукусно.

Веома добра припрема су игре пантомиме, у којима деца искључиво гестовима представљају поједине радње, догађаје, професије и сл., док њихови другови погађају о чему се ради. Међутим, приликом непосредних припрема за драмске игре, не треба поједине гестове вежбати издвојено од читавог текста у чијој се функцији појављују, него препустити детету да их самостално проналази и усклађује са својим виђењем и доживљајем улоге коју тумачи (Дотлић, Каменов, 1996: 237). Деца ће се поступно сналазити у простору и покрету и сама долазити до одговарајућих односа, продубљујући расположења, наравно, уз помоћ примедби и сугестија васпитача.

Пример припреме луткарске представе

После одгледане луткарске представе, код деце се запажа жеља да се и сама играју позоришта. За ову сврху могу да послуже и обичне играчке, али је најбоље имати посебан кутак ручних лутака и марионета, малу лутка-сцену или стоно позориште.

Истакли смо да се према Годинама узлета, спроводи пројектни приступ. Такође, у Годинама узлета простор се схвата као трећи васпитач. Простор који је инспиративан за истраживање испуњава критеријуме квалитетног простора (физичко окружење треба да подржава сарадњу и позитивну међузависност, уважавање посвећености у активности и иницијативу, истраживање, експериментисање, стваралаштво, различитост, припадност и персонализованост, телесни, сензорни и естетски осећај и зачудност).

Суштина није да се простор декорише, већ да буде организован у просторне целине које деци омогућавају предвидљивост, да раде и сарађују, да могу да се осаме ако то желе, да им буду приступачни разни материјали. Инспиративан простор за истраживање има мноштво материјала – природних, полуструктурираних, неструктурираних, који позивају децу да истражују, да стварају са другом децом. Дакле, просторне целине су јако битне. Зато је први корак у вртићу, када је у питању драмски пројекат, да се формира драмски центар у вртићу. Заједно са родитељима, васпитачи могу да крену у акцију прикупљања материјала и израду средстава. Родитељи могу да донесу одећу, обућу, шешире, мараме, тракице, кесе, дугмиће, машини, ташне, кравате, кутлаче, варјаче и разновразне ситнице које ће се користити током пројекта. Током рада, на опште задовољство и деце и васпитача, могу да буду израђени: разноврсни костими, маске, лутке, лутке на штапу, гињол лутке, лутке на метли, мале позорнице, телевизори... За припрему драмског центра потребно је мотивисати и родитеље да

се укључе у сам процес, па би на неколико креативних радионица, заједно са својом децом, могли да израде велики број лутака и сценских реквизита.

Након прочитаног текста „Шарени лептир“, пробудила се жеља код деце за драматизацијом. „Шарени лептир“ је прича веома инспиративна за драматизацију. Текст по улогама је кратак са јасно израженим порукама.

Одлучено је да се припреми луткарска представа и била су укључена сва деца старије предшколске групе. Припреме су текле етапно, а деци су подељени задаци према афинитетима. Прво су подељене улоге деци: Лептир, Нарцис, Љубичица, Бела лала, Маслачак, Ружа. Док су деца учила и увежбавала текст, група деце радила је на осмишљавању и цртању лутки и цветова. Деца су на хамеру цртала цветове, а затим их бојала воштаним бојама (Слика 1).



Слика 1. Деца цртају цветове на хамеру

Васпитачи су оживели цветове тако што су им од колажа направили очи, те су одједном постале праве лутке. С обзиром на то да су учесници представе деца, васпитачи су одлучили да то буду лутке на штапу, како би деци било што лакше да изводе покрете (Слика 2).



Слика 2. Лутке на штапу

Позорница, тј. сцена је, такође је изазов за децу. С обзиром на то да се радња дешава на ливади, деца су цртала бокоре цветова, бојила их воштаним бојама и након тога, изрезивала маказама. Деца су сцену украсила бокорима цвећа, а у позадини су били облаци, сунце, дечји радови (цртање, бојење воштаним бојама). Позорница је тек тада била припремљена за извођење представе.

У току припреме позорнице и самог кутка који је потребан за извођење представе – врши се корелација са упознавањем околине и ликовне културе. Позоришна представа, пошто је настала као резултат људског рада, мора да буде реализована са стилем, који треба да буде јединствен, што значи да њиме мора да буде прожет сваки њен саставни део: декор, костим, маска и остало, и то доследно, од почетка до краја представе. У овоме огледа се повезаност дечје позоришне представе и ликовног васпитања. Међу разноврсним облицима дечјег ликовног стваралаштва, подстакнутог припремом дечје позоришне представе, издвајају се креативна решења у: изради нацрта за делове декора, изради маски, костима, стоних и гињол лутки.

Позоришна представа у вртићу требало би брижљиво и зналачки да буде конципирана, одабирањем правих вредности које својим квалитетима сазнајно и емотивно обогаћују и подстичу стваралачке способности деце. Извођење позоришне представе треба довести до неопходног нивоа како би се праве вредности пренеле гледаоцима. По дужини, позоришна представа треба да задовољава психофизичке могућности предшколске деце. Она не сме да буде ни кратка, а ни дуга.

У оквиру драмског пројекта у вртићу, може се наћи и креативно драмско изражавање. У уводној радионици, васпитачи са децом могу да разговарају о позоришту и о позоришним представама. Потребно је током разговора тражити одговоре и могућа решења за све што је потребно да би се направила једна позоришна представа. Током разговора потребно је доћи до закључка да је за реализацију потребна позорница, тема тј. смишљена прича коју ће извести глумци у адекватним костимима. У наставку процеса деца могу да осмишљавају и постављају сцену. На пример, у фискултурној сали потребно је развући канапе и окачити платно за завесу сцене. Пример који је сличан приказаној представи о шареном лептиру, деца могу да изразе жељу да ће представити шуму, па ће цртати становнике шуме и природу, бојити, сликати, а онда и исецкати осликано и кренути да животињама траже место у шуми тако што ће их постављати тј. качити на платно. Да би били прави глумци деца морају да имају и велику жељу да се костимирају: она могу да бирају и комбинују гардеробу, договарају се, помажу једни другима, шминкају се и након костимирања, игра

може да се спроведе у дело. Деца сама осмишљавају причу у наставку, деле улоге и играју представу, која ће бити само једна у низу. А су-традан, након одигране представе, васпитачи са децом воде разговор о њиховим утисцима, а може бити упитана и публика (другари који нису глумили, али који су посматрали). Током разговора, на пример, деца могу да открију да глумци нису били довољно гласни, да се нису видели јасно, да су се стидели јер су мислили да ће испасти смешни итд. Охрабрени подршком другара и васпитача, деца могу да допуне причу, поново да поделе улоге, обуку костиме и представе причу, али у поновљеном покушају биће све сигурнија, опуштенија, слободнија.

Закључак

Драмски метод пружа могућност деци да у креативној средини практикују говор и развијају своје говорно понашање. Он може да помогне деци да уче о емоцијама, решавању проблема, да уче о узроцима и последицама и односима са другим људима. Важан аспект употребе драмског метода на нивоу дечјег развоја јесте приступ корак по корак. Такав приступ доприноси и код деце подржава изградњу поверења, самопоуздања, говорних и слушалачких вештина, охрабрује позитивну групну интеракцију и повећава дечју самосвест у социјалном окружењу. Драмски пројекти у вртићу су од велике користи, јер се реализују поступно и врши се корелација међу активностима.

Дакле, циљ пројектне активности јесте и да се осмисли и напише интерактивни драмски текст који ће се обрадити помоћу одређених драмских техника. У оквиру таквих активности, као задаци, јављају се: подстицање развоја говора, језичког стваралаштва, културе говора, креативности, маште, неговање холистичког приступа. Задатак је да се открију драмске технике које су ефикасне, да се осмисле нове драмске игре или драмске технике, да се повежу поједини елементи припреме и реализације драмске активности, игре или технике са ИКТ-ом.

ЛИТЕРАТУРА

- Бојовић, Д. (2010). *Више од игре: драмски метод у раду са децом*. Београд: Центар за примењену психологију.
- Дотлић, Љ., Каменов, Е. (1996). *Књижевност у дечјем вртићу*. Нови Сад: Змајеве дечје игре, Одсек за педагогију Филозофског факултета.
- Каменов, Е., Филиповић, С. (2010). *Мудрост чула, ђеши гео – Дечје драмско стваралаштво*. Нови Сад: Драгон.
- Клеменовић, Ј. (2009). *Савремени предшколски програми*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине; Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов“.

- Милановић, М., Видановић, Д., Богојевић, М. (2015). Пројектни приступ у Ређо концепцији. *Зборник радова „Холлистички приступ у предшколској педагозији: теорија и пракса“*. Пирот: Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Српска академија образовања, 63–70.
- Милошевић, Б., Зорић, М., Улић, Ј., Цолић, В., Матовић, М. (2017). *Интегрисани приступ у развоју већина деце предшколског узраста*. Нови Сад: Висока школа струковних студија за образовање васпитача.
- Первишић, В. (2007). *Курикулум*. Загреб: Школска књига.
- Stojanović, A., Kovačević, Z., Bogavac, D. (2018). From obsolete to contemporary preschool education (experiences in Serbia). *Early Years: An International Research Journal*, 38(4): 363–377.

Jelena Pantelić

DRAMA PROJECT IN KINDERGARTEN

ABSTRACT: In early childhood, children naturally show interest in dramatization and role play. The drama method produces the best effects in children between the ages of four and nine, as it is closely aligned with their developmental stage. Bearing this in mind, the emphasis is placed on the process of creation rather than on performance. The most suitable literary texts for dramatization are those with which children are already familiar. Within a kindergarten drama project, one component may also include creative dramatic expression. The main goal of such project activities is to design and write an interactive dramatic text that can be adapted through the use of specific drama techniques.

KEY WORDS: preschool education, drama project, Years of Ascent

ИСТРАЖИВАЊА

Маријана Мишић, мастер*
Београд
Др Мирсада Џаферовић
Висока школа струковних студија
за образовање васпитача у Кикинди

UDC 373.21:736
Оригинални научни рад
Рад примљен 15. II 2024.
Рад одобрен 16. IV 2024.

МОТИВАЦИЈА ВАСПИТАЧА ТОКОМ РАДА СА ДЕЦОМ ОБУХВАЋЕНОМ ИНКЛУЗИВНИМ ОБРАЗОВАЊЕМ

САЖЕТАК: Интринзична мотивација произилази из потреба, ставова, тежњи за растом, напретком и развојем, знатижељом, склоностима, вредностима и из психолошких процеса. Ова врста мотивације подстиче задовољство и висок ниво мотивације. На њу не утичу спољашњи стимуланти (критика, предрасуде, награда, осуда, прекор, и сл.).

Екстринзична мотивација утемељена је на спољашњим догађајима, који могу бити подршка или камен спотицања за мотивацију.

Разлика између интринзичне и екстринзичне мотивације огледа се у чињеници да је интринзично понашање последица психолошких процеса, спонтаних унутрашњи потреба и искрене жеље за успехом (без обзира на то да ли постоји признање, похвала или награда), док су за постојање екстринзичне мотивације одлучујући подстицаји, реакције и понашања који долазе из социјалне интеракције и имају етикету „пожељног“ или „непожељног“ понашања.

Циљ овог рада је да се утврди доминантна врста мотивације код васпитача (интринзичне или екстринзичне, као и стимуланта (унутрашњих или спољашњих) у односу на емоције (позитивне или негативне), које се јављају као последица мотивације и ставова васпитача према инклузивном васпитању и образовању.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: мотивација, васпитач, инклузија, дете

Увод

Мотивација васпитача и других запослених у васпитно-образовним установама, постаје област све већег интересовања. Без мотивације (спољашње или унутрашње), као доминантног покретача, данас не можемо замислити успех појединца, тима или групе.

Мотивација представља скуп активности или процес којим се појединац или група покрећу и усмеравају, стимулисани да истрају до крајњег циља. За мотивацију можемо да кажемо да је психички

* maja.misic1974@gmail.com

процес. Како је идеја инклузије заживела на свим образовним нивоима (од предшколских установа до установа за високо образовање), пред васпитаче, наставнике и професоре, односно све особе које раде са децом обухваћеном инклузијом, постављени су захтеви за већим ангажовањем који се огледају у: индивидуализацији приступа у раду и самог рада, праћењу напредовања и развоја деце, константног стручног усавршавања и развоја компетенција за целоживотно образовање.

Данас у свету и код нас (Оквир за праћење инклузивног образовања у Републици Србији, 2014), можемо говорити о значајном броју истраживања која се баве мотивацијом васпитача током рада са децом, а посебно децом обухваћеном инклузивним образовањем. Резултати показују да се професионалне компетенције васпитача често сврставају у категорију „незадовољавајућих“, када је реч о анализи професионалних компетенција и рада са децом која долазе из маргинализованих подручја (нижи материјални и образовни ниво родитеља, ниска функционалност одраслих у старатељској улози, деца смештена у дому), а посебно када је реч о мотивацији за рад са децом обухваћеном инклузијом (деца са сметњама – потешкоћама у развоју).

Као један од разлога недовољне или уопште изостанка мотивације васпитача за рад са децом обухваћеном инклузивним образовањем, наводи се иницијално образовање које васпитачима не пружа довољно знања о инклузији и начинима рада са децом која имају одређену потешкоћу у развоју. Такође, важно је напоменути постојање предрасуда, а присутна је и недовољна информисаност о самој мотивацији и току социјалне инклузије, што значајније утиче на негативне ставове васпитача и изостанак мотивације. Отуда долази и несигурност васпитача и изостанак мотивације за рад са децом обухваћеном инклузивним васпитањем и образовањем. Како би се овакви ставови успешно превазишли, а васпитачи мотивисали, неопходно је информисати и едуковати васпитаче, оснажити их уз константну подршку.

1. Појам и врсте мотивације: интринзична и екстринзична мотивација

Концепт мотивације анализиран је и проучаван у природним и друштвеним наукама. Мотивација се дефинише као (лат. *motivatio*) „образлагање, образложење, навођење побуда или разлога за нешто; скуп мотива; динамично одређење понашања“ (Јовановић, 2007: 1077). „Мотивација одређује количину напора коју човек улаже у одређену активност. Напор заједно са способностима одређује учинак у тој активности, а постигнути учинак доводи до различитих исхода или награда“ (Maslov, 1982).

Говорити о мотивацији данас, значи говорити о инспирацији, истрајности, жељи, снази да се одређена идеја, замисао или активност спороведе у дело и досегне до унапред постављеног циља. „Мотивација је процес који буди, даје енергију, усмерава, а с друге стране одржава одређено понашање и перформансе“ (Luthans, 1998). „Дефинисању мотивације допринели су разни истраживачи. Ипак у свим тим дефиницијама могу се уочити одређене сличности, које се огледају у томе да индивидуална мотивација започиње са жељом да се нешто достигне, потом се наставља физичком акцијом, а затим менталном потврдом испуњења жеља“ (Yusoff, Kian, Idris, 2013: 19). Како наводи Brophy (2013), „данас се појам мотивације користи како би се објаснила покретачка снага, њен смер и интензитет, упорност и квалитет понашања, посебно оног понашања усмереног ка остваривању одређеног циља“, док за Јанићијевића (2008: 1077) „мотивација представља процес којим се људско понашање и учинак покрећу, усмеравају и одржавају ка специфичном циљу“.

Важно је нагласити да интензитет мотивације није једнак код сваког појединца, да зависи од бројних фактора, како унутрашњих, тако и спољашњих. Вилијамс (Partul, Williams, 2010: 125) истиче да је „основни модел мотивације заснован на напору и учинку, задовољењу потреба и спољашњим и унутрашњим наградама“.

Сходно томе, можемо говорити о унутрашњој – интринзичној и спољашњој – екстринзичној мотивацији.

Интринзична или унутрашња мотивација наводи појединца да учи из задовољства и за себе, са извесном дозом узбуђења док траје процес учења, а циљ му је развијање жеље и стицање нових сазнања, односно уживање у учењу. Интринзична мотивација је дефинисана као „урођена склоност појединца да се бави властитим интересима и увекбава своје способности, док то чини, да тражи оптималне циљеве и савладава их“ (Revee, 2010: 52). Особе које поседују развијену интринзичну мотивацију, уживају у сазнавању новог и имају доминантну потребу за изазовима коју развијају кроз истраживачко учење, што резултира успешнијим социјалним развојем и задовољством. Интринзична мотивација обезбеђује квалитетно учење са разумевањем, јер је научено трајније (дуже се памти), лакше се увиђају чињенице, а самим тим лакше се стиже и до крајњег циља, што за резултат има успех који не изостаје. На интринзичну мотивацију доминантан утицај нема средина, критика, похвала, признање, осуда или награда, већ се јавља као одговор на унутрашње потребе појединца, и то: радозналост, потребу за учењем и новим знањем, осећај за напредовањем раста и развоја, и сл. Интринзична мотивација је утемељена на позитивној мотивацији.

„Позитивна мотивација је врста мотивације која омогућава особи да задовољи своје потребе за растом и развојем и буде сретна и задовољна, а да у исто време одржи задовољавајуће односе с другима и уклопи се у друштво“ (Гранић, 2021). Истраживање објављено у научном часопису *Journal of Personality and Social Psychology* (1973), показало је да обећање и условљавање награде за реализацију активности, може смањити интринзични интерес за ту активност, наводећи појединце да очекују награду за оно што су раније радили из чистог задовољства. Овај феномен познат је као учинак преоптерећења (према: Lepper, M. R., Greene, D. i Nisbett, R. E., 1973: 132).

Награда може бити корисна ако се правилно дозира, повремено и ако заиста одговара квалитету реализоване активности и компетентности особе. Када награда постане једини циљ за подстицање и одрживост активности, може доћи до прекидања реализације активности, јер награде нема.

С друге стране, постојање екстринзичне мотивације односи се на мотивацију која свој извор има искључиво изван особе која јој тежи, а њен циљ су: популарност, скретање пажње, награда, медеља, слава, новац, похвала, јавно признање, и сл. Стога је код екстринзичне мотивације присутна стална потреба за похвалом, признањем, наградом, што једино доприноси одржавању ове врсте мотивације. Када престане спољашње давање као стимуланс мотивације, долази и до пада екстринзичне мотивације. Код екстринзичне мотивације учење је површно, постигнути резултати су нестабилни, а научено, тј. запамћено је краткорочно и брзо се заборавља. Особе код којих је доминантна екстринзична мотивација прати несигурност, јер због површности током рада и задовољења форме, не усваја се знање са разумевањем.

Важно је да постоји баланс између интринзичне и екстринзичне мотивације. Нужно је њихово преплитање. За успех појединца, било да је реч о одраслој особи (васпитачу, стручном сараднику, студенту), или детету (предшколског или школског узраста), потребно је препознати коју врсту мотивације поседује.

„Досадашња су истраживања утврдила постојање релације и законитости које указују да иако није правило, у већини случајева екстринзично мотивисано понашање, уколико су награде очекиване и опипљиве, смањује интринзично мотивисано понашање иако оно потиче истрајност према циљу, а на сам процес учења утиче тако да перцепција о награди која ће уследити стеченим знањем одвлачи пажњу од жеље за учењем на жељу за наградом“ (Reeve, 2010).

Задатак одрасле особе која ради са децом је да препозна ту врсту доминантне мотивације. Ако одрасла особа уочи да је доминантно присуство екстринзичне мотивације, неопходно је да је новим инструкцијама и стимулансима, преведе или преусмери у интринзичну мотивацију.

Бартол и Мартин (Bartol, Martin, 1998: 75) описују мотивацију као „силу која јача понашање, одређује пут понашању и изазива тенденцију да се то понашање настави“. Овакав став упућује на закључак да би се постигли сигурни циљева „појединци морају имати задовољавајућу енергију, али морају и да им буду јасне њихове дестинације“ (Степанов, Паспаљ, Батулија, 2016: 55).

1.1. Масловљева хијерархија потреба

Масловљева теорија позната као Масловљева хијерархија потреба (Maslow, 1954), једна је од најчешће цитираних и употребљаваних теорија у домаћој и светској литератури, када је реч о дефинисању потреба. Према тој теорији, људи задовољавању потреба прилазе према хијерархији сопствених потреба, с тим да прво задовољавају примарне потребе нижег, а потом вишег реда. Незадовољене потребе мотивишу све док не буду задовољене. Уколико поједине потребе нису задовољене, особа код које се јављају, преокупирана је њиховим задовољењем. Масловљева теорија потреба, на дно пирамиде поставља *потребе које се односе на опстанак*, основне физиолошке потребе за задовољење: глади, жеђи, потребе за ваздухом, сном.

На другом нивоу су *потребе за сигурношћу*, а реализују се у оквиру: сигурности породице и здравља, безбедности и заштити личне имовине, поседовању сталних прихода. Свим људима је неопходна сигурност, осећај да су безбедни и заштићени. Само сигурна особа је слободна особа која ће тежити просперитету и бољитку.

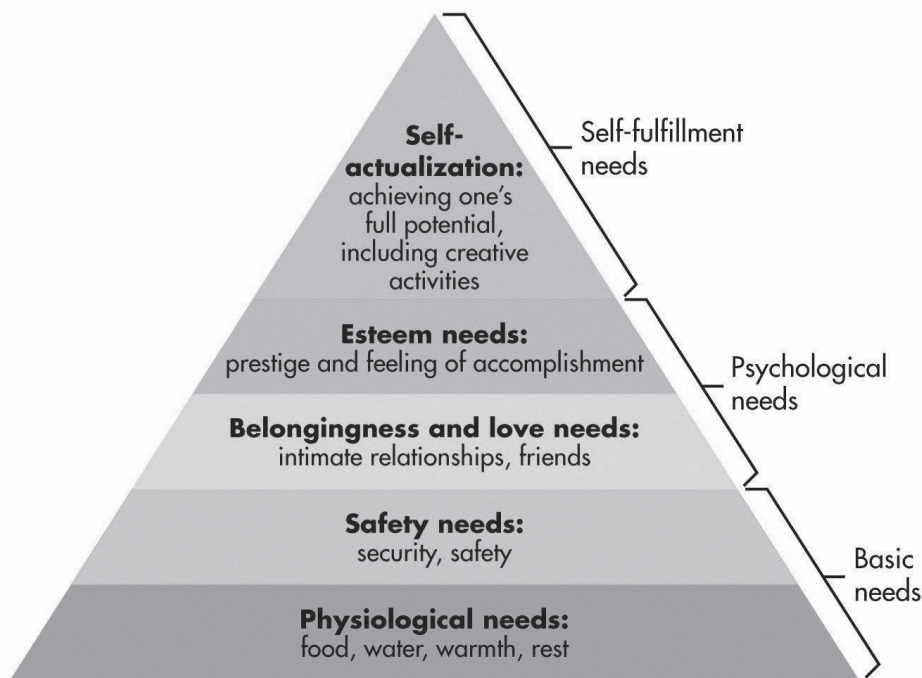
Трећи ниво потреба односи се на *потребе за припадношћу*, које подразумевају потребе за пријатељством и подршком, као и складним и хармоничним породичним односима. Често су потребе за припадношћу интензивније од основних физиолошких потреба и потреба за сигурношћу. Сваки појединац осећа потребу за припадањем и прихватањем од других особа или друштвених група. Изостанак задовољења ове потребе чине појединце депресивним, усамљеним и одбаченим.

На четвртм нивоу потреба налазе се *потребе за угледом и самопоштовањем (уважавањем)*. Ова група потреба разликује два поднивоа и то: први подниво на којем се задовољавају потребе за угледом и други подниво на којем се парира потребама за самопоштовањем.

Природно је да сви људи имају потребу да буду цењени и поштовани. Када се задовољи овај ниво кроз поштовање, популарност, постојање угледа и славе, прелази се на следећи подниво потреба за самопоштовањем. Са изостанком задовољења потреба за угледом и самопоштовањем, јавља се недостатак самопоуздања и самопоштовања, а може се огледати и као снобизам или нарцисоидност.

Пети ниво потреба односи се на *поштовање за самоостваривањем*. Ову групу потреба одликују: моралност, креативност, спонтаност, конструктивно проналажење решења за актуелне проблеме, изостанак или мањак предрасуда и стереотипа, односно поштовање моралних, етичких и друштвених норми. Особа која је досегла пети ниво скале Маслоулевих потреба, не руководи се мишљењем средине, већ сопственим при донешењу одлука и избора (Слика 1).

Ако направимо паралелу са интринзичном и екстринзичном мотивацијом, можемо закључити да на петом нивоу потреба доминира интринзична (унутрашња) мотивација, док се екстринзична (спољашња) преплиће кроз остале нивое, али доминира у трећем и четвртном нивоу.



Слика 1. Маслоулева пирамида потреба
(према: <https://www.vajbmagazin.com/maslovljeva-hijerarhija-potreba/>
постављено 27. 12. 2017. од Јовановић, Д. преузето 14. 07. 2021. год.)

2. Настанак и развој инклузивног образовања

Према УНЕСКО (конференција у Саламанки, 1994), инклузија се дефинише као покрет који је у директној вези са побољшањима образовног система као целине, односно „Инклузија је процес решавања и реаговања на разноврсност потреба свих ученика кроз све веће учествовање у учењу, културама и заједницама и све мању искљученост у оквиру образовања и из њега. Он обухвата промене и измене садржаја, приступа, структура и стратегија, са заједничком визијом која обухвата сву децу одговарајуће старосне доби и са убеђењем да је редовни образовни систем одговоран за образовањесве деце“ (Мрше и Јеротијевић, 2012).

Појам инклузија (лат. *inclusio*) означава укључење, укључивање, обухватање, садржавање у себи, урачунавање у нешто, подразумевање (Јовановић, 2007: 669). Инклузивно васпитање почива на уважавању различитости и подразумева системске промене едукативне културе, политике и праксе. Отворено је за сву децу. Дете са посебним потребама, без обзира на то колике су његове когнитивне, физичке, социјалне или емоционалне могућности, добија прилику да живи квалитетнијим животом у друштву својих вршњака и окружења. Тако дете постаје усредсређено на своје индивидуалне потенцијале, а не на слабости. Деца имају прилику да негују партнерске односе са родитељима и свим актерима процеса васпитања и образовања.

Инклузивно образовање у последње две деценије постало је изузетно актуелна тема у Републици Србији. „Инклузија се у стручној јавности, као информација, у Србији појавила између 2000–2001. године. Она је настала на таласу веће пропулзивности информација, политичких промена и најав даљих друштвених промена. Веома брзо, она је постала идеја, која је прихваћена у круговима политичке елите. Место на коме је прихваћена, омогућила је да се развије у покрет, у коме су учествовале многе невладине организације“ (Рапаић, Иланковић, Николић, Чукић, Недовић, Одовић, Илић-Стошовић, Илић, Еминовић, 2005: 65).

Од 2009. године, реализација и примена инклузивног образовања и васпитања регулисана је Законом о основама система образовања и васпитања (Сл. гласник РС, 2009, бр. 72/09), односно у августу 2009. године, Министарство просвете и науке Републике Србије усвојило је иновативан Закон о основама система образовања и васпитања, јединствен у балканском региону, јер је представљао законску основу за систем инклузивног образовања. Нови закон подржао је упис све деце у оквиру редовног школског система. Тиме је инклузивно образовање

и васпитање постало право и обавеза укључивања деце са сметњама у развоју у редован образовни систем са општом популацијом, односно са децом која немају тешкоће у развоју. У Србији, „мрежа подршке инклузивном образовању укључује наставнике практичаре за све разреде, као и партнере из цивилног друштва који се баве пружањем услуга подршке деци, како би се обезбедило ефикасно пружање услуга и трансфер знања и искустава међу свим заинтересованим странама (Farakaš, 2014: 76).

Инклузијом се променила улога васпитача и наставника, али и родитеља као партнера (према: Braško-Velišek, 2013). Интеграција инклузије у редован систем васпитања и образовања од предшколских установа до високошколских институција доприноси надградњи демократског друштва и социјалне инклузије, јер су снага и моћ образовања велике и најбрже доприносе озбиљним друштвеним променама.

Инклузивни приступ у васпитању и образовање на раном узрасту подразумева укључивање деце са различитим ризичним искуствима развоја у редован васпитно-образовни процеса, а то је за васпитаче захтев за веће ангажовање у делу стимулације и праћења развоја деце, али пре свега, индивидуализације рада и приступа како би се деци пружио јединствено искуство сазнавања и истраживања темељено на његовим снагама и интересовањима.

Програм инклузивног образовања у предшколским установама има за циљ да, у складу са законским и другим прописима као и на основу искуства васпитача, дугорочно унапреди рад са децом са сметњама (потешкоћама) у развоју и децом из маргинализованих и осетљивих друштвених група. Деци са потешкоћама у развоју мора да се обезбеди једнако право на образовање и доступност образовања и васпитања, једнако као и вршњацима без развојних потешкоћа. Васпитачи и родитељи су партнери у процесу инклузивног васпитања и образовања, а руководе се искључиво потребама детета и развијености његових способности. Да би се дете предшколског узраста са сметњама у развоју укључило у предшколски програм и групу, осим што је припремљено само дете са сметњама у развоју и његови родитељи, припремљен је и васпитач, али и остала деца у групи и њихови родитељи.

Инклузивни програм захтева и додатну едукацију васпитача и стручног тима, као и остваривање партнерског односа са родитељима у процесу стимулације развоја детета. „У инклузивном вртићу се код свих учесника подстиче развијање осетљивости, поштовања, просоцијалности, толеранције и алтруизма“ (Марков и Адамов, 2008: 168).

„Имплементација инклузивног приступа у образовање на раном узрасту, која подразумева укључивање деце са различитим ризичним искуствима развоја у редован васпитно-образовни процес, пред васпитаче је ставила захтев за већим ангажовањем у доменима стимулације и праћења развоја деце, али пре свега индивидуализације рада и приступа како би се деци пружило јединствено искуство сазнавања и истраживања темељено на његовим снагама и интересовањима“ (Рајић и Мухић, 2017: 350).

3. Појам и значај мотивације васпитача за рад са децом обухваћеном инклузивним образовањем

Предшколска установа је прва васпитно-образовна институција у целокупном систему васпитања и образовања детета. „Данас је широко прихваћена поставка да квалитетно предшколско васпитање и образовање има значајну улогу у богаћењу раног искуства деце кроз пружање прилика за истраживање и сазнавање уз стимулисање целовитог развоја детета, као и кроз отварање могућности за укључивање у ширу заједницу“ (Клеменовић, 2009).

„Предшколска установа је место у коме дете треба да се осећа сигурно и прихваћено, како би било слободно да истражује, уз подршку васпитача који гради односе засноване на укључености, подршци и уважавању детета, учествује равноправно у активностима са децом и усмерен је и осетљив на потребе, снаге и интересовања деце“ (Павловић Бренеселовић и Крњаја, 2017). Инклузивно васпитање и образовање односи се на могућност предшколске установе да обезбеди квалитетно васпитање и образовање свој деци, без обзира на њихове различитости. Инклузија подразумева да је предшколска установа организована по мери детета. „Инклузивно образовање подразумева заједничко школовање све деце, што омогућава и деци са сметњама у развоју да похађају најближи вртић или школу, насупрот чињеници да постоји само неколико школа које су инклузивне и по томе другачије од осталих редовних школа“ (Braško-Velišek, 2013). Потешкоће деце, која се укључују у редован образовни систем кроз инклузивно образовање, могу бити различите и то су деца са: емоционалним проблемима и потешкоћама у социјалном прилагођавању, интелектуалним сметњама, оштећењем вида и слуха, комуникацијским сметњама, специфичним тешкоћама у учењу, хиперактивношћу и дефицитом пажње, телесним оштећењима и хронично болесна деца. „Имплементација инклузивног приступа у образовање на раном узрасту, која подразумева укључивање деце са различитим

ризичним искуствима развоја у редован васпитно-образовни процес, пред васпитаче је ставила захтев за већим ангажовањем у доменима стимулације и праћења развоја деце, али пре свега индивидуализације рада и приступа како би се деци пружило јединствено искуство сазнавања и истраживања темељено на његовим снагама и интересовањима“ (Рајић и Мухић, 2017: 298).

И поред чињенице да је инклузивно образовање у нашој земљи уређено законским регулативама, да школа има потенцијале за успешну реализацију инклузивног образовања, важно је нагласити и значај мотивације васпитача у токовима инклузије. „Уколико васпитачи, као носиоци активности у инклузивној пракси, нису довољно мотивисани, имају негативан став, квалитет реализације инклузије је упитан, чак и кад су потенцијално испуњени сви други услови у установи укључујући и позитивне ставове других учесника процеса“ (Subban & Sharma, 2006: 47). Несигурност коју поједини васпитачи показују током рада са децом обухваћеном инклузијом, резултат је изостанка мотивације, недовољног личног залагања и активности и најчешће предрасуда. „Ниском доживљају компетентности у пракси, потенцијално доприноси и то што се иницијално образовање васпитача још увек темељи на деконтекстуализованом учењу и подвојености теорије и праксе, са приматом усвајања теоријских знања над развијањем компетенција“ (Pavlović Breneselović, 2013: 62). Са имплементацијом инклузивног образовања у редован систем школства, високе школе за образовање васпитача увеле су и нове предмете како би оснажиле будуће васпитаче за рад са децом која имају различите потешкоће у развоју. Ипак, морамо нагласити да едукација будућих васпитача за рад са децом обухваћеном инклузивним образовањем није једини услов, али је полазна станица. Лична ангажованост васпитача и интринзична мотивација, похађање додатних едукација, истраживање на тему, укључивање у различите видове семинара и предавања, снажно утичу на квалитет рада васпитача за рад са инклузивном децом. „С обзиром на то да је васпитач прва особа са којом се дете среће у вртићу и да процес инклузије у вртићима у великој мери зависи управо од васпитача, неопходно је обезбедити им најоптималније услове за рад као и квалитетну обуку, како би препознали развојне поремећаје код деце предшколског узраста и прилагодили васпитно-образовни рад њиховим индивидуалним разликама“ (Петровић, 2018: 51).

„Представници доносилаца одлука у образовању сматрају да је подизање мотивације наставника (васпитача) могуће остварити на више начина. Поред повећања плата оним наставницима (васпитачима)

који имају у одељењу децу са потешкоћама у развоју, мотивација се може подићи и пружањем бољих услова за рад (мања одељења, боља опремљеност учионица) као и квалитетним системом професионалне едукације и нарочито системом напредовања“ (Центар за евалуацију, тестирања и истраживања у Србији, 2006). Стога, можемо закључити да је интринзична мотивисаност васпитача за рад, главни покретач успешне реализације садржаја и интеракције са децом, која мора да се темељи на правима детета, захтева знања и вештину за рад са децом, а стиче се кроз разне облике усавршавања и размене искустава међу практичарима. Не треба занемарити ни екстринзичну мотивацију која долази из непосредне средине, као што је признање васпитачу за уложени труд и рад, дипломе за похађање акредитованих семинара, напредак у раду и пружање улоге вође Тима за инклузију, позивање и нова улога едукатора на различитим трибинама, додатно усавршавање у земљи и иностранству, и сл. Преплитањем интринзичне и екстринзичне мотивације васпитача, резултати у раду са децом обухваћеном инклузијом, сигурно неће изостати. „Код нас је у предшколском систему васпитања и образовања још увек у значајној мери присутан медицински модел, што нужно дефинише улогу васпитача као неког ко уочава недостатке и тешкоће у дететовом развоју, те одговара на њих на начин који ће детету омогућити да достигне развојно адекватан циљ и приближи се вештинама и капацитетима описаним нормом за одређени узраст“ (Рајић и Мухић, 2017).

3.1. Доживљај компетентности и мотивација васпитача за рад са децом укљученом у процес инклузије

Професионалне компетенције запослених у предшколским установама, све чешће се препознају као кључни фактор за обезбеђивање квалитетног приступа у раду. „Како би професионално одговорио на постављене захтеве, васпитач би требало да буде компетентан професионалац, довољно осетљив на потребе, искуства и интересовања сваког појединачног детета и отворен за целоживотно учење (Рајић и Мухић, 2017: 340). Нажалост, у пракси се често препознаје незадовољавајућа информисаност о инклузивном образовању (Ковачевић, 2015; Клеменовић, 2014; Дедај, 2015), предрасуде васпитача и изостанак мотивације. „Васпитачи у пракси често перципирају да им у раду са децом са сметњама у развоју недостаје стручна подршка“ (Сретенев, 2008). Очекивана стручна подршка односи се на помоћ стручне службе у вртићу (педагога и психолога), других васпитача који су прошли додатне едукације, или већ имају искуство у раду са децом обухваћеном инклузијом. Мотивисан васпитач пронаћи ће пут до детета и

његових потенцијала. Сами ће креирати материјале и садржаје блиске детету. Оформиће подстицајну средину за игру, учење и дружење. Код васпитача ће бити изражена интринзична (унутрашња) мотивација, која ће инспирисати и мотивисати да истрају у заједничком учењу, расту и напретку.

„Негативни ставови васпитача долазе, пре свега, због недовољне информисаности, предрасуда и несигурности (страхова) да ли ће пробудити потенцијале детета, остварити и реализовати планиране садржаје.

Истраживање реализовано у државним вртићима у Новом Саду (2017), у којем је учествовало 107 васпитача, односило се на компетентност васпитача за рад са децом обухваћеном инклузијом. Резултати истраживања указују на то да најмањи број васпитача процењује да су апсолутно и у потпуности едуковани, мотивисани и компетентни за рад са децом која имају извесну потешкоћу у одрастању. Такође, нису уочене ни статистички значајне разлике у доживљају компетентности и мотивацији за рад између васпитача који су у досадашњем искуству имали прилику да раде са дететом са сметњама више пута, једном и оних који никада нису имали прилике да раде са дететом са сметњама у развоју (Рајић и Мухић, 2017: 346).

Данас се и од стране појединих васпитача може чути „да инклузија није потребна или да у условима у којима раде не постоје услови за квалитетну реализацију инклузивне праксе“ (Станисављевић-Петровић и Станчић, 2010). „Ово уверење прати осећај недовољне компетентности за рад са децом са сметњама у развоју, стрепња како ће превазићи изазове које инклузија носи, као и доживљај да им стручна подршка изостаје“ (Рајовић и Јовановић, 2010; Станисављевић-Петровић и Станчић, 2010; Станковић-Ђорђевић, 2007; Вујачић, 2009).

Компетенције васпитача стичу се на стручним усавршавањима, трибинама, семинарима, студијским путовањима, угледним активностима, кроз теоријски и емпиријски истраживачки рад, путем дошколовања васпитача, кроз самостални истраживачки рад, читање одговарајућег материјала и покретање иницијативе. Компетентан васпитач целоживотно ради на својим комуникацијским и професионалним вештинама, истражује стручну литературу, реализује истраживања. Компетентног и мотивисаног васпитача води интринзична, а не екстринзична мотивација. Природно је да васпитач очекује похвале, подршку других, те је могуће присуство и мешање и екстринзичне мотивације, која код компетентног и мотивисаног васпитача обогаћује мотивисаност и компетентност.

4. Методолошки приступ проблему

4.1. Проблем истраживања

Проблем истраживања је испитивање ставова васпитача према инклузивном васпитању и образовању, односно утврђивање доминантне врсте мотивација (интринзичне или екстринзичне) код васпитача као и стимуланса (унутрашњих или спољашњих), или препрека током рада са децом обухваћеном инклузивним образовањем. Тражење одговора на постављени проблем истраживања, условиће утврђивање доминантних емоција као резултата и последица мотивације код васпитача током рада са децом укљученом у процес инклузије.

4.2. Предмет истраживања

Предмет истраживања рада је да се утврди која средства и стимуланси (спољашњи или унутрашњи) утичу на позитивну у односу на негативну мотивацију, интринзичну у односу на екстринзичну и квалитет рада васпитача, током интеракције са децом укљученом у процес инклузије. Поред испитивања присутности мотивације и ставова васпитача према инклузивном васпитању и образовању, у раду ће бити представљен и спектар емоција као резултат позитивне и негативне мотивације у интеракцији са децом. Позитивни ставови васпитача према инклузији (интринзична мотивација), резултираће и позитивном мотивацијом која ће бити присутна током рада са децом обухваћеном инклузивним васпитањем и образовањем. Такође, остварене емоције и резултате који прате позитивну мотивацију у интеракцији са децом обухваћеном инклузијом, биће могуће оценити као позитивне, квалитетне, подстицајне, афирмативне, надахњујуће. С друге стране, негативни ставови васпитача према инклузији условљени екстринзичном мотивацијом, резултираће негативном мотивацијом код васпитача и наметнути негативне емоције, искуства и резултате током интеракције са децом укљученом у инклузију.

4.3. Циљ истраживања

Циљ истраживања је установити доминантну врсту мотивације (интринзичне или екстринзичне) код васпитача, као и стимуланса (унутрашњих или спољашњих) у односу на емоције (позитивне или негативне), који се јављају као последица мотивације и ставова васпитача према инклузивном васпитању и образовању.

4.4. Задаци истраживања

Општи задатак је да се утврди доминантна врста мотивације (интринзичне у односу на екстринзичну) код васпитача, као и стимуланса (унутрашњих или спољашњих) у односу на емоције (позитивне или негативне), који се јављају као последица мотивације и ставова васпитача према инклузивном васпитању и образовању.

Посебни задаци истраживања су:

1. Утврдити доминантне ставове васпитача према инклузији и инклузивном васпитању и образовању;
2. Утврдити доминацију присутне врсте мотивације током рада са децом обухваћеном инклузијом: интринзичне (унутрашње) у односу на екстринзичну (спољашњу) мотивацију;
3. Утврдити постојање и врсту емоција (пријатних и непријатних, позитивних и негативних) код васпитача током трајања мотивације (интринзичне или екстринзичне) и рада васпитача са децом укљученом у инклузивно васпитање и образовање.

4.5. Хипотезе истраживања

Општа хипотеза: Претпоставља се да постоји доминантна интринзична (унутрашња) у односу на мање заступљену екстринзичну мотивацију код васпитача, која се јавља током рада са децом обухваћеном инклузивним васпитањем и образовањем, а резултира позитивним емоцијама и афирмативним резултатима задовољстава и успеха.

Посебне хипотезе:

Х1: Претпоставља се да је код васпитача доминантно присутан и заступљен позитиван став према инклузији и инклузивном васпитању и образовању;

Х2: Претпоставља се да је код васпитача током рада са децом обухваћеном инклузијом доминантна интринзична (унутрашња) мотивација као покретач рада и реализације активности, у односу на екстринзичну (спољашњу) мотивацију, која је заступљена у занемарљиво малом броју.

Х3: Претпоставља се да су доминантне пријатне и позитивне емоције (задовољство и срећа) резултат који се региструје током и након трајања мотивације (интринзичне или екстринзичне), у односу на негативне емоције (туга, љутња, страх, изненађење), које се јављају код васпитача током рада са децом укљученом у процес инклузивног образовања.

4.6. Варијабле истраживања

Субјект варијабле стања „су особине субјеката као што су њихов пол, националност, тежина, висина, количник интелигенције, тип личности, место становања, итд. За појединачне субјекте, овакве особине су релативно константне, али се ипак могу мењати, неке чешће као место становања, а неке изузетно као пол“ (Тодоровић, 2008: 44). Субјект варијабле у овом истраживању су полна структура учесника анкете, место становања, радни стаж.

Субјект варијабле понашања су променљива категорија која одражава карактеристике личности и реакције на неку драж (стимуланс), нпр. на емпатичност, конфликтност, алтруизам и ситуациону анксиозност васпитача који раде са децом обухваћеном темом инклузивног образовања. Ситуациона анксиозност може бити стимулисана споља или изнутра и представља „субјективно, свесно опажено стање страха и зебње које се јавља заједно са повишеном будношћу аутономног нервног система“ (Анђелковић, 2002). Стимулус варијабле односе се на особине стимулуса приказаних субјектима (нпр. интензитет звука, позитивне, или бурне реакције деце обухваћене инклузијом на васпитача и средину). Понекад се говори и о ситуационим варијаблама чије постојање директно утиче на реакције (нпр. гласна музика на узнемиреност деце; пријатна и нежна музика звукова из природе и утицај на сан; температура у просторији у којој се врши истраживање, и сл.).

Субјект варијабле понашања у истраживању су:

1. мотивација (интринзична и екстринзична) васпитача према инклузији и раду са децом са потешкоћама у развоју у предшколским установама;
2. социјална дистанца према деци укљученој у процес инклузивног образовања у предшколској установи;
3. стимуланти који утичу на мишљења и ставове васпитача о инклузији.

Контролне варијабле: социодемографске карактеристике личности васпитача: пол, старост, број деце са којом су радили у систему инклузивног васпитања и образовања, школска спрема, радно искуство.

4.7. Популација и узорак истраживања

У истраживању је учествовао 101 васпитач и медицинска сестара – васпитач из предшколских установа са шире територије Републике Србије, те можемо рећи да се ради о репрезентативном узорку

који је биран по „квота“ методи. Квота метод представља узорак који подразумева испуњавање квоте по задатим карактеристикама као што је нпр. „рад са децом укљученом у инклузију“. Приликом анкетања, акценат ће бити на различитим особама (према: полној структури, образовном нивоу, радном стажу, месту становања – различити делови Републике Србије), који испуњавају ту карактеристику.

4.8. Методе, технике и инструменти истраживања

Током истраживачког поступка примењена је дескриптивно-корелациона метода. Истраживање је неексперименталног типа.

Дескриптивно-корелациона метода одабрана је у складу са природом проблема, предметом, циљем, задацима и постављеним хипотезама истраживања. Применом дескриптивне методе настојали смо да дођемо до мишљења васпитача који су запослени у предшколским установама о постојању мотивације (врстама, интринзиčnoј и екстринзиčnoј; ставовима према инклузији, позитивним и негативним) код васпитача током рада са децом обухваћеном инклузивним васпитањем и образовањем. Дескриптивном методом прикупили смо чињенице неопходне за извођење закључака који су се презентовали као резултати истраживања.

У истраживању смо, у складу са постављеним циљевима и задацима, користили технику анкетања васпитача. Учесници су анкетни лист попуњавали онлајн, односно путем друштвене мреже Фејсбук.

За испитивање мотивације васпитача током рада са децом обухваћеном инклузивним васпитањем и образовањем, употребљен је инструмент – анкетни упитник анонимног карактера намењен васпитачима у радном односу, а који се састоји од укупно 6 питања. Уводни део анкетног упитника односи се на опште податке о испитаницима – локалитет на којем васпитач ради (град–село), пол и године радног стажа. Преосталих 6 питања односе се на ставове, мишљења и искуство васпитача о мотивацији током рада са децом обухваћеном инклузијом.

5. Резултати истраживања и интерпретација резултата

„Дидактички троугао“ наглашава тројство васпитача (наставника) – детета – садржаја. Када наводимо појам „васпитач“ мислимо на професионалне вештине, мотивацију, компетенцију, самопоуздану особу која је спрема да се ухвати у коштац са бројним професионалним изазовима. Мотивација васпитача један је од кључних фактора током рада са децом, а посебно када је реч о деци обухваћеној

инклузивним васпитањем и образовањем. Оснаживање васпитача кроз подршку колега, стручне педагошко-психолошке службе, путем семинара, научних скупова, истраживања у области инклузије, стручне литературу, свакако ће значајније утицати и допринети бољој мотивацији васпитача.

Говорити о мотивацији васпитача, значи ставити акценат на присуство интринзичне (унутрашње) у односу на екстринзичну (спољашњу) мотивацију. Интринзична мотивација огледа се кроз жељу за остваривањем што успешнијих резултата, радозналост, жеђ за знањем, позитиван осећај напретка, раста и развоја, док се екстринзична мотивација огледа у спољашњим стимулансима, као што су: похвала, новац, популарност, различита јавна признања.

Пратилац интринзичне мотивације је дугорочни доживај среће, задовољстава, личног и професионалног успеха, док је код екстринзичне мотивације краткотрајно присутан само осећај професионалног успеха.

Током рада са децом обухваћеном инклузијом, важно је истаћи да је васпитачима доминантно неопходна интринзична (унутрашња) мотивација.

Предуслов мотивацији је присуство позитивног става васпитача према целокупној идеји инклузије и рада са децом обухваћеном инклузивним васпитањем и образовањем. У складу са тим, постављена је прва хипотеза.

Анализом обрађених одговора 101 васпитача, можемо закључити да се Х1 хипотеза одбацује, јер највећи број васпитача показује суздржаност и негативан став када је у питању укључивање деце са потешкоћама у развоју (деца обухваћена инклузијом) у редован систем предшколског васпитања и образовања. Разлози оваквом негативном ставу свакако се налазе у недовољној информисаности васпитача, неминовности додатних едукација и осниживања васпитача професионалном подршком.

Након утврђивања става васпитача према инклузији, проверена је друга хипотеза.

Васпитачи су имали прилику да одаберу један од понуђених одговора, или да дефинишу сопствени одговор у складу са искуством, која мотивација је доминантна:

- а) унутрашња мотивација: жеља да дете напредује, задовољство напретком и дететовим успехом, потреба да се у новим ситуацијама пронађу адекватни одговори, потреба за учењем;
- б) спољашња мотивација: новчана накнада, похвала, признање.

Анализом одговора васпитача, дошли смо до закључка да највећи број васпитача (њих 92 или 91,1 %) истиче и наглашава доминацију унутрашње (интринзичне) мотивације, уз објашњење да је током рада са децом обухваћеном инклузијом, доминантна „жеља да дете напредује, задовољство напретком и успехом које постиже дете, потреба да у новим ситуацијама пронађе адекватне одговоре, потреба за учењем“. Такође, важно је нагласити да се спољашња (екстринзична) мотивација (новчана накнада, похвала, признање), појављује у статистички занемарљиво малом броју и то код 3 (3 %) васпитача.

Трећа хипотеза: „Претпоставља се да су доминантне пријатне и позитивне емоције (задовољство и срећа) резултат који се региструје током и након трајања мотивације (интринзичне или екстринзичне), у односу на негативне емоције (туга, љутња, страх, изненађење), које се јављају код васпитача током рада са децом укљученом у процес инклузивног образовања“, потврђена је уз напомену постојања значајног броја одговора који наводе негативне емоције, које долазе као последица предрасуда од стране васпитача према деци обухваћеној инклузијом, недовољне упућености и едукованости. Даљом анализом одговора васпитача, регистровани су узроци негативних ставова који долазе из предрасуда, несигурности васпитача, одговорности и брига да ли ће бити довољно едуковани за изазов који пред васпитача ставља, својим доласком у групу, дете обухваћено инклузијом.

Имплементација инклузивног приступа током васпитно-образовног процеса на предшколском узрасту, подразумева укључивање и интегрисање деце са различитим искуствима и потешкоћама у редован систем предшколског васпитања. Васпитачи се налазе пред већим изазовима индивидуализације рада и приступа у раду како би се подједнако свој деци у групи пружили искуство учења, сазнавања и здравог одрастања. Ниском доживљају компетентности у пракси, несигурности васпитача током рада са децом обухваћеном инклузијом, доприноси и потенцијално иницијално образовање васпитача. Из тог разлога се на високим школама за васпитаче посебна пажња поклања инклузивном образовању, кроз посебне акредитоване предмете и програме.

6. Закључна разматрања

Као закључак можемо издвојити да је код васпитача који су недовољно или уопште нису мотивисани, односно васпитачи који имају доминантно негативан став према инклузији и деци обухваћеној инклузивним васпитањем и образовањем, квалитет рада са децом и самих резултата инклузије упитан и на веома ниском нивоу.

За мотивисаног васпитача, препреке и потешкоће биће нови пут и изазов, док ће немотивисан васпитач чак и у мотивацији пронаћи препреку. Едукације, семинари, стручни скупови и литература, подршка средине, сигуран су пут успешне реализације инклузије и мотивације васпитача.

ЛИТЕРАТУРА

- Andelković, M., Vučinić, V., Jablan, B., Eškirović, B. (2012). Stavovi vaspitača dece tipičnog razvoja prema inkluzivnom obrazovanju dece sa oštećenjem vida predškolskog uzrasta. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*. Vol. 11, br. 4. 507–520.
- Bartol, K. M., Martin, D.C. (1998). *Management*. New York: McGraw-Hill.
- Braško-Velišek, O. (2013). *Razvoj kompetencija za inkluzivno obrazovanje u sistemu profesionalnog razvoja nastavnika*. Odbranjena doktorska disertacija. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Brophy, J. E. (2013). *Motivating Students to Learn*. New York: Taylor & Francis-e Library.
- Farkaš, E. (2014). *Konceptualizovanje inkluzivno obrazovanja i njegovo kontekstualizovanje u okviru Misije UNICEF-a. Stručni priručnik*. Dečiji fond Ujedinjenih nacija (UNICEF).
- Гранић, М. (2021). Интринзична мотивација, шта је и како је повећати? <https://www.krenizdravo.hr/zdravlje/psihologija/intrinzična-motivacija-sto-je-i-kako-je-povecati> (постављено 20. 07. 2021.; преузето 25. 08. 2021).
- Џаферовић, М. (2019). *Култура превазилажења конфликта*. Кикинда: ВПССОВ у Кикинди.
- Hrnjica, S. (2001). *Program integracije djece sa smetnjama u razvoju u redovne grupe predškolskih ustanova u Crnoj Gori*. Podgorica: Završni izveštaj za period septembar, 2000–jun, 2001.
- Hrnjica, S., Mitrović, A., Stojanović, J. (2003). *Uvod u kompenzatorno obrazovanje*. Društvo za unapređenje romskih naselja.
- Јовановић, Р. (2007). *Велики лексикон српаних речи и израза*. Београд: Ал-нари.
- Jerman, J. (2006). Inkluzija u osnovnim školama, problemi iz pozicije nastavnika. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, (1–2), 59–65.
- Ковач Церовић, Т., Павловић Бадић, Д., Јовановић, О., Јовановић, В., Јокић, Т., Рајовић, В., Бауцал, И. (2014). *Оквир за праћење инклузивног образовања у Републици Србији*. Београд: Тим за социјално укључивање и смањење сиромаштва и УНИЦЕФ.
- Klemenović, J. (2014). *Spremnost za školu u inkluzivnom kontekstu*. Novi Sad: Filozofski fakultet u Novom Sadu.
- Krstić, T., Milana Rajić, M., Branković, J. (2017). *Подршка родитељима деце са сметњама у развоју и хроничним болестима. Практикум за програм „Наша прича“*. Нови Сад: Филозофски факултет.

- Lepper, M. R., Greene, D. i Nisbett, R. E. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic reward: A test of the "overjustification" hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28(1), 129.
- Павловић Бренеселовић, Д., Крњаја, Ђ. (2017). *Калеугоској*. Београд: Институт за психологију и педагогију.
- Reeve, J. (2010). *Razumijevanje motivacije i emocija* (4. izdanje). Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Сл. гласник РС, 2009, бр. 72/09.
- Станчић, М., Станисављевић Петровић З. (2013). Мишљење васпитача о користима од инклузије и начинима њеног остваривања. Београд: *Специјална едукација и рехабилитација*, 12(3), 353–369.
- Stanisavljević-Petrović, Z., & Stančić, M. (2010). Stavovi i iskustva vaspitača o radu sa decom sa posebnim potrebama. *Pedagogija*, 65(3), 451–461.
- Stepanov, S. Paspalj, D., Butulija, M. (2016). Мотивација запослених као кључни показатељ задовољства послом. *Економија, теорија и пракса*. Нови Сад: IX, број 2, 53–67.
- Subban, P., & Sharma, U. (2006). Primary school teachers' perceptions of inclusive education in Victoria, Australia. *International Journal of Special Education*, 21(1), 42–52.
- Parault, S. J., & Williams, H. M. (2010). Reading Motivation, Reading Amount, and Text Comprehension in Deaf and Hearing Adults. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15(2), 120–135. doi:10.1093/deafed/
- Pavlović Breneselović, D. (2013). Kompetencije ili kompetentnost: različiti diskursi profesionalizma vaspitača. *Vaspitanje i obrazovanje*, 34(2), 57–68.
- Петровић, И. (2018). Улога васпитача у инклузивном процесу из угла активног учења. Крушевац: ВШССОВ. *Синтезе – Часопис за педагошке науке, књижевност и културу*. Београд, бр. 14, 49–65.
- 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), 91–106.
- Рајић, М., Мишић, И. (2017). Доживљај компетентности и мотивација васпитача за рад са децом са сметњама у тазвоју. *Годишњак Филозофског факултета у Новом Саду*. Књига XLII-2, 229–359.
- Рапаић, Д., Иланковић, В., Николић, С., Чукић, Р., Недовић, Г., Одовић, Г., Илић-Стошовић, Д., Илић, С., Еминовић, Ф. (2005). *Школовање деце са моторичким поремећајима*. Београд: Дефектолошки факултет.
- Reeve, J. (2010). *Razumijevanje motivacije i emocije*. Zagreb: Naklada Slap.
- Rodžers, K. (1985). *Kako postati ličnost*. Beograd: Nolit.
- Марков, З., Адамов, Н. (2008). Улога васпитача у инклузивном процесу. *Норма*, 13(1–2), 167–184.
- Maslov H. A. (1982). *Motivacija i ličnost*. Beograd: Nolit.
- Мрше, С., Јеротијевић, М. (2012). *Приручник за планирање и писање индивидуалног образовног плана*. Београд: Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.
- Тодоровић, Д. (2008). *Методологија психолошких истраживања*. Београд: Центар за примењену психологију.

- UNESCO. (2009). Policy Guidelines on Inclusion in Education. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>. 2018 Jan 23.
- Veljić, Č. (2010). Razlike u stavovima učitelja gradskih i seoskih škola o inkluzivnom obrazovanju. *Beogradska defektološka škola*, (3), 601–614.
- Vujačić, M. (2005). Inkluzivno obrazovanje – teorijske osnove i praktična realizacija. *Nastava i vaspitanje*, 54(4–5), 483–497.
- Vujačić, M. (2006). Problemi i perspektive dece sa posebnim potrebama. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 38(1), 190–204.
- Vujačić, M. (2011). Uloge nastavnika u inkluzivnom obrazovanju. *Pedagogija*, 66(3), 384–394.
- Yusoff, F. W., Kian, T. S., Idris, T. M. (2013). Herzberg's two factors theory on work motivation: does it work for today's environment?. *Global Journal of Commerce & Management Perspective*, 2(5), 18–22.

Marijana Mišić, M.A.

Mirsada Džaferović, Ph.D.

PRESCHOOL TEACHERS' MOTIVATION FOR WORKING WITH CHILDREN IN INCLUSIVE EDUCATION SETTINGS

ABSTRACT: Intrinsic motivation stems from the needs, attitudes, aspiration to grow, progress and develop, curiosity, abilities, values and from psychological processes. This type of motivation leads to increased satisfaction and high level of motivation. It is not affected by external stimuli (critique, bias, reward, judgement, reprimand and such).

Extrinsic motivation is based on external events. These very events can increase or hinder motivation.

The difference between the intrinsic and the extrinsic motivation is reflected in the fact that intrinsic behavior of an individual is a consequence of psychological processes, spontaneous internal needs and honest desire to succeed (regardless of acknowledgement, praise or reward), whereas the existence of extrinsic motivation depends primarily on the encouragement, reactions and behaviors which come from social interaction and are labeled as "desirable" or "undesirable" behavior.

This article aims to determine the dominant type of motivation in preschool teachers (intrinsic or extrinsic), as well as stimuli (intrinsic or extrinsic) in relation to the emotions (positive or negative) which occur as a consequence of motivation and attitudes of preschool teachers towards the inclusive education.

KEY WORDS: motivation, preschool teacher, inclusion, child

САРАДЊА ПРЕДШКОЛСКЕ УСТАНОВЕ И ШКОЛЕ СА РОДИТЕЉИМА ДЕЦЕ ИЗ РОМСКИХ ПОРОДИЦА У ПРОЦЕСУ ТРАНЗИЦИЈЕ ИЗ ВРТИЋА У ШКОЛУ

САЖЕТАК: Основни циљ истраживања јесте да се утврди да ли постоје препреке у сарадњи између родитеља деце из ромских породица и предшколске установе у периоду транзиције из вртића у школу. У теоријским основама размотрићемо основне одреднице инклузивног васпитања и образовања, припрему деце са сметњама у развоју за полазак у школу и сарадњу родитеља са предшколском установом. У истраживању је коришћен Упитник за родитеље и просветне раднике (васпитаче, учитеље и стручне сараднике), који је конструисан за потребе овог истраживања, а који је у складу са основним циљем рада. Истраживањем су обухваћена 24 просветна радника запослена у Основној школи „Милета Протић“ у Товаришеву, у оквиру које се налазе и две групе деце која похађају припремни предшколски програм и 24 родитеља деце из ромских породица, чија деца похађају ову Установу.

Резултати истраживања указују на разлике у мишљењима родитеља и васпитача о сарадњи између предшколске установе и породица, претежно ромске националности. Закључак је да постоји потреба да се препрекама које се јављају приликом сарадње, осмисле планске акције којима би се партнерство између родитеља деце из ромских породица и предшколске установе ојачало, пре свега, ради побољшања квалитета живота деце и права на њихово образовање и успешну транзицију из вртића у школу.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: сарадња родитеља и предшколске установе, према деце из ромских породица за полазак у школу, родитељи, просветни радници

1. Уводна разматрања

Непосредни повод за тему овог рада је вишегодишње искуство у раду са децом из маргиналних група и сарадња просветних радника са родитељима и породицама ове деце. Наиме, аутор овог рада је запослен у припремним предшколским групама, при Основној школи „Милета Протић“ у Товаришеву, где је мултиетничка структура

* ljubicasub80@gmail.com

становништва, са великим бројем деце ромске националности. Сама чињеница да деца потичу из социјално нестимулативних средина, са собом носи индивидуализацију у раду, а често и примену других мера у процесу образовања. Учестали су сусрети са случајевима занемаривања (здравственог, социјалног, васпитног, културно-хигијенског, и сл.), где је васпитачима потребна помоћ ромског асистента, стручног тима и родитеља, који често одбијају или занемарују сарадњу са васпитачем и институцијама.

У таквим случајевима, стручна служба школе укључује координатора за ромска питања јединице локалне самоуправе, а неретко и службу Центра за социјални рад. Неповољни друштвено-економски процеси, пандемија, ратови, миграције и други процеси, врло лоше се одражавају на стандард грађана, па долази до раслојавања друштва и пораста броја сиромашних грађана и оних који су под ризиком од сиромаштва. Положај маргиналних група у таквим условима још је неповољнији и доводи до још веће социјалне искључености у односу на ону која је била пре уласка у економску кризу и период транзиције. Овај процес лоше утиче на децу и на квалитет њиховог живота и образовање. Истраживања показују да деца у неповољним условима за живот нису довољно мотивисана за учење, па често имају лошији школски успех у односу на вршњаке који живе у dobrim биолошким породицама, па заостају и у академским постигнућима (Biro i sar., 2006). Ову децу неопходно је што пре укључити у институционално образовање, тј. у предшколску установу. Деца ће у подстицајном окружењу, у интеракцији са одраслима и вршњацима, развијати своје биолошке потенцијале. Није довољно да ова деца буду обухваћена васпитно-образовним радом само једну школску годину пре поласка у школу. Родитеље треба подстицати да децу што раније уписују у вртиће како би под утицајем различитих фактора била мотивисана да уче, да се играју, да развијају вештине и навике, да стичу знања потребна за функционисање у групи и ширем окружењу и сл.

Период припреме за полазак у школу за децу из маргиналних група требало би да траје три године, а што законски прописи регулишу као максималан период за транзицију детета из вртића у школу. Просветни радници требало би да развијају такве стратегије које ће родитељима деце из маргиналних група указати на значај образовања као на могућност изласка из круга сиромаштва. Просветним радницима потребне су додатне обуке које би им омогућиле како саветодавне компетенције у сарадњи са родитељима деце из осетљивих група, тако и знања о томе како укључити родитеље у активности вртића.

Уважавање разлика међу децом битно је у погледу њихових способности и интересовања, а не у смањивању и игнорисању разлика које постоје међу њима. Главни део инклузивног васпитања и образовања јесте стварање адекватног и, пре свега, топлог и срдечног окружења у коме сва деца могу да уче и да се развијају сходно својим индивидуалним способностима. Њима је потребна стимулативна средина за учење како би разумела оно што се подучава и да би била способна да комуницирају и сарађују са својим вршњацима и васпитачима. Ово захтева прилагођавање метода, облика рада, дидактичких средстава и распореда пре него што се деца прилагоде постојећим методама (Hrnjica i Sretenov, 2003). Такво прилагођавање биће од користи за квалитетно васпитање и образовање за сву децу.

Један од основних принципа инклузивног васпитања и образовања је пружање једнаких шанси свима, односно свако дете има неотуђиво право на васпитање и образовање. Кључно уверење инклузивног васпитно-образовног процеса је да свако дете може да учи и да има користи од васпитања и образовања (Sretenov, 2008).

Инклузивно васпитање и образовање испољава веровање да су сва деца, без обзира на њихове способности, неопходан и интегрални део редовног васпитно-образовног система.

Теоријско-концептуални оквир од ког полазимо у разумевању инклузивне праксе, јесу савремене теоријске поставке о детињству, учењу и развоју у оквиру којих се свако дете сагледава као јединствено и целовито биће, богато потенцијалима, компетентно да активно учествује у заједници. Окосница инклузивне праксе јесте та, да деца са сметњама у развоју и деца из маргинализованих група, имају једнако право као и остали учесници, на укљученост у све односе унутар заједнице којој припадају. У демократским друштвима, као и у васпитно-образовним установама, сматра се да је сваки појединац јединствен и као такав може да пружи свој допринос у свим аспектима заједничког живљења и деловања. Као и деца са сметњама у развоју и деца из маргинализованих група, тако и деца која се типично развијају, имају користи од интегралне образовне праксе. За дете са сметњама у развоју, то што је члан групе у којој се налазе његови вршњаци који се развијају на типичан начин, значи да има модел за стицање вештина комуникације и социјалних вештина које одговарају узрасту.

Појачана социјална интеракција помаже деци да развијају пријатељство и позитивне социјалне односе формирајући подржавајућу социјалну мрежу (Šnel i Vogtl, 1996; према: Daniels & Stafford, 2001).

Успешна искуства са интеграцијом у раном детињству за децу са сметњама у развоју и децу из маргинализованих група, представљају темељ за искуства која ће имати касније у животу. Похађајући програм који је оријентисан на локалну заједницу, дете има прилику да стекне вештине које су му неопходне да би као одрастао човек у тој заједници, функционисао успешно и независно.

2. Маргиналне групе, дискриминација и маргинализација – опште одреднице

Маргинализација је претежно социолошки термин којим се обично описује „ситуација групе људи који су искључени из доминантне културе и расподеле моћи која постоји у друштву“ (Милосављевић и Југовић, 2009: 9).

Маргинализација и маргиналност истичу околност постојања несигурног друштвеног положаја који ограничава или умањује контролу над сопственом друштвеном егзистенцијом (Југовић, 2007). Сиromаштво се у Србији дефинише као „вишедимензионална појава коју, поред недовољних прихода за задовољавање основних потреба, укључује немогућност запошљавања, незадовољавајуће услове становања и неодговарајући приступ услугама социјалне заштите, здравства, образовања и јавним услужним службама“ (Влада Републике Србије, 2003; према: Милосављевић и Југовић, 2009: 66).

Као посебан фактор могућности пружања подршке Ромима, издваја се и аспект педагошко-саветодавног рада. Међутим, императив перманентног развоја инклузивног друштва, односи се и на мењању друштвене свести, сузбијању предрасуда и стереотипа, као и образовању грађана. Педагошко-саветодавни рад, који би требало да прожима све активности усмерене ка социјалној и образовној инклузији, може да има „потенцијал у оснаживању и самих припадника социјално маргинализованих група (Zuković. i Milutinović, 2014: 415).

Малкић (2004) је, када је реч о Ромима, дошла до закључка да се ромска деца по својим способностима не разликују од друге деце. Ипак, и поред тога имају знатно нижа школска постигнућа, а као разлог за то ауторка наводи непосвећеност наставника деци ромске популације.

Оно што је посебно важно нагласити јесте да су маргиналне групе веома често изложене социјалној одбачености. Социјална одбаченост подразумева активно искључивање особе из социјалних активности. Ово подразумева да вршњаци чине намерно искључивање, игнорисање или спречавају дете да учествује у активностима групе.

Поред тога, под социјалну одбаченост можемо сврстати и друге видове намерног социјалног искључивања појединца или групе. Истраживања показују да социјална одбаченост корелира са негативним понашањем опсервиране деце. Видови социјалне одбачености су различити: ометање, дерогације / ограничавање и спречавање до физичког напада, а као последица најчешће је повлачење појединца и група, што се посебно одражава на децу са посебним потребама (Hartup i saradnici, 1967; према: Сузић, 2008: 38). Наведено изазива и социјалну дистанцу према различитим друштвеним групама (Мићевић, 2005). Различити аутори на различите начине дефинишу социјалну дистанцу. Она се може одредити као мера разумевања и интимности која карактерише предсоцијалне и социјалне односе уопште, или као различити ступњеви осећања интимности које припадници једне друштвене групе доживљавају у односу на припаднике других друштвених група исте врсте. Социјална дистанца, теоријски, може да се схвати и као ставовска предиспозиција за дискриминаторско понашање према различитим маргиналним групама (Мићевић, 2005; према: Smuđa, Luković i Petrović, 2019).

2.1. Припрема деце из маргинализованих породица за полазак у школу

Непосредни циљ припремања деце за полазак у школу је да се допринесе њиховој зрелости или готовости за живот и рад какав их очекује у основној школи (Правилник о основама програма предшколског васпитања и образовања – Године узлета, 2018). Овај циљ остварује се у контексту општег циља предшколског васпитања да доприноси целовитом развоју детета стварањем услова и подстицаја који ће омогућити да свако дете развија све своје способности и особине личности, проширује своја искуства, изграђује сазнања о себи, другим људима и свету око себе, као основе за стицање нових облика учења, сазнавања и понашања.

Када је реч о задацима припреме деце за полазак у школу, они се првенствено односе на подстицање осамостаљивања, подршку физичком развоју, јачање социоемоционалних компетенција, подршку сазнајном процесу, неговање радозналости и на поштовање индивидуалности и подстицање креативности (Правилник о основама програма предшколског васпитања и образовања – Године узлета, 2018). Подстицање осамостаљивања односи се на подршку развоју способности детета да брине о себи, сналази се у социјалном окружењу и изграђује радне навике. Подршка физичком развоју односи се на подстицање природног раста и развоја, задовољавање деце при-

родне потребе за кретањем и моторном активношћу и омогућавање развоја моторног потенцијала. Јачање социоемоционалних компетенција односи се на подршку развоју позитивне дечје слике о себи као основе самопоуздања, социјалних сазнања и вештина. Подршка сазнајном процесу односи се на подршку развоју интелектуалних функција и операција: мишљења, говора, памћења, опажања, маште. Неговање радозналости односи се на уважавање и подстицање природне дечје радозналости, потребе за сазнавањем и проширивањем искуства. На крају, поштовање индивидуалности и подстицање креативности односи се на чињеницу да је свако дете особена личност која има свој темпо развоја, своје потребе, стил учења, себи својствен начин доживљаја и изражавања. У припремној групи дечјег вртића обавља се и посебна, односно специјална припрема деце за школу, која обухвата садржаје и активности којима се доприноси лакшем остваривању наставног програма у првом разреду основне школе и прилагођавању новинама које децу очекују у измењеним условима живота и рада.

Стога испитивање различитих фактора који неповољно утичу на образовање Рома, укључујући и оне који проистичу из родитељских ставова и вредности, представља значајан корак ка откривању и отклањању препрека на путу њихове демаргинализације. Низак степен образовања родитеља, који често иде руку под руку са сиромаштвом, представља додатни извор негативних утицаја на образовна постигнућа детета. Степен образовања родитеља значајано делује на низ родитељских понашања, које можемо довести у везу са школовањем и школским постигнућима детета (Englund et al., 2004; према: Товиловић, Нововић и Биро, 2009).

Осим наведеног, полазак у школу носи и низ специфичности које захтевају темељни план и програм активности. Овај план заснива се, када су у питању деца из остљивих група, на следећим факторима: (1) персонализованом приступу детету, индивидуализацији или примени ИОП-а; (2) тимском раду у предшколској установи; (3) додатној подршци деци, родитељима и васпитачима, а коју у складу са законом реализују дефектолози и логопеди (Којић, Марков и Којић Грандић, 2019).

Осим тога, значајну улогу у идентификованим факторима за припрему деце из осетљивих група за полазак у школу, имају и вршњаци типичног развоја. За припрему све деце за полазак у школу један од најзначајнијих фактора је и сарадња предшколске установе и родитеља (Којић, Марков и Којић Грандић, 2019).

Припрема деце из маргинализованих група у контексту инклузије, поред детета, у овај процес укључује: васпитаче, родитеље, социјалне раднике, педагошке асистенте, дефектологе, радне терапеуте, учитеље, породицу, вршњаке типичног развоја и др. У зависности од тога у којој мери су лоши животни услови утицали на развој детета, за припрему деце из осетљивих група није довољна једна школска година да би се она припремила за полазак у школу (Daley, Munk & Carlson, 2011; Klemenović, 2009). Веома су важне и стручне компетенције васпитача за васпитно-образовни рад са децом из маргинализованих група и способности да развијају стратегије и стилове подучавања којима ће мотивисати децу на игру и учење (Kojić, Kojić Grandić i Markov, 2018).

Важно је да се припрема за полазак у школу ромске (и социјално-депривирани деце уопште), спроводи правовремено и систематски кроз предшколске установе, у средини која ће обезбедити стимулативно деловање на когнитивне способности, развијати њихову мотивацију за учењем и надокнадити изостале подстицајне родитељске утицаје.

Припремне активности морају се односити и на родитеље те деце. У случају ромских родитеља, како то показују студије, то подразумева увремене и јасно информисање о томе шта све школа и образовање укључују, детаљно инструкисање родитеља на понашања која су у функцији укључивања и истрајавања у школовању, валидну процену свих облика и видова помоћи школском детету, које родитељ реално може спровести као своју одговорност и обавезу, или подржати кроз помоћ других особа. Подршка у погледу пружања конкретних облика помоћи школском детету и повратна информација о дететовом напретку, потребна је и родитељима ниског социоекономског статуса, који имају високе аспирације у погледу постигнућа своје деце, препознају важност образовања, али исказују и несигурност у погледу компетенција да деци помажу приликом школовања. Без намере да умањимо важност (или боље рећи неопходност) побољшања социоекономских услова у којима се рађају и одрастају ромска и депривирани деца уопште, настојали смо да препознамо родитељске ставове који могу бити релевантни за њихов однос према детету које започиње своје нормално образовање, нарочито оне који би могли имати ретиметички утицај на истрајавање у образовању. Од ставова и понашања родитеља у великој мери зависи да ли ће дете бити уписано у школу, редовно похађати наставу и испуњавати школске захтеве. Ако родитељ препознаје школу као институцију која узима и захтева, која представља скуп и неисплативу инвестицију или обавезу која омета

рано учешће у привређивању и преживљавању породице, не можемо очекивати ни понашања која ће помоћи детету да истраје у школовању. Ако је у систему вредности школа она која даје и пружа шансу за образовање и бољи живот потомства – напори улагани у школовање деце могу бити перманентнији (Товиловић, Нововић и Биро, 2009).

Васпитачи морају прихватити родитеље као равноправне партнере у процесу развоја и учења детета, без обзира на услове у којима породица живи. Утицај породице и вртића на дете остварује се и спонтано, кроз понашање и емоционалне односе учесника у васпитању, кроз ставове и црте личности које испољавају. Дете, заправо, спонтано учи поступке и начине реаговања у појединим ситуацијама, формира ставове и односе према животу, усваја одређене особине личности. Пример понашања у родитељском дому и вртићу представља моћно средство утицаја на дететов развој.

У васпитању детета предшколског узраста породица и васпитачи треба да изграђују међусобно партнерство. Квалитетна сарадња изискује значајне напоре и компромисе са обе стране. Предности сарадње породице и васпитача у предшколским установама сагледавају се кроз промене у понашању детета према родитељима и предшколској установи, као и према евентуалним проблемима који су постојали пре укључивања детета у вртић, или се јавили у току боравка у колективу. Предности сарадње огледају се и у променама односа између васпитача и родитеља. Успостављање квалитетне сарадње претпоставља постојање узајамног поштовања, уважавања и дубоког поверења.

Међутим, до великих проблема долази када је реч о деци из осетљивих група, тј. када је реч о деци из маргинализованих група и сарадњи са њиховим родитељима. Наиме, поједини аутори су пре више од деценију указивали да је за образовање деце из ромских породица најважнији фактор сарадња са родитељима заснована на поверењу између, првенствено, васпитача и породица, укључивању родитеља у активности вртића, кућне посете и др. (Срдић, 2010). Ауторка даље наводи да се партнерски однос са родитељима у предшколском инклузивном образовном програму огледа у међусобном прихватању одговорности и извршавању обавеза које родитељство подразумева, као и у формирању тима у вртићу за свако дете којем је потребна подршка (Срдић, 2010). У том контексту треба узети у обзир следеће критеријуме: „(1) васпитач и родитељ заједнички планирају индивидуализован програм рада у вртићу и код куће, и прате њихове ефекте; (2) осим осећаја да је њихово дете прихваћено, родитељи имају сазнање да њихово дете добија највише прилике за развој колико је то у складу са

његовим могућностима; (3) дете укључено у инклузивни програм у процесу дружења са вршњацима бира узоре и modele и учи нове социјалне вештине у интеракцији са децом различитих способности; (4) поред подстицања емпатијског понашања и осетљивости за потребе друге деце, остварује бољу социјалну интеграцију и социјализацију, стабилизацију осећаја сигурности и развија толеранцију на различитости“ (Срдић, 2010: 22).

Многи аутори истичу значај сарадње са породицом као значајан фактор у транзицији деце са сметњама у развоју из вртића у школу (Зуковић и Милошевић, 2019; Jelić i Markov, 2018).

Неки аутори сматају да је партнерство родитеља и васпитно-образовних установа важан фактор и када су у питању деца типичног развоја која се припремају за полазак у школу (Крстић и Зуковић, 2017).

Родитељи о деци у домену сарадње и међусобне информисаности могу да пруже највише информација васпитачима, дефектолозима, логопедима, психолозима како би они могли да планирају и програмирају васпитно-образовни рад и имплементирају га у процес рада васпитно-образовне групе. Да би се превазишле препреке током преласка из вртића у школу, посебну пажњу треба посветити креирању партнерског односа између породице, предшколске установе, школе и локалне заједнице (Casper et al., 2015; према: Крстић и Зуковић, 2017). Утицаји одраслих особа унутар ових контекста, као и комуникација, понашање и односи који се обликују унутар и између њих, препознају се као кључни фактори за дечји социјални и емоционални развој и развој академских постигнућа детета (Ljubetić, 2014; према: Крстић и Зуковић, 2017). Констатовали смо да је сарадња између родитеља и предшколске установе један од идентификованих фактора транзиције деце са сметњама у развоју за прелазак из вртића у школу. У том смислу родитељима треба указивати на значај планова транзиције на који њихова деца имају права од краја 2018. године у Србији. Право родитеља да учествују у васпитању своје деце омогућава им да преузму активну улогу у креирању бољих услова за учење и одрастање своје деце од раног узраста, да развију проактивни приступ предшколском образовању и да постану активни у тражењу да се организују програми који задовољавају њихове потребе, као и потребе њихове деце (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2017).

Свест о важности предшколског образовања још увек није довољно препозната, иако стратешки и законски документи настали после 2000. године овај ниво посматрају као рано образовање деце.

Забрињавајући податак је да чак 78 % породица из руралних средина сматра да предшколско образовање и васпитање није важно (Подршка образовању деце из сиромашних породица, 2014: 27). Приступ деце предшколском образовању међу најсиромашнијим слојевима је за 36 % нижи од националног просека. Активности које су спровођене у циљу обухвата деце из осетљивих група предшколском образовању, нису увек реализоване у пракси – увођење бесплатних услуга за одређене осетљиве групе, диверсификације кроз увођење програма различитог трајања и укључивања приватних установа, што се негативно одражава на сиромашну и угрожену децу. Деца са сметњама у развоју и ромска деца треба да похађају редовне вртићке групе у складу са принципима инклузивног образовања (Подршка образовању деце из сиромашних породица, 2014: 26).

3. Методологија истраживања

3.1. Предмет истраживања

Предмет рада односи се на сарадњу предшколске установе са родитељима деце из ромских породица током припреме за полазак у школу. Полази се од тога да је због лоших животних услова, ову децу потребно што пре уписати у вртић како би била обухваћена редовним васпитно-образовним радом, како би се код њих развијале вештине и навике које је у породичном окружењу из објективних разлога врло тешко развити. Из тог разлога период припреме за полазак деце из маргиналних група требало би да траје и до три школске године.

3.2. Циљ истраживања

Основни циљ рада је да се утврди да ли постоје препреке у сарадњи између предшколске установе и родитеља деце из ромских породица у редовним васпитно-образовним установама током периода припреме за полазак у школу.

Дефинисани су посебни циљеви истраживања:

(1) Утврдити ниво сарадње између просветних радника (васпитача, учитеља и стручних сарадника) и родитеља деце из ромских породица у области међусобног информисања током периода припреме за полазак у школу;

(2) Утврдити ниво сарадње између просветних радника (васпитача, учитеља и стручних сарадника) и родитеља деце из ромских породица у области укључивања родитеља деце из маргиналних група у вртићке активности у периоду транзиције из вртића у школу;

(3) Утврдити ниво сарадње између просветних радника (васпитача, учитеља и стручних сарадника) и родитеља деце из ромских породица у области активности у породичном окружењу у процесу припреме за полазак у школу.

3.3. Задачи истраживања

(1) Проценити ниво сарадње између просветних радника (васпитача, учитеља и стручних сарадника) и родитеља деце из ромских породица у области међусобног информисања током периода припреме за полазак у школу;

(2) Проценити ниво сарадње између просветних радника (васпитача, учитеља и стручних сарадника) и родитеља деце из ромских породица у области укључивања родитеља деце из маргиналних група у вртићке активности у периоду транзиције из вртића у школу;

(3) Проценити ниво сарадње између просветних радника (васпитача, учитеља и стручних сарадника) и родитеља деце из ромских породица у области активности у породичном окружењу у процесу припреме за полазак у школу.

3.4. Хипотезе истраживања

На основу дефинисаног циља истраживања постављена је општа хипотеза која гласи: Претпоставља се да постоје препреке у процесу сарадње између просветних радника (васпитача, учитеља и стручних сарадника) и родитеља деце из ромских породица током периода припреме за полазак у школу.

Постављене су следеће посебне хипотезе:

(1) Претпоставља се да постоје препреке у процесу сарадње између просветних радника (васпитача, учитеља и стручних сарадника) и родитеља деце из ромских породица у области међусобног информисања током периода припреме за полазак у школу;

(2) Претпоставља се да постоје препреке у процесу сарадње између просветних радника (васпитача, учитеља и стручних сарадника) и родитеља деце из ромских породица у области укључивања родитеља деце из маргиналних група у вртићке активности у периоду транзиције из вртића у школу;

(3) Претпоставља се да постоје препреке у процесу сарадње просветних радника (васпитача, учитеља и стручних сарадника) и родитеља деце из ромских породица у области активности у породичном окружењу у процесу припреме за полазак у школу.

3.5. Варијабле истраживања

Независне варијабле су:

(1) за васпитаче, учитеље и стручне сараднике: пол; године живота; године радног искуства у струци; пребивалиште;

(2) за родитеље: пол; године живота; пребивалиште.

Ове варијабле делују на зависну варијаблу, тј. на појаве које смо истраживали – сарадњу родитеља деце из ромских породица и просветних радника (васпитача, учитеља и стручних сарадника) у периоду припреме за полазак у школу и транзицију из вртићког у школско окружење.

3.6. Методе, технике и инструменти истраживања

Истраживање је реализовано методом теоријске анализе и дескриптивном методом. Метода теоријске анализе веома је погодна за наш рад због тога што уз њену помоћ можемо да представимо теоријски приступ проблему. Са друге стране, дескриптивна метода намењена је истраживању васпитно-образовне праксе. Њена предност је у томе што може да обухвати већи број чињеница, економична је и једноставна, а чињенице се лако обрађују. Пгодна је за ово истраживање јер се њоме описује постојеће стање у пракси. У вези са тим, дескриптивном методом прикупљају се чињенице неопходне за извођење закључака, који се могу презентовати као резултати истраживања. Као техника за прикупљање података користи се анкетирање, а као инструмент истраживања примењује се анкетни упитник конструисан од стране аутора за потребе овог истраживања. На основу теоријске анализе, конструисан је инструмент анкетни упитник (верзија за родитеље и верзија за просветне раднике), а за потребе овог истраживања (Судић, 2021). Инструмент се састоји од општег дела предвиђеног за основне податке о испитаницима и скалера од 22 ајтема, која се односе на сарадњу родитеља деце из маргиналних група и просветних радника (васпитача, учитеља и стручних сарадника) у периоду транзиције из вртића у школу.

Испитаници су на основу својих опажања и искустава, свако из свог угла, са аспекта родитеља или просветног радника, одговарали на постављена питања која су формулисана у складу са циљем истраживања. Анкетирање је било анонимно и затвореног типа. Испитаници су бележили степен слагања или неслагања са наведеном тврдњом – „увек“, „понекад“, „никад“, уносећи знак „X“ у одговарајућу колону уз могућност кратког коментара.

3.7. Популација и узорак истраживања

Популацију у истраживању представљају васпитачи, учитељи и стручни сарадници запослени у Основној школи „Милета Протић“ у Товаришеву, у оквиру које се налазе и две групе деце, која похађају припремни предшколски програм. Осим тога, популацију представљају и родитељи чија деца похађају поменућу основну школу. Узорак истраживања обухвата 24 родитеља деце из ромских породица и 24 просветна радника: васпитача, учитеља и стручна сарадника из Основне школе „Милета Протић“ у Товаришеву, која су кроз васпитно-образовни рад и сарадњу са породицама пратила развој и напредовање деце током припреме за полазак у школу и транзиције из вртићког у школско окружење.

3.8. Организација и ток истраживања

Истраживање се састојало из две фазе. Нацрт истраживања са конструисаним инструментом урађен је током новембра 2021. године. Истраживање је спроведено током јануара 2022. године у Основној школи „Милета Протић“ у Товаришеву. Оно је реализовано у складу са начинима избора испитаника. Сви испитаници који су прихватили да учествују у истраживању, попунили су анкетне упитнике. Родитељи су имали подршку педагошког ромског асистента и анкетара уколико због језичких препрека нису разумели питања. Истраживање је било анонимно како би се осигурала искреност испитаника. Питањима су претходиле информације и објашњења о циљевима истраживања, где је испитаницима указано на значај давања искрених одговора. У складу са етичким нормама, испитаници су могли да одустану од анкетирања у свакој фази истраживања.

4. Закључна разматрања

Закључујемо да основну хипотезу, која гласи: Претпоставља се да постоје препреке у процесу сарадње између просветних радника (васпитача, учитеља и стручних сарадника) и родитеља деце из ромских породица током периода припреме за полазак у школу, можемо да прихватимо, јер се код већине тврдњи појавила статистички значајна разлика у одговорима родитеља и просветних радника.

Ово истраживање и поред релативног малог узорка може да има одређене импликације у пракси и буде подршка будућим истраживачима за теме које би се бавиле овом тематиком. Да би се сузбиле језичке баријере, јер родитељима српски језик није матерњи, у истраживању су ангажовани педагошки асистенти који знају ромски језик,

а са циљем како би се родитељима објаснила сврха истраживања, а такође и постављена питања. У том смислу, ангажовање ромских педагошких асистената у предшколским установама и школама, врло је значајно.

Закључујемо да постоји потреба за планирањем акција које ће побољшати сарадњу између родитеља деце из маргиналних група и просветних радника. Аутори Срдић и Цветићанин говоре о потреби да се повећа брига за Роме од које се издваја и потреба да се укључе у предшколске установе (Srđić i Cvetićanin, 2012).

Могућности предшколске установе да одговори захтевима за реализовање инклузивног програма у оквиру припреме за полазак у школу деце из осетљивих група, у овом истраживању реч је о ромским породицама, потребно је утврдити присуство уз помоћ следећих показатеља, а који су у исто време и планске смернице за побољшање сарадње између родитеља и просветних радника, у овом случају васпитача: међусобно опхођење родитеља и васпитача треба да се одвија у духу поштовања, без обзира на статус; васпитач се труди да изгради чврсте везе са оба родитеља; једнако третира родитеље независно на њихов друштвени статус; сви родитељи учествују у доношењу одлука у вези са предшколском установом, предузима се све што је неопходно да се превазиђе несигурност родитеља приликом пријема у установу; једнако се цене и прихватају различити доприноси родитеља; васпитач уважава знања која родитељи из маргиналних група имају о својој деци; васпитач обавештава родитеље о свим значајним догађајима у вези са дететом; васпитач сарађује са родитељима у вези са хигијеном (беле вашке, умивање, купање); васпитач је упознат са културом дететове породице и породичном ситуацијом; културе у предшколској установи одражавају мешавину различитих етничких група; васпитач се распитује о разним свакодневним активностима у кући детета и спроводи их у установи; васпитач користи познате речи нежности, приче, песмице, бројалице на језику који дете користи код куће; васпитач омогућује родитељима да присуствују активностима у вртићу; не постоји доживљај родитеља да васпитач може да заузме њихово место у емоцијама детета; васпитач препознаје потребу да се разговара са родитељима деце из маргиналих група, а да при томе могућности за емотивно везивање нису ограничене (Booth & Ainscow, 2004, према: Срдић, 2010).

Перманентна едукација васпитача и учитеља путем семинара допринела би стицању компетенција за сарадњу предшколских установа са породицама из маргиналних група. Рано укључивање ромске

деце у вртић представља важан корак у сузбијању социјалне дистанце и предрасуда према Ромима. На раном узасту појачана социјална интеракција помаже деци да развију пријатељство, што може позитивно да се рефлектује на мотивацију и напредовање у учењу. Од квалитетних социјалних односа у вртићу користи имају: деца, васпитачи, породица и друштвена заједница. Они представљају темеље за будуће квалитетне односе међу одраслим људима, јер развијају толеранцију, просоцијалност, емпатију и алтруизам. Но, и породице треба да дају свој допринос, да покажу вољу да им је од великог значаја да њихова деца похађају вртиће, да раде са њима код куће, да развијају радне навике код своје деце, да им створе, колико год је то могуће, а уз бригу друштва, могућност да имају свој кутак за учење и др.

Породицама је потребно указивати и на то у којој мери васпитачи, учитељи и други просветни радници, улажу напоре и развијају стратегије како би мотивисивали њихову децу да уче. Такође, породице би требало да воде рачуна о дететовом редовном похађању вртића / школе. У овом делу врло је значајна сарадња између предшколске установе и породица, уз нагласак на значај васпитача као стручњака који учи, подучава, мотивише, подстиче развој социоемоционалних компетенција код деце, подстиче их на самоактивности у вртићу и пружа им прилику да своја животна искуства, кроз интегрисано учење, искажу, на пример, у идеји за пројекат и сл. Пројектни приступ учењу заживео је у Србији и у том контексту потребно је напоменути да постоји низ могућности да предшколска установа и школа укључе родитеље у овај процес како би ојачали сарадњу и изградили партнерске односе (Daniels & Stafford, 2001). Родитељи треба да постану свесни да су они равноправни учесници васпитно-образовног рада и да постоји потреба због развоја њихове деце, транзиције из вртића у школу и будућности њиховог детета, да остваре сарадњу са просветним радницима. Сарадња ће им омогућити да стекну педагошка знања која ће ојачати њихове родитељске компетенције. Омогући ће њиховој деци да, уз подршку васпитача, буду добро социјално позиционирана у васпитно-образовној групи (Ћигић, 2008), што може од најранијег детињства да развије код њих свест да образовање пружа могућност изласка из зачараног круга маргинализације.

Закључује се да се инклузивно васпитање и образовање последњих година званично примењује у нашој васпитно-образовној пракси. Деца са сметњама у развоју, деца из маргинализованих група, васпитачи, родитељи и стручни сарадници, основни су чиниоци овог процеса. Они чине синергију инклузивног тима у којем би сви чиниоци требало

да се осећају задовољно, односно да сви имају добит од инклузије, а толерантност и алтруизам у инклузивним условима се подразумевају.

Када су неразвијене земље у питању, у обзир се морају узети бројни фактори као што су религијска припадност, пол, сиромаштво, избеглиштво, матерњи језик, бескућништво, који не утичу, макар не у толикој мери, на васпитње и образовање у развијеним срединама (Јаблан и Ковачевић, 2008).

Инклузивно васпитње и образовање темељи се на претпоставци да сва деца могу да уче и да развијају своје потенцијале, укључујући и оне са посебним образовним потребама, тј. сметњама у развоју и укључујући ону децу која долазе из маргинализованих група.

Проблем истраживања у овом раду био је усмерен на сарадњу предшколске установе са породицама деце из ромских породица и на препреке које се јављају током процеса сарадње у периоду транзиције из вртића у школу. Циљ је био да се утврди да ли постоје препреке у сарадњи између предшколске установе и родитеља деце из ромских породица у редовним васпитно-образовним установама током периода припреме за полазак у школу.

На основу добијених резултата може се у потпуности прихватити општа хипотеза истраживања да постоје препреке у процесу сарадње између просветних радника (васпитача, учитеља и стручних сарадника) и родитеља деце из ромских породица током периода припреме за полазак у школу, будући да се код већине тврдњи појавила статистички значајна разлика у одговорима родитеља и просветних радника.

ЛИТЕРАТУРА

- Baucal, A. D. (2006). Razvoj matematičke i jezičke pismenosti kod romskih učenika. *Psihologija*, 39(2), 207–220.
- Biro, M., Novović, Z. i Tovilović, S. (2006). Kognitivno funkcionisanje edukativno zapuštene dece predškolskog uzrasta. *Psihologija*, 39(2), 183–206.
- Vasiljević-Prodanović, D., Krneta, Ž., & Markov, Z. (2021). Cooperation between Preschool Teachers and Parents from the Perspective of the Developmental Status of the Child. *International Journal of Disability, Development and Education*. DOI: 10.1080/1034912X.2021.1916892.
- Daley, T. C., Munk, T., & Carlson, E. (2011). A national study of kindergarten transition practices for children with disabilities. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(4), 409–419.
- Daniels, E. R., & Stafford, K. (2001). *Integracija dece sa posebnim potrebama*. Beograd: Centar za interaktivnu pedagogiju.
- Dimoski, S., & Nikolić, G. (2015). Značaj odnosa društva prema osobama sa сметњama u razvoju za realizaciju obrazovne inkluzije u Srbiji. *Sociološki pregleđ*, 49(4), 419–443.

- Đigić, G. (2008). Izvori razlika u postignuću srpske i romske dece na testu socijalne inteligencije. *Psihologija*, 41(3), 327–342.
- Epstein, J. (1996). This we believe and now we must act: improving schoolfamily-community partnerships in the middle grades. *Middle School Journal*, 28(2), 43–48.
- Zuković, S., Milutinović, J. (2014). Podrška socijalno marginalizovanim grupama kroz pedagoško-savetodavni rad – primer romske populacije. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 13(4), 415–431.
- Илић, М. (2009). *Инклузивна настава*. Источно Сарајево: Филозофски факултет.
- Jelić, M., Stojković, I., & Markov, Z. (2018). Saradnja predškolske ustanove i roditelja iz ugla vaspitača. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 17(2), 165–187.
- Jugović, A. (2007). Socijalna isključenost i kultura siromaštva u tranzicijskim društvima. U: M. Vujačić (Ur.) *Knjiga rezimea „Uloga obrazovanja u smanjenju posledica siromaštva na decu u zemljama u tranziciji“*. (str. 11). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Klemenović, J. (2009). Saradnja predškolske ustanove i porodice u pripremi dece za polazak u školu. *Pedagoška stvarnost*, 55(3–4), 398–411.
- Јаблан, Б., Ковачевић, Ј. (2008). Образовање у редовним школама и школама за децу ометену у развоју: заједно или паралелно. *Настава и васпитање*, 57(1), 43–55.
- Ковач-Церовић, Т. (2004). *Квалификационо образовање за све. Изазови реформе образовања у Србији*. Београд: Министарство просвете и спорта Републике Србије.
- Којић, М., Марков, З., Самарџић, Б. (2012). Компетенције васпитача са гледишта ИОП-а. *Зборник ВШССОБ*, 7(2), 28–42.
- Kojić, M., Kojić Grandić, S. i Markov, Z. (2018). The strategies of kindergarten teachers for the inclusion of children from destitute families into aimed activities. *Metodički obzori*, 13(1/25), 5–26.
- Крстић, К. Д., Зуковић, С. Н. (2017). Транзиција у школу: значај партнерства породице и васпитно-образовних институција. *Настава и васпитање*, 66(1), 143–156.
- Malkić, A. (2004). *Uključenost romske dece u tuzlanske osnovne škole*. Tuzla: Filozofski fakultet.
- Markov, Z., Jelić, M. (2018). Priprema dece sa teškoćama u razvoju za polazak u školu U: M. Cvijetić (Ur.), *Specifičnosti obrazovanja, vaspitanja i socijalne zaštite osoba sa smetnjama u razvoju: Knjiga rezimea* (str. 30–31). Kikinda: Škola za osnovno obrazovanje i vaspitanje učenika sa smetnjama u razvoju „6. oktobar“.
- Миловановић-Маџура, С. (2006). Социјални аспекти инклузије ромске деце из насеља Депонија у образовни систем. *Педагогика*, (3), 304–320.
- Milosavljević, M., Jugović, A. (2009). *Izvan granica društva: savremeno društvo i marginalne grupe*. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Mićević, J. (2005). Razlike u stavovima prema marginalnim grupama između roditelja i njihove dece. *Psihologija*, 38(2), 167–179.

- Николић, И. Г., Цвијетић, М. М. и Дамјановић, Р. Д. (2019). *Деца са сметњама у развоју*. Сомбор: Универзитет у Новом Саду, Педагошки факултет у Сомбору.
- Нововић, З., Смедеревац, С., Биро, М. и Јовановић, В. (2008). Предлог програма тренинга пажње за децу из едукативно депривираних средина. *Педагошка стварност*, 54(1–2), 114–129.
- Pavlović Breneselović, D., Krnjaja, Ž. (2017). *Kaleidoskop – osnove diversifikovanih programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Погришка образовању деце из сиромашних породица*. (2014). Београд: Тим за социјално укључивање и смањење сиромаштва; УНИЦЕФ.
- Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje. (2018). *Službeni glasnik RS*, br. 74/18.
- Pravilnik o dodatnoj obrazovnoj, zdravstvenoj i socijalnoj podršci detetu i učenicu. (2018). *Službeni glasnik RS*, br. 80/2018.
- Правилник о основама програма предшколског васпитања и образовања – Године узлета. (2018). *Службени гласник РС*, бр. 88/17 и 27/18 – др. закон.
- Smuda, M. S., Luković, S. R. i Petrović, D. S. (2019). Socijalna distanca i struktura stereotipa učenika osnovne škole prema Romima – kvantitativna i kvalitativna analiza. *Zbornik radova Pedagoškog fakulteta*, Užice, 21, 89–108.
- Срдић, В. (2010). Инклузивно образовање у микросистему: сарадња предшколске установе и ромске породице. *Педагогија*, 65(1), 18–25.
- Srdić, V., Cvetičanin, S. (2012). Obrazovna integracija Roma u Srbiji. *Društvena istraživanja*, 21(2 /116), 569–587.
- Sretenov, D. (2008). Kreiranje inkluzivnog vrtića – Deca ometena u razvoju u redovnoj predškolskoj ustanovi. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Сузић, Н. (2008). *Увод у инклузију*. Бања Лука: XBS.
- Товиловић, С., Нововић, З. и Биро, М. (2009). Ставови према образовању, аспирације и вредности ромских и неромских родитеља чија деца полазе у школу. *Педагошка стварност*, 55(3–4), 332–354.
- Hrnjica, S. i sar. (2000). *Škola po meri deteta*. Beograd: Filozofski fakultet.
- Hrnjica, S., Sretenov, D. (2003). *Deca sa razvojnim teškoćama u redovnim osnovnim školama u Srbiji – trenutno stanje i stavovski preduslovi za potencijalnu inkluziju*. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta.

Ljubica Subić, M.A.

COOPERATION BETWEEN THE PRESCHOOL INSTITUTION AND PARENTS OF ROMA CHILDREN IN THE PROCESS OF TRANSITION FROM KINDERGARTEN TO SCHOOL

ABSTRACT: The main goal of this research was to determine whether there are any obstacles in the cooperation between the parents of children from Roma families and the preschool institution during the period of transition from kindergarten to elementary school. In the theoretical part, we shall analyze the basic notions of inclusive

education, preparing children with difficulties for school and cooperation between parents and preschool institution. The researchers used the Questionnaire for parents and educational workers (preschool teachers, elementary school teachers and expert associates), constructed for this research, in accordance with the main goal of this study. The research included 24 educational workers employed in the elementary school “Mileta Protić” in Tovariševo, within which there are two groups of children enrolled in the preparatory preschool program, and 24 parents of children from Roma families whose children are enrolled in this institution.

The research results revealed differences in the opinions of parents and preschool teachers on the cooperation between the preschool institution and the families, predominantly of Roma nationality. The conclusion is that there is a need to design and plan steps for overcoming the existing obstacles and strengthening the partnership between the parents of children from Roma families and the preschool institution, with the primary aim of improving the quality of life of these children and ensuring their right to an education and successful transition to elementary school.

KEY WORDS: cooperation between parents and preschool institution, preparing children from Roma families for elementary school, parents, educational workers

ЗНАЧАЈ ФИЗИЧКИХ АКТИВНОСТИ И ИГАРА НА СНЕГУ ЗА ЦЕЛОКУПАН РАЗВОЈ ДЕТЕТА ПРЕДШКОЛСКЕ ДОБИ¹

САЖЕТАК: Физичко васпитање, физичке и моторичке активности, а посебно боравак и игре на снегу током зимског периода, имају важан утицај на дететов карактер, вољу, друштвене вештине и здравље. Зимски период пружа бројне могућности за разноврсне активности на снегу које подстичу машту, јачају организам, развијају вештине и унапређују физички развој деце.

Циљ истраживања јесте утврђивање ставова и мишљења родитеља о значају физичких активности и игара на снегу за целокупан развој детета предшколске доби. Узорак је чинио 41 родитељ, чија су деца полазници Предшколске установе „Стоногица“, у Сремској Митровици. Ставови и мишљења родитеља о значају физичких активности и игара на снегу испитани су применом инструмента који је конструисан за потребе овог истраживања. Резултати су показали, статистички посматрано, да већина родитеља позитивно гледа на спровођење физичких активности на снегу. Закључак је да физичко васпитање представља свеобухватан процес који није само усмерен на здравствени и биолошки развој детета, већ директно утиче и на интелектуални, друштвени и морални аспект његовог развоја, и то не само у периоду предшколског узраста, већ од самог момента рођења.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: физичко васпитање, зимски период, игре на снегу, развој детета, родитељи, ставови, физичке активности

Увод

Физичко васпитање је сложен процес, који поред подразумева-них задатака и циљева, који развијају здравствену и биолошку структуру детета, директно утиче и на интелектуални, друштвени, морални развој детета предшколског узраста, али и детета од момента рођења.

* iveticana7@gmail.com

¹ Истраживачки рад реализован у оквиру предмета Холистички приступ у психомоторном развоју предшколског детета, на мастер студијама ВШССОВ у Кикинди, предметни наставници др Ангела Месарош Живков и др Николета Кукучка Стојановић.

Физичке и моторичке активности утичу на целокупни развој укупних потенцијала детета, те их као такве треба организовати системски и у сваком могућем сегменту дететовог раста и развоја.

Једна од врло важних физичких активности, у данашње време можда и најважнија, јесте физичка активност детета на снегу током зимског периода. Боравком на свежем ваздуху, упражњавајући неке од игара на снегу, код деце се развијају воља и карактер, позитиван однос према раду, другарство и дисциплина, али се подстиче и позитивна разонода.

Време детета предшколског узраста је највише испуњено игром и физичком активношћу, што значи да су игра и уопште физички покрет, оновна активност једног детета. Дете има константну потребу за покретом, игром и физичком акцијом током трајања целе године. Дететов организам тражи покрет, јер уз покрет тело расте и правилно се развија. Дете не дели годишња доба на периоде када може да се игра, а када не. Када му је врућина, повући ће се у хлад, а када му је хладно, обући ће се топлије. Код сваког детета потребно је развити осећај задовољства приликом боравака на снегу, јер се у текућем времену деца чешће одлучују за боравак у затвореном простору.

Задатак васпитача у погледу дететове физичке активности током зимског периода такође не престаје. Васпитач је тај који мотивише и инспирише децу на физички покрет. Васпитач је тај који позива, охрабрује, навија, организује, предлаже. Васпитач подржава децу потребу за сталним физичким покретом и сваки савестан васпитач одговорно приступа изазову зимских хладних дана. Оспособљава дете за самоопремање приликом изласка на снег, на уочавање правилних акција којима ће се заштитити од промрзавања и хладноће, што се односи на редослед у облачењу и начину како се шта облачи. Са друге стране, зимски период пружа многобројне могућности за разнолик спектар децјих игара и активности на снегу. Сам зимски пејзаж изазива радост и задовољство.

Васпитач организујући игре на снегу, подржава радозналост и потребу детета да самостално открива природне појаве, да самостално закључује и доноси суд. Дете директним поступцима и акцијама са снегом и на снегу, примећује разлику у годишњим добима, метеоролошким разликама и стиче знања практичним искуственим деловањем.

Свака врста физичке активности од пресудног је значаја за правилан раст и развој детета. Место где се она реализује, не доводи се у питање. Да ли се ради о физичким активностима на отвореном или у затвореном простору, не умањује се значај самог бенефита који

физичка активност пружа целокупном развоју детета од најраније доби. Приликом физичке активности код детета се развија аеробна издржљивост, телесни састав, ниво липида у крви, стање скелетног система, а телесни развој један је од најважнијих биолошких задатака физичких активности у млађем узрасту. Дете које је физички активно, учи уз покрет, те покретима изражава себе, упознаје, овладава собом, учи о себи, о другима и о својој околини.

Зимски период пружа велики избор игара за децу. Сам поглед на снег код деце изазива радост и жељу за покретом. Физичка активност на снегу код деце развија и обогаћује машту, проширује сазнања, развија и унапређује перцепцију, а сам зимски ваздух поспешује јачање дечјег организма. Зимски ваздух повећава отпорност код деце и на тај начин их штити од инфективних болести (Коритник, 1970). Деца физичким активностима на снегу постају отпорнија на непогоде, развијају чврстину, снагу, сналажљивост, истрајност, стрпљење, толеранцију. Игре на снегу деци омогућавају и стицање многих вештина. Деца усвајају и усавршавају санкање, клизање, скијање, грађење разних грађевина, прецизност приликом грудвања, равнотежу приликом трчања по дубоком снегу, јачају све групе мишића и поспешују кондицију. Сва кретања од деце изискују сталну активност, те она честим покретима тела, несвесно подстичу и побољшавају циркулацију, метаболизам и функцију свих органа. Уз све физичке бенефите, деца на снегу стичу и храброст и самопоуздање. Треба храбрости за савладавање нових изазова које зима и игре на снегу постављају пред нас. Дете први пут седе на санке и спушта се низ брег брже него што би се спустио трчећи. Први пут обува клизачке уместо патица, или пак, скије. То су све потешкоће које треба савладати, а за које треба бити и упоран и истрајан. Још један значајан фактор које физичке активности и игре на снегу пружају, јесте могућност развијања сарадничких, партнерских односа са вршњацима, као и развој хуманих односа једних према другима.

Иако је активност на снегу занимљива и примамљива, децу треба мотивисати и заинтересовати, те им понудити садржаје и организовати игре и активности и то флексибилним начином учења, што подразумева различите васпитно-образовне методе: ситуационо учење, искуствено, имагинативно, проблемско, пројектно и истраживачко. У интегрисаном приступу учењу, у било којој сазнајној сфери, основна активност детета мора остати игра. Краварушић (2021: 166) истиче да интегрисан приступ учењу доприноси ангажовању конативне сфере личности детета (да се придружи, учествује, истраје), социјално-емоционалне (да развија контролу и подиже праг толеранције, да размењује, ради са другима у групи, као основ будуће сарадње), когнитивне

(да развија говор, иницијативу, флексибилност, основе дивергентног и критичког мишљења) и физичке (да развија функционално кретање).

Насупрот физичким активностима и играма које се организовано реализују у вртићима током целе године, поставља се питање, колико деца предшколског узраста проводе времена бавећи се неком физичком активношћу док су окружена својом породицом у свом дому. Да ли се баве и на који начин? У овом моменту годишње доба се не доводи у питање. Проблем у развоју укупних потенцијала детета постао је велик, а моторичке способности деце предшколског узраста све мање. Деца постају моторички неспретна и неспособљена за самопослуживање које се очекује за дете старијег предшколског узраста. Сам постурални статус детета слаби и долази до све већег броја деце са неким од деформитета кичменог стуба, што је у блиској вези и са гојазношћу.

Пратећи стручну литературу, евидентно се види да се деца све мање баве физичком активношћу, те да се не развијају правилно. Потребно је вратити неке норме понашања из не тако далеке прошлости, када су игре и физичка активност биле приоритет целој породици, а не само деци у вртићу. Игра и физичка активност током зимског периода подједнако су важне као било која организована, чак и скупо плаћена физичка активност, која није увек и квалитетна. Код деце, али и код данашњих родитеља, потребно је вратити храброст за излазак на снег, јер боравак на снегу ствара природан баланс у сваком организму.

1. Игре на снегу и са снегом кроз интегрисани приступ

Игра је прва озбиљна активност којом дете почиње да се бави. Играње почиње у раној доби детета, у његовој најближој околини. У интегрисаном приступу, игра се сматра, што и јесте, природни облик учења.

На снегу и са снегом, деца могу да се играју на најразличитије начине.

Иако је зими температура ваздуха хладнија, тај ваздух је врло важан за јачање дечјег организма. Приликом боравака и упражњавања физичких активности на снегу, потребна је одговарајућа опрема, али и организација игара да нема предугог чекања на ред, јер, чекајући, може доћи првенствено до превеликог расхлађивања дечјег тела – назеб, али и губитка интереса за даљи наставак играња. На снегу се бирају игре у којима истовремено учествују сви или већина играча. Временско трајање физичких активности на снегу зависи од узраста и расположења деце, од врсте физичке активности, временских прилика и температуре. Најчешће се боравак на снегу организује не дуже од 45 минута.

Једна од основних, али почетних игара на снегу, јесте грудвање. Дете правећи од снега снежну куглу, формира облик лопте и увиђа њену глатку површину. Спознаје да у зависности од количине снега коју почне да формира, његова снежна лопта већа је или пак мања, што условљава и процењивање тежине снежне лопте. Када снежну лопту, „грудву“, баци, увиђа да мања и лакша грудва даље лети, док већа и тежа краће. Истовремено, бацајући грудву ка неком циљу, дете стиче осећај за правац и процењује којом јачином треба грудву да баци и у ком правцу. Гађање у задату мету још је једна од акција којом деца стичу прецизност покрета. Мете могу бити обручи окачени за грану дрвета, кутије, или пак, нацртане мете на некој огради (Пењин, 1965). Ништа мање важан није развој такмичарског духа, јер најчешће мета која се гађа је друго дете, или други тим.

Када се говори о тимским физичким активностима и играма на снегу, прављење Снешка Белића такође се радо упражњава.

Дете правећи снежне лопте започиње процес процењивања потребне количине снега за формирање Снешковог тела. Развија способност уочавања могућности за постављање предмета на предмет, без бојазни да ће се срушити. Код детета се развија и осећај за естетику и за економичну употребу простора. Дете рукама обликује и „ваја“ снег, стварајући скулптуру. У комуникацији са другарима, размењује искуства развијајући свој говор, али и сазнавајући нове чињенице. Сарадња са другом децом, али и са одраслима, постављена је као приоритетна, јер су за Снешка Белића потребни и разни рециклажни предмети (шерпа, дугмићи, шал, рукавице, метла...).

Од физичких активности, незаобилазне су и игре ходања и трчања на снегу, игре скокова и прескока, игре бацања и гађања, игре дизања, ношења и котрљања снега, игре надвлачења и потискивања у снегу, игре санкама, игре на клизалкама, игре на скијама, игре прављења грађевина од снега, (Коритник, 1970), увек узимајући у обзир узраст детета и његова интересовања, могућности и потенцијалне здравствене препреке.

2. Методологија истраживања

2.1. Проблем истраживања

Проблем истраживања је утврђивање ставова родитеља о значају физичке активности и игара на снегу за целокупан развој детета предшколске доби.

Истраживње има емпиријски карактер.

2.2. Предмет истраживања

Истраживање о ставовима родитеља према значају физичке активности и игара на снегу за целокупан развој детета предшколске доби, од суштинског је значаја како бисмо дубље разумели утицај родитељских перцепција на здравље и развој младих умова и тела, из чега следи да је предмет истраживања ставови родитеља о значају физичке активности и игара на снегу за целокупан развој детета предшколске доби.

2.3. Циљ и задаци истраживања

Истраживањем ће се идентификовати начини на које се ови ставови о физичкој активности и играма на снегу могу унапредити и како се могу користити у креирању програма подршке родитељима или едукативних иницијатива које ће допринети оптималном развоју деце предшколске доби. Циљ истраживања био би утврђивање ставова и мишљења родитеља у Предшколској установи „Стоногица“, у Сремској Митровици, о значају физичких активности и игара на снегу за целокупан развој детета предшколске доби.

Задаци истраживања:

1. Испитати ставове родитеља о важности физичких активности и игара на снегу за развој деце предшколског узраста;
2. Испитати како ставови родитеља могу утицати на ниво подршке и подстицаја који пружају деци за учешће у физичким активностима, посебно играма на снегу;
3. Испитати факторе који обликују ставове родитеља о физичкој активности, укључујући њихова лична искуства, информације којима располажу о користима ових активности и њиховим веровањима о значају физичке активности за дете;
4. Испитати у којој мери су родитељи укључени у подстицање физичких активности, укључујући игре на снегу, као и како њихово учешће може утицати на активности детета.

2.4. Сврха и карактер истраживања

По начину прикупљања података, истраживање има емпиријски карактер, јер се ослања на сакупљање конкретних информација из стварних ситуација, искустава и ставова родитеља. Ово истраживање заснива се на конкретним проматрањима, интеракцијама и анализи ставова и мишљења родитеља о физичким активностима и играма на снегу. Подаци су прикупљени путем анкете, омогућавајући тако директно истраживање родитељских искустава и ставова о важности борава на снегу и физичких активности уопште.

Сврха истраживања о значају физичких активности и игара на снегу за целокупни развој детета предшколске доби, јесте дубље разумевање утицаја ових активности на здравље и развој деце, с посебним фокусом на родитеље као кључне актере у подржавању и усмеравању ових активности.

2.5. Хипотезе истраживања

Х₀ – Претпоставља се да постоји позитивна веза између подршке родитеља физичким активностима, посебно играма на снегу, и целокупног здравља и развоја деце предшколске доби, с обзиром на физичко, емоционално, социјално и когнитивно благостање.

Х₁ – Претпоставља се да деца која су активно укључена у физичке активности на снегу, уз подршку и подстицај родитеља, показују боље резултате у физичком развоју, попут побољшане моторичке координације, јачег мишићног тонуса и бољег кардиоваскуларног здравља.

Х₂ – Претпоставља се да су родитељи свесни да боравак на снегу и уопште на отвореном простору, позитивно утиче на целокупни развој детета предшколског узраста.

Х₃ – Претпоставља се да деца често бораве на снегу у зимском периоду и да умеју да организују физичке активности и игре самостално.

2.6. Варијабле истраживања

Зависне варијабле: варијабле, које се мерењем или праћењем утицаја родитељске подршке физичким активностима, посебно играма на снегу, претпоставља да ће се променити. Примери укључују физичко здравље детета (моторичке способности, кардиоваскуларно здравље), емоционално благостање, социјалне вештине и когнитивни развој.

Независне варијабле: варијабле које се користе за предвиђање или објашњавање промена у зависним варијаблама. Овде су то родитељска подршка физичким активностима, ниво образовања родитеља, доступност ресурса за активно укључивање деце у игре на снегу, временски фактори.

2.7. Методе истраживања

Истраживање је засновано на дескриптивној методи, тј. неексперименталној или емпиријској методи истраживања. Дескриптивна метода истраживања у процесу педагошког истраживања, користи

се за описивање и прикупљање конкретних чињеница и информација, у овом случају за чињенице везане за физичке активности и игре на снегу.

Ослањајући се на емпиријске податке о карактеристикама физичких активности, навикама вежбања и ставовима родитеља о значају физичке активности код деце предшколске доби, истраживачи могу идентификовати конкретне чињенице које произилазе из праксе везане за ове активности. Овакав приступ биће важан у истраживању и анализи фактора који утичу на ниво физичке активности код деце, нудећи дубље разумевање везе између педагошких пракси и нивоа укључености деце у физичке активности. Тиме се ствара основа за унапређење стратегија подршке и промовисања здравих навика у вези са физичким активностима код деце предшколске доби.

2.8. Технике и инструменти истраживања

Техника која је употребљена за испитивање ставова и мишљења родитеља о утицају физичких активности и игара на снегу за целокупан развој детета предшколске доби, јесте техника анкетирања, а инструмент који је креиран је анкетни упитник. Анкетни упитник анониман је и намењен је родитељима деце узраста од три године до поласка у школу.

Ставови и мишљења родитеља о утицају физичких активности и игара на снегу за целокупан развој детета предшколске доби, прикупљени су упитником који садржи 12 питања, од којих је једно питање затвореног типа, осам питања је комбинованог типа и три питања су отвореног типа.

2.9. Популација и узорак истраживања

Узорковање је процес одабира људи или објеката из скупа који проучавамо. Планирање узорковања је важан део почетне фазе истраживања и укључује одређене кораке: дефинисање групе коју проучавамо, одређивање колико узорака желимо да истражимо и планирање како ћемо изабрати те узорке.

Када испитујемо ставове и мишљења родитеља о утицају физичких активности и игара на снегу за целокупан развој детета предшколске доби, узорковање постаје битан део истраживачког процеса. Дефинисање узорка родитеља чија мишљења проучавамо, као и одређивање колико узорака желимо да истражимо, кључно је за валидност истраживања. Планирање узорковања омогућава да се

стратешки одаберу узорци родитеља чија се мишљења проучавају, како би се стекли релевантни увиди о њиховим ставовима о развоју деце у предшколској доби.

У овом истраживању учествовали су родитељи Предшколске установе „Стоногица“ из Сремске Митровице, што чини укупно 75 испитаника.

Табела 1. Структура узорка родитеља на основу пола

Пол	f	%
Мушки пол	35	46,7 %
Женски пол	40	53,3 %
Укупно	75	100 %

Посматрајући резултате приказане табеларно (Табела 1), уочавамо да је потенцијалних испитаника женског пола више, њих 40 (53,3 %), док је потенцијалних испитаника мушког пола 35 (46,7 %).

У Табели 2. представљени су процентуално и бројчано испитаници који су попунили анкетни упитник до задатог рока и вратили на даљу статистичку обраду и анализу.

Табела 2. Структура узорка родитеља који су упитник попунили, на основу пола

Пол	f	%
Мушки пол	14	34,15 %
Женски пол	27	65,85 %
Укупно	41	100 %

Увидом у резултате представљене табеларно (Табела 2), уочавамо да од укупног броја родитеља који су чинили потенцијалне узорке испитивања, анкетни упитник попунио је укупно 41 родитељ, што представља 54,66 % попуњених упитника. Од овог броја, 27 (65,85 %) испитаника је женског пола, док је 14 (34,15 %) испитаника мушког пола. Уочљиво је да су за попуњавање упитника више биле расположене мајке.

Структура узорка на основу образовног нивоа родитеља приказана је у Табели 3.

Табела 3. Структура узорка на основу образовног нивоа

Ниво образовања	f	%
Квалификован радник	0	-
Средња школа – трећи степен	2	4,9 %
Средња школа – четврти степен	5	12,19 %
Висококвалификован – пети степен	1	2,43 %
Виша школа – шести степен	9	21,95 %
Висока школа – седми степен	18	43,90 %
Мастер	6	14,63 %
Доктор	0	-
Укупно	41	100 %

Увидом у резултате приказане табеларно (Табела 3), увиђамо да највећи проценат испитаника који су учествовали у истраживању има завршену високу школу (43,90 %), вишу школу (21,95 %), мастер (14,63 %), средњу школу – четврти степен (12,19 %), средњу школу – трећи степен (4,9 %). Најмањи проценат испитаника има завршен пети степен (2,43 %).

У Табели 4. приказани су подаци о узрасту деце чији су родитељи учествовали у истраживању.

Табела 4. Узраст деце

Узраст детета	f	%
3 године	13	28,9 %
4 године	9	20 %
5 година	6	13,3 %
6 година	14	31,1 %
7 година	3	6,7 %
Укупно	45	100 %

На основу добијених података (Табела 4), уочавамо да је највећи проценат родитеља чија деца имају 6 година (31,1 %). Следе родитељи чија деца имају 3 године (28,9 %), 4 године (20 %), 5 година (13,3 %), и 7 година (6,7 %).

2.10. Организација и ток истраживања

Истраживање је реализовано путем Гугл упитника, тачније он-лајн, где су родитељи анонимно, а користећи своје мобилне телефоне или рачунаре, давали одговоре на постављена питања. О истраживању и о циљу и начину испитивања, обавештени су били усмено, али и путем поруке на вибер групама. Пре слања упитника сваком родитељу, истраживач је од Установе добио писмену сагласност за објављивање анкетног упитника.

2.11. Статистичка обрада података

Добијени резултати анкетног упитника обрађени су у Микрософт Офис Ексел-у 2013, методама дескриптивне статистике. Резултати анкете приказани су фреквенцијама и процентуално. Резултати су приказани табеларно.

3. Интерпретација резултата истраживања

У Табели 5. приказани су резултати одговора на прво питање из упитника, које је директно повезано са темом истраживања: „Спрам Вашег искуства, боравак на снегу позитивно утиче на целокупни развој детета предшколске доби“.

Табела 5. Одговори на питање: „Спрам Вашег искуства, боравак на снегу позитивно утиче на целокупни развој детета предшколске доби.“

Спрам Вашег искуства, боравак на снегу позитивно утиче на целокупни развој детета предшколске доби.	f	%
у потпуности се слажем	39	95,12 %
углавном се слажем	2	4,88 %
углавном се не слажем	0	0 %
не слажем се	0	0 %
нешто друго	0	0 %
Укупно	41	100 %

На основу података из табеле (Табела 5), види се да се већина родитеља (95,12 %) у потпуности слаже да боравак на снегу позитивно утиче на целокупни развој детета, док се 4,88% родитеља углавном слаже са постављеном тврдњом.

Табела 6. приказује резултате одговора из упитника за родитеље, на тврдњу која гласи: „Према Вашем искуству, деца јачају свој имуни систем током спровођења физичких активности на снегу.“

Табела 6. Одговори на тврдњу: „Према Вашем искуству, деца јачају свој имуни систем током спровођења физичких активности на снегу.“

Према Вашем искуству, деца јачају свој имуни систем током спровођења физичких активности на снегу.	f	%
у потпуности се слажем	33	80,49 %
углавном се слажем	8	19,51 %
углавном се не слажем	0	0
не слажем се	0	0
нешто друго	0	0
Укупно	41	100 %

На основу Табеле 6. увиђамо следеће резултате одговора на тврдњу: „Према Вашем искуству, деца јачају свој имуни систем током спровођења физичких активности на снегу“. Већина родитеља, њих 80,49 % у потпуности се слаже са тврдњом, а 19,51 % углавном се слаже.

Табела 7. приказује резултате одговора на питање: „На основу Вашег искуства, адекватно време за спровођење физичких активности и игара на снегу износи.“

Табела 7. Одговори на питање: „На основу Вашег искуства, адекватно време за спровођење физичких активности и игара на снегу износи.“

На основу Вашег искуства, адекватно време за спровођење физичких активности и игара на снегу износи.	f	%
10 минута	1	2,44 %
20 минута	4	9,76 %
30 минута	15	36,59 %
40 минута	12	29,26 %
нешто друго	9	21,95 %
Укупно	41	100 %

На основу Табеле 7. увиђамо да је највише родитеља, њих 15 (36,59 %) проценило да је најбоље време које деца треба да проведу на снегу 30 минута. Следе родитељи, њих 12 (29,26 %), који сматрају да је то време од 40 минута. Деветоро родитеља (21,95 %) определило се за опцију „нешто друго“. Они су дали следеће одговоре: 3 родитеља сматра да је то време од 60 минута; један родитељ сматра да може дуже од 40 минута, ако су услови добри; један родитељ предлаже време од два сата; један родитељ сматра да је потребно боравити на снегу два пута дневно и то оба пута по два сата – 4 сата укупно; један родитељ сматра да је време од 1.30 минута довољно; један предлаже време које дете само одабере; док један родитељ сматра да дете треба да је на снегу док му не досади, док издржи.

Табела 8. приказује резултате на питање: „Према Вашим сазнањима, која је температура ваздуха безбедна за боравак деце на снегу приликом бављења физичким активностима?“

Табела 8. Одговори на питање: „Према Вашим сазнањима, која је температура ваздуха безбедна за боравак деце на снегу приликом бављења физичким активностима?“

Према Вашим сазнањима, која је температура ваздуха безбедна за боравак деце на снегу приликом бављења физичким активностима?	f	%
5>	9	21,95 %
0 - 5	11	26,83 %
-5 - 0	10	24,39 %
< - 5	8	19,52 %
Нешто друго	3	7,31 %
Укупно	41	100 %

На основу Табеле 8. највише родитеља, њих 11 (26,83 %), сматра да је идеална температура за боравак деце на снегу, температура између 0 и 5 степени. Следе родитељи, њих 10 (24,39 %) који сматрају да је оптимална температура за боравак деце на снегу 0 и у минусу до -5. Деветоро родитеља (21,95 %) пак сматра да је то температура изнад 5 степени Целзијусових. Температуру испод -5 одабрало је као температуру када свакако треба изводити децу на снег, осморо родитеља (19,52 %), док је троје родитеља описно приказало адекватну температуру. Један од троје родитеља сматра да је свака температура одговарајућа, други да је битније колико је времена дете провело на снегу, а не колика је температура, док трећи сматра да, уз адекватну опрему, децу треба изводити на снег по било којој температури.

У Табели 9. приказани су резултати одговора на следеће питање: „Сматрате ли да деца предшколског узраста самоиницијативно изражавају потребу за бављењем физичким активностима на снегу.“

Табела 9. Одговори на питање: „Сматрате ли да деца предшколског узраста самоиницијативно изражавају потребу за бављењем физичким активностима на снегу.“

Сматрате ли да деца предшколског узраста самоиницијативно изражавају потребу за бављењем физичким активностима на снегу.	f	%
у потпуности се слажем	24	58,54 %
углавном се слажем	16	39,02 %
углавном се не слажем	1	2,44 %
не слажем се	0	0 %
нешто друго	0	0 %
Укупно	41	100 %

На основу приказаних података (Табела 9), увиђамо да се већина родитеља, њих 24 (58,54 %), у потпуности слаже да су деца данашњице способна да се самоиницијативно баве физичким активностима на снегу. Углавном се сложило њих 16 (39,02 %), док се један (2,44 %) родитељ углавном не слаже.

Табела 10. приказује резултате одговора на тврдњу: „Према Вашем искуству, физичке активности и игре на снегу код деце развијају креативност, развијају говор, олакшавају упознавање околине која окружује дете, развијају осећај за лепо.“

Табела 10. Одговори на питање: „Према Вашем искуству, физичке активности и игре на снегу код деце развијају креативност, развијају говор, олакшавају упознавање околине која окружује дете, развијају осећај за лепо.“

Према Вашем искуству, физичке активности и игре на снегу код деце развијају креативност, развијају говор, олакшавају упознавање околине која окружује дете, развијају осећај за лепо.	f	%
у потпуности се слажем	31	75,60 %
углавном се слажем	10	24,40 %
углавном се не слажем	0	0 %
не слажем се	0	0 %
нешто друго	0	0 %
Укупно	41	100 %

На основу Табеле 10. закључујемо да се већина родитеља, њих 31 (75,60 %) у потпуности слаже да физичке активности и игре на снегу код деце развијају креативност, развијају говор, олакшавају упознавање околине која окружује дете, развијају осећај за лепо, док се углавном сложило 10 (24,40 %) родитеља.

Табела 11. приказује резултате одговора на питање: „Сматрате ли да физичке активности и игре на снегу код деце поспешују крупну и ситну моторику, развијају стратешка умећа и развијају сарадничке односе и толеранцију.“

Табела 11. Одговори на питање: „Сматрате ли да физичке активности и игре на снегу код деце поспешују крупну и ситну моторику, развијају стратешка умећа и развијају сарадничке односе и толеранцију.“

Сматрате ли да физичке активности и игре на снегу код деце поспешују крупну и ситну моторику, развијају стратешка умећа и развијају сарадничке односе и толеранцију.	f	%
у потпуности се слажем	31	75,60 %
углавном се слажем	10	24,40 %
углавном се не слажем	0	0 %
не слажем се	0	0 %
нешто друго	0	0 %
Укупно	41	100 %

На основу Табеле 11. закључујемо да се већина родитеља, њих 31 (75,60 %) у потпуности слаже да физичке активности и игре на снегу код деце поспешују крупну и ситну моторику, развијају стратешка умећа и развијају сарадничке односе и толеранцију, док се углавном сложило 10 (24,40 %) родитеља.

Табела 12. приказује резултате одговора на питање: „По Вашем мишљењу, деца предшколског узраста савременог доба, имају потребна знања и вештине за самоиницијативну организацију физичких активности и игара на снегу.“

Табела 12. Одговори на питање: „По Вашем мишљењу, деца предшколског узраста савременог доба, имају потребна знања и вештине за самоиницијативну организацију физичких активности и игара на снегу.“

По Вашем мишљењу, деца предшколског узраста савременог доба, имају потребна знања и вештине за самоиницијативну организацију физичких активности и игара на снегу.	f	%
у потпуности се слажем	9	21,96 %
углавном се слажем	20	48,79 %
углавном се не слажем	8	19,51 %
не слажем се	2	4,87 %
нешто друго	2	4,87 %
Укупно	41	100 %

На основу података из Табеле 12. може се видети да се родитељи у највећој мери, њих 20 (48,79 %), углавном слажу са тврдњом да деца предшколског узраста савременог доба, имају потребна знања и вештине за самоиницијативну организацију физичких активности и игара на снегу. У потпуности се слаже 9 (21,96 %) родитеља, следе их родитељи који се углавном не слажу, њих 8 (19,51 %). Најмањи број је родитеља, двоје (4,87%), који се не слажу са тврдњом, док је двоје (4,87 %) навело нешто друго. Они су навели да „Задњих пар година зима нам пролази углавном без снега, или са јако мало снега и деца која немају могућност да иду са родитељима на зимовање, на планину, немају знања и вештине за организацију физичких активности на снегу“ и „Немају потребна знања“, јер одрастање деце пре нпр. двадесет година, и сада, није исто. За то су криви и родитељи и целокупно друштво.

Последње питање из упитника, било је питање отвореног типа: „Водећи се Вашим личним искуством о теми истраживања, наведите све што сматрате битним, а није било у понуђеним питањима. Свака Ваша смерница је од великог значаја“. Сви одговори су анализирани, те је спрема њих сачињена табела према заједничким критеријумима из сваког од одговора. Одговори су приказани табеларно (Табела 13).

Табела 13. Одговори на питање: „Водећи се Вашим личним искуством о теми истраживања, наведите све што сматрате битним, а није било у понуђеним питањима. Свака Ваша смерница је од великог значаја.“

Водећи се Вашим личним искуством о теми истраживања, наведите све што сматрате битним, а није било у понуђеним питањима. Свака Ваша смерница је од великог значаја.	f	%
Нема шта да се дода.	16	39,02 %
Изјаве везане за одсуство снега у задњих пар година.	12	29,27 %
Изјаве везане за презаузетост родитеља – због превише обавеза око посла, родитељи очекују да су деца у вртићу свакодневно на свежем ваздуху.	7	17,07 %
Изјава везана за родитељску презаштићеност – сматрају да родитељи због брижности не воде децу довољно на свеж ваздух.	3	7,32 %
Питање родитеља: „Да ли боравак на снегу може негативно да утиче на здравље?“	1	2,44 %
Питање родитеља: „Како адекватно обући дете за излазак на снег?“	2	4,88 %
Укупно	41	100 %

Анализирајући дате одговоре родитеља, из табеле (Табела 13) евидентно је да највећи број родитеља, њих 16 (39,02 %), није имало шта да дода. 12 (29,27 %) родитеља оставило је коментар у којем се наводи да им је јако жао што им деца одрастају без снега, јер у задњих пар година, снега је падало врло мало, по њиховом мишљењу, недо-вољно да га деца заволе. Поједини родитељи, њих 7 (17,07 %), сматрају да због својих послова нису у стању да одговоре на дечје захтеве за излазак на свеж ваздух, али очекују да ће деца свакодневно боравком у вртићу то имати. Троје (7,32 %) родитеља сматра да су данашњи роди-тељи презаштитнички настројени ка својој деци, те их из тог разлога не воде на свеж ваздух, а камоли на снег. Један (2,44 %) родитељ се пита да ли је вођење детета на снег лоше и може ли негативно да утиче на здравље, док је двоје (4,88 %) родитеља исказало своју несигурност поставивши питање: „Како адекватно обући дете за излазак на снег?“

4. Дискусија

На основу циља и задатака истраживања, постављене су и хи-потезе. Општа хипотеза гласи: „Претпоставља се да постоји позитивна

веза између подршке родитеља физичким активностима, посебно играма на снегу, и целокупног здравља и развоја деце предшколске доби, с обзиром на физичко, емоционално, социјално и когнитивно благостање“. Постављена хипотеза парцијално је доказана, јер посматрајући резултате, приметно је да не гледају сви родитељи благонаклоно на боравање на снегу, што се посебно може приметити код питања везаног за температуру на којој је добро за децу да буду на отвореном. Ако се узме у обзир опште познавање света који нас окружује и чињенице да се снег задржава само ако је температура испод нуле, а већина родитеља процењује да је у реду боравак изнад нуле, јасно је да жеље родитеља нису усклађене са жељама деце.

Прва хипотеза, која гласи: „Претпоставља се да деца која су активно укључена у физичке активности на снегу, уз подршку и подстицај родитеља, показују боље резултате у физичком развоју, попут побољшане моторичке координације, јачег мишићног тонуса и бољег кардиоваскуларног здравља“, потврђена је. Резултати истраживања показују да се 76,60 % родитеља у потпуности слаже да физичке активности и игре на снегу код деце развијају креативност, развијају говор, олакшавају упознавање околине која окружује дете, развијају осећај за лепо, поспешују крупну и ситну моторику, развијају стратешка умећа и развијају сарадничке односе и толеранцију, али и 24,40 % родитеља дало је позитиван одговор да се углавном слаже са тврдњама.

Друга хипотеза, која гласи: „Претпоставља се да су родитељи свесни да боравак на снегу и уопште на отвореном простору, позитивно утиче на целокупни развој детета предшколског узраста“, доказана је, јер 95,1 % родитеља сматра да боравак на снегу позитивно утиче на целокупни развој детета предшколске доби, док се 4,9 % углавном сложило.

Трећа хипотеза: „Претпоставља се да деца често борава на снегу у зимском периоду и да умеју да организују физичке активности и игре самостално“, делимично је потврђена, јер родитељи сматрају да данашња деца имају потребна знања и вештине за самоиницијативну организацију физичких активности и игара на снегу. 20 (48,79 %) родитеља углавном се сложио, док се 8 (19,51 %) у потпуности слаже. Ипак, 11 родитеља (29,27 %) углавном се није сложило са тврдњом, или се уопште није сложило, док двоје сматра да не умеју да се организују јер снега и нема.

5. Закључак

Физичко васпитање представља свеобухватан процес који није само усмерен на здравствени и биолошки развој детета, већ директно утиче и на интелектуални, друштвени и морални аспект његовог развоја, и то не само у периоду предшколског узраста, већ од самог

момента рођења. Физичке активности, посебно оне које се одвијају на снегу током зимског периода, имају значајан утицај на развој дететових потенцијала. Стога, неопходно је системски организовати ове активности у свим фазама дететовог раста и развоја.

Зимске активности на снегу, као што су игре и физичке вежбе, обликују вољу и карактер код деце, подстичу позитиван однос према раду, развијају пријатељства, дисциплину и позитивно расположење. Период предшколског узраста карактерише интензивно учешће деце у игри и физичким активностима, где су игра и физички покрет кључни елементи дететовог свакодневног живота. Деца непрестано осећају потребу за покретом и активностима, без обзира на годишње доба. Стога је важно развијати осећај задовољства код деце приликом боравака на снегу, с обзиром на све чешћи боравак у затвореним просторима.

Улога васпитача у подстицању физичких активности током зимског периода је кључна. Васпитач мотивише децу, организује и подржава њихову потребу за константним физичким покретом. При томе, васпитач преноси знања о правилном облачењу за боравак на снегу и организује игре које подстичу радозналост и самостално истраживање природних феномена.

Свака врста физичке активности има пресудан утицај на правилан раст и развој детета од најранијег доба. Активност на снегу није само привлачна већ и важна за целокупни развој деце, унапређујући аеробну издржљивост, телесни састав, као и когнитивне, емоционалне и социјалне вештине. Ова врста активности доприноси развијању храбрости, самопоуздања, као и сарадње и хуманих односа међу децом.

Упркос организованим активностима у вртићима током целе године, важно је обратити пажњу на то колико времена деца проводе у физичким активностима док су код куће са својим породицама. Приметан је недостатак физичке активности, што доводи до недовољног развоја моторичких способности код деце. Потребно је вратити фокус на игру и физичку активност као приоритет у породици, а не само у вртићу. Активности на снегу током зиме једнако су важне као и било која друга физичка активност, иако се можда не спроводе у организованим окружењима, јер стварају природни баланс у организму деце.

ЛИТЕРАТУРА

Игњатовић, А. и Марковић, Ж. (2016). Организација, значај и улога елементарних игара у реализацији физичких активности у предшколским установама. *Национални научни скуп са међународним учешћем* (стр. 155–166). Јагодина: Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу.

- Јонић, З., Коцић, Ј., Петровић, М., Тодоров, И., Николић, Р., Пејчић, М. и Стаменковић, Љ. (2012). *Корак њо корак за здрав корак*. Ниш: Пунта.
- Коритник, М. (1970). *2000 ијара – Ијре мојорике*. Загреб: Спортска штампа.
- Краварушић, В. (2021). Примена пројектног приступа у предшколској установи (година прва). *Темајски зборник ВШССОВ*. (стр. 163 – 175). Ки-кинда: ВШССОВ.
- Марковић, М., Шаин, М., Ковачевић, И., Коруга, Д., Ивановић, Р., Бељански-Ристић, Љ., Крсмановић, М., Гајић, З. и Пековић, Д. (1997). *Корак њо корак 2. Васјијијање деце од тири до седам јодина*. Београд: Креативни центар.
- Основе програма предшколског васпитања и образовања. Концепција Основа програма – Године узлета. Србија: УНИЦЕФ.
- Пењин, М. (1965). *Ијре на снеју – Санкање, Клизање, Смучање*. Београд: Спортска књига.
- Шаин, М. и Чарапић, С. (2012). *Корак њо корак 3. Приручник за васјијијаче*. Београд: Креативни центар.
- Хорватин, Б. (1961). *Ијре на снеју и смучање*. Београд: Младо поколење.

Ana Ivetić

THE IMPORTANCE OF PHYSICAL ACTIVITIES AND SNOW GAMES FOR THE OVERALL DEVELOPMENT OF A PRESCHOOL-AGED CHILD

ABSTRACT: Physical education, physical and motor activities, and especially outdoor activities and snow games during winter, significantly affect a child's character, will, social skills and health. The winter period offers numerous possibilities for diverse activities in snow which stimulate fantasy, strengthen the body, develop skills and support the physical development of children. The goal of this research was to determine the attitudes and opinions of parents on the importance of physical activities and snow games for the overall development of a preschool-aged child. The research sample consisted of 41 parents whose children are enrolled in the preschool institution "Stonogica" in Sremska Mitrovica, Serbia. The attitudes and opinions of parents on the importance of physical activities and snow games were examined by means of a questionnaire designed for the needs of this research. The results showed that, statistically speaking, the majority of parents have positive views on physical activities in the snow. The conclusion is that physical education is a comprehensive process aimed at not only health and biological development of a child but a process which also affects the intellectual, social and moral aspect of their development, not just during the preschool period but from the moment of birth.

KEY WORDS: physical education, winter period, snow games, child's development, parents, attitudes, physical activities

ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

КЊИГА КОЈА ГОВОРИ

(Драгана Малешевић, *Откривамо чудесни свет: интерактивна књига са QR кодовима и матрицом за самоконтролу*, едиција „Књиге са којима се расте“, Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Кикинда; Провенс, Нови Сад, 2022)

Откривамо чудесни свет је књига намењена деци различитог узраста. Могу је користити деца предшколског, али и школског узраста. Књига подстиче децу да стварају претпоставке и нуди им одговоре. Књига од деце тражи одговоре на питање „Зашто?“, подстиче их на нова сазнања. Осим за децу, значајна је и за њихове родитеље, васпитаче и пружа мноштво идеја за учење кроз игру. Једнако је намењена и дечацима и девојчицама. Текст је написан ћирилицом, великим фонтом. Родитељи и васпитачи читају деци која не знају да читају, а књига даје могућност да деца уче да читају баш због великог фонта. Карактеристика текста је што наводи децу на комуникацију, подстиче децу на говор, што је увек потребно, а стимулације говора су кроз текст у књизи видљиве.

Књига интерактивно подстиче децу. Књига поседује и матрицу са својим симболима који омогућавају да правилним постављањем симбола, добијемо тачан одговор на одређено питање или проверимо потенцијални. Уколико се матрица изгуби или поцепа, у књизи (на самом почетку) дат је шаблон по којем може да се изради нова матрица, или више њих како би се олакшао рад у мањим групама. Књига је истраживачког карактера и често се поставља питање у књизи „Шта мислиш?“.

Посебно интересовање код деце изазивају QR кодови којих у овој књизи има чак 93. У односу на класичне књиге, ова књига у већој мери задовољава интересовања деце, врло је применљива у оквиру Нових основа по којим се тренутно реализује васпитно-образовни рад у предшколским установама. У складу са узрастом, књига у великој мери развија и дигиталну компетенцију код деце. QR кодови садрже звучне и видео записе. На почетку књиге дато је и кратко упутство и сликовито је објашњено коришћење QR кодова.

Књига је написана на три нивоа, што значи да се дете развија у складу са својим интересовањима и могућностима. Нуди и зону наредног развоја и може се применити на вишем нивоу, а и са децом којој је потребна подршка. У оквиру теме „Годишња доба“, код QR кода пролеће, приликом читавања, појављује се амбијент шуме, доживљај пролећа, цвркул птица...

Ова књига има своје теме и свака је обележена другом бојом (црвена, жута, зелена), почиње предзнањем, годишњим добрима, у наставку је мерење времена, мерење температуре. У потпуности подстиче децу за новим сазнањима у оквиру датих тема. Подстиче децу кроз описивање слика, поставља им питања у жељи за правим одговором и пружа подршку уз помоћ матрице да добију тачан одговор.

Метеоролошка станица-метеоролог, која је приказана у књизи, подстиче да се сарађује са локалном заједницом, користе постојећи ресурси и позива да се укључе и одрасли. У наставку књиге ауторка се дотакла и неживе природе, Сунца, свемира, светлости и топлоте.

Експерименти су заступљени у великом броју и подстичу децу о сазнањима очувања и заштити природе. Кроз различите експерименте књига развија еколошку свест деце у великој мери, подстиче децу на акције за очување и заштиту животне средине (загађењем воде, ваздуха, земљишта, коришћењем извора енергије...).

На крају књиге налази се оријентација у простору и сазнања о континентима, где кроз књигу деца путују континентима. У књизи је приказан и сунчев систем, месец, магнетизам, електрицитет и гравитација и то на оном нивоу на којем деца могу да схвате.

Традиционална књига трансформисана је у мултимедијални садржај, и оваква књига је неопходна у раду сваког практичара, као и осталих пет књига из едиције „Књиге са којима се расте“. Књиге су повезане и надовезују се једна на другу. Књига се за већину тема може применити по Новим основама у предшколским установама. У односу на класичне књиге, ова књига са QR кодовима код деце у знатно већој мери развија опажање и препознавање целине и делова различитих бића, предмета, појава, објеката. У складу са узрастом, у потпуности развија дигиталну компетенцију код деце. Звучни и видео записи QR кодова дати у књизи, омогућавају деци да развију јасне појмове, као и да сместе појмове у реалне животне контексте уз планиране ситуације учења. Такође, књига омогућава и индивидуализацију, па је врло применљива и у раду са децом којој је потребна додатна образовна подршка.

Свих шест књига из едиције „Књиге са којима се расте“ садрже QR линкове који децу воде до интересантних појава које немају у свом

окружењу, што доводи до развоја мишљења, као и до тога да самостално закључују. Сваки видео је безбедан, налази се на сајту издавача, што је од великог значаја када су деца у питању. Свака књига има своју матрицу (правилним постављањем, по датом упутству, долази се до тачних одговора), која доводи до развоја дивергентног мишљења.

Едиција интерактивних књига са QR кодовима, линковима ка звучним и видео записима и матрицом, „Књиге са којима се расте“ (Слика 1), садржи следеће књиге: *Биљке* – 78 QR, *Животиње наших крајева* – 89 QR, *Облици и бројеви* – 43 QR, *Откривамо чудесни свет* – 93 QR, *Шта све може моје тело* – 99 QR, *Животиње далеких крајева* – 135 QR. Свака књига обрађује једну област и тему и свака тема полази од предзнања деце. Свака тема има своју боју и то тако што су странице – ивице књиге обојене одређеном бојом и на тај начин дете има занимљив и повезан садржај, којим надограђује своје знање, како у васпитно-образовном раду са васпитачима и вршњацима, тако и у раду са родитељима код куће.

Јелена Панићелић



Слика 1. Едиција „Књиге са којима се расте“

УПОЗНАЈЕМО ЖИВОТИЊЕ

(Драгана Малешевић, *Животиње наших крајева: интерактивна књига са QR кодовима и матрицом за самоконтролу*, едиција „Књиге са којима се расте“, Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Кикинда; Провенс, Нови Сад, 2022)

Интерактивна књига *Животиње наших крајева* је књига намењена деци предшколског узраста од 3 до 7+ година. Књига је једна из едиције „Књиге са којима се расте“, које су написане по методу др Драгана Малешевић. Живот животиња, грађа тела, деци су одувек представљала предмет интересовања. Ова књига може да им послужи да на један модеран начин истражују ову област, користећи живописне фотографије, звуке, видео-записе и тако самостално дођу до одговора, што је у модерном начину едукације постао циљ.

Животиње наших крајева је књига која може да буде корисна и као приручник у раду васпитача, јер посматрајући слике и читајући текст, васпитачу може да буде подстицајна за рађање нових идеја у раду са децом.

Комуникација детета и књиге остварује се преко текста, слике, QR кодова и матрице за самоконтролу. QR кодови дају могућност старијој деци да их књига води до звучних и видео записа. Књига поседује и матрицу која омогућава деци да самостално контролишу и проверавају своје одговоре, односно пружа могућност самопроцене.

Књига је подељена у шест области које се баве различитим животињама, а то су: домаће животиње, дивље животиње, птице, инсекти, рибе, водоземци и гмизавци наших крајева. Свака област обележена је различитом бојом, ивице страница, како би се деца лакше сналазила током коришћења књиге.

На почетку ауторка даје врло јасно упутство за коришћење QR кодова за звучне и видео записе. QR кодовима могуће је приступити преко рачунара, као и преко мобилних телефона, што додатно олакшава кориснику приступ садржајима књиге.

QR кодови означени су у две боје. QR кодови плаве боје омогућавају да књига води дете до звучних записа, а црне боје до видео-записа са звуком или без њега. Они се налазе на свакој страници књиге и нуде могућност да их деца користе и да се на један интермедијалан начин што квалитетније упознају са садржајима књиге.

Деца у поглављу о домаћим животињама могу да сазнају: зашто се зову домаће; које животиње живе у дому или дворишту; на који начин човек брине о њима; поделу домаћих животиња на сисаре и птице.

Деца могу да богате свој речник именујући поједине делове тела и грађу животиња. Деца посматрајући фотографије, које врло јасно приказују боје и детаље, подстичу се на развој перцепције, размишљање и логичко закључивање, упоређивање.

Ауторка у другој области упознаје децу са дивљим животињама наших крајева, као и стаништима на којима оне обитавају. Животиње које деца упознају у овом делу су: вук, лисица, медвед, дивља свиња, дивљи зец, веверица, и птице које живе у дивљини.

Посматрајући веродостојне фотографије из природе, деца користећи видео-записе и звуке употребом QR кодова са ових страница, истражујући долазе до одговора на питања која им нуди ово поглавље о дивљим животињама: ко их храни, где спавају, где се крију од опасности, ко их лечи када су болесне, како се брину о младунцима.

У овом делу књиге, деца такође имају могућност опонашања гласова животиња које слушају на звучним записима, што нарочито млађим узрастима пружа посебан вид задовољства, а уједно вежбају и говорни апарат.

Деца имају могућност да се упознају са сличностима и разликама у грађи и кретању животиња, њиховим специфичним ловачким способностима, величином и обликом шапа, што је такође приказано кроз врло јасне фотографије. Деца кроз игру развијају своје перцептивне способности откривајући која сенка припада одрђеној животињи.

Наредну област ауторка посвећује птицама и у њу уводи децу тако што започиње игру кроз фотографију на којој је потребно да деца опишу шта виде.

Деца упознају интересантне врсте птица које најчешће виђају, као и оне мање познате: врабац, голуб, рода, славуј, детлић, кукавица, итд.

Књига упознаје децу са птицама станарицама и селицама, њиховим специфичностима у начину исхране, рађању младунаца, начину кретања, исхрани, као и зашто се поједине зову грабљивице.

На крају овог поглавља понуђен је квиз, путем којег деца могу да провере стечено знање, постављањем матрице на одређен начин, који је објашњен у тексту испод назначене фотографије.

Наредна поглавља књиге ауторка посвећује свету: инсеката, риба, водоземаца, и гмизаваца. Користећи живописне фотографије, ауторка води рачуна о њиховој величини, како би деца јасно видела и упознала: детаље о грађи животиња; разноврсност боја; колико по-

једине животиње имају ногу / крила; величину тела; заједничке особине појединих врста; животни циклус лептира, као и процес рађања водоземаца.

Аудио и визуелни записи који се налазе на готово свакој страници књиге, употпуњују доживљај детета и пружају могућност да свако дете створи сопствени доживљај сваке животиње коју је упознало.

На последњим страницама поменутих области, ауторка враћа децу на претходна знања, кроз посебан одељак књиге, под називом: „Да се подсетимо о инсектима, рибама, водоземцима и гмизавцима“.

Овом поглављу требало би посветити посебну пажњу, јер пружа могућност да, враћајући децу на претходна знања, води најмлађе кроз веома важне менталне процесе који ће им бити веома значајни као припрема за полазак у школу.

Књига *Животиње наших крајева* је књига која на први поглед личи на сликовнице са којима се најчешће васпитачи сусрећу у својој професији, али чим се отворе корице, постаје јасно да је то једна веома посебна и иновативна књига намењена првенствено деци, а затим и васпитачима који се баве најмлађим узрастима, а такође може бити и саставни део кућне библиотеке.

Оно што је свакако најупечатљивије у књизи је одабир животиња којима се књига бави, а затим и живописне фотографије које детету пружају могућност визуелизације и подстицања маште.

Свако поглавље прати текст у виду чињеница и питања која на један динамичан начин воде децу кроз истраживање задате теме и тражење оговора. Могућност коришћења QR кодова, путем којих деца могу да приступе звучним и видео записима, овој књизи даје један посебан, модеран печат који опет децу уводи у један нови свет упознавања модерних средстава комуникације.

Листајући ову књигу, постаје јасно да је ауторка неко ко добро познаје развојне карактеристике предшколског детета, његова интересовања, способности, као и методологију рада са децом овог узраста.

У одабиру садржаја јасно се уочава да је ауторка веома водила рачуна и о сегменту васпитног процеса којим се подстичу и усмеравају све врсте дечјих сазнајних активности којима се стиче, усавршава, уобличава и проширује искуство деце, а кроз један иновативан и модеран начин.

Ове чињенице говоре у корист и сврставају ову књигу међу оне које су надасве корисне и за препоруку у раду са децом предшколског узраста.

Викторија Исидоровић

АВАНТУРА СА ДОМАЋИМ И ШУМСКИМ ЖИВОТИЊАМА

(Драгана Малешевић, *Животиње наших крајева: интерактивна књига са QR кодовима и матрицом за самоконтролу*, едиција „Књиге са којима се расте“, Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Кикинда; Провенс, Нови Сад, 2022)

Животиње наших крајева је интерактивна књига са 89 QR линкова и матрицом, намењена је деци узраста од 4 до 7+ година и припада едицији „Књиге са којима се расте“, написаних по методу др Драгане Малешевић. Интеракција детета и књиге остварује се преко текста, слике, QR кодова и матрице за самоконтролу. QR кодови омогућују да књига води дете до звучних и видео записа. Матрица пружа могућност самопроцене тако да дете може само да провери тачност својих одговора. Књига садржи: домаће животиње, дивље животиње, птице, инсекте, рибе, водоземце и гмизавце наших крајева.

Метод се заснива на уважавајућем односу према детету као бићу потенцијала, при чему се уважавају дететова предзнања и дете је активни учесник у сопственом учењу и развоју. Текст ове књиге комуницира са дететом и подстиче га да је активно истражује и открива, као и да говори о својим опажајима и изражава своје мишљење. Утицај на дететов развој је у свим аспектима његове личности. Код деце се нарочито развија способност за опажање и утиче се на дужину трајања његове слушне и визуелне пажње, развија се говор детета, способност за учење откривањем и мишљење. Специфична карактеристика ове књиге је што од деце тражи да стварају претпоставке, које се потом потврђују или одбацују, што их учи да истраживачки мисле. Видео и звучни записи QR кодова омогућују развој дигиталне компетенције деце и пружају много више података него било која књиге са овим темама за овај узраст. Матрица пружа могућност самопроцене тако да дете може само да провери тачност својих одговора. Ова књига је богат ресурс за заједничко и индивидуално истраживање и учење. Све књиге из ове едиције су иновативне и аутентичне и могу се успешно користити уз помоћ одраслих, или деца индивидуално, у пару и у групи у пројектима предшколске установе, јер су у складу са Новим

основама. Ивице страница књиге обојене су различитим бојама да би се дете лакше сналазило у њеном садржају.

Ауторка ове књиге гледа на интересовање деце за мобилне телефоне као примамљиву прилику за њихов развој. Уместо да се види као дететова потреба коју треба ограничити, употреба мобилних у учењу и развоју може се посматрати као средство за подстицање креативности и учења. Књиге и едукативни садржаји на мобилним уређајима могу пружити значајан допринос у дететовом образовању, обогаћујући његове мисаоне процесе и стварајући нове могућности за учење.

Поред тога, посвећеност развоју дигиталне компетенције у млађој доби, представља важан циљ у савременом предшколском образовању. Коришћење технологије може подстицати дететову способност да се адаптира на нове изазове и технолошке промене, припремајући га за буђење дигиталне ере у којој живимо.

Ова књига у интелектуалном домену обогаћује дететове мисаоне способности, утичући на развој учења, памћења, опажања, пажње и мишљења. У вољном домену, она инспирише дете да истражује, открива, и изводи закључке о животињама. Емоционално, ова књига гради позитиван однос према животињама и окружењу, док у социјалном домену поштује одговоран однос према животињама, развијајући еколошку свест и подстицајући очување средине. У физичком домену, ова књига подстиче дете на физичку активност.

Осим тога, користећи ову књигу, дете развија способност за опажање и продужује трајање његове слушне и визуелне пажње. Њеном употребом, деца стичу навику учења откривањем и разматрањем различитих могућности, уз поштовање дивергентног мишљења. Уместо тражења само једног тачног одговора, деца уче да разматрају различите аспекте проблема и да креативно приступају изазовима. Када се овај начин мишљења развија код детета, оно ће као одрасла особа бити способно да разматра више алтернатива и да иновативно решава проблеме.

Ова интерактивна књига *Животиње наших крајева*, представља важан алат за васпитаче у предшколским установама. Првенствено, она пружа могућност за разнострано учење и истраживање различитих аспеката света животиња. Васпитачи могу да користе материјал из књиге како би подржали учење кроз интерактивне активности и дискусије.

Осим тога, QR кодови у књизи омогућавају приступ додатним звучним и видео садржајима, што може да обогати учење и учини га занимљивијим за децу. Васпитачи могу да користе ове садржаје како

би проширили теме и подржали интересовање деце за свет животиња. Додатно, матрица омогућава деци да самостално провере своје одговоре, што може васпитачима да олакша процену учења и разумевања материјала.

За родитеље, ова књига представља одличан начин да подстакну интересовања и занимања своје деце за животињски свет. Она им пружа могућност да проведу квалитетно време са децом, истражујући различите животињске врсте заједно. Родитељи могу да користе материјале из књиге како би детету пружили додатно образовно и забавно искуство, промовишући развој различитих вештина кроз интеракцију са текстом, сликама и видео записима.

Јелена Божин

УПУТСТВО ЗА САРАДНИКЕ

Зборник ВШССОВ објављује изворне радове из свих области истраживања друштвених и хуманистичких наука. Радови који су већ објављени или понуђени за објављивање у некој другој публикацији не могу бити прихваћени, као ни они који не задовољавају научне критеријуме Уредништва.

У *Зборнику ВШССОВ* публикују се радови обима једног ауторског табака (ауторски табак има 30.000 знакова, укључујући и размак између знака, сажетак, резиме и литературу). Изузетно од овога може се одступити у договору са Уредништвом.

Зборник ВШССОВ садржи рубрике: *Исцртаживања*, *Студије 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 *Правовис 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 *Исцртаживања*, *Студије 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 истѳорије срѳскохрѳивајској језика. Целокујна дела. VIII*. Нови Сад – Сремски Карловци: Издавачка књижарница Зорана Стојановића.

Радовановић, М. (1986). *Социолингвистика*. 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: Орачић, Zorana. „Odrastanje u multikulturalnim sredinama u srpskoj književnosti za decu i mlade“. *Detinjstvo* <http://www.komunikacija.org.rs/komunikacija/casopisi/Detinjstvo/XXXV_4/index_html?st-dlang=ba_rs> 2. 9. 2010.

Радове треба доставити Уредништву (tamaragrujic77@gmail.com; tanjabrkljas@gmail.com), у електронској форми и одштампане (идентичне електронској верзији). Уредништво задржава право да прилагођава рад општим правилима уређивања *Зборника* и стандардима српског језика.

Сви радови у *Зборнику ВШССОВ* подлежу рецензирању стручњака из надлежне области.

Сви рукописи приспели на време који се уклапају у предвиђен обим и припремљени су у складу с *Уйуйсїѡм*, биће штампани у *Зборнику ВШССОВ*.

Уредништво *Зборника ВШССОВ*

ЗБОРНИК ВШССОВ

година XVIII, број 1.

Киkinда 2023.

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), доц. др Филип Којић (Учитељски факултет, Универзитет 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 Данијела Радловић Чубрило, проф. (Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди), др Јасмина Арсенијевић, проф. (Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди), др Мирсада Џаферовић, 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
vsssovki@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