

ФАКУЛТЕТ ПЕДАГОШКИХ НАУКА
УНИВЕРЗИТЕТА У КРАГУЈЕВЦУ

Посебна издања
Научни скупови, Књига 20



САВРЕМЕНО ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ: ИЗАЗОВИ И ДИЛЕМЕ

Јагодина, 2016.

Posebna izdanja Fakulteta pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu
Naučni skupovi, knj. 20



FAKULTET PEDAGOŠKIH NAUKA UNIVERZITETA U KRAGUJEVCU
Posebna izdanja
Naučni skupovi, knj. 20

SAVREMENO PREDŠKOLSKO
VASPITANJE I OBRAZOVANJE:
IZAZOVI I DILEME

Jagodina, 2016.

SAVREMENO PREDŠKOLSKO VASPITANJE I OBRAZOVANJE:
IZAZOVI I DILEME

Zbornik radova sa nacionalnog naučnog skupa sa međunarodnim učešćem,
održanog 25. marta 2016. godine na Fakultetu pedagoških nauka
Univerziteta u Kragujevcu, Jagodina

Izdavač

Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu
Milana Mijalkovića 14, 35000 Jagodina

Za izdavača

Prof. dr Violeta Jovanović

Glavni i odgovorni urednici

Prof. dr Emina Kopas-Vukašinić i doc. dr Biljana Stojanović

Tehnički urednik

Doc. dr Biljana Stojanović

Dizajn korica

Miloš Đorđević

Recenzenti

Prof. dr Bisera Jevtić, Filozofski fakultet Univerziteta u Nišu,
doc. dr Maja Hmelak, Pedagoški fakultet Univerziteta u Mariboru,
doc. dr Dušan Ristanović, Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu

Lektura i korektura radova na srpskom jeziku

Ass. msr Nina Marković

Lektura i korektura radova na engleskom jeziku

Doc. dr Ivana Ćirković-Miladinović

Štampa:

„Sven“ d. o. o, Niš

Tiraž: 150

Programski odbor

Prof. dr Emina Kopas-Vukašinić, predsednik Programskog odbora, Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu, Jagodina; prof. dr Jurka Lepičnik-Vodopivec, Pedagoški fakultet Univerziteta u Mariboru, Slovenija; prof. dr Edina Vejo, Islamski pedagoški fakultet u Zenici, Bosna i Hercegovina; dr Jasmina Šefer, naučni savetnik, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd, dr Maria Kanizsai, Visoka škola „Etveš Jožef“, Baja, Mađarska; prof. dr Radmila Milovanović, Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu, Jagodina; prof. dr Izet Pehlić, Islamski pedagoški fakultet u Zenici, Bosna i Hercegovina; prof. dr Zona Mrkalj, Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu, dr Emilija Lazarević, viši naučni saradnik, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd.

Organizacioni odbor

Doc. dr Biljana Stojanović, doc. dr Ivana Ćirković-Miladinović, doc. dr Irena Golubović-Ilić,
ass. msr Nina Marković, ass. Nenad Stevanović

ISBN 978-86-7604-147-3

SADRŽAJ

PREDGOVOR.....	7
JURKA LEPIČNIK VODOPIVEC: Professional development of preschool teachers at entering the career (Plenarno izlaganje)	9
EMINA KOPAS-VUKAŠINOVIĆ: Pretpostavke kvalitetnog razvoja predškolskog deteta (Plenarno izlaganje).....	25
ZONA V. MRKALJ: Uloga igre u razvoju kulture usmenog izražavanja dece predškolskog uzrasta (Plenarno izlaganje)	39
BILJANA STOJANOVIĆ: Razvoj samopouzdanja dece predškolskog uzrasta (Plenarno izlaganje)	53
RUŽICA PETROVIĆ: Oslobađajuća snaga igre.....	69
MIOMIR Z. MILINKOVIĆ, MIRJANA M. ČUTOVIĆ: Kraće usmene forme u funkciji razvoja govora kod dece predškolskog uzrasta	77
EMILJA LAZAREVIĆ, JELENA STEVANOVIĆ I NATAŠA LALIĆ-VUČETIĆ: O nekim aspektima pripreme dece predškolskog uzrasta za opismenjavanje: razvoj grafomotorike.....	87
RADMILA MILOVANOVIĆ: Strahovi dece predškolskog uzrasta.....	103
MILIVOJE V. MLAĐENOVIĆ: Scenski potencijal dramskih tekstova za predškolski uzrast.....	119
MIRJANA STAKIĆ: Igre mašte u funkciji razvoja govora dece predškolskog uzrasta	129
IVANA ĆIRKOVIĆ-MILADINOVIĆ: Preschool teachers' beliefs on foreign language learning abilities of pre-school children	141
ALEKSANDAR IGNJATOVIĆ, ŽIVORAD MARKOVIĆ: Organizacija, značaj i uloga elementarnih igara u realizaciji fizičkih aktivnosti u predškolskim ustanovama	155

NATAŠA VUKIĆEVIĆ, IRENA GOLUBOVIĆ ILIĆ I VLADIMIR STANOJEVIĆ: Predškolsko vaspitanje u funkciji očuvanja narodne tradicije u savremenom društvu	167
PREDRAG ŽIVKOVIĆ: Međuposmatračka pouzdanost i slaganje procenjivača – predškolskih vaspitača u proceni socijalnih odnosa u grupi.....	183
VIŠNJA MIČIĆ, VLADIMIR VUKOMANOVIĆ RASTEGORAC: Kako nastaju reči – igroliki pristup tvorbi reči u predškolskoj ustanovi	195
OLIVERA ISKRENOVIĆ-MOMČILOVIĆ, ANA MOMČILOVIĆ: Primena računara u radu sa decom predškolskog uzrasta	209
VERA SAVIĆ: Current issues in learning english as a foreign language at preschool – challenges and prospects	219
IVANA MILIĆ: Ritmičke slike u funkciji razvoja predškolskog deteta	231
SVETLANA MIJAJLOVIĆ: Razvijanje projekta u funkciji saradnje vrtića i lokalne zajednice	245
DALIBORKA ŽIVKOVIĆ: Specijalizovani programi u kurikulumu predškolskog vaspitanja i obrazovanja	253
ANA VUKOBRAT: Priprema dece sa teškoćama u razvoju za polazak u školu	267
LJILJANA JELIĆ, SVETLANA PRTENJAK-MILENKOVIĆ: Priprema predškolskog deteta za pisanje iz perspektive vaspitača, učitelja i roditelja.....	283
DANIJELA APOSTOLOVIĆ: Kurikulumi predškolskog vaspitanja kao osnova za planiranje i programiranje rada vaspitača u predškolskoj ustanovi	297
SLOBODANKA MILADINOVIĆ: Građenje koncepta savremenog modela partnerskog odnosa porodice i predškolske ustanove kroz model roditeljske uključenosti	315
NENAD STEVANOVIĆ: Razvijanje kooperativnosti, kolaborativnosti i kompetitivnosti u ranom uzrastu pomoću računarske igre	323
BOBAN JANKOVIĆ: Stavovi vaspitača o rekreativnim aktivnostima dece u predškolskim ustanovama	341

PREDGOVOR

Povodom održavanja nacionalnog skupa sa međunarodnim učešćem
Savremeno predškolsko vaspitanje i obrazovanje: izazovi i dileme,
održanog na Fakultetu pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu,
u Jagodini, dana 25. marta 2016. godine

Ideja o održavanju ovog naučnog skupa proistekla je iz potreba naučne i stručne javnosti da se sagleda stanje u sistemu institucionalnog predškolskog vaspitanja i obrazovanja, da se predstave istraživački problemi koji su u fokusu interesovanja univerzitetskih nastavnika koji pripremaju buduće vaspitače za rad u predškolskim ustanovama, zatim vaspitača i stručnih saradnika u predškolskim ustanovama, koji realizuju aktivnosti sa decom i njihovim roditeljima, kao i svršenih studenata u čijim istraživačkim radovima se prepoznaje zainteresovanost za ovu problematiku.

Organizacijom ovog skupa je učinjen pokušaj da se razmene saznanja i iskustva naučnih i stručnih radnika o aktuelnom stanju u sistemu univerzitetskog obrazovanja budućih predškolskih vaspitača, kao i o problemima u organizaciji aktivnosti sa decom u predškolskim ustanovama. Njihovim jedinstvenim sagledavanjem, izlistavanjem aktuelnih problema i mogućnosti za njihovo prevazilaženje, učesnici ove konferencije su svojim radovima i izlaganjima doprineli svestranom sagledavanju perspektiva za prevazilaženje postojećih problema i nedoumica sa kojima se susreću univerzitetski nastavnici na fakultetima, vaspitači i stručni saradnici u predškolskim ustanovama, roditelji dece predškolskog uzrasta i šira društvena zajednica.

U sistemu savremenog predškolskog vaspitanja i obrazovanja danas se susrećemo sa mnogim izazovima, od pokušaja da se organizacija života i rada u predškolskoj ustanovi planira u skladu sa konkretizovanim funkcijama predškolskog vaspitanja i obrazovanja, do aktivnosti iz kojih će se, kao ishod jedinstvenog delovanja svih činilaca dečijeg razvoja, izroditi novi predškolski program. U situaciji kada se još uvek prepoznaje diskontinuitet u sistemu institucionalnog predškolskog i školskog vaspitanja i obrazovanja, kada su evidentni problemi u realizaciji *Opštih osnova predškolskog programa*, kada se prepoznaju potrebe unapređivanja sistema univerzitetskog obrazovanja budućih vaspitača, organizacija ovakvog

skupa predstavlja nužnost. U zborniku su objavljeni naučni i stručni radovi, teorijskog i empirijskog karaktera, u kojima se autori bave pitanjima kvaliteta i razvoja predškolskog programa, mogućnostima ostvarivanja programskih zadataka i značajem igre za njihovu aktualizaciju. Takođe su razmotrena pitanja koja se odnose na ostvarivanje osnovnih funkcija predškolskog vaspitanja i obrazovanja, kao što je priprema dece za polazak u školu, zatim na mogućnosti organizacije aktivnosti u funkciji dečijeg razvoja i organizacije specijalizovanih programa, na razvijanje saradnje sa roditeljima dece i sa lokalnom zajednicom, kao i druga pitanja čija bi konkretizacija značila predušlov za stvaranje uslova u kojima će se podsticati učenje i razvoj dece predškolskog uzrasta.

Očekujemo da će ovaj zbornik zainteresovati čitaoce da sagledaju domete delovanja naučnih i stručnih radnika u ovoj oblasti, podstaći ih da svestranije pristupe razmatranju pitanja koja egzistiraju u sistemu savremenog predškolskog vaspitanja i obrazovanja i da daju svoj doprinos njegovom daljem razvoju, tako što će sadržaj ove publikacije iskoristiti kao polaznu osnovu za organizaciju novih i kompleksnijih istraživanja u ovoj oblasti.

Zbornik *Savremeno predškolsko vaspitanje i obrazovanje: izazovi i dileme* je nastao ne samo kao rezultat organizovane Konferencije, već i iz potrebe da se u kontekstu naučnih i stručnih saznanja u našoj društvenoj zajednici i javnosti predstave aktuelna pitanja i dileme sa kojima se srećemo danas, u sistemu savremenog života. Jedan broj radova koji su objavljeni u ovom zborniku predstavljaju rezultat rada na aktuelnim projektima koje finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije, a informacije o ovim projektima su date u samim radovima.

Zahvaljujemo se svim učesnicima skupa i autorima radova, koji su svojim angažovanjem doprineli da ova publikacija nastane, i verujemo da će ona biti dovoljno inspirativna za istraživače u ovoj oblasti, te da će predstavljati polazišta za nova istraživanja. Takođe se zahvaljujemo članovima Programskog i Organizacionog odbora Konferencije, koji su svojim angažovanjem pomogli organizaciju ovog skupa. Posebno se zahvaljujemo recenzentima, koji su svojim stručnim mišljenjem i pozitivnim ocenama potvrdili kvalitet ove publikacije.

Jagodina,
10. mart 2016. godine

Prof. dr Emina Kopas-Vukašinić

Jurka Lepičnik Vodopivec

Univerza na Primorskem

Pedagoška fakulteta

Slovenia

jurka.lepicnik@pef.upr.si

UDC 371.211.24:159.923.3

373.2

371.13

Plenarno izlaganje

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOL TEACHERS AT ENTERING THE CAREER

Abstract. In the paper we discuss one of the most important periods in the career of a preschool teacher, namely the time of facing the everyday challenges of education. In literature this period is discussed as one of the most stressful in a professional career; some authors describe it as the survival stage, the shock of reality, the painful beginning, and similar. In the first, theoretical part, the basic characteristics of preschool teacher's professional development are presented. In the second, empirical part, we present the results achieved on the sample of 102 future preschool teachers. With the assistance of a survey we gathered data on their assessment of the entrance to the profession, the difficulties they will supposedly be faced with, and what tasks they expect to cause them the most problems. We found that in spite of some difficulties, which – as expected – appear at entering any career, major difficulties in the professional career development of preschool teachers are not expected. What is the most important is the presence of a desire for professional development and for professional growth, as only thus newcomers with beginning difficulties can gradually develop into successful preschool teachers.

Key words: professional development, preschool teacher, professional career, beginning, development.

INTRODUCTION

The role of a teacher in modern school and preschool has been increasingly becoming complex, ever again exposing teacher educators to new challenges. Questions have been raised in relation to internship, professional exam, mentors, their training and competences, partnership relations between schools and teacher training faculties, and the like (Valenčič Zuljan, Vogrinc, Brank, et al., 2007).

In the process of their professional development all school and preschool teachers go through certain stages, all of which have certain characteristics, roles and consequences. One of the most stressful periods in their professional career is probably exactly the time when school or pre-

school teachers make their professional debut. In a very picturesque way these first years of teachers' professional development are portrayed by the names given to its first stage. F. Fuller calls this first phase survival stage and speaks about a shock of reality. This starting phase has similarly been named by Huberman the stage of survival and discovery, and described with expressions such as a painful beginning, progress, uncertain commitment, entrance to the world of work. Also R. Zuzovsky, who calls the first phase entrance and exploration (Javornik Krečič, 2008; Valenčič Zuljan, 2008) speaks about the shock of reality, concern, and dilemmas.

Cvetek (2002) cites a number of definitions of the term career. "Career are all the jobs individuals perform in the course of their professional lives" (ibid. 258). "Career is a pattern of all the experiences gained in relation with work which guide and link the course of individual's life" (ibid. 12). Career is "a planned or unplanned sequence of jobs or activities that include elements of progress (according to subjective feeling), self-realisation, and personal development in a certain defined period of time" (Lipičnik, 1998, 179-180). The development of individual's career, inter alia, depends on general social change. The latter has immediate impact on the preschool as organisation and thus also on the development of the staff and their perception of their own personal and professional growth. Lipičnik (2002) distinguishes among 7 general factors that influence the shaping of a career. They are: demographic trends, social trends, evolving technology, new employment policies, new organisational structures, economic pressure, and political change. Among other things, demographic and social trends are reflected in the decrease or increase in the number of children, which can significantly influence teacher's career. The development of computer and multimedia technologies can be treated as the factors of evolving technologies. A large number of continuing professional development programmes are dedicated exactly to informing preschool teachers about new technologies. By employing new staff, such as computer specialists, evolving technologies can also result in new employment policies both in schools and in preschools. Teaching in tandem in the first grade of nine-year basic school can be counted anew organisational structure, which again has consequences for entirely new career development of both primary as well as of preschool teachers. Economic pressure can show as decrease of economic power in an area, which can have negative impact on the quality of life and work in the preschool. We can state the entrance of Slovenia to European Union as a factor of political change, which has allowed preschools increased participation in international projects. Social change in the external environment of the preschool causes constant change in the tasks of the preschool

as organisation, thus also influencing teacher's personal and professional development.

Professional development of a preschool teacher is not a uniform process. In her professional career a preschool teacher passes through different stages. Especially in planning the professional development of individual teachers as well as the development of a preschool as a whole, the current stage of the teacher's professional development must be identified. It is not the same whether a teacher at the beginning of her professional career or an experienced teacher who has performed the job for thirty years is included in the development process. Taking account of the current stage of teacher's career also allows managing the general climate in the preschool, shaping appropriate interpersonal relationships, and leads towards motivating the teacher more easily.

Experts define the stages in the professional development of a preschool teacher in different ways. Vontaquotes (2005) Jalong and Isenberg (2000), who distinguish four stages of the professional development of a preschool teacher: beginner, advanced beginner, professional expert, and expert specialist. Peček (2003) quotes Hargreaves and Fullan (1992), who based on a study carried out o a population of teachers defined seven stages in the development of teacher's career:¹

1. *The beginning of the career* (from the first to the third year of teaching)

The period of the beginning of a career is divided into two sub-stages, namely the survival sub-stage and the discovery sub-stage. In the survival sub-stage the teacher is faced with the reality, entering the job for the first time, which can represent a rather strong shock. A gap can appear between her or his ideals and everyday work in the classroom. Teachers who are excessively concerned with themselves can start doubting in themselves and in their own capabilities. They start doubting whether they will be up to all the challenges in the classroom and in the school. The sub-stage helps them to overcome all this, as gradually they find each is part of a wider community of teachers who have their pupils, their classes and their programme. Both sub-stages run in parallel to each other; in Slovenia they coincide with the internship phase, which is discussed more in detail in the next sub-chapter.

¹ Based on practice and a great number of interviews with preschool teachers, the author (ibid.) believes the model can also be applied to preschool teachers.

2. *Stabilisation stage* (from the fourth to the sixth year of teaching)

The stabilisation stage represents commitment to the profession and means the teacher accepts obligations and responsibilities in her or his professional life. The teacher becomes increasingly professional, has gains certain experience and feels more and more “free” and spontaneous in the classroom. All teachers reach this stage.

The next two stages run in parallel to each other. The development of teacher’s career follows either one or the other stage.

3. *Experimentation and activism phase* (from the seventh to the eighteenth year of teaching)

In the experimentation stage teachers wish change in their professional life. They are ready for new challenges and new circumstances in work. Desire can appear for work with other groups of pupils (such as a different age group) or desire for general change in school. At this stage teachers can start doubting the appropriateness of their career choice.

4. *Self-evaluation or self-doubt stage* (from the seventh to the eighteenth year of teaching)

At this stage a kind of “mid-career crisis” appears. A whole series of feelings appears in the teacher, ranging from the feeling of monotony to the desire for a radical change in professional and personal lives. Based on some analyses the author (ibid.) argues nearly 40 % of teachers find themselves at the stage of self-evaluation and self-doubt.

Also the next two stages run in parallel to each other and the teacher can either follow the path of one or the other.

5. *Serenity and distance stage* (from the nineteenth to the thirtieth year of teaching)

A turnaround from teacher’s enthusiasm to serenity is characteristic for this phase. Gradual loss of teacher’s energy is replaced by greater self-trust and self-acceptance. The teacher has realistic expectation about his or her abilities. They do no longer get excited about every detail and are reassured about their competences.

6. *Conservatism stage* (from the nineteenth to the thirtieth year of teaching)

The author (*ibid.*) points out conservatism stage is the least explored. With the teachers who find themselves at this stage aversion to innovation and nostalgia for the past can appear. Usually they complain about the younger generation, as they believe, they are increasingly less disciplined and motivated for work. In interpersonal relations teachers are more prudent, tactful and watchful.

7. *Retreat stage* (from the thirty-first to the fortieth year of teaching)

At this stage two trends of teacher's conduct can appear. A teacher who approaches retirement age can start retreating from the profession. They orient their energy into other areas of their lives and long for quieter years. Yet another teacher can become more active and creative in this period, so she or he can become a successful mentor to younger colleagues, beginning teachers and interns.

The author (*ibid.*) argues that the most harmonious and quality passage through the professional career follows the following stages: from the beginning of the career to stabilisation and then through the experimentation stage to serene distance, and finally peaceful retreat. In relation to this Slunjski (2015) highlights the new paradigm of educating preschool teachers, which—in addition to training in the narrow didactic field—emphasises the significance of encouraging reflective thinking, creativity and comprehensive approach to professional development.

For every individual the choice of the first job is an important decision. To a large extent it depends on the organisation as the provider of employment. According to Lipičnik (1994) employment is namely the process in which an organisation satisfies its needs for human competences.² The process of hiring human resources includes the selection procedure, in which from among the candidates for the job the employer selects the most appropriate applicant. The process of selecting a new employee is completed by concluding legally formal employment, which in practice means the signing of the employment contract. To be able to be included in the work process, the new co-worker must first be introduced into work. Induction into work is one of the prerequisites of successful integration of new co-workers, as it helps them to become familiar with the organisation, the job itself and the working environment, as well as with

² The author (*ibid.*) counts abilities, knowledge, skills, and personal features to human competences.

the organisational culture, more easily and more appropriately. Through adequate induction new employees get acquainted with their workplace, their work obligations, staff, conditions of performing the job and thus get integrated into the work environment faster and more successfully. Efficient induction into work reduces the probability of misunderstanding and problems related to work, co-workers, work environment, and the expectations of the new employee and of the organisation. Massari (2013) estimates eliminating the possibility of any difficulties at the beginning of individual's career is precisely why internship is an extremely important phase in individual's professional development and adds this is why it requires special attention in the development of the professionalism of preschool teachers.

Vonta (2005) defines ten basic conditions or requirements that determine the success of a preschool teacher's professional development:

1. Taking account of the phases of professional development

We have said the professional development of a preschool teacher is not a uniform process; it progresses through individual phases. The planning of education and professional training, acquiring knowledge and skills, cooperation and motivating the preschool teacher depend on the phase in which she currently is. So the knowledge and taking account of the phases of a preschool teacher's career is a precondition for attaining the said activities and qualities.

2. Individualisation and differentiation of approaches

This requirement is based on the awareness not all approaches to professional development are suitable for every preschool teacher. Individual characteristics of each teacher must be considered starting from the acquired level of her development. To achieve a balance between the interests of an individual and the interests of the community, teachers' professional development must be in consistency with the vision of the preschool.

3. Reflection of one's practice

The requirement for critical reflection of one's own practice represents the core of professional development. It means the preschool teacher systematically and critically reflects her experience and the context in which her practice takes place. A condition for reflection is the ability to analyse the consequences of one's decisions and the capability of observing chil-

dren's reactions and feelings. So e.g. preschool teachers analyse the consequences of applying certain education procedures and materials taking account also of the feedback received from the children.

4. Cooperation

Professional development of a preschool teacher is the most successfully implemented in cooperation with the staff. In dialogue preschool teachers learn from each other and share their knowledge and experiences. If a preschool teacher closes herself from others behind the four walls of her classroom, this cuts her off from opportunities for more complete interpretation and analysis of her practice.

5. Self-evaluation and self-training

Self-evaluation allows the selection of the area to which a preschool teacher will direct her professional development. They are usually aware in which areas of their professional activity they are strong and in which they need additional training, but they do not show this if they feel threatened. Preschool teachers must feel safe, so the staff must build respectful relations and quality communication.

6. Subjective concepts and implicit theories or mental models must become visible.

Every teacher has subjective concepts of and beliefs about childhood and children's development, education, and about the mission and the vision of their preschool. Experts define these views of teachers as implicit pedagogy or teachers' subjective theories. Batistič Zorec (2004, 137) says preschool teachers' subjective theories include "both their implicit and explicit attitudes and values that show in their behaviour and in relationships with children." They are at the same time a product of cultural and historic circumstances in the society in which a preschool teacher lives and works and of her personal history, her life and professional experiences, and of her knowledge. The preschool teacher's subjective concepts must become visible and be integrated into her professional development."

7. The contents and typologies of professional knowledge are varied

Individual authors define the contents and the typologies of professional development in different ways. Vonta (ibid.) quotes Marentič Požarnik

(2000), who includes content knowledge, general educational, psychological, special didactical, curricular, and practical, experiential or explicit knowledge to professional knowledge.

8. Invitation paradigm of leadership, teamwork, the culture of collegiality and democracy

Implementation of this requirement shows in the cooperation of staff members, in offering mutual assistance, and in respect of persons' individuality. Only such leadership can contribute to shaping the culture of collegiality that performs tracing and assessing progress in the function of development, not of control. Cultural collegiality shows in common goals, distributed responsibility for success, permanent endeavour for improvement, orientation towards lifelong learning and in the wellbeing of all employees. The staff emphasise the strengths of each member and openness in functioning. They build upon mutual support, trust, and respect. The culture of collegiality can only be developed in the culture of democracy, which in shaping, implementing, and evaluation of ideas encourages the participation of each individual.

9. Insight into how adults learn

In adult education account must be taken of individual's learning style and of general findings about the learning process of adults. The latter must be based upon cooperative culture, i.e. on adult learners' active participation. In addition to achieving a certain level of general and specialist knowledge professional development of a preschool teacher namely includes also plenty of personal experiences in the field of work. When a preschool teacher shares them with other professional staff in the preschool she thus contributes to the development of the whole staff. In this adequate support from leadership and from different external institutions – that can provide the staff with professional support – is crucial.

10. Evaluation in the function of recognition and professional development

Undoubtedly also evaluation of teacher's work and of the progress she achieves contributes immensely to her successful professional development. Evaluation namely facilitates the implementation of personal and institutional goals, increases preschool teacher's professionalism and autonomy, and contributes to recognition of good practice. It highlights preschool teacher's strengths and weaknesses, on the basis of which

the teacher can plan further steps and makes adequate decisions about changing her work.

Based on what has been explained above, we were primarily interested in what potential difficulties the students expect in their first employment.

METHODOLOGY

The descriptive and causal non-experimental method of educational research was applied in our study. We performed the research on a non-random purposive sample of 102 students of preschool education. Quantitative data processing was applied. In the first phase one survey questionnaire was eliminated from the sample, as it was not adequately filled in. The data obtained with the survey were electronically processed with the assistance of the SPSS (Statistical Package for Social Sciences) computer software. The data obtained with the questionnaire were presented in a table stating the absolute (f) and percentage frequencies (f %). The existence of mutual correlations between variables was tested with the χ^2 -test.

RESULTS WITH DISCUSSION

Analysis of the potential problems expected by students at entering their future professional career

In the framework of the analysis of the problems students expect at the beginning of their professional career, we first focussed our attention on the level of their worries about some of the potential difficulties. What the students are the most worried about is that at the beginning of their career they might not have enough practical experience. Nearly half of them (49.0%) think so. The result comes as no surprise, as a correlation was found with students' opinion the study programme Preschool Education should contain more experiential learning. Internship, the intention of which is gradual induction into independent work, is offered as a solution of this problem. A high percentage of students who express their worries has also been recorded with the next potential difficulties: poor interpersonal relations (47.1 % of students), inadequate acceptance by co-workers (45.1 % of students), insufficient assistance and support by co-workers

(44.1 % of students), underestimation from the part of co-workers (41.2 % of students) and inappropriate interpersonal communication (42.2 % of students). The results are understandable as the stated difficulties can strongly hinder future preschool teachers in their integration into the working environment. Successful induction of novice preschool teachers depends namely to a large extent on quality cooperation among the employees, mutual respect, encouraging, providing assistance and support, and on the feeling of belonging to the working community. What the students are the least worried about is whether their professional education will be too low (only 18.6 % of students are worried), which we are not surprised about, as they are being educated in a three-year higher education professional study programme the main objective of which is to educate professionally competent preschool teachers with a broad range of knowledge.

Further, we investigated to what extent the students expect difficulties in performing individual tasks at their first employment. The data have shown the students expect the most difficulties in planning the goals in individual areas of activities, as even 82.4 % (72.5 % of students occasionally and 9.8 % of students frequently) of them expect problems in this area. Another task, for which the students have also expressed a high level of expected difficulties, is the planning of activities for the implementation of objectives, where difficulties are expected by 77.5 % of students (67.6 % of students occasionally and 9.8 % frequently). The planning of educational goals is the area where preschool teacher's autonomy strongly comes to expression. The preschool teacher namely independently designs operational education objectives and the activities that will be applied to meet these objectives. We assume the students are aware such planning requires thorough deliberation and good professional training. On the other hand this is also a very responsible task, because the development of children's potential depends on it. The students also expect difficulties in their cooperation with parents (78.4 % of students expect problems, namely 56.9 % of students occasionally, and 21.6 % of students frequently) and in leading PT meetings (76.5 % of students expect difficulties – 50.0 % of students occasionally and 26.5 % of students frequently). On the one hand the results are understandable, on the other hand, however, they are a cause of concern, as cooperation between parents and teachers is a basic condition for adequate complementarity of family and institutional child education and care. As many as 72.5 % of students also expect difficulties in cooperation with the leadership of the preschool (60.8 % of students occasionally and 11.8 % of students frequently). We believe this happens because of head-teacher's superiority and because

of students' concern related with this they will not be up to their expectations. Otherwise, preschool teachers and senior management should strive for development and maintenance of good relations, as these are of the utmost importance for professional growth of preschool teachers and indirectly also for the development of the preschool as an organisation.

CONCLUSION

The main aim of the study programme Preschool Education is to educate professionally competent preschool teachers with a broad range of knowledge. Due to the fast obsolescence of knowledge caused by numerous aspects of scientific and technological progress it is, however, not realistic to expect all the knowledge and the skills a preschool teacher needs in order to be able to successfully perform her tasks could be obtained during pre-service studies. Judging from the results, the students, too, are aware of this, as they have rather realistic expectations about the acquisition of individual kinds of knowledge and skills in the course of study. A majority of them feel after the conclusion of studies they will indeed be qualified for the job of a preschool teacher, but only partially. We suppose this is the real reason why they do not manifest excessive concern at entering the job their education level would be too low. They worry to a much larger degree they would not be accepted well by their colleagues, that they would underestimate them, that they would not offer them adequate assistance and support, and that generally unhealthy relationships and inadequate communication would rule among the staff. The students' concern is understandable, as all novice preschool teachers desire to assert themselves and win their co-workers' respect and trust. The above difficulties can certainly badly obstruct their integration into the new working environment. Successful induction of novice preschool teachers depends to a large degree on the so-called culture of collegiality that is demonstrated as cooperation among the staff members, providing mutual assistance and support, exchange of experience, as acceptance and respect, encouraging each other, orientation into lifelong learning, as well as in the ability to compromise and in the feeling of psychological safety and belonging to the staff.

Nearly half of the students are worried at entering their first job they would not have sufficient practical experience. In comparison to other potential difficulties this is the item with the highest percentage of students who express concern. We link this problem to two results. First, when we asked the students what kind of professional training they would prefer

to choose as preschool teachers, a majority of them replied it would be a course in which good solutions from practice are presented. We assume primarily those students decided to respond in this way that express concern over having insufficient practical experience. And second, the students are generally not satisfied with the proportion of experiential learning in the study programme Preschool Education. Did the programme include more of it, they would of course gain more practical experience and the level of their concern over the problem would thus decrease. There is probably never enough experiential learning, as each experience an individual wins with her or his own activity is extremely precious. In this case more emphasis is therefore put on quality than on quantity: students must strive to exploit the provided hours of experiential learning to the maximum. We believe the quality of the acquired experience depends to a large extent on the students themselves, on their activity, curiosity, and interests. Crucial in this is their intrinsic motivation, when they learn for the sake of their own development and to satisfy the need to acquire additional experience and knowledge.

We also determined the assuredness of students about their own professional competence with the level of acceptance of problems in performing individual tasks of a preschool teacher at the beginning of their careers. The students expect the largest number of difficulties in designing educational objectives and the related activities, in cooperation with the leadership of the preschool and in chairing parent-teacher meetings. We believe the students will improve their competences in individual area in the course of their future professional development. Within the latter two main processes take place: personal growth on the one side and professional growth on the other. Professional growth in the sense of further or lifelong education is a continuing process that takes place with the purpose for the individual to enhance and update her or his knowledge, skills, and competences. The purpose of the numerous programmes of continuing professional education and training is exactly strengthening preschool teachers' professional competences, enhancing and updating their knowledge and improving their work. Preschool teachers can thus get informed about new and alternative methods of work, new contents, new views at child's development, various ways of stimulating child's development, with new technologies, etc. Preschool teachers' professional development depends to a large extent on the conditions in the working environment, on the ways of employees' thinking, and primarily on the ways of leading the preschool. As an organisation the preschool must provide its employees adequate opportunities and conditions for learn-

ing; the fact must, however, not be forgotten each preschool teacher is primarily responsible for her development and progress herself.

It would be advisable for students to also think whether they have appropriate personality properties for quality performance of the job, when they decide they wish to work with preschool children. The personality and self-image of a preschool teacher are namely strongly reflected in her immediate work with children and also affect the quality of early childhood education in preschool. With their sensitivity and sensibility children perceive the teacher as a complete personality with all her characteristics, so her personality structure is an important element of the hidden curriculum. In consistence with the result about the reasons why the students have chosen the occupation it was natural to expect even 93.1 % of the students believe as future preschool teachers they will feel love towards children and the profession. A majority of the students otherwise expect as future preschool teachers they will also be communicative, optimistic, persistent, determined, self-assured, empathic, patient, objective, innovative, tolerant, and adaptable. The results are extremely encouraging; perhaps they even point to somewhat idealised expectations. We must be aware the maturing of personality is a process in which the preschool teacher acquires and develops in the course of time.

Through the entire analysis statistically significant differences show mainly in greater assuredness of the first year students in their abilities, and in third year students' greater expression of self-doubts. At a first glance the results come as a surprise, as could be expected third year students would express more confidence in themselves. They have more theoretical knowledge in individual areas of preschool education and also more experience acquired in teaching practice. A more detailed interpretation of data, however, leads to the conclusion it was in practical training exactly – in the framework of which they developed a more realistic insight into the complexity of performing individual tasks – that they became aware of their weaknesses and based on this began doubting about their competences more than first year students. In this way students become familiar with their abilities, competences, and interests, determine how they feel in their work, how skilful they are in leading and guiding a group or in establishing contacts, which areas of education they manage better, how they adapt to working conditions, identify what causes them the most problems, and in which areas they will need to deepen their knowledge. The awareness the first job is approaching quickly even makes the self-doubt deeper, as the students ask themselves increasingly more frequently whether they will be entirely up to the requirements of the profession.

First year students express higher expectations regarding the appropriateness of the study of preschool education as preparation for the job of a preschool teacher. At the time of the survey they had only been enrolled in the study programme for a little less than a semester, so we conclude in comparison to third year students their expectations are more idealised. They also exhibit a greater assuredness in their ability, which we think is the consequence of a lesser amount of experiences from working directly with preschool children.

Also control of the role of certainty in the appropriateness of occupational choice has pointed to a number of statistically significant differences. Summing them up, we can say the students who are sure about their occupational choice demonstrate higher self-consciousness. The results have been perfectly expected. These students namely feel joy and desire for the teaching profession, they are intrinsically motivated; in our opinion this is why they are also more ambitious. We suppose in the role of a preschool teacher they will show more working enthusiasm, they will be ready to invest more energy into shaping good interpersonal relations, they will collaborate more intensely with other staff, talk about their work and thus exchange their experiences and attitudes. As they have built a higher image of themselves as preschool teachers, they are also better able to identify themselves with the features the latter ought to possess.

Based on the differences identified between students in relation with the year of study, we have detected a shift from high and more or less idealised expectations towards more realistic ones, namely from two perspectives – both concerning the study in the sense of preparation for the job of a preschool and concerning future professional development. In our view the shift from greater assuredness to doubt into one's own competence is primarily a consequence of study experience, especially of the experience obtained during teaching practice. It would be extremely interesting to carry out a longitudinal study that would be able to uncover to what extent students' expectations about their future professional career have actually been made a reality. In this way we could determine the influence of working experience on any changes in the opinions and perception of occupational reality.

It would be worthwhile to dedicate more attention to the expectations, the needs and the interests of students. By identifying their concerns, doubts and uncertainties about themselves the areas could be highlighted that need more emphasis in the framework of lectures and in various forms of experiential learning. This would be an important contribution to raising the levels of self-consciousness, self-confidence, and – last but not least – to better professional competences of future preschool teachers.

REFERENCES

- Cvetek, S. (2002). *Razvoj profesionalnega znanja v začetnem izobraževanju učiteljev angleškega jezika*. (doctoral dissertation). Ljubljana: Univerza v Ljubljani: Filozofska fakulteta. (unpublished).
- Javornik Krečič, M. (2008). *Pomen učiteljevega profesionalnega razvoja za pouk*. Ljubljana: i2 založba.
- Lipičnik, B. (1994). *Ekonomika in organizacija podjetja*. Ljubljana: Ekonomska fakulteta
- Lipičnik, B (1998). *Ravnanje z ljudmi pri delu*. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
- Lipičnik, B. (2002). *Človeški viri in ravnanje z njimi* [CD ROM]. Ljubljana: Ekonomska fakulteta, Enota za založništvo in študij na daljavo.
- Massari, G.-A. (2013). Kindergarten Teachers' Perceptions on in-service Training and Impact on Classroom Practice. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 76, 481-485.
- Marentič Požarnik B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS
- Peček, P. (2003). Pogledi na osebni in strokovni razvoj. In: Puš Seme, S. (Ed.), *Posvet: zaupaj vase, poskrbi zase (biti vzgojitelj)* (pp. 23–33). Portorož: Skupnost vrtcev Republike Slovenije
- Slunjski, E. (2015). *Izvan okvira*. Zagreb, Element
- Valenčič Zuljan, M.; Vogrinc, J.; Brank, M.; Pohar, H.; Krištof, Z.; Bizjak, C. (2007). *Spodbujanje profesionalnega razvoja učiteljev pripravnikov: priročnik*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Valenčič Zuljan, M. (2008). *Učitelj na putu profesionalnog razvoja od početnika do eksperta*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“ .
- Vonta, T. (2005). Profesionalni razvoj vzgojiteljice v funkciji njene avtonomnosti. In: Malej, R. (Ed.), *Strokovna avtonomija vzgojitelja: zbornik / XV. strokovni posvet* (pp. 13–31). Ljubljana: Skupnost vrtcev Slovenije.

Jurka Lepičnik Vodopivec

PROFESIONALNI RAZVOJ PREDŠKOLSKIH VASPITAČA NA POČETKU KARIJERE

Apstrakt. U radu se razmatra jedan od najvažnijih perioda u karijeri predškolskog vaspitača, naime to je period kada se on suočava sa svakodnevnom izazovima na polju obrazovanja. U stručnoj literaturi se o ovom periodu piše kao o najstresnijem za profesionalnu karijeru; neki autori ga nazivaju periodom pre-

življavanja, šokom stvarnosti, bolnom početku i slično. U prvom, teorijskom delu rada, biće prikazane osnovne karakteristike profesionalnog razvoja predškolskih vaspitača. U drugom, empirijskom delu, biće predstavljeni rezultati dobijeni na uzorku od 102 buduća vaspitača. Pomoću ankete prikupili smo podatke o njihovom mišljenju i proceni na početku karijere o teškoćama sa kojima će se sretati i o tome šta misle koji će im zadaci predstavljati najviše problema. Saznali smo da uprkos nekim poteškoćama koje se, kako je i očekivano, pojavljuju na početku svake karijere, velike poteškoće se ne očekuju od strane budućih predškolskih vaspitača. Ono što je najvažnije je to da je kod mladih vaspitača evidentirano prisustvo želje za profesionalnim usavršavanjem i napredovanjem, koje po njihovom mišljenju, može da se uspešno realizuje samo kroz rešavanje prvih poteškoća.

Ključne reči: profesionalni razvoj, predškolski vaspitač, profesionalno usavršavanje, početak, razvoj.

Emina Kopas-Vukašinić

Fakultet pedagoških nauka

Univerziteta u Kragujevcu

Jagodina

emina.kopas@pefja.kg.ac.rs

UDK 373.2-053.4(497.11)

378.6:37-057.875(497.11)

Plenarno izlaganje

PRETPOSTAVKE KVALITETNOG RAZVOJA PREDŠKOLSKOG DETETA¹

Apstrakt. Predškolska ustanova značajno određuje kvalitet razvoja predškolskog deteta. Ovim radom je učinjen pokušaj da se sagleda stanje u sistemu institucionalnog predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Srbiji. Cilj istraživanja je bio da se predstave aktuelni problem sa kojima se sreću vaspitači u predškolskim ustanovama i student koji se pripremaju za ovo zanimanje. Na osnovu njih je moguće utvrditi pravce organizovanog delovanja pojedinca i zajednice da bi se ostvarile funkcije savremenog predškolskog vaspitanja i obrazovanja. Ovakvo smisleno delovanje pruža mogućnost unapređivanja rada sa decom predškolskog uzrasta. U ovom istraživanju je primenjena deskriptivna metoda. Radom na dokumentaciji primenjen je postupak teorijske analize sadržaja. Rezultati istraživanja potvrđuju potrebu za organizovanim i komplementarnim delovanjem pojedinca i društvene zajednice, posebno u sledećim pravcima: 1) unapređivanje kvaliteta univerzitetskog obrazovanja; 2) razvoj kurikuluma predškolskog vaspitanja i obrazovanja, 3) prevazilaženje diskontinuiteta u sistemu predškolskog i školskog vaspitanja i obrazovanja.

Ključne reči: razvoj predškolskog deteta, institucionalno predškolsko vaspitanje i obrazovanje, predškolska ustanova, vaspitač, univerzitetsko obrazovanje budućih vaspitača.

UVOD

Sistem institucionalnog predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Srbiji je određen *Strategijom razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. Godine* (2012), *Zakonom o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (Službeni glasnik RS, br. 72/2009, 52/2011 i 55/2013), *Zakonom o predškolskom vaspitanju i obrazovanju* (2010), ratifikovanim međunarodnim konvencijama, *Pravilnikom o*

¹ Napomena: Članak predstavlja rezultat rada na projektima Od podsticanja inicijative, saradnje, stvaralaštva u obrazovanju do novih uloga i identiteta u društvu (br. 179034) i Unapređivanje kvaliteta i dostupnosti obrazovanja u procesima modernizacije Srbije (br. 47008), koje finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije (2011–2014).

Opštim osnovama predškolskog programa (2006), kao i pratećim pravilnicima koji određuju normative, kadrovske i druge uslove za organizaciju vaspitno-obrazovnog rada sa decom u predškolskim ustanovama. U ovim dokumentima je jasno istaknuto sledeće: a) da sistem obrazovanja i vaspitanja obuhvata predškolsko vaspitanje i obrazovanje (*Zakon o osnovama...*, 2009); b) da je predškolsko vaspitanje i obrazovanje delatnost od neposrednog društvenog interesa, koja ima za cilj celovit razvoj ukupnih dečijih potencijala kao pretpostavke za dalji društveni razvoj i napredak, zatim i ostvarivanje vaspitne funkcije porodice (*Zakon o predškolskom...*, 2010); v) da vaspitač u predškolskoj ustanovi ima zadatak da ostvaruje pomenute ciljeve vaspitanja i obrazovanja, ostvaruje i unapređuje vaspitno-obrazovni rad sa decom, a pretpostavke za to jesu njegove kompetencije koje stiče i dalje razvija tokom svog formalnog obrazovanja i daljeg usavršavanja (*Zakon o predškolskom...*, 2010).

Iznete konstatacije potvrđuju značaj univerzitetskog obrazovanja budućih vaspitača, potrebu permanentnog razvoja predškolskog programa i ostvarivanja kontinuiteta u sistemu predškolskog i školskog vaspitanja i obrazovanja. To podrazumeva da su u pomenutim zakonskim i drugim dokumentima jasno određeni ovi zahtevi. Međutim, nameće se pitanje njihovog ostvarivanja u praksi. Koliko su studenti, budući vaspitači, osposobljeni za ostvarivanje pomenutih ciljeva predškolskog vaspitanja i obrazovanja? Na koji način vaspitači realizuju *Opšte osnove predškolskog programa* i koliko su osposobljeni za njegovu primenu? Koliko organizovane aktivnosti u predškolskim ustanovama i nastavne aktivnosti u školi doprinose ostvarivanju kontinuiteta u sistemu predškolskog i školskog vaspitanja i obrazovanja? Smatramo da su odgovori na ova pitanja od krucijalnog značaja za vrednovanje stanja i perspektiva razvoja sistema predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Srbiji, za procenjivanje uslova i utvrđivanje pretpostavki kvalitetnog razvoja dece predškolskog uzrasta. Ovim preglednim radom je učinjen pokušaj sagledavanja problema u pomenutim kontekstima, predstavljanjem rezultata istraživanja koja smo obavili u proteklih nekoliko godina. Oni su prezentovani na nacionalnim i međunarodnim naučnim konferencijama i znače pokušaj autora da skrenu pažnju javnosti na probleme koji su evidentni u sistemu institucionalnog predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Srbiji, u nadi da će se na društvenom nivou pokrenuti aktivnosti za njihovo prevazilaženje. Svi rezultati sprovedenih istraživanja su potkrepljeni inostranim naučnim saznanjima o problemima koji se apostrofiraju u ovom radu, čime se potvrđuje njihova aktuelnost ne samo u našoj zemlji nego i na širim prostorima.

O KVALITETU UNIVERZITETSKOG OBRAZOVANJA BUDUĆIH VASPITAČA

Tragajući za odgovorom na pitanje koliko su studenti, budući vaspitači, osposobljeni za ostvarivanje ciljeva predškolskog vaspitanja i obrazovanja, utvrđenih *Opštim osnovama predškolskog programa* (2006), pošli smo od savremenih strategija univerzitetskog obrazovanja, koje podrazumevaju kompleksan sistem međudejstva na relacijama učenje – obrazovna postignuća – transfer i primena znanja. Ostvarivanje pomenutih ciljeva savremenog predškolskog vaspitanja i obrazovanja podrazumeva da vaspitači dobro poznaju aktuelan predškolski program koji realizuju sa decom i da ispoljavaju inicijativnost u organizaciji aktivnosti. Nameće se pitanje koliko se studenti, budući vaspitači, u sistemu savremenog univerzitetskog obrazovanja osposobljavaju da na ovakav način deluju. Kada je reč o obrazovanju budućih vaspitača, ove relacije i odnosi kasnije određuju kvalitet njihovog rada i ostvarivanje programskih ciljeva i zadataka u radu sa decom u predškolskoj ustanovi.

Savremene strategije podrazumevaju stvaranje uslova za efektivno učenje studenata i kontinuiranu analizu organizovanih aktivnosti u procesu univerzitetskog obrazovanja, u cilju razvijanja dobrih modela individualnog i timskog rada u procesu sticanja znanja, što doprinosi ostvarivanju osnovnih ciljeva savremenog univerzitetskog obrazovanja: visokog nivoa kvaliteta obrazovnih postignuća studenata, kao i spremnosti za transfer stečenih znanja u praksi. To znači da kreativnost, integrativnost, transfer i primena stečenih znanja predstavljaju osnovne odrednice strategije savremenog univerzitetskog obrazovanja, o čemu su još 90-ih godina prošlog veka pisali autori koji su se bavili ovom problematikom (Courter et al., 1996; Zucker, 1996). U našim uslovima, ova konstatacija potvrđuje potrebu da studenti, između ostalog, dobro *poznaju sadržaj i strukturu predškolskog programa* koji će nakon završenih studija realizovati sa decom. Međutim, u sistemu savremenog univerzitetskog obrazovanja je evidentan fundamentalan problem, što jedan broj studenata očekuje da će od nastavnika dobiti znanja u gotovom vidu (o određenju i elementima programa (kurikuluma), sadržaju i strukturi programa itd.), te da će im tako stečena znanja biti dovoljna da polože ispit. Pritom se dovodi u pitanje kvalitet pripreme studenata za primenu stečenih znanja u praksi, odnosno njihove pripreme za realizaciju *Opštih osnova predškolskog programa* u radu sa decom predškolskog uzrasta. Ovakva očekivanja studenata se kose sa zahtevom savremenog univerzitetskog obrazovanja da se učenje odvija kroz zajedničke projektne aktivnosti studenata, van učionice, in-

tegrisanjem teorijskih saznanja kroz praktične aktivnosti i lično iskustvo (Mackaway, Winchester-Seeto, Coulson&Harvey, 2011; Palmer, 2011).

Istraživanjem ovog problema (kvaliteta pripreme studenata, budućih vaspitača, za rad sa decom predškolskog uzrasta) u našim uslovima je potvrđeno da nakon osnovnih akademskih studija studenti nemaju dovoljno saznanja o sadržajima i strukturi *Opštih osnova predškolskog programa*. Mada su njihova očekivanja u većem broju usmerena na usvajanje kvalitetnih i primenljivih teorijskih i metodičkih znanja, osposobljenost za organizaciju dečijih aktivnosti kroz igru i spremnost da kvalitetno realizuju aktuelan predškolski program, studenti nakon završetka studija ne mogu da jasno i potpuno odrede ni funkcije predškolskog vaspitanja i obrazovanja, ni načela vaspitno-obrazovnog rada (Kopas-Vukasinić, 2012). Pri tome gube iz vida činjenicu da su ovo bazična znanja za usvajanje metodičkih uputstava za realizaciju aktivnosti. Jasno je da usvojena znanja o sadržaju i strukturi aktuelnog predškolskog programa ne garantuju i njegovu kvalitetnu realizaciju. Međutim, nameće se pitanje kvaliteta realizacije predškolskog programa u situaciji kada ga vaspitač nije celovito sagledao, kada nema potpun uvid u njegov sadržaj i strukturu, kada planira i realizuje aktivnosti sa decom, a da pritom nema jasan teorijski okvir razvijanja ovog programa.

Kvalitet univerzitetskog obrazovanja budućih vaspitača značajno je sagledati i u kontekstu *mogućnosti za podsticanje inicijativnosti studenata* u nastavnom procesu, što određuje kvalitet stečenih znanja i mogućnost njihove primene u praksi. Potvrđeno je da savremeni sistem univerzitetskog obrazovanja prepoznaje inicijativnost studenata kao bitnu odrednicu njihovog uspeha u obrazovnom procesu, a oni sami je takođe prepoznaju kao ličnu potrebu (Biggs and Tang, 2011; Kopas-Vukašinić, 2015b). Kada je reč o organizaciji nastavnih aktivnosti, odnosu nastavnika prema studentima i evaluaciji zalaganja i postignuća studenata od strane nastavnika, nastavničke kompetencije jesu preduslov razvoja inicijativnosti studenata. Ove kompetencije je moguće selektovati u četiri kategorije: 1. Organizacija nastavnih aktivnosti; 2. Odnos prema studentima; 3. Evaluacija zalaganja i postignuća studenata; 4. Odnos nastavnika prema radu (Kopas-Vukasinić, 2014).

Kada je reč o ishodima učenja u visokoškolskom obrazovanju, danas u savremenoj pedagoškoj teoriji sve češće nailazimo na pojam *dizajniranje ishoda*. U teorijskom kontekstu ovi ishodi podrazumevaju različite nivoe očekivanja studenata u odnosu na njihova postignuća, od nivoa kvaliteta stečenih znanja i njihovog transfera, do nivoa participacije studenata u društvu znanja. Istraživanjem koje je obavljeno 2014. godine na Fakultetu pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu, u Jagodini,

želeli smo da utvrdimo u čemu student prepoznaju *kvalitet rada nastavnika* u kontekstu njihove pripreme za buduće zanimanje i da li stavovi studenata o kvalitetu univerzitetske nastave odgovaraju aktuelnim standardima (očekivanim ishodima) u sistemu visokoškolskog obrazovanja (Kopas-Vukašinić, 2015a). Ovi standardi podrazumevaju razvijanje savremenih strategija poučavanja i učenja, u kontekstu razvoja sposobnosti pojedinca da misli, rezonuje i povezuje, istražuje, uči kroz aktivnost, putem pokušaja i pogrešaka (Desinan, 2011), zatim razvoja i upravljanja intrinzičkom motivacijom studenata u nastavnom procesu, kojom se podstiče ispoljavanje njihove kreativnosti i stvaranje uslova za identifikaciju, podsticanje i usmeravanje njihovih kreativnih potencijala (Milovanović i Kopas-Vukašinić, 2014), do razvijanja sistema upravljanja znanjima u kojima će pojedinac biti spreman da svoja implicitna znanja učini eksplicitnim, čime će doprineti transferu stečenih znanja i njihovoj primeni u praksi (Mirkov, 2013). Odgovori studenata potvrđuju da su oni spremni da konkretizuju očekivane ishode učenja u smislu sopstvenih kompetencija za buduće zanimanje (profesionalna samostalnost, sigurnost u radu, inicijativnost, spremnost za izazove i dr.). Takođe procenjuju kvalitet univerzitetske nastave u odnosu na kvalitet rada nastavnika, ali i mogućnosti za rad i napredovanje studenata. Studenti naglašavaju značaj procesa unapređivanja nastave i sagledavaju njene efekte u odnosu na sopstvena postignuća i kvalitet razvoja ličnih veština za delovanje u pedagoškoj praksi (Kopas-Vukašinić, 2015a).

Interesantan je podatak da su studenti jasno predstavili odrednice kvalitetne univerzitetske nastave koje odgovaraju zahtevima savremenog univerzitetskog obrazovanja. Očekivanja studenata idu u dva pravca: 1. ukazuju na *potrebu podizanja kvaliteta* stečenih znanja i usvojenih veština, ispoljavanja kreativnosti (originalnosti), razvijanja inicijativnosti i saradnje u nastavnom procesu; 2. konstatuju *značaj ponašanja i delovanja nastavnika*, što određuje postignuća i ponašanja studenata (Kopas-Vukašinić, 2015a).

Pomenutim istraživanjem iz 2014. godine smo ispitali i stavove studenata o *karakteristikama kvalitetnih nastavnih programa* (kurikuluma), *polaznim osnovama za njihovu izradu* i *ulozi univerzitetskih nastavnika u procesu razvijanja kurikuluma*. Na osnovu odgovora studenata smo došli do sledećih konstatacija: 1. studenti ne utiču na izbor sadržaja koji će se realizovati u nastavi, a koje oni moraju usvojiti; 2. izbor literature podrazumeva već utvrđene reference, koje predlaže nastavnik. Međutim, u slučajevima da studenti ne mogu da pribave odabranu literaturu, nastavnici su spremni da promene izbor referenci, ponude drugu literaturu, u dogovoru sa upravom Fakulteta urade nabavku literature koja nedostaje ili obezbede

studentima kopije materijala. Takođe, 3. nastavnici najčešće sami biraju načine realizacije nastavnih sadržaja. Manji je broj nastavnika koji studentima nude mogućnost izbora oblika i metoda rada na časovima (Kopas-Vukašinić, 2015c).

Rezultati ovih preliminarnih istraživanja nam daju za pravo da konstatujemo potrebu kompleksnijeg i sistemskog sagledavanja kvaliteta univerzitetskog obrazovanja budućih vaspitača, kao odrednice i pretpostavke kvalitetnog razvoja predškolskog deteta u sistemu institucionalnog predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Srbiji. To podrazumeva dalji razvoj nacionalnog sistema za osiguranje kvaliteta u visokoškolskim ustanovama (*Standardi i smjernice za osiguranje kvaliteta...*, 2005).

RAZVOJ KURIKULUMA PREDŠKOLSKOG VASPITANJA I OBRAZOVANJA

Činjenica je da sistem univerzitetskog obrazovanja podrazumeva pripremu studenata, budućih vaspitača, za realizaciju predškolskog programa u radu sa decom ranih uzrasta. Pritom, da bi neko mogao kvalitetno i smisljeno realizovati program, pre svega mora dobro da poznaje njegov sadržaj i strukturu, kao i da je metodički osposobljen za njegovu realizaciju.

Kako na osnovnim, tako i na master akademskim studijama Fakulteta pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu, Jagodina, studenti kroz nekoliko nastavnih predmeta (Metodika vaspitnog rada, posebne metodike po užim oblastima, Kurikulumi predškolskog vaspitanja, Dečija igra i stvaralaštvo i drugi) obrađuju nastavne sadržaje kojima nastavnici imaju za cilj da ih upoznaju sa sadržajem i strukturom programskog dokumenta po kojem će nakon završenih studija raditi sa decom u predškolskim ustanovama. Ovom konstatacijom možemo potvrditi doprinos visokoškolskih ustanova pripremi studenata za buduće zanimanje, u smislu da ga studenti dobro upoznaju i spremni su za realizaciju predškolskog programa. Međutim, nameće se pitanje kako se ovaj zadatak vaspitača (realizacija predškolskog programa) realizuje u praksi.

Od 2007. do 2010. godine za vaspitače u predškolskim ustanovama smo realizovali program stručnog usavršavanja *Obuka vaspitača za pripremu dece za opismenjavanje*, akreditovan od strane Zavoda za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja. Ukupno je realizovano 26 seminara, na kojima je obuku prošlo više od 700 vaspitača, na teritoriji Republike Srbije. Vrlo visoke ocene vaspitača u procesu evaluacije ovog programa, što je moguće sagledati u njihovim pojedinačnim evaluacionim listama, potvrđuju kvalitet seminara i kvalitet rada njegovih realizatora. Takođe, u razgovoru sa

vaspitačima, sa kojima smo želeli da „izlistamo“ prednosti i nedostatke aktuelnih *Opštih osnova predškolskog programa*, došli smo do sledećih konstatacija, značajnih za dalje sagledavanje problema njegovog kvaliteta i mogućnosti za njegov dalji razvoj: 1. vaspitači smatraju da predškolski program treba da bude operativniji, te da nudi jasne smernice za realizaciju aktivnosti; 2. značajno je da se u sistemu univerzitetskog obrazovanja više pažnje posveti pripremi budućih vaspitača za realizaciju predškolskog programa, te da se tokom studija bolje konkretizuju mogućnosti za njegovu realizaciju; 3. mladim vaspitačima bi izuzetno koristilo da se realizacija *Opštih osnova predškolskog programa* tokom studija sagledava komplementarno, kroz sve posebne metodike.

Značajna je konstatacija vaspitača da se u praksi od njih očekuje da se opredele za jedan od aktuelnih programskih modela, što oni i čine, ali često samo formalno. U predškolskim ustanovama je situacija takva da se u velikom broju slučajeva program realizuje tako što se kombinuju ciljevi, zadaci, sadržaji i aktivnosti iz oba modela. Činjenica je da vaspitači pronalaze i prednosti i nedostatke u oba programska modela, zvanično se opredeljuju za jedan, a realizacija programa podrazumeva, prećutno, kombinaciju Modela A i Modela B. Potvrda za to jeste i činjenica da se na radnim stolovima vaspitača koji rade po Modelu A često nalaze *Metodička uputstva za realizaciju Modela B*, a takođe vaspitači koji realizuju Model B koriste *Korak po korak u Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja – Model A*, kao i drugu stručnu literaturu za realizaciju ovog modela. Ova konstatacija nas navodi na zaključak da treba pažljivije da oslušujemo šta se dešava u pedagoškoj praksi, te da nam stavovi iskusnih vaspitača budu značajna polazna osnova za kreiranje novih predškolskih programa.

Činjenica je da se aktuelni predškolski program od 2006. godine do danas nije menjao, tako da su ove konstatacije vaspitača aktuelne i dobijaju na značaju, posebno kada znamo da je u toku priprema novog programskog dokumenta *Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*, za koji je nacrt pripremljen. Značajno je istaći činjenicu da u pripremi ovog dokumenta nema niti tvoraca, niti realizatora Modela B *Opštih osnova predškolskog programa*, već su nosioci razvoja novog predškolskog kurikuluma naučna i stručna lica koja su učestvovala u stvaranju, razvijanju i realizaciji Modela A. Ova naša konstatacija je prepoznatljiva i u popisu referenci koje su date na kraju pomenutog nacrta, a koje se vaspitačima nude kao literatura za realizaciju aktivnosti sa decom. Otvoreno je pitanje da li je reč o slučajnosti ili nameri.

Posebno se ovaj problem produbljuje ako imamo u vidu činjenicu da je aktuelan razvoj novog predškolskog programa (kurikuluma), a da pri-

tom do sada nije urađena sveobuhvatna analiza realizacije i kvaliteta još uvek aktuelnog programa, tačnije, ako je i bilo pokušaja da se ovo učini, ponovo je to sagledano jednostrano i bez javne prezentacije istraživačkih rezultata. Nakon realizacije projekta čiji ishod je trebalo da bude predlog (nacrt) radne verzije dokumenta *Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*, Radna grupa za davanje stručnog mišljenja na ovaj nacrt, koja je formirana pri Zavodu za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja (2013), ovaj je predlog odbila kao neosnovan, jer ni po sadržaju, ni po strukturi, kao ni u odnosu na osnovne funkcije predškolskog vaspitanja i obrazovanja, nije zadovoljio osnovne elemente savremenog kurikulumu.

Takođe, evidentno je da se članovi tima koji su pripremali ovaj nacrt ni u jednom momentu nisu osvrnuli na tradiciju predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Srbiji, dugu sada već više od 150 godina, niti su pokušali da sagledaju i iskoriste ono što su godinama razvijali pojedinci koji u domenu predškolskog vaspitanja i obrazovanja ne smeju biti zaboravljeni (Milan Stojić, Nikola Kirić, Mila Maletaški, Aleksandra Marjanović i drugi). Kao da se zaboravlja činjenica koju je vrlo jasno istakao M. Bečković, da „Starina se potvrđuje novinom. U novini se ogleda dubina i veličina duhovne baštine, tradicija ima presudnu reč u velikim promenama i novim vrednostima“. U ovom našem slučaju, kada je reč o istoriji predškolskog vaspitanja i obrazovanja i razvoju savremenog predškolskog programa, kao da tradicije nije ni bilo, a činjenica je da, ako bar malo „zavirimo“ u prve predškolske programe u Srbiji, u njima možemo pronaći primere dobre prakse koji bi i danas mogli da se koriste kao modeli kvalitetnog savremenog vaspitanja i obrazovanja dece ranih uzrasta.

Iz svega se da zaključiti da se nakon skoro deset godina, od kada je donet aktuelni predškolski program, nužno javlja potreba daljeg razvoja kurikulumu predškolskog vaspitanja i obrazovanja. Pritom ne smemo zanemariti društveno-istorijski i pedagoški kontekst u kojem su se od osnivanja prvih predškolskih ustanova do danas razvijali predškolski programi u Srbiji. Takođe, polazna osnova za pripremu novog predškolskog programa sigurno moraju biti savremena saznanja do kojih su nauka i pedagoška praksa došle, u nacionalnim i inostranim okvirima. Na kraju, ali ništa manje bitni, jesu stavovi vaspitača o funkcijama savremenog predškolskog vaspitanja i obrazovanja, kao i ciljnim orijentacijama za realizaciju predškolskih programa, za koje oni imaju pokriće u iskustvima iz prakse, a koji se moraju sagledati kao značajne polazne osnove za razvoj kurikulumu. Ne može se zanemariti ni činjenica da ovom zadatku treba pristupiti sveobuhvatno i komplementarno, kada je reč s jedne strane o sadržaju i strukturi programa, a s druge strane u odnosu na subjekte koji

posredno ili neposredno jesu odgovorni za njegov razvoj i realizaciju, od univerzitetskih nastavnika do vaspitača u predškolskim ustanovama.

OSTVARIVANJE KONTINUITETA U SISTEMU PREDŠKOLSKOG I ŠKOLSKOG VASPITANJA I OBRAZOVANJA

Poseban problem kojim se godinama bavimo, kako u teorijskom kontekstu, tako i u pedagoškoj praksi, jeste mogućnost prevazilaženja postojećeg diskontinuiteta u sistemu predškolskog i školskog vaspitanja i obrazovanja. U odnosu na ostvarivanje vaspitnih zadataka predškolske ustanove i škole, kao i u odnosu na realizaciju obrazovnih sadržaja, diskontinuitet u sistemu je evidentan. Kada je reč o vaspitnim zadacima, činjenica je da se predškolska ustanova kontinuirano i vrlo smisleno bavi njihovom realizacijom, s obzirom da je učenje dece predškolskog uzrasta uzgredno, te da je njihova osnovna aktivnost igra. Od razvijanja osnovnih navika kod dece (higijenskih, radnih i navika kulture ponašanja), do razvijanja fizičkih i kognitivnih sposobnosti i dečije samostalnosti, zatim sposobnosti kreativnog izražavanja, usvajanja moralnih normi, kultivisanja dečijih emocija i socijalne adaptacije, realizacija vaspitnih zadataka podrazumeva njihovo planiranje i razradu u etapnim planovima i operativnim programima rada vaspitača u predškolskoj ustanovi. Nažalost, u školi, kao prevashodno obrazovnoj instituciji, vaspitni rad ostaje na marginama i prepušten je profesionalnosti i kompetentnosti učitelja. Stoga je iznalaženje mogućnosti jedinstvenog vaspitnog delovanja vaspitača i učitelja u radu sa decom u predškolskoj ustanovi i školi nužnost u sistemu institucionalnog vaspitanja i obrazovanja, što podrazumeva programsko povezivanje u odnosu na ciljeve, zadatke i sadržaje vaspitnog rada u predškolskoj ustanovi i školi, zatim stvaranje uslova za organizaciju nastavnih aktivnosti kroz igru (Kopas-Vukašinić, 2010).

Problem koji nas u ovom trenutku više interesuje, a koji zaslužuje posebnu pažnju, jeste kontinuitet u realizaciji sadržaja koji podrazumevaju ostvarivanje *Pripremnog predškolskog programa (Pravilnik o Opštim osnovama...*, 2006), u domenu posebne (specijalne) pripreme dece za polazak u školu. Možemo pretpostaviti da ova priprema jeste adekvatna i efikasna samo u situaciji kada vaspitač ostvaruje zadatke sa decom tako što efekti njegovog rada predstavljaju dobru polaznu osnovu za rad učitelja sa učenicima prvog razreda. Nameće se pitanje da li u praksi prepoznamo ovakve situacije ili je drugačije stanje.

U radu sa vaspitačima koji su bili učesnici pomenutog akreditovanog programa, spoznali smo problem sa kojim se sreću i vaspitači u predškol-

skim ustanovama i učitelji u osnovnoj školi kada je reč o pripremi dece za nastavu početnog pisanja. Naime, očekivanja jednog broja učitelja, ali i većeg broja roditelja dece, podrazumevaju da vaspitači nauče njihovu decu da pišu i time ih „kvalitetno“ pripreme za polazak u školu. S druge strane, u sistemu svog univerzitetskog obrazovanja vaspitači ne izučavaju metodiku nastave početnog pisanja, tako da to i ne treba da čine. *Pripremnim predškolskim programom* oni ostvaruju zadatke kojima decu pripremaju za nastavu početnog pisanja (glasovna analiza reči, razvoj motoričkih sposobnosti – fine motorike, sposobnosti vizuelnog procenji- vanja, kontrole i koordinacije pokreta i dr.). Da bi ostvarili ove zadatke vaspitači mogu da koriste različita sredstva i materijale. Šta se u praksi dešava? Deci u predškolskim ustanovama se nude radne sveske, istovetne ili slične onima koje im se kasnije nude i u prvom razredu osnovne škole. U takvim slučajevima od dece u predškolskoj ustanovi i roditelji i vaspitači očekuju da urade zadatke, koje će ponovo (uspešno) raditi nakon godinu dana, u prvom razredu osnovne škole. Pritom, ni predškolska ustanova, ni škola ne vode računa o pitanjima zrelosti dece za ovakav rad u najstarijem predškolskom uzrastu, a zatim njihove motivacije i interesovanja za identične aktivnosti u prvom razredu osnovne škole, što za posledicu ima, između ostalog, i nedisciplinu učenika, za koju je najčešće osnovni „krivac“ dosada. U prilog ovoj konstataciji predstavljamo rezultate našeg istraživanja koje je obavljeno sa vaspitačima, učesnicima pomenutog akreditovanog programa, a koje je imalo za cilj da se utvrdi da li u pedagoškoj praksi egzistira zvaničan sistem aktivnosti (igara) kojima se deca najstarijeg predškolskog uzrasta pripremaju za pisanje. Vaspitači su potvrdili da imaju jasna saznanja o tome šta podrazumeva sistem igara i zašto je on značajan. Istakli su da su ova teorijska saznanja stekli tokom svog akademskog obrazovanja i prikupljanjem stručne literature, koju koriste za pripremu aktivnosti. Imaju izvesne dileme kada je reč o mogućnostima primene pomenutih stečenih znanja, smatraju da ih je potrebno konkretizovati kroz primere dobre prakse (modele aktivnosti i primere igara). Posebno nas je privukao nalaz da vaspitači nemaju informacije o tome šta učitelji znaju o organizovanom sistemu igara za decu koja se pripremaju za pisanje. Takođe su istakli da nisu bili u prilici da sa učiteljima razgovaraju o sistemu igara za pripremu dece za pisanje, ali bi verovatno bilo korisno da u vezi sa tim razmene teorijska saznanja i iskustva (Kopas-Vukašinić, 2011).

Ovo jesu samo primeri iz prakse koje treba svestranije sagledati i temeljno ispitati. Međutim, oni potvrđuju nužnost da se svi nosioci realizacije predškolskog programa pozabave pitanjima ostvarivanja kontinuiteta u sistemu predškolskog i školskog vaspitanja i obrazovanja. Ovo

je samo jedan primer aktivnosti koje vaspitači i učitelji treba da zajedno planiraju i realizuju, sa pretpostavkom da ih u praksi ima još mnogo i da je istraživanje ovog pitanja, u cilju prevazilaženja evidentnih problema, savremena naučna nužnost. Jedinstveno delovanje predškolske ustanove i škole jeste i formalno i programski određeno, na vaspitačima i učiteljima je da ovaj zahtev konkretizuju.

ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Ovim radom je učinjen pokušaj da se sagledaju pretpostavke kvalitetnog razvoja dece ranih uzrasta u sistemu institucionalnog predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Srbiji. Polazeći od stanja i aktuelnih problema u ovom sistemu, smatrali smo da ih je značajno predstaviti, kako bi se na tim osnovama razvijale ideje i modeli njihovog prevazilaženja. Cilj istraživanja je bio da se konkretizuju aktuelni problemi sa kojima se sreću vaspitači u predškolskim ustanovama i studenti koji se pripremaju za ovo zanimanje, a koji se odnose na unapređivanje kvaliteta univerzitetskog obrazovanja, razvoj predškolskog programa (kurikuluma) i prevazilaženje evidentnog diskontinuiteta u sistemu predškolskog i školskog vaspitanja i obrazovanja. Ova tri problema je moguće i nužno sagledati u jedinstvu, što stvara mogućnost sveobuhvatnog tumačenja i iznalaženja mogućnosti za njihovo prevazilaženje.

Rezultati predstavljenih preliminarnih istraživanja, kao i teorijska saznanja, potvrđuju našu pretpostavku da je neophodno organizovano i komplementarno delovanje pojedinaca i društvene zajednice u prevazilaženju postojećih problema i unapređivanju sistema institucionalnog predškolskog vaspitanja i obrazovanja. Permanentno praćenje, sagledavanje i unapređivanje kvaliteta univerzitetskog obrazovanja budućih vaspitača, dalji razvoj kurikuluma, na pažljivo utvrđenim polaznim osnovama, kao i jedinstveno delovanje predškolske ustanove i osnovne škole u pravcu ostvarivanja nužnog kontinuiteta u jedinstvenom sistemu, jesu zadaci koje treba rešiti na nacionalnom nivou, a ta rešenja podrazumevaju pretpostavke kvalitetnog razvoja predškolskog deteta. U prilog ovoj konstataciji predlažemo mere za prevazilaženje postojećih problema:

- istraživanjima ovih problema se moramo početi baviti sveobuhvatnije, na različitim državnim i društvenim nivoima, od najviših državnih institucija do vaspitača u predškolskim ustanovama i roditelja dece predškolskog uzrasta;
- ovakva istraživanja, svrsishodna i sveobuhvatna, podrazumevaju traganje za sistemskim rešenjima postojećih problema i za načini-

ma podizanja kvaliteta institucionalnog predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Srbiji.

LITERATURA

- Biggs, J. and Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. Berkshire: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Courter, S. et al. (eds.) (1996). *Strategies for Effective Teaching a Handbook for Teaching Assistants*. Madison: University of Wisconsin System Board of Regents.
- Desinan, C. (2011). Current teaching and learning strategies. In V. Kadum (edit.) *Suvremene strategije učenja i poučavanja* (583–590). Pula: Sveučilište Jurja Dobrile, odjel za odgojne i obrazovne znanosti.
- Kopas-Vukašinić, E. (2010). Vaspitni rad u dečjem vrtiću i školi – ostvarivanje kontinuiteta u izboru i realizaciji zadataka. *Nova škola*, god. 5, br. 7 (176–185).
- Kopas-Vukašinić, E. (2011). Ostvarivanje kontinuiteta u sistemu institucionalnog predškolskog i školskog obrazovanja i vaspitanja. *Pedagogija*, Vol. 66, br. 2 (272–281).
- Kopas-Vukasinić, E. (2012). The University Education of the Future Kindergarten Teachers in the Function of Developing Children's Potentials at an Early Age. In I. Pehlić, E. Vejo & A. Hasanagić (edit.) *Contemporary Trends in Early Education, Scientific Monography* (479–492). Zenica: Faculty of Islamic Education of the University of Zenica.
- Kopas-Vukasinić, E. (2014). Student Initiative in the Classroom as a Prerequisite for the Development of University Education System. In J. T. Karlovitz (edit.) *Some Current Issues in Pedagogy* (37–50). Komarno: International Research Institute.
- Kopas-Vukašinić, E. (2015c). Razvoj kurikuluma kao pretpostavka osiguranja kvaliteta savremenog univerzitetskog obrazovanja. U S. Marinković (ur.) *Nastava i učenje: evaluacija vaspitno-obrazovnog rada* (109–118). Užice: Učiteljski fakultet.
- Kopas-Vukašinić, E. (2015a). Ishodi učenja u visokoškolskom obrazovanju kao pokazatelji kvaliteta rada nastavnika i kompetencija studenata, Međunarodna naučno-stručna konferencija *Kvalitet i izornost u obrazovanju, Zbornik radova – elektronsko izdanje* (76–82). Beograd: Fakultet za primenjeni menadžment, ekonomiju i finansije.
- Kopas Vukašinić, E. (2015b). Uloge univerzitetskih nastavnika u razvoju funkcionalnih znanja studenata i u njihovoj profesionalnoj edukaciji. U E. Lazarević, J. Stevanović, D. Stanković (ur.) *Nove uloge za novo doba: prilozima za redefinisane obrazovne prakse* (57–70). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

- Mackaway, A. J., Winchester-Seeto, T., Coulson, D. & Harvey, M. (2011). Practical and Pedagogical Aspects of Learning Through Participation: the LTP Assessment Design Framework. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, Volume 8, Issue 3. Retrieved from <http://ro.uow.edu.au/jutlp/vol8/iss3/5>, February, 2nd, 2016.
- Milovanović, R., Kopas-Vukašinić, E. (2014). Percepcije kreativnosti i kreativni potencijali budućih vaspitača i učitelja. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 46, 1 (181-199).
- Mirkov, S. (2013). *Učenje – zašto i kako: pristupi u proučavanju činilaca koji delujuna učenje*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Palmer, R. S. (2011). The Lived Experience of Flexible Education – Theory, Policy and Practice. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, Volume 8, Issue 3. Retrieved from <http://ro.uow.edu.au/jutlp/vol8/iss3/2>, January, 29th, 2016.
- Pravilnik o Opštim osnovama predškolsko gprograma* (2006). *Prosvetni glasnik*, broj 14.
- Standardi i smjernice za osiguranje kvaliteta u Evropskom području visokog obrazovanja* (2005). Helsinki: Evropsko udruženje za osiguranje kvaliteta u visokom obrazovanju. Sajt posećen 20. januara 2016, internet adresa sajta: <http://www.heagov.ba/Dokumenti/Bolonja/?id=602>
- Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju* (2010). *Službeni glasnik RS*, broj 18.
- Zakono o snovima sistema obrazovanja i vaspitanja*. *Službeni glasnik RS*, broj 72/2009, 52/2011 i 55/2013.
- Zucker, S. (1996). *Teaching at the University Level*. Retrieved from <http://www.ams.org/notices/199608/comm-zucker.pdf>, February, 3th, 2016.

Emina Kopas-Vukašinić

THE ASSUMPTIONS ABOUT PRESCHOOL CHILD'S QUALITY DEVELOPMENT

Abstract. Preschool institution determines the quality of preschool child's development significantly. This work presents the attempt to perceive the situation in the system of institutional preschool education in Serbia. The aim of research was to demonstrate current problems that in-service teachers in the preschool institutions and pre-service students face. On the basis of them, it is possible to determine the directions of organized influence of an individual and a group in order to achieve the functions of contemporary preschool education. This kind of meaningful efficacy presents the possibility of work improvement

with children of a preschool age. The descriptive method was used in this research. In the work on documentation, the author used the method of theoretical content analysis. The results of research confirm the need for organized and complementary influence of an individual and community, especially in the following directions: 1) to improve the quality of university education; 2) to develop curriculum for preschool education; 3) to overcome discontinuation in the system of preschool and school education.

Key words: development of preschool child, institutional preschool education, preschool institution, preschool teacher, the university education of future preschool teachers.

Zona V. Mrkalj
Univerzitet u Beogradu
Filološki fakultet
mrkalj@ikomline.net

UDK 378.382-053.4
373.2
81'276.3-053.4
Plenarno izlaganje

ULOGA IGRE U RAZVOJU KULTURE USMENOG IZRAŽAVANJA DECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA

Apstrakt. U radu se razmatra uloga različitih igara namenjenih predškolskom uzrastu koje podstiču razvoj govorne kulture. Obrazlaže se značaj pažljivog slušanja izražajnog čitanja vaspitača i uloga naloga koji se, povodom pročitano, predškolcima postavljaju. Analizira se odnos ilustracije i usmeno saopštenog teksta, kao i sposobnost dece da uoče srodne i kontrastivno postavljene detalje u oba sadržaja koji im se predočavaju.

Navode se i različiti tipovi igara kojima se podstiče razvoj kulture usmenog izražavanja. Na primer: osmišljavanje reči kojima se nešto opisuje (uz učenje putem pogrešaka i kroz smešne ili nonsensne kombinacije); nabranje što više reči kojima se nešto imenuje, a koje počinju istim glasom ili grupom glasova; dovršavanje priče podstaknuto pitanjima koja podstiču stvaranje različitih raspleta itd.

Naglašava se značaj dobre pripremljenosti vaspitača da izražajno i interpretativno čita odabrane tekstove i da svojim čitanjem motiviše predškolce da u govornim vežbama učestvuju sa radošću, aktivirajući svoju maštu i proširujući rečnik.

Utvrđuje se tipologija govornih vežbi, namenjenih ovom dečjem uzrastu, kao i obrazovni, vaspitni i funkcionalni ciljevi kojima se teži u predškolskim programima, a u vezi sa daljim nastavnim savladavanjem predmeta Srpski jezik.

Ključne reči: igra, predškolski uzrast, usmeno izražavanje, uloga vaspitača, govorne vežbe.

UVOD

Razvoj kulture usmenog izražavanja dece predškolskog uzrasta uslovljen je različitim faktorima, objašnjenim u stručnoj literaturi kojoj pripada i metodička. Proučavanje dečjeg govornog razvoja i jezičkih faktora dečjeg govornog izraza, analiza glasovne strane govora praćene razvojem dečjeg rečnika, pojava rečenice u govoru i razmatranje govornih funkcija i komunikativnih sposobnosti predškolskog deteta, nezaobilazni su elementi pripreme vaspitača za rad na razvoju kulture usmenog izražavanja predškolaca.

Bogata metodička literatura obiluje primerima predloga kako pomoći razvoju govora predškolskog deteta i učenika mlađih razreda osnovne škole, ali se primećuje izvesna nedoslednost u klasifikovanju govornih vežbi i igara namenjenih uzrastu od šest do deset godina.

U knjizi *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti u razrednoj nastavi* (2011), Vuk Milatović vezuje za predbukvarski period *posebne zadatke* koji se odnose na neposrednu pripremu za čitanje i pisanje, te se oni mogu tretirati i kao posebni zadaci u predškolskoj, pripreмноj nastavi. To su:

- a) vizuelne vežbe ili vežbe u posmatranju;
- b) akustične vežbe ili vežbe u slušanju;
- v) prepričavanje i pričanje;
- g) opisivanje;
- d) vežbe artikulacije;
- đ) vežbe disanja;
- e) razumevanje i usvajanje pojma glasa, reči i rečenice (Milatović, 2011: 109).

Simeon Marinković u *Metodici kreativne nastave srpskog jezika i književnosti*, u poglavlju *Govorna kultura* (1995: 89–111), izdvaja govorne vežbe koje se tiču izgleda i držanja govornika, gestikulacije, intenziteta glasa, disanja, pauza u govoru, artikulacije glasova, dikcije, modulacije glasa, prevazilaženja govornih mana i važnosti učenja i izražajnog govorenja odabranih poetskih i proznih tekstova u celosti ili u odlomcima. Iza ove klasifikacije slede kreativna govorna komunikacija, razgovorne igre različitog tipa, usmena dramatizacija, pričanje i prepričavanje itd.

Na zanimljivu klasifikaciju funkcije govora nailazimo u radu Rade Ivanović *Dete i jezička komunikacija*. Za podsticanje razvoja kulture usmenog izražavanja dece predškolskog uzrasta posebno se izdvaja sledeća podela koja se može dovesti u vezu i sa tipovima igara značajnih za razvoj govornih kompetencija dece.

„Komunikativne funkcije govora:

- Interakciona ili faktička: održavanje kontakta sa odraslima.
- Instrumentalna: izražavanje želja, zahteva, protesta.
- Regulativna: upravljanje ponašanjem drugih.
- Eksamplifikativna: izražavanje osećanja i unutrašnjih stanja.
- Heuristička: postavljanje pitanja.
- Imaginativna: stvaranje igrovne, zamišljene situacije.
- Obaveštajna: davanje podataka o onome što sagovornik ne zna.
- Performativna: davanje obećanja.

Privatne funkcije govora:

- Jezičke igre različitog tipa: vežbe glasovima, slogovima, isprobavanjem i variranjem reči.
- Govor kao sredstvo mišljenja i formiranja pojmova.
- Govor kao sredstvo za upravljanje sopstvenim ponašanjem, sredstvo za razvijanje svesti o sebi" (Ivanović, 2009: 67).

Kad je reč o razvoju govora dece predškolskog uzrasta, u prvi plan se postavljaju govorne igre imitiranja, zatim uloga ponavljanja u govornom razvoju dece i važnost aktuelnosti dečjih priča, sa primerima govornih igara. Dijaloške vežbe – učenje kroz igru – takođe su bitne i deci prijemčive (kupac – prodavac; frizer – mušterija; vozač – suvozač; učitelj – učenik / vaspitač – dete i sl.).

Nakon uvođenja opisa obrazovnih standarda učeničkih postignuća za Srpski jezik, prvo u vidu dokumenta za starije razrede osnovne škole (u kojem nije navedena oblast Govorna kultura, s obrazloženjem da se ova znanja, veštine i sposobnosti učenika ne mogu ispitivati test-metodom), a potom i za mlađe razrede, tj. za kraj prvog ciklusa obaveznog obrazovanja (gde se oblast Govorna kultura ipak našla), na važnost kulture usmenog izražavanja skrenuta je dodatna pažnja. Kako je opisima postignuća učenika u mlađim razredima (u pomenutoj oblasti) naznačeno koja znanja, veštine i sposobnosti se očekuje da će razviti učenici mlađih razreda tokom prve četiri godine školovanja, smatra se da se ovi standardi u velikoj meri mogu odnositi i na predškolski period.¹

¹ Prilikom formiranja opisa postignuća deteta u predškolskom periodu važno je uzeti u obzir i različite potrebe deteta u jezičkoj komunikaciji, koje su samo donekle obuhvaćene primerima standarda koji se navode. U tom smislu ističu se: „otkrivanje sopstvenih mogućnosti izražavanja i komuniciranja – neverbalni, verbalni, grafički (pisani) govor; ovladavanje raznovrsnom upotrebom govora: izražavanje svojih želja i potreba; održavanje kontakta s drugima; izražavanje osećanja i unutrašnjih stanja; obrazlaganje svojih postupaka i ideja; obaveštavanje, davanje naloga; organizovanje svog iskustva; upravljanje sopstvenim ponašanjem; planiranje i predviđanje posledica; podržavanje i stimulisanje svih oblika govornog stvaralaštva; stupanje u govorni kontakt s drugima; korišćenje govora za organizovanje zajedničke igre; raspitivanje o osećanjima i željama drugih; traženje objašnjenja i tumačenja; raspodela uloga, poziv na igru, definisanje pravila igre; prilagođavanje svog govora govornim mogućnostima drugoga; organizovanje kontakta sa: starijima-mlađima, poznatim-nepoznatim osobama, pojedincima, grupama, kontakti licem u lice; organizovanje kontakta preko telefona, znakova; ovladavanje komunikacijskom tolerancijom: negovanje sposobnosti da se sluša sagovornik; ovladavanje sposobnošću da se govori pred većim brojem ljudi; negovanje jezičko-dramskog govornog stvaralaštva; ovladavanje sposobnošću opisivanja, objašnjavanja, saopštavanja, upoređivanja određenih pojava; uočavanje veza između stvari i pojava, sličnosti i razlika, uzroka i posledica; upoznavanje sa tvorevinama iz narodne i umetničke književnosti" itd. (Ivanović, 2009: 67-68).

Učenik (u ovom slučaju dete predškolskog uzrasta):

- poznaje osnovna načela vođenja razgovora; ume da započne razgovor, učestvuje u njemu i okonča ga; pažljivo sluša svoje sagovornike;
- koristi forme učtivog obraćanja;
- kazuje tekst prirodno, poštujući intonaciju rečenice/stiha, bez tzv. pevušenja ili skandiranja;
- ume da prepriča izabrani narativni ili kraći informativni tekst na osnovu prethodne izrade plana teksta i izdvajanja značajnih delova ili zanimljivih detalja;
- ume samostalno (svojim rečima) da opisuje i da priča na zadatu temu: drži se teme, jasno strukturira kazivanje (uvodni, središnji i završni deo kazivanja), dobro raspoređuje osnovnu informaciju i dodatne informacije;
- ume na zanimljiv način da počne i završi svoje pričanje;
- ume u kratkim crtama da obrazloži neku svoju ideju;
- ume da odbrani svoju tvrdnju ili stav (*Opšti standardi postignuća*, 2011: 2).

PREDUSLOVI ZA ODGOVARAJUĆI RAZVOJ KULTURE USMENOG IZRAŽAVANJA PREDŠKOLACA

Igra u nastavi otvara neizmerne i neiscrpne mogućnosti sjedinjavanja emocionalnog i intelektualnog doživljaja, kao i stvaranja saradničkog odnosa na relaciji predškolar - vaspitač ili učenik - nastavnik. Prema Emilu Kamenovu, odrasla osoba se u organizaciji igre pojavljuje kao „model misaone osobe koja imponuje svojom snagom, pameću i umešnošću, što podstiče decu da porede svoje sposobnosti sa njim i oponašaju ga” (2009: 53). U tom smislu, vaspitač/nastavnik svojim kompetencijama biva pokretač i organizator, ali sa svešću da prilikom pripreme i realizacije igre dâ prostora deci ne samo na planu nadmetanja već i na planu osmišljavanja sadržaja i pravila igre, odnosno da pokrene njihov stvaralački potencijal, kao i veštine u timskom radu.

Da bi se posebni zadaci koji se vezuju za razvoj govora predškolskog deteta ostvarili, neophodno je ispuniti sledeće preuslove:

1. 1. Pripremiti vaspitače za izražajno čitanje i recitovanje literarnih sadržaja;
2. 2. Dodatno raditi na usavršavanju znanja vaspitača o oblasti fonetike i fonologije;

3. 3. Razvijati sposobnost vaspitača da uoče određene probleme u govoru dece i da ih uspešno eliminišu, samostalno ili uz odgovarajuću stručnu pomoć.

Priprema vaspitača za izražajno čitanje može se vršiti uz pomoć sledećih naloga:

Pročitajte odabrani odlomak nekoliko puta u sebi. Podvucite reči koje ćete posebno naglasiti prilikom izražajnog čitanja. Razmislite gde ćete zastati. Kraću pauzu obeležite jednom uspravnim crtom, a dužu dvema. Reči izgovarajte jasno i čujno, trudeći se da ih prirodno artikulišete. Prema svom jezičkom osećanju i doživljaju pročitano g teksta podvucite reči ili sintagme koje želite posebno da naglasite. Planirajte brzinu (tempo) čitanja pojedinih delova teksta. Pravilno dišite i potrudite se da izgovarate reči u celosti. Osetite melodiju rečenica ili stihova (intonaciju). Svoje čitanje uskladite sa interpunkcijom (ako je u umetničkom tekstu zastupljena), ali dajte sebi i izvesnu slobodu pri interpretativnom čitanju ili kazivanju, koja je usklađena sa vašim doživljajem i razumevanjem teksta koji se čita. Odgovarajućim prenošenjem subjektivnog doživljaja teksta slušaocima, obezbeđuje se pozitivno motivisanje dece za razgovor o tekstu, koji će potom uslediti. Izbegavajte podražavanje i imitiranje glasova. Vaspitač nije glumac, mada se očekuje da ima i izvesne glumačke sposobnosti, a izražajno čitanje, ni kada je reč o dramskom tekstu, ne zahteva promenu glasa po licima. Ovakav zahtev može se kasnije realizovati u vidu dramske igre sa predškolicima, a ne tokom prvog čitanja teksta.

Usavršavanje znanja vaspitača o oblasti fonetike i fonologije nastavlja se i posle završenog školovanja za ovaj poziv. Podsećamo na to da u kontinuiranom usvajanju glasovnih grupa i glasova maternjeg jezika postoji razvojni redosled.

„Prvo se usvaja izgovor vokala, pa onda konsonanata. [...] U grupi konsonanata prvo se usvajaju plozivi: p-b; t-d; k-g; pa zatim nazali: m-n; frikativi: h, j; f, v; s-z; š-ž i r. Poslednji se usvajaju afrikati, i to: c, ć; č, đ i č-dž i najzad laterali: l i lj. Razvojni redosled usvajanja glasova ne ogleda se samo u redosledu usvajanja glasova s obzirom na mesto obrazovanja i ponašanja vazdušne struje, već se taj redosled ogleda i po mestu javljanja pojedinih glasova u rečima, naime, prvo se usvaja pravilan izgovor glasova na početku, zatim u sredini, i najzad, na kraju reči. To je uslovljeno prirodom i opsegom dečjeg akustičkog pamćenja na ovim uzrastima, kao i mogućnostima akustičke analize i sinteze glasovnih osobina u sastavu reči. Poznavanje ovog redosleda onome koji radi sa decom znači olakšavanje pravljenja plana rada za razvijanje govorne kulture, kada je izgradnja glasa u pitanju” (Vasić, 1977: 50).

Uočavanje i ispravljanje govornih problema kod dece može se izvesti pomoću uvođenja odabranih književnoumetničkih tekstova u neposredni rad sa predškolicima. Deci najavljujemo da pažljivo saslušaju čitanje pesme *Napomena materi* Jovana Jovanovića Zmaja (koju će vaspitač izražajno pročitati dva ili tri puta):

Dok slušate ovu pesmu, zapažajte kako se Juca obraća mami. Potrudite se da zapamtite reči koje ona nije dobro izgovorila. Kako je trebalo reći: znas ili znaš; zdlavo ili zdravo; lucati ili ručati; vec ili već; klce ili krče; cleva ili creva? (up. Mrkalj, 2015: 14).

Deci će biti zabavne i narodne brzalice koje vaspitač može da uvede kroz igru nadmetanja u kazivanju „smešnih” reči, rečenica ili stihova: Riba ribi grize rep; Četiri čavčica na čunčiću čučeci cijuču; Raskiseliše li ti se opanci; Miš uz pušku, miš niz pušku; Petar plete Petru plot sa tri pruta po tripot...

KULTURA USMENOG IZRAŽAVANJA KROZ IGRU

Da bi se predškolci što kvalitetnije pripremili da se odgovarajuće usmeno izražavaju i osposobe da razvijaju govorne kompetencije tokom celog školovanja, temelji se moraju postaviti još u obdaništu, a usvajanje novih veština i razvoj individualnih sposobnosti u ovoj oblasti najpouzdanije se vrši kroz igru.

U nastavnom procesu koji Simeon Marinković definiše pojmom kreativna nastava, a koji suštinski ne odstupa od stvaralačkih aktivnosti učenika pre, tokom i nakon interpretacije književnoumetničkog teksta, odnosno od korpusa metodičkih aktivnosti koje se organizuju u cilju motivisanja učenika za čitanje, tumačenje i doživljavanje književnog dela (v. Nikolić, 1999: 259), izdvaja se nekoliko bitnih komponenata kreativnosti koje se smatraju značajnim za uključivanje igre u pripremu i školsku nastavu:

- radoznalost – nastojanje da se u običnim stvarima traži neobičnost;
- sloboda u sticanju znanja, bez prinude, pritiska ili straha od kazne, pogrešnog odgovora ili neznanja;
- otvorenost za nove ideje i estetsku osetljivost duha;
- stvaralačko posmatranje – uočavanje udaljenih veza i odnosa, koji se na prvi pogled ne mogu otkriti, kao i odvajanje bitnog od nebitnog;
- nekonformizam – nepriklanjanje ustaljenom mišljenju i šablonu;
- divergentno mišljenje – traženje različitih i raznovrsnih puteva za rešavanje zadatog problema (Marinković, 2003: 19).

Ostvarivanje glavnih obrazovnih, vaspitnih i funkcionalnih ciljeva u radu sa predškolicima, u velikoj meri trebalo bi da se tiče kulture usmenog izražavanja. Dete se podstiče da shvati da načinom na koji govori predstavlja sebe, kao što to čini svojim ponašanjem, odevanjem, frizurou i sl. Vaspitno delovanje pomoću primera vrši se, pre svega, uz pomoć starijih koji podižu dete (porodice, rodbine, vaspitača, učitelja), putem ugledanja i oponašanja. No, kako sva deca ne odrastaju u sredinama koje im nude iste mogućnosti, preporučuje se (i pre predškolskog uzrasta) ukazivanje na pravilne i pogrešne govorne izraze i ponašanja pomoću konkretnih primera, koji mogu biti snimljeni u obimu kraćeg filma, ili ilustrovani i prikazani putem prezentacije u kojoj dominiraju slika i ton. Ovakvi edukativni sadržaji mogu se preneti i na pano, realizovati uz pomoć roditelja, ali je njihovo stalno prisustvo pred očima dece od nemerljive važnosti: gledanje sagovornika kome se obraćamo, ili koji nam se obraća; potreba da saslušamo onog ko nam govori, bez vrpoljenja, žvakanja žvake, čačkanja nosa, uvrtnja kose, kolutanja očima, zevanja...

Analiza ponašanja snimljenih i emitovanih primera tipa „kako nije, a kako jeste poželjno“, doprineće i oslobađanju dece da zakorače u prvi razred pouzdanije. U tom smislu sprovode se igre traženja i izbegavanja poštapalica (*pa, dakle, kako se zove, ovaj, mislim*), uz smišljanje duhovitih tekstova tim povodom; kvizovi *Kako je pravilno?* (u vezi toga ili u vezi s tim; kući sam ili kod kuće sam; moje ime je ili ja se zovem/ zovem se...).

ULOGA ILUSTRACIJE U UČENJU KROZ IGRU

Uloga ilustracija u predškolskom uzrastu je višestruka. Ovde ćemo poći od ilustrovanih panoa na kojima se nalaze nacrtana lica devojčica i dečaka na kojima se naglašeno vidi koji deo usta, vilice, mekog nepca, zuba i jezika se aktivira prilikom izgovaranja pojedinih grupa glasova.

Kako je ovde reč samo o glasovima, a ne o slovima, sledeći predlog nije povezan sa redosledom savladavanja slova pri početnom čitanju i pisanju, već je vezan za pravilnu artikulaciju. Slika usana koje su oblikovane u poljubac vezaće se za glasove P, B i M, dok će ilustracija usana spojenih na bočnim krajevima (nalik ribi koja se nalazi na suvom) pokazati pravilan preduslov za izgovor V i F. Slika lica sa stisnutim zubima koji se vide, biće povod za uvežbavanje zubnih glasova C, Z, S, T, D (ko ima retke zube, ne treba da stoji blizu druge osobe jer će je poprskati, što najčešće izaziva smeh). Lice naslikano iz profila, sa naglašeno isturenim bradom, poslužiće za igru u kojoj će sva deca u jednoj grupi staviti bradu na dlan,

oponašajući vaspitača, i povlačeći je napred izgovaraće prednjonepčane suglasnike Š, Ž, Č, Ć, DŽ, Đ, LJ, NJ, J (v. Mrkalj, 2015a: 13).

Lice naslikano iz profila, gde je akcenat na jeziku koji je blago povijen ka gornjoj vilici i pozicioniran iza gornjih sekutića, biće primer za pravilno izgovaranje alveolarnih (nadzubnih) glasova R, L i N, a lice i vrat, naslikani na petoj slici, pokazaće kako se, kad stavimo prste na prednji deo vrata, oseća pravilan izgovor zadnjonepčanih suglasnika K, G i H.

Drugi tip ilustracija može se vezati za lik Smeška, koji će svojim različitim grimasama pokazivati različita osećanja. Problem sa razlikovanjem toga šta su, zapravo, osećanja, proteže se i u starije razrede osnovne škole, a prepoznavanje onoga što se kao osećanje imenuje, doprinosi pouzdanom razumevanju postupaka likova u književnoumetničkom tekstu i njihove karakterizacije. Podsticanjem dece da, pre nego što usmeno objasne kako su se oni osećali u određenim životnim situacijama, ili kako su doživeli da se osećao junak neke priče koja im je pročitana, nacrtaju Smeška sa izrazom lica koje iskazuje sreću, tugu, ljubav, strah, ljubomoru, bes itd., može im se pomoći da izraze i prilično apstraktne životne pojave.

Treći tip ilustracija, koje predškolci stvaraju samostalno ili uz pomoć vaspitača, pogodan je da prati prve korake u tumačenju lirске pesme za decu ili deskriptivnih tekstova. Pre slušanja izražajnog i interpretativnog čitanja lirike ili odabranog odlomka iz proznog teksta koji sadrži opis (a njihov vaspitač može i da kazuje), poželjno je predškolce motivisati sledećim nalogima:

Zamisli da se nalaziš u prostoru opisanom u ovoj pesmi. Izaberi mesto sa kojeg ćeš posmatrati njen unutrašnji svet. Možeš se pretvoriti u pticu i steći mogućnost da letiš, možeš biti bubica ili veverica koja se sakrila u deblu drveta. Možeš izabrati da se pretvoriš u ribu i posmatraš poetski prostor iz vode (ako se ona u pesmi pominje). Možeš posedovati nevidljivi plašt, ili lako prelaziti s jednog na drugo mesto, da što bolje osmotriš prostor oko sebe. Jedini je uslov da tvoje prisustvo ne sme da utiče na promenu onoga što je u tekstu opisano. Tvoj je zadatak da prikupiš što više informacija o tome šta vidiš (sa navođenjem što više detalja), šta čuješ; kakvi su mirisi koje zamišljaš da te okružuju, šta želiš da dotakneš ili opipaš; kako se osećaš u tom prostoru.

Odgovori na ovakve zahteve (verbalni i likovni) podstiču predškolce da tokom kasnijeg školovanja sa lakoćom usvoje pojam *tačke gledišta* i razviju *unutrašnju čulnost*² putem koje će se navikavati da pažljivo posmatraju

² U metodici nastave književnosti i srpskog jezika ovaj termin se odnosi na čitačev lični doživljaj književnoumetničkog teksta, koji se vezuje za oživljavanje umetničkog sveta putem čula, tako što se prenošenjem u svet dela oživotvoruju mirisi, dodiri, zvuci i opisane slike, pojave ili likovi.

stvarni svet koji ih okružuje, da uočavaju detalje, pojave i predmete, ponašanje živih bića, oblike, boje i njihove asocijativne kontekste. Podsticanje dečje mašte neće doprineti samo uspešnijem razvoju kulture izražavanja predškolaca, koji će svoje doživljaje, osećanja i razmišljanja opisivati rečima, već će ići naruku i uspostavljanju buduće suverene interpretacije književnoumetničkog dela u nastavi Srpskog jezika, u kojoj dopričavanje, promena uloga, proširivanje teksta određenim epizodama, izmišljanje drugačijeg kraja i sl., nije prvenstveni cilj kojem se teži. Zapažanjem vizuelnih, taktilnih, auditivnih ili olfaktornih draži ostvaruju se i značajni funkcionalni ciljevi pripreme nastave.

I u radu sa predškolcima (kao u mlađim razredima osnovne škole) jezička kultura se razvija postupno i sistematično. U vezi sa tim mogu se prepoznati sledeći osnovni oblici stilsko-kompozicijskih govornih vežbi (up. Janjić, 2008: 54): pripovedanje (naracija); opisivanje (deskripcija); upućivanje (instrukcija); objašnjavanje (eksplikacija) i rasprava (argumentacija), prethodno opisani u brojnoj lingvističkoj i metodičkoj literaturi.

Dobar primer razvoja govora i uvođenja govornih vežbi kroz igru nalazimo u knjizi *Maša i Raša, Razvoj govora za pripremnu predškolsku grupu* (2012). Mnoštvo igara kompatibilnih sa audio-kompakt diskom podstiču ostvarivanje najznačajnijih ciljeva rada u predškolskoj grupi na polju govorne kulture. Preko tematskih celina: *Predstavljam se, Moj meda, Za ručkom, Visibaba i Dekina kuća* pokazano je kako se, u sadejstvu različitih znanja koja dete od šest godina stiče (obraćanje, razlikovanje boja i oblika, prepoznavanje istog i različitog, razumevanje saslušanog teksta), polaznici pripreme grupe osposobljavaju za ozbiljan nastavni rad u prvom razredu.

Kako je razumljivo da u udžbeniku ovakvog tipa prednjače ilustracije i simboli, pored podsticanja deteta da priča, opisuje, prepozna je sadržaje sa slike, razvija se i sposobnost predškolca da pažljivo sluša i potom pokaže koliko je razumeo pročitano kroz igre vezane za nelinearni tip teksta.

PRIMERI IGARA

Aktivnosti dece predškolskog uzrasta na polju kulture usmenog izražavanja mogu se pratiti i kroz sledeće igre:

Igre slovima, rečima, slikama. Igre slovnih kombinacija. Predškolac posmatra i upoređuje slova. Ređa slagalice od slova i slika, pravi reči od slova isečenih iz štampe i izgovara ih naglas; izmišlja priču na osnovu slika, rešava rebuse, zagonetke, pitalice, ilustrovane ukrštene reči (prilagođene uzrastu).

Rimovanje reči i grupa reči. Deca, uz pomoć vaspitača, na osnovu dobijenog primera, samostalno osmišljavaju stihove uz pomoć ponuđenih rimovanih reči; razvijaju osećaj za ritam i rimu.

Osmišljavanje priče. Dete smišlja sopstvenu priču u čijem je sadržaju globalna šema bajke ili nekog drugog teksta koji je vaspitač prethodno izražajno i interpretativno pročitao; stvara priču na osnovu datih reči, datog početka ili kraja priče. Traži najpogodnije reči kojima se nešto opisuje (uz učenje putem pogrešaka i kroz smešne ili nonsensne kombinacije); nabraja što više reči kojima se nešto imenuje, a koje počinju istim glasom ili grupom glasova; dovršava priče podstaknuto pitanjima koja podstiču stvaranje različitih raspleta. Pojedine predškolce možemo motivisati da problematizuju ponašanje pojedinih tipskih likova (najčešće iz basni) i uoče kako npr. lisica nije uvek lukava, zec nije uvek plašljiv, vuk proždrljiv, a miš mali i nejak.

Govorne igre inspirisane doživljajem pročitano - odslušanog teksta. Predškolac daje drugačiji naslov tekstu, izmišlja drugačiji početak ili kraj; stavlja junake u novu situaciju i tako dobija novu priču. Ove igre mogu se pretvoriti i u dijaloške, čemu pogoduje rad u parovima.

Slikovito dočaravanje; pogađanje opisanog. Na osnovu onog što je video, doživelo, osetilo, čega se seća, ili šta želi, dete opisuje bića, predmete, situacije, prostore... Prepoznaje bića, predmete, situacije, prostore... na osnovu opisa. Bogati rečnik novim rečima, koje saznaje radeći u grupi.

Ulančavanje reči. Deca aktivno učestvuju u lancu pričanja poznate ili izmišljene priče. Krajnji ishod ovakve igre može izazvati smeh, a tome u prilog ide i čitav niz tzv. nonsensnih tekstova, koje deca sa zadovoljstvom slušaju.³

Dramske igre. Uz instrukcije, dete realizuje jednostavnije govorne uloge učesnika dramske radnje u grupnoj scensko-izvođačkoj aktivnosti. Realizuje igre pokretom, pantomime, igre uloga, „zaleđene slike”.

Lutkarske igre. Uz pomoć vaspitača dete učestvuje u realizaciji jednostavnih kraćih scena lutkarskog pozorišta, sa poznatim ili izmišljenim likovima i sadržajima, sinhronizujući pokrete ruku i modulacije glasa u oživljavanju lutke.

³ Navodimo naslove nekih nonsensnih pesama i priča ovakvog tipa: Dušan Radović: *Lav* (za sve uzraste), *Plavi zec* (za sve uzraste); Zvonimir Balog: *Šta rade životinje kad hoće da se rukuju* (za sve uzraste), *Visibaba* (za srednje i starije uzraste vrtića); Vančo Nikoleski: *Čudan deda* (za sve uzraste); Rada Stefanović: *Naopaka pesma* (za srednje i starije uzraste); Tito Bilopavlović: *Svak u svome* (za srednje i starije uzraste); narodne priče: *Tri lovca* (nar. lagarija, za sve uzraste) i *Kad sam bio star čovek* (za srednje i starije uzraste); Dušan Radović: *Krokodil* (za sve uzraste); Branko Ćopić: *Izokrenuta priča* (za starije uzraste)...

Grafičko oblikovanje teksta. Samostalno ili u grupi pravi kolažne novine na teme iz života; pravi strip, foto-reportažu, pozivnicu, čestitku i pritom se uči da usmeno objasni način na koji nešto pravi ili čini.

Igre asocijacija. Formulisanje jednostavnih asocijacija u vidu jedne ili nekoliko reči na ponuđeni pojam.

Igre zamene uloga. Igra ulogu učitelja, prodavca, lekara i sl.; sagledava stvari iz različitih uglova i samostalno osmišljava govorne situacije, monološkog ili dijaloškog tipa.

Bogaćenje aktivnog rečnika. Uz pomoć vaspitača traži reči suprotnog značenja, reči koje znače umanjeno, reči istog oblika, a različitog značenja; crta pojmove koji pripadaju istoj porodici reči i imenuje ih.

Samostalno ili grupno pravljenje oglasa ili reklame. Pravi različite vrste oglasa – ilustruje ih i usmeno izlaže tekst koji oglas ili reklamu prati.

Mali intervju sa realnom ili izmišljenom ličnošću ili likom. Ova igra podrazumeva prethodno podsticanje dece da maštaju. Vaspitač ih motivišućim nalogima vodi ka izboru lika sa kojim će se igrati pitanja i odgovora.

Opisivanje crteža, stripa, plakata, fotografija, pozivnica. Deca se podstiču da pronađu što više detalja i opišu ih smišljajući rečenice u kojima se ti detalji pominju.

Pronalaženje grešaka u govoru. Igra pravilno-pogrešno može se organizovati i kao takmičenje među prethodno oformljenim grupama.

Pravljenje društvenih igara. Usmeno usvajanje pravila igre, uz modelovanje igre: karte, domine, Čoveče, ne ljuti se, uslovno, sa ispisanim tekstom i ilustracijama.

Korišćenje kartončića za praćenje različitih aktivnosti. Vaspitač koristi kartone sa pripremljenim pitanjima koja podstiču decu da opišu aktivnosti u kojima su učestvovali: rad u predškolskoj grupi, poseta pozorištu ili bioskopu, odlazak u muzej, na izlet, u prirodu i sl.

Gluvi telefoni. Deca u lancu šapatom prenose reč ili reči. Poslednji u vrsti izgovara reč koju je čuo.

TV ili radio emisija. Aktivnost se realizuje tako što se izabere neka emisija: sportska, muzička, kviz, crtani filmovi, emisije o putovanjima i prirodi itd. Pripremi se tekst i podele uloge. U predškolskoj ustanovi se napravi studio u kojem se program odvija kao uživo, ili se stvarno snima i potom se gledaju i komentarišu audio-vizuelni zapisi.

Preoblikovanje teksta. Uz pomoć ilustracija, ili rečima, dete preoblikuje bajku u strip, basnu u dramski tekst, kraći prozni tekst u pesmu, a pesmu u priču, oglas u vest itd.

Spikeri. Deca igraju ulogu spikera (TV ili radio), kobajagi čitaju vesti o realnim i fiktivnim događajima kao vežbu pravilnog govorenja (dikcija, akcentuacija, pravilno disanje, rečnična intonacija...).

Učestvoovanje u izradi panoa, mapa i drugih nastavnih sredstava koja mogu poslužiti kao materijali u savladavanju kulture usmenog izražavanja.

ZAKLJUČAK

Razvijanje kulture usmenog izražavanja predškolaca predstavlja dominantnu oblast rada u pripreмноj nastavi. Da bi govorne kompetencije dece jačale vremenom, neophodno je uvoditi u neposrednu praksu igre koje podstiču razvoj govorne kulture i pozitivno utiču na psihofizički razvoj deteta. U tom smislu, najznačajnija je uloga dobro pripremljenog vaspitača, kao i adekvatno planiranje ostvarivanja različitih govornih vežbi, u skladu sa uzrastom i mogućnostima predškolaca na osnovnom, srednjem i naprednom nivou (prema oblikovanju standarda učeničkih postignuća iz oblasti Srpski jezik, za kraj prvog ciklusa obaveznog obrazovanja).

Utvrđivanjem tipologije govornih vežbi namenjenih ovom dečjem uzrastu, kao i definisanjem obrazovnih, vaspitnih i funkcionalnih ciljeva kojima se teži u predškolskim programima, a u vezi sa daljim nastavnim savladavanjem predmeta Srpski jezik i usklađivanjem znanja, sposobnosti i veština predškolaca sa zahtevima programa rada na razvijanju govorne kulture, stvaraju se pouzdani temelji za dalje školsko napredovanje svakog deteta/učenika i njegovo lakše snalaženje u daljem savladavanju govorničkih veština.

Kako je za razvoj funkcionalnog mišljenja najznačajniji period od treće do sedme godine, dobro odabrana igra omogućuje saradničku atmosferu u kojoj se predškolcima omogućava da kroz zabavu i smeh uoče svoja lična postignuća u domenu kulture usmenog izražavanja i da ih uporede sa sposobnostima i veštinama njihovih vršnjaka.

LITERATURA

- Ivanović, R. (2009). Dete i jezička komunikacija. *Metodika razvoja govora* [priredio Vuk Milatović] (65–84). Beograd, R Srbija: Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Janjić, M. (2008). *Savremena nastava govorne kulture u osnovnoj školi*. Novi Sad, R Srbija: Zmaj.
- Kamenov, E. (2009). *Dečja igra*. Beograd, R. Srbija: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Marinković, S. (1995). *Metodika kreativne nastave srpskog jezika i književnosti*. Beograd, R Srbija: Kreativni centar.

- Maša i Raša. *Razvoj govora za pripremnu predškolsku grupu* (2012). Beograd, R Srbija: Klett.
- Milatović, V. (2011). *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti u razrednoj nastavi*. Beograd, R Srbija: Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Mrkalj, Z. (2015). *Maša i Raša. Jezička riznica. Srpski jezik i jezička kultura u drugom razredu osnovne škole*. Beograd, R Srbija: Klett.
- Nikolić, M. (1999). *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti*. Beograd, R Srbija: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vasić, S. (1977). *Govor u razredu*. Beograd, R Srbija: Prosveta.
- Opšti standardi postignuća – obrazovni standardi za kraj prvog ciklusa obaveznog obrazovanja. Srpski jezik* (2011). Preuzeto sa www.pefja.kg.ac.rs 25.1.2016.

Zona Mrkalj

THE ROLE OF PLAY IN DEVELOPING A CULTURE OF WRITTEN EXPRESSION OF PRESCHOOL CHILDREN

Abstract. This paper examines the role of different games designed for pre-school age, which encourage the development of speech culture. Paper then discusses the importance of careful listening to expressive reading of educators and the role of questions the preschoolers ask. It analyzes the relationship between the illustration and the text communicated orally, as well as children's ability to recognize similar and contrastive set parameters in both contents that are given. The different types of games that encourage the development of a culture of oral expression are discussed and analyzed. For example, designing words to describe something (by learning through mistakes and the funny or nonsense combinations); numbering words that name something, starting with one voice or group of voices; ending the story driven by questions that encourage the creation of different outcomes etc. It underlines the importance of good preparedness of teachers for expressive and interpretative reading of selected texts and their reading motivates of preschoolers to participate in voice exercises with joy, activating their imagination and expanding vocabulary. Establishes a typology of voice exercises intended for this child age, as well as educational and functional objectives pursued in pre-school programs, and in connection with the further completion of the school subject Serbian language.

Key words: game, preschool age, oral expression, the role of preschool teacher, speaking exercises.

Biljana Stojanović
Fakultet pedagoških nauka
Univerziteta u Kragujevcu
Jagodina
biljanastojanovic23@yahoo.com

UDK 159.922.74
373.211.24:159.923.3
159.923.2-053.4
Plenarno izlaganje

RAZVOJ SAMOPOUZDANJA DECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA

Apstrakt. Samopouzdanje predstavlja pozitivno vrednovanje sebe i verovanje u sopstvene sposobnosti. Ono utiče na pojedince tokom čitavog života, a ključnu ulogu u formiranju i razvijanju samopouzdanja imaju bliske i detetu važne osobe, koje, pored porodice, čine vaspitači i deca u predškolskoj ustanovi. Budući da je samopouzdanje važna komponenta dečjeg emocionalnog razvoja, cilj ovog istraživanja je ispitivanje stavova vaspitača o načinima podsticanja samopouzdanja predškolske dece. Subjekti istraživanja su vaspitači (N=80) iz Predškolske ustanove „Pionir” u Jagodini. Rezultati pokazuju da vaspitači shvataju važnost razvijanja samopouzdanja kod dece, da koriste odgovarajuće načine za razvoj i podsticanje samopouzdanja i da na adekvatan način upućuju kritiku – ukazuju deci na greške. Kada je reč o najvažnijim faktorima, vaspitači u prvi plan ističu porodicu, dok mali broj njih prihvata svoju ulogu i odgovornost za proces formiranja samopouzdanja. Rezultati ovog istraživanja upućuju na neophodnost edukacije vaspitača u pravcu pružanja adekvatne podrške deci, kako bi se sprečile i ublažile neželjene posledice koje nisko samopouzdanje može imati na njihov opšti razvoj.

Ključne reči: samopouzdanje, svest o sebi, vaspitač, deca, predškolski uzrast.

UVOD

Jedna od najbitnijih karakteristika ljudskih bića – refleksivno mišljenje i metamišljenje, sposobnost da razmišljamo o načinu na koji mislimo, omogućava nam i da mislimo o tome *ko smo, kakvi smo i kako nas drugi vide*. Omogućava nam da se poredimo u odnosu na neki standard (npr. *Idealno ja*) i to je proces prisutan tokom čitavog našeg svesnog života. Ipak, taj se proces ne odvija neprekidno, nego je manje ili više naglašen u zavisnosti od osobina ličnosti i specifičnih situacija. Posmatrajući proces na taj način, dolazimo do termina *samosvest* koji predstavlja psihološko stanje u kojem su ljudi svesni svojih osobina, osećanja i ponašanja (Crisp & Turner, 2010).

Samopouzdanje se može definisati kao način na koji ljudi misle o sebi. Dečiji nivo samopouzdanja je evidentan u njihovom ponašanju i sta-

vovima. Ako deca misle dobro o sebi, dobra osećanja će se ogledati u tome kako se oni odnose prema prijateljima, nastavnicima, braći i sestrama, roditeljima i drugim. Samopouzdanje je nešto što utiče na pojedince tokom života, dakle - veoma je važno da roditelji i drugi odrasli pomognu deci da razviju zdrav nivo samopouzdanja (Zolten & Long, 2006). Samopouzdanje je nerazdvojivo prepleteno s našom procenom sopstvene sposobnosti za borbu sa svime onim čime nas život zasipa. Sve se to svodi na samopouzdanje - ugao iz kog merimo vlastitu uspešnost i vrednost (Usmar & Hibberd, 2014). Samopouzdanje je slika koju imamo o sebi, tj. posledica ili refleksija vlastitog mišljenja i verovanja o samome sebi. Tu sliku često gradimo na tuđem mišljenju o nama, na upoređivanju s drugima, na onome što (ni)smo ostvarili. Često smatramo da smo onoliko vredni koliko nas okolina smatra vrednima, važnima, pametnima, dobri- ma, uspešnima...

Kada je reč o samom pojmu samopouzdanje, u domaćim akademskim člancima postoji očigledan konsenzus da se za ovaj pojam koristi termin *samopoštovanje*, i ako to nije najprecizniji prevod, jer se na taj način naglašava emocionalni, a zanemaruje onaj aspekt samoprocene koji se odnosi na pouzdanje u sopstvene sposobnosti i kapacitete. Zato se u literaturi kao sinonim za ovaj pojam može koristiti i termin *samopouzdanje*, koji se takođe definiše kao pozitivno vrednovanje sebe i verovanje u sopstvene sposobnosti (Vidanović, 2006). Stoga su u ovom radu *samopoštovanje* i *samopouzdanje* shvaćeni kao sinonimi, jer se oba termina mogu koristiti u kontekstu samoprocene (eng. *self-esteem*).

Samopouzdanje i samopoštovanje su u tesnoj vezi sa pojmom o sebi. U većini definicija, svest o sebi se opisuje kao ukupnost opažaja, misli, osećanja, ocena i predviđanja osobe o sebi kao iskustvenom objektu, kao učesniku u interakciji sa fizičkim i socijalnim okruženjem. Prema Rozenbergu i Kaplanu (Rosenberg & Kaplan, 1982), među istraživačima koji se u raznim područjima sreću sa pojmom o sebi, postoji saglasnost u nekoliko osnovnih pitanja. *Prvo*, svest o sebi se shvata kao subjektivna pojava, kao jedna od komponenti fenomenskog polja osobe. *Drugo*, svest o sebi je produkt socijalne interakcije. Osoba konstruiše sliku o sebi pod uticajem socijalnog iskustva. Sredina utiče na stvaranje svesti o sebi, ali osoba je onaj agens koji tu svest konstruiše, izgrađuje, održava i menja. *Treće*, svest o sebi značajno utiče na mišljenja, osećanja i ponašanje osobe u odnosu na iskustvene objekte (Havelka, 2012). Opšti stav je da je svest o sebi iskustvena tvorevina, da se javlja u ranom detinjstvu i razvija tokom života, proširuje svoje funkcije, zadržavajući osnovne strukturne odrednice bez znatnih promena.

Koncept samopouzdanja počinje da se razvija u najranijoj fazi života. Od samog početka, beba uči reakcije i način viđenja sebe u odnosu na druge ljude. Već sa osamnaest meseci, dete ima jasnu viziju o sopstvenom drugačijem i specifičnom identitetu. Dalje formiranje pojma o sopstvenom „ja“ je rezultat procesa socijalizacije. Zato, primarni pojam o sebi dete stiče u svojoj porodičnoj grupi, kroz odnose sa roditeljima i drugim članovima porodice, kroz identifikaciju sa njima, kroz pohvale i pokude koje čuje od roditelja, kroz njihova očekivanja itd. (Bolyn, 2013). Sledeća i vrlo važna grupa u koju dete stupa je predškolska ustanova, u kojoj vaspitači i druga deca predstavljaju „značajne druge“ osobe, to su *generalizovani drugi* (prema Mid, 1934), pod čijim uticajem se razvija samopouzdanje. Dete uči ono što drugi govore o njemu, i to najbolje uči ono što doživljava kao pohvalu, kao pozitivnu informaciju. Već u drugoj i trećoj godini može se zapaziti da deca u igri primenjuju na sebe ocene koje su čula od roditelja. Sa godinama dolazi do internalizovanja tih ocena. Analizom ponašanja se može utvrditi da je došlo do usvajanja niza standarda vrednovanja i da su ti standardi sve više nezavisni od konkretne situacije, da odražavaju ono što je opšte i invarijantno u vrednosnim obrascima društvene sredine (Havelka, 2012).

Koliki je značaj razvoja samopouzdanja, pokazuju mnogobrojna istraživanja u kojima je visoko samopouzdanje povezivano sa nižim nivoom emocionalnog distresa (Sedikides et al, 2004), uspešnijim prevladavanjem stresa (Greenberg et al, 1992) i zdravijim stilovima života (Vohs et al, 1999). Značaj podsticanja samopoštovanja potvrđuju brojni klinički psiholozi koji samopoštovanje uzimaju kao kritički indeks za mentalno zdravlje. Empirijska istraživanja su potvrdila vezu između visokog samopoštovanja i zadovoljstva svojim životom. S druge strane, nisko samopoštovanje je povezano sa depresijom, anksioznošću i neprilagođenim ponašanjem (Gera i Dotlić, 1996).

Treba naglasiti, da samopouzdanje znači lično samoprihvatanje. Razvijanje pozitivnog samopouzdanja nije „Ego trip“. Niste zaljubljeni u sebe u egoističnom smislu. Jednostavno shvatate da ste zaista jedinstven i vredan pojedinac; onaj ko ne treba da impresionira druge svojim dostignućima i materijalnim dobrima. U stvari, osoba koja sebe stalno hvali ima jedan od klasičnih simptoma lošeg samopouzdanja. Nisko samopouzdanje počinje kada dete napravi prvu grešku i kada mu se kaže da je „loša devojčica“ ili „loš dečak“. I kada ono to pogrešno protumači i doživi da je „loše“, a u stvarnosti su samo njegovi postupci bili „loši“. Istina je u tome da ne postoji takva stvar kao „loše dete“. Jedino „loše“ u svakom detetu je nedostatak svesti o tome šta daje pozitivne rezultate (Anthony, 2003). U tom kontekstu, nisko samopouzdanje je povezivano sa višim ni-

voom psihološkog distresa, depresijom, anksioznošću (Tennen & Affleck, 1993; Bernet, Ingram & Johnson, 1993).

Deca sa samopouzdanjem imaju osećaj unutrašnje vrednosti, koji im pomaže da spremno dočekuju izazove i rade kooperativno sa drugima. Kada deca ne razvijaju samopouzdanje, imaju tendenciju da se fokusiraju na promašaje umesto na uspehe, probleme umesto na izazove i teškoće umesto na mogućnosti. Dete mora da zna da roditelji i vaspitači brinu o njemu i da ga prihvataju, bez obzira na to na kakve izazove nailaze u prihvatanju deteta kao ličnosti, pa čak i kada ne odobravaju njegovo ponašanje (Zeigler-Hill, Besser & King, 2011).

Samopouzdanje omogućava deci na predškolskom uzrastu da prilikom rešavanja zadataka imaju osećaj postignuća. Ona na taj način razvijaju osećaj odgovornosti i poverenje u sebe, što dovodi do zdravog i stabilnog samopouzdanja. Predškolci sa zdravim samopouzdanjem sebe vide pozitivno, zadovoljni su sobom i imaju pozitivan pogled na život. Ova deca takođe imaju tendenciju da budu fleksibilna i spremna da preuzmu rizik, jer imaju veću self-efikasnost od predškolaca sa niskim samopouzdanjem. Predškolska deca koja imaju nizak nivo samopoštovanja imaju negativnu sliku o sebi i nedostatak poverenja u sebe i svoje mogućnosti. Ona zavise od drugih i njihove pomoći da ostvare zadatke, imaju osećaj frustracije i nemaju toleranciju kada se stvari ne odvijaju na način kako su ona to zamislila (Fiorentino, 2004).

Posebno treba uzeti u obzir rezultate savremenih istraživanja, koja pokazuju promene u nivou samopouzdanja tokom različitih razvojnih perioda. Jedna od skoro objavljenih longitudinalnih studija govori u prilog tome da samopouzdanje raste tokom ranog i srednjeg odraslog doba, doživljava svoj vrhunac oko šezdesete, da bi se tokom starosti umanjivalo pod uticajem promena u socio-ekonomskom statusu i psihofizičkom zdravlju (Orth, Trzesniewski & Robins, 2010; Sava et al, 2011). Savremena istraživanja u domenu samopouzdanja (Kernis, 2005; Franck & DeRaedt, 2007), navode da ne možemo govoriti o samopouzdanju kao o kategoriji, već da se radi o dimenzionalnoj pojavi. Dalje, navodi se da visoki skor na meri samopouzdanja ne mora nužno predstavljati poželjnu osobinu sa aspekta mentalnog zdravlja ličnosti. U poslednjoj deceniji, rezultati više istraživanja govore u prilog tome da između dva ekstrema (visoko – nisko samopouzdanje) postoji mnoštvo međupojava koje određuju da li će visoko samopouzdanje biti u korist ili na štetu individue (Swann, Chang-Schneider & McClarty, 2007; Brown, 2010). Možemo zaključiti da korišćenjem nivoa samopouzdanja, bez uzimanja u obzir ostalih aspekata ovog konstrukta, ne dobijamo kompletnu sliku o tome kakvu ulogu samopouzdanje ima u psihološkom i socijalnom funkcionisanju čoveka.

Mnoge teorije stavljaju akcenat na socijalni milje kao važan faktor u samoproceni i izgrađivanju samopouzdanja. Više autora govori o tzv. simboličkom interakcionizmu kao procesu u kojem ljudi internalizuju ideje i stavove iskazane od strane značajnih drugih ljudi u njihovim životima (Heatherton & Wyland, 2003).

Kao što je pomenuto, porodična sredina je najvažnija, jer predstavlja osnovu za dalji ukupan razvoj, a samim tim i razvoj samopouzdanja. Međutim, nas posebno interesuje koja je uloga predškolske ustanove, a posebno vaspitača u razvoju dečjeg samopouzdanja. Autori (Cacciatore et al., 2009; Aho & Lejn, 2004) tvrde da razvoj samopouzdanja dece uvek zahteva interakciju sa drugima i okolinom. „Na ovaj način deca dobijaju povratne informacije o svom podsvesnom ponašanju, stavovima i vrednostima. Nakon što je dete postalo svesno ovih procesa, oni se mogu menjati i razvijati, i na taj način dečija ličnost može da raste” (Aho & Lejn, 2004: 13). Pored toga, boravak u grupi omogućava da pojedinci deluju drugačije u grupnim situacijama, takođe, snaga grupe zasniva se na različitosti. „Pozitivne krize i sukobi tako stvaraju nove šanse za razvoj” (Haapaniemi & Raina, 2005: 107). U predškolskoj ustanovi je bitna atmosfera u kojoj deca iskazuju sebe i slobodno izražavaju svoj jezik i kulturu, jer će samo tako vaspitači valjano upoznati decu i imati uslove za razvoj njihovog samopouzdanja (Bolyn, 2013). Vaspitači mogu da podstiču dečje samopouzdanje na više načina: da deci daju mogućnosti da se izražavaju na različite načine; da izbegavaju da kritikuju detalje u detetovom ponašanju, ako to može da ga prekine i uznemiri u slobodnom izražavanju; kad god je moguće, da se deca ohrabruju i da im se da podrška; da se ukaže poštovanje dečjim iskazima tako što će se redovno beležiti i priključivati ostalim dečjim radovima; omogućiti detetu slobodan izbor; poštovati ritam i stil pojedinog deteta; da se uvažava slabljenje ili gubitak detetovog interesovanja, kao dovoljan razlog za prekid u započetim aktivnostima (Gera i Dotlić, 1996).

Kada govorimo o ulozi vaspitača, vaspitač može da pomogne deci da poboljšaju samopoštovanje u zavisnosti od toga koliko je vaspitač značajan za njih (Borba, 2003). Vaspitači treba da steknu poštovanje i poverenje dece, i da budu istinski zainteresovani i spremni da ih podrže. Borba dalje ističe da je za razvoj samopoštovanja „značajan drugi” (vaspitač), odgovoran za organizovanje okruženja koje podržava izgradnju samopoštovanja. Da bi se to obezbedilo, odgovarajuće okruženje treba da bude ohrabrujuće, da odražava prihvatanje i brigu o deci (Borba, 2003; Anttila & Saikkonen, 2012). O tome je govorila i Marija Montesori, ističući da unapređenje dečjih prirodnih tendencija ka redu i orijentaciji u Montesori okruženju pruža deci osećaj samopouzdanja. Ona se nalaze na mestu na

kojem mogu da se snađu zbog čega se osećaju sigurno. Ovaj osećaj sigurnosti nije samo rezultat toga što imaju ljubaznog vaspitača na koga mogu da se oslone, već prirodan rezultata činjenice da su na mestu gde imaju poverenja u svoje sposobnosti. Ovde se radi o psihološkoj sigurnosti, koja je delom rezultat dobro strukturane sredine koja detetu daje impuls da pokuša da se suoči s nepoznatim, uključujući neprijatnosti u životu (Lillard, 2014).

Podsticanje samopoštovanja se postiže takvim promišljanjem i odmevanjem očekivanja koja se stavljaju pred dete da ih ono može ispuniti i doživeti uspeh. Utvrđeno je da na dečje samopouzdanje neposredno utiče to koliki je obim detetovog iskustva sa uspesima i neuspesima (Gera i Dotlić, 1996). To potvrđuju i drugi autori, poput Miljković i Rijavec (2005), koji kažu da ništa ne deluje tako dobro na razvoj samopouzdanja kao uspeh. Osećaj samopouzdanja je najveći kada dete pokuša učiniti nešto što mu je teško, jako se oko toga potruđi i tada, nakon više pokušaja, uspe. Tada se javlja ideja: *Ako se zaista potrudim, mogu uspeti*. To je tipičan način razmišljanja samopouzdanih ljudi. Zato moramo omogućiti deci da dožive uspeh. Moramo ih dovoditi u različite situacije kako bi otkrila u čemu su dobra. Deca uče i razvijaju se pokušavajući učiniti nove stvari. Za to im je potreban podsticaj i ohrabrenje. Moraju naučiti da ne mogu doživeti uspeh ako ne pokušaju i da je normalno da će nekad uspeti, a nekad i ne (Miljković i Rijavec, 2005; Bolyn, 2013; Milovanović, 2014).

Polazeći od značaja koji samopouzdanje ima u razvoju dece, mišljenja smo da je neophodno da vaspitači poznaju prirodu i mehanizme razvoja samopouzdanja kod dece kao i moguće posledice formiranja negativne slike o sebi na njihov ukupan razvoj.

METOD

Imajući u vidu veliku važnost razvoja samopouzdanja u razvoju ličnosti, cilj našeg istraživanja je bio da ispitamo stavove vaspitača o načinima podsticanja i razvoja dečjeg samopouzdanja. U skladu sa ciljem, postavljeni su sledeći zadaci istraživanja: 1. Utvrditi šta vaspitači podrazumevaju pod pojmom samopouzdanje; 2. Ispitati stavove vaspitača o pokazateljima dečjeg samopouzdanja; 3. Ispitati kako vaspitači vide svoju ulogu u razvoju dečjeg samopouzdanja; 4. Utvrditi koji su najvažniji faktori za razvoj samopouzdanja po mišljenju vaspitača; 5. Ispitati u kojim situacijama vaspitači hvale decu sa kojom rade; 6. Utvrditi načine na koje vaspitači deci ukazuju na greške.

Uzorak istraživanja su činili vaspitači (N = 80) iz Predškolske ustanove „Pionir“ u Jagodini.

Instrument. Za prikupljanje podataka o stavovima vaspitača o razvoju dečjeg samopouzdanja korišćen je upitnik konstruisan za potrebe istraživanja. Upitnik za vaspitače sadrži 6 pitanja. Sva pitanja u upitniku su otvorenog tipa, jer smo želeli da izbegnemo mogućnost davanja društveno poželjnih odgovora. Namera nam je bila da vaspitači sami promišljaju o načinima na koje podstiču samopouzdanje kod predškolske dece i da daju autentične odgovore.

REZULTATI I DISKUSIJA

Prvo pitanje u našoj anketi bilo je pitanje *Šta podrazumevate pod pojmom samopouzdanje?* Odgovori vaspitača svrstani su u 6 kategorija. U Tabeli 1 prikazani su odgovori vaspitača.

Tala 1. *Šta podrazumevate pod pojmom samopouzdanje?*

Kategorije odgovora vaspitača	f	%
Vera u sopstvene sposobnosti	50	62.5
Istupa pred drugima, ispoljava svoja osećanja i mišljenje	8	10.0
Samostalno donošenje odluka	6	7.5
Svesnost o sopstvenim vrlinama i manama	6	7.5
Spremnost da se uradi nešto novo	6	7.5
Osećaj zadovoljstva	4	5.0

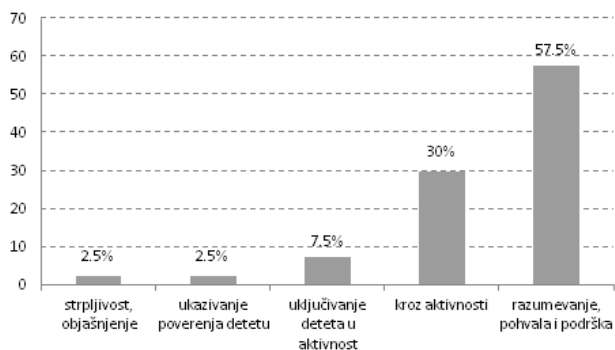
Najveći broj vaspitača (62.5%) definisao je samopouzdanje kao poverenje u svoje sposobnosti. Ostali odgovori su skoro izjednačeni kada je u pitanju frekvencija, ali je jasno da odgovori poput: samostalno donošenje odluka, spremnost osobe da slobodno izražava svoja osećanja i mišljenje, svesnost o sopstvenim sposobnostima i nedostacima, u suštini predstavljaju obrazloženje i pojašnjenje toga šta znači poverenje u sebe. Ovakvo definisanje samopouzdanja od strane vaspitača se poklapa sa viđenjem mnogih autora (Zolten & Long, 2006; Havelka, 2012; Usmar & Hibberd, 2014) koji navode slične ili identične karakteristike osoba sa visokim samopouzdanjem.

Drugim pitanjem, koje glasi: *Po Vašem mišljenju, koji su pokazatelji da dete ima razvijeno samopouzdanje?*, želeli smo da ispitamo na koji način vaspitači procenjuju pokazatelje ili nedostatak samopouzdanja kod dece.

Vaspitači su na sličan način odgovorili kao i na prvo pitanje, s tim što su sada više bili usmereni na konkretna ponašanja dece. Tako da je najveći broj vaspitača (42,5%) naveo da je jedan od pokazatelja visokog samopouzdanja slobodno i spontano ispoljavanje osećanja, misli i želja, kao i da takvu decu odlikuje istrajnost u namerama. Nešto manji broj ispitanih vaspitača (27,5%), naveo je da se samopouzdanje kod dece manifestuje tako što takva deca češće i slobodnije stupaju u kontakt sa drugom decom i odraslima. Zanimljiv odgovor dalo je 15% vaspitača, koji su naveli da deca sa visokim samopouzdanjem ne odustaju kada naiđu na prepreku. Mali broj vaspitača naveo je da su to deca spremna da pomognu drugima.

Jedno od najvažnijih pitanja za ovaj rad jeste uloga vaspitača, kao „značajnog drugog” (Borba, 2003; Anttila & Saikkonen, 2012) u razvoju dečjeg samopouzdanja. Postavili smo pitanje vaspitačima kako oni vide svoj doprinos, koje su njihove uloge i načini na koje podstiču razvoj samopouzdanja kod predškolske dece. Rezultati su prikazani na Grafikonu 1.

Grafikon 1. Kako podstičete razvoj samopouzdanja kod dece?



Analizirajući dobijene odgovore, uočavamo da je više od polovine (57,5%) ispitanika kao način podsticanja i razvijanja samopouzdanja, navelo razumevanje, pohvalu i podršku deci. Ovaj podatak je veoma značajan, ako se uzme u obzir uzrast dece kada su ona vrlo osetljiva i ranjiva, zbog čega su im potrebna ohrabrenja i podrška odraslih, zahvaljujući kojima će steći sigurnost u svoje snage, potrebnu za prevazilaženje brojnih teškoća na koje će naići u procesu razvoja i učenja (Kamenov, 1990). Čini se da vaspitači dobro procenjuju potrebe dece i svesni su snage pohvale i podrške od strane drugih, o čemu govore Miljković i Rijavec (2005), Gera i Dotlić (1996), Bolyn (2013) i drugi. Oni vaspitači (30%) koji su odgovorili da podstiču decu kroz aktivnosti, izjasnili su se da to čine kroz igre uloga, radionicu na temu „Razvoj samopoštovanja” i kroz rešavanje problem-si-

tuacija. Mali broj ispitanika naveo je kao načine podsticanja uključivanje dece u aktivnost, uspostavljanje poverenja, strpljivost i objašnjavanje, što više deluje kao način umirivanja dece, nego kao podsticanje razvoja njihovog samopouzdanja.

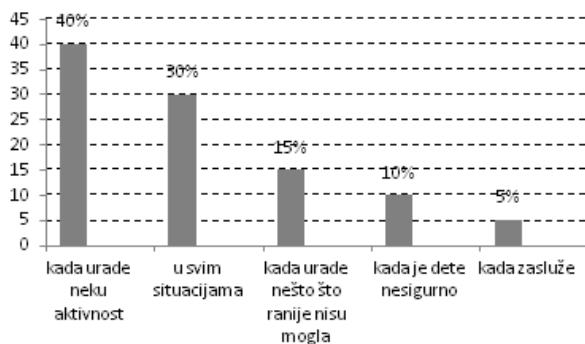
Kada je reč o faktorima koji utiču na razvoj samopouzdanja, vaspitači su uključili različite kriterijume, pa je najveći broj (57,5%) naveo porodicu kao najznačajniji faktor za razvoj samopouzdanja kod dece, dok je 30% vaspitača navelo pohvalu kao najvažnije sredstvo podsticanja samopouzdanja. Mnoga istraživanja potvrđuju činjenicu da dete svest o sebi formira pre svega u porodici, pod uticajem roditelja i drugih članova i da su ta prva iskustva nezamenljiva i najvažnija kako za ukupan dečji razvoj, tako i za njegovo samopouzdanje. Pomoći detetu da razvije svoje samopouzdanje jedan je od najvažnijih zadataka roditelja, jer da bi dete volelo sebe, a to je nužno za unutrašnje samopouzdanje, mora imati osećaj da ga roditelji vole (Miljković i Rijavec, 2005). Međutim, u sagledavanju dobijenih rezultata, zabrinjava podatak da je samo 15% ispitanih vaspitača navelo predškolsku ustanovu i vaspitača kao važan faktor u razvoju dečjeg samopouzdanja. Uzimajući u obzir činjenicu da veliki broj dece pohađa predškolsku ustanovu i u njoj boravi veći deo dana, jasno je da deca provode vreme sa vaspitačima više nego sa svojim roditeljima, te vaspitači postaju jednako važne osobe, čiji je uticaj na razvoj dece neosporan. Da li su odgovori vaspitača pokazatelj da porodicu smatraju nezamenljivim faktorom u razvoju samopouzdanja ili su znak izbegavanja sopstvene odgovornosti, ostaje nejasno. Pretpostavljamo da je ovo jedan od nedostataka upitnika koji je korišćen.

Da bismo ispitali načine na koje vaspitači podstiču decu i daju im podršku postavili smo im sledeće pitanje: *U kojim situacijama hvalite decu sa kojom radite?* Odgovore smo podelili u pet kategorija i prikazujemo ih u Grafikonu 2.

U odgovorima najvećeg broja vaspitača (40%) koji su se izjasnili da hvale decu kada urade neku aktivnost, pronalazimo objašnjenja da se te aktivnosti odnose na sređivanje sobe, samostalno rešavanje sukoba, kada pomognu jedni drugima i sl. To nije slučaj kada je u pitanju 30% vaspitača, koji su naveli da hvale decu u svim situacijama. Nismo dobili obrazloženje, pa je naša pretpostavka da „nisu imali vremena“ ili možda nisu mogli da imenuju situacije u kojima pohvaljuju decu. Odgovor 15% ispitanika, koji su naveli da hvale decu kada urade nešto što ranije nisu mogla, pokazuje istinsku osetljivost vaspitača i omogućavanje jednog od osnovnih preduslova razvoja samopouzdanja, a to je omogućiti detetu doživljaj uspeha. U ovu grupu mogu se svrstati i odgovori 10% ispitanika, koji su naveli da hvale decu koja su i kada su nesigurna. Pohvala i po-

držka je od izuzetne važnosti, jer su deca predškolskog uzrasta na nivou kontingentnog samopouzdanja, koje predstavlja zavisnost nivoa samopouzdanja u odnosu na određene spoljašnje ishode, uspehe i neuspehe. Kontingentno samopouzdanje reflektuje uverenja pojedinca o tome šta mora učiniti da bi bio prihvaćen od strane drugih i da bi se osećao vredno kao osoba (McArdle, 2008; McArdle & Duda, 2009). U tom smislu, detetu će ohrabrenja predstavljati uspehi koje ostvaruje u svojim poduhvatima, socijalnim kontaktima, namerama, zahvaljujući kojima će steći sigurnost u svoje snage.

Grafikon 2. U kojim situacijama hvalite decu sa kojom radite?



Poslednje pitanje u anketi odnosilo se na načine na koje vaspitači ukazuju deci na greške. Odgovori su prikazani u Tabeli 2.

Tabela 2. Navedite načine na koje deci ukazujete na greške?

Kategorije odgovora vaspitača	f	%
Razgovorom – ukazujem gde su pogrešila	22	27,5
Podsticaj – Probaj još jednom	16	20,0
Stavljanjem deteta u poziciju drugog	14	17,5
Instrukcija – kako treba	10	12,5
Puštam da sami uvide grešku	10	12,5
Lični primer	8	10,0

Odgovori na pitanje na koje načine vaspitači ukazuju deci na greške su prilično podeljeni. Pretpostavljamo da su se vaspitači rukovodili različiti-

tim dečjim postupcima, te su u odnosu na njih navodili načine na koje reaguju. Značajno je na koji način odrasli kritikuju dete i ukazuju na greške, jer je slika o sebi kod predškolske dece tek počela da se formira. Dok uspeši koje postiže u svojim aktivnostima povećavaju samopouzdanje deteta i doprinose izgrađivanju pozitivne slike o sebi, dotle, zahvaljujući neuspesima, ono stiče svest o svojim ograničenjima. Od toga koliko će ovakve situacije biti česte i kako će se protumačiti detetu, zavisi da li će to postati razlog za snižavanje njegovog nivoa aspiracije, za odustajanje i povlačenje, ili izazov da se, uprkos trenutnom neuspehu, ulože novi naponi za savladavanje prepreka (Kamenov, 1990). Drugi autori ističu još jednu osobinu, a to je osetljivost samopouzdanja. Na osnovu načina na koji osoba dolazi do pozitivne samopercepcije razlikuje se *osetljivo* od *sigurnog* samopouzdanja. Osobe sa osetljivim samopouzdanjem zavise od uspešnosti sopstvenog ponašanja i u velikoj meri koriste različite protektivne strategije za održanje samopouzdanja. S druge strane, osobe sa sigurnim samopouzdanjem reaguju emocionalno na uspehe i neusphe, ali ne dovode svoju celokupnu ljudsku vrednost u pitanje u susretu sa neuspehom, niti se globalno više vrednuju u odnosu na druge nakon uspeha (Kernis, 2008). Nije važno imati samo visoko samopouzdanje, već je bitno i koliko je ono sigurno i otporno na različite uticaje. Ljudi sa visokim, ali osetljivim samopouzdanjem imaju povoljno, ali prilično površno osećanje lične vrednosti, koje fluktuiraju iz dana u dan. Da bi se održalo, osoba stalno mora da se potvrđuje kroz različita postignuća i uspehe (Kernis, Lakey & Heppner, 2008). U tom svetlu, jasno je da je kod dece predškolskog uzrasta samopouzdanje još uvek osetljivo i vrlo podložno uticajima drugih.

Iako je izvršeno istraživanje ispitivalo opšte stavove vaspitača o samopouzdanju i načinima njegovog podsticanja kod dece, ovi podaci nisu beznačajni za dalja istraživanja. Rezultati su pokazali da vaspitači shvataju važnost i značaj samopouzdanja za psihički razvoj deteta, ali je ova tema nedovoljno zastupljena i u samoj vaspitnoj praksi predškolskih ustanova i u programima stručnog usavršavanja.

ZAKLJUČAK

Za razvoj dečjeg samopouzdanja, posle porodice i roditelja, jedna od važnih osoba na ranom uzrastu jeste vaspitač u predškolskoj ustanovi. Njegove uloga su brojne, a u ovom slučaju su to podsticanje, hrabrenje i stvaranje prijatnog i sigurnog okruženja u kome će dete formirati pozitivnu sliku o sebi. U zavisnosti od toga kako vaspitač razume i shvata

važnost razvijanja samopouzdanja, zavisice i postupci, načini na koje će u tom pravcu delovati na dete. Rezultati istraživanja su ohrabrujući budući da veliki broj vaspitača uočava najvažnije elemente samopouzdanja, kao što su: poverenje u svoje sposobnosti, samostalno donošenje odluka, spremnost osobe da slobodno izražava svoja osećanja i mišljenje, svesnost o sopstvenim sposobnostima i nedostacima. I kada su u pitanju pokazatelji dečjeg samopouzdanja, najveći broj vaspitača naveo je slobodno i spontano ispoljavanje osećanja, misli i želja, kao i to da takvu decu odlikuje istrajnost u namerama, da ne odustaju kada naiđu na prepreke i sl. Načini na koje vaspitači pružaju podršku deci ili ih koriguju u ponašanju, takođe su adekvatni i ukazuju na njihovu osetljivost u odnosu na potrebe dece i, što je najvažnije, tim se postupcima ne dovodi u pitanje poverenje dece u sopstvene sposobnosti, odnosno ne ugrožava proces formiranja pozitivne slike o sebi. Rezultati koji se odnose na najznačajnije faktore za razvoj dečjeg samopouzdanja, pokazuju da su vaspitači u najvećem broju istakli važnost porodice. Ostaje nejasno da li je u pitanju izbegavanje odgovornosti, odnosno prebacivanje odgovornosti na roditelje, ili su vaspitači istakli značaj porodične sredine kao nezamenljiv činilac u razvoju samopouzdanja dece.

Istraživanje pokazuje da vaspitači raspolažu određenim strategijama za podršku deci u razvijanju samopouzdanja, ali i ukazuju na neophodnost njihove dalje edukacije kako bi se sprečile neželjene posledice koje može imati nizak nivo samopouzdanja dece, koje se, kako smo videli, može negativno odraziti na njihov ukupan razvoj i može imati trajne posledice. Uprkos nedostacima istraživanja (mali uzorak, neadekvatno postavljena pitanja), smatramo da rezultate ipak možemo uzeti kao osnovu za dalja istraživanja u ovoj oblasti.

LITERATURA

- Aho, S. and Laine, K. (2004). *Minä ja muut – Kasvaminen Sosiaaliseen Vuorovaikutukseen*. Otavan Kirjapaino: Keuruu.
- Anthony, R. (2003). *The ultimate secrets of total self-confidence*. Australia: Total Success Publishing Brisbane.
- Anttila, M., Saikkonen, P. (2012). Supporting Children's Self-esteem. In: *Early Childhood Education*. Helsinki: Metropolia University of Applied Sciences.
- Bolyn, M. (2013). *Self-Esteem Games for Kids*. <http://www.livestrong.com/article/136335-self-esteem-games-kids/> 5.2.2016.

- Borba, M. (2003). *Esteem Builders – A K-8 Self-esteem Curriculum for Improving Student Achievement, Behavior and School Climate*. 2nd Ed. Jalmar Press: Torrance, California.
- Brown, J. D. (2010). High self-esteem buffers negative feedback: Once more with feeling. *Cognition and Emotion*, 24(1389–1404).
- Cacciatore, R., Korteniemi-Poikela, E. and Huovinen, M. (2009). *Miten tuen lapsen ja nuoren itsetuntoa*. WSOY: Juva.
- Cloutte, P. (2013). *How to... increase your self-esteem*. London: Mind (National Association for Mental Health).
- Crisp, R. J. & Turner, R. N. (2010). *Essential Social Psychology*. SAGE.
- Fiorentino, L. (2004). *Self Esteem*, book 5, Healthy Child Development. Canada: Jewish Family Services of the Baron de Hirsch Institute.
- Franck, E., De Raedt, R. (2007). Self-esteem reconsidered: unstable self-esteem outperforms level of self-esteem as vulnerability marker for depression. *Behaviour research and therapy*, 45(7) (1531–1541).
- Gera, I., Dotlić, Lj. (1996). *Priručnik za podsticanje dečjeg samopoštovanja*. Novi Sad: Izdavačko preduzeće Matice srpske.
- Greenberg, J., Solomon, S., Pyszczynski, T., Rosenblatt, A., Burling, J., Lyon, D. et al. (1992). Why do people need self-esteem? Converging evidence that self-esteem serves an anxiety-buffering function. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63 (913–922).
- Haapaniemi, R. and Raina, L. (2005). *Yksilöt yhdessä – kasvatust ja persoonan laatu*. As Pakett kirjapaino: Tallinna.
- Havelka, N. (2012). *Socijalna percepcija*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Heatherston, T. F., Wyland, C. L., Lopez, S. J. (Ed); Snyder, C. R. (Ed), (2003). *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures* (219–233). Washington, DC, US: American Psychological Association, XVII, 495 pp.
- Kamenov, E. (1990). *Predškolska pedagogija*, knjiga prva. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Kernis, M. H. (2005). Measuring Self-Esteem in Context: The Importance of Stability of Self-Esteem in Psychological Functioning. *Journal of Personality*, 73(6) (1569–1605).
- Kernis, M. H., Lakey, C. E. & Heppner, W. L. (2008). Secure versus fragile high self-esteem as a predictor of verbal defensiveness: converging findings across three different markers. *Journal of personality*, 76(3) (477–512).
- Lillard, P. P. (2012). *Montesori danas*. Beograd: Propolis books.
- McArdle, S. (2009). Exploring the Development of Perfectionistic Cognitions and Self-Beliefs. *Cognitive Therapy and Research*, 33(6) (597–614).
- McArdle, S., Duda, J. L. (2008). Exploring the Etiology of Perfectionism and Perceptions of Self-worth in Young Athletes. *Social Development*, 17(4) (980–997).

- Miljković, D., Rijavec, M. (2005). *Bolje biti vetar nego list– psihologija dečjeg samopouzdanja*. Čačak: Legenda.
- Milovanović, R. (2014). *Uvod u psihologiju*. Jagodina: Fakultet pedagoških nauka u Jagodini.
- Orth, U., Trzesniewski, K. H., & Robins, R. W. (2010). Self-esteem development from young adulthood to old age: a cohort-sequential longitudinal study. *Journal of personality and social psychology*, 98(4) (645–658).
- Rosenberg, M., Kaplan, H. B. (Eds.) (1982). *Social psychology of the self-concept*. Illinois: Harlan Davidson, Inc., Arlington Heights.
- Sedikides, C., Rudich, E. A., Gregg, A. P., Kumashiro, M., & Rusbult, C. (2004). Are normal narcissists psychologically healthy? Self-esteem matters. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87 (400–416).
- Swann, W. B., Jr, Chang-Schneider, C. & Larsen McClarty, K. (2007). Do people's self-views matter? Self-concept and self-esteem in everyday life. *The American psychologist*, 62(2) (84–94).
- Tennen, H. & Affleck, G. (1993). The puzzles of self-esteem: A clinical perspective. In: R. F. Baumeister, (Ed.) *Plenum series in social/clinical psychology* (241–262). New York: Plenum Press.
- Usmar, J., Hibberd, J. (2014). *Samopouzdanje – kako ga steći*. Beograd: Laguna.
- Vidanović, I. (2006). *Rečnik socijalnog rada*. Beograd: Tiro-erc.
- Vohs, K. D., Bardone, A. M., Joiner, T. E., Abramson, L. Y. & Heatherton, T. F. (1999). Perfectionism, perceived weight status, and self-esteem interact to predict bulimic symptoms: A model of bulimic symptom development. *Journal of Abnormal Psychology*, 108(695–700).
- Zeigler-Hill, V., Besser, A. & King, K. (2011). Contingent self-esteem and anticipated reactions to interpersonal rejection and achievement failure. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 30 (1069–1096).
- Zolten, K. M.A., Long, N. P. (2006). *Children's Self-Esteem*. Department of Pediatrics, University of Arkansas for Medical Sciences Artwork by Scott Snider.

Biljana Stojanović

DEVELOPING PRE-SCHOOLER'S SELF-CONFIDENCE

Abstract. Self-confidence is a positive self-evaluation and belief in ones abilities. Self-confidence influences individual's whole life and the key role in its development has important and close people in child's surrounding such as parents, preschool teachers and his peers. Since self-confidence is a very important aspect of child's emotional development, the purpose of this research is to examine the

preschool teachers' attitude towards the ways that encourage pre-schoolers' confidence. The participants of this research are the preschool teachers (N=80) of the preschool institution "Pionir" in Jagodina. The results show that preschool teachers understand the importance of the development of self-confidence and that they use appropriate methods to point out to children's mistakes. If we take into consideration the most important factor in this issue, preschool teachers believe that this is a family, on one hand, and on the other only few of them say that they as preschool teachers also have the role and responsibility in developing children's self-confidence. The results also point out to the necessity of preschool teachers' education in supporting children to develop self-confidence and to avoid negative influences due to the lack of it.

Key words: self-confidence, self-awareness, preschool teacher, children, preschool age.

Ružica Petrović
Fakultet pedagoških nauka
Univerziteta u Kragujevcu
Jagodina
prof.ruzica@gmail.com

UDK 378.382
159.922.72-053.4
159.947.3-053.4

OSLOBAĐAJUĆA SNAGA IGRE

Apstrakt. U radu se promišlja igra kao antropološki fenomen koji omogućava egzistiranje između stvarnosti i mogućnosti. Cilj priloga jeste da se diferencira samorazumljiv, iskustveni način njenog tumačenja, od razumevanja njenog dubljeg ontološkog smisla. Analizira se gledište koje igru sagledava iz njenog suprotstavljenog odnosa prema radu, kao privremeno odvajanje od životne stvarnosti, i gledište koje igru tumači kao način bivstvovanja nezavisno od toga da li se u svim aktuelnim momentima života ispoljava. U radu je akcenat na igri kao nosiocu radosti i slobode egzistiranja. Autor traga za elementima prave igre koja je dovoljna sebi, koja ne ide preko igre, koja nije opterećena konačnim ciljem, koja je izvor sreće. Sa intencijom dubljeg misaonog zahvatanja ovog fenomena, igra se dovodi u vezu sa slobodom, maštom, radom, svakodnevnicom i imaginacijom.

Ključne reči: igra, egzistencija, smisao, sloboda.

UVOD

Predmet ovog rada jeste filozofsko ispitivanje fenomena igre kao elementarne funkcije ljudskog egzistiranja. Osnovna svrha priloga jeste otkrivanje ontološke strukture igre kao jedinstvene suštine, opštevažeće za sve oblike i načine njenog pojavljivanja. Autor polazi od stava da dečiju igru karakteriše najveći stepen autentičnosti, slobode i čiste neposrednosti, ali da ona kroz prisustvo univerzalnih svojstava jednako obeležava i kasnija životna doba.

Ovaj prilog neće se posebno baviti elementima, pravilima i sredstvima igre, niti njenim konkretnim formama ili sadržajima karakterističnim za određeno životno vreme, već će se diskusija o igri odvijati u pravcu njenog izdvajanja kao posebnog fenomena ljudskog života i određenja njenog antropološkog smisla sa posebnim akcentom na slobodi kao pretpostavci igre i slobodi kao energiji koja se u igri oslobađa.

KA FILOZOFSKOJ INTERPRETACIJI IGRE

Osnovu ljudskog postojanja čini podjeljeni karakter čovekovog bića koji se ispoljava kroz svest o „tu-bivstvovanju” i kroz stalnu težnju za „uvek-bivstvom” (Hajdeger, 2007). Fundamentalno polazište filozofske antropologije jeste bivstvovanje ljudskog bića u ovovremenom trajanju sa nepresušnom potrebom da prekorači njegovu temporalnu omeđenost. Paradoks te situacije koji je još Kant (Kant) (2003) uočio jeste obdarenost uma snagom da teži transcendiranju fenomenalnog sveta, ali ne i stvarnom moći da istupi iz njega. U toj podjeljenosti između životne pozicije „sada-biće” i anticipirane „uvek-biće” otvara se prostor za fenomen igre kao jednog od najdubljih poriva kojim čovek teži da potre trajanje u vremenu i zadovolji potrebu spajanja stvarnog i mogućeg.

Pitanje igre može se otvoriti u području nauke, u kojoj se ona sagledava kao antropološka pojavnost koju karakterišu brojni oblici manifestacije u raznim oblastima ljudskog delovanja. Istraživanje igre može se usmeriti i na filozofsku ravan iz koje se tumačenje usmerava na njeno bivstvo. Tu nailazimo, kao i kod svih drugih pojava čija se suština nastoji pojmom obuhvatiti, na dva ograničenja. Jedno se tiče same prirode igre, koja je po svom karakteru teško uhvatljiva i koja se kao takva opire svakom pojmovnom određenju i definisanju, a drugo je uslovljeno društvenom upotrebom datih pojmova. Napor filozofije da markira ova ograničenja može se prepoznati u Hegelovom (Hegel) stavu: *Sve što je poznato nije samim tim i saznato samo zato što je poznato* (2005, 34), koji upućuje na privid razumevanja neke stvari koji najčešće dolazi kao rezultat samorazumljivog odnosa prema njenom poimanju koje se odvija u horizontu neposredne, površne, iskustvene interpretacije.

Među pojavama sa kojima se svakodnevno susrećemo, za koje vezujemo uobičajenu, „odomaćenu” poznatost, bez dublje misaone refleksije o njenoj prirodi, značajno mesto zauzima upravo – igra. Ona je jedina forma bivstvujućeg koja se zadržava u međuprostoru između stvarnog i mogućeg. Činjenica je da koliko je neposredno ispoljavanje i doživljaj čine životno prisutnom i bliskom, toliko je pokušaj misaonog poimanja čini neuhvatljivom (Fink, 1984). Otuda bi trebalo da se u jednoj valjano zasnovanoj filozofiji igre, ona, kao fenomenološki oblik ljudskog egzistiranja, situira u ontološku ravan, kao modus ispoljavanja suštine ljudskog bića i gnoseološku, kao način smislenog tumačenja tog ispoljavanja. Pritom, treba ozbiljno uzeti reči Hajdegera, koji je na jednom zajedničkom seminaru sa Finkom na Univerzitetu u Frajburgu rekao da *nema nijedne reči i nijednog pojma koji ne bi mogli upotrebom da budu izlizani te da mi stoga moramo pojmove svakog dana iznova da mislimo* (Heidegger, Fink, 1993: 126). Ova

opaska upućuje na mogućnost mnogih nesporazuma koji nastaju kao rezultat ili različitih tumačenja iste stvari zbog različitog logičko-jezičkog polazišta, ili pogrešnog tumačenja stvari zbog pojmova koji ne izražavaju njihovu suštinu i koje je potrebno revidirati.

SLOBODA KAO PRETPOSTAVKA IGRE

Svakom čoveku je igra poznata iz ličnog iskustva, iz neposrednog učešća u njoj. Ona nije tuđa nijednom čoveku čak i onda kada nije neposredno u njoj i kada za aktuelnu životnu fazu ne predstavlja dominantan vid ispoljavanja života. Međutim, poznatost i prepoznatljivost igre u kontekstu neposrednosti često potiskuje pitanje dubljeg razumevanja njene suštine i mesta u čovekovom životu. U tom smislu, u obrnutoj srazmeri stoje čovekova iskonska potreba za igrom i stvarni značaj koji joj se daje. Ona se u ograničenom shvatanju ili vezuje za period detinjstva i zanemaruje kao sastavna, gradivna komponenta sveukupnog čovekovog postojanja, ili se stavlja u suprotstavljen odnos prema radu, u kome se doživljava kao predah od obaveza i teže strane životne realnosti. Takav pristup udaljava je od njene prave prirode i čini je bližom trivijalizaciji (Fink, 1979).

Čovek je biće sposobno ne samo da se igra već i da se razumevajuće odnosi prema igri. Antropologija stalno postavlja granice razlikovanja čoveka od ostalih živih bića, koje ljudski duh nastoji da potvrdi. Iz perspektive ponašanja ne može se videti ono „specifično ljudsko u igri“. Ono je sadržano u mogućnosti izdvajanja sebe naspram sveta i samosagledavanja. Životinja nema ni vlastitu zoologiju ni antropologiju kojima uspostavlja sebe u svetu. Ona je naprosto u njemu. Međutim, gledište kojim čovek iz antropocentrične ravni pokušava da sagleda i diferencira sebe u odnosu na ostali živi svet postalo je poslednjih decenija, naročito sa razvojem „dubinske ekologije“ i „ekološke etike“, predmet vrlo utemeljenih kritika.

Naime, postavlja se pitanje koliko je opravdano i merodavno da čovek iz vizure vlastitog bića, makoliko ono bilo složeno i duhovno jako, vrednuje druge vrste. Da li je opravdano da merila kojima valorizuje sebe i svoje ponašanje u svetu, univerzalizuje i generalizuje? Umesto stalnog upoređivanja i isticanja koliko je čovek napredniji i superiorniji od životinja, sa stalnom tendencijom njihovog obezvređivanja, treba ih posmatrati kao bića čija je vrednost upravo u samosvojnosti i posebnosti njihove prirode, koja je ljudima, nažalost, osim slučajeva posvećenih istraživača, još uvek veoma daleka. U tom smislu, kada govorimo o igri ne bi trebalo upoređivati igru životinja sa ljudskom igrom, jer se radi o dva sveta

od kojih jedan samo učestvuje u „igri“ svoje vrste, a drugi nastoji i da je sagleda.

Ta ograničavajuća dimenzija čoveka u odnosu na refleksiju igre životinja, ne ograničava ga u samorefleksiji. Ali, postavlja se pitanje koliko je on u stanju da sebe prati u igri i otkriva njen smisao. Filozofija igre nastoji da igru uzdigne na rang teoretskog promišljanja, da prekorači područje njene empirijske pojavnosti i da u centar svog sazajnog polja stavi imanentno razumevanje njenog bitka (Uzelac, 1987). Međutim, imanentnost igre je u slobodi, spontanosti i impulsivnosti, koje su pojmu teško uhvatljivi elementi, jer igra odbija od sebe jednoznačnost, uokvirenost i definisanost. Kao „čista neposrednost života“, ona se suprotstavlja misaonom zahvatanju i dovođenju do pojma (Niče, 2012). U napetosti koja se javlja između igre i mišljenja igre, izražava se različitost bivstva po sebi i pojma o njegovoj egzistenciji. Oni koji se igraju, u igri su, doživljavaju njenu atmosferu iznutra. A svako istupanje iz nje zahteva misaono distanciranje, koje je i udaljava od nje. Ipak, ono što igru čini privlačnom i neodoljivom jeste njena moć da pod svoje okrilje primi ne samo aktere već i posmatrača i da time jednako uživanje pruži ne samo onima koji su njeni nosioci već i onima koji su spolja uvučeni u nju.

Najbolji primer predstavljaju prikazivačke igre. Gledaoci znaju da je medijum igre pozornica, da su glumci na sceni uzeli na sebe uloge koje nisu njihove životne i da je njihova igra nešto nestvarno, ali kao igranje ona je egzistentna. Kao takva ona je u stanju da i kroz pojedinačan izraz koji ne podrazumeva nijednog stvarnog pojedinca, učestvuje u opštosti kao paradigmatična figura. Ona ima moć da nestvarnom svetu da značenje nadstvarnog i to tako što u onom koji prati igru stvara doživljaj koji je identičan sa onim koji učesnici igre doživljavaju. Time ona postaje ogledalo ljudske sudbine, pomoću kojeg svaki pojedinac saučestvuje u igri tako što kroz drugog vidi sebe. U tom kontekstu, iako igra navlači na sebe masku obmane i ostvaruje se na fiktivnoj sceni, ona nije obmana, jer se tim elementima ne koristi da bi privid predstavila kao stvarnost, već kao medijum izraza. Zato se izvedeno delo zove „pozorišna igra“, jer su likovi samo prikazani, „igrani“, bez ambicije da ponište smisao dramskog efekta igre i da stvore iluziju realnog zbivanja. Upravo ta primesa svesti da je radnja ozbiljna, a da je stvarnost igrana, daje uzvišen smisao scen-skoj igri, odvajajući je od dečije igre koja se kreće u iluziji, bez distance prema onom što se igra i sa utapanjem u to (Hartman, 2005).

Odsustvo konkretnih oblika i manifestacija igre u „sada vremenu“ ne znači istupanje čoveka iz pozicije homo ludensa. Kao što radom čovek uspostavlja sebe kao homo fabera i zadržava tu antropološku odrednicu svog bivstva, bez obzira da li u svim životnim dobima podjednako uče-

stvuje u tom „carstvu nužnosti“, isto tako ni stepen učešća u igri i zaokupljenost njom kroz različite faze postojanja ne menjaju njen konstitutivni značaj za čoveka (Huiznga, 1992). Kada kažemo da je igra osnovna funkcija čovekovog postojanja, to ne znači da ona to obeležje mora da ispoljava uvek u svim pojavnim oblicima života u „sada momentu“. Ona, kao i ostale ontološke komponente čovekovog života, nije fiksirana za određeno životno vreme, već se „svagda tiče čoveka“ i ostaje trajno obeležje njegovog bivstva, menjajući samo sredstva i način igre.

Ovde se otvaraju pitanja – da li suština igre ostaje ista i kod deteta i kod odraslog čoveka i da li je njihov potencijal za igru isti. Šta je to što može biti strani elemenat u igri koji je može kvariti ili ugroziti? Svakako da igra predstavlja jedan poseban svet koji se ne može graditi ukoliko se u njega ulazi sa teretom briga, životnih problema, kalkulacija i računa. Ona traži celog čoveka, isključenog, u momentu igranja, iz sveta realnih društvenih i političkih dešavanja, spremnog da bez drugog interesa i cilja osim čiste igre uđe u nju. Samo ona igra koja je obojena maštom, fantazijom, intuicijom i imaginacijom, može pružiti ono što je u najčistijem smislu čini privlačnom, a to je zadovoljstvo koje proizlazi iz samog igranja (Kajoa, 1979).

Iako su sva životna doba otvorena za igru, ipak je doba detinjstva najprijemčivije. Kao aktivnost u kojoj se slobodno, dobrovoljno, nenametljivo i neuslovljeno angažuju fizičke, intelektualne, psihičke i voljne snage, igra se najautentičnije ostvaruje kod dece, s obzirom da su ona još uvek s one strane iskušenja, egzistencijalnih nužnosti, rada, obaveza, briga. Zato je igra dobar medijum ispoljavanja njihovog bića u slobodi izražavanja i delovanja. U igri mogu sa radoznavnošću i čuđenjem tragati, kombinovati, ispitivati, bez opterećenja zbog mogućih posledica neuspelih pokušaja. Igra koja nosi takmičarski karakter može razvijati upornost, borbenost, ali i kontrolu vladanja sobom u pobedi i porazu. Nažalost, u sportu je za učesnike takmičenja sve manja mogućnost istinskog uživanja zbog njegove komercijalizacije, koja je do te mere ovladala da preti poništavanjem prvobitnog karaktera sportskih igara kao plemenitog nadmetanja. Danas, sportisti ne igraju za lovorov venac, već za velike sume novca, a sportska arena je mesto koje igračima podiže ili spušta cenu u kupoprodajnom interesu njihovih klubova. U takvim uslovima akteri „igre“ daleko su više izloženi pritisku, nego zadovoljstvu koji bi im njihovo igranje moglo pružiti. Ipak, igra, ustrojena na pravilima, koja uključuje učesnike izuzetnih igračkih veština, ostavlja prostor za uživanje posmatrača, ljubitelja sporta i igre.

ZAKLJUČAK

Igra je jedan od oblika akcidencije bivstva kojim se čovekova suština otkriva na fenomenološki način. Njena prisutnost u svetu daje joj karakter običnosti i čini je samorazumljivim momentom ljudskog postojanja u ravni empirijskog iskustva. Međutim, za pitajuće mišljenje kakvo je filozofsko, ona je izvor čuđenja koje iziskuje preispitivanje njenog tumačenja iz pozicije neposredne jasnosti. Tako filozofija istovremeno sa postavljanjem pitanja šta je igra, postavlja i pitanje vlastitih dometa u suočavanju jedne kritičke svesti podložne racionalizaciji, sa fenomenom koji je po sebi udaljen od tog sveta. Međutim, prema principu „isto se istim saznaje” mogli bismo opovrći mogućnost filozofije da prodre u smisao igre, samim tim što je težište igre na spontanosti, a ne na racionalnoj ustrojenosti. Ipak, treba imati u vidu da se filozofija, osim diskursivnih moći uma kojima je u stanju da zahvati logosno u pojavnom, oslanja i na snage duha koje nose intuitivno-imaginativni karakter, kojima nastoji da otkrije one strukture bitka koje su njemu bliske.

Igra nije omeđena uzrastom niti čovek gubi svojstvo homo ludensa u životnim dobima u kojima dominira njegova okrenutost radu i brizi za ostvarenje egzistencijalnih pitanja. Za igru je važna sloboda jer samo u njoj nastaje i kroz nju traje. Kao specifična aktivnost duha i tela, ona je izraz pokreta isto koliko i energije duha, sposobna da se na kreativan način odnosi prema svetu i da u sebi nalazi izvor radosti.

LITERATURA

- Kajoa, R. (1979). *Igre i ljudi. Maska i zanos*. Beograd: Nolit.
- Kant, I. (2003). *Kritika čistog uma*. Beograd: Dereta.
- Niče, F. (2012). *Rođenje tragedije iz duha muzike*. Beograd: Dereta.
- Uzelac, M. (1987). *Filozofija igre*. Novi Sad: Književna zajednica Novog Sada.
- Fink, E. (1979). *Filozofija kao prevladavanje naivnosti*. U *Rani Hajdeger*. Beograd: „Vuk Karadžić”.
- Fink, E. (1984). *Osnovni fenomeni ljudskog postojanja*. Beograd: Nolit.
- Hajdeger, M. (2007). *Bitak i vreme*. Beograd: Službeni glasnik.
- Heidegger, M. & Fink, E. (1993). *Heraclitus seminar 1966/67*. Evanston IL: Northwestern University Press.
- Hartman, N. (2005). *Estetika*. Beograd: Dereta.
- Hegel, G.W.F. (2005). *Fenomenologija duha*. Beograd: Dereta.
- Huiznga, J. (1992). *Homo ludens*. Zagreb: Naprijed.

Ružica Petrović

THE RELEASED POWER OF GAME

Abstract. In the paper we take into consideration the game as the anthropological phenomena which enables the existence between the reality and possibility. The purpose of this paper is to differentiate self-understandable and experiential way of interpreting the game from the understanding of its deeper ontological meaning. The paper analyse the point of view from which the game is opposed to work as a temporary separation from the reality of life and the way to be independent no matter whether the game is present in the active life moments. The highlight here is on the game who carry the spirit of joy and freedom of existence. The author is searching for the elements of the true game that is self-sufficient, a game that does not go beyond the game, which is not burdened with the final aim and the one which is the source of happiness. The intention here is to bring the game in the connection with freedom, imagination, work, everyday life and imagination.

Key words: Game, existence, meaning, freedom.

Miomir Z. Milinković,
Mirjana M. Čutović
Univerzitet u Kragujevcu
Učiteljski fakultet, Užice
miomir@sbb.rs
cutoiko@open.telekom.rs

UDK 81'276.3-053.4
811.163.41'1/'8
37.016:821-82-028.31

KRAĆE USMENE FORME U FUNKCIJI RAZVOJA GOVORA KOD DECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA

Apstrakt. Govor je osnovna pretpostavka vaspitno-obrazovnog rada u podizanju mladih naraštaja i obrazovanju svih uzrasnih i profesionalnih nivoa i nezamenjiv fenomen na planu univerzalne ljudske komunikacije. U radu se istražuju osobenost kraćih usmenih formi i njihova funkcija u razvoju govora kod dece predškolskog uzrasta. Struktura kraćih usmenih modela, naročito njihov glasovni, zvučni i muzički potencijal, predstavljaju dragoceni leksički fond koji se može, primenom različitih metodoloških pristupa, efikasno koristiti u radu sa decom predškolskog uzrasta. Primenom ovih književnih modela dete se istovremeno relaksira, zabavlja i uči.

Ključne reči: govor, dete, usmene forme, standardni i logički akcenat, dikcija.

UVOD: KAKO RODITELJI I VASPITAČI MOGU POMOĆI DECI U JEZIČKO-GOVORNOM RAZVOJU?

Vaspitanje i obrazovanje deteta predškolskog uzrasta predstavlja polaznu osnovu u sveukupnom razvoju ličnosti, naročito u razvijanju njegovog jezičkog osećanja. Takav stav osnažuju iskustva ranijih istraživača koja se odnose na suštinu poimanja stvarnosti i doživljaja sveta u dečjoj svesti. Razvoj govora najbolje i najlakše se ostvaruje u periodu detinjstva, a potvrđeno je i shvatanje da se govor kao socijalna kategorija uči i razvija u aktivnoj komunikaciji i interakciji sa drugima. Tu sposobnost dete ispoljava i razvija uz pomoć ljudi koji ga okružuju. Koliko će govor deteta biti razvijen, zavisi od uslova u kojima ono odrasta, što podrazumeva zdravlje, brigu roditelja i motivaciju svih koji realizuju vaspitno-obrazovni rad. Istraživanja Smiljke Vasić (1971) govore o tome da je uticaj majke na govor deteta osnova na kojoj se dalje grade i razvijaju jezik i govor. Rana komunikacija između majke i deteta pokazuje da je dete od rođenja biološki orijentisano na stvaranje kontakta i emocionalne ekspresivne interakcije sa drugim ljudima. Ovo ukazuje na biološku predodređenost deteta za interakciju. Nekada je porodica imala dominantnu ulogu u formiranju

navika deteta i celokupnog njegovog razvoja. Načini i oblasti delovanja porodice su brojni i raznovrsni i zavise od karakteristika šire društvene i kulturne zajednice u kojoj dete odrasta (Milošević, 2002). Danas predškolska ustanova kao prvi stepenik u smislu socijalizacije deteta, na čelu sa vaspitačem, preuzima niz uloga. Vrlo je važno da decu učimo pravilnom i lepom govoru od najranijeg detinjstva, odnosno da učinimo da razvoj dečjeg govora otpočne na dobrim temeljima. Preko uspravanki, tašunaljki, cupaljki, a kasnije basni, pesama i bajki ono prvi put čuje svoj maternji jezik upotrebljen u umetničkoj funkciji. „Predškolski uzrast je osetljiv period i deca su još uvek pod uticajem odraslih. Snaga reči i modela koje odrasli predstavljaju je velika, zato je posebno važno da se ponašanja dece dočekuju sa puno strpljenja, brižnosti i prihvatanja” (*Pravilnik o Opštim osnovama predškolskog programa*, 2006: 51). Da bi pomogli deci u jezičko-govornom razvoju, roditelji i vaspitači treba da govore lagano i izražajno i da budu pravilan govorni uzor. Vaspitač ima profesionalnu i moralnu obavezu da uvek govori pravilno, jasno, poštujući jezičku normu i druge osobine dobrog govora.

Rad sa decom predškolskog uzrasta zasniva se, u najvećoj meri, na različitim oblicima igre. Govorne igre su od posebnog značaja za uspešnu realizaciju ciljeva i zadataka razvoja govora. U daljim etapama razvoja govora, govorne igre se transformišu u jedan vid spontanog, kreativnog dečjeg stvaralaštva. Dobar poznavalac dečjeg kreativnog stvaralaštva, filozof i estetičar Rid (Read) smatra da je najizrazitija i sveobuhvatna stvaralačka aktivnost u detinjstvu igra (*Pedagoška enciklopedija*, 1989: 99). Platon je govorio da „svoje dete znanju ne treba učiti silom, nego igrom”. „Za Platona igra je bila samo dobar način za ostvarenje vaspitno-obrazovnih ciljeva, dok je za Aristotela imala utilitarni karakter. Po njemu većina igara treba da bude podražavanje onoj delatnosti koju će dete kasnije, kad odraste, ozbiljno obavljati” (Milinković, 2011: 41). U radu sa decom vaspitač treba da pođe od osnovnih didaktičkih principa (posebno od igre zasnovane na usmenim formama), koristeći opšte i posebne metode i druge modele rada koji su u funkciji razvoja govora. Uloga vaspitača u radu sa decom predškolskog uzrasta ostvaruje se u realizaciji vaspitno-obrazovnih aktivnosti koje obogaćuju rečnik, doprinose podizanju jezičke kulture jer „predškolska deca imaju skroman logičko-analički aparat, perceptivno su fiksirana i vezana za kontekst u kome uče, potrebne su im konkretne aktivnosti i slikovit način prikazivanja i označavanja stvari i pojava” (*Pravilnik o Opštim osnovama predškolskog programa*, 2006: 51). Pritom, pažnju valja usmeriti na pružanje podrške, kroz prilagođavanje aktivnosti za podsticanje govornog razvoja uvođenjem inovativnih metoda (Maljković, 2005). Ovim aktivnostima se podstiče i kreativnost u verbalnom izražava-

vanju, kao i kultura govora i jezičkog izražavanja. Potrebno je podsticati decu na govorne stvaralačke igre preuzete iz narodnih umotvorina, jer je ovaj uzrasni period bogat po razvojnim potencijalima.

VASPITNO-OBRAZOVNA VREDNOST KRAĆIH USMENIH FORMI U FUNKCIJI RAZVOJA GOVORA KOD DECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA

Usmena tradicija je bila temelj i polazište svake nacionalne književnosti, pa i srpske. Srpsko usmeno nasleđe je bogato i raznovrsno. U stihovanim formama postoji znatan broj pesama koje su stvarane za decu. To su uspavanke, lazaljke, tašunaljke, cupaljke, brojalice i ređalice.¹ Daroviti pojedinac iz naroda imao je potrebu da usmeno stvara za najmlađe jer je, iako samouk, bio svestan važnosti koju dete ima u istorijskom hodu ljudske civilizacije. Identitet deteta potvrđivao se i dokazivao upravo stvaranjem i postojanjem usmenih formi namenjenih afinitetu i ukusu njegove nemirne prirode. Dete najstarijih vremena, kao i današnje, rađa se i odrasta u svetu reči, koje za njega u početku nemaju značenje, već predstavljaju prevashodno zvuk, ton, igru ili su izvor smeha. Tek kasnije, reči dobijaju u njegovoj svesti svoje izvorno značenje i pružaju mu obilje informacija o svetu koji ga okružuje. U prvoj godini života one nisu vezane za stvari i predmete, već za ono što je nematerijalno i duhovno. Posledica ove zakonitosti su prve usmene forme nonsensnog tipa, kao što su razbrajalice i brojalice. Reči se u ovim modelima slažu i ređaju po ključu melodije i ritma, dakle po kriterijumu uzrasnog identiteta, a ne po stvarnom značenju, koje prevazilazi mogućnost dečje percepcije. Uspavanke svojom sadržinom i porukama određuju uzrasni identitet deteta. Nastale su u vremenu kada se verovalo u magijsku moć reči, ali, nezavisno od toga, one su uvek inspirisane ljubavlju i iskonskim osećanjem materinstva, a namenjene su detetu dok je još u kolevcu. U starijim pesmama ovog tipa oseća se snažan refleks magije – majka je čuvar i moćni zaštitnik deteta, koje odrasta u okrilju njenih najlepših želja. Lazaljke, cupaljke i tašunaljke prate prvu fazu dečjeg odrastanja, a to je vreme kada dete pravi prve samostalne korake, kada se pesmom ohrabruje da hoda, kada mu se peva dok se igra u nečijem krilu, u skladnom ritmu, uz tapšanje rukama ili pocupkivanje na kolenima. Brojalice i razbrajalice takođe su namenjene uzrasnom nivou deteta u prvoj fazi detinjstva. Ove pesme su nastale u neobičnom sklopu besmislenih reči, koje imaju svoj ritam i melodiju, ali nemaju tekstualnu

¹ Opširnije o tome videti u: Milinković, M. (2014). *Istorija srpske književnosti za decu*. Beograd: Bookland, u poglavlju *Narodne umotvorine*.

sadržinu i poruku. Njihova vrednost je upravo u melodiji i ritmu koji u detetu pokreću emotivni doživljaj igre. Ređalice su stvarane za dete koje razmišlja i uspostavlja logičku vezu među stvarima i pojavama. Ove pesme istovremeno zabavljaju i obrazuju; one su relaksacija duha i izvor motivacije; dobar način da se u detetu pokrenu osećanje i smisao za uspostavljanje reda i markiranje pojava i pojmova. Brzalice su posebna igra rečima u kojima dominiraju glasovi i glasovne grupe teške za izgovor. Mogu se koristiti kao artikulacione vežbe. Zagonetke takođe ne poznaju kategoriju uzrasnog identiteta, pripadaju redu najstarijih usmenih modela, a tekovina su usmene i pisane tradicije mnogih naroda. Kao duhovite misaone forme, predstavljaju svojevrsnu proveru oštroumlja onih koji zagonetaju i onih koji odgonetaju. To ih čini privlačnim za decu jer u njihovoj alegoričnoj formi mogu naći dovoljno motiva za relaksaciju duha i zadovoljenje sopstvenog afiniteta (Milinković, 2011).

Veoma je bitno izabrati izražajna sredstva i postupke uz pomoć kojih će deca slušaoci najbolje shvatiti ono što im se govorno interpretira. Smatramo da su jednako važne estetska i logička komponenta govora, dakle u ravan istih vrednosti svode se tema o kojoj se govori, način na koji se nešto govori, kome se govori i sl. Dobra dikcija glasova i pravilan akcent, dva su važna elementa na kojima se ostvaruje prirodna melodija govora. Dikcija² je kompleksna osobenost govora, koja se zasniva na artikulaciji glasova i reči, na akcentu, ritmu i melodiji govora, na intonaciji reči i govornih celina. Ako je svaki glas pravilno izgovoren, onda će i artikulacija reči i rečenica biti čista. Jasnom artikulacijom postizemo bolju pažnju slušaoca, podstičemo njihovu znatiželju i interesovanje za ono što govorno interpretiramo. Melodičnost govora zavisi, dakle, od emocionalne obojenosti govora, logičkog akcenta i pauza u govoru (Milinković, 2005). Deca, čak i kada ne razumeju smisao onoga što im se govori, prepoznaju intonaciju, koja je još značajnija kada su u pitanju kraće forme u odnosu na druga književna dela.

METODIČKI POSTUPCI ZA DOŽIVLJAVANJE I RAZUMEVANJE KRAĆIH USMENIH FORMI

Iako je predškolsko dete zahvalan slušalac književnog dela, jer uživa u melodičnosti, ritmu, lako pamti i reprodukuje, burno reaguje na emocionalne podsticaje, naročito humor, ipak je pravo umeće napraviti izbor metodičkih postupaka kako bi se sadržaji koji se prezentuju učinili za-

² Više o dikciji može se videti u: Milinković, M. (2005). *Retorika*. Čačak: Legenda, u poglavlju *Osnovne pretpostavke dobrog govora*.

nimljivijim i pristupačnijim. Kada se radi o govornim vežbama, potrebno je da budu primerene dečijim doživljajno-saznajnim mogućnostima i da podstiču na govorno stvaralaštvo. Uloga vaspitača je da kod dece, korišćenjem narodnih umotvorina kroz kraće usmene forme kao što su: *lazaljke (puzaljke), prohodalice (koračnice), cupaljke, tašunaljke (tapšalice-pljeskalice), brojalice (razbrajalice), brzalice, ređalice, poslovice, izreke, zagonetke i pitalice*, razvijaju stvaralačke aktivnosti i tako „ispoljavaju maštu i kreativnost stvarajući svoje jezičke tvorevine“ (*Pravilnik o Opštim osnovama predškolskog programa*, 2006: 123). Takođe je bitno istaći i važnost primene i analiziranja kraćih usmenih formi. Kada se deci govorno interpretiraju pomenute književne vrste, ona postaju zainteresovana da čuju i druge, nove. Jedna zagonetka, poslovice, brzalice ili brojalica uvek će biti podsticajna za učenje druge (Ivanović, 1997).

Tašunaljke su pesme slične uspavankama, vedre sadržine, živog ili umerenog ritma, koje se pevaju detetu dok se igra u nečijem krilu. Topla i nežna melodija izaziva u detetu osećaj voljenosti i sreće. *Cupaljke* su pesme čija je struktura usklađena sa ritmom uz koji se dete igra i pocupkuje na kolenu. Ditirampska konstrukcija stiha, obilje humora i hiperboločnih slika, deluju sugestivno na dete, a sadržaj ovih pesama razvija smisao za ritam. Preko tašunaljki i cupaljki dete prvi put čuje svoj maternji jezik upotrebljen u umetničkoj funkciji. Zato je jako važno da ove pesme budu izgovorene dikcijski tačno, lagano i bez tepanja. Poseduju ritam i rimu, pa ih deca lakše prihvataju i spontano uče, bez naprezanja, zato što osećaju zadovoljstvo već od samog procesa ponavljanja. Tašunaljke obično karakterišu tipične, onomatopejične reči *taši, taši, tanana*, dok su za cupaljke karakteristične reči *op, cup* i sl. (Milinković, 2005). Nežni dodiri, osmesi, ritmički pokreti i pevanje ovih logoritmičkih pesama stimulisaće detetov razvoj govora od samog rođenja (Herljević, Posokhova, 2007).

Uspavanke vode poreklo iz pradavnih vremena, kad je nastajao ljudski govor. Njenu osnovu čine razne onomatopeje: *nina-nina; buji-paji*. „Čarobna moć pesme, po verovanju primitivnih ljudi, mogla je da odredi željeni tok događaja i zato je majka raskošnim bojama – i kao već ostvarenu – prikazivala lepu sudbinu svoju i odraslog sina ili ćerke“ (Đurić, 1982: 360). Za Čelenića uspavanke spadaju u grupu svezremenskih pesama koje su inspirisane emotivnim odnosom majke prema detetu i njenom željom da mu biranim rečima iskaže ljubav i „osećanje materinstva“ (Čelenić, 1972: 388, prema Milinković, 2014: 32).

Brojalice (razbrajalice) su nonsensne govorne igre koje nemaju smisao ne poetske vrednosti, a draž im je u rimovanju, ritmu i spoju razumljivih i nerazumljivih reči. Takođe su i neizostavni deo dečje igre, jer se nijedna pokretna igra ne može početi dok se razbrajalicom ne odrede igrači.

Sastoje se od besmislenih, bespojmovnih reči, najčešće poređanih jedna ispod druge pa, ponekad, liče i na pesme zbog ritma kazivanja/ređanja reči. Iako one ne moraju da imaju smisao i rimu, većina dece će ih smišljati u stihu. Brojalica se recituje u jednom tonu. Ona je i mala ritmična celina jer do izražaja dolaze ritam i melodičnost. Mogu biti vrlo vesele, a deca vole humor, neočekivane situacije, obrte i vedrinu (Matić, 1990). Brojalicom deca u igri određuju ko će započeti igru, baciti loptu, nešto smisliti, pokazati i odgovoriti. Brojalica je pristupačna deci jer se lako pamti, ima ritam, melodična je. Deci predškolskog uzrasta je prihvatljiva jer iskazuje elementarnost, kratkoću i jednostavnost. Odlikuje se lakoćom izgovora slogova, kratkim slogovima često sastavljenim od jednog samoglasnika i dva suglasnika. Vrednost brojalice u vaspitno-obrazovnom radu s predškolskom decom posebno se vidi u: govornom razvitku; razvitku spoznajnih sposobnosti; razvitku govorne kreativnosti; razvitku pokreta i ritma (*Pravilnik o Opštim osnovama predškolskog programa*, 2006). Brojalice podstiču na govornu aktivnost, oslobađaju dečji govor, motivišu decu da govore slobodno, bogate dečji rečnik, pridonose pravilnom izgovoru pojedinih glasova (č, ć, d, đ, ž, dž, r, š), smanjuju govorne smetnje, izgrađuju dikciju, naglasak, intonaciju. U razvitku spoznajnih sposobnosti naročito doprinose pamćenju jer tekst brojalice treba zapamtiti. Razvija se slušna percepcija, pozitivne emocije, smisao za lepo, budi se interes za tu vrstu govorne komunikacije i igre rečima.

- *Jedna vrana gakala, / i u polju skakala, / uto dođe crni kos, / i odgrize vrani nos.*

U brojalici kod završnih reči, koje su obično nosioci logičkog akcenta, može se čučnuti, razbežati, poskočiti, gegati, okretati, udariti dečjim ritmičkim instrumentom na tu akcentovanu reč, dodirivati određeni predmet i sl. Ritmom se razvijaju kinestetička osetljivost, sluh i motorika. Maštovit vaspitač može brojalicu iskoristiti za stvaranje raspoloženja, kao uvod u određenu aktivnost, u organizovanom radu ili slobodnim aktivnostima. Ona može biti podsticaj za likovnu aktivnost, muzičko i scensko izražavanje. Brojalica se može naučiti brzo: individualno ili grupno na svim mestima, zavisno od situacije, sadržaja, prilike i prostora. Razne varijante metodičkog postupka omogućavaju lako i jednostavno usvajanje brojalica. Deca ih vezuju za svakodnevne situacije jer su veoma smislene. Ovakve pesme omogućavaju nenaporno postizanje pravilnog ritma, naglasaka i intonacije (Herljević, Posokhova, 2007).

Brzalice su usmene tvorevine koje zabavljaju i realksiraju duh deteta jer su često nonsensnog tipa, ali u isti mah predstavljaju dobar tekst za diskriminaciju pojedinih glasova i suglasničkih grupa.

- *Jesi li ti to tu? Jesi li to tu ti? Jesi li to ti tu? Jesi li tu ti to? Jesi li tu to ti?*

Jezički kompleks ovih formi može poslužiti roditeljima i vaspitačima u fazama automatizacije i diferencijacije pravilnog izgovora glasova kod dece (Herljević, Posokhova, 2007). Pritom valja znati da nije dovoljno samo formirati ispravnu artikulaciju glasa, već ju je potrebno automatizovati na posebno odabranom govornom gradivu u kojem se novi glas često pojavljuje u različitim pozicijama. Poznato je i to da faza automatizacije glasa zna biti za dete dugotrajna, dosadna i mukotrpana. Prijatnost ponavljanja i spontanog učenja ritmičnih i jednostavnih pesmi može nam pomoći da zanimljivim sadržajem i igrom koja sadrži ritam i pokret, faze automatizacije i diferencijacije pretvorimo u nešto što dete prihvata, voli i čime se dobro zabavlja. U brzalicama osnovna motivacija kod dece je da pobede u brzogovorenju, a da nisu svesna da na najbolji način njihovom primenom prolaze kroz najpogodnije vežbe za pravilnu artikulaciju glasova. Dobro produkovanom brzalicom smatra se ona koja je ponovljena najmanje tri puta, vrlo brzo i bez grešaka (Matić, 1990). Brzalice se mogu koristiti kako bi se vežbao pravilan izgovor pojedinih glasova. Na primer, dete koje ima poteškoće u izgovoru glasa Š može ponavljati brzalicu:

- *Miš uz pušku, miš niz pušku.*

Pored toga brzalice su korisne za razvoj auditivnog razlikovanja pojedinih fonema. Na primer, razlikovanje fonema Č i C (Matić, 1990).

- *Četiri čavčića na čunčiću cijuču.*

Takođe se i logički akcenat može menjati i vežbati ponavljanjem ovih ili sličnih brzalica.

- *Miš uz pušku, miš niz pušku.*
- *Miš **uz pušku**, miš niz pušku.*
- *Miš uz pušku, **miš** niz pušku.*
- *Miš uz pušku, miš **niz pušku**.*

Uvežbanjem brzalica deca razvijaju tečan izgovor (dobar ritam i tempo govora), kao i pravilno disanje koje je karakteristično za dobre govornike. Narodne brzalice koje deca izgovaraju najbrže što mogu, stvorice vedro raspoloženje u grupi i ako neko ima poteškoća u njihovom brzanju, neće biti problematično za njega, jer je sve shvaćeno kao deo zabave. Iskustvo pokazuje da upravo ta deca imaju više motiva da smisle novu brzalicu (Tomić, 2000). Na ovaj način deca se oslobađaju i osposobljavaju da stvore neobičan pristup učenju određenih narodnih umotvorina i usvoje ih na sebi prihvatljiv način. Vaspitač treba da prati trendove iz različitih oblasti vaspitanja i obrazovanja, da analizira svoje iskustvo i upoznaje iskustva

drugih i osluškuje potrebe dece. Ovakvim pristupom obezbeđuje se sistematičan i osmišljen rad, koji se kvalitativno i kvantitativno odražava na razvoj dečje ličnosti (Čutović, Savčić, 2013).

Ređalice su igre rečima koje se prave na taj način što se mnoge stvari nižu jedna za drugom, ređaju, nabrajaju od najmanjeg do najvećeg. „One obiluju neočekivanim obrtima i vrlo su bliske humorističnim pesmama, ali se ne mogu ubrajati u njih zato što im nije svrha smešno nego govorna igra” (Đurić, 1982: 527). Ređalice imaju izrazito didaktičku crtu. Kod dece podstiču intelektualne i voljne sposobnosti. Ređalice razvijaju uočavanje, pamćenje, logičko razmišljanje, opažanje, te su deci zanimljive i lako ih pamte.

- *Rano pođoh na pazar, / kupih pile za dinar.*
Rano pođoh na pazar, / kupih koku za dinar...

Zagonetkama se smatraju kratki opisi različitih predmeta, više ili manje uvijeni (najčešće sa metaforom, ali i bez nje), u potvrdnom ili upitnom obliku, u prozi i često u stihu, bogati raznolikim rimama i aliteracijama, katkad sa takvim muzičkim efektima koji mogu da sugerišu odgonetku (Đurić, 1982). U početku je deci teško da tumače zagonetke, ali ukoliko su vaspitači uporni i deca se sama izvešte da ih tumače, gotovo je sigurno da će ih i sami početi da smišljaju i to veoma uspešno. Metodčki postupak koji predlaže Maljković (2005) ima polaznu osnovu Đurićeve definicije zagonetke jer se u početnim aktivnostima prilikom razgovora sa decom sluša snimak u kome se životinje oglašavaju, a nakon toga se razgovora o tim životinjama čije se ilustracije nalaze na sredini stola u sobi. Nakon toga se prelazi na verbalne zagonetke, a deca gledajući ilustracije i, uočavajući bitno i karakteristično, pokušavaju da ih odgonetnu. Zadatak koji predlaže Vladimir Mihajlovski (Mihajlovski, 2006), a čija je funkcija podsticanje i afirmacija nadarenosti dece predškolskog uzrasta, jeste da u okviru govornih i dramskih igara sa zagonetkama pokušaju da pogođe zagonetku po opisu. Deca vole i korelaciju sa likovnim izražavanjem, tako da im se može dati da nacrtaju rešenje zagonetke koju sami smisle (Tomić, 2000).

ZAKLJUČAK

Govor se uči, razvija i neguje čitavog života i jedna je od najvažnijih društvenih kategorija. Od mnogih se može čuti mišljenje kako je kreativnost vrlina podarena samo određenim pojedincima. Međutim, kreativnost, kao opšteljudski potencijal i potreba, prirodno je prisutna u svakom de-

tetu i ona zapravo predstavlja veštinu kojom se može služiti svako uz dosta izučavanja, vežbe i hrabrosti. Sva deca, a posebno „deca predškolskog i mlađeg školskog uzrasta, poseduju neverovatnu maštu“ (*Pravilnik o Opštim osnovama predškolskog programa*, 2006: 117), a samim tim i sklonost ka nesputanoj kreativnosti, koju slobodno iskazuju. Proces razvoja govora kod deteta „nalazi se u tesnoj i neraskidivoj vezi sa opštim sazajnim razvojem (od afekta do koncepta) i to ne samo iz razloga njegove zavisnosti od tog razvoja, već i zbog povratnog uticaja na njega“ (Kebara, 2012: 135). Deca počinju izmišljati brojalice onda kada već znaju određeni broj brojalica. Često počinju s nadogradnjom neke poznate, a onda stvaraju nove, svoje brojalice u skladu s vremenom u kojem žive i okolinom u kojoj se nalaze. Izmišljanjem novih reči i njihovim povezivanjem u rimovane parove reči i stihove, sastavljanjem novih rečenica i njihovim povezivanjem u stvaralačko pričanje, deca podstiču samogovor. Razvoj sposobnosti da shvati događaje i pojave naglo povećava detetovu sposobnost razumevanja govora i okoline. Zato je potrebno sve aktivnosti u koje je dete uključeno pratiti govorom koji se odnosi na ono što se dešava.

LITERATURA

- Vasić, S. (1971). *Razvitak artikulacije na uzrastu od tri do devet godina*. Beograd: Naučna knjiga.
- Đurić, V. (1982). *Lirika u svetskoj književnosti*. Beograd: Srpska književna zadruga.
- Ivanović, R. (1997). *Govorne radionice za rad sa decom od 3 do 7 godina*. Beograd: Altera.
- Kebara, M. (2012). Jezičke antinomije u dečjem stvaralaštvu i stvaralaštvu za decu. U: V. Jovanović, T. Rosić (ur.) *Književnost za decu i omladinu – nauka i nastava*, pos. izd., knj. 15 (119–138). Jagodina: Fakultet pedagoških nauka.
- Maljković, M. (2005). *Metodički priručnik za razvoj govora dece predškolskog uzrasta*. Kikinda: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Matić, R. (1986). *Metodika razvoja govora dece*. Beograd: IGRO „Nova prosveta“.
- Matić, R. (1990). *Igre i aktivnosti dece*, 3. izdanje. Beograd: IGRO „Nova prosveta“.
- Milinković, M. (2005). *Retorika sa izabranim besedama*. Čačak: Legenda.
- Milinković, M. (2011). Dete i književnost u istorijskoj retrospektivi. *Detinjstvo*, 1/2011 (XXXVII) (39–46).
- Milinković, M. (2014). *Istorija srpske književnosti za decu*. Beograd: Bookland.
- Milošević, N. (2002). Uticaj saradnje porodice i škole na socijalno ponašanje i školsko postignuće učenika. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 34 (193–212), dostupno na <http://www.doiserbia.nb.rs//doi/0579-6431/2002/0579-64310204193M>, pristupljeno 10. 1. 2016.

- Mihajlovski, V. (2006). Vježbenički model govorne igre s darovitom djecom predškolske dobi. *Život i škola*, br. 15–16(1–2/2006) (57–62), dostupno na hrcak.srce.hr/file/39448, pristupljeno 13. 10. 2015.
- Pedagoška enciklopedija* (1989). N. Potkonjak, P. Šimleša (ur.). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pravilnik o Opštim osnovama predškolskog programa* (2006). Beograd: Prosvetni pregled.
- Tomić, S. (2000). *Priručnik za vaspitače uz Igralište sveznalište*. Beograd: Eduka.
- Herljević, I., Posokhova, I. (2007). *Govor, ritam, pokret*. 3. izdanje. Lekenik: Ostvarenje.
- Čutović, M., Savčić, S. (2013). Kreativne radionice u nastavi. U: *Reinženjering poslovnih procesa u obrazovanju*. Čačak: Fakultet tehničkih nauka.

Miomir Milinković
Mirjana M. Čutović

SHORTER ORAL FORMS IN THE FUNCTION OF SPEECH DEVELOPMENT AMONG PRESCHOOL CHILDREN

Abstract. Speech is the basic premise within the process of education in raising young generations and educating of all ages and professional levels as well as an indispensable phenomenon in terms of universal human communication.

This paper explores the peculiarity of short oral form and its function in speech development among preschool children. Structural short oral models, especially their voice, sound and music potential, represents a valuable lexical fund that may, by different methodological approaches, be used effectively in working with children of preschool age. Using these literary models children at the same time relax, they are entertained and educated.

Key words: speech, child, oral forms, logical accent, diction.

Emilija Lazarević,
Jelena Stevanović,
Nataša Lalić-Vučetić
Institut za pedagoška istraživanja
Beograd
elazarevic@ipi.ac.rs

UDK 37.016:003-028.31
159.943.7-053.4

O NEKIM ASPEKTIMA PRIPREME DECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA ZA OPISMENJAVANJE: RAZVOJ GRAFOMOTORIKE¹

Apstrakt. Da bi dete uspešno ovladalo veštinom pisanja, neophodno je da ima dobro razvijenu sposobnost grafomotorike, pored ostalih adekvatno razvijenih sposobnosti. S tim u vezi, cilj rada bio je da utvrdimo kvalitet razvijenosti fine i grube grafomotorne sposobnosti, kao i da utvrdimo lateralnu dominantnost kod dece predškolskog uzrasta. Osim toga, istraživanjem smo nastojali da sagledamo da li postoji razlika prema polu u nivou razvijenosti grafomotorne sposobnosti. Uzorak je prigodan i čini ga šezdeset petoro dece koja pohađaju pripremni predškolski program u trima predškolskim ustanovama u Beogradu. U istraživanju su korišćeni sledeći testovi: Test za procenu vizuelne percepcije, Test za procenu kvaliteta lineacije (kojima je ispitivana grafomotorička zrelost ispitanika) i Test za procenu dominantne lateralizovanosti. Rezultati ukazuju na to da je sposobnost grube grafomotorike razvijena značajno iznad proseka kod ispitivane dece. Međutim, nešto više od trećine dece bilo je delimično uspešno kada je reč o procenjivanju kvaliteta lineacije u složenim grafomotornim nizovima, odnosno kada je u pitanju fina grafomotorika. Takođe, ustanovljeno je da je dešnjaštvo zastupljeno kod većine dece i da nema razlike prema polu kada je kvalitet lineacije u pitanju. Nalazi istraživanja upućuju na zaključak da je potrebno više pažnje posvetiti razvijanju sposobnosti fine grafomotorike na predškolskom uzrastu, budući da kvalitet razvijenosti grafomotorne sposobnosti može značajno uticati na školsko postignuće dece.

Ključne reči: grafomotorna sposobnost, veština pisanja, lateralna dominantnost, opismenjavanje, deca predškolskog uzrasta.

¹ *Napomena.* Članak predstavlja rezultat rada na projektima *Od podsticanja inicijative, saradnje, stvaralaštva u obrazovanju do novih uloga i identiteta u društvu* (br. 179034) i *Unapređivanje kvaliteta i dostupnosti obrazovanja u procesima modernizacije Srbije* (br. 47008) čiju realizaciju finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije (2011–2015).

UVOD

Pismenost dece, odnosno njihova osposobljenost za pisanu komunikaciju, sve do početka sedamdesetih godina 20. veka posmatrana je isključivo u kontekstu formalnog poučavanja čitanja i pisanja u prvom razredu osnovne škole. Međutim, tokom poslednjih dveju decenija prošloga veka dolazi do redefinisavanja koncepta *pismenost*, pa se na dati pojam počinje gledati kao na činjenicu neodvojivu od celokupnog jezičkog razvoja deteta i njegovi se počeci postavljaju izvan okvira školovanja, odnosno prenose se u fazu razvoja jezika koja prethodi započinjanju formalnog obrazovanja (Gillen i Hall, 2003).

Za usvajanje veštine pisanja – koja predstavlja veoma složenu psiholingvističku i neurolingvističku sposobnost – neophodna je integracija senzornih procesa (auditivnog, vizuelnog i motornog) budući da je svaki od njih značajan za sam proces pisanja. Pisani jezik zahteva viši i znatno kompleksniji nivo senzornog funkcionisanja (Golubović, 2006). Pisani jezik predstavlja ekspresivnu komponentu forme čitanja. Kod pisanog jezika, kao i kod govora, najpre se uspostavlja receptivni obrazac (input), odnosno razumevanje napisane reči, čime se omogućava ekspresija (output) koja nije uslovljena samo receptivnim funkcijama, nego i integrisanošću motornih procesa. Odnos između auditorne i vizuelne forme jezika hijerarhijski je uređen, što znači da sposobnost pisanja zavisi od celovitosti auditorne forme i čitanja (Golubović, 2011). Da bi uspešno bio realizovan sam čin pisanja, važno je da bude usklađeno funkcionisanje sledećih sposobnosti: percepcije oblika; dobra motorna kontrola koja podrazumeva usaglašen rad mišića ruke; dobra funkcija i stepen zrelosti mišićnog tonusa (da bi dete moglo da drži olovku i da je „vodi“ sa neophodnim ritmom promene pritiska prilikom pisanja); pravilna koordinacija oko-ruka i adekvatna memorija (Golubović i Rapajić, 2008).

Da bi dete u određenoj fazi svoga razvoja ovladalo grafomotorikom, ono mora proći kroz celokupan motorički razvoj koji započinje razvojem grube motorike, a nastavlja se razvojem fine motorike (Ćalasan i sar., 2015). Složena grafomotorna aktivnost, pored jezičkih znanja, uključuje i kinestetskomotorne, praksiske, vizuospacijalne i vizuokonstruktivne komponente. Ona predstavlja sposobnost pravilnog grafičkog oblikovanja slova rukom i sredstvom za pisanje (olovka, pero, itd.), ali i složenu psihomotornu sposobnost u kojoj učestvuje veliki broj mišića ruke, šake i prstiju, a sve njih koordinira složeni nervni sistem – od korteksa do prstiju. Na taj način je grafomotorika zasnovana na mijelokinetičkoj i konstruktivnoj praksi. Razvija se vizuelnomotornim percipiranjem grafema

koje se vremenom automatizuju, pa pisanje postaje automatizovana radnja usklađena sa misaonim procesima (*Defektološki leksikon*, 1999).

Razvoj grafomotornih sposobnosti započinje relativno rano, već na uzrastu od 18 meseci života deteta. Taj period karakteriše škrabanje. Kada škraba, dete najčešće pomera ruku napred-nazad i tako nastaju talasaste „žvrljotine”. Kasnije, široki zamasi celom rukom omogućavaju veću kontrolu podlaktice, i na kraju, pokreti prstiju postaju voljni i precizni. Prva dečija škrabanja sastoje se iz jajolikih oblika a kasnije od kružnih spirala. Upravo se u ovom periodu uključuje vizuelna percepcija koja će uvek prethoditi grafomotornoj aktivnosti. To znači da će dete morati vizuelno da percipira krug i kružne oblike pre nego što će biti u stanju da ih nacрта na uzrastu od 3 godine. Kvadrat će moći da nacрта tek sa 4 godine, iako će moći vizuelno da ga analizira znatno ranije, trougao sa 5 godina i romb sa 6 godina (Mitić i Golubović, 2008). U toj složenoj psihomotornoj aktivnosti postepeno se formira individualni rukopis kao utvrđeni način pisanja slova jedne ličnosti (Mitić, 2004).

Za izvođenje pokreta pisanja važan je i pritisak olovke na papir, pomoću koga se ostavlja vidljiv trag na papiru koji je uslovljen mišićnim tonusom. Dobar mišićni tonus predstavlja preduslov za optimalan pritisak olovke na papir, prilikom izvođenja čina pisanja. Značajno mesto zauzima i funkcija prstiju izražena kroz mogućnost izvođenja fine motorne koordinacije, odsustva pridruženih pokreta, nespretnosti i sl. (Van Galen, 1991) i pravilnog položaja olovke u ruci. Razvojni sled ukazuje na to da deca pokazuju interes za olovku već na uzrastu od godinu dana i tada je uzimaju celom šakom. Od druge do treće godine hvat olovke sazreva i deca olovku drže prstima, ali još uvek nepravilno; to je tzv. pronirani hvat u kome je ručni zglob u pronaciji olovka se drži prstima, nema otvorenog luka između palca i kažiprsta, a ruka se miče kao celina. Za uzrast od 3 godine i 6 meseci do 4 godine karakterističan je statičan troprsti hvat pri čemu deca olovku drže s tri prsta, luk između palca i kažiprsta je lagano otvoren, a prilikom pisanja miče se cela šaka umesto prstiju. Između 4 godine i 6 meseci i 6 godina javlja se zreli dinamični troprsti hvat, zglob je ispružen, olovka se drži vrhovima prstiju (palac, kažiprst i srednji prst), između palca i kažiprsta je otvoren luk, a prilikom pisanja pomeraju se prsti. Ovaj hvat omogućava maksimalnu fleksibilnost i kontrolu pri pisanju. Kako se povećava potreba za bržim pisanjem ovaj hvat omogućava detetu tačno i uredno pisanje. Takođe, da bi izvelo pokret uz stimulaciju nekih mišićnih grupa, dete mora da ima razvijenu i grubu i finu motornu koordinaciju, da zapamti pokret i da izvrši balansiranje, fleksiju i kontrakciju. Za sam čin pisanja neophodan je i visok nivo koordinacije, preciznost regulacije snage i odmerenost pokreta. Fina koordinacija po-

kreta šake zahteva produženu fiksaciju zglobova uz određeno statičko opterećenje koje je uslovljeno mirnim držanjem ruku i drugih delova tela (Ćordić i Bojanin, 1992). Osim toga, za uspešno pisanje potrebna je jasno izdiferencirana upotrebna lateralizovanost jedne ruke. Smatra se da do pete godine 90% dece pokazuje sklonost da upotrebljava jednu ruku u većini aktivnosti (Ćalasan i sar., 2015).

Dakle, da bi uspešno ovladala veštinom pisanja u školi, u periodu do polaska u školu deca bi trebalo da budu „izložena specifičnim konkretnim iskustvima (Dryden and Vos, 2004), koja im omogućavaju da razviju motoričke i druge sposobnosti” (prema Kopas-Vukašinović, 2014). Takođe, potrebno je kreirati sredinu (u predškolskoj ustanovi, kod kuće) koja će podsticati razvoj detetovih potencijala za savlađivanje sposobnosti pisanja i koja će mu omogućiti uspešno opismenjavanje, budući da je pismenost opšta sposobnost od koje će zavisiti njegova akademska uspešnost nakon započinjanja formalnog obrazovanja i kasnije u životu.

METOD

S obzirom na to da se u osnovi uspešnog ovladavanja veštinom pisanja nalaze pored ostalih adekvatno razvijenih sposobnosti i dobro razvijena grafomotorna sposobnost, cilj istraživanja bio je da se utvrdi kvalitet razvijenosti fine i grube grafomotorne sposobnosti dece predškolskog uzrasta. Pored toga, istraživanjem smo nastojali da utvrdimo da li postoje razlike prema polu u nivou razvijenosti grafomotorne sposobnosti, kao i da utvrdimo lateralnu dominantnost ispitanika.

Uzorak je obuhvatio šezdeset petoro dece predškolskog uzrasta prosečne starosti 80 meseci (AS = 80,09; SD = 3,11; Mod = 80, Min = 75, Max = 88) koja pohađaju pripremni predškolski program. Ispitivana deca su iz tri predškolske ustanove (PU) iz Beograda: državne („Mrvica” i „Skadarlija”) i privatna („Juca – dečja otkrivalica”). Uzorak je ujednačen prema polu (51% dečaka i 49% devojčica) i prema strukturi PU: 52% je pohađalo državne, a 48% dece privatnu PU. Ispitanici imaju tipičan govorno-jezički razvoj i u trenutku ispitivanja nisu ovladala veštinama čitanja i pisanja.

Procena nivoa grafomotorne zrelosti kao dela praktičke aktivnosti dece predškolskog uzrasta izvršena je primenom sledećih testova: *Test za procenu vizuelne percepcije* i *Test za procenu kvaliteta lineacije* (Ćordić i Bojanin, 1997). Da bismo ustanovili dominantnu lateralizovanost dece, primenili smo *Test za procenu dominantne lateralizovanosti* (Ćordić i Bojanin, 1997).² Primenjeni *Test za procenu vizuelne percepcije* je pretrpeo kritike u

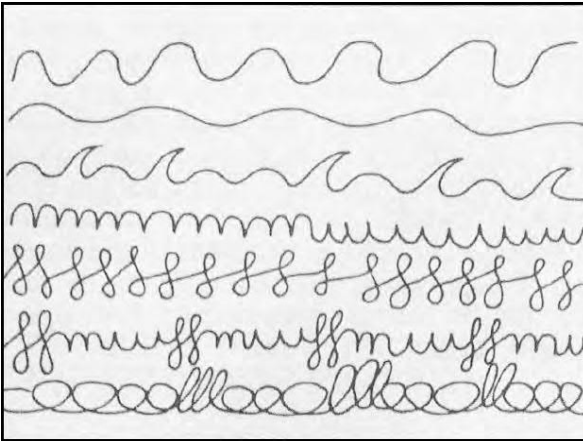
² Primenjeni testovi su deo standardne logopedске dijagnostičke procedure.

pogledu samog naziva. Iako u nazivu testa stoji vizuelna percepcija, ovim testovnim materijalom se ispituje gruba grafomotorika, odnosno crtanje. Adekvatan razvoj vizuelne percepcije prethodi razvoju grafomotorike, odnosno da bi dete nacrtalo bilo koju zadatu figuru mora prethodno da je na ispravan način percipira. Dešava se da dete iako ispravno percipira zadate figure nije u stanju i da ih nacрта. Test se sastoji od šest figura (krug, kvadrat, trougao, obrnuti trougao i dva romba bez kruga na jednom uglu i sa nacrtanim krugom u jednom uglu) koje dete treba da nacрта po zadatom modelu. Prilikom procene grafomotornih sposobnosti dece mora se strogo poštovati razvojna hijerarhija. Sposobnost crtanja zadatih figura ocenjuje se na sledeći način: adekvatno izvođenje figure 1 (krug) odgovara nivou uzrasta od tri godine; figura 2 (kvadrat) uzrastu od četiri godine; figura 3 (trougao) uzrastu od pet godina; figura 4 (obrnuti trougao) uzrastu od šest godina; figura 5 (romb bez nacrtanog kruga u jednom uglu) uzrastu od sedam godina i figura 6 (romb sa nacrtanim krugom u jednom uglu) uzrastu od osam godina. Prilikom ocenjivanja ove grafomotorne sposobnosti dece važno je i da ispitivač zabeleži sledeće primedbe: kojom rukom dete izvodi zadatak, da li se brzo zamara, da li okreće papir, da li često gleda zadate modele, da li tokom rada traži objašnjenja, da li veličina odgovara zadatim modelima i da li redosled odgovara zadatim modelima.

Testom za procenu kvaliteta lineacije ispituje se kvalitet lineacije dece koji predstavlja nivo fine grafomotorne sposobnosti. Procena se zasniva na analizi izvedenog niza grafomotornih aktivnosti u vidu izvođenja sedam linija različitog kvaliteta, pravca i nivoa složenosti (Slika 1). Izvođenje ovih grafomotornih aktivnosti prati se u toku samog izvršavanja zadataka i opisuje se kako se drži instrument za pisanje, nuskretanje u pojedinim delovima tela koje se javljaju pri ovoj radnji i brzina kojom se sama radnja izvodi. Drugi kvaliteti koji se posmatraju su: (1) ujednačenost pritiskivanja na hartiju koja se izražava ujednačenom debljinom prve tri linije; (2) nazubljenost tri prve linije; (3) održavanje pravca tri prve linije; (4) relativna ujednačenost udubljenja i ispupčenja pri izvođenju krivih sa udolinama i bregovima; (5) reprodukovanje razlika između dubljih i plićih talasa krive linije; (6) održavanje pravca nizova od četvrtog do sedmog reda; (7) kvalitet okruglina u nizovima od četvrtog do sedmog reda; (8) kvalitet linije (debljina, nazubljenost) u nizovima od četvrtog do sedmog reda; (9) kvalitet vitica u nizovima od petog do sedmog reda i (10) ostvarivanje tri nivoa u nizu šest i dva nivoa u nizu sedam. Kvalitet izvedene lineacije se procenjuje kao uspešno izvođenje koje se vrednuje jednim poenom, delimično uspešno sa 0,5 poena i neuspešno izvođenje sa 0 poena. Poeni za svaki aitem se beleže i sabiraju. Najbolje izvedena

lineacija donosi 10 poena, osrednje izvedena 5 poena, a loše izvedena sa 0 poena. Između svake od ovih zbirnih cifara postoje vrednosti koje ukazuju na uspešno izvedeni Test. Pet poena i niže označavaju da je u celini Test izveden neuspešno. Iako je test moguće primeti već od treće godine, deca nisu u stanju da izvedu mnoge zadate modele lineacije, te se mora uzeti u obzir da primena ovog Testa, na mlađim predškolskim uzrastima zaključno sa petom godinom života, ukazuje samo na postojanje najelemenarnijih oblika fine grafomotorike i ukazuje na začetak fine grafomotorike.

Slika 1. Procena lineacije i izvođenja preskriptualnih oblika



Test za procenu dominantne lateralizovanosti procenjuje lateralizovanost na nivou gornjih ekstremiteta – upotrebnu i gestualnu, na nivou vida, sluha i na nivou donjih ekstremiteta. Upotrebnu lateralizovanost gornjih ekstremiteta čine svi naučeni pokreti i u testu su ispitani sa 10 zadataka, odnosno radnjama kao što su: pisanje, pranje zuba, mahanje, deljenje, jedenje, češljanje, sečenje, zvonjenje, mešanje. Gestualnu lateralizovanost gornjih ekstremiteta čine spontani, instiktivni pokreti ispitani u testu sa radnjama kao što su: ispruži i ukrsti ruke, stavi pesnicu jednu iznad druge, kažiprst na kažiprst, ukrsti prste, ukrsti ruke na grudima i okretanje u krug. Procena vizuelne lateralizovanosti sadrži četiri zadatka (gledanje kroz cev, gledanje kroz rupu na papiru kada ispitivač drži papir, i kada dete drži papir i namigivanje). Procena auditivne lateralizovanosti sadrži četiri zadatka (slušanje tihog govora/šapat, slušanje sata/dete uzima sat i sluša, slušanje sata/sat ispred lica ispitanika drži ispitivač, pljesak rukama iza leđa). Lateralizovanost donjih ekstremiteta ispituje se pomoću 4 zadatka (šutiranje loptom, skakanje na jednoj nozi, crtanje nogom kruga po podu i prekrštanje noge). Ispitivano dete je trebalo da na data uputstva

Uzmi kašiku i pokaži kako jedeš supu ili Uzmi češalj i počešljaj se, odgovori pokazivanjem izvesne radnje ili da konkretno pokaže zadatak po nalogu ispitivača, upotrebom odgovarajućih ponuđenih rekvizita. Beleženo je kojom rukom dete pokazuje radnju i na osnovu sakupljenih odgovora procenjavano je da li je kod deteta dominantna upotrebna leva ili desna ruka, ili je dete ambidekster. Po istom principu se procenjuju i dominantna gestualna lateralizovanost gornjih ekstremiteta, vizuelna, auditivna i lateralizovanost donjih ekstremiteta. Sabiranjem dobijenih podataka, procenjuje se dominantna lateralizovanost na ispitivanim nivoima.

Testovi su primenjivani individualno, u zasebnim prostorijama u kojima su se nalazili samo ispitivač i ispitanik. Rešavanje testova nije bilo vremenski ograničeno, a dužina vremena za rešavanje testa je individualno varirala. Pre primene testova data su uputstva, a testovi su primenjivani tek kada su ispitanici u potpunosti razumeli način rešavanja testa. Za ispitivanje dece dobijena je saglasnost roditelja. Istraživanje je realizovano tokom 2012. godine neposredno pred kraj realizacije pripremnog predškolskog perioda.

U obradi podataka korišćena je deskriptivna statistička analiza, testovi statističkog zaključivanja, a izračunata je i interna konzistentnost datog instrumenta.

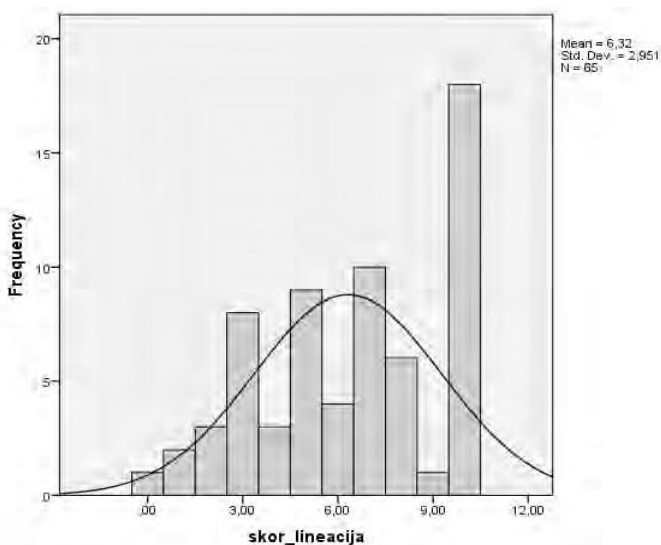
REZULTATI I DISKUSIJA

Rezultati istraživanja o nivou grafomotorne razvijenosti dece predškolskog uzrasta primenom Testa vizuelna percepcija potvrđuju da su ispitanici u proseku ostvarili 7,2 boda od ukupno 8 bodova ($AS = 7,23$; $SD = ,948$ Min 0; Max 8) što ukazuje na postignuće koje je znatno iznad prosečnog. Analizirajući dobijene podatke, uočavamo da je 35,4% ispitanika uspešno izvelo zadatke crtanja koji su predviđeni za uzrast od šest godina, 6,2% ispitanika za uzrast od sedam, a čak 58,5% ispitanika za uzrast od osam godina. Ako uzmemo u obzir činjenicu da je prosečna starost ispitanika 6 godina i 6 meseci, dobijeni podaci upućuju na to da je 35,4% ispitanika ostvarilo prosečno postignuće, odnosno u stanju je da adekvatno izvede po zadatom modelu četiri figure (krug, kvadrat, trougao i obrnuti trougao), što nije neočekivani rezultat. Dobijeni nalazi su u skladu sa razvojnim hijerahijom ove grafomotorne sposobnosti, odnosno očekuje se da deca na uzrastu između pete i šeste godine uspešno precrtavaju trougao, dobro se služe olovkom itd. O visokim postignuću u ovom domenu govore podaci da je čak 64,7% dece ostvarilo postignuće iznad uzrasnih normi. Adekvatno crtanje pete figure (romba) izvelo je 6,2% ispitanika što od-

govara postignuću dece uzrasta od sedam godina. Čak 58,5% ispitanika uspešno izvodi šestu figuru (crtanje romba sa krugom u jednom uglu) što odgovara uzrastu od osam godina.

Dobijeni nalazi potvrđuju stav da veština crtanja podrazumeva uključivanje različitih razvojnih sposobnosti, koje u različitim razvojnim fazama imaju manji ili veći uticaj na kvalitet ove grafomotorne sposobnosti, odnosno sposobnosti crtanja (Toomela, 2002). Dobro postignuće u ovom domenu grafomotorne sposobnosti registrovano je i u drugim istraživanjima pri izvođenju zadataka koji su sadržani u primenjenom testu u našem istraživanju. Primenom IV suptesta *Crtanje oblika AKADIA* testa razvojnih sposobnosti koji, pored ostalih geometrijskih figura, sadrži i figure koje se nalaze u testu koji smo primenili – ustanovljeno je da većina dece mlađeg školskog uzrasta (čak 84%) ima dobro razvijenu ovu veštinu, ali je utvrđeno i da i na ovom uzrastu deca ispoljavaju teškoće u ovom domenu, tako da se 12% dece nalazi ispod prosečnog postignuća za 1 SD, a 3,9% ispod prosečne rezultate za 2 SD (Gligorović i sar., 2005).

Grafikon 1. Ukupno postignuće ispitanika na Testu za procenu kvaliteta lineacije



Podaci, koje je ispitivač evidentirao tokom izvršavanja zadataka, ukazuju na to da je 95,4% ispitanika izvodilo zadatak crtanja desnom a 4,6% ispitanika levom rukom. Tokom crtanja ispitanici nisu pokazivali znake zamora, nisu okretali list i nisu često gledali ponuđeni zadatak. Prilikom izvođenja zadatka 6,2% ispitanika je tražilo dodatno objašnjenje. Kada je

u pitanju veličina izvedenih figura, ustanovljeno je odstupanje kod 12,4% ispitanika i to 7,8,2% ispitanika je crtalo veće figure od zadatog modela, a 4,6% ispitanika je crtalo manje figure u odnosu na zadati model. Kada se posmatra redosled figura, nisu zabeležena odstupanja.

Na osnovu rezultata deskriptivne statistike o kvalitetu lineacije dece ustanovljeno je da su u proseku ostvarila 6,3 boda od ukupno 10 bodova (AS = 6,31 SD = 2,95 Min 0; Max 10,00) što ukazuje na postignuće koje je nešto iznad proseka (Grafikon 1). Međutim, ako uzmemo u obzir kriterijum za procenu kvaliteta izvedene lineacije ovog Testa, prema kome najbolje izvedena lineacija donosi 10 poena, osrednje izvedena 5 poena, a loše izvedena sa 0 poena, dobijeni podaci pokazuju da su naši ispitanici u proseku ostvarili 6,3 boda, što ukazuje na to da iako je postignuće po vrednosti ostvarenih bodova u kategoriji uspešno urađenog testa, ipak je neznatno iznad delimično uspešne lineacije.

Postignuće na Testu za procenu kvaliteta lineacije prema kriterijumima za ocenjivanje je posmatrano preko pokazatelja deskriptivne statistike čije su vrednosti prikazane u Tabeli 1.

Tabela 1. *Postignuće ispitanika na Testu za procenu kvaliteta lineacije prema kriterijumima za ocenjivanje*

Kriterijumi za procenu kvaliteta lineacije	N	Min	Max	AS	SD
1. Ujednačenost pritiskivanja na hartiju koja se izražava ujednačenom debljinom prve tri linije	65	0,00	1,00	,900	,2531
2. Nazubljenost tri prve linije	65	0,00	1,00	,638	,3591
3. Održavanje pravca tri prve linije	65	0,00	1,00	,853	,2894
4. Relativna ujednačenost udubljenja i ispupčenja pri izvođenju krivih sa udolinama i bregovima	65	0,00	1,00	,630	,3778
5. Reprodukovanje razlika između dubljih i pliće talasa krive linije	65	0,00	1,00	,623	,3647
6. Održavanje pravca nizova od četvrtog do sedmog reda	65	0,00	1,00	,730	,4153
7. Kvalitet okruglina u nizovima od četvrtog do sedmog reda	65	0,00	1,00	,500	,3952
8. Kvalitet linije (debljina, nazubljenost) u nizovima od četvrtog do sedmog reda	65	0,00	1,00	,492	,3902
9. Kvalitet vitica u nizovima od petog do sedmog reda	65	0,00	1,00	,469	,3940
10. Ostvarivanje tri nivoa u nizu šest i dva nivoa u nizu sedam	65	0,00	1,00	,476	,3896

Analizirajući ukupan kvalitet lineacije prema datim kriterijumima, uočavamo da su ispitanici najviši skor ostvarili na sledeća tri kriterijuma: 1 (ujednačenost pritiskivanja na hartiju koja se izražava ujednačenom debljinom prve tri linije), 3 (održavanje pravca tri prve linije) i 6 (održavanje pravca nizova od četvrtog do sedmog reda). Dobijeni podaci su u skladu sa razvojnim normama koje ukazuju na to da deca predškolskog uzrasta poseduju fleksibilnost šake i prstiju, linije su im jasne, imaju usvojen adekvatan pritisak olovke na papir i u stanju su da održava pravac izvođenja lineacije. Nešto slabije postignuće kada je u pitanju kvalitet lineacije, deca su postigla na sledećim kriterijumima: 2 (nazubljenost tri prve linije); 4 (relativna ujednačenost udubljenja i ispupčenja pri izvođenju krivih sa udolinama i bregovima) i 5 (reprodukovanje razlika između dubljih i plićih talasa krive linije). Naši ispitanici su i po pitanju ova tri kriterijuma za procenu kvaliteta lineacije ostvarili rezultate koji su u skladu sa uzrastom, jer se očekuje da deca na ovom uzrastu mogu izvoditi ravne, kružne i valovite linije. Kada je u pitanju kriterijum 7 (kvalitet okruglina u nizovima od četvrtog do sedmog reda), naši ispitanici su bili na granici uspešno izvođene lineacije. Deca predškolskog uzrasta nisu bila uspešna pri izvođenju lineacije kada su u pitanju sledeći kriterijumi: 8 (kvalitet linije: debljina i nazubljenost u nizovima od četvrtog do sedmog reda), 10 (ostvarivanje tri nivoa u nizu šest i dva nivoa u nizu sedam) i 9 (kvalitet vitica u nizovima od petog do sedmog reda). Navedeni kriterijumi su procenjivali kvalitet lineacije u složenim grafomotornim nizovima koji su našim ispitanicima predstavljali teškoću. Podaci našeg istraživanja o razvijivosti fine grafomotorne sposobnosti su u skladu sa rezultatima istraživanja drugih autora koji su ispitivali takođe finu sposobnost grafomotorike primenom složenih zadataka grafomotorne sposobnosti sadržanih u Predikcionom testu. U istraživanju Čalasan i saradnika (2015) ustanovljeno je da deca predškolskog uzrasta ispoljavaju teškoće u domenu ove sposobnosti kada su u pitanju kriterijumi koji se odnose na pažljivo i tačno crtanje figura, pridržavanje zadatog odstojanja, praćenje veličine figura i uočavanje grešaka pri radu. Pešić i saradnici su utvrdili da je samo 6,4% dece predškolskog uzrasta u potpunosti adekvatno odgovorilo na sve zahteve Predikcionog testa i da više od pola njih nije tačno reprodukovalo zadati model (Pešić i sar., 2012). Istraživanja o razvijivosti fine motorike i grafomotorike dece predškolskog uzrasta ukazuju na prisustvo teškoća pri izvođenju određenih zadataka kao što su npr. rezanje kruga dominantnom rukom ili kopiranjem trougla, isprepletenih linija (Spanaki et al., 2014).

Ako analiziramo distribuciju dečjeg postignuća u domenu kvaliteta lineacije kao fine grafomotorne sposobnosti merene preko broja ostva-

renih bodova prema kriterijumima Testa za procenu kvaliteta lineacije, možemo uočiti da je 39,9% ispitanika ostvarilo ukupan skor od jednog do pet poena. Dakle, u domenu kvaliteta lineacije deca su bila delimično uspešna. Ukupan skor od pet do deset poena ostvarilo je 59,9% ispitanika što ukazuje na to da su oni po pitanju kvaliteta lineacije uspešni. Dobijeni podaci o teškoćama dece predškolskog uzrasta u domenu fine grafomotorne sposobnosti potvrđeni su i u nalazima drugih istraživanja (Pešić i sar., 2012; Spanaki et al, 2014; Čalasan i sar., 2015).

Dobijeni nalaz o 39,9% delimično uspešnih ispitanika u domenu ove fine grafomotorne sposobnosti upućuje na to da nisu u stanju da na kvalitetan način izvedu lineaciju sadržanu u složenijim elementima grafomotornog niza. S tim u vezi, potrebno je utvrditi tip i vrstu teškoće na svakoj izvedenoj lineaciji, kako bi bio kreiran program za uvežbanje ove fine grafomotorne sposobnosti koji bi bio zasnovan na individualnim potrebama svakog deteta.

Jednofaktorskom analizom varijanse za neponovljena merenja nije utvrđena razlika između dečaka i devojčica u domenu kvaliteta lineacije ($F(1,63) = 3,42, p = .069$). Rezultati našeg istraživanja ukazuju na jednako razvijenu finu grafomotornu sposobnost dečaka i devojčica, što može biti rezultat zahteva sa kojima su suočena deca predškolskog uzrasta, a koji pripadaju veoma složenim zadacima grafomotornog niza. Podudarnost o nepostojanju razlika u grafomotornoj sposobnosti u odnosu na pol ispitanika nalazimo u istraživanju drugih autora (Weintraub & Graham, 2000). Međutim, rezultati našeg istraživanja su u suprotnosti sa nalazima brojnih istraživanja koja ukazuju na to da su devojčice predškolskog uzrasta uspešnije u rešavanju mnogih zadataka iz domena grafomotorne sposobnosti, kao što je veština crtanja (Lazarević, 2015b; Gligorović i sar., 2005; Gligorović, Radić Šestić, 2010, Gligorović i Vučinić, 2011; Cvetković, 2014).

Tokom izvođenja testa ispitivač nije evidentirano nuskretanje u pojedinim delovima tela kod ispitanika, a brzina kojom su ispitanici izvršavali zadatke je bila adekvatna i ujednačena na nivou celog uzorka (od 2 do 5 minuta). Međutim, kada je u pitanju položaj olovke u ruci pri izvođenju zadataka dobili smo potpuno neočekivan nalaz. Ustanovljeno je da samo 32,3% ispitanika ima ispravan hvat olovke. Dobijeni podatak je iznenađujuć posebno ako imamo u vidu razvojni sled ove sposobnosti. Određeni autori navode, na osnovu istraživačkih nalaza, da se zreli ispravan hvat olovke primećuje kod polovine dece uzrasta od četiri godine, a kod gotovo sve dece na uzrastu od sedam godina (Schneck & Henderson, 1990; prema Tükel, 2013). Dobijene podatke u našem istraživanju možemo objasniti iskustvima iz proceduralne logopedске i pedagoške prakse koja ukazuje na to da deca sve više vremena provode ispred kompjutera, a sve

manje provode u igri i drugim motoričkim aktivnostima i da su sve manje zainteresovana za izvođenje bilo kojih zadataka iz domena grafomotorne sposobnosti. Ovako veliki broj dece koja imaju nepravilan položaj olovke u ruci je zabrinjavajući zato što pravilan hvat olovke, dobra vizualna percepcija, razvijena motorika ruke, koordinirani pokreti šake i prstiju, dobro usaglašena veza između vida i ruke, predstavljaju parametre koje treba zadovoljiti da bi dete bez teškoća moglo savladati i samu tehniku pisanja.

Na osnovu dobijenih podataka procenom lateralne dominantnosti dece ustanovili smo da je dešnjaštvo zastupljeno kod 95,4% ispitanika i to kada je u pitanju procena upotrebne dominantne lateralizovanosti gornjih ekstremiteta, dominantne lateralizovanosti vida, sluha i dominantne lateralizovanosti donjih ekstremiteta, a levaštvo je zastupljeno samo kod 4,6% ispitanika na svim ispitivanim nivoima. U našem istraživanju je usklađena dominantna lateralizovanost vida i gornjih ekstremiteta i kada su u pitanju desno i levo orijentisani ispitanici. Usklađenost dominantne lateralizovanosti vida i gornjih ekstremiteta je veoma značajna za uspešno izvršavanje grafomotoričkih zadataka zato što je neophodno postojanje sklada između voljne motorne aktivnosti ruke i oka (Čalasan i sar., 2015).

ZAKLJUČAK

Nalazi našeg istraživanja o razvijenosti grafomotorne sposobnosti kod dece predškolskog uzrasta pokazuju sledeće.

- Grafomotorna razvijenost dece predškolskog uzrasta ispitivana primenom Testa vizuelna percepcija ukazuje na postignuće koje je iznad proseka. Uspešnost ispitivane dece predškolskog uzrasta potvrđuje stav da veština crtanja podrazumeva uključivanje različitih razvojnih sposobnosti, koje u različitim razvojnim fazama imaju manji ili veći uticaj na kvalitet ove grafomotorne sposobnosti. S obzirom na to da se radi o deci predškolskog uzrasta koja su u završnoj fazi pripremnog predškolskog programa koji obuhvata i vežbe za stimulaciju razvoja grafomotoričke sposobnosti, dobijeni nalaz je očekivan. Pri izvođenju zadataka najveći broj ispitanika koristio je desnu ruku, tokom crtanja ispitanici nisu pokazivali znake zamora, nisu okretali list i nisu često gledali ponuđeni zadatak, a nisu zabeležena odstupanja u pogledu redosleda. Mali broj ispitanika je tražio dodatno objašnjenje, a u pogledu veličine izvedenih figura ustanovljeno je odstupanje kod 12,4% ispitanika. Pritom, 7,8,2% ispitanika je crtalo veće figure od zadatog modela, a 4,6% ispitanika je crtalo manje figure u odnosu na zadati model.

- I pored toga što dobijeni podaci o kvalitetu lineacije ukazuju na postignuće koje je po vrednosti ostvarenih bodova u kategoriji uspešno urađenog testa ne smemo zanemariti činjenicu da je ostvareni rezultat ipak malo iznad delimično uspešne lineacije. Deca predškolskog uzrasta nisu bila uspešna pri izvođenju lineacije kada su u pitanju kriterijumi koji su procenjivali kvalitet lineacije u složenim grafomotornim nizovima. Dobijeni nalaz o 39,9% delimično uspešnih ispitanika u domenu ove fine grafomotorne sposobnosti ukazuje na to da nisu u stanju da na kvalitetan način izvedu lineaciju sadržanu u složenijim elementima grafomotoričkog niza.

- Ustanovljeno je da čak 67,7% ispitanika ima nepravilan hvat olovke. Dobijeni podatak je iznenađujući posebno ako imamo u vidu da se zreli ispravni hvat olovke prema razvojnom sledu očekuje kod dece na uzrastu od sedam godina. Nepravilan položaj olovke u ruci može dovesti do sporosti u izvođenju zadataka, do neujednačenog pritiskanja olovke na papir, nepreciznosti, bolova u ruci i brzog zamaranja.

- Nisu potvrđene razlike prema polu kada je u pitanju kvalitet lineacije. Dobijeni nalazi ukazuju na jednako razvijenu finu grafomotornu sposobnost dečaka i devojčica.

- Dešnjaštvo zastupljeno kod 95,4% ispitanika i to kada je u pitanju procena upotrebne dominantne lateralizovanosti gornjih ekstremiteta, dominantne lateralizovanosti vida, sluha i dominantne lateralizovanosti donjih ekstremiteta, a levaštvo je zastupljeno samo kod 4,6% ispitanika na svim ispitivanim nivoima. U našem istraživanju je usklađena dominantna lateralizovanost vida i gornjih ekstremiteta i kada su u pitanju desno i levo orjentisani ispitanici, što je veoma značajna za uspešno izvršavanje grafomotoričkih zadataka u kojima je neophodno postojanje sklada između voljne motorne aktivnosti ruke i oka.

Iako dobijene nalaze ne možemo da generalizujemo, jer ograničenja proizilaze iz veličine uzorka, oni su veoma značajni budući da ispitivanje ovih aspekata grafomotorne sposobnosti u našoj sredini nije još dovoljno istraženo. Postizanje adekvatno razvijene grafomotorne sposobnosti na predškolskom uzrastu veoma je značajno za kasniji školski uzrast, jer teškoće u grafomotorici imaju značajan uticaj na školski uspeh. Deca koja imaju slabije razvijene ove sposobnosti mogu odbijati aktivnosti u kojima se od njih traže ove sposobnosti, gube motivaciju za rad, a time i priliku za učenje i usvajanje novih znanja (Lazarević, 2015a). Takođe, teškoće sa razvojem grafomotorne sposobnosti mogu kod dece dovesti i do posebnog tipa disgrafije, tzv. grafomotorna disgrafija koja se odnosi na teškoće pisanja koje proizilaze iz nerazvijenih i nekoordiniranih grafomotornih pokreta ruke i koje dovode u pitanje sam rukopis, a ne njegovu sadržaj-

nu i pravopisnu (ortografsku) stranu. Njihov je rukopis obično neravan, neujednačen (neka slova su veća, a neka manja, menja se ugao pisanja), a što dete duže piše, to je kvalitet pisanja lošiji (Vladislavljević, 1991). Ne treba zanemariti ni činjenicu da se grafomotorna sposobnost razvija, ali i vežba, te se problemi koje dete ima mogu rešiti vežbanjem. Pojedini autori naglašavaju značaj stimulacije razvoja fine grafomotorike kod dece predškolskog uzrasta (Volman et al., 2006). Spanaki i saradnici (2014) su nakon ustanovljavanja teškoće u razvoju fine motorike i grafomotorike kod dece predškolskog uzrasta kreirali program koji je sadržao aktivnosti za stimulaciju razvoja pokreta fine motorike kao što su rezanje makazama, crtanje, manipulisanje predmetima itd. Program je trajao dva meseca i realizovan je dva puta nedeljno sa eksperimentalnom grupom dece. Po završetku programa, izvršna je procena koja je pokazala da je eksperimentalna grupa ostvarila bolje rezultate od kontrolne grupe na varijablama fine motorike i grafomotorike.

S obzirom na to da je grafomotorna sposobnost veoma značajna za opismenjavanje dece na početku formalnog obrazovanja, potrebno je posebnu pažnju posvetiti sistemskom praćenju razvoja ove sposobnosti na predškolskom uzrastu. Ukoliko se problem pisanja prepozna na vreme, moguće je primeniti ranu intervenciju na planu stimulativnog i preventivnog rada kod dece predškolskog uzrasta, što može uticati na smanjenje broja dece koja imaju poremećaj pisanja na školskom uzrastu.

LITERATURA

- Cvetković, A. (2014). Osobnosti dinamičkog crteža kod dece predškolskog uzrasta i mlađeg školskog uzrasta. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, Vol. 13, br. 3 (259–273).
- Defektološki leksikon* (1999). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Čalasan, S., Vuković, M., Pavlović, A., Vuković, B., Zečević, I. (2015). Povezanost grafomotornih sposobnosti i lateralizovanosti kod djece predškolskog uzrasta. *Beogradska defektološka škola*, Vol. 21, No. 2 (25–37).
- Ćordić, A. i Bojanin, S. (1992). *Opšta defektološka dijagnostika*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Gillen, J. and Hall, N. (2003). The Emergence of Early Childhood Literacy. N. Hall, J. Larson, J. Marsh (Eds.) *Handbook of Early Childhood Literacy* (3–13). London – New Delhi: Thousands Oaks – Sage Publications.
- Golubović, S. (2006). *Disgrafija*. Beograd: Savez defektologa zajednica Srbija i Crna Gora, Merkur.

- Golubović, S. (2011). *Disleksija, disgrafija, dispraksija*. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Golubović, Š. i Rapajić, D. (2008). Doprinos neuro mišićne zrelosti kvalitetu izvršavanja grafomotornih zadataka. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, br. 1-2 (121-133).
- Kopas-Vukašinović, E. (2014). *Priprema dece za nastavu početnog pisanja*. Jagodina: Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu.
- Lazarvić, E. (2015a). *Specifične smetnje u učenju*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Lazarvić, E. (2015b). Razvijnost veštine crtanja kod dece predškolskog uzrasta. *Inovacije u nastavi*, Vol. XXVIII, br. 1 (82-91).
- Mitić, M. (2004). *Specifičnosti razvoja perceptionih, govorno-jezičkih i grafomotornih sposobnosti u odnosu na simptomatologiju disgrafije*. Doktorska disertacija. Beograd: Defektološki fakultet.
- Mitić, M. i Golubović, S. (2008). Specificity of Visual Perception in Children with Developmental Phonological Disorder. In M. Sovilj & M. Skanavis (Eds.) *Verbal Communication Disorders, prevention, detection, treatment* (pp. 241-252). Patra, Belgrade: P. A. L. O., IEPSP.
- Nikčević-Milković, A. (2014). Pregled kognitivnih i motivacijskih čimbenika pisanja. *Psihološke teme*, Vol. 23, No. 2 (189-208).
- Pešić, S., Nikolić, S. & Ilić, S. (2012). Utvrđivanje determinanti od značaja za pisanje dece ranog predškolskog uzrasta. U G. Nedović i sar. (Ur.) *Zbornik rezimea I stručno-naučnog skupa sa međunarodnim učešćem „Aktuelnosti u specijalnoj edukaciji i rehabilitaciji osoba sa smetnjama u razvoju“* (27). Novi Sad: Društvo defektologa Vojvodine.
- Spanaki, I. E., Venetsanou, F., Evaggelinou, C. Skordilis, E. K. (2014). Grafomotor skills of Greek kindergarten and elementary school children: effect of a fine motor intervention program. *Innovative teaching*, Vol. 3, No. 1. <http://www.amsciepub.com/doi/full/10.2466/01.09.IT.3.2>
- Toomela, A. (2002). Drawing as a verbally mediated activity: A study of relationships between verbal, motor and visuospatial skills and drawing in children. *International Journal of Behavioral Development*, Vol. 26, No. 3 (234-247).
- Tükel, S. (2013). Development of visual-motor coordination in children with neurological dysfunctions. Doktorska disertacija. Karolinska Institutet, Stockholm, Sweden.
- Van Galen, G. (1991). Handwriting: Issues for a psychomotor theory. *Human Movement Science*, 10 (165-191).
- Vladislavljević, S. (1991). *Disleksija i disgrafija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

- Volman, M. J. M., Van Schendel, B. M. & Jongmans, M. J. (2006). Handwriting difficulties in primary school children: A search for underlying mechanisms. *American Journal of Occupational Therapy*, Vol. 60 (451–460).
- Weintraub, N. & Graham, S. (2000). The contribution of gender, orthographic, finger function, and visual-motor process to the prediction of handwriting status. *Occupational Therapy Journal of Research*, 20 (121–140).

Emilija Lazarević
Jelena Stevanović
Nataša Lalić-Vučetić

ON SOME ASPECTS REGARDING PREPARATION OF PRESCHOOL CHILDREN FOR LITERACY: GRAPHOMOTOR SKILLS DEVELOPMENT

Abstract. For a child to master writing skills successfully, it is necessary to develop graphomotor skills well, along with other adequately developed abilities. Therefore, the objective of the paper is to determine the quality of development of both fine and gross graphomotor skills, as well as to determine lateral dominance of preschool children. Additionally, in the research we have tried to establish whether there is a difference between genders regarding the level of graphomotor skills development. The sample is appropriate and consists of sixty-five children that attend a preschool program in three preschools in Belgrade. The following tests are used in the research: visual perception assessment, lineation quality assessment (which evaluates graphomotor maturity of respondents) and dominant lateralization assessment. The results suggest that gross graphomotor skills of the examined children are developed significantly above the average. However, slightly more than a third of the children are partially successful when it comes to lineation quality assessment in complex graphomotor sequences, that is, fine graphomotor skills. Furthermore, it has been established that most of the children are right-handed and that there are no differences in gender regarding lineation quality. The research findings suggest that it is necessary to pay more attention to the development of fine graphomotor skills of preschool children, since the quality of graphomotor skills can affect the academic achievement of children significantly.

Key words: graphomotor skills development, writing skills, lateral dominance, literacy, preschool children.

Radmila Milovanović

UDK 159.942.4/ 5-053.4

Fakultet pedagoških nauka

Univerziteta u Kragujevcu

Jagodina

andjelao@beotel.net

STRAHOVI DECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA

Apstrakt. Strah je emocionalna reakcija koja proističe iz procene da se subjekt nalazi u situaciji koja predstavlja pretnju njegovoj dobrobiti ili čak opstanku. Budući da su strah i kapaciteti za prevladavanje straha važna komponenta dečjeg emocionalnog razvoja, cilj ovog istraživanja je da odgovori na pitanje da li se i čega plaše deca predškolskog uzrasta. Subjekti istraživanja su deca predškolskog uzrasta (N = 315) iz različitih gradova Srbije. Podatke o strahovima dece prikupilo je 18 vaspitačica koje su u procesu dodatne edukacije na Fakultetu pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu. Rezultati pokazuju da je strah prisutan u iskustvu dece predškolskog uzrasta i da dečje strahove možemo svrstati u dve kategorije: strahove vezane za odvajanje i strahove vezane za povređivanje. Rezultati ovog istraživanja upućuju na neophodnost edukacije vaspitača u pravcu pružanja adekvatne podrške deci u prevladavanju straha kako bi se prevenirale neželjene posledice koje dugotrajno strahovanje može imati na opšte razvojne tokove.

Ključne reči: strahovi, deca, predškolski uzrast.

UVOD

U svim klasifikacijama, strah se svrstava u grupu primarnih emocija. Kao i druge primarne emocije, javlja se veoma rano i u filogenetskom i u ontogenetskom razvoju ljudskih bića i vezan je za važne aspekte života. Strah je fundamentalna emocija, po mnogima centar ljudske egzistencije (Borovčanin, 2008). Svet u kome žive ljudska bića od postanka do danas je prepun opasnosti, te je stoga strah jedno od najpoznatijih osećanja u ljudskom iskustvu. Izvire iz nagona samoodržanja, priprema organizam za samozaštitu i odraz je želje za životom i brige za sebe. Strahom se reaguje u svim situacijama koje se doživljavaju kao opasne i ugrožavajuće (opasna je svaka situacija koja ugrožava fizičko biće ili sam život ili ugrožava nešto što je za osobu od naročitog značaja). Strahom se reaguje i na neočekivane promene u našoj okolini ili uobičajenom načinu života, kao i na nepoznato u svakom smislu (Tadić, 2003). Pored toga, postoji još jedan neophodan uslov za reakciju straha. To je doživljaj sopstvene nemoći, do-

življaj da je osoba nedorasla situaciji i nemoćna da se suprotstavi opasnosti i snađe u novim i nepoznatim okolnostima (Burton, 2011).

Strah je, pre svega, adaptivna emocija. Svrha ili cilj emocionalne reakcije straha jeste priprema organizma za napore koji su potrebni u opasnoj situaciji. U strahu je organizam spreman za brzu procenu situacije i adekvatno adaptivno ponašanje. Ponašanje koje je vezano sa strahom je bežanje, izbegavanje, uklanjanje iz ugrožavajuće situacije, kao i angažovanje da se stvore uslovi života u kojima će se osoba osećati sigurnom i zaštićenom. Ljudi organizuju svoj svet tako da se u njemu osećaju zaštićeno i zato svaki poremećaj reda, svaka novina, nagoveštaj promene ili pojava nepoznatog, izazivaju strah (Milivojević, 1993).

Strah kod čoveka može biti adekvatna i neadekvatna reakcija. Strah je adekvatna reakcija ako ugrožavanje zaista postoji, ako je osoba realno nemoćna da se suprotstavi opasnosti, ako je intenzitet srazmeran opasnosti i ako je ponašanje zaista zaštitničko i socijalno prihvatljivo. Međutim, mi znamo da u ljudskom iskustvu postoje mnogi strahovi koji su potpuno nesrazmerni opasnosti. Neadekvatni strahovi spadaju u emocionalne poremećaje, u psihopatološke fenomene (Erić, 1989).

Fiziološku osnovu straha, kao i svih ostalih emocija, čini organizam u celini, a posebno vegetativni nervni sistem, endokrini sistem, hipotalamus i moždana kora. Poseban značaj ima zona u mozgu koja se naziva limbički sistem. To je prstenasta nervna struktura koja se nalazi ispod hipotalamusa i talamusa (Adolphs et al, 2008). Dejstvom kore velikog mozga, emocije se inhibiraju ili stavljaju pod kontrolu. Time se može objasniti da se kontrola emocionalnog reagovanja povećava sa uzrastom. Kada preovladava uzbuđenje koje je poteklo iz nižih supkortikalnih centara (limbičkog sistema i hipotalamusa), ostajemo dugo razdraženi, čak i kada je uklonjen emocionalni podsticaj (Ledoux, 2003). Kod dece sa emocionalnim poremećajima primećuje se nepovezanost emocionalnog stanja i fiziološkog uzbuđenja sa realnim situacijama (Eger & Angold, 2006).

Poreklo strahova kod dece takođe treba tražiti u nagonu samoodržanja, u njihovoj biološkoj opremljenosti da se suprotstavljaju ugrožavajućim okolnostima i bore za opstanak. Ugrožavanje može biti objektivno i realno, ali može biti i rezultat pogrešnog tumačenja situacije od strane deteta. Bilo da je u pitanju realno ili nerealno ugrožavanje, osećanje straha je realno i autentično. Trebalo bi, takođe, praviti razliku između strahova koji su normalan pratilac detetovog odrastanja i sazrevanja, koji se još zovu i razvojni strahovi, i neurotskih strahova koji se vezuju za visoko stresne i traumatske doživljaje (Eger & Angold, 2006). Razvojni strahovi se vezuju za različite faze razvoja deteta i najčešće prolaze spontano (Bolton, 2006).

Prvi nagoveštaji straha mogu se registrovati već kod novorođene dece kao sastavni deo Morovog refleksa. Zapaženo je, naime, da novorođenčad reaguje na iznenadne i intenzivne zvučne podsticaje na način u kojem se mogu nazreti osnovni oblici straha. Na primer, na iznenađan i jak zvuk ili bilo koju drugu naglu promenu u okolini (paljenje sijalice, izvlačenje podloge), novorođenče se trza, ručice mu se brzo podižu kao da bi se za nešto uhvatilo, a lice odaje uzbuđenje koje posmatrači obavezno doživljavaju kao strah. Značenje Morovog refleksa Bolbi (Bowlby, 1999) je opisao u okviru svojih proučavanja afektivnog vezivanja i protumačio kao refleks odbrane od opasnosti padanja. Morov refleks je, dakle, jasan dokaz urođenog, genetski programiranog poznavanja jedne posebne opasnosti, opasnosti od padanja.

Iznenađnom zvuku, kao stimulusu za безусловnu reakciju straha, veliku važnost pridaje i čuveni američki psiholog Džon Votson (John Watson). On je, na osnovu svojih eksperimenata sa dečakom, poznatim u literaturi kao „mali Albert“, nastojao da dokaže da svi strahovi koji nastaju u razvoju ljudskih bića mogu da se objasne na osnovu psihološkog mehanizma asocijacije između iznenadnih, jakih draži, kao što je zvuk u ovom slučaju, i neutralnih draži prisutnih u trenutku izloženosti iznenadnim, jakim dražima. Ovaj mehanizam je poznat u psihologiji kao „emociionalno uslovljavanje“ (Watson, 1930). Votson je, dakle, smatrao da se svi strahovi kod dece i odraslih mogu objasniti na osnovu učenja uslovljavanjem. Kasnija istraživanja ukazuju da je, najverovatnije, većina dečijih strahova stečena, ali i da se način sticanja ne može odvojiti od urođenih osnova sa kojima ljudsko biće dolazi na svet, kao ni od sredinskih uslova.

Budući da je suštinska osobenost detinjstva bespomoćnost i da svet u kome dete živi ima odlike novog i nepoznatog, strah je česta emocija u ranom detinjstvu. Jedna od najviše proučavanih reakcija deteta na novinu jeste strah deteta od novih i nepoznatih osoba koji se javlja već oko sedmog-osmog meseca života. U ovom periodu istraživači su zabeležili kod beba reakcije straha i na sve promene kod bliskih osoba. Nova frizura majke, promena boje kose, kapa na glavi ili naočare mogu izazvati reakciju straha. Ovaj period je karakterističan po emocionalnom vezivanju i strahu od odvajanja. Dete u ovom periodu ispoljava znake vezanosti za mali broj osoba koje savršeno poznaje. Strah od stranih lica, koji se na starijim uzrastima manifestuje kao stidljivost i strah od razdvajanja, čiji efekti perzistiraju tokom celog života, imaju poseban značaj i, prema mnogim autorima, čine osnovu mnogim drugim dečijim strahovima (Ehrenreich et al., 2008).

U periodu kada prohoda, kada počinje da govori, kada se razvijaju simboličke funkcije, dete počinje da otkriva postojanje mnogih drugih

opasnosti, otkriva moguće delovanje objekata na ljude, kao i moguće delovanje ljudi na ljude. Dete napredujući u sposobnostima saznanja sveta kroz rano detinjstvo, počinje da shvata da postoje najrazličitije mogućnosti u svetu u kome živi. Od svega, za malo dete, najznačajnije je prisustvo ili odsustvo njemu poznatih, bliskih osoba. Bliske osobe umiruju, čine svet sigurnim mestom. Međutim, bliske osobe odlaze, a detetu preostaje strahovanje, ali i mogućnost da nauči da prevaziđe strah, između ostalog i saznanjem da se drage osobe vraćaju. Ipak, životne okolnosti neke dece mogu biti traumatične u smislu gubitaka i razdvajanja. Istraživanja potkrepljena čak i fotografskim dokumentima, nesumnjivo potvrđuju da deca lišena topline i bliskosti strahovito pate i da ta patnja ostavlja nepovratne posledice (Spitz, 1965). Na sreću, uslovi odrastanja većine dece nisu tako dramatični. Ipak, život savremene porodice skopčan je sa nužnošću odvajanja. Strah od odvajanja većina dece prevladava, između ostalog, i uz pomoć *prelaznog objekta* (Winnicott, 1973). Prelazni objekat je najčešće omiljena igračka, ćebence, marama, od koga se dete teško odvaja i sa kojim se uspavljuje. Značaj ovih predmeta uviđaju i roditelji, te ih sami nude deci u trenucima odvajanja. Ovi predmeti pružaju detetu potrebnu utehu i sigurnost jer predstavljaju zamenu za prisustvo bliske osobe i održavaju kontinuitet između poznatog i nepoznatog sveta.

Kako dete raste i sazreva, mesto prelaznog objekta zauzima mentalna slika, predstava objekta vezivanja u svesti deteta. Na taj način otvara se svet imaginarnog. Međutim, imaginacija sad postaje i izvor novih strahova. Predstave razdvajanja sada mogu da se odnose na sam prostor, na prostorno razdvajanje i da budu otelotvorene u strahu od padanja, otiimanja, gubljenja. Predstave mogu da budu povezane sa vremenom kao anksiozno očekivanje da se bliska osoba vrati. Imaginacija može da izazove nove strahove pripisivanjem određenih namera voljenim osobama, kao što je strah od napuštanja. Osim toga, imaginacija stvara i neverovatan svet čudovišta, spodoba i monstruma. Sve ovo, udruženo sa osećanjem sopstvene krhkosti, donosi strah od bola, povređivanja, uništenja. Istraživači opisuju čitav „zverinjak strahova“ (Zlotovic, 1974: 52) vezanih za fizičko povređivanje koje izazivaju najneverovatnija stvorenja u fantastičnim situacijama. Budući da život u modernom svetu obiluje realnim i neposrednim opasnostima, odraslima je važno da decu upozore na nesrećne slučajeve i mogućnosti, opasne ljude koji su realnost. Ova upozorenja udružena sa osećanjem dečje bespomoćnosti, bazičnim strahom od odvajanja i imaginacijom, rezultiraju često strahovima od lopova, policije, ubica, aveti, ala, veštica i drugih fantastičnih likova (Olsson, Phelps, 2007).

Oko pete-šeste godine strahovi poprimaju realniji karakter. Dete postaje svesno realnih opasnosti koje mogu da zadese njega ili njemu drage osobe, iako su ovi strahovi i dalje preterani i generalizovani.

Postoje i objektivni strahovi koji su korisni za decu (strah od struje, vatre, vode, saobraćaja) i dobro je da deca nauče da se čuvaju takvih opasnosti. Neke strahove dete stiče zbog doživljenog negativnog iskustva, npr. strah od zubara ili ujeda životinja. Strahovi se mogu steći i podražavanjem, imitacijom osoba iz neposredne okoline (mama se plaši grmljavine, a brat pasa), pa će se dete najverovatnije plašiti onoga čega se plaši neko od njegovih ukućana. Roditelji i drugi odrasli su, nažalost, često izvori dečijeg straha. Oni plaše dete policijom, vešticama, babarogama, napuštanjem, kaznama, uskraćivanjima. Strah od kazne kao negativni potkrepljivač koriste mnogi roditelji i vaspitači – pretnje i same kazne (Lieberman, 1993).

Važno je u ovom kontekstu naglasiti da intenzitet straha ne zavisi samo od objektivne situacije već i od samog deteta, njegove osetljivosti, njegovog temperamenta, njegove kognitivne zrelosti i tumačenja situacije, ali i od situacionog konteksta (da li je prisutna odrasla osoba koja deluje umirujuće ili druga deca), od detetovog trenutnog stanja (umor, glad, bolest i dr.).

Kao što je već rečeno, realan strah je adaptivna emocija. Međutim, često strahovanje dovodi do emocionalnih poremećaja koji su u osnovi tiko-va, mucanja, dispraksija i drugih razvojnih teškoća. Dete na taj način neurotičnim mehanizmima pokušava da ovlada strahovima. Emocionalni poremećaji koji u osnovi imaju strah podloga su i za dečje bolesti kao što su astma, bolesti sluzokože želuca, šećerna bolest, česta samopovređivanja (Adolphs et al, 2005). Često strahovanje u detinjstvu predstavlja i osnovu za mnoge psihičke poremećaje i u adolescenciji i odraslom dobu (Schechter et al, 2009). Osim toga, intenzivan strah dece koja žive izložena nasilju u porodici, zanemarivanju i zlostavljanju, predstavlja svojevrsni stres. Stres kod dece ima najveće efekte na dečiji mozak budući da je mozak organ koji kontroliše sve mehanizme povezane sa prevladavanjem stresa. Mozak deteta predškolskog uzrasta je veoma ranjiv i stresori mogu imati posledice koje su nepovratne (Schechter et al, 2011). Istraživanja su pokazala da deca koja su doživela periode produženog i intenzivnog straha imaju velike teškoće u pamćenju, kao i da je njihovo opšte kognitivno funkcionisanje u velikoj meri smanjeno. Postoje dokazi i da se smanjuje i moždana masa (Hanson et al, 2012). Oblast mozga koja je naročito pogođena jeste hipokampus (hipokamus). Budući da je za stres vezano povećanje lučenja hormona nadbubrežne žlezde, kortizola, i da je hipokampus veoma osetljiv na povećanje nivoa kortizola, jasan je me-

hanizam kojim se fizička struktura ovog dela mozga menja pod uticajem stresa. Dendriti neurona u ovom delu mozga se smanjuju, što dovodi do ćelijske smrti. Ako povećani nivo kortizola traje u ranim godinama detinjstva, štete koje nastanu na hipokampusu i njegovim vezama sa drugim delovima mozga biće nepovratne (Gunnar & Quevedo, 2007). Ljubav, briga i toplina pružaju detetu sigurnost i takva deca lakše izlaze na kraj sa strahovima, manje se plaše.

Roditelji i vaspitači su dužni da znaju da je dečje strahove neophodno najpre prepoznati a potom prihvatiti i pokazati detetu razumevanje. Nužno je obezbediti takvu atmosferu u kojoj će dete imati slobodu da izrazi svoj strah. Neophodno je zaštititi dete od nepotrebnog strahovanja. Neophodno je pripremiti dete za nove i nepoznate situacije. S detetom je neophodno razgovarati o tome čega se boji. Osim toga, postoje i mnoge dobre tehnike za izražavanje straha kroz igru i likovne aktivnosti. Igranje uloga, crtanje, vajanje mogu biti dobar način da dete ovlada strahom uz pomoć odraslog. Primera radi, ako se dete boji zubara, ono može igranjem uloge zubara i pacijenata znatno ublažiti svoj strah. Takođe, crtanje straha, zubarskog pregleda i sl. pomaže u prevladavanju straha. Osim toga, pričanje detetu o sopstvenim strahovima ili strahovima drugih ljudi, pričanje priča, bajki, basni, gledanje filmskih verzija bajki za decu i slično, pomaže deci da lakše izraze, prihvate i prevladaju svoje strahove. Suočavanje deteta sa strahom uz umirujuće prisustvo odraslog, koji obezbeđuje doživljaj sigurnosti, jedan je od dobrih načina da se pomogne detetu. Na primer, ako se dete boji mraka, treba provesti sa njim jedno vreme u mraku uz zagrljaj koji obezbeđuje sigurnost, što će omogućiti detetu da strahu od mraka priđe na drugačiji način. Strah u igrama može poslužiti i kao sredstvo za oslobađanje ili pretvaranje straha u zadovoljstvo. Tome mogu naročito poslužiti igre u kojima se može pasti, npr. ljuljaška, klackalica, tobogan i dr. Naravno da u takvim igrama uvek pored deteta mora biti odrasla osoba. Budući da deca uče po modelu, neophodno je da odrasli kontrolišu svoje emocionalne ekspresije straha pred decom.

Polazeći od značaja koji strah ima u razvoju dece, mišljenja smo da je neophodno da vaspitači poznaju prirodu i mehanizme nastanka i delovanja straha, kao i moguće posledice dugotrajnog strahovanja po opšte razvojne tokove. Takođe, neophodno je i da vaspitači unapređuju svoje sposobnosti percepcije neverbalnih znakova straha kod dece, kao i da ovladaju tehnikama podrške i pomoći deci u procesu prevladavanja strahova. U tom smislu, smatramo da je istraživanje dečjih strahova relevantan poduhvat, uprkos ograničenjima ovog istraživanja koja se pre svega odnose na način prikupljanja informacija o dečjim strahovima (informacije su prikupljale vaspitačice čiji referentni okvir ne poznajemo).

METOD

Imajući u vidu veliki značaj straha u razvoju ličnosti, cilj našeg istraživanja je bio da prikupimo informacije o dečijim strahovima na predškolskom uzrastu.

Uzorak istraživanja su činila deca predškolskog uzrasta (N = 315) iz različitih gradova Srbije, starosti od tri do šest godina. Struktura uzorka prema mestu stanovanja i polu prikazana je u Tabeli 1.

Tabela 1. *Struktura uzorka prema mestu stanovanja i polu*

Mesto stanovanja	Devojčice	Dečaci	Σ
Jagodina	24	32	56
Kragujevac	21	36	57
Despotovac	23	22	45
Rekovac	23	19	42
Velika Plana	24	13	37
Petrovac na Mlavi	26	16	42
Svilajnac	23	13	36
Σ	164	151	315

U Tabeli 2 prikazana je struktura uzorka prema uzrastu.

Tabela 2. *Struktura uzorka prema uzrastu*

Uzrast	Devojčice	Dečaci	Σ
3 godine	37	29	66
4 godine	33	28	61
5 godina	48	46	94
6 godina	46	48	94
Σ	164	151	315

Instrument. Za prikupljanje podataka o dečijim strahovima korišćeni su *Upitnik za roditelje konstruisan za potrebe istraživanja, Polustandardizovani intervjui sa decom i Posmatranje dece u svakodnevnim aktivnostima u vrtiću.* Upitnik za roditelje sadrži 6 pitanja (Da li se za vaše dete može reći da je plašljivo?; Čega se plaši vaše dete?; Da li je taj njegov strah doživljavate kao nešto ozbiljno?; Kako objašnjavate razloge za taj njegov strah?; Opišite kako se vaše dete ponaša kad je uplašeno?; Čega ste se vi plaši-

li kao dete?; Kako vi pomažete svom detetu da prevaziđe svoj strah?). Intervju sa decom je vođen na osnovu istih pitanja koja su prilagođena dečjem uzrastu (Da li si ti plašljiv (plašljiva)?; Čega se ti plašiš?; Zašto se toga plašiš?; Opiši kako to izgleda kad si uplašen?; Ko ti pomaže kad si uplašen?). Posmatranje dece je usmeravano istim pitanjima (Da li se za to dete može reći da je plašljivo?; Čega se plaši to dete?; Da li taj strah doživljavate kao nešto ozbiljno?; Kako se ponaša kad je uplašeno?; Kako vi pomažete detetu da prevaziđe strah?).

Postupak. Svaka od 18 vaspitačica prikupljala je podatke o jednom broju dece na taj način što je za svako dete napravila *lični karton strahova*, u koji je unela strahove koje je sama zapazila posmatranjem deteta u svakodnevnim situacijama, strahove do kojih je došla u razgovoru sa decom i strahove koje su naveli roditelji u upitniku koji su popunjavali na roditeljskom sastanku, na kome je jedna od tema bila i tema dečijih strahova. U analizu su ušli strahovi iz bilo kog od ovih izvora.

REZULTATI I DISKUSIJA

Prvo pitanje u našoj analizi dečijih strahova bilo je pitanje da li se dete može proceniti kao plašljivo. Pošli smo najpre od uporednog prikaza odgovora roditelja, procene vaspitača i dečije samoprocene. Budući da se plašljivost kao osobina u psihološkoj literaturi posmatra kao osnova za naglašeno reagovanje strahom i mogući razvoj anksioznosti (Beesdo, 2009), ovom pitanju smo posvetili posebnu pažnju. U Tabeli 3 dat je uporedni prikaz procene roditelja, vaspitača i samoprocene dece u odnosu na plašljivost devojčica i dečaka.

Tabela 3. *Uporedni prikaz procene plašljivosti devojčica i dečaka*

Procenjivači	Plašljive devojčice		Plašljivi dečaci		Σ	
	f	%	f	%	f	%
Roditelji	97	59.14	75	49.66	172	54.6
Vaspitači	105	67.56	102	64.54	207	65.71
Samoprocena	138	84.14	67	44.43	205	65.07

Procena da su deca *plašljiva*, moramo imati u vidu, zasnovana je ne tako retko na percepciji odraslih koja može biti krajnje subjektivna. Samoprocena dece, s druge strane, nije sasvim relevantna kategorija budući da deca na predškolskom uzrastu nemaju razvijene metakognitivne sposobnosti niti

psihičke mehanizme koji bi im omogućili validan uvid u sebe i sopstvene osobine. Uprkos tome, ovi podaci nisu beznačajni budući da roditelji zasnivaju svoj odnos prema deci na subjektivnom doživljaju detetovih osobina, od kojih je plašljivost jedna od važnijih. Deca, takođe, ma koliko nezrela u odnosu na sposobnosti samoprocene, imaju doživljaj sebe koji bi trebalo uvažiti. Iz tabele vidimo da se procene roditelja i vaspitača ne razlikuju s obzirom na pol dece. Devojčice su procenjene kao plašljivije i od strane roditelja i od strane vaspitača. Procena vaspitača je ipak ujednačenija, u sličnom procentu procenjuju devojčice i dečake kao plašljive, dok roditelji za deset procenata češće procenjuju devojčice kao plašljive, što se može objasniti kulturološkom nepoželjnošću plašljivosti kod dečaka. Devojčice sebe procenjuju dva put češće kao plašljive u odnosu na dečake, što se takođe može objasniti uticajem kulture u kojoj su dečaci već na predškolskom uzrastu shvatili da je nepoželjno da budu plašljivi.

Na osnovu prikupljenih podataka napravljena je klasifikacija strahova dece prema uzrastu. Vrste i učestalost strahova kod trogodišnjaka prikazani su u Tabeli 4.

Tabela 4. Vrste i učestalost strahova dece na uzrastu od tri godine

Uzrast	Vrsta straha	devojčice		dečaci		Σ	
		f	%	f	%	f	%
3 godine	strah od jakih zvukova i nepoznatog	37	100	29	100	66	100
	strah od mraka,	30	81.08	25	86.20	55	83.33
	strah od divljih životinja	21	56.75	24	82.75	45	65.15
	strah od odvajanja	33	89.18	20	68.35	53	80.30

Rezultati su pokazali da se kod sve ispitivane dece može zapaziti strah od jakih zvukova i nepoznatih situacija, ljudi i objekata. Naši rezultati su u skladu sa rezultatima drugih istraživača koji su došli do zaključka da, počev od Morovog refleksa kod novorođenčeta, kroz čitav period ranog detinjstva (i kasnije) postoji jedna opšta tendencija da svi intenzivni, nagli i neočekivani stimuli izazivaju reakciju straha (Öhman, 2000). Utvrđeno je i u našem istraživanju da novina predstavlja jedan od važnih uslova za pojavu straha. Sa svoje strane, novina i poznatost, u funkciji su sazrevanja i iskustva, iz čega proističe jasan zaključak da bića i stvari sa kojima dete ima iskustvo, koja su mu bliska i poznata, prestaju da ga plaše. Sazrevanje nervnog sistema i iskustvo omogućavaju detetu da mnoge objekte i situacije identifikuje i protumači njihov značaj, i na taj način adaptivno reaguje (Travis, 2004). Na ovom uzrastu roditelji, vaspitači i sama deca su identifikovali i mrak, kao i mnogobrojne životinje kao objekte na koje reaguju

strahom. Između predstava uništenja, razdvajanja i nepoznatog, istraživači su uočili postojanje povezanosti (Jhala & Sharma, 1997). Razdvajanje stvara osećanje bespomoćnosti, krhkosti i ranjivosti. To je tema obrađena često u bajkama od kojih je najpoznatija, čini se, *Ivica i Marica*. Ivica i Marica najpre bivaju odvojeni od svojih roditelja (strah od odvajanja), potom poslani u nepoznato (ogromna, deci nepoznata i mračna šuma) i potom izloženi opasnosti uništenja (veštica koja hoće da pojede decu). Strah od odvajanja je registrovan kod blizu 17% trogodišnjaka. Ovaj podatak je neočekivan budući da postoje slaganja autora da deca na uzrastu od osam meseci pa sve dok navrše tri godine života prolaze kroz razvojnu fazu koju karakteriše separacioni strah (Ehrenreich, 2008), pa je kod dece tog doba očekivano ispoljavanje straha kad ih roditelji ostavljaju u vrtiću. Rezultati se mogu objasniti činjenicom da su posmatrana deca imala više od tri godine. Moguće je i da posmatrači nisu registrovali bihevioralne pokazatelje anksioznosti kod jednog broja dece iz različitih razloga.

Tabela 5. Vrste i učestalost strahova dece na uzrastu od četiri godine

Uzrast	Vrsta straha	devojčice		dečaci		Σ	
		f	%	f	%	f	%
4 godine	veštica,	18	54.54	13	46.42	31	50.81
	strah od mraka,	31	93.93	25	89.28	56	91.80
	životinja (vuka, konja, lava, petla)	33	100	28	100	61	100
	policajaca,	6	18.18	5	17.85	11	18.03
	lopova,	13	39.39	9	32.14	22	36.06
	ubica	9	27.27	6	21.42	15	24.59

Posebno mesto u „zverinjaku strahova” u ranom detinjstvu zauzimaju strahovi od životinja, to pokazuje i naše istraživanje. Mnogih životinja deca se boje jer nanose bol tako što ujedaju, bodu, grebu, proždiru. Tema „biti proždran”, obrađena u čuvenoj bajci za decu *Crvenkapa*, najčešća je predstava uništenja kod sve dece sveta i najrasprostranjenija tema i u folkloru i mitologiji (Choy, 2007). Strah od proždiranja je skoro u većini civilizacija označen strahom od vuka (McNay & Philip, 2005). U ovo doba, oko treće-četvrtine godine života, može se javiti i strah od mraka, koji se često konkretizuje kroz strah deteta da će čudovište izaći iz ormara ili da će ga u mraku pojesti veštice i druge strašne utvare (Jersild, 2007), što pokazuje i naše istraživanje. Zahvaljujući moćima imaginacije, dete se lako uživljava u prizore iz crtanih filmova, filmova ili priča, često ih pojačava i doživljava kao stvarne. Strah od policajaca je u našem istraživanju regi-

stovan u malom procentu. Ono što je interesantno je podatak da se kod 24.59% četvorogodišnjaka registruje strah od ubica. Strah od ubica se retko sreće u literaturi o strahovima dece predškolskog uzrasta, pa bi ovom nalazu trebalo posvetiti posebnu pažnju u nekom drugom istraživanju. Pretpostavljamo da su događaji iz realnog života o kojima se govori u medijima i porodici percepirani i od strane dece ovog uzrasta. Strah od smrti i povređivanja udružen je sa strahom od nepoznatog: „Ubica uđe da ga ne vidiš“ (M. P., 4 godine i 9 meseci).

Tabela 6. Vrste i učestalost strahova dece na uzrastu od pet godina

Uzrast	Vrsta straha	devojčice		dečaci		Σ	
		f	%	f	%	f	%
5 godina	strahovi od ozleđivanja i pada,	36	75.00	39	84.78	75	79.78
	pasa, vuka i drugih životinja	46	95.83	43	93.47	89	94.68
	mraka, tavana, podruma,	38	79.16	42	91.30	80	85.10
	duhova, veštica, vampira	26	54.16	22	47.82	48	51.06
	lopova i provalnika,	19	39.58	18	39.13	37	39.36
	strahovi od likova iz filmova (Godzila, King Kong i sl.)	25	52.08	23	54.34	48	51.06
	ubica	16	33.33	18	39.13	34	36.17

Veliki procenat petogodišnjaka u našem istraživanju pokazuje strah od životinja, ozleđivanja i padova, mraka, tavana, podruma. Deca se plaše provalnika, sa tim u vezi nepoznatih, „sumnjivih“ ljudi (a često su svi stranci vrlo sumnjivi). Istraživanja, ali i iskustvo pokazuju da je odraslima važno da decu upozore na nesrećne slučajeve i opasne ljude budući da život u modernom svetu obiluje realnim i neposrednim opasnostima. Ova upozorenja, udružena sa osećanjem dečje bespomoćnosti, bazičnim strahom od odvajanja i imaginacijom, očigledno rezultiraju strahovima od lopova, policije, ubica, aveti, ala, veštica i drugih fantastičnih likova (Erlich, 2013). Na ovom uzrastu vidimo i da se polovina posmatrane dece plaši likova iz filmova („Godzila te smrvi“, D. M., 5 godina i 3 meseca). „On ima samo jedno oko“, navodi N. C., 5 godina i 6 meseci. Neobičnost izgleda, udružena sa stranim i nepoznatim, očigledno predstavljaju izvor straha. „Ja se plašim fantoma...“, kaže D. P., 5 godina i 6 meseci, „[...] čuješ nešto, ne vidiš ga i odjednom te zgrabi“. Tema vezana za „ubice“ pojavljuje se i na ovom uzrastu, i to znatno češće kod dečaka. „Ti zaspiš i on te samo ubije“, kaže V. O., 5 godina i 9 meseci. „Ima mnogo ubica koji se šunjaju [...] moraš da paziš“, P. S., 5 godina i 8 meseci.

Tabela 7. Vrste i učestalost strahova dece na uzrastu od šest godina

Uzrast	Vrsta straha	devojčice		dečaci		Σ	
		f	%	f	%	f	%
6 godina	strah da će se izgubiti,	19	39.58	18	39.13	37	39.36
	strah od vode, vatre, groma,	21	43.75	8	17.39	29	30.85
	strah „da ne poginem, umrem“	6	12.50	12	26.08	19	20.21
	strah od samoće (spavati sam u sobi),	22	45.83	14	30.43	36	38.29
	strah da se bude sam kod kuće, mrak	26	54.16	16	34.78	42	44.68
	strah od kazne, smrti roditelja	32	66.66	33	71.73	65	69.14
	strah od krvi, rata	16	33.33	18	39.13	34	36.17
	strah od lekara i zubara	41	85.41	37	80.43	78	82.97

Naše istraživanje ukazuje na mnoštvo objekata straha kod šestogodišnjaka. Deca se plaše prirodnih katastrofa (gde se obična grmljavina može protumačiti kao vrlo preteća), razaranja, rata, razbojništva. Strah od mraka je i dalje prisutan i odnosi se na fantaziju da se u mraku krije neka zaseda zlih ljudi ili se tu kriju natprirodna bića (u ovom periodu su to često stvorenja karakteristična za mitološko nasleđe sredine: vampiri, demoni, duhovi). Briga za roditelje i strah od smrti su strahovi srednjeg detinjstva – oni se javljaju oko pete, šeste godine života, kad dete počinje da primećuje da stvari oko njega nestaju (Fox, 1987). Ova strahovanja se naročito intenziviraju ako je dete u ovom periodu iskusilo smrt nekog bližnjeg rođaka. Međutim, baš kao što se plaši za roditelja, tako se plaši i od roditelja – strah od kazne je takođe moćan strah detinjstva (Yachison, 2014). Iskustvo sa lekarima i zubarima predstavlja izvor strahova od medicinskih intervencija: „Au, što to boli“ (K. P., 6 godina i 4 meseca).

Na pitanje *Kako se dete ponaša kad je uplašeno?* većina roditelja i vaspitača je odgovorila da deca pritom traže zaštitu. Na isto pitanje deca su takođe odgovarala da traže zaštitu od odraslih („Zovem mamu.“), ali su navodili i neke lične strategije za prevazilaženje straha („Ja se šćućurim i ne mrdam...“, „Pokrijem oči...“, „Gledam gde ću da se sakrijem...“). Na pitanje *Kako vi pomazete deci da prevaziđu strah?* dobili smo odgovore koje možemo svrstati u četiri kategorije:

- Pojačavanjem mera bezbednosti
- Razuveravanjem
- Fizičkim dodirrom (zagrljajem)
- Suočavanjem deteta sa strahom

Vaspitači i roditelji navode da su ove mere uglavnom delotvorne i dovoljne. Međutim, razuveravanje, često, ne samo da nije produktivno već može izazvati i doživljaj da odrasli ne prihvataju realnost doživljaja deteta. Ono što je detetu potrebno jeste da ga odrasli saslušaju i potpuno prihvate realnost njegovog doživljaja, a potom mu pruže podršku bez negiranja i razuveravanja. Takođe, i suočavanje deteta sa strahom često može biti kontraproduktivno. Odgovori koje su dali vaspitači i koje su oni prikupili od roditelja ne daju nam dovoljno podataka da zaključujemo o produktivnosti njihovih intervencija. Rezultati su pokazali da postoji i jedan broj dece koja se toliko plaše da to ometa njihov svakodnevni život i čiji strah roditelji i vaspitači doživljavaju kao ozbiljan (15.32%). Ohrabrujuće je što su i roditelji i vaspitači, kako navode, svesni da je u tim slučajevima nužno potražiti stručnu pomoć kako bi deca naučila da kontrolišu svoje strahove, ali i da roditelji nauče strategije pomoći deci u prevladavanju strahova.

Nije bilo dovoljno podataka da bismo napravili poređenje između strahova roditelja i dece, mada je ovo pitanje veoma značajno budući da je u mnogim istraživanjima pronađena visoka korelacija između strahova kod dece i njihovih roditelja, najčešće majki (Schechter, 2011).

ZAKLJUČAK

Budući da su strah i kapaciteti za prevladavanje straha važna komponenta dečjeg emocionalnog razvoja, cilj ovog istraživanja je bio da odgovori na pitanje da li se i čega plaše deca predškolskog uzrasta. Rezultati istraživanja nisu ohrabrujući budući da je registrovan veliki broj objekata straha, kao i veliki procenat dece koja se plaše. Takođe, zabeležen je i veliki procenat dece koju roditelji i vaspitači opisuju kao *plašljivu* decu. Rezultati pokazuju da se sa uzrastom povećava i broj objekata straha. Uprkos raznovrsnosti objekata straha, dečje strahove možemo svrstati u dve osnovne kategorije: strahove vezane za odvajanje i strahove vezane za povređivanje. Osetljivost predškolskog deteta na novinu, njegova potreba za bliskošću i sigurnošću koje pružaju odrasli, čine osnovu njegovog straha od odvajanja. Strah od povređivanja ima izvorište u detetovom otkrivanju fizičkih opasnosti, ali i u doživljaju sopstvene ranjivosti. Ono što ohrabruje u rezultatima našeg istraživanja jeste činjenica da se registrovani strahovi uglavnom odnose na razvojne strahove. U istraživanju je registrovan i jedan broj dece (15.30%) čije strahove roditelji i vaspitači doživljavaju kao ozbiljne i za koje možemo pretpostaviti da se odnose na neurotske strahove, ali naše istraživanje ne daje argumente da se može

sa sigurnošću zaključivati u tom pravcu. Istraživanje pokazuje da vaspitači raspolažu određenim strategijama za podršku deci u prevladavanju straha, ali i na neophodnost njihove dalje edukacije kako bi se prevenirale neželjene posledice koje dugotrajno strahovanje može imati na opšte razvojne tokove. Uprkos nedostacima istraživanja koji se odnose, pre svega, na način prikupljanja podataka, smatramo da rezultate ipak možemo uzeti kao relevantan pokazatelj u kom pravcu bi trebalo ići u edukaciji vaspitača u oblasti o kojoj je bilo reči.

LITERATURA

- Adolphs, R., Gosselin, F., Buchanan, T. W., Tranel, D., Schyns, P., Damasio, A., Buchanan, T. W.; Tranel, D., Schyns, P., Damasio, A. R. (2005). A Mechanism for Impaired Fear Recognition After Amygdala Damage. *Nature: International Weekly Journal of Science*, 433 (7021) (68–72).
- Borovčanin, M. (2008). *Biološke osnove anksioznosti i novine u psihofarmakološkom tretmanu anksioznih poremećaja*. Niš: Engrami.
- Beesdo, K., Knappe, S., Pine, D. S. (2009). Anxiety and Anxiety Disorders in Children and Adolescents: Developmental Issues and Implications for DSM-V. *Psychiatric Clinics of North America*, 32 (3) (483–524).
- Bolton, D., Eley T. C., O'Connor T. G. et al. (2006). Prevalence and genetic and environmental influences on anxiety disorders in 6-year-old twins. *Psychol Med*, 36 (3)(335–344).
- Bowlby, J. (1999). *Attachment. Attachment and Loss* (vol. 1) (2nd ed.). New York: Basic Books.
- Burton, L. D. (2011). Fear. *Journal of Research on Christian Education*, 20 (2) (113–116).
- Choy, M. D., Yujuan; Fyer, Abby, J., Lipsitz, Josh D. (2007). Treatment of specific phobia in adults. *Clinical Psychology Review*, 27 (3)(266–286).
- Ehrenreich, J. T., Santucci, L. C., Weinrer, C. L. (2008). Separation anxiety disorder in youth: Phenomenology, assessment, and treatment. *Psicol Conductual*, 16 (3) (389–412).
- Erlich, N., Lipp, O. V., Slaughter, V. (2013). Of hissing snakes and angry voices: human infants are differentially responsive to evolutionary fear-relevant sounds. *Developmental Science*, 16 (6)(894–904).
- Erić, Lj. (1993). *Panična stanja*. Beograd – Zagreb: Medicinska knjiga.
- Eger, H., Angold, A. (2006). Common emocional and behavioral disorders in preschool children: presentasion, nosology and epidemiology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47 (3–4) (313–337).
- Fox, E. R. (1987). Fear of the unknown. *Western Journal of Medicine*, 7 (3)(22–25).

- Gunnar, M. & Quevedo, K. (2007). The Neurobiology of Stress and Development. *Annual Reviews, Advance* (2007)(145-165).
- Hanson, J. L., Chung, M. K., Avants, B. B., Rudolph, K. D., Shirtcliff, E. A., Gee, J. C., Davidson, R. J., Pollak, S. D. (2012). Structural Variations in Prefrontal Cortex Mediate the Relationship between Early Childhood Stress and Spatial Working Memory. *Journal of Neuroscience*, 32 (23) (7917).
- Jersild, A. T. (2007). *Children's Fears*. London: Read Books.
- Jhala, Y. V., Sharma, D. K. (1997). Child-lifting by wolves in eastern Uttar Pradesh, India. *Journal of Wildlife Research*, 2 (2) (94-101).
- Olsson, A., Phelps, E. A. (2007). Social learning of fear. *Nature Neuroscience*, 10 (9) (1095-1102).
- Öhman, A. (2000). Fear and anxiety: Evolutionary, cognitive, and clinical perspectives. In M. Schechter D. S., Willheim, E., McCaw, J., Turner, J. B., Myers, M. M., Zeanah, C. H. (2011). The relationship of violent fathers, posttraumatically stressed mothers, and symptomatic children in a preschool-age inner-city pediatrics clinic sample. *Journal of Interpersonal Violence*, 26 (18) (3699-3719).
- Schechter, D. S., Willheim, E. (2009). Disturbances of attachment and parental psychopathology in early childhood. Infant and Early Childhood Mental Health Issue. *Child and Adolescent Psychiatry Clinics of North America*, 18(3) (665-687).
- Travis, J. (2004). Fear not: Scientists are learning how people can unlearn fear. *Science News*, 165 (3) (42-44).
- Spitz, R. A. (1965). *The First Year of Life*. New York: Int. Univ. Press.
- McEwen, B. S. (2009). *Effects of Stress on the Developing Brain*. The Dana Foundation. Retrieved.
- Milivojević, Z. (1993). *Emocije*. Novi Sad: Prometej.
- McNay, M. E. & Philip W. M. (2005). Attempted depredation of a child by a Gray Wolf, *Canis lupus*, near Icy Bay, Alaska. *Canadian Field-Naturalist*, 119 (2) (197-201).
- Ledoux, J. (2003). The emotional brain, fear, and the amygdala. *Cellular and molecular neurobiology*, 23 (4-5) (727-738).
- Lieberman, A. F. (1993). *The Emotional Life of the Toddler*. New York: The Free Press, p1.
- Tadić, N. (2003). *Psihijatrija detinjstva i mladosti*. Beograd: Naučna KMD.
- Zlotović, M. (1982). *Strahovi kod dece*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Watson, J. B. (1930). *Behaviorism* (Revised edition). Chicago: University of Chicago Press.
- Warr, M., Stafford, M. (1983). Fear of Victimization: A Look at the Proximate Causes. *Social Forces*, 61 (4) (1033-1043).

- Winnicott, D. W. (1973). *The Child, the Family, and the Outside World*. London: Penguin Books
- Yachison, S., Arruda, C., Talwar, V. (2014). The effects of punishment and appeals for honesty on children's truth-telling behavior. *Journal of Experimental Child Psychology*, 10/2014(130).

Radmila Milovanović

FEARS OF PRESCHOOL CHILDREN

Abstract. Fear is an emotional reaction stemming from the assessment of a subject that it is in a situation which poses a threat to his well-being or even to his survival. Given that fear and the capacity to overcome fear are important components of children's emotional development, the aim of this research is to answer the question whether preschool children have any fears and what those fears are. The subjects of the research were preschool children (N=315) from different towns in Serbia. Data about children's fears was collected by 18 preschool teachers in the process of additional education at the Faculty of Education of the University of Kragujevac. The results show that fear is present in the experience of preschool children and that children's fears can be classified into two categories: fears related to separation and fears related to injury. The results of this research suggest the need to educate preschool teachers to be able to provide adequate support to children in overcoming fear in order to prevent adverse effects that long-term fear can have on the general developmental courses.

Key words: fears, preschool children, improving professional competencies of preschool teachers.

Milivoje V. Mladenović
Univerzitet u Novom Sadu
Pedagoški fakultet
Sombor
milivoje_mladjenovic@yahoo.com

UDK 373.2.022
371.383:792.091
37.036:792-053.4

SCENSKI POTENCIJAL DRAMSKIH TEKSTOVA ZA PREDŠKOLSKI UZRAST

Apstrakt. U radu se razmatra scenski potencijal dramskih tekstova namenjenih radu sa decom predškolskog uzrasta. Na osnovu analize uzorka koji čine antologije dramskih dela za decu, pokazaće se da su za demonstraciju procesa pretvaranja dramskog dela u pozorišno, a za koji se vezuje pojam scenskog potencijala, najpodesniji metateatarski oblici, one dramske forme koje tematizuju i problematizuju sam proces stvaranja pozorišne predstave, odnosno dramska dela koja samo predstavljajući govore o dramskom i pozorišnom stvaranju u predškolskoj ustanovi. Dramska dela sa tematikom zajedničkog života najmlađih (boravak u vrtiću, igre i iskustva itd.) takođe mogu da budu inspirativna jer su deca predškolskog uzrasta veoma zainteresovana za dramska dela koja referišu na njihov život u zajednici.

Nadalje, u radu će se, sa književnoteorijskog i teatrološkog aspekta, analitičkom i deskriptivnom metodom, ukazati na specifičnost procesa stvaranja pozorišne predstave u predškolskoj ustanovi, kao i osobenosti funkcije reditelja, organizacije prostora i recepcije predstave.

U zaključku se naglašava potreba da reditelji-vaspitači obrate naročitu pažnju na stanovište moderne teatrologije o potpuno nezavisnom tretiranju pojmova teatra i književnosti. Rezultat ovog istraživanja imaće pozitivan uticaj na potpunije razumevanje kategorija i pojmova dramske i scenske umetnosti.

Ključne reči: predškolsko vaspitanje, scenski potencijal, drama, pozorište, metateatar.

UVOD

Uprkos tome što naša pedagoška praksa odavno zapaža da pozorišna umetnost ima integrativnu funkciju, i naglašava da povezivanjem i prožimanjem govora, pokreta, muzike, likovnih i drugih umetničkih elemenata, pozorišna umetnost omogućava deci da ispolje kreativnost, ojačaju samopouzdanje i steknu naviku za uverljiv nastup pred publikom, ova

oblast nije u potrebnoj meri i na adekvatan način zastupljena u programu predškolskih ustanova.

Najveći nedostatak svih dosadašnjih pristupa dramskoj i pozorišnoj praksi jeste nedovoljno insistiranje na razgraničenju pojmova drame i pozorišta. Tradicionalna teorija drame i pozorište nije pravila veliku razliku u značenju ovih termina. „Ova priča o zamršenom odnosu drame i pozornice, dvostrukom životu drame, njenoj istovremenosti i pozorištu kao zameni za književnost, može se zaokružiti Lotmanovom egzaktnom definicijom po kojoj je predstava izvedeni verbalni tekst komada” (Mladenović, 2009: 38). Prema Lotmanu „verbalni tekst pozorišnog komada predstavlja jezik sistema u odnosu na predstavu. Njegova realizacija je povezana sa prelaskom onoga što je jednoznačno u višeznačno, jer se unose momenti koji su ‘slučajni’ u odnosu na verbalni tekst. Značenja verbalnog teksta se ne ukidaju, nego prestaju da postoje kao jedina” (Lotman, 1976: 105). Otuda u drami za decu „valja gledati njena književna svojstva koja mogu samo uticati da njeno scensko postavljanje bude istinitije i estetski vrednije” (Mladenović, 2009: 38).

Izuzetno je važno da se i u radu sa najmlađim, na ovom uzrastu primeren način, ukaže na suštinsku razliku između teksta namenjenog izvođenju i teksta koji se izvodi.¹ U toj razlici je upravo sadržan *proces preobražaja dramskog u pozorišni tekst*, u kojem se susreću iskustva metodike nastave književnosti i jezika, muzičkog, likovnog i fizičkog obrazovanja i vaspitanja itd. Otuda u našem radu centralno mesto zauzima objašnjenje termina *scenski potencijal*, koje će omogućiti jasniju diferencijaciju pojma reditelj-vaspitač sa opisom njegove funkcije.

Scenski potencijal se u pedagoškoj praksi eventualno razmatrao kao sastavni deo dramskog teksta, koji se može u potpunosti doživeti čitanjem, nezavisno od scenskog potencijala. U tom smislu pomnije su se sagledavale samo *didaskalije*, kao dopuna, objašnjenje scenskog aparata i drugih činilaca predstave: dekora, osvetljenja, zvuka. Pri tome su najvažniji činioци predstave – glumac (dete-izvođač) i međusobni odnos izvođača, njihov raspored i kretanje u prostoru (mizanscen) bili potpuno zanemareni. Iz toga razloga se dalje još više grešilo: vaspitač pokušava da napiše *pantomimu* celog teksta, čime se dramski tekst približavao proznom, epskom delu.

„Scenski potencijal bi bio dakle sadržan u tekstu, a gestovi, mimika, sav prostor i život predstave, celokupna teatralnost sadržani u dijalogu”

¹ Nigde se tako očigledno ne nameće istina da je dramsko delo stvoreno da bi bilo prikazano, i da mu je to jedina svrha, kao što je to slučaj sa jednočinkama i drugim dramskim oblicima namenjenim za predškolski uzrast, jer recipijent kome je namenjena, nije u mogućnosti da je dekodira (bez posredovanja vaspitača i roditelja, odraslih) u grafičkom, već samo u izvedbenom obliku pošto još nije ovladao procesom čitanja.

(Sarazak, 2009: 175). Stoga i vaspitač-reditelj mora da ima uvek na umu da u dramskim tekstovima nema ekstenzivnih opisa prostora, kostima, sugestija i „zapovesti“ kako da likovi govore, da se takve upute, uglavnom, ne nalaze u didaskalijama kako ga je tradicionalna dramaturgija navikla, nego su one u dijalogu. Iz verbalne komunikacije likova najjasnije se otkriva radnja likova, njihova suprotstavljenost, uspostavljanje ili narušavanje harmonije. Reditelj-vaspitač bi trebalo da posmatra dramsko delo kao „jedan otvoren tekst, koji odgovara na pitanja novim pitanjima i odlučno uzima udela u sopstvenoj nedovršenosti“ (Sarazak, 2009: 175). Takav tekst ima potencijal da bude postavljen na scenu, on „vapi za njom da bi bio celovit“ (Sarazak, 2009: 175).

Naravno, tako koncipirani dramski oblici ne nalaze se sabrani na jednom mestu, nego su uglavnom sadržani u nekoj od antologija ili zbirki dramskih dela za učenike nižih razreda osnovnih škola i predškolski uzrast, te je nužno ukazati i na osnovne karakteristike ovih izbora.² U ovim izdanjima poštovan je program vaspitno-obrazovnog rada predškolskih ustanova, a naročito su uzeti u obzir najbitnija književnoumetnička i estetska merila, primerenost dramskog teksta uzrastu, bogatstvo dijaloga i ostali dramski elementi (likovi, situacije, tok priče, dešavanja, dramski sukob, zaplet i rasplet). Žanrovski su to najčešće vesele igre, farse, šaljive igre, jednočinke, igrokazi, skečevi, radio-igre, dramski dijalozi, scenske igre, dramoleti, kraće monodrame itd. U njima se na tematskom planu uobličavaju osećanja karakteristična za decu: strah, usamljenost, očekivanje, prijateljstvo, igra. Učestali su motivi o razmaženom detetu (*Maza D. Radovića*), dramatično suočavanje najmlađih sa normama, školom, ali isto tako i domišljatost (*Mamini leptiri* Dušana Đurišića), dovitljivost (dečak koji uživa u jedenju slatkiša, prepušta prvenstvo kad su u pitanju obaveze), hvalisavost (*Hvalisavci* Ivana Pudla), prve simpatije (*Ljubavni jadi drugi* Ljubivoja Ršumovića). Otuda su i likovi uglavnom dobroćudni, ili takvi nastoje da budu, karakteri su svedeni na jednu crtu, nagoveštava se njihov preobražaj i najčešće u tom preobražaju ističe poenta dramskog oblika, njegova pedagoška, etička ili socijalna komponenta. Zato je i kraj priče uvek predvidljiv i srećan. Neki od ovih dramskih oblika ne isklju-

² Postoji danas znatan broj antologija dramskih tekstova za decu predškolskog i osnovnoškolskog uzrasta. Postoje izbori u kojima su dramske forme razvrstane prema uzrasnim kategorijama, kao i oni u kojima nije naglašena klasifikacija. I neki izbori tekstova u obliku knjiga u ediciji školske lektire za niže razrede osnovne škole, takođe mogu da posluže za scensku realizaciju u ustanovama predškolskog uzrasta. Priručnici Ljubiše Đokića *Dramski rad u školi* (1969) i *Od igre do pozornice* Zore Tanurdžić Bokšan (2001), koji predstavljaju i danas klasična dela dramske i pozorišne pedagogije, sadrže valjan izbor dramskih tekstova za decu od 6 do 10 godina. Veoma instruktivan priručnik *Da li ste vi žaba* (2013) Jasminke Petrović, kao i priručnici Olivera Viktorovića Đuraškovića, takođe predstavljaju važne publikacije, kao i dvotomna antologija Milutina Đuričkovića (2006, 2011).

čuju iskustvo i saznanje odraslih recipijenata, koji sadržinu namenjenu najmlađem uzrastu dešifruju kao metaforu o svetu odraslih, što je takođe veoma bitno jer se predstave nastale na osnovu ovih tekstova uglavnom izvode za odrasle, odnosno roditelje.

Ipak, za konkretizaciju procesa pretvaranja dramskog dela u pozorišno, a za koji se vezuje pojam scenskog potencijala, biće najdelotvorniji metateatarski oblici, odnosno oni dramski tekstovi koji upravo tematizuju i problematizuju sam postupak stvaranja pozorišne predstave, odnosno dramska dela koja se samopredstavljaju. Za reditelja-vaspitača posebnu vrednost imaju oni dramski tekstovi koji u svom tematskom jezgrou obrađuju fenomen pozorišta, teatra u teatru. Na taj način metajezik i metateatarska sredstva postaju oruđe u funkciji pedagogije.

U dramskoj minijaturi *Poklon za mamu* Slobodana Stanišića prisutan je elemenat teatra u teatru: publika u vrtiću gleda kako deca izvode priredbu (predstavu) koju posmatra majka kojoj je predstava namenjena kao rođendanski poklon. Okvirna scena u kojoj deca smišljaju kako da iznenade majku ima metakomunikacioni sloj – punu svest o igri i pozorišnoj igri, naročito: oni određuju žanr („priredba” sa recitovanjem), dele uloge, naznačavaju mizanscen, uvode čak i prolog.

Monodrama *Kućno pozorište* Slađane Ristić problematizuje u ispovednom, monološkom obliku prirodu pozorišta, objašnjava specifičnost „kućnog pozorišta” koje su brat i sestra napravili od dela kuhinje, mamine zavese – referiše se, dakle, na scenski aparat: svetlo, kulise, zavesu, scenski prostor. Monodramski iskaz sadrži takođe i najjednostavnije definicije pozorišnih termina, o glumačkom preobražaju, na primer. Veoma složeno pitanje o koncepciji glumačkog stvaralaštva definiše se vrlo jednostavno a tačno: „Priredba počinje... Tada postajem neko drugi. Pretvaram se u razmaženu princezu” (Ristić, 2013: 85).

I *Vrapac tužibabac* Branka Stevanovića je u monodramskoj formi komičkog prosedea sa naglašenom metateatarskom linijom na planu fabule. Glumac u ulozi vrapca „sa visokom školskom spremom” saopštava publici da je on glumac, izvođač (potcrtaće to u završnom songu) „i ne samo glumac, nego – glumčina”. On povremeno izlazi iz lika vrapca i u interakciji sa publikom (opominjući ih da ne čačkaju nos, na primer) ruši iluziju druge stvarnosti, te na taj način najmlađe gledaoce nenametljivo upoznaje sa svojstvima modernog teatra.

U dramskom tekstu *Tri bezobrazne ćerke* Jasminke Petrović metateatarski elementi se pojavljuju kao metafora o dejstvu umetnosti na preobražaj grube stvarnosti. Jedna od tri groteskne veštice komično i funkcionalno imenovane (Karburatorka, Gurabija i Štipaljka) u nadmetanju koja od njih je uspešnija u vaspitanju za grubo i nedolično ponašanje svojih

kćeri, žali se na promenu ponašanja svoje kćeri koja počinje da se primer-
no vlada. Vrhunac ove ironične dramske igre je njena odluka da postane
pozorišni reditelj, što izaziva opšte zgražanje majki veštica:

Veštica Gurabija: Veštice drage, šta se to događa s našom decom?!

Kako da ih spasemo od ove grozne zaraze?

Veštica Karburatorka: Iz ovih stopa vraćamo se u bajke!

Veštica Gurabija: Svi na metle iz ovih stopa!

Veštica Štupaljka: Bežimo odavde!

(*Veštice sedaju na metle i trčeci napuštaju scenu*) (Petrović, 2013: 23).

U ovoj dramskoj igri neskriveni scenski potencijal dovodi do preokreta, preobražaja, ali dejstvom ironije on se odvija u suprotnom smeru od očekivanog, da bi efekat bio u skladu sa normama koje postavlja društvo: veštičje ćerke se preobražavaju dejstvom pozorišta u dobre, ali to izaziva nezadovoljstvo veštica. Rugajući se dobrom ponašanju, one kod publike (dece predškolskog uzrasta) ostavljaju mnogo snažniji utisak. „Pojedini signali (intonacija, situacija, ponavljanje opisane stvarnosti), upućuju više ili manje izravno, na to da treba prevladati vidljivi smisao da bi ga se zamijenilo oprečnim smislom” (Pavis, 2004: 142). Opredeljujući se za ironijski postupak u izgradnji dramske forme za decu predškolskog uzrasta, Jasminka Petrović je postigla višestruki cilj: navodi decu na kritičko razmišljanje – da ne prihvataju nijedno mišljenje zdravo za gotovo, potom im podastire definiciju za njih novog termina („režiser je umetnik koji sa glumcima pravi predstavu. U pozorištu je sve kao u snu”), takođe ih osposobljava za postupno usvajanje suštine pojava i umetničkih postupaka (ironija) i pre nego što su u stanju da ih pojmovno obuhvate.

Metateatarsku problematiku u dramskim oblicima za decu predškolskog uzrasta nameće i specifični prostor scenskog izvođenja tih formi. Pisac koji piše za ovaj uzrast zna unapred da tip prostora u kojem će biti izveden tekst koji piše, nije namenski prostor za izvođenje scenskih dela (nema standardizovanu scensku opremu – scenografiju, niti sistem svetlosnih i tonских aparata), nego obično multifunkcionalni prostor (hol, učionica itd.), u kojem se slobodno organizuje prostor za igru i prostor za publiku. I pošto je tema dramskog teksta bliska okolnostima (prostoru) u kojem se izvodi, ona je bliska i publici, ali reditelj-vaspitač mora da pro-
nađe „novo značenje dramskoj akciji, ali i dramska akcija menja realno značenje prostora – u suprotnom to ne bi bila umetnička akcija” (Jočić i sar., 2012: 79). Karakter izvođenja (interni, za decu, roditelje i vaspitače) i izvođača (deca predškolskog uzrasta), prostora (multifunkcionalni prostor hola, učionice, bez naglašene podele na prostor za izvođače i publiku), mogućnosti opremanja i likovnosti predstave (priručni materijali),

oskudnost scenskog aparata (dnevno svetlo, neprofesionalni tonski uređaji), takođe ograničavaju dramsku formu. Osim toga, publika, kad je reč o dramu za decu, uvek ima specifične zahteve i time utiče i na specifična svojstva forme i određuje funkciju drame. Odatle proističe i poseban način raspoređivanja vremena, koje je takođe prilagođeno perceptivnim mogućnostima dečje publike. Predstave traju pola sata ili najduže četrdeset minuta, bez pauze.

Formulacija u podnaslovu dramskih oblika, autorsko žanrovsko bliže određenje, takođe ukazuje na prisustvo metateatarskog elementa („lutkomendija“, „govorancijsko-scenska igrarija“, „igrokaz za decu u šest slika“). Te žanrovske natuknice mogu da koriste budućem reditelju predstave, ali ne bi morale da se shvate kao diktat autora. Vaspitač-reditelj takvu oznaku u realizaciji može i da promeni, ali da bude dosledan u njenom ostvarivanju na svim planovima predstave.

Dramska dela sa tematikom i problematikom zajedničkog života najmlađih (boravak u vrtiću, igre i iskustva itd.), uvek deluju podsticajno na decu predškolskog uzrasta. Ona su živo zainteresovana za ona dramska dela koja govore o njihovom životu u zajednici.³ Uostalom, sve što odlikuje teatar uopšte može se prepoznati i u pozorištu za decu. To važi i za *angažman*, odnos prema stvarnosti. I najmlađi su prirodno najviše zainteresovani za predstave koje se tiču njihove stvarnosti, neposrednog okruženja. Otuda značajan scenski potencijal u ovim dramskim oblicima. U izuzetno kratkom dramskom obliku *Prvi put u vrtiću* Ljubiše Đokića⁴

³ Prema klasifikaciji Smilje Kursar Pupavac, deca predškolskog uzrasta kao pozorišna publika bi bila svrstana u dve grupe. *Prva grupa: deca od tri do šest godina života* – decu ovog uzrasta interesuju *uprošćeniji sadržaji priča iz sveta životinja i bajki, poučnog karaktera, vizuelno uprizorenih poput igre, odnosno jednostavnog igrokaza*. Takav igrokaz treba da bude *stilski neposredan, iskazan jednostavnim prizorima i rečima*, da odražava prislan odnos glumca i deteta-gledaoca kao aktivnog učesnika. „Ako dijete tog uzrasta prisustvuje prikazivanju predstave koju ne razumije i u kojoj ne pronalazi nijedan lik s kojim će identificirati sebe ili svog najbližeg ono će inzistirati na napuštanju predstave... Ako mu je predstava bila zabavna, što znači da je režiser komponirao kao igrokaz ili mjuzikl s pevanjem, komikom i gegom, na često pitanje starijih odgovorit će da su mu se sviđjeli kralj, kraljica, tučnjava, itsl.“ *Druga grupa: deca od šest do devet godina života* – *put socijalizacije i formiranja ličnosti počinje s polaskom deteta u školu i tada slede prva, često neugodna pitanja identiteta, sukoba s okolinom, privrženost grupi te povremeno isključivanje iz nje, kao i potreba da se definišu prvi pojmovi iz estetike i etike*. „Priče koje može percipirati složenije su, akcione i dosjetljive, a mogu se odnositi na realni i bajkoviti svijet. Dijete u tom razdoblju ne zahtijeva neposredni kontakt bez rampe na razini igre, nego normalnu predstavu u kojoj će moći samo sudjelovati.“ A ako je uključeno kao aktivni učesnik odgovaranjem na pitanja će upozoravati protagoneistu na opasnost, iako mu to niko nije sugerisao (Kursar Pupavac, 1991: 126–131).

⁴ „Vrednost Đokićevih dramskih tekstova jeste jednostavnost stila. Replike se nižu posve prirodno, rimuju se neusiljeno, ličnosti govore prirodno i na takav način učestvuju u dijalogu. Humor, duhovite poente, verbalna nadigravanja protagonista – celovita struktura Đokićevih drama za decu otkriva pisca sa prefinjenim duhom i ukusom. Nema

data je efektna i duhovita dramska situacija u jednoj slici koja predstavlja istinsku realističku dramu devojčice Sanjice, koja se prvi put obrela u novoj sredini. Na početku, ona usamljena „sedi na klupici i tiho plače“ dok se ne pojavi Guta – prema informacijama koje saznajemo iz njegovog iskaza – iskusan, „prekaljen“ polaznik vrtića koji pokušava da je uteši, odobrovolji, da je duhovitim paradoksima pa i poklonom u vidu „žvake“, umiri, da prestane da plače, što mu na kraju i uspeva. Tako se u ovoj minijaturi, nakon suprotstavljanja o kojem saznajemo iz verbalne komunikacije (devojčica uporno plače, dečak pokušava da je nagovori da prestane), događa tipičan preokret u drami, prelazak iz tuge u radost, od plača do umirenja, uspostavlja se harmonija. Karakteri devojčice i dečaka su dosledno izgrađeni sa vrlo jasnim osobinama i imenima. Izuzetno važne su *didaskalije* u ovom dramskom dijalogu. One su date s pravom merom, ne samo kao uputstvo nego kao opis one radnje, aktivnosti koja se ne može izgovoriti nego jedino izvesti, odigrati, odglumiti.

Na dramski potencijal svako utiču i jezičko-stilske odlike dramskih tekstova za decu predškolskog uzrasta. Izuzetno je važno da su ovi dramski oblici pisani urbanim i standardnim književnim jezikom koji je blizak i razumljiv uzrastu kojem je namenjen, kao i njihovom iskustvu, dostignutom stepenu intelektualnog razvoja i jezičkog osećanja. Naravno, to nikako ne znači biti u tom pogledu isključiv – poželjno je da deca postupno ovladavaju jezičkim koloritom, različitim jezičkim stilovima. Kao što se u drami uopšte lik ostvaruje u jeziku, tako se isto i u dramskim tekstovima za najmlađe osobine likova prepoznaju u jezičkom izrazu, stilu društvene grupe kojoj pripada. Upotreba stihova je takođe vrlo česta u dramskim delima za predškolski uzrast: jednostavniji su za izgovor i, zbog osobenog ritma i melodije, pogodni za pevanje. Izvesna doza humora i komike takođe je neophodni sadržilac dramskih dela za najmlađi uzrast. Uzimajući u obzir specifičnost sastava publike – da osim dece ovim događajima prisustvuju i odrasli – to je od izuzetnog značaja na planu socijalizacije. Obim dramskih dela, odnosno pretpostavljeno vremensko trajanje izvedbenog oblika takođe je bitna kategorija. I broj likova, odnosno učesnika u izvedenom delu je od značaja.

Pristupajući dramskim delima za predškolski uzrast vaspitač-reditelj prvenstveno mora da ima na umu specifičnost ovog dramskog modela. Na prvom mestu, to je sažetost, svedenost velikih istina o svetu i životu na lako shvatljiv iskaz. Na drugom mestu, vaspitač mora, bez obzira na demonstriranu rudimentarnost forme, proveriti koliko je ona otvorena za scenu, kolika je snaga i scenska mogućnost odabranog dramskog tek-

sumnje, čitanjem se otkriva da ove bajke u dramskom obliku piše autor velike književne kulture“ (Mladenović, 2009: 122).

sta, mora da otkrije „kakva je to praznina (ne samo u tumačenju već i u stvaranju) koja je smeštena u samo središte teksta kao podsticaj za scenu” (Sarazak, 2009: 173).

Vrlo često smo skloni da, opisujući rediteljski rad vaspitača, kažemo kako on „nastupa u ulozi” reditelja. Otuda je za uspešno vaspitavanje najmlađe publike veoma važno da se vaspitač-reditelj upozna dubinski sa značenjem termina scenski potencijal. Pravi napredak u ovoj oblasti biće postignut tek onda kada se u potpunosti formira zvanje vaspitača-reditelja, kada se činilac imitativnog, podražavalačkog istisne iz njegove konkretne delatnosti u predškolskoj ustanovi, kada on u potpunosti ovlada umećem režije u skladu sa zahtevom vaspitno-obrazovnog rada u preškolskim ustanovama. Utvrđivanje scenskog potencijala, odnosno uslova i okolnosti pod kojima dramsko delo prelazi u pozorišnu predstavu, bila bi dobra osnova na kojoj bi valjalo da se nadograđuju sadržaji ove specifične discipline, koja se nalazi na sredokraći između pozorišne režije, a koja se već realizuje u programu naših akademskih i visokih strukovnih studija.

LITERATURA

- Đuričković, M. (2006). *Antologija dramskih tekstova za decu*. Beograd: Bookland.
- Đuričković, M. (2013). *Antologija dramskih tekstova za decu II*. Beograd: Bookland.
- Kursar Pupavac, S. (1991). *Problemi režije u kazalištu za djecu – njenja estetska i etička uloga*, br. 4–5. Novi Sad: Scena.
- Leksika moderne i savremene drame* (2009). Priredio Žan-Pjer Sarazak. Vršac: KOV.
- Lotman, M. J. (1976). *Struktura umetničkog teksta*. Beograd: Nolit.
- Mladenović, M. (2009). *Odlike dramske bajke. Preoblikovanje modela bajke u srpskoj dramskoj književnosti za decu*. Novi Sad: Sterijino pozorje, Muzej pozorišne umetnosti Vojvodine.
- Pavis, P. (2004). *Pojmovnik teatra*. Zagreb: Antibarbarus.
- Petrović, J. (2013). *Da li ste vi žaba. Dramske igre za decu od 6 do 10 godina*. Beograd: Odiseja.
- Vodič kroz kreativni dramski proces* (2012). Beograd: Bazaart.

Milivoje V. Mlađenović

THE THEATRICAL POTENTIAL OF PLAYS FOR PRE-SCHOOL CHILDREN

Abstract. This paper analyses the theatrical potential of plays intended for activities with pre-school children. Based on the analysis of the sample containing the anthologies of children's plays, it will be shown that for the purposes of the demonstration of the process of transforming a play into a production, which is closely related to the concept of the theatrical potential, the most favorable forms are the meta-theatrical forms. These forms set the theme and the problem of the process of the creation of a theatrical production i.e. they speak about the literary and theatrical production in a pre-school institution through self-representation. Plays with themes from the communal lives of the youngest children (pre-school and kindergarten, games and experiences etc.) can also be inspirational since pre-school children are very interested in plays referring to their lives in the community.

Further on, the paper shall, from a literary and theoretical aspect, by employing the analytical and descriptive method, point to the specifics of the process of creating a theatrical production in a pre-school institution as well as the specifics of the role of the director, the organization of space and the reception of the production.

The conclusion shall highlight the need of the director-teacher to pay more attention to the viewpoint of modern teatrology about the completely independent treatment of the concepts of theatre and literature. The result of this research shall have a positive impact on the perception, experiencing and complete understanding of categories and concepts of drama and performance arts.

Key words: pre-school education, theatrical potential, play, theatre, meta-theatre.

Mirjana Stakić

Univerzitet u Kragujevcu

Učiteljski fakultet

Užice

mirjanastakic073@gmail.com

UDK 81'276.3-053.4

159.954-053.4

811.163.41'367

IGRE MAŠTE U FUNKCIJI RAZVOJA GOVORA DECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA

Apstrakt. Igre mašte omogućavaju uživanje dece u imaginarnu situaciju, stvaranje dočarane stvarnosti uz pomoć mašte i stvaralačku preradu utisaka primenom elemenata proživljenog iskustva. Iako, naizgled, ne podležu unapred određenim pravilima, reč je o dobro osmišljenim igrama, koje pružaju deci slobodu da se unutar zamišljene situacije ponašaju u skladu sa mogućnostima uloge koju su dobrovoljno odabrala. Zbog kreativnosti koju omogućavaju deci, lakoće kojom ona prelaze granicu između realnosti i njene dočarane slike i slobode koja im je omogućena pri kreiranju dočaranog sveta, spadaju u red omiljenih dečjih igara. U radu ispituje se kakvu ulogu imaju igre mašte u funkciji razvoja govora dece predškolskog uzrasta. Osmišljavanje govora koje se u njima odigrava ispituje se sa aspekta leksikologije i sintaksičkih jezičkih jedinica. Pozitivni efekti ovih igara na polju leksikologije donose ne samo uvećanje leksičkog fonda, već i osposobljavanje da se adekvatno koriste lekseme u njihovom pravom i prenesenom značenju. Sa sintaksičkog aspekta, igre mašte pružaju brojne mogućnosti bogaćenja opsega rečenice, njene strukture, značenja i pravilnosti. Spontanost i radost sa kojom deca pristupaju igrama mašte, omogućavaju vaspitačima da funkcionalno i kreativno rade na razvoju govora dece predškolskog uzrasta i realizuju propisane vaspitno-obrazovne ciljeve.

Ključne reči: igre mašte, deca predškolskog uzrasta, razvoj govora, leksikologija, sintaksa.

UVOD

Igre mašte se u psihološkoj, pedagoškoj i metodičkoj literaturi različito nazivaju. Označavaju se i terminima stvaralačke, imaginarne, igre fikcije, iluzorne i simboličke igre (Duran, Plut, Mitrović, 1988). Kamenov za njih upotrebljava i naziv „igre uloga” (Kamenov, 2006: 95), Maljković razlikuje „imaginativne igre” i „simboličke igre” (Maljković, 2005: 57–58), dok ih Maticu ranom dečjem uzrastu imenuje kao igre „kao bajagi”, koje se kasnije razvijaju u različite govorne, dramske i igre improvizacije (Matić, 1986: 219). Svi navedeni nazivi mogu se dovesti u vezu sa suštinskom ka-

rakteristikom koja igre mašte odlikuje, a to je stvaranje, uz pomoć mašte, imaginarne situacije.

Fikcija je najvažnija karakteristika igara mašte, koja ih suštinski razlikuje od ostalih igrovnih aktivnosti. Dete igrajući se stvara zamišljenu situaciju, dočarani svet koji se razlikuje od opažajnog. „Stvaranje zamišljene situacije u procesu simboličke igre osnovni je preduslov za oslobađanje radnje od situacione povezanosti i njeno obavljanje prvenstveno zbog smisla (značenja) koje nosi” (Duran, Plut, Mitrović, 1988: 246). Dete ostvaruje zamišljenu situaciju bez materijalnih objekata ili uz pomoć igračkaka, kojima u toku igre pridaje osobine živih bića. Stvaranje imaginarne situacije tokom igre deci omogućavaju različite aktivnosti imitacije i zamišljanja, odnosno „korišćenja predmeta da bi se predstavili drugi predmeti” (Kamenov, 2006: 95). Ono postepeno uči da deluje nezavisno od onoga što vidi i da jedan predmet (situaciju) zamenjuje drugim, pokazujući da je dečja igra mašta u praktičnom delovanju. Vigotski promene koje nastaju u ovom tipu igara objašnjava postepenim odvajanjem misli (značenja reči) od stvari i dominacijom smisla nad predmetnom radnjom (Vigotski, 1971).

Dete u igri može preuzeti na sebe ulogu druge, uglavnom odrasle osobe. Recimo, devojčice se često igraju, zamišljajući da su odrasle i stavljajući sebe u ulogu majke. U takvoj igre dete se ponaša „kao da je” osoba čiju je ulogu preuzela i kao da „kobajagi” izvršava njene aktivnosti. Devojčica u ulozu majke će „kobajagi” preuzeti njene aktivnosti u kuhinji i praviti ručak od bilo kog materijala koji je dostupan u njenoj blizini. Zbog brzine i lakoće sa kojom se deca prenose u zamišljenu situaciju i identifikuju sa zamišljenom ulogom, jer se radnje ovih igara odvijaju na imaginarnom planu, izgleda da igre mašte ne podležu unapred određenim pravilima. I zaista, one se odlikuju većim stepenom slobode od većine drugih igara, ali to ne znači njihovo svođenje na slobodnu improvizaciju. Dete poštuje granice koje određuje unapred zamišljena uloga, odnosno poštuje zakone igre na koje ukazuje Eljkonjin, jer strogi zakoni koji vladaju u svetu igre predstavljaju kopiju realnih odnosa koje ljudi uspostavljaju kako međusobno tako i prema svom okruženju (Eljkonjin, 1990). Devojčica koja je u igri na sebe preuzela ulogu majke u kuhinji, nikada se neće zaboraviti do tog stepena da proizvode svog kulinarskog umeća i stvarno pojede.

Mašta koja je neophodna za uspostavljanje igre, ostaje ograničena u svetu dočaranih igrovnih mogućnosti sa stalnim prisustvom svesti o fikciji, koju u sebi nosi reč kobajagi. Na taj način dolazi i do unapređivanja „sposobnosti mentalnog predstavljanja onoga što nije prisutno u čulima na simboličkom nivou, bitne i za osmišljavanje govora” (Kamenov, 2006:

95). Spontanost i radost sa kojom deca pristupaju igrama mašte,¹ omogućava vaspitačima da funkcionalno i kreativno rade na razvoju govora dece predškolskog uzrasta i realizuju propisane vaspitno-obrazovne ciljeve.

IGRE MAŠTE U FUNKCIJI RAZVOJA GOVORA DECE PREDŠKOLSKOG UZRATA

U igrama mašte stvaraju se uslovi za posebne oblike komunikacije koja se odvija u zamišljenim situacijama i nesvakidašnjim govornim interakcijama, što nam omogućava da osmišljavanje govora koje se u njima odigrava ispitujemo sa aspekta leksikologije i sintaksičkih jezičkih jedinica. Prisustvo svesti o zameni predmeta ili aktivnostima imitacije pokazuje da se u osnovi igara mašte nalazi metaforičnost. Na primer, dete se igra stolicom i u igri ona postaje neko prevozno sredstvo, recimo automobil. Pomoću imaginacije, jedan pojam preuzima na sebe funkciju drugog. Stolica preuzima zamišljenu ulogu konkretnog prevoznog sredstva pomoću koga dete kreće na svoje imaginarno putovanje. Pri tome, ono je svesno značenja pojma stolica, ali u igri proširuje značenje reči i bogati izražajne mogućnosti svog govora. Ovladava upotrebom reči u osnovnom i prenesenom značenju i figurativnom upotrebom jezika, jer stolica, tokom igre, u njegovoj svesti postaje jednaka zamišljenom prevoznom sredstvu.

Igru i obilazak sveta na zamišljenom prevoznom sredstvu često prati i samogovor deteta, u kome se javljaju govorni iskazi tipa:

- Na stolici obilazim svet!
- Ćiha, Ćiha, moj konjiću,
 stolice lađo, drveni brodiću!

Primeri pokazuju da tokom igara mašte mogu nastati i različiti oblici dečjih jezičkih kreacija, koje po slobodnoj upotrebi jezika i njegovoj stilogenosti, postaju bliske modernoj autorskoj poeziji za decu. U njima su prisutni različiti oblici jezičkih igara, u kojima je prisutna afektivna komponenta jezika, u kojoj je naglasak na samoj reči, izboru i rasporedu glasova u njoj, različitim tipovima fonetskog ili morfološkog naglašavanja, i isticanju ritma i melodije stiha. U osnovi nonsensnog pesništva za decu stvaralački je postupak zasnovan na poigravanju sa značenjem reči, izmišljanju neologizama i gramatički nepravilnim konstrukcijama. Psiholingvisti pronalaze sličnost između simboličke igre deteta i poetskih igara u pe-

¹ Igre mašte se javljaju pri kraju senzomotornog razvoja dece i vrhunac dostižu između pete i šeste godine njihovog života.

smama za decu, nalazeći da stvaralački pristup jeziku iskazan u njima nalazi podlogu u dečjoj jezičkoj kreaciji i ponašanju (Braun, 1980). Deca predškolskog uzrasta, spontano, kroz igru, narušavaju utvrđen poredak stvari, tako nastaje jezik koji „podvrgnut zakonima igre, raskriljuje svoje nove mogućnosti izražavanja” (Kamenov, 2010: 9).²

U igrama mašte, koje je Čukovski nazvao igre obrta, dete narušava ustaljeni poredak stvari u realnom svetu (mačke laju, a Crvenkapa jede vuka) i kroz jezičko preimenovanje dolazi do procesa stvaranja metafore. Obrazac za pravljenje igre obrta je, po Čukovskom, jednostavan: „Predmetu **a** pripisuju se funkcije predmeta **b** i obrnuto” (Čukovski, 1986: 238). Sa tim ciljem, može se koristiti i narodna književnost, recimo šaljive narodne pesme ili rugalice, poput pesme „Silan lovac”:

*Silan lovac, kraj mu jadu nema:
na lisicu pušku naslonio,
za pećinu glavu zaklonio:
kad udari za mnoge ne mari;
kada puca, njemu srce kuca;
kad promaši, malo se uplaši,
kad ubije, od krvi se krije!* (Milinković, 2003: 46)

U navedenoj rugalici dolazi do narušavanja ustaljenog poretka stvari na relaciji lovac – lisica. U dočaranoj predmetnosti ove kratke pesme, lisica ne predstavlja metu, jer je na njoj lovac pušku naslonio, zato je i reč o silnom lovcu, čijem jadu nema kraja. Pridev *silan* kao atributivna kvalitativna oznaka imenovanog pojma ne označava njegovu snagu, jačinu ili moć. U pitanju je proces pomeranja značenja, u kojoj je leksema *silan* ironični imenitelj, koji imenovanom pojmu pridaje negativno značenje kukavičluka.

Različiti tipovi igara mašte omogućavaju deci bogaćenje rečnika, pri spontanim igrovnim susretima sa različitim tipovima leksičko-semantičkog variranja reči. Razumevanje višeznačnosti jezika i polisemije kao sposobnosti „lekseme da se realizuje u više značenja, da ima više semantičkih realizacija” (Gortan-Premk, 2004: 38), pokazaćemo na primeru jednostav-

² Dečja pesma zabeležena u vrtiću u Rakovicu, pokazuje kako dolazi do pomeranja leksičkog značenja i specifičnih oblika dečjeg stvaralaštva, u kome je jezik upotrebljen sa dominantnom igrovnom funkcijom, dok je u drugom planu njegova komunikativnost.

*Jagnje juri vuka
vuk beži,
a jagnje reži.
Zec pušku lovi
a puška zeca nosi.* (Kamenov, 2010: 9)

ne leksičke igre, za koju uvod može predstavljati pesma Vladimira Baloga „Vrste glava“:

*Drugo je glava u lava,
drugo u Ninoslava.
Drugo je glava luka,
drugo je glava kelja,
drugo je glava zelja.*

Posle kraćeg uvodnog razgovora o različitim semantičkim potencijalima lekseme *glava* koji su u pesmi iskazani, deca se uvode u igru mašte u kojoj će graditi priču njenim nastavljanjem novim rečenicama u kojima se moraju upotrebiti zadate reči. Vaspitač u ovoj varijanti leksičko-sintaksičke igre mašte umesto više reči, zadaje samo jednu reč, jer je cilj da se deca upoznaju sa mogućnostima polisemije maternjeg jezika. Da bi se deca usmerila i podstakla u pravcu mogućih semantičkih realizacija zadate lekseme, neophodno je ostvariti emotivnu i misaonu pripremu. Neka značenjska grananja moguće je vizuelno predstaviti posredstvom ilustracija, a u druga deca se mogu uvesti pomoću narodne književnosti, poslovice ili drugih iskaza.

Tako se sa ciljem upoznavanja dece sa polisemičnim grananjem lekseme *glava*, mogu pripremiti ilustracije koje će predstavljati:

4. Glavu u značenju konkretne ličnosti;
5. Glavu u značenju dela ljudskog ili životinjskog tela;
6. Glavu kao deo predmeta (glava eksera);
7. Glavicu kupusa, luka, ili nekog drugog pogodnog povrća;
8. Glavu kao deo knjige (poglavlje).

Priprema dece za igru mašte građenja priče njenim nastavljanjem rečenica u kojima se mora upotrebiti reč *glava* sa drugačijim značenjem može se postići i pripremljenim iskazima, kako bi deca razumela polisemični potencijal zadate reči. Leksema *glava* u zavisnosti od rečeničnog konteksta može postati i označitelj starešinstva, života, zdravlja, broja, pameti ili neke druge osobine.

Primeri govornih iskaza / sintagmi za shvatanje polisemičnosti lekseme *glava*

Glava u značenju starešinstva:

1. On je prva/najvažnija glava u našem mestu.
2. Tata je glava naše kuće.

Glava u značenju života:

1. Zec je pobegao od lovca i sačuvao glavu.
2. Sačuvao sam ti glavu.

Glava u značenju zdravlja:

1. Čizma glavu čuva, šubara je krasi.

Glava u značenju osobine:

1. On je mudra glava. – Pamet
2. On je seda glava. – Starost, iskustvo
3. Trezvena glava. – Mudrost
4. Glava mu služi samo da šešir stavi. – Nerazmišljanje
5. U mladosti luda glava. – Brzopletost, nerazmišljanje

Glava u značenju radnje:

1. Napregni glavu. – Razmišljaj.
2. Razbistri glavu. – Razmišljaj.
3. Glava mi je sanjiva. – Spava mi se.

Glava u značenju broja osoba ili stanovnika:

1. U mojoj porodici živi pet glava. – Osobe, pojedinci

Priča počinje zatom rečenicom: *Mama je otišla na pijacu da kupi glavicu kupusa.*

Svako dete u grupi dodaje rečenicu kojom nastavlja priču. Vaspitač beleži sve njihove rečenice, da bi im, po završetku igre, pročitao priču koju su sami sastavili i kako bi potom razgovarali o različitim značenjima lekseme *glava*. Za ovakav tip leksičko-sintaksičke igre mašte, neophodno je decu dobro pripremiti. Razgovor o govornim iskazima koji su pripremljeni u cilju razumevanja polisemičnosti zadate lekseme ne organizuje se samo u vremenu koje neposredno prethodi igri. Deca se pripremaju kontinuirano, u toku nedelje ili više nedelja i vaspitač svakodnevno razgovara sa njima, otkrivajući im kroz poslovice, priče, pesme ili iskaze iz svakodnevne razgovorne komunikacije po jedan novi značenjski potencijal reči. Potrebno je da deca ovladaju pojmom i shvate njegovu višeznačnost da bi mogla da ga koriste u igri. I Čukovski ukazuje da se dete igra samo onim značenjima i znanjima u čiju je verodostojnost potpuno uvereno (Čukovski, 1986), odnosno – igra zahteva od deteta određeno iskustvo, bilo ono lično stečeno ili dobijeno posredno preko drugih, najčešće odraslih osoba.

Verbalne igre u kojima deca koriste maštu određuju se kao „direktan razvojni produžetak simboličke igre (interiorizacijom predmetnih radnji

igra se prenosi sa praktičnog na mentalni plan; predmet igranja postaje sam jezik) i neposredni prethodnik dečjeg stvaralaštva”, i u tom smislu one čine „prelaznu fazu između simboličke igre i dečjeg stvaralaštva” (Duran, Plut, Mitrović, 1988: 254–255). U njima se zadržaju sva strukturalna obeležja igara mašte i prenos značenja ostvaruje na polju jezika.

Brojni tipovi govornih igara (fonematskih, leksičkih, sintaksičkih i paradigmatičkih) funkcionalno se koriste u cilju razvoja govora dece predškolskog uzrasta. Svaki od ovih tipova igara, „spontano ili sa podsticajem, može kod dece da preraste u govorno stvaralaštvo” (Milenković, 2012: 105). Paradigmatičke igre u kojima se deca igraju gramatičkim formama i pravilima na osnovu kojih grade jezičke celine, istovremeno predstavljaju i novu upotrebu jezika, jer dete spontano stvarajući nizove stilističkih figura samo otkriva izražajne mogućnosti jezika. U igrama ovog tipa, dete „nižući gramatičke forme stvara nove, drugačije jezičke celine” (Marjanović, 1990: 38). U takve igre spadaju igre rimovanja reči i igre stihova. Matić ukazuje kako se poezija i narodne umotvorine, tipa zagonetki, mogu koristiti u paradigmatičkim igrama. Recimo, narodna zagonetka „Visuljak”³ može da predstavlja motivaciono sredstvo, kojim se deca podstiču da prošire zagonetku novim stihovima, uz korišćenje metode naracije i demonstracije. Na taj način nastaju dečje jezičke kreacije, tipa:

Klati, klati, klatuljak,
Skiči, skiči, skičuljak
Ljulja, ljulja ljuljak
Gleda, gleda gleduljak itd. (Matić, 1986: 213).

U igru se mogu uvesti nove zadati reči, to mogu biti glagoli, tipa: *pevati*, *sanjati*, *čitati*, *spavati* i sl. Po prethodno navedenom obrascu nastaju jezičke kreacije, poput:

Peva, peva pevuljak.
Sanja, sanja sanjuljak.
Čita, čita čituljak.
Spava, spava spavuljak.

Izvedenice: *pevuljak*, *sanjuljak*, *čituljak* i *spavuljak* predstavljaju nelogizme i rezultat su dečjeg doživljavanja načina na koji ona shvataju zakone stvaranja novih reči. Čukovski je zapazio da deca grade reči po analogi-

³ *Visuljak* (narodna zagonetka)

Visi, visi visuljak
trči, trči, trčuljak
boga moli trčuljak,
da upadne visuljak! (Prase i žir)

ji (Čukovski, 1986). Recimo, dečak koji je bio bolestan, pa par dana nije dolazio u vrtić na Zlatiboru, pri prvom susretu sa vaspitačicom rekao je: „Odbolestio sam se”. Glagol „odbolestiti se” rezultat je dečjeg pokušaja da ličnoj logici potčini sopstveno shvatanje gramatičkih pravila. Do toga dolazi tako što dete izdvaja iz govornog konteksta gramatičke forme i pravila, i podvrgava ih slobodnom kombinovanju. Na taj način, reči se preobražavaju, „deca grade nove reči, prekrajaju postojeće i prave od njih neobične spojeve i sklopove”, odnosno igraju se deklinacijom i konjugacijom, sufiksima i prefiksima, jedninom i množinom, itd. (Marjanović, 1990: 11).

U cilju bogaćenja leksičkog fonda dece, vaspitač može usmeriti opisanu igru ka imenovanju lica koja vrše radnju naznačenu navedenim glagolima. Tako će ona kroz razgovor zaključiti da je pevuľjak – pevač, sanjuľjak – sanjalica, čituluľjak – čitač, a spavuluľjak – spavalica.

Nakon toga dolazi do osmišľavanja nonsensnih dečjih jezičkih kreacija:

Peva, peva pevač.
Sanja, sanja sanjalica.
Čita, čita čitač.
Spava, spava spavalica.

Igra se potom usmerava u sintaksičkom pravcu, jer deca dobijaju zadatak da stihove preoblikuju tako što će vršioca radnje staviti na početak iskaza. Dalji nastavak sintaksičkog vežbanja predstavlja proširivanje iskaza (pitanjima: Šta? Gde? Kada? Kako?). Proširivanju rečenica može da prethodi igra imitacije ili pantomime, u kojoj će prvo vaspitač, a potom i deca, pokušati da dočaraju način, uslove, mesto i sl. vršenja zadate radnje.

Pevač peva. (Šta?) (Gde?) (Kako?) (Kada?)
Sanjalica sanja. (Šta?) (Gde?) (Kako?) (Kada?)
Čitač čita. (Šta?) (Gde?) (Kako?) (Kada?)
Spavalica sanja. (Šta?) (Gde?) (Kako?) (Kada?)

Opisana igra⁴ objedinjuje igru imitacije ili pantomime sa leksičko-semantičkom govornom igrom, a u cilju bogaćenja leksičkog fonda dece i rada na razvoju opsega i pravilnosti njihove rečenice. Deca od tri godine konstruišu jednostavne rečenice, ali već kod dece od četiri, pet i šest godina zbog brzog razvitka govora i bogaćenja leksičkog fonda, opseg rečenice se širi, tako da dete predškolskog uzrasta koristi i rečenice složene strukture. Igre mašte, koje se primenjuju na uzrastu od pet i šest godina, a u kojima je naglasak na pričanju, poput sintaksičkih verbalnih igara, tipa: *nastavi priču, završi priču, promeni kraj priče, promeni likove u priči, ispričaj*

⁴ Igra je kreirana za potrebe ovoga rada.

priču u prvom licu, kaže pogrešno da ispadne smešno, obesmisli smisleno, osmisli besmisleno, kaže priču, smisli lagariju ili različite vrste i tipovi dramatizacije, pružaju vaspitaču brojne kreativne mogućnosti da razvoju govora pristupi sa sintaksičkog aspekta, a u cilju bogaćenja kako opsega rečenice kod dece tako i njene strukture, značenja i pravilnosti.

Kao primer za navedeno poslužiće nam igra pantomime *Kaži ti šta radim ja*.⁵ U ovoj igri mašte, prvo vaspitač, a potom i deca, pokretima tela i mimikom mogu dočaravati različite radnje, osećanja i raspoloženja, pokrete i hod životinja. Unapred se dogovori tematski okvir igre pogađanja. Dete koje pogodi preuzima ulogu pantomimičara. Recimo, ukoliko se tematski okvir igre ograniči na oponašanje radnje zadate semantičkim poljem glagola *voziti*, deca pogađaju koje je to prevozno sredstvo. Odgovore formulišu posredstvom komunikativne subjekatsko-predikatske rečenice koja zahteva dopunu. Kroz ovu formu igre, upoznaju se i sa potvrdnim i odričnim oblicima iskaza, budući da svako netačno ili tačno pogađanje prati odgovarajući potpuni iskaz, tipa: – Ne, niste pogodili. Ili: – Da, pogodili ste. Ova semantička igra pantomime može poslužiti i za vežbanje pravilne upotrebe rečenica po značenju, jer svakoj pantomimi prethodi pitanje iskazano u formi upitne komunikativne rečenice: – Šta ja radim (u navedenom primeru, vozim)? Ekspresivni oblici iskaza vežbaju se u slučajevima kada se oponaša ponašanje ili hod životinje. Tada pogađači prvo izgovaraju kako se životinja glasa, a potom, obaveštajnom rečenicom, šta ona radi.

Za sintaksičko vežbanje može poslužiti i igra mašte *Razglednica šarenica*.⁶ U ovoj igri, vaspitač za svako dete donosi po jednu razglednicu. Poželjno je da razglednice predstavljaju različite predele (gradove, mora, planine, banje...). Dete izvlači razglednicu iz torbe i nalazi se u zamišljenoj ulozi turista koji sa putovanja, koje dočarava slika, opisuje utiske i razglednicu upućuje nekome ko mu je drag. Moguća je i druga varijanta iste igre, u kojoj dete prima razglednicu od drage osobe, koja je na imaginarnom putovanju u kraju koji razglednica predstavlja. U zamišljenom pisanju impresija sa putovanja ili njihovom tobožnjem čitanju dete pušta mašti na volju u okvirima dočarane stvarnosti koja je unapred određena i ujedno razvija kulturu izražavanja, trudeći se da sve rečenice budu potpune, lepo formulisane i slikovite. Igra mašte *Razglednica šarenica* omogućava vaspitaču i da decu uvode u forme učtivog i lepog obraćanja, jer svako zamišljeno čitanje i pisanje razglednice počinje rečima, tipa: *dragi, mili, poštovani*, a završava se lepim željama i pozdravima.

⁵ Igru pantomime pod istim nazivom opisuju i Halačev i Vegar (Roller-Halačev, Vegar, 1981: 83). Za potrebe našega rada, modifikovali smo igru tako da njeni vaspitno-obrazovni efekti odgovaraju razvoju rečenice kod dece predškolskog uzrasta.

⁶ Igra je kreirana za potrebe ovoga rada.

ZAKLJUČAK

Svet detinjstva obeležen je igrom. Igra je prirodna i spontana aktivnost u kojoj dete uživa i istovremeno, bez prisile i imperativa, uči, spoznajući svet koji ga okružuje. Sposobnost deteta da se uživi u igru „razvija interes koji se prenosi i u druge aktivnosti i stvara emocionalan spoznajni odnos prema drugim sadržajima odgojno-obrazovnog rada” (Roller-Halačev, Vegar, 1980: 10). Zato igra ima i veliku ulogu u učenju maternjeg jezika i razvoju govora kod deteta predškolskog uzrasta. Naročito se po uticaju na razvoj govora ističu igre mašte, koje spadaju u red omiljenijih dečjih igara zbog kreativnosti koju omogućavaju detetu, slobode pri kreiranju dočaranog sveta i lakoće kojom dete u toku igre prelazi granicu između realnosti i njene dočarane slike.

Njihov neposredni produžetak predstavljaju brojne verbalne igre koje nastaju kao rezultat „dečjeg aktivnog, istraživačkog i stvaralačkog pristupa jeziku” (Maljković, 2005: 58). Govor se u ovim igrama uči i razvija spontano, jer dete prepoznaje govornu strukturu sredine u kojoj se nalazi i tokom igre kombinuje gramatička pravila maternjeg jezika, što mu omogućava i da pri formiranju iskaza kreira stvaralačke oblike. Tokom igre ono razvija govor bogateći leksički fond i tako postepeno stiče svest o pravom i prenesenom značenju jezičkih jedinica. Jovović ističe da u jeziku nije najvažnije znati veliki broj leksema, „već je potrebno njihovo pravilno korišćenje i kombinovanje u smislaone rečenice” (Jovović, 2011: 98). Dete se osposobljava da adekvatno koristi lekseme u njihovom osnovnom i figurativnom značenju, budući da na verbalni plan prenosi izvesna opšta obeležja igre, poput fiktivnosti. „Izgleda da ovaj proces doprinosi da dete promeni svoj stav prema govoru, da ga postepeno izdvoji iz realističkog konteksta i shvati kao sredstvo koje može sve slobodnije da upotrebljava” (Marjanović, 1975: 45). Sa aspekta sintakse, igre mašte bogate opseg i kvalitet rečenice kod deteta, a komunikacija unutar vršnjačke grupe stavljanje deteta u ulogu imitatora, glumca i, uopšte, izvođača, oslobađa ga pri komunikaciji i doprinosi izražajnosti i pravilnosti govora, jer podstiče razvoj sposobnosti izražavanja prema standardima književnog i gramatički pravilnog govora.

LITERATURA

- Braun, R. (1980). Razvoj govora u dece. *Treći program*, br. 44 (327–336).
- Čukovski, K. (1986). *Od druge do pete*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Duran, M., Plut, D., Mitrović, M. (1988). *Simbolička igra i stvaralaštvo*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Eljkonjin, D. B. (1990). *Psihologija dečje igre*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Gortan-Premk, D. (2004). *Polisemija i organizacija leksičkog sistema u srpskome jeziku*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Jovović, N. (2011). Prikaz teorija o usvajanju jezika i odnosu između jezika i mišljenja. *Folia linguistica et litteraria: časopis za nauku o jeziku i književnosti*, br. 3–4 (93–109).
- Kamenov, E. (2010). *Mudrost čula IV deo – Dečje govorno stvaralaštvo*. Novi Sad: Dragon.
- Kamenov, E. (2006). *Dečja igra – Vaspitanje i obrazovanje kroz igru*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Maljković, M. (2005). *Metodički priručnik za razvoj govora dece predškolskog uzrasta*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Marjanović, A. (1975). Govor u igri predškolskog deteta. *Predškolsko dete*, br. 1–2 (33–46).
- Marjanović, A. i sar. (1990). *Dečje jezičke igre*. Beograd – Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva – Svjetlost.
- Matić, R. (1986). *Metodika razvoja govora dece do polaska u školu*. Beograd: Nova prosveta.
- Milenković, S. (2012). *Metodika razvoja govora*. Sremska Mitrovica: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
- Milinković, M. (2003). *Devojka brža od konja – Narodne umotvorine za decu*. Užice: Učiteljski fakultet.
- Roller-Halačev, M., Vegar, Z. (1981). *Igre predškolske djece – Izbor didaktičkih igara za djecu od 5. do 7. godine*. Zagreb: Školska knjiga.
- Roller-Halačev, M., Vegar, Z. (1980). *Igre predškolske djece – Izbor didaktičkih igara za djecu od 3. do 5. godine*. Zagreb: Školska knjiga.
- Vigotski, L. (1971). Igra i njena uloga u psihičkom razvitku deteta. *Predškolsko dete*, br. 1 (48–61).

Mirjana Stakić

GAMES OF IMAGINATION IN THE DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN SPEECH

Abstract. Games of imagination enable involvement of children in an imaginary situation, making evoked reality with the help of imagination and creative processing of impressions using the elements of already lived experience. Although, they are not the subject of pre-determined rules, it is a well thought-out games, which give children the freedom to act within the imaginary situations in accordance with the possibilities of the role they have voluntarily chosen. They are among the favorite children's games, because of their creativity that enable children, the ease with which they cross the border between reality and its evoked picture and freedom which was provided when the fictional world was created. We examine what kind of role the imagination games have played in the development of speech in children of preschool age. Creation of speech that takes place in them we examine the aspect of linguistic and syntactic language units. The positive effects of these plays in the field of lexicology bring not only increasing lexical fund, but enabling to adequately use lexemes in their real and figurative sense. From the syntactic point of view, fantasy games offer a number of enrichment scope of sentences, its structure, meaning and regularity. Spontaneity and joy with which children approach the imagination games, allow educators to work functionally and creatively on speech development of preschool children and enable them to realize the prescribed educational goals.

Key words: imagination games, preschool children, speech development, lexicology, syntax.

Ivana Ćirković-Miladinović

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

Serbia

ivanajag@yahoo.co.uk

UDC 37.016:811.111-028.31

159.953.5:81'243

373.211.24

PRESCHOOL TEACHERS' BELIEFS ON FOREIGN LANGUAGE LEARNING ABILITIES OF PRE-SCHOOL CHILDREN

Abstract. The aim of the study was to examine the pedagogical situation in the preschool institution and to answer the following research questions: 1) What do preschool teachers believe in terms of learning English vocabulary at preschool age? 2) How many English words do children know before starting the first grade of primary school? 3) What category these words belong to? For the purpose of this paper, the author analysed teaching practices and beliefs of 20 preschool teachers from Jagodina, Serbia, and their beliefs about teaching English to very young children within the frame of early childhood education principles. One of the data gathering instruments in this study was a questionnaire (both Likert-scale and open-ended questions) that inquired the preschool teachers' beliefs related to the pre-schoolers' abilities to learn a foreign language. Finally, in order to see whether participants' beliefs matched with the actual practices in the kindergartens, 20 children were questioned of how many English words they know and what categories these words belong to (numbers, animals, food items, colours etc.). The participants' responses were analysed both quantitatively and qualitatively. The results showed that preschool teachers believe in pre-schoolers' ability to learn English words and also pointed out that their ability should be taken into account with regards to their age, level and interest through using different activities and materials suitable for teaching English to very young learners. The research also showed the mismatch of preschool teachers' opinion on the range of English vocabulary, i.e. the number of words children know. The data gathered from preschool children indicated that these children are exposed to English vocabulary on a daily basis through media but these children are not guided properly through L2 acquisition except those who attend private language schools.

Keywords: learning English vocabulary, pre-schoolers, early foreign language education, teachers' beliefs.

INTRODUCTION

Preschool, as well as other educational institutions, is a place which provides the ground for development of all participating subjects and has the

decisive role in the education and training of preschool children. One of the many roles of preschool institution is to create environment for a normal development in all areas of preschool children, exploiting the physical and mental potential of each, taking into account the child's own pace, his emotional needs and his central activity – game. Speech development of children is achieved progressively by increasing the verbal relationships with others and in some other daily activities such as objects' manipulation, manifested curiosity for the origin and cause of the phenomena, during motor games where children develop physically and didactic games which focus on mental development of children. Didactic game is usually designed as a means of training and education, as a methodological process of solving concrete tasks for the purpose of broadening the knowledge and development of the wider psychophysical capabilities at all levels and therefore that of language (Moldovan, 2015). The language is in close relationship with all human mental processes and characteristics (ibid. 99). Humans learn vocabulary of their mother tongue and the rules for the use of language in early childhood and then enrich the experience throughout their entire life. At the age of 0–1.5 years occurs the first contact with words and the pronunciation of them, at the age 2–4 years the child learns to name objects and at the age of 5–7 the child learns simple schema of language and learn to use sentences. After starting the primary school at the age of 7, children learn to write, read and their vocabulary of the mother tongue (L1) enriches massively. This is the age when children start learning English as the foreign language (L2) which is introduced in all schools as the obligatory subject. For the purposes of this paper, the author will focus only on foreign language vocabulary acquisition of preschool children, age of 6 and teachers' beliefs on foreign language learning abilities of pre-schoolers.

RESEARCH BACKGROUND

Foreign language learning has always been a crucial concern and English is accepted as the most widely studied foreign language in the world and therefore the importance given in teaching English as L2 increased enormously (Crystal, 2003; Ellis, 2008; Fromkin, Rodman & Hyams, 2003; Richards & Rodgers, 2001). Learning a foreign language in the preschool age emerged as the new area of study (Ellis, 2008; Cheatham & Ro, 2010) and it has long been discussed that children learn a foreign language better than adults and this is often used to support the early introduction of foreign language teaching (Crain, 2005; Larson-Hall, 2006; Pinter,

2006; Eyres, 2007; Ellis, 2008; Dekeyser et.al, 2010; Er, 2014). According to Chomsky, every child was born with a gift of language learning ability so the linguistic progress of a child is natural and automatic (Bongaerts, 2005). According to Reilly and Ward (1997), children between the ages of 3 and 6 who haven't started primary school are called very young learners and this population is different not only from adolescents but also they differ a lot according to their age, to be more precise, 3 year olds differ from 4 year olds, 4 year olds differ from 5 year olds and, there is a huge difference between children of 5 and children of 6. Children at the age of 6 belong to the preschool group and daily activities in this period focus on the adequate preparation of a child for school, while younger children have sleeping time and time for play with smaller number of learning activities. Thus, pre-schoolers are introduced to mother tongue alphabet and numbers, some main natural processes and the phenomena from their surrounding (Golubović - Ilić, & Cekić-Jovanović, 2011). During the activities in the preschool period, the child is ready to make the transition from perception to representation, to acquire a superior tool of investigation and knowledge of the surrounding world (ibid.) and also to develop the ability to pick up a foreign language. Moldovan (2015: 100) believes that something similar happens with L1, language retains the character of the situation, but as the life experience is enriched in the communication process with adults, contextual language develops and helps children to explain and understand better the natural surroundings. In this case, words of L1 are adjusted to intellectual activity of children (Kelemen, 2007) while the L2 vocabulary is mostly at the beginning phase of development. Preschool children in Serbia are very much exposed to English through media, for example, children watch cartoons in English, play video-games which instructions are in English as well, use PC and internet, and some children already go to private language schools where they learn English by the help of an English teacher. These schools offer very good background and the foundation of the L2 vocabulary which children practice mostly through songs, rhymes and stories in English (Li & Seedhouse, 2010). Stories are directly related to language and literature and they offer numerous opportunities for children to learn the target language since they have rich vocabulary, surprise in the plot, repetition of language, rhymes, metaphors and dialogues (Cameron, 2001). Pre-schoolers are easily engaged in the vocabulary activities, when the chosen story is appropriate to their age level and interest and if it is the one they like and maybe already read in mother tongue. Children, age of 6, can easily combine their thoughts with the story by acquiring the language naturally in a contextualized way (Garvie, 1990) and one of the

main methods that is used for teaching foreign languages to very young and young learners is Total Physical Response (TPR) which is just like the way children acquire their native language (Asher, 1977). TPR is about speech and action at the same time and it is also a game. According to Larsen-Freeman (2000), learners' role in TPR is to listen and perform what the teacher tells, teacher is the model and the director, native language is used for instruction and observation is used as an assessment tool. Introducing English vocabulary to pre-schoolers should be done by the use of authentic materials, bright and colourful posters, pictures and flash-cards (*ibid.*).

In Serbia little is researched on foreign language learning in pre-school age while in Croatia there is a study published by Andreja Silić in 2007. She explains the way children learn English in a natural way by using didactic materials and she believes that this learning could be very successful if the surrounding is adequately equipped and if the teachers are skilful enough.

Regarding the fact that there have been limited amount of research studies in Serbia in learning vocabulary of English as a foreign language at preschool age (we found none), this study attempted to contribute to the field through examining the beliefs and practices of preschool teachers in Serbia and the real situation by examining preschool children. The aim of study was also to compare teachers' beliefs about pre-schoolers' potential to learn English by examining how many words children know before starting the first grade of primary school.

RESEARCH METHOD

In the inquiry, the author used a mixed-method approach. Both quantitative and qualitative data were collected from the participants. The author used a questionnaire with both Likert-scale and open-ended questions to examine the preschool teachers. Children were interviewed and examined by the author herself who used flash-cards to find out how many words children know before starting primary school at the age of 7. Also, the author wanted to research what category these words belong to. The study focused on vocabulary learning instead of general language learning since vocabulary learning is widely regarded as a crucial task for foreign language learners in their attempts to improve their linguistic competence (Brown & Perry, 1991; Fan, 2004; Gu, 2003, 2005).

Research questions of the study were the following: 1) What do pre-school teachers believe in terms of learning English vocabulary at pre-

school age? 2) How many English words do children know before starting the first grade of primary school? 3) What category do these words belong to?

The study involved a total of 40 participants, namely, 20 preschool teachers from and 20 preschool children (6 years old) from Jagodina, Serbia. Preschool teachers from Jagodina were surveyed and interviewed by the author in order to find out and present their beliefs on vocabulary learning and overall foreign language learning abilities of pre-school children.

RESEARCH RESULTS AND DISCUSSION

In line with previously said, a questionnaire, with both Likert-scale and open-ended questions was administered to preschool teachers of the preschool institution "Pionir" in Jagodina, Serbia. Open-ended questions from this questionnaire were used for the purposes of researching preschool teachers' beliefs on how many English (as a foreign language) words children know at the age of 6 and what category these words belong to?

The questionnaire were consisted of 10 Likert-scale questions concerning beliefs on vocabulary learning. The responses were coded in the following way: 1 = strongly disagree; 2 = disagree; 3 = somewhat disagree; 4 = somewhat agree; 5 = agree; 6 = strongly agree. It was created by the author for the purposes of this research. The questionnaire used here does not resemble Gu's (2005) questionnaire but his questionnaire was used as a model in the starting point of this research.

An exploratory factor analysis of the quantitative factor was used to generate 10 questions in the questionnaire data. As can be seen from Table 1, the participants (preschool teachers) have higher means (5.75 and 5.45) for items 2 and 5, which means that preschool teachers believe that repetition is the most useful way to learn a foreign language and that media is very helpful in this area. This was also found in research conducted in China and Hong Kong where teachers said that repetition is very useful and that media is a valuable source of English vocabulary (Qing Ma, 2011). Serbian preschool teachers' beliefs could be explained by the Serbian educational context, namely, children in the preschool age do not read or write in their mother tongue, they are just being introduced to the basic literacy such as developing awareness of words' concept and recognizing letters and numbers in form of graphic preparation for writing tasks (Kopas-Vukasinovic, 2014: 59). For this reason, teachers believe

that by repeating English words children will remember them easily and repetition is, according to them, the most appropriate strategy in foreign language learning at this age. Further, preschool teachers believe ($M = 5.45$) that children at the age of 6 mostly acquire English words through media (cartoons, video-games, chants etc.). Some of the questioned teachers said that the reason for this could be the lack of time that parents dedicate to their children at home due to their long working hours. Similar result was found in kindergartens in Ankara, Turkey, where 85% of participants (preschool teachers) said that video and visuals are the most effective means of acquiring English words at preschool age (Er, 2014). The next mean score, $M = 5.35$, resembles preschool teachers' beliefs on item 6 (Pre-schoolers acquire English words in language schools). In order to explain and back up this belief, the data gathered from 20 preschool children from Jagodina, Serbia, will be presented in Table 2..

Table 1. *Beliefs about vocabulary learning: Likert-scale responses*

Belief items	Responses						M
	1	2	3	4	5	6	
1. Learning vocabulary at preschool age is important for learning a foreign language.	0	0	0	7	5	8	5.05
2. It is important for pre-schoolers to repeat and practice English words a lot when they are learning a foreign language.	0	0	0	3	8	9	5.75
3. Pre-schoolers can acquire a large vocabulary by memorizing lots of individual words.	0	0	0	4	9	7	5.15
4. Pre-schoolers can acquire a large vocabulary by learning words in the context.	0	6	7	3	2	2	3.35
5. Pre-schoolers acquire English words mostly through media.	0	0	0	0	11	9	5.45
6. Pre-schoolers acquire English words in language schools.	0	0	0	0	13	7	5.35
7. Pre-schoolers acquire English words by the help of an older brother/sister.	0	0	0	6	5	9	5.15
8. Pre-schoolers acquire English words in the preschool institution.	12	3	5	0	0	0	1.65
9. Education of pre-schoolers' parents is the predictor of children's motivation to learn English.	0	0	0	0	17	3	5.15
10. Teaching English vocabulary in preschool age is a good foundation for primary school language learning.	0	0	0	0	16	4	5.20

Table 2. *Private language schools*

	Number of children	Number of English words they know	%
Children who do not attend English Language schools	14	113	34.56
Children who attend English Language schools	6	214	65.44
OVERALL	20	327	100

As could be deduced from Table 2, it is obvious that children who go to private language schools has a greater range of vocabulary items than those who don't. Namely, pre-schoolers from Jagodina (N = 6) who attend language schools have the range of 214 words of English vocabulary which is 65.44% of the whole number of words the group of examined children have. Pre-schoolers (N = 14) who do not attend private English language schools possess smaller range of vocabulary (113 words) which is 34.56%. These results are not surprising because organised and carefully planned learning in early ages would surely bring to successful learning outcomes (Ćirković-Miladinović & Milić, 2012). According to Subaşı, Caner & Kara (2010: 71), specific training programme is necessary for teaching English to very young learners because they face some difficulties while they start learning foreign language in the early grades of primary education.

This idea was also proposed in the open-ended questions for pre-school teachers who stated that they believe that children at the age of 6 would greatly benefit from learning English and that these children's potential should be used in this stage when they are not overburdened with school demands and tasks. Mean score in the questionnaire (M = 5.2) supports this pre-school teacher's belief (item 10: Teaching English vocabulary in preschool age is a good foundation for primary school language learning). In Table 1, item 1, preschool teachers also pointed out that learning vocabulary at preschool age is important for learning a foreign language (M = 5.05). The outcomes of the study conducted by Breslin, Morton & Rudisill, 2008) presented results of teaching English in early classes in primary schools that was very fruitful due to learning English at preschool age and enthusiasm of the learners. The lowest mean score (M = 3.35) was given to item 4, (Pre-schoolers can acquire a large vocabulary by learning words in the context) where we can see that teachers do not agree that children are able to learn vocabulary in the context at this age. Thus, preschool teachers emphasized in the open-ended questions that learning vocabulary in the context is not an effective technique at this stage and they believe that memorisation and repetition of English words would be more effective strategy to learn new words.

The questionnaire also examined (item 9) whether the education of pre-schoolers' parents is the predictor of children's motivation to learn English. Relatively high mean score (M = 5.15) represents preschool teachers' belief that this is true. This result from a questionnaire was checked during the interview conducted with 20 preschool children where we gathered the data on the social status and parents' profession. To be precise, parents' professions of those children who attend private language schools are the following: teachers, preschool teachers, physi-

cians, and police officers. On the other hand, children whose parents are unemployed, housewives or work as manual workers in local factories or building sites, do not attend these schools. This picture is not surprising either because language classes are expensive and unemployed parents or parents with low monthly incomes cannot afford them.

Preschool teachers were also interviewed and asked to answer the following questions: 1) How many English words preschool children know before starting the first grade of primary school? 2) What category do these words belong to? Preschool teachers' answers were grouped into categories and presented in Table 3. According to examined teachers (N=20), children who attend private language schools know from 20 to 30 words (14 teachers possess this opinion) while other children know less, around 10 words (16 teachers believe that children who do not attend private language schools know around 10 English words) and 3 teachers think that these children know 5 words at the most. 14 teachers said that children's range of words is between 20 and 30 but this was not the case in this group of children. Only one teacher said that she thinks that children who go to language schools know more than 30 words supporting this belief by giving an example of one child from her group (participant of this research) who knows around 60 words which was the biggest number of words found out in this research.

Table 3. *Teachers' beliefs on how many English words children know at the age of 6*

Number of words	Children who go to private language schools	Children who don't go to private language schools
0-5	0	3
5-10	2	16
10-20	3	1
20-30	14	0
30 and more	1	0

Further, in order to present the data gathered in the interview on the categories English words belong to, the author will group and present them in Table 4. Furthermore, with the purpose of comparing preschool teachers' beliefs with the exact group of children the author present here the data gathered from children on the number of words they know and the categories of these words.

Table 4. Teachers' beliefs vs. real situation

Category	Number of teachers who selected this category	Number of words children know in this category	%
Numbers	14	139	6.95
Animals	7	57	2.85
Colours	3	39	1.95
Family	5	27	1.35
House	0	25	1.25
Food	0	14	0.7
Body parts	0	12	0.6
School	1	8	0.4
Nature	0	5	0.25
Holidays	0	1	0.1
Toys	8	0	0.0
Overall		327	100

Note: Some teachers selected more than one category

The content analysis of the preschool teachers' answers to the open-ended questions regarding vocabulary teaching belief revealed a complex picture of differences and similarities to the one that resembles the real pedagogical situation in foreign language learning of preschool children. Based on the results given in Table 4, it could be concluded that there is a mismatch between teachers' answers and children's knowledge of words in categories *school* and *toys*. One preschool teacher believes that children know the biggest number of words related to school life and equipment while this is not the case when the author questioned preschool children. According to the number of words in this category, it is the eight category in rank. Further, eight teachers believe that children know many words in English that are connected to toys, but this is not the real situation. Examined children did not show knowledge of English words in the category of toys. Five teachers believe that children know more words related to family than colours but this is not the case in the examined group of children. Children know 39 words (1.95%) in the category of *colours* while they know 27 words in the category of *family* (1.35%). Positive match was found in the categories of numbers and animals. Namely, 14 teachers believe that children know the biggest number of words in the category of *numbers* and 7 teachers state that the biggest category of words is *animals*. Teachers' beliefs collaborated with the empirical data. The number of words that children know in the category of numbers is

139 (6.95%). Actually, most examined children know to count to ten and some to eleven. Then, in the category of *animals* children know 57 words which is 2.85% of the whole amount of words. Some children who attend language school were able to name animals that even were not offered in the flash-cards by the researcher showing that their knowledge of English vocabulary in this category is systematized and well-practiced (Ćirković-Miladinović, 2009).

Based on the results from the above-mentioned analysis, it could be concluded that the findings are indicative of profound contextual mediation on the preschool teachers' belief that learning English at preschool age is useful and necessary for the first grade of primary school, on one hand, and children's ability to master English vocabulary, on the other.

PEDAGOGICAL IMPLICATIONS AND CONCLUSION

The major findings in this study is that preschool teachers believe that the most effective strategy for English vocabulary acquisition is to repeat and practice English words in order to memorize them. Following this statement, preschool teachers also believe that going to language school and watching media in English are of the biggest help to children to learn a foreign language. This goes in line with the real situation of the examined children. Children who attend private language schools have bigger range of vocabulary (65.44%) than those who don't (34.56%). The examined teachers do not think that learning words in the context is useful in this age. One of the mismatches was that 14 (out of 20) teachers believe that children's range of words is between 20 and 30 but this was not the case in this group of children. The biggest number of children belong to the group of 5 to 10 English words in range. In addition, the main mismatch was found in the categories of English words. Interviewed teachers believe that children do know English words that are connected to toys and school, but this was not the situation in the questioned group of children. Children did not show knowledge of English words in the category of toys and only 8 words they know in the category of school. On the other hand, significant overlap was found in the categories of numbers, animals and colours. Children do know the biggest number of words in the category of numbers (6.95%) following with the category of animals and colours. The approximate number of words one child knows in this examined group is 16 (this number was rounded) and it may be concluded that preschool teachers' opinion that stressed the importance of learning vocabulary in the preschool stage, should be seriously taken

into account. This idea is underlined by many FLA/SLA scholars, such as Laufer, (2010), Beglar (2009), and Nation & Beglar (2007), to name just a few. Learning English vocabulary at the age of 6 could be a good preparation for learning L2 in primary school. Very young learners have the potential of learning foreign language in preschool institution but this ability is not properly used due to the lack of preschool teachers' training to teach English. This is something preschool teachers, language teachers, parents and related department of the National Education Ministry could take into consideration in order to provide effective, nurturing environments and linguistically appropriate education of preschool children. Certainly, foreign language instruction in preschool age should consider children's cognitive and language development, of both L1 and L2, learning conditions and types of instruction that best meet their needs.

To sum up, preschool teachers believe that it is possible to teach English vocabulary to pre-schoolers by using effective techniques and motivating material. Examined children who attend language schools expressed very high interest for English classes and they also pointed out that they would like to learn English in the kindergarten. Therefore, future preschool teachers should be given a chance to be educated in teaching English as well, because, as they argue, they already know learning abilities and potentials of children at the age of 6 and they have knowledge of preschool pedagogy, psychology and methodology of teaching this group of learners. The starting point could be to provide preschool teachers with seminars which could help them learn the best teaching strategies in teaching English to very young learners. What is important is to acknowledge that learning English and exploring it at early ages is a continuous process and not an end in itself, but a beginning.

REFERENCES

- Asher, J. (1977). *Learning another Language through Actions: The Complete Teacher's Guidebook*. California: Sky Oaks Productions.
- Beglar, D. (2009). A Rasch-based validation of the Vocabulary Size Test. *Language Testing*, 27, pp 101-118.
- Bongaerts, T. (2005). Introduction: Ultimate attainment and the critical period hypothesis for second language acquisition, *IRAL*, 43, pp 259-267.
- Breslin, C. M., Morton, J. R., & Rudisill, M. E. (2008). Implementing a physical activity curriculum into the school day: Helping early childhood teachers meet the challenge, *Early Childhood Education Journal*, 39(5), 429-437.

- Brown, T. S., & Perry, F. R. (1991). A comparison of three learning strategies for ESL vocabulary acquisition. *TESOL Quarterly*, 25(4), 655–670.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. United Kingdom: Cambridge.
- Subaşı, G., Caner, M., & Kara, S. (2010). *Teachers' Beliefs on Foreign Language Teaching Practices in Early Phases of Primary Education: A case study*. Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry, July 2010, 1(1), pp (62–76). Retrieved from: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/tojqi/article/view-file/5000093437/5000086894> in January 2015.
- Cheatham, G. A. & Ro, Y. E. (2010). Young English learners' inter language as a context for language and early literacy development. *Young Children*, pp 18–23.
- Cilić, A. (2007). *Prirodno učenje – Stranoga engleskog jezika djece predškolske dobi*. Mali professor d. o. o., Zagreb.
- Crain, W. (2005). *Theories of development: Concepts and Applications*. New Jersey: Pearson.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language*. Cambridge University Press.
- Ćirković-Miladinović, I. (2009). Teaching Vocabulary. In *Respecting Diversity in Teaching Young Learners* (61–67), Special edition, Conference Proceedings No. 5, Jagodina: Faculty of Education.
- Ćirković-Miladinović I. & Milić I. (2012). *Young learners and CLIL: Developing language skills in ELT Classroom Integrated with the Contents of Musical Education*, Conference Proceedings No. 11, (55–62). Jagodina: Pedagoški fakultet u Jagodini.
- Dekeyser, R, Alfi-Shabtay I. & Ravid D. (2010). Cross-linguistic evidence for the nature of age effects in second language acquisition. *Applied Psycholinguistics*, 31, pp 413–438. doi:10.1017/S0142716410000056.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition*. USA: Oxford University Press.
- Er, S. (2014). Which is the Most Appropriate Strategy for Very Young Language Learners? *International J. Soc. Sci. & Education*, Vol.4 Issue 4, ISSN: 2223–4934 E, 2227–393X Print, pp 829–837.
- Eyres, I. (2007). *English for primary and early years*. UK: Sage Publication.
- Fan, M. Y. (2004). Frequency of use, perceived usefulness, and actual usefulness of second language vocabulary strategies: a study of Hong Kong learners. *The Modern Language Journal*, 87(2), pp 222–241.
- Fromkin, V., Rodman, R. & Hyams, N. (2003). *An introduction to language*. USA: Heinle, Thomson.
- Garvie, E. (1990). *Story as vehicle: Teaching English to young children*. Clevedon: Multicultural Matters, Ltd.

- Golubović – Ilić, I. & Cekić-Jovanović, O. (2011). Modernizing science lessons by using the scientific (inquiry-based) method, *International Scientific Symposium – 65 years jubilee of the Institute of Pedagogy, Ohrid*.
- Gu, P.Y. (2003). Fine brush and freehand: the vocabulary-learning art of two successful Chinese EFL learners. *TESOL Quarterly*, 37(1), pp 73–104.
- Gu, P. Y. (2005). *Vocabulary learning strategies in the Chinese EFL context*. Marshall Cavendish, Singapore.
- Kelemen, G. (2007). *Psihopedagogia jocului, Editura Universitatii „Aurel Vlaicu”, Arad*.
- Kopas-Vukasinović, E. (2014). *Priprema dece za nastavu početnog pisanja*. Jagodina: Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu.
- Larson-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. China: Oxford University Press.
- Larson-Hall, J. (2006). Weighing the benefits of studying a foreign language at a younger age in a minimal input situation. *Second Language Research*, 24(1), pp 35–63.
- Laufer, B. (2010). Lexical threshold revisited: Lexical text coverage, learners' vocabulary size and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, Volume 22, No. 1, pp. 15–30.
- Li, C.Y. & Seedhouse, P. (2010). Classroom interaction in story-based lessons with young learners, *Asian EFL Journal*, 12(2), pp 288–312.
- Moldovan, O. D. (2015). Language education in preschool children. *Journal Plus Education* ISSN 1842-077X, E-ISSN (online) 2068-1151 Vol. XII, No. 2, pp 102–112.
- Nation, P., & Beglar, D. (2007). A vocabulary size test. *The Language Teacher* 31(7): 9–13.
- Pinter, A. (2006). *Teaching young language learners*. China: Oxford University Press.
- Qing Ma, A. (2011). Vocabulary Learning and Teaching Beliefs of Pre-service and In-service Teachers in Hong Kong and Mainland China. Proceedings of the 16th Conference of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics, Pan-Pacific Association of Applied Linguistics, pp 48–53.
- Reilly, V. & Ward, S. M. (1997). *Very young learners*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. USA: Cambridge University Press.

Ivana Čirković Miladinović

MIŠLJENJA PREDŠKOLSKIH VASPITAČA O SPOSOBNOSTIMA PREDŠKOLACA ZA UČENJE STRANOG JEZIKA

Apstrakt. Cilj ovog rada je da ispita pedagošku situaciju u predškolskoj ustanovi putem odgovora na sledeća pitanja: 1) Šta misle predškolski vaspitači u vezi sa učenjem engleskog jezika na predškolskom uzrastu? 2) Koliko engleskih reči predškolci znaju pre polaska u školu i 3) Kojoj grupi reči te reči pripadaju? U svrhu ovog istraživanja, autorka je analizirala mišljenje 20 vaspitača u predškolskim ustanovama u Jagodini (Srbija) i njihove stavove u vezi sa učenjem i podučavanjem engleskog jezika na predškolskom uzrastu. Jedan od instrumenata kojim je autorka prikupila podatke je bio upitnik sa pitanjima višestrukog izbora u vidu Likertove skale procene i pitanjima otvorenog tipa kojim je ispitano šta vaspitači u predškolskim ustanovama misle o tome da deca na uzrastu od 6 godina uče engleski jezik i kakve su sposobnosti i potencijali dece za to. Konačno, da bi se utvrdilo da li se mišljenja predškolskih vaspitača poklapaju sa stvarnom situacijom u vrtićima, ispitano je dvadesetoro dece s ciljem da se utvrdi koliko reči na engleskom jeziku predškolci znaju i kojoj grupi imenica te reči pripadaju (brojevi, životinje, hrana, boje, itd.). Odgovori učesnika istraživanja analizirani su kvantitativno i kvalitativno. Rezultati istraživanja na ispitanoj uzorku su pokazali da vaspitači u predškolskim ustanovama smatraju da deca na uzrastu od 6 godina imaju sposobnost da uče strani jezik i da je podučavanje engleskog jezika moguće ako se uvažavaju uzrasne karakteristike dece, nivo znanja i motivacija i ukoliko se pripreme izazovne aktivnosti i materijali koji inspirišu učenje engleskog jezika na tom uzrastu. Istraživanje je takođe pokazalo da postoje mimoilaženja u nekim mišljenjima ispitanih vaspitača i broja reči na engleskom jeziku koje ispitanu deca zaista znaju. Ispitani predškolci su pokazali da dosta gledaju televiziju na engleskom jeziku kod kuće ali da nisu metodički usmereni na učenje engleskog jezika ukoliko ne pohađaju privatnu školu.

Ključne reči: učenje engleskog vokabulara, predškolci, učenje engleskog jezika na ranom uzrastu, mišljenja predškolskih vaspitača.

Aleksandar Ignjatović,

Živorad Marković

Fakultet pedagoških nauka

Univerziteta u Kragujevcu

Jagodina

aleksig79@yahoo.com

UDK 371.382-053.4

796.11-053.4

373.23

ORGANIZACIJA, ZNAČAJ I ULOGA ELEMENTARNIH IGARA U REALIZACIJI FIZIČKIH AKTIVNOSTI U PREDŠKOLSKIM USTANOVAMA

Apstrakt. Elementarne igre predstavljaju efikasno sredstava za realizaciju aktivnosti fizičkog vaspitanja kod dece mlađeg uzrasta. Zbog svog širokog spektra aktivnosti različitog intenziteta koje se naizmenično smenjuju, igre predstavljaju idealan izbor kod dece različitih uzrasta i sposobnosti. Osnovne karakteristike elementarnih igara se ogledaju u dostupnost i jednostavnost usvajanja, mogućnosti izvođenja u različitim prostornim uslovima, mogućnosti promene pravila i broja učesnika u zavisnosti od okolnosti i izazivanju vedrog raspoloženja kod učesnika. Međutim, neophodno je poznavati osnovne karakteristike i metodičke napomene prilikom izbora različitih igara kako bi se njima ostvarila pozitivna dejstva na dečji organizam. Primena elementarnih igara je široko zastupljena u fizičkom vaspitanju, i u zavisnosti od karaktera i sadržaja igre moguće je korišćenje određene igre u svakom delu aktivnosti (uvodnom, glavnom i završnom). Uloga vaspitača u organizaciji i izvođenju elementarnih igara je velika jer je on voditelj igre, savetnik, pomagač i sudija. Na taj način, omogućava ostvarivanje vaspitnih ciljeva obezbeđivanjem svih neophodnih preduslova za bezbedno, nesmetano i efektivno sprovođenje izabranih igara.

Ključne reči: elementarne igre, karakteristike igre, uloga vaspitača.

UVOD

Fizička aktivnost je od izuzetnog značaja za pravilan rast i razvoj dece. Pozitivne strane različitih fizičkih aktivnosti ogledaju se u nizu istraženih zdravstvenih parametara kao što su: povećanje aerobne izdržljivosti, nivo lipida u krvi, telesni sastav, metabolizam glukoze istanje skeletnog sistema.

Uprkos jasno dokazanom značaju fizičke aktivnosti, nivo fizičke aktivnosti kod dece u svim krajevima sveta opada (*World Health Organization, Global health risks, 2009*).

Nema sumnje da je smanjen nivo fizičke aktivnosti jedan od glavnih uzročnika epidemije gojaznosti, koja vodi do daljeg povećanja nastanka hroničnih bolesti (WHO, 2009, 2010). Fizička neaktivnost se smatra četvrtim po redu faktorom rizika po zdravlje (WHO, 2010) koji dovodi do fatalnih posledica. Nalazi se iza visokog krvnog pritiska (13%), pušenja (9%) i visokog nivoa šećera u krvi (6%). I pored svih prednosti redovnog fizičkog vežbanja ljudi su danas sve manje aktivni, a slična je situacija i kod dece.

Telesni rast i razvoj se najčešće ističu kao jedan od najvažnijih bioloških zadataka organizovanog fizičkog vežbanja u mlađim uzrastima. Brojna istraživanja su pokazala da različite sportske aktivnosti pozitivno utiču na različite motoričke sposobnosti, kao i na pravilno funkcionisanje svih organa i sistema u mladom organizmu. Nažalost, skorija istraživanja (Tudor-Locke, 2010; Runhaar et al., 2010) ukazuju na to da su deca danas mnogo manje aktivna nego ranije i da se ovaj trend hipokinezije primećuje još u mlađem predškolskom uzrastu. Evidentan trend smanjivanja nivoa motoričkih sposobnosti kod dece školskog uzrasta primetan je u različitim zemljama (Cohen, 2011; Moliner-Urdiales, 2010, Nyberg, 2009).

Preporuke svetskih zdravstvenih organizacija izdate u vezi sa preporučenim fizičkim aktivnostima pokušavaju da ujednače stavove u vezi sa vrstom, načinom i količinom dnevnih fizičkih aktivnosti kod dece. Nekoliko istraživačkih grupa (Armstrong & McManus, 1995; Corbin & Pangrazi, 1998; Biddle, Cavill & Sallis, 1998) preporučuje aktivnosti od najmanje 30 do 60 minuta dnevno. Najčešće se radi o aerobnoj aktivnosti niskog do umerenog intenziteta. Međutim, fizička aktivnost jačeg intenziteta vezuje se za specifične pozitivne zdravstvene efekte, kao što su: snaga, fleksibilnost, čvrstina kostiju (National Strength and Conditioning Association, 2009; Corbin & Pangrazi, 1998), pa je neophodno napraviti optimalnu kombinaciju različitih oblika i intenziteta fizičkih aktivnosti.

Elementarne igre su jedno od osnovnih sredstava koja se veoma često primenjuju u nastavi fizičkog vaspitanja. Zbog svog širokog spektra aktivnosti različitog intenziteta, koje se naizmenično smenjuju, igre predstavljaju idealan izbor kod dece različitih uzrasta i sposobnosti. Međutim, neophodno je poznavati osnovne karakteristike i metodičke napomene prilikom izbora različitih igara kako bi se njima ostvarila pozitivna dejstva na dečji organizam.

OSNOVNE KARAKTERISTIKE IGRE

Igra je slobodna, spontana, dobrovoljna aktivnost

Komenski u delu *Materinska škola* (1946) iznosi svoje viđenje o slobodnoj i spontanoj aktivnosti dece: *deca hoće uvek nešto da rade, jer mlada krv ne može da bude mirna. Ali to je dobro i ne sme im se braniti, dapače, valja nastojati da uvek nešto rade. Neka kao mravi neprestano nešto rade, u tome ih valja pomagati, a kadšto se sa njima i poigrati, jer ih u početku drugome još ne možemo poučavati i vežbati.*

Platon je u svom delu (Platon, 369 B. C.) prepoznao potrebu fizičke aktivnosti mladog deteta rekavši: *Od svih bića, deca ne mogu stajati mirno i držati jezik za zubima: oni uvek žele da se kreću i da galame. Dok skaču i prevrću se puni su radosti i sreće.* I dan danas, ma koliko odrasli ponekad želeli da deca budu makar malo mirnija i tiša, u njihovoj je prirodi da se igraju kroz pokret i neizostavnu galamu i u tome ih nikako ne smemo stalno sputavati i previše braniti. U svom drugom delu (*Republici*), Platon govori o adekvatnim metodama za učenje mladih: *Usiljeno učenje neće ostati u sećanju. Treba izbeći primoravanje i dozvoliti deci da uče u formi igre.* Lazarusova definicija igre pored slobodne aktivnosti pominje i zabavu i rasonodu: *Igra je aktivnost koja je sama po sebi slobodna, besciljna, zabavna i rasonodujuća.* Dolazimo do još jedne osnovne karakteristike igre:

Igra je zabavna i radosna aktivnost

Ponovo možemo početi sa Platonom, koji je govorio kako bi igra i rano obrazovanje trebalo da budu zabavne aktivnosti. Slično razmišljanje je imao i Marko Fabije Kvintilijan, koji govori o naizmeničnom i izbalansiranom smenjivanju igre i učenja, jer bi previše igre moglo voditi lenstvovanju, a premalo igre moglo izazvati „mržnju prema učenju“. On se zalaže da nastava u ranim godinama ima zabavan karakter: *Treba se pre svega čuvati da dete ne omrzne za navek učenje koje ono još nije uspelo da zavoli i da ga jednom iskušena gorčina ne plaši i u poznim godinama. Neka učenje bude zabava za njega* (Kamenov, 1983). I Vebsterov rečnik u svojoj definiciji igre potencira zabavu: *Igra je bilo kakvo vežbanje ili niz akcija namenjenih zabavi ili rasonodi.*

Igra ne teži stvaranju dobra i bogatstva

Najpoznatija je izreka nemačkog filozofa Šilera, koji za igru kaže da je to *besciljno trošenje suvišne energije.* Skoro identična razmišljanja je imao

engleski pedagog Spenser, koji za igru kaže da je to *aktivnost učinjena radi neposrednog zadovoljenja bez obzira na veće koristi*. Ova karakteristika igre je često naglašena i u definicijama igre, kao, na primer, u vaspitnom rečniku: *Bilo koja prijatna aktivnost radi same sebe, bez veze sa višim ciljevima ili budućim zadovoljenjima*.

Neke od bitnih karakteristika igre su *njena neponovljivost*, svakim pokretom svakim aktivnošću menja se tok igre, što je čini *uzbudljivoom i napetom*, što se takođe može smatrati nekim karakteristikama igre. Da bi se igra odigrala, neophodno je postojanje nekih *pravila*, koja se mogu prilagođavati uzrastu i nameni, ne moraju biti striktna i komplikovana, ali je neophodno poštovati ih da bi se osigurao nesmetan tok igre.

DEČJA IGRA

U svim delovima sveta i na svim starosnim uzrastima dece primenjivani su različiti oblici i vrste igara. Poznata slika „Deca se igraju” holandskog umetnika Pitera Brojgela (Pieter Bruegelthe Elder, 1525–1569) najbolje ilustruje način i vrstu aktivnosti dece u XVI veku. Na slici je prikazano preko 50 različitih dečjih igara. Neke od ovih igara su se održale u neizmenjenoj formi i do danas: trule kobile, puštanje zmaja, kotrljanje obruča i dr.

Slika 1. Delo umetnika Pitera Brojgela „Deca se igraju”



Dečja igra je predstavljala neizostavan deo detinjstva i u najtežim uslovima i vremenima, ali danas, kada se sve više pažnje posvećuje deci, pomalo paradoksalno, igra polako gubi korak. Pojedini autori čak smatraju da se dečja igra nalazi u najgorem položaju u svojoj istoriji i smelo tvrde da joj je došao kraj (Frost, 2010). Usled globalizacije dolazi do promena koje ne zaobilaze ni igru.

Preterana zaštita dece od eventualnih padova i težnja ka „kontrolisanim“ aktivnostima i vežbama, u kombinaciji sa betonskim kockama u kojima se stanuje, sve više smanjuju fizičku aktivnost dece, a tome treba pridodati i sve razvijeniju alternativu, odnosno sve agresivniju kampanju industrije sedanterne zabave, u kojoj se deca zabavljaju sedeći i igrajući igrice ili gledajući televiziju.

Svemu ovome treba dodati da i porast ambicija roditelja i želja da dete što pre stekne znanja iz različitih oblasti, neminovno oduzimaju vreme namenjeno igri. Da bi se kompenzovao evidentan nedostatak fizičke aktivnosti, roditelji često usmeravaju decu ka različitim školama i školicama sporta, u kojim uglavnom ne postoji velika mogućnost slobodnog izbora aktivnosti, što je karakteristično za igru, već organizovani rad i trening. Ovakav trening je najčešće usko usmeren ka ranoj specijalizaciju u određenoj sportskoj disciplini i postizanju „vrhunskih“ sportskih rezultata u budućnosti.

Da bi igra ostvarila svoju svrhu, neophodno je detetu pružiti mogućnost izbora (*igra je dobrovoljna aktivnost*), kako bi različitim motoričkim kretnjama, pored tela, dete razvijalo i svoj duh, drugim rečima – treba omogućiti slobodan i svestran razvoj deteta.

ELEMENTARNE IGRE

Elementarne igre spadaju u grupu pedagoških igara i predstavljaju osnovni oblik fizičkog vaspitanja u mlađim uzrastima. Ove igre prvenstveno zadovoljavaju dečju potrebu za kretanjem, primenom različitih vrsta prirodnih oblika kretanja.

Neke od osnovnih karakteristika elementarnih igara su:

Dostupnost i jednostavnost usvajanja. Zasnivaju se na elementarnim oblicima kretanja (hodanje, trčanje, skakanje, penjanje, provlačenje, puzanje i dr.), koje deca mogu izvoditi bez posebne obuke i učenja.

Istu igru moguće je izvoditi u različitim prostornim uslovima (na otvorenom ili zatvorenom), *na različitim podlogama* (na tepihu, parketu, pesku, travi, betonu, snegu itd.) i *u različitim vremenskim uslovima* (leti, zimi). Prostor za igru je uglavnom ograničen.

Elementarne igre *nemaju tačno utvrđena pravila*, već ih je moguće menjati u zavisnosti od okolnosti. Pravila su uglavnom jednostavna, pa ih je moguće lako i brzo shvatiti, ali i promeniti.

Broj učesnika nije ključan i podložan je promeni. Ni prilikom igara takmičarskog karaktera, u kojima učestvuju dve ili više grupa (ekipa), nije neophodno da budu sastavljene iz jednakog broja članova. Bitnije je da ekipe budu približno jednakih sposobnosti.

Neophodno je da igre *izazivaju vedro raspoloženje* da bi ih igrači prihvatili i rado primenjivali ponovo.

U definicijama elementarnih igara od strane domaćih stručnjaka jasno se izdvajaju ove karakteristike:

Pod nazivom *elementarne igre* podrazumevamo najprostije igre. „*One nemaju tačno utvrđena zvanična pravila. U različitim krajevima imaju različite nazive i pravila.*” Pod nazivom elementarne igre podrazumevamo i igre nazvane terenskim igrama. Njihov naziv označava igre na tlu, na zemlji (Tomić, 1968).

Elementarne igre predstavljaju podsticaj za fizički i psihički razvoj deteta. U igri uopšte a naročito u elementarnim igrama, dete se opušta, a napetost gotovo nestaje. *Izazivanje vedrog raspoloženja osnovni je cilj* (Višnjić, 2004).

Elementarne igre se u staroj literaturi mogu sresti pod nazivima: proste, dečje ili narodne igre, jesu najprostije forme igara. U njima se *primenjuju elementarni oblici kretanja uz jednostavna pravila* koja se u trenutku primene mogu prilagođavati prostornim, vremenskim i materijalnim uslovima, a *takođe i broju igrača*. U njima može učestvovati neograničen broj dece (Kragujević, 1983).

Elementarne igre su jedan od osnovnih vidova igara kao načina vaspitanja dece predškolskog i školskog uzrasta. *One predstavljaju najjednostavniji oblik igre s pravilima koja se mogu prilagođavati određenim ciljevima i uzrastu* (Nemec, 1999).

PRIMENA ELEMENTARNIH IGARA U FIZIČKOM VASPITANJU

Primena elementarnih igara je široko zastupljena u fizičkom vaspitanju može se primenjivati gotovo u svakom delu aktivnosti fizičkog vaspitanja. Uvodni deo aktivnosti ima zadatak da uvede učenike u rad, odnosno da podigne nivo funkcionisanja organizma, pa se uglavnom koriste intenzivne igre sa dosta kretanja u kojima će učestvovati svi igrači. Na primer: „Odleženi – zaleđeni”, „Šuge ili ti juriš”, „Lanac” i sl.

Vežbe oblikovanja koje se najčešće izvode u pripremnom delu časa moguće je izvoditi kroz igru. Za rad sa decom mlađeg uzrasta, koja još nisu u dovoljnoj meri upoznata sa terminologijom, načinom postrojava- nja i formacijama za klasične vežbe oblikovanja.

U zavisnosti od nastavne jedinice i cilja koji želimo ostvariti u glav- nom delu aktivnosti biraju se igre najpogodnije za to. Različite igre se ko- riste za razvoj neke motoričke sposobnosti: brzine, snage, spretnosti, iz- držljivosti itd. Uglavnom se prilikom izvođenja istovremeno razvija više motoričkih sposobnosti (snaga, brzina, agilnost, koordinacija, preciznost, fleksibilnost i izdržljivost).

Završni deo aktivnosti namenjen je smirivanju funkcija organizma, tj. vraćanju svih psihofizičkih funkcija u prvobitno stanje, te se koriste lagane igre koje ne zahtevaju veći fizički napor. Najčešće su istovremeno samo jedan ili dva učesnika aktivni, dok ostali čekaju da dođe do prome- ne, tj. da oni dođu na red za izvođenje aktivnosti. Kao primeri igara za završni deo časa mogu biti igre: „Pogodi kod koga je lopta“, „Na slovo, na slovo“, „Lopta kroz vrata“, „Nastavi niz“, „Ide maca oko tebe“ itd.).

ULOGA I ZADACI VASPITAČA U ORGANIZACIJI I REALIZACIJI ELEMENTARNIH IGARA

Pre svega podrazumeva se da vaspitač, učitelj ili nastavnik u potpunosti razumeju smisao određene igre i mogućnosti ostvarivanja vaspitnih ciljeva njenom primenom. Uloga vaspitač u organizaciji i izvođenju elementarnih igara je velika jer je on voditelj igre, motivator, pomoćnik, savetnik, poma- gač, sudija, a ponekad i sam učesnik sa ciljem uspešnije realizacije igre.

Izbor igre zavisi od brojnih stvari: dela časa ili aktivnosti, odnosno ci- ljeva koje želimo postići, uzrasta učesnika igre i prostorno-materijalnih uslova za realizaciju. Deci mlađeg uzrasta daju se igre sa jednostavnim pravilima i zadacima da bi datu igru od samog početka izvođenja deca mo- gla bez većih problema uspešno realizovati. Samo objašnjenje igre mora biti zanimljivo, odnosno prezentovano na način koji će deci držati pažnju i pobuditi interesovanje za realizaciju igre. Takođe, potrebno je koristiti termine i pojave koje su bliske konkretnom dečjem uzrastu. Npr.: vrući krompirići, ide maca oko tebe i sl.

Ako znamo da je jedna od osnovnih karakteristika igre da je to *zabav- na i radosna aktivnost*, potpuno je jasno da se igra mora izvoditi u vedrom raspoloženju. Suvišno je reći da vaspitač koji je stalno namrgođen i po- kušava da organizuje igru u napetoj atmosferi radi direktno protiv pri- hvatanja igre od strane dece. Istovremeno, nametanje igre koju deca nisu

prihvatila će biti kontraproduktivno. Umesto toga, savetuje se da se igra malo promeni u pokušaju da je igračima učini zanimljivijom. Igru koju deca prihvate i zavole treba i češće primenjivati. Naravno, i preterano forsiranje iste igre vremenom može dovesti do smanjivanja interesovanja, pa je tu igru potrebno delom izmeniti ili privremeno zameniti drugom igrom. U slučaju da u toku igre nema vedrog raspoloženja, radosti i zainteresovanosti igrača, igra je ili neprilagođena uzrastu, ili slabo pripremljena, organizovana i vođena.

Težina, kompleksnost i intenzitet igre moraju biti prilagođeni uzrastu. Deca se u igri brzo umaraju, ali i brzo odmaraju, pa je *potrebno koncipirati sadržaj igre prema mogućnostima i karakteristikama dečjeg organizma* i omogućiti njegov pravilan rast i razvoj. Previše statična igra, koja onemogućava dečji pokret u predugim vremenskim periodima, neće biti zanimljiva deci, dok će igra koja zahteva predugu cikličnu aktivnost (npr. trčanje), bez dovoljno čestih pauza, dovesti do prevelikog zamora kod dece i stvoriti odbojnost prema takvoj igri. Ovo je naročito izraženo kod dece sa viškom telesne mase, kojima je teže održati kontinuitet kretanja, i koja se dosta brže zamaraju nego ostala deca.

Pre početka igre potrebno je obezbediti prostorno-materijalne uslove za njeno sprovođenje. Bezbednost učesnika je na prvom mestu, što znači da učitelj ili vaspitač moraju proveriti i osigurati bezbednost terena i rekvizita potrebnih za realizaciju igre. Neodgovornost i zanemarivanje neispravnosti prostora za igru može ponekad dovesti i do fatalnih posledica. Nešto manja, ali nikako zanemarljiva opasnost preči od neispravnih sprava i rekvizita. *Održavanje i čuvanje radnog prostora i opreme spada u dužnost onoga ko radi sa njima*, te vaspitač mora odvojiti deo svog vremena da bi osigurao pravilno održavanje svog radnog prostora i opreme.

Realizacija većine igara je *poželjno izvoditi* ukoliko to uslovi dozvoljavaju *na otvorenom prostoru*. Još iz antičkih vremena prepoznata je prednost izvođenja fizičkih aktivnosti na zelenim površinama i svežem vazduhu, u blizini reka, jezera i mora. Reformatori u srednjem i novom veku su ovu činjenicu prihvatili i maksimalno popularizovali igru i fizičku aktivnost na otvorenom (Žan Žak Ruso, Guts Muts, Fridrih Ludvig Jan, Sreten Adžić), da bi i danas, u vremenu sve veće urbanizacije, prednosti vežbanja u prirodnom okruženja ponovo dobija na značaju.

Vežbanje na otvorenom ima ogromne prednosti, ali zahteva i veću obazrivost i pažnju učitelja i vaspitača. Neophodno je *pri odabiru igara uzeti u obzir i vremenske prilike*. U slučaju da je igra na snegu ili na hladnom vremenu treba izbegavati statične igre i birati žive igre sa više aktivnosti koje će održavati telesnu temperaturu učesnika. Po završetku aktivnih igara nema potrebe za izvođenjem igara za smirivanje organizma, već se

odmah treba polako vratiti u zatvoreni prostor (vrtić, školu, dom, kuću). U slučaju da se igra izvodi leti, treba izbegavati najtopliji deo dana, i mesta na kojima su učesnici direktno izloženi sunčevom zračenju.

Bez obzira na to da li se igra sprovodi na otvorenom ili zatvorenom prostoru, neophodno je da vaspitač ili učitelj *pripremi potrebne rekvizite pre početka igre*. Odlazak po rekvizite ili traženje rekvizita, dok su deca spremna za igru, oduzima vreme namenjeno igri i istovremeno ostavlja decu bez nadzora, povećavajući mogućnost nastanka povrede.

Kod igara takmičarskog karaktera neophodno je podeliti decu u određeni broj grupa. Broj grupa zavisi od više faktora: konkretne igre, od broja dece, prostora, rekvizita, vrste, obima i intenziteta aktivnosti itd. Bez obzira koliko grupa ima, *najbitnije je da su grupe ujednačene*, odnosno da svaka grupa ima približno jednake šanse za uspeh. U slučaju da je u nekoj štafetnoj igri poželjno da ekipe imaju identičan broj članova a to nije slučaj, preporučuje se da u ekipi koja ima manje članova neko odredi ko će zadatak izvesti dva puta, da bi se ekipe ujednačile po broju članova, a samim tim izjednačile i njihove šanse za pobedu.

Idealno bi bilo da *svi članovi ekipe podjednako učestvuju*, mada je to u velikom broju igara praktično nemoguće. Npr., veoma popularna igra „Između dve vatre“, kojom se u velikoj meri razvijaju gotovo sve motoričke sposobnosti, ima nedostatak da „slabiji“ učesnici uglavnom prvi „ispadaju“ iz igre i do kraja igre učestvuju smanjenim intenzitetom ili samo statiraju. Takvi učesnici će teško zavoleti igru u kojoj nemaju puno šanse za uspeh i pokušavaće na sve načine da eskiviraju učestvovanje u pomenutoj igri. Zbog toga je potrebno često menjati igre da bi sva deca pronašla po neku igru koja im u potpunosti odgovara i omogućava da se iskažu. Da bi se manje spretni učesnici motivisali za učešće u nekoj igri, potrebno je poveriti pojedine službe i funkcije značajne za samo odigravanje igre. Npr. „Na slovo, na slovo“, „Pogodi kod koga je lopta“.

Nakon obezbeđivanja svih preduslova neophodnih za uspešnu realizaciju igre, ukoliko se radi o predstavljanju nove igre, neophodno je objašnjenje osnovnih pravila. Za vreme objašnjenja i demonstracije učitelj ili vaspitač moraju *omogućiti svim učesnicima igre adekvatan položaj*, koji će im omogućiti da bez problema prate uputstva. Najčešće se koriste formacije vrste, polukruga ili nekoliko kolona. U svakom slučaju vaspitač mora biti postavljen tako da ima vizuelni kontakt sa svim učenicima.

Objašnjenje mora biti kratko i jasno – objašnjavaju se najosnovnija pravila neophodna za nesmetano izvođenje igre. Davanje suvišnih informacija na samom početku može potrajati nešto duže, što će dovesti do smanjivanja pažnje učenika, a samim tim i do narušavanja discipline. Objasnjavanje svih detalja odjednom može biti i „prevelik zalogaj“ za

deca i otežati im odvajanje bitnijih od manje bitnih detalja. Nakon osnovnog objašnjenja potrebno je izvesti kratku demonstraciju kako bi se svim učesnicima pojasnile eventualne dileme u vezi sa pravilima igre.

Za vreme igre *vaspitač ne bi trebalo da prečesto prekida igru*, ako to ne utiče drastično i ne remeti dalji tok igre. Preporučuje se da se dodatna pojašnjenja daju u kratkim pauzama, takođe kratko i jasno. *Prekidanje igre zbog nepoštovanja pravila* je neophodno da bi se deci stavilo do znanja da se pravila ne mogu tumačiti kako njima odgovara, ili poštovati samo kada to njima odgovara. *Strogo pridržavanje pravilima je temeljan uslov* za sprovođenje svake igre. Najvažnije je prekinuti igru na početku, tj. pri prvom kršenju pravila, što će svim učesnicima staviti do znanja da se pravila moraju poštovati bez izuzetka.

Za početak se preporučuju igre jednostavnih pravila, u kojima sva deca mogu učestvovati bez ograničenja. Preporučuju se i igre prilagođene uzrastu, bliske podneblju i aktuelnim interesovanjima dece.

U cilju motivisanja dece za učešće u igrama *povremeno se održavaju takmičenja*, tokom kojih učesnici upoređuju svoje sposobnosti. Po završetku igre i proglašavanju pobjednika, preporučuje se i pohvaljivanje poražene ekipe. I kod poražene ekipe se može pronaći neka stvar koju su radili dobro i koja zaslužuje pohvalu, čime će se popraviti njihovo raspoloženje nakon poraza i motivisati za sledeće takmičenje.

Dakle, uloga vaspitača u organizaciji i izvođenju elementarnih igara je velika jer je on voditelj igre savetnik, pomagač, sudija a ne naredbodavac.

LITERATURA

- Armstrong, N. & McManus, A. (1994). Children's fitness and physical activity: a challenge for physical education. *Br. J. Phys. Educ.* (20–26).
- Biddle, S., Cavill, N. & Sallis, J. (1998). Policy framework for young people and health-enhancing physical activity. In S. Biddle, J. Sallis and N. Cavill (Eds.) *Young and Active? Young People And Health-Enhancing Physical Activity: Evidence and Implications* (3–16). London: Health Education Authority.
- Cohen, D. D., Voss, C., Taylor, M. J., Delextrat, A., Ogunleye, A. A., Sandercock, G. R. (2011). Ten-year secular changes in muscular fitness in English children. *Acta Paediatr*, 100 : e175–e177.
- Corbin, C. & Pangrazi, R. P. (1998). *Physical Activity for Children: A Statement of Guidelines*. Reston, VA: NASPE Publications (1–21).
- Frost, J. L. (2010). *A History of Children's Play and Play Environments: Toward a Contemporary Child-Saving Movement*. New York: Routledge.

- Jovanović, A. (2007). *Integralnost dečjeg razvoja kroz igru*. Skripta za predmet Teorija i metodika elementarnih igara (izvod iz literature). Beograd: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja.
- Kamenov, E. (1983). *Metodika vaspitno-obrazovnog rada sa predškolskom decom*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Komenski, J. A. (1980). *Materinska škola*. Beograd: Privredno-finansijskivodič.
- Komenski, J. A. (1967). *Velika didaktika*. Beograd: ZZIU.
- Komenski, J. A. (1932). *Svet u slikama (Orbis pictus)*. Beograd: Izdravačka knjižarnica Gece Kona.
- Kragujević, G. (1983). *Metodika nastave fizičkog vaspitanja*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Moliner-Urdiales, D., Ruiz, J., Ortega, F. B. et al., and AVENA and HELENA Study Groups. (2010). Secular trends in health-related physical fitness in Spanish adolescents: the AVENA and HELENA studies. *J Sci Med Sport*, 13 (584–588).
- National Strength and Conditioning Association (2009). Youth resistance training: updated position statement paper. *Journal of Strength Conditioning Research*, 23(5 Suppl) (60–79).
- Nemec, P. (1999). *Elementarne igre i njihova primena*. Beograd: Izdavačka zadruga IDEA.
- Nyberg, G. A., Nordenfelt, A. M., Ekelund, U., Marcus, C. (2009). Physical activity patterns measured by accelerometry in 6- to 10-yr-old children. *Med Sci Sports Exerc*, 41 (1842–1848).
- Plato (1955). *The Republic*, translated by HD Lee. Harmondsworth: Penguin.
- Plato (360 BCE). *Laws*, translated by Benjamin Jowett. New York: Basic Books.
- Runhaar, J., Collard, D. C., Singh, A., Kemper, H. C., Van Mechelen, W., Chinapaw, M. (2010). Motor fitness in Dutch youth: Differences over a 26-year period (1980–2006). *J Sci Med Sport*, 13(323–328).
- Tudor-Locke, C., Johnson, W., Katzmarzyk, P. T. (2010). Accelerometer-determined steps per day in US children and adolescents. *Med Sci Sports Exerc*, 42 (2244–2250).
- World Health Organization GLOBAL HEALTH RISKS WHO – Mortality and burden of disease attributable to selected major risks (2009).
- World Health Organization. *Global Recommendations on Physical Activity for Health* (2010). Geneva: WHO Press.
- Višnjić, D., Jovanović, A. & Miletić, K. (2004). *Teorija i metodika fizičkog vaspitanja*. Aranđelovac: Viktor štampa.
- Matić, M. (1992). *Opšta teorija fizičke kulture*. Beograd: Fakultet fizičke kulture Univerziteta u Beogradu.
- Tomić, D. (1968). *Elementarne igre*. Beograd: NIP „Partizan“.

Aleksandar Ignjatović
Živorad Marković

ORGANISATION, SIGNIFICANCE AND THE ROLE OF ELEMENTARY GAMES IN THE REALIZATION OF PHYSICAL ACTIVITIES IN PRESCHOOL INSTITUTIONS

Abstract. Elementary games are an effective means for implementation of physical education in very young children. Its broad spectrum of varying intensive activity are ideal for children of different ages and abilities. Basic characteristics of elementary games are reflected in the availability and ease of adoption, the possibilities of performing in a variety of spatial conditions, the possibility of changing the rules and the number of participants, depending on the circumstances and causing bright mood of the participants. However, it is necessary to know the basic characteristics and methodological notes in the selection of different games in order to achieve a positive effect on the child's overall health. Application of elementary games are widely represented in physical education, and depending on the nature and content of the game it is possible to use certain games in every part of the activities (introductory, main and final). Educator's role in the organization and execution of elementary games is reflected in setting, advising, facilitating and judging the game. In this way, he enables the achievement of educational goals by providing all the necessary prerequisites for safe, smooth and efficient implementation of selected games.

Keywords: elementary games, game characteristic's, educator's role.

Nataša Vukićević,
Irena Golubović Ilić i
Vladimir Stanojević
Fakultet pedagoških nauka
Univerziteta u Kragujevcu
Jagodina
vukicnatasa@yahoo.com

UDK 37.036:78
37.032:39
373.2.022

PREDŠKOLSKO VASPITANJE U FUNKCIJI OČUVANJA NARODNE TRADICIJE U SAVREMENOM DRUŠTVU

Apstrakt. Polazeći od činjenice da je implementacija tradicionalnih vrednosti u osmišljavanju obrazovnih strategija jedan od preduslova za ostvarivanje vaspitno-obrazovnih ciljeva savremenog predškolskog vaspitanja, u radu razmatramo mogućnosti očuvanja narodne tradicije kroz različite i integrisane sadržaje rada. Kroz odgovarajuće aktivnosti koje imaju za cilj očuvanje i revitalizaciju tradicije naroda kome deca pripadaju, ali i naroda u neposrednom okruženju, potrebno je razviti nacionalni identitet najmlađih naraštaja, njihovu svest i osećanje nacionalne pripadnosti. Cilj rada je da se ispita u kojoj meri i na koje načine vaspitači u predškolskim ustanovama ostvaruju zadatke u funkciji očuvanja narodne tradicije kroz sadržaje Muzičkog vaspitanja i Upoznavanja okoline. Istraživanje je sprovedeno u predškolskim ustanovama na području grada Jagodina. Rezultati istraživanja pokazali su da većina vaspitača (od ukupno 74 ispitanika) prepoznaje značaj obrade sadržaja narodne tradicije za razvijanje nacionalnog identiteta, kao i da u radu primenjuju odgovarajući pristup u skladu sa prirodom sadržaja, oblastima i uzrasnim karakteristikama dece. Kada je u pitanju izbor usmerenih aktivnosti u kojima se obrađuju navedeni sadržaji, vaspitači najčešće primenjuju korelaciju pojedinih oblasti ili se opredeljuju za Muzičko vaspitanje i Upoznavanje okoline. U zaključku su, sa metodičkih aspekata, razmatrane implikacije rezultata za unapređenje vaspitno-obrazovnog rada.

Ključne reči: narodna tradicija, predškolsko vaspitanje, Muzičko vaspitanje, Upoznavanje okoline.

UVOD

Proces globalizacije koji se iz dana u dan širi i zahvata sve sfere društvenog života, pretilo da ugrozi identitet pojedinca, ali i identitet društva i naroda u celini. Moderan, savremen način života „odvaja nas od narodne tradicije i pravih vrednosti koje nam po prirodi pripadaju“ (Ćalić, 2011: 247), a uslov očuvanja identiteta naroda je očuvanje identiteta pojedinaca,

očuvanje narodnih običaja i narodne tradicije. Da bi mladi naraštaji razvili i usvojili odgovarajući sistem vrednosti, objektivnu i realnu predstavu o svim tekovinama, bogatstvu i raznolikostima kulturne tradicije našeg naroda, da bi mogli i znali da poštuju nacionalno kulturno blago i odupru se naletima globalnih kulturnih obrazaca, jedan od zadataka vaspitača je da kroz različite usmerene i slobodne aktivnosti upozna decu sa našim bogatim kulturnim nasleđem, razvijajući istovremeno i potrebu za očuvanjem i negovanjem tog nasleđa.

Značaj organizovanog, sistematskog i planskog upoznavanja elemenata narodne tradicije u predškolskim ustanovama ogleda se i u tome što su mlade generacije, „ako nema pravilnog i usmerenog delovanja, najpre podložne prihvatanju raznih pomodarskih i kvazi umetničkih uticaja” (Živadinović, 2011: 731). U središtu obrazovne reforme trebalo bi da se nađe predškolsko dete i njegove potrebe, interesovanja, sposobnosti i mogućnosti prema kojima se planira i realizuje vaspitno-obrazovni rad. Ciljeve, zadatke i ishode obrazovnog procesa trebalo bi integrisati i kontinuirano sprovoditi na svim nivoima, kako bi se deci omogućila „integrisana izgradnja slike sveta i sticanje i razvoj sistema znanja i pojmova” (*Posebne osnove školskog programa za prvi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja*, 2003).

Polazeći od činjenice da je sukob tradicije i savremenosti neizbežan u zemljama u tranziciji, u radu razmatramo mogućnosti očuvanja narodne tradicije kroz različite i integrisane sadržaje rada u usmerenim aktivnostima u predškolskim ustanovama. Izdvajajući tradiciju kao nit koja spaja prošlost, sadašnjost i budućnost, jer se „tradicija izvodi iz predanja, iz onoga što se *preuzima* iz prošlosti i prenosi na savremenost i budućnost” (Avramović, 2013: 7), nastojali smo da, anketiranjem vaspitača, sagledamo koliko se i na koje načine u predškolskim ustanovama ostvaruju zadaci u funkciji očuvanja narodne tradicije, odnosno u kojoj meri se deca organizovano, sistematski i planski upoznaju sa elementima narodne tradicije, kulturom i običajima svog naroda, sa aspekta realizacije usmerenih aktivnosti / sadržaja Muzičkog vaspitanja i Upoznavanja okoline.

POJAM I ZNAČAJ NARODNE TRADICIJE

Poznavanje prošlosti jednog naroda, njegovih korena i tradicionalnih vrednosti, potreba je i osnova za razumevanje sadašnjosti i budućnosti, zbog čega je očuvanje sopstvene kulturne tradicije jedan od najvećih nacionalnih interesa i važnijih zadataka vaspitno-obrazovnog procesa. Očuvanje nacionalnog identiteta i tradicionalnih vrednosti u vremenu

opšte krize identiteta i kulture, složen je i ključni zadatak u svim segmentima i etapama vaspitno-obrazovnog procesa.

Tradicija (lat. *traditio* – predanje, usmeno prenošenje priča, poruka, običaja s kolena na koleno) predstavlja proces prenošenja, predavanja i održavanja ideja, vrednosti, načela, obrazaca, modela, usmeno ili pismeno sa generacije na generaciju. To je višeznačna kategorija koja ima svoja sociološka, kulturološka, filozofska, antropološka, religijska i druga određenja. Predstavlja skup vrednosti, ideja, normi, običaja i obrazaca ponašanja koji su sadržani u „istorijskom pamćenju“, kulturnom identitetu pojedinaca, grupa, naroda i čovečanstva. Bez tradicije ne samo da ne postoji nijedna kultura u istoriji čovečanstva, već se bez nje ne može pretpostaviti opstanak nijedne ljudske zajednice. Tradicija i običaji u životu jednog naroda, pored jezika i religije, verovatno najpresudnije utiču na stvaranje i očuvanje etničkog identiteta te zajednice.

Naš narod ima bogatu tradiciju, ali je, zbog spleta različitih istorijskih okolnosti, bio suočen sa velikim iskušenjima njenog očuvanja. Mnogi srpski običaji su tokom dugog vremenskog perioda izgubljeni ili potisnuti. Danas, u izmenjenim okolnostima, unutar srpskog entiteta, prisutna je izraženija težnja da se mnogi zaboravljeni običaji obnove i utkaju u kontekst savremenog života.

S obzirom da svaki kraj naše zemlje, zbog različite kulturno-istorijske prošlosti, obiluje raznolikim materijalnim i duhovnim bogatstvima, specifičnim kulturnim vrednostima i različitim oblicima narodnog stvaralaštva (Nikšić, 2009: 111), očuvanje tradicije je kompleksan zadatak i podrazumeva širok spektar različitih oblika rada i aktivnosti. Iako svoja prva saznanja o životu predaka, njihovim običajima, načinu odevanja, igrama, pesmama, tradicionalnim muzičkim instrumentima i drugim elementima narodne tradicije deca u određenoj meri stiču u okviru porodice, potrebno je da se sa proširivanjem i produbljivanjem tih znanja nastavi planski, organizovano i u periodu kada deca veći deo svog vremena provode u institucijama van porodice (u obdaništima, dečijim vrtićima i sl.). Kroz odgovarajuće aktivnosti koje imaju za cilj očuvanje i revitalizaciju tradicije naroda kome deca pripadaju, ali i naroda u neposrednom okruženju, potrebno je razviti lični i nacionalni identitet najmlađih naraštaja, njihovu svest i osećanje nacionalne pripadnosti. Da bismo vekovima stečene tekovine našeg naroda otrgli od zaborava, potrebno je mlade naraštaje vaspitavati u duhu tradicionalnih vrednosti i razviti svest o značaju očuvanja kulturnog blaga, uz istovremeno upoznavanje običaja drugih naroda (narodnosti, nacionalnih manjina, etničkih grupa) i poštovanja međusobnih različitosti.

Jedan od načina da se narodni običaji i tradicija sačuvaju, da se njihovo nestajanje i zaboravljanje spreči i zaustavi jeste uvođenje određenih sadržaja u *Osnove predškolskog programa* i programe nastavnih predmeta u osnovnoj školi. Izborni predmet Narodna tradicija¹ ima za cilj da ostvari „direktno uvođenje učenika u aktivnosti revitalizacije tradicije kroz neposredno upoznavanje materijalne i duhovne tradicijske kulture svog naroda i naroda u užem i širem okruženju” (*Službeni glasnik RS*, 2004: 216). Sadržaji ovog predmeta doprinose „sticanju svesti o sebi samom i svom mestu u svetu sličnih i različitih, i formiranju predstave o kontinuitetu i ukorenjenosti” (Ćalić, 2011: 247), a koncepcija nastave je takva da stavlja poseban naglasak na lokalnu narodnu tradiciju. Do polaska u školu, međutim, i mogućnosti da se u prvom razredu opredele za Narodnu tradiciju, osoba koja bi trebalo da uputi decu u osnovne tradicionalne vrednosti sredine u kojoj rastu i razvijaju se, koja bi u njima trebalo da podstakne, probudi želju da upoznaju pesme, igre, stare predmete, zanate i običaje svog naroda i aktivno učestvuju u kulturnom životu svoga kraja, jeste vaspitač. Zadatak i odgovornost vaspitača je i da, pored brojnih ciljeva i zadataka koje obuhvata predškolsko vaspitanje i obrazovanje, kod najmlađih naraštaja razvijaju svest i osećanje nacionalne pripadnosti. Pritom bi metodski postupci upoznavanja dece sa običajima i tradicijom trebalo da budu raznovrsni, brojni i da se primenjuju u okviru različitih oblasti tokom cele godine.

Sve oblasti, od Početnih matematičkih pojmova do Fizičkog vaspitanja, u okviru kojih se ostvaruje predškolsko vaspitanje i obrazovanje omogućavaju realizaciju niza interesantnih, uzrastu primerenih i kreativnih aktivnosti kojima se najmlađi deo populacije može upoznati sa elementima materijalne i duhovne kulture našeg naroda. Pomenuti sadržaji omogućavaju različite oblike korelacije pojedinih oblasti i pružaju vaspitaču brojne mogućnosti da u različitim (usmerenim i slobodnim) aktivnostima, tokom realizacije vaspitno-obrazovnih zadataka, ispolji svoju kreativnost. Iako integrativni pristup usvajanju osnovnih elemenata narodne tradicije omogućava neposredno i efikasno ostvarivanje vaspitnih zadataka u negovanju i očuvanju tradicionalnih vrednosti, u radu smo posebno izdvojili sadržaje koji se ostvaruju u okviru oblasti Muzičkog vaspitanja i Upoznavanja okoline.

¹ Uveden u nastavni plan osnovnog obrazovanja i vaspitanja 2003. godine – napomena autora.

MUZIKA U FUNKCIJI OČUVANJA TRADICIJE

U planiranju i realizaciji muzičkih aktivnosti osnovni kriterijumi pri izboru (muzičkih) sadržaja su estetska vrednost dela i mogućnost da se muzikom vaspitno deluje na decu predškolskog uzrasta. Usled različitih sredinskih uticaja i različitih muzičkih iskustava stečenih u porodici, deci izvorna muzika pri prvom susretu može biti odbojna, smešna i neprihvatljiva. „Kao vaspitači mladih generacija moramo imati u vidu da se vaspitanici iz različitih društvenih sredina različito odnose prema duhovnosti narodne muzike“, i da bi vaspitač prema tim razlikama trebalo „da određuje svoju vaspitnu i obrazovnu strategiju“ (Plavša, 1989: 33).

U tom smislu, veoma je važan izbor kompozicija iz domena umetničke muzike koje će deci, ukoliko sadrže elemente folklora, omogućiti da im izvorni folklorni elementi ne budu potpuno nepoznati, i na neposredan način pripremiti povoljnu atmosferu za upoznavanje narodnog muzičkog stvaralaštva, narodnih pesama, igara i narodnih instrumenata. Tek nakon kompleksne pripreme dece, korelacijom sa ostalim oblastima i sadržajima, „za doživljaj izvorne folklorne intonacije, može se očekivati da će ona postići svoj obrazovni efekat“ (Plavša, 1989: 33). Na primer, deci je neophodno objasniti da se su se uslovi i način života u prošlosti razlikovali, da su se koristili drugačiji predmeti, drugačija odeća, što je prilika za uspostavljanje korelacije sa Upoznavanjem okoline (Mihajlović i Mihajlović, 2011b). Nakon sistematske i sveobuhvatne pripreme koja deci treba da pruži saznanja o životu i radu čoveka na selu, o narodnim običajima, nastanku narodnih pesama, izgledu narodne nošnje, sledi „demonstracija izvornog folklornog materijala“ (Plavša, 1989: 33), što je najprirodniji način kojim bi se kod dece probudilo interesovanje za narodno stvaralaštvo. Prihvatanje i razumevanje karakteristika muzičkog folklora zavisi od brojnih faktora, između ostalog i od sposobnosti percepcije vaspitanika. Osim toga „izvorna folklorna muzika i artificijelna folkloroidna muzika [...] imaju polivalentno vaspitno delovanje. S jedne strane, one kod vaspitanika bude osećanje nacionalnog identiteta, a sa druge strane duhovno ga povezuju sa drugim narodima i njihovim kulturama“ (Plavša, 1989: 34).

Upoznavanje i poštovanje narodnog muzičkog stvaralaštva zahteva pažljiv pristup vaspitača koji u svom vaspitno-obrazovnom radu istovremeno treba da vodi računa o očuvanju narodne tradicije i da odgovori savremenim zahtevima vaspitno-obrazovnog procesa u globalizovanom društvu. Mnogo pre početka procesa globalizacije, Dušan Plavša je još daleke 1978. godine ukazao na potrebu vraćanja ideji grčke kalokagatije, koja „nije poziv za povratak na duh i karakter grčkih moralnih i druš-

tvenih normi", već podsećanje na značaj i ulogu muzike u svestranom razvoju deteta. Muzika kao vaspitno sredstvo u rukama vaspitača predstavlja snažno oruđe pomoću kojeg može da utiče na proces formiranja ličnosti deteta i njegove socijalizacije (Plavša, 1989: 23). U tom kontekstu, narodnu muziku prvo treba približiti sferi dečjeg interesovanja, a onda je koristiti kao sredstvo za upoznavanje ostalih elemenata narodne tradicije.

Muzika je, takođe, i sredstvo za upoznavanje i razumevanje čoveka iz naroda, njegovog načina života i identiteta, i obratno: metodski postupak obrade elemenata muzičkog folklora (pevanje narodne pesme, izvođenje narodne igre i slušanje narodnih instrumenata) počinje upoznavanjem sa kontekstom (običaja, okolnosti u kojima se odvija stvaralački proces, konteksta primene narodnih instrumenta i sl.), koje dalje vodi „ka uvođenju u muzički primer i prepoznavanju veze sa kontekstom u smislu njegovog specifičnog izraza" (Ivanović, 2007: 79).

Korelacija Muzičkog vaspitanja sa sadržajima Upoznavanja okoline je neophodna u trenutku kada se deci ukazuje na razlike ili zajedničke karakteristike narodnog stvaralaštva u određenim geografskim područjima, bez kojih deca ne mogu imati jasnu predstavu o narodnom stvaralaštvu u celini. Potreba za korelacijom pomenutih oblasti, proističe i iz okolnosti da „(naj)starija muzička kultura naših dalekih predaka i jeste nastala u prirodi i u vezi je sa prvobitnim životom u njoj" (Vasiljević, 2003: 342). Priroda je stvorila zvukove koje je čovek kasnije mogao da opaža i oponaša (šumove, žubor vode, fujkanje vetra, eho pećina i dr.). Stalne migracije stanovnika, iz planinskih krajeva u ravničarska sela, usled promene ekonomskih uslova, profesije i navika, dovode i do novih običaja. Drugaćiji način života i novi običaji uslovljavaju pojavu novih obrednih pesama, sa drugačijim karakteristikama, kao što su gipkije melodije, manji ambitus i nestajanje ležećih tonova, a tekstovi i harmonske figure se sve više odaljavaju od izvornih karakteristika. „Način pevanja naših seljaka govori o njima vrlo mnogo, više nego njihovi običaji, nošnje, naselja i druge etnografske odlike koje se menjaju u mnogo kraćem vremenu nego pesma, a običaji uz pevanje daju podatke koji se više vekova ne mogu izgubiti" (Vasiljević, 2003: 346).

Kada je u pitanju Upoznavanje okoline, „kod deteta treba razvijati uspostavljanje bliskih odnosa sa ljudima oko sebe, razumevanje porodičnih odnosa i rodbinskih veza i osećanje ponosa zbog toga što je dete član određene društvene zajednice (porodice, predškolske ustanove, rodnog kraja i slično)" (Cvjetičanin, 2013: 135). Važno je izgraditi svest deteta o pripadnosti kulturi i tradiciji svog naroda, svoje domovine, kao i o njihovoj povezanosti sa kulturom i tradicijom drugih naroda, njihovim vrednostima i dostignućima. Istovremeno, kod dece je potrebno razviti želju

za saradnjom sa drugim narodima, bez obzira na razlike u rasi, jeziku, običajima, geografskoj udaljenosti, uz izgradnju tolerantnog duha, međusobnog poštovanja i uvažavanja različitosti (Mihajlović i Mihajlović, 2011a: 141).

U kontekstu muzičkog vaspitanja u predškolskom periodu, valja napomenuti ulogu narodnog stvaralaštva u procesu stvaranja zvučnih naslaga na kojima će se na sledećem razvojnom stupnju, u fazi muzičkog opismenjavanja u osnovnoj školi, formirati elementarni muzički pojmovi. U oblasti ritma u pripremnoj fazi rada na ritmičkom obrazovanju dece, potrebno je najpre upoznati nasledeno ritmičko obeležje koje u sebi nosimo kao latentno, zatim ga planski i sistematično nadograditi, „ali i sačuvati svoje bogatstvo nasledeno narodnom muzičkom tradicijom” (Vasiljević, 2000: 173). Cilj savremenog muzičkog obrazovanja jeste usklađivanje savremenog i tradicionalnog sa težnjom „da muzička umetnost po svom tonskom jeziku bude što razumljivija i bliža muzičkim osećanjima naroda i da muzička umetnost proistekne iz narodne kulture” (Vasiljević, 2003: 333).

Na drugoj strani, kada su u pitanju teme koje su predmet proučavanja Metodike upoznavanja okoline, pored različitih društvenih pojava, zastupljene su i socio-ekonomske pojave, sociokulturološke pojave, zakonski i politički odnosi i *kulturna baština*. Vaspitno-obrazovni rad sa decom u predškolskoj ustanovi na temu kulturna baština prevashodno podrazumeva upoznavanje dece sa tradicijom, kulturnim nasleđem, običajima naroda i sredine kojoj pripadaju, sa materijalnom i nematerijalnom kulturnom baštinom (Mihajlović i Mihajlović, 2011a: 145). Obrazovanje se ne može posmatrati van društvenog konteksta jer, „kao najorganizovaniji nosilac sistema znanja, vrednosti i kulture jednog društva, kao najmasovniji kanal socijalne pokretljivosti i socijalne promocije, prati i deli sudbinu društva” (Jovanović, 2011: 337).

Istovremene aktivnosti na očuvanju tradicionalnih vrednosti i sopstvenog nacionalnog identiteta i ostvarivanju zadataka usmerenih na razvoj pojedinca koji „demonstrira znanja o različitim kulturama, njihovim vrednostima, perspektivama i praksama, shvata i poštuje sličnosti i razlike među ljudima, kulturama i nacijama” (Milutinović, 2013: 527), predstavljaju važan cilj savremenog obrazovanja i poseban izazov i složen zahtev za vaspitača, učitelja i/ili nastavnika.

METOD

Polazeći od značaja i uloge koju predškolsko vaspitanje ima u postavljanju osnova za očuvanje nacionalnog identiteta, kao i pretpostavke da pra-

vovremenim pedagoškim intervencijama možemo usmeriti interesovanja deteta i neposredno uticati na dalje izgrađivanje njegove ličnosti i kulturnog identiteta, predmet našeg istraživanja predstavlja zastupljenost elemenata narodne tradicije u vaspitno-obrazovnom radu sa decom predškolskog uzrasta. Namera nam je bila da, analizom odgovora vaspitača, utvrdimo u kojoj se meri i na koje načine deca u predškolskim ustanovama organizovano, sistematski i planski upoznaju sa elementima narodne tradicije, kulturom i običajima svog naroda, sa posebnim naglaskom na usmerene aktivnosti i sadržaje Muzičkog vaspitanja i Upoznavanja okoline.

U skladu sa predmetom i ciljem istraživanja, definisali smo sledeće zadatke:

1. Utvrditi stavove vaspitača o značaju i zastupljenosti sadržaja koji se odnose na elemente narodne tradicije u predškolskom vaspitanju dece u odnosu na godine radnog iskustva;
2. Ispitati u okviru kojih oblasti i usmerenih aktivnosti se obrađuju teme o narodnoj tradiciji;
3. Utvrditi kriterijume u izboru oblasti rada i tema kroz koje deca usvajaju znanja o narodnoj tradiciji.

Opšta hipoteza je da vaspitači u predškolskim ustanovama organizovano i sistematski upoznaju decu sa elementima narodne tradicije, najčešće kroz usmerene aktivnosti Muzičkog vaspitanja i Upoznavanja okoline.

Da bismo proverili svoje pretpostavke, u istraživanju smo koristili deskriptivnu metodu i tehniku anketiranja. Upitnik od 10 pitanja, posebno sačinjen za potrebe istraživanja, popunilo je 74 vaspitača različitog nivoa obrazovanja iz 5 predškolskih ustanova u Jagodini. Osim što rade u 5 različitih predškolskih ustanova,² vaspitači koji su učestvovali u istraživanju se razlikuju i po radnom iskustvu i po uzrasnim grupama u kojima su tokom istraživanja radili, tako da je reč o heterogenom uzorku.

Pri obradi podataka koristili smo procenite, distribucije frekvencija, aritmetičku sredinu i χ^2 test.

REZULTATI I DISKUSIJA

Sadržaji Upoznavanja okoline i Muzičkog vaspitanja pružaju širok spektar mogućnosti da se deca predškolskog uzrasta upoznaju sa kulturom, tradicijom i običajima svog naroda.

² U pitanju je 5 objekata - „Bambi“, „Leptirić“, „Pčelica“, „Sunce“ i „Pionir“, koji pripadaju Predškolskoj ustanovi „Pionir“ na teritoriji grada Jagodine.

Kada je u pitanju mišljenje vaspitača o zastupljenosti sadržaja narodne tradicije u njihovom radu, više od polovine anketiranih (56,8%) smatra da se deca u predškolskoj ustanovi u *dovoljnoj meri* upoznaju sa narodnom tradicijom. S druge strane, broj vaspitača (32 ili 43,2%) koji su potpuno suprotnog mišljenja nije zanemarljiv i otvara pitanje koje je u svojoj osnovi krajnje subjektivno – šta je „dovoljna mera” kada su u pitanju određeni sadržaji među kojima je i narodna tradicija. S obzirom da *Opšte osnove predškolskog programa* ne sadrže razrađene i konkretizovane sadržaje svih aktivnosti, već samo „ukazuju na njihove opštije kategorije, od kojih treba poći prilikom programiranja, imajući u vidu konkretnu decu i uslove u kojima se odvija vaspitno-obrazovni rad” (*Pravilnik o Opštim osnovama predškolskog programa*, 2006: 26), na vaspitačima je da osmisle, isplaniraju i kreiraju razradu – način realizacije predviđenih sadržaja. To dalje govori u prilog činjenici da je procena „mere” – broja usmerenih aktivnosti, vremena posvećenog određenim elementima narodne tradicije, obrade predviđenih sadržaja sa stanovišta različitih oblasti (Razvoja govora, Početnih matematičkih pojmova do Muzičkog vaspitanja i Upoznavanja okoline) i mogućnosti njihove korelacije, potpuno lični izbor i (pr)ocena vaspitača. Vaspitačima su, kao realizatorima programa, „na taj način, pružene velike mogućnosti za ispoljavanje sopstvene inicijative, stvaralaštva i stručnih sposobnosti” (*Pravilnik o Opštim osnovama predškolskog programa*, 2006: 30); izbor sadržaja i realizacija aktivnosti su u izvesnoj meri odraz njihovih interesovanja, afiniteta, stručne osposobljenosti i socio-kulturnog okruženja, ali se ne razlikuju u odnosu na godine radnog iskustva,³ odnosno razlika između njihovih stavova nije statistički značajna ($\chi^2 = 1.043$, $df = 2$, $p > 0.05$, $p = 0.594$).

S tim u vezi su i podeljena mišljenja ispitanika o zastupljenosti sadržaja koji se odnose na elemente narodne tradicije u *Opštim osnovama predškolskog programa*. Pretpostavili smo da se mišljenja vaspitača razlikuju u odnosu na godine radnog iskustva i da su vaspitačima u početnom radu potrebnije smernice i uputstva koje nalaze u ovom programskom dokumentu, dok iskusniji vaspitači na osnovu dugogodišnjeg rada objektivnije sagledavaju preporuke programa i u većoj meri od njega odstupaju ukoliko procene da su izmene u skladu sa interesovanjima i individualnim kognitivnim i muzičkim sposobnostima dece u grupi. Od ukupnog broja anketiranih, 38 (51,4%) vaspitača misli da su sadržaji koji se odnose na elemente narodne tradicije dovoljno zastupljeni u *Osnovama programa vaspitno-obrazovnog rada sa decom predškolskog uzrasta*, dok neznatno

³ Prema godinama radnog iskustva, ispitanici su svrstani u tri različite kategorije: do 10 godina, između 10 i 20 godina i preko 20 godina radnog iskustva.

manji broj – 32 vaspitača (43,7%), misli sasvim drugačije.⁴ Međutim, rezultati istraživanja su pokazali da ne postoji statistički značajna razlika ($\chi^2 = 0.244$, $df = 2$, $p > 0.05$, $p = 0.885$) ukoliko uporedimo stavove vaspitača u odnosu na godine radnog iskustva (Tabela 1). Takvi podaci zapravo potvrđuju da kod vaspitača generalno postoji svest o značaju očuvanja narodne tradicije i, što je još važnije, da su svi podjednako angažovani u kreiranju aktivnosti čiji je cilj upoznavanje dece sa elementima narodne tradicije.

Tabela 1: Zastupljenost narodne tradicije u Osnovama programa vaspitno-obrazovnog rada sa decom predškolskog uzrasta

Godine radnog iskustva vaspitača	Da li su sadržaji koji se odnose na elemente narodne tradicije dovoljno zastupljeni u <i>Osnovama programa vaspitno-obrazovnog rada</i> ?		Ukupno f (%)
	Da f (%)	Ne f (%)	
Do 10 godina	14 (51.9)	13 (48.1)	27 (100)
Između 10 do 20	10 (52.6)	9 (47.4)	19 (100)
Preko 20	14 (58.3)	10 (41.7)	24 (100)
Ukupno	38 (54.3)	32 (45.7)	70 (100)

Elementi narodne tradicije predstavljaju sadržaje različitih oblasti i mogu se sagledati sa aspekata različitih naučnih disciplina, te su, u tom smislu, pogodni za ostvarivanje korelacije i tematskog planiranja, o čemu će kasnije biti reči. Međutim, kada su u pitanju pojedinačne usmerene aktivnosti u kojima se obrađuju navedeni sadržaji, vaspitači se najčešće opredeljuju za Muzičko vaspitanje (67 vaspitača), zatim Upoznavanje okoline (53 vaspitača), nešto manji broj – 48 ispitanika navelo je da sadržaje u vezi sa narodnom tradicijom realizuje u okviru usmerenih aktivnosti iz Razvoja govora, a najmanji broj vaspitača (24) čini to kada su u pitanju aktivnosti iz Fizičkog vaspitanja. Navedeni podaci se u velikoj meri podudaraju sa našim očekivanjima, jer smo u postavljanju teorijskog okvira rada pošli od pretpostavke da su muzički sadržaji i elementi tradicije koji su deci poznati iz neposrednog okruženja najpogodniji za upoznavanje narodne tradicije.

Značaj korelacije koja predstavlja sastavni, nezaobilazni deo vaspitno-obrazovnog rada u predškolskim ustanovama ilustruju odgovori vaspitača od kojih čak 70 (94,6%) primenjuje korelaciju pojedinih oblasti kada obrađuje teme o narodnoj tradiciji. U predškolskom periodu, deca

⁴ Četvoro anketiranih (5,4%) nije dalo odgovor na prva dva pitanja.

saznanja o svetu i svom neposrednom okruženju usvajaju celovito, holistički, što uslovljava primenu integrisanog pristupa i uspostavljanje međupredmetnih veza.

Pri obradi sadržaja o narodnoj tradiciji vaspitači najčešće uspostavljaju korelaciju između Upoznavanja okoline i Razvoja govora, ukupno 34 vaspitača (45,9%); isti broj anketiranih opredelio se za korelaciju između Upoznavanja okoline i Muzičkog vaspitanja, dok 20 vaspitača (27%) u takvoj situaciji korelaciju uspostavlja između Muzičkog i Fizičkog vaspitanja.

Da bismo utvrdili koji su elementi narodne tradicije najčešće prisutni u usmerenim aktivnostima koje realizuju vaspitači, ponudili smo šest različitih modaliteta – narodne običaje, narodne pesme i igre, život ljudi u prošlosti, narodnu nošnju, narodne instrumente i stare predmete i zanate, pri čemu smo nastojali da se među ponuđenim odgovorima nađu upravo elementi koji pripadaju sadržajima Metodike upoznavanja okoline i Metodike muzičkog vaspitanja. Najčešće zastupljeni elementi narodne tradicije su *narodne pesme i igre* – 97,2% anketiranih zaokružilo je ovaj odgovor; nešto manji broj vaspitača (46 ili 62,2%) naveo je *stare predmete i zanate*; sledeći po učestalosti su *narodni običaji* koje u okviru usmerenih aktivnosti obrađuje 40 vaspitača (54,1%); zatim slede *život ljudi u prošlosti* (22 ili 29,7%) i *narodni instrumenti* (20 vaspitača ili 27%). Deca su najmanje upoznata sa narodnom nošnjom njihovog kraja i za ovaj modalitet opredelilo se samo 17 anketiranih vaspitača (23%).

Imajući u vidu da se planiranje usmerenih aktivnosti vrši prema određenim kriterijumima, ispitali smo kriterijume u izboru sadržaja koje vaspitači primenjuju prilikom planiranja muzičkih aktivnosti i aktivnosti iz Upoznavanja okoline. Najčešće izabran modalitet odgovora bili su *praznici* (48 vaspitača ili 64,9%), zatim *narodna tradicija u funkciji usvajanja pojmova* (30 vaspitača ili 40,5%), 26 anketiranih (35,1%) odgovorilo je da kao kriterijum primenjuje *mogućnost ostvarenja korelacije sa drugim oblastima rada*, a najmanji broj ispitanika (12 ili 16,2%) prilikom planiranja muzičkih aktivnosti i aktivnosti iz Upoznavanja okoline kao kriterijum izbora sadržaja primenjuje *godišnja doba*.

Na osnovu navedenih kriterijuma, vaspitači biraju i oblasti rada kroz koje obrađuju elemente narodne tradicije u okviru muzičkih aktivnosti. Više od 90% anketiranih (67 vaspitača) izjasnilo se za *pevanje pesama*. Nešto manji broj ispitanika elemente narodne tradicije obrađuje *izvođenjem igara* (60 vaspitača ili 81,1%), *slušanje muzike* primenjuje 53 anketiranih (71,6%), dok je najmanje zastupljeno *sviranje i stvaranje muzike* (6 vaspitača ili 8,1%). Izbor oblasti u kojoj se obrađuju elementi narodne tradicije poklapa se sa

zastupljenošću datih oblasti u realizaciji muzičkih aktivnosti tokom godine i nije prilagođen specifičnostima sadržaja narodne tradicije.

Takođe, nazivi tema i jedinica usmerenih aktivnosti iz Upoznavanja okoline i Muzičkog vaspitanja u funkciji usvajanja i proširivanja znanja o narodnoj tradiciji, koje su vaspitači planirali ili realizovali u toku godine, takođe govore o kriterijumima kojima se vaspitači rukovode u izboru sadržaja i planiranju aktivnosti. Imajući u vidu slobodu, iskustvo i kreativnost koju vaspitači imaju prilikom formulisanja naziva tema i jedinica usmerenih aktivnosti, raznolikost dobijenih odgovora je očekivana. Kada su u pitanju teme i jedinice aktivnosti iz Upoznavanja okoline neki od naziva koje su vaspitači naveli bili su: „Dečije igre nekad i sad“, „Odeća ljudi u prošlosti“, „Priče iz bakinog krila“, „Badnje veče“, „Božić“. Najveći broj ispitanika (30 ili 40,5%) naveo je nazive koje smo klasifikovali u grupu *Praznici i običaji*, 14 vaspitača (18,9%) planiralo je ili realizovalo aktivnosti čiji se nazivi odnose na *stare zanate i predmete iz prošlosti*; 4 vaspitača navelo je nazive koji se odnose na *znamenite ličnosti iz prošlosti* među kojima je svakako najznačajniji Sveti Sava, a aktivnosti u okviru kojih se ostvaruje korelacija između Upoznavanja okoline i Muzičkog vaspitanja tiču se tradicionalnih igara (13,5%), muzičkih instrumenata (8,1%) i narodne nošnje (2,7%).

U oblasti Muzičkog vaspitanja, vaspitači su navodili konkretne nazive pesama i igara, kao što su: „Ja posejah lubenice“, „Višnjičica“, „Ersko kolo“, „Uspavanke moje bake“, „Himna Svetog Save“, „Božićna pesma“, „Božićno jutro“ i druge.

Odgovori koji se odnose na teme muzičkog vaspitanja su, kao i kada su u pitanju teme i jedinice aktivnosti iz Upoznavanja okoline, raznorodni; vaspitači neke od tema koriste u sinonimnom značenju sa jedinicama usmerenih aktivnosti, dok druge poistovećuju sa oblastima rada (Tabela 2).

Tabela 2. *Struktura odgovora ispitanika kada su u pitanju teme i jedinice aktivnosti iz Muzičkog vaspitanja*

Teme iz oblasti muzičkog vaspitanja	f	%
Narodna muzika	26	35,1%
Tradicionalne igre	22	29,7%
Uskrs, Božić	10	13,5%
Muzičke igre	8	10,8%
Slušanje muzike	2	2,7%
Ukupno	68	91,9%

Takvi rezultati pokazuju nedovoljno poznavanje metodičkih aspekata izbora i realizacije sadržaja narodne tradicije, kojima se u radu nismo de-

taljnije bavili, ali koji su, s obzirom na svoju osnovnu funkciju u procesu usvajanja novih saznanja, važan faktor u upoznavanju i očuvanju narodne tradicije u radu sa decom predškolskog uzrasta.

ZAKLJUČAK

U našoj zemlji, u kojoj se godinama odvijaju velike društvene promene, nestabilni socijalni uslovi dovode do narušenog sistema vrednosti, koji se, nažalost, prepoznaje i kod najmlađih generacija. U tom smislu, obrazovanje kao ključna karika društvenog kretanja i napretka, može usmeriti pojedinca ka pravim vrednostima i uspostaviti stabilan sistem vrednosti.

U radu se ne bavimo obrazovanjem u kontekstu osavremenjivanja sistema obrazovanja, već pitanjem očuvanja tradicije u vreme krize nacionalnog i kulturnog identiteta, odnosno kako sačuvati tradicionalne vrednosti u društvu izmenjenih vrednosti. Očuvanje narodne tradicije ne treba da bude suprotstavljeno modernoj orijentaciji, već da se ove dve kategorije – moderno i tradicionalno, kao i internacionalno i nacionalno, uklope u programske sadržaje i standarde vaspitno- obrazovnog rada (Kulić, 2007).

Smatrajući da je optimalan period za upoznavanje narodne tradicije i postavljenje osnova za izgrađivanje svesti o nacionalnoj pripadnosti, uz poštovanje i razumevanje kulture i tradicije drugih naroda, upravo *predškolski period*, ispitali smo zastupljenost sadržaja/ elemenata narodne tradicije u radu sa decom predškolskog uzrasta. Stavovi vaspitača pokazuju da većina prepoznaje značaj obrade ovih sadržaja i rada na razvijanju nacionalnog identiteta, kao i da u radu primenjuju integrisani pristup u skladu sa prirodom sadržaja, oblastima i uzrasnim karakteristikama dece. Rezultati su, međutim, indirektno pokazali da vaspitači nisu potpuno ovladali određenim muzičkim pojmovima i da u oblasti muzičkog vaspitanja ne prave jasnu distinkciju između pojedinih elemenata kao što su *tema* i *jedinica*, neprecizno ili netačno definišu oblasti kojima obrađeni sadržaji pripadaju i dr. Upravo spoj tradicionalnih sadržaja i savremenog oblika organizacije vaspitno-obrazovnog rada, odnosno implementacija tradicionalnih vrednosti u osmišljavanju obrazovnih strategija može doпрineti usavršavanju njihovih stručnih kompetencija.

Predškolsko vaspitanje predstavlja osnovu i pripremu za dalje obrazovanje deteta i stvaranje kreativnog pojedinca čije će buduće profesionalno opredeljenje istovremeno odgovarati ličnim afinitetima i kompetencijama i zahtevima savremenog društva.

LITERATURA

- Avramović, Z. (2013). Nacionalna kulturna tradicija između identiteta i diskontinuiteta. U *Nauka i tradicija*, zbornik radova sa naučnog skupa, knjiga 7, tom 2/1 (7–13). Pale: Univerzitet u Istočnom Sarajevu, Filozofski fakultet Pale.
- Cvjetičanin, S. (2013). *Metodika upoznavanja okoline 1*. Sombor: Pedagoški fakultet u Somboru.
- Čalić, M. (2011). Narodna tradicija u nastavnim sadržajima mlađih razreda osnovne škole. U *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta u Užicu*, Vol. 14 (13) (245–256).
- Ivanović, N. (2007). Metodika opšteg muzičkog obrazovanja za osnovnu školu. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Jovanović, N. (2011). Obrazovanje u tranziciji. *Kultura polisa*, VIII/15 (335–340).
- Kulić, R. (2007). Reforma obrazovanja u nekim zemljama u tranziciji. *Andragoške studije*, br. 2 (111–127). Beograd: Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Milutinović, J. (2013). Socijalni rekonstrukcionizam i globalno obrazovanje. *Teme*, XXXVII/2 (517–533). Niš.
- Mihajlović, N. i Mihajlović, Lj. (2011a). *Metodika upoznavanja okoline*. Kruševac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Piro: Cicero.
- Mihajlović, N. i Mihajlović, Lj. (2011b). Integrisanost oblasti upoznavanja okoline sa ostalim metodičkim disciplinama. U *Naše stvaranje*, zbornik radova sa VI simpozijuma „Vaspitač u XXI veku“, br. 10 (210–214). Aleksinac: Visoka škola za vaspitače strukovnih studija.
- Nikšić, N. (2009). Negovanje narodne tradicije u nastavi muzičke kulture za mlađe razrede osnovne škole. *Inovacije u nastavi*, 22 (3) (107–112).
- Plavša, D. (1989). *Muzičko-pedagoške dileme i teme*. Novi Sad: Akademija umetnosti u Novom Sadu.
- Posebne osnove školskog programa za prvi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja*. (2003). Beograd.
- Pravilnik o Opštim osnovama predškolskog programa* (2006). *Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik RS*, br. 14.
- Pravilnik o nastavnom planu i progemu za prvi i drugi razred osnovnog vaspitanja i obrzovanja* (2004). *Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik RS*, br. 14.
- Vasiljević, Z. (2000). *Metodika muzičke pismenosti*. Beograd
- Vasiljević, M. (2003). *Narodne melodije s Kosova i Metohije*. Z. M. Vasiljević (prir.). Beograd: Beogradska knjiga, Knjaževac: Nota.
- Živadinović, Z. (2011). Društveni i pedagoški značaj očuvanja narodnog muzičkog stvaralaštva u predškolskim ustanovama. U *Naše stvaranje*, zbornik radova sa VI simpozijuma „Vaspitač u XXI veku“, br.10 (725–737). Aleksinac: Visoka škola za vaspitače strukovnih studija.

Natasa Vukićević
Irena Golubović-Ilić
Vladimir Stanojević

THE ROLE OF PRE-SCHOOL EDUCATION IN PRESERVING NATIONAL TRADITION IN THE MODERN SOCIETY

Abstract. Implementation of traditional values in curriculum design is crucial for achieving objectives of modern education. The paper studies possibilities of preserving national tradition in pre-school education through a variety of integrated content. Adequate activities aiming to preserve and revitalize national tradition must be used to develop national identity of pre-school children, their awareness of and feelings for the nation they belong to. The paper presents results of the research conducted with the aim to examine to what extent and in what ways pre-school teachers organize activities for preserving national tradition in teaching Music and Sciences. The research was conducted in pre-schools in Jagodina. The results showed that the majority of pre-school teachers recognized importance of processing content national tradition to developing national identity; they applied appropriate access in accordance with the nature of content areas and age characteristics. Pre-school teachers mostly use correlation of certain areas or teaching Music and Sciences. From the methodological point of view, the conclusion highlighted the implications of the results for the improvement of educational work.

Key words: national tradition, pre-school education, music education, teaching science and social studies.

Predrag Živković
Fakultet pedagoških nauka
Univerziteta u Kragujevcu
Jagodina
pedjazvk@gmail.com

UDK 373.211.24
159.923.5-053.4
373.23

MEĐUPOSMATRAČKA POUZDANOST I SLAGANJE PROCENJIVAČA – PREDŠKOLSKIH VASPITAČA U PROCENI SOCIJALNIH ODNOSA U GRUPI

Apstrakt. U strukturisanom posmatranju procenjivači izveštavaju o ponašanju koje je vidljivo, ali uvek procenjuju iz sopstvene i jedinstvene perspektive. Subjektivna komponenta procene (za razliku od objektivne i kontekstualne) izražena je idiosinkrazijom procenjivača; svaki procenjivač učestvuje sopstvenim predrasudama i interpretacijama u proceni. U ovom radu, koji je deo šireg istraživanja problema multiperspektivnosti etnografskih istraživača i anamorfičkog prigovora relijabilnosti naturalističkih istraživanja, prikazani su rezultati ispitivanja međuposmatračke pouzdanosti i saglasnosti procenjivača – predškolskih vaspitača u proceni socijalnih odnosa u vršnjačkoj grupi. Cilj istraživanja je bio da se utvrdi stepen slaganja procenjivača u proceni socijalnih odnosa u grupi. Na uzorku 28 vaspitača i 138 dece predškolskog uzrasta primenjen je modifikovan Protokol za posmatranje socijalnih odnosa (OIM02) od 15 deskriptora (sa 2 i 5 stepeni procene; za izračunavanje *Cohen's* kappa koeficijenta i interklasnog koeficijenta korelacije ICC, respektivno). Četrnaest parova vaspitača procenilo je po 10 istih članova svojih grupa. Dobijene su vrednosti dobre interne konzistencije (*Cronbach* $\alpha = 0.83$), zadovoljavajuće međuposmatračke pouzdanosti (*Cohen's* kappa = 0.59) i odlične saglasnosti između procenjivača izražene interklasnim koeficijentom korelacije ICC = 0.80).

Ključne reči: međuposmatračka pouzdanost, slaganje procenjivača, kappa statistika, predškolski vaspitači.

UVOD

Indeks *pouzdanosti* pokazuje preciznost instrumenta, on se odnosi na psihometrijski kapacitet instrumenta da proizvodi konstantno slične ili iste rezultate. Postoje različite mogućnosti da se pouzdanost meri: između procenjivača koji procenjuju iste učesnike (međuposmatračka pouzdanost) ili kroz različite vremenske tačke procene istih učesnika (test-retest pouzdanost) (Borsboom et al., 2004).

Procena pouzdanosti često je ograničena samo na rezultat linearne korelacije, pa nedostaje jasno razumevanje metodoloških pristupa, što limitira interpretativnost i komparativni potencijal izveštaja o rezultatima.

Za razliku od valjanosti procene socijalnih odnosa i veština (kompetencija) dece predškolskog uzrasta, o *pouzdanosti* (pouzdanosti procene) procenjivača se retko izveštava. Autori se uglavnom oslanjaju na prikaze i interpretaciju linearne korelacije između sirovih skorova dobijenih od različitih procenjivača (Houwer et al., 2005; Vagh et al., 2009). U tako sačinjenim izveštajima prikazuju se rezultati istraživanja u kojima su dobijene umerene vrednosti korelacija, koje variraju između $r = 0.30$ i $r = 0.60$. Ove korelacije su slične onima dobijenim za roditelji - vaspitači i roditelj - roditelj procenjivačke parove (Janus, 2001; Norbury et al., 2004; Bishop et al., 2006; Massa et al., 2008; Gudmundsson and Gretarsson, 2009; Kosh et al., 2011).

U istraživanjima i proceni socijalnih kompetencija i ponašanja dece predškolskog uzrasta (McCabe and Altamura, 2011) *meta i komparativne analize* pokazuju:

Tabela 1. Pregled korišćenih instrumenata u proceni socijalnog ponašanja i postignute vrednosti međuposmatračke pouzdanosti.

INSTRUMENT	KARAKTERISTIKE INSTRUMENTA	VREDNOSTI MEĐUPOSMATRAČKE POUZDANOSTI
Achenbach System of Empirical Based Assessment – Preschool Module (Achenbach & Rescorla, 2000, Achenbach, Dumenci & Rescorla, 2003).	CBCL/1.5–5 (The Child Behavior Checklist) i C-TRF (Caregiver – Teacher Report Form) za procenu adaptivnog funkcionisanja na 99 stavki, opis tri šira sindroma: internalizacija, eksternalizacija i totalitet problema	Dobijene su, za CBCL/1.5–5, vrednosti međuposmatračke pouzdanosti procenjivačkih parova roditelji-roditelji (.51–.67) i vaspitači-vaspitači (.38–.50). Za C-TRF dobijene vrednosti međuposmatračke pouzdanosti vaspitača .21–.79.
Behavior Assessment System for Children (Reynolds & Kamphaus, 2004)	Korišćene su TRS (Teacher Rating Scales) i PRS (Parent Rating Scales) za procenu problema adaptacije i ponašanja u grupi dece predškolskog uzrasta (2 do 5 godina). Koristi procenu na 139 stavki i dve skale: funkcionalna komunikacija i socijalne veštine.	Dobijene su umerene vrednosti test-retest pouzdanosti i međuposmatračke pouzdanosti.
Devereux Early Childhood Assessment Program – DECA i Clinical Form DECA-C) (LeBuffe & Naglieri, 2003)	Korišćeni za procenu zdravog socijalnog i emocionalnog rasta. Na 37 stavki petostepene Likertove skale meri: inicijativu, samokontrolu i socijalno povezivanje.	Za DECA međuposmatračka povezanost .59–.77; za DECA-C međuposmatračka pouzdanost procene parova vaspitača .32–.77.

Early Coping Inventory (Zeitlin, Williamson & Szczepanski, 2007)	Na 48 stavki meri ponašanje u tri kopirg klastera: senzomotorna organizacija, reaktivno ponašanje i samo-inicirano ponašanje.	Dobijene su umerene vrednosti test-retest pouzdanosti i međuposmatračke pouzdanosti na uzorku obučenih vaspitača.
Early Screening Project (Walker, Severson & Feil, 1995)	Identifikuje decu sa rizikom problema prilagođavanja i obrascem povlačenja.	Za uzorak vaspitača-procenjivača dobijene su prihvatljive vrednosti test-retest pouzdanosti i međuposmatračke pouzdanosti.
Eyberg Child Behavior Inventory i njegova revidirana verzije SESBI-R (Eyberg & Pincus, 1999)	Na 38 ajtema skale Likertovog tipa i procene da/ne za svaki ajtem	Za osnovnu verziju vrednosti međuposmatračke pouzdanosti od .61–.69, i za revidiranu verziju (vaspitač-vaspitač) vrednosti međuposmatračke pouzdanosti od .43–.86.
Infant/Toddler Social Emotional Assessment ITSEA + BITSEA (Briggs-Gowan & Carter, 2006)	Na 166 i 42 stavki meri socijalno-emocionalne probleme i identifikuje potrebu za planiranjem intervencija.	Na osnovnoj verziji, sa trostepenom skalom Likertovog tipa, dobijene su vrednosti međuposmatračke pouzdanosti (vaspitač-vaspitač) od .24–.66. Na BITSEA verziji (vaspitač-vaspitač) dobijene su vrednosti međuposmatračke pouzdanost od .28–.59.
Preschool and Kindergarten Behavior Scale (2nd ed., PBKS-2 Merrell, 1994)	Skala se sastoji od 34 stavke kojima meri socijalne veštine i 42 stavke za skalu problema u ponašanju dece predškolskog uzrasta.	Dobijene su umerene vrednosti međuposmatračke pouzdanosti (vaspitač-vaspitač).
Competence and Behavior Evaluation (SCBE) Scale (LaFraniere & Dumas, 1995)	Na 80 stavki, sa 6-stepenom skalom Likertovog tipa, meri socijalne kompetencije, afektivnu ekspresivnost i adaptaciju.	Unutrašnja konzistentnost: .79–.91. Vrednosti međuposmatračke pouzdanosti od .72–.89.
Social Skills Improvement System-Rating Scale SSIS-RS (Gresham & Elliott, 2008)	Na 4-stepenoj skali Likertovog tipa meri tri oblasti: socijalne veštine, probleme u ponašanju i akademsku kompetentnost.	Unutrašnja konzistentnost i vrednosti test-retest pouzdanosti (vaspitač-vaspitač) su dobre.

Iako ova korelaciona analiza (uglavnom Personova) daje informacije o veličini relacija između dve grupe vrednosti, ona nikako ne objašnjava detaljnije slaganje između procenjivača (Blind and Altman, 2003; Kottner et al., 2011). Pored toga, rezultati o međuposmatračkoj *pouzdanosti* (inter-rater reliability) i *slaganju* (inter-rater agreement) često su isključeni iz korelacione analize (Bishop and Baird, 2001; Van Noord and Prevatt, 2002). Ovo je zbog toga što savršena linearna korelacija može biti postignuta i ukoliko se jedna grupa procenjivača sistematski isto razlikuje (skoro konzistentnim iznosom) od druge grupe, čak i kada nijedno apsolutno slaganje ne postoji.

Slaganje se postiže samo kada tačke poklapanja leže na liniji ili unutar oblasti jednakosti obe procene (Blind and Altman, 1986; Liao et al., 2010). Tako, analize koje se oslanjaju samo i jedino na linearnim korelacijama i koje ne obezbeđuju meru i merenje saglasnosti procenjivača nisu dovoljne za potpunu procenu međuposmatračke pouzdanosti. Kao što je Stemler naglasio (Stemler, 2004), pouzdanost nije pojedinačan i poseban, unitaran koncept i ne može biti dosegnuta i obezbeđena samo dokazima i evidencijom o lineranoj korelaciji.

Cilj ovog rada je pokazati kako se ova tri koncepta međuposmatračke pouzdanosti: koeficijent interklasne korelacije (ICC) (Liao et al., 2010; Kottner et al., 2011), slaganje procenjivača i linearna korelacija (Personovog koeficijenta korelacije), dopunjuju kod *redundantnosti* procenjivača (Stemler, 2004).

Zaključci dobijeni na osnovu procena različitih procenjivača ili u procenama u različitim vremenskim tačkama su relevantni za veliki broj naučnih (sub)disciplina u kojima se sposobnosti, ponašanje i simptomičesto procenjuju, vrednuju i upoređuju. U nameri da se utvrdi stepen slaganja između procenjivača, važno je da ovde razmotrimo tri različita aspekta:

1. *Međuposmatračka pouzdanost* (inter-rater reliability), kojom procenjujemo do kog nivoa su korišćene mere i merenja u stanju da diferenciraju učesnike sa različitim nivoima sposobnosti u situaciji kada ih ocenjuju različiti procenjivači. Merenja međuposmatračke pouzdanosti mogu, takođe, da posluže da se odredi najmanji obim divergencije dva skora koja su neophodna da bi se uspostavila pouzdana razlika.
2. *Međuposmatračka saglasnost* (inter-rater agreement) uključuje proporciju apsolutnog slaganja procenjivača, koji je primenljiv za utvrđivanje veličine i smera razlike.
3. *Veličina (stepen) povezanosti* između procena, merena linearnom korelacijom.

Autori sa polja istraživanja obrazovanja (Brown et al., 2004; Stemler, 2004) i biheviornalne psihologije (Mitchell, 1979) takođe su naglasili potrebu i neophodnost da se jasno istaknu razlike posebnih aspekata u merenju odnosa procene i njihovog doprinosa proceni slaganja i pouzdanosti. Precizne definicije i distinkcije konceptata štite nas od mogućih stranputica u interpretaciji podataka. Kako se različiti ali komplementarni koncepti, slaganje, korelacija i međuposmatračka pouzdanost često poistovećuju (mešaju) i koriste naizmenično (sinonimno) (Van Noord and Prevatt, 2002; Massa et al., 2008), pokušaćemo da ponudimo precizne definicije i metodološku osnovu (zasnovanost).

Slaganje se odnosi na stepen i nivo identičnosti procena (Vet et al., 2006; Shoukri, 2010), često opisano i kao proporcija identičnosti kod različitih parova procenjivača (Kottner et al., 2011). U nameri da se utvrdi kada se dve procene statistički razlikuju (jedna od druge, međusobno), psihometrijski aspekti upotrebljenih instrumenata, kao što je pouzdanost (npr. test-retest pouzdanost ili interklasni koeficijent korelacije kao mera međuposmatračke pouzdanosti), moraju se ozbiljno razmotriti. Opšte karakteristike instrumenta, npr. valjanost kategorija skorovanja (Jonsson and Svingby, 2007) ili broj pojedinačnih ajtema (stavki) koji obuhvata skor, utiće direktno na verovatnoću apsolutnog slaganja. Na primer, veći broj stavki koje pokriva sirovi skor može značiti manju verovatnoću da se dostigne apsolutno slaganje skorova. Dakle, dva sirova skora ili dve standarizovane vrednosti (kao što je t-skor) koje se razlikuju u apsolutnom broju nisu nužno i statistički različita. Razlika (apsolutna) može biti suviše mala da bi mogla da izrazi sistematsku razliku u odnosu na distribuciju skorova. Tako, veličina nesistematske greške mora biti uzeta u razmatranje pre donošenja suda o proporciji slaganja.¹

U nameri da pokušamo da obezbedimo adekvatnu populaciono-specifičnu procenu pouzdanosti u ovom istraživanju, računacemo međuposmatračku pouzdanost izraženu kao interklasni koeficijent korelacije (ICC). Interklasni koeficijent korelacije pokazuje stepen do kojeg su mere u stanju da naprave razliku između participanata sa različitim skorovima, izraženu od dva ili više procenjivača koji postižu sličnosti pri korišćenju istog instrumenta (Liao et al., 2010; Kottner et al., 2011). Interklasni koeficijent korelacije uzima u obzir varijansu procena za jedno dete koje procenjuju dva procenjivača, kao i varijansu između kompletnih grupa dece. Može tako poslužiti da se uporedi pouzdanost procena između dve grupe procenjivača i da se proceni pouzdanost instrumenta korišćenog u istraživanju (Bockmann and Kiese-Himmel, 2006).

Kao što smo naglasili, izračunati koeficijenti korelacije su najčešće korišćeni statistici u utvrđivanju međuposmatračke pouzdanosti. Međutim, linearna korelacija nam ne daje odgovarajuće informacije o slaganju procena. Ona daje korisne informacije o *odnosu dve varijable*. U specifičnom slučaju, kada koristimo koeficijente korelacije kao indirektnu meru konzistentnosti procene, te se linearna povezanost može očekivati – Personova korelacija je odgovarajući statistički pristup. Ne bi trebalo da služi samo kao jedina mera međuposmatračke pouzdanosti, već i kao mera veličine linearne asocijacije. Ima dodatnih prednosti jer omogućuje upoređivanje,

¹ Nažalost, u mnogim istraživanjima u kojima se meri slaganje procenjivača, potpuno se ignoriše distinkcija *apsolutne* razlike i *statistički pouzdane* razlike i ne koriste se standardizovane vrednosti (Bishop and Baird, 2001; Bishop et al., 2006; Gudmundsson and Gretarsson, 2009).

koje je korisno kada ispitujemo razlike između grupa u vezi sa stepenom povezanosti procena.

METOD

Ispitanici na kojima je primenjena Skala za procenu socijalnih odnosa u grupi su vaspitači iz predškolskih ustanova sa teritorije šumadijsko-pomoravskog regiona (N = 28) i deca predškolskog uzrasta (N = 138). U studiju je uključeno 48% vaspitača sa više od 10 godina radnog staža, 39,5% vaspitača sa više od 5 a manje od 10 godina radnog staža i 12,5% njih sa manje od 5 godina radnog iskustva.

Skala procene socijalnih odnosa u grupi dece predškolskog uzrasta modifikovana je verzija Protokola za posmatranje aktivnosti u vrtiću: praćenje društvenih relacija iz *Vodiča za samoo vrednovanje u predškolskim ustanovama* (Observation Items / High Scope Child Observation Record for Infant and Toddlers, 2002; prema Bennett, 2013: 68). Protokol je pretočen u skalu sa 13 stavki, na kojima su parovi vaspitača koji rade sa istom grupom dece procenjivali po 10 istih članova grupe. Skala je Likertovog tipa sa dvostepenim i petostepenim procenama stavki. Dvostepena (kategorijalna) procena je uvrštena zbog neophodnog uslova za izračunavanje Koenovog kapa koeficijenta (*Cohen kappa*). Rezultati sa petostepene skale korišćeni su zbog izračunavanja interklasnog koeficijenta korelacije (ICC).

Pouzdanost Skale procene socijalnih odnosa u grupi ispitali smo na dva načina: ocenom interne konzistencije, izračunavanjem alfa-koeficijenta (*Cronbach alpha*) i ocenom međuposmatračke pouzdanosti, izračunavanjem *kappa* koeficijenta. Konstrukcionu validnost ispitali smo faktorskom analizom da bismo dobili podatke o dimenzijama i strukturi skale.

REZULTATI

Uopšteno govoreći, instrument pokazuje zadovoljavajuće merne karakteristike. Pouzdanost je određivana Krombahovim alfa koeficijentom. Unutrašnja pouzdanost korišćenog upitnika je preko .80 (Krombahov alfa koeficijent $\alpha = .837$, sa standardizacijom $\alpha = .853$).

Tabela 2. *Interna konzistencija skale*

Krombahova alfa	Krombah alfa – stand. stavki	Spirman-Braun	Gutman	N
.837	.857	.838	.821	13

Faktorska analiza izdvaja 4 faktora koji objašnjavaju 74.58% varijanse u procenama (za društvene nauke zadovoljavajuće iznad 60%), odnosno odgovori na svim stavkama su (manje ili više) povezani. KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) test (faktorabilnosti) pokazao je vrlo dobru vrednost (KMO = 0.78). Bartletoov test sferičnosti dostigao je statističku značajnost na nivou $r < 0.001$ ($r = 0.000$). Podaci ukazuju na *faktorabilnost* matrice i *opravdanost* faktorske analize.

Podaci pokazuju da je zadovoljen opšti Terstonov kriterijum komunaliteta, jer su sve vrednosti komunaliteta *veće od preporučenih* $h = 0.30$. Faktorskom analizom (primenom metod glavnih komponenti uz Varimax rotaciju osa) izdvojena je četvorofaktorska interpretabilna struktura kojom je objašnjeno 74.58% varijanse. Izbor četiri faktora izvršen je na osnovu Kajzer-Gutmanovog kriterijuma i scree plota (eigenvrednosti > 1).

Tabela 3. Procenat objašnjene varijanse

Komponente	Ejgenvrednosti	% varijanse	Kumulativni %
1.	5.177	39.822	39.882
2.	1.945	14.963	54.785
3.	1.346	10.382	65.137
4.	1.228	9.446	74.583

Rezultati po stavkama pokazuju umerene vrednosti svih korišćenih statistika. Vrednosti *kappa* koeficijenta međuposmatračke pouzdanosti se kreću od 0.40 do 0.97. Ukupna vrednost *kappa* koeficijenta za celu skalu iznosi $\kappa = 0.597$ i statistički je značajna.

Tabela 4. Analiza stavki sa *kappa* vrednostima

Stavka	AS	SD	Kappa	Ekstr.
Da li dete inicira, uživa ili postaje uplašeno u igrama jurenja, skrivanja, šale...?	3.15	1.40	0.73	.791
Da li dete traži vaspitača i da li komunicira o svojim potrebama i željama?	3.98	0.98	0.96	.722
Da li se dete oseća dovoljno sigurno da spontano potraži novu odraslu osobu i ponudi mu knjigu, igračku ili predmet?	3.44	1.04	0.91	.765
Da li dete spontano donosi objekat i pokazuje ga drugom detetu?	4.19	0.87	0.95	.695
Da li grli, potapšava, nudi pomoć drugom detetu?	3.41	1.31	0.40	.792
Da li dete koristi ime drugog deteta?	3.81	1.45	0.92	.842
Da li dete priča direktno sa drugim detetom, poziva ga da se igraju ...?	4.04	1.04	0.61	.748

Da li dete pokazuje zadovoljstvo kada završi aktivnost – pokazuje zadovoljstvo tako što nešto kaže, pljeska rukama, skače, zove nekog da dođe i pogleda...?	3.91	0.90	0.93	.517
Da li dete etiketira osećanje rečju ili frazom?	3.35	0.98	0.97	.725
Da li dete donosi utešan predmet onome ko je potresen?	2.95	1.11	0.58	.827
Da li dete koristi reči ili fraze da priča o emocijama koje je pokazalo drugo dete?	3.01	0.89	0.41	.713
Da li dete počinje da inicira i uživa u igrama sa drugima (krije predmet od druge osobe kako bi ga ona našla ili beži od druge osobe kako bi ga uhvatila)?	3.73	0.77	0.95	.815
Da li dete posmatra i isprobava nešto od onoga što radi dete koje se blizu njega igra?	3.75	0.77	0.92	.743
Total Kappa: 0.597				

Tabela 5. Ukupne vrednosti kappa

	Vrednost	Standardna greška	Aproks. T	Značajnost
Kappa ukupno	.597	.110	6.814	.000

Vrednosti interklasnog koeficijenta korelacije su niže (od očekivanih) za pojedinačno merenje ICC = 0.243, .178 za nižu i .328 za višu granicu) i zadovoljavajuće za prosečno merenje (ICC = 0.807, .738 za nižu i .864 za višu granicu). Na oba merenja su dobijene statistički značajne vrednosti korelacije. Dobijena vrednost Personovog koeficijenta korelacije je $r = .598$.

Tabela 6. Interklasni koeficijent korelacije

	Interklasna korelacije	Niža granica	Viša granica	F	Sig
Pojedinačno merenje	0.243	.178	.328	5.173	.000
Prosečno merenje	0.807	.738	.864	5.173	.000

DISKUSIJA

U ispitivanju pouzdanosti inicijalnog konstrukta dobili smo zadovoljavajuću vrednost alfa koeficijenta pouzdanosti, a komunaliteti pokazuju vrednosti koje ukazuju na faktorabilnost matrice i opravdanost faktorske analize. Dobijena četvorfaktorska struktura objašnjava skoro 75% varijanse. Ovde nije interpretirana struktura faktora, ali dobijene vrednosti ukazuju na interpretabilnost.

Dobijene vrednosti koeficijenta međuposmatračke pouzdanosti slažu se sa rezultatima istraživanja u kojima su ispitivani socijalni odnosi u preškolskoj grupi dece, na sličnim uzorcima ispitanika i stavki (Tabela 1): Achenbach System of Empirical Based Assessment – Preschool Module (Achenbach & Rescorla, 2000, Achenbach, Dumenci & Rescorla, 2003) dobijene su, za CBCL/1.5–5, vrednosti međuposmatračke pouzdanosti procenjivačkih parova roditelji – roditelji (.51-.67) i vaspitači – vaspitači (.38–.50) za C-TRF dobijene vrednosti međuposmatračke pouzdanosti vaspitača .21–.79; Devereux Early Childhood Assessment Program – DECA i Clinical Form DECA-C (LeBuffe & Naglieri, 2003) za DECA međuposmatračka povezanost .59–.77.; za DECA-C međuposmatračka pouzdanost procene parova vaspitača .32–.77; Infant/Toddler Social Emotional Assessment ITSEA + BITSEA (Briggs-Gowan & Carter, 2006) na osnovnoj verziji, sa trostepenom skalom Likertovog tipa, dobijene su vrednosti međuposmatračke pouzdanosti (vaspitač – vaspitač) od .24–.66. na BITSEA verziji (vaspitač – vaspitač) dobijene su vrednosti međuposmatračke pouzdanosti od .28–.59.

Iako standardi za procenu vrednosti međuposmatračke pouzdanosti nisu u potpunosti usaglašeni, pa ih različiti autori različito interpretiraju, možemo primetiti da se naši rezultati mogu svrstati u grupu onih u kojima je dobijena vrednost umerene međuposmatračke pouzdanosti.

Mali broj stavki mogao bi ukazati na nedostatak pri izračunavanju odgovarajućih koeficijenta pouzdanosti i korelacije, ali taj nedostatak se ne pokazuje kao odlučujući (što pokazuje faktorska analiza skale).

ZAKLJUČAK

Iako se procene posmatrača suštinski oslanjaju na profesionalni sud i ocenu, tu je i upitanost o tome koliko procena zavisi od procenjivača, pre nego od posmatranih performansi. Praktičari i istraživači često navode da je merenje konzistentnosti procena i sudova procenjivača i evaluatora o osobama ili objektima – međuposmatračka pouzdanost. Ovo široko podrazumevanje i korišćenje može „maskirati” važnu tehničku distinkciju između međuposmatračkog slaganja i međuposmatračke pouzdanosti.

Komentari o subjektivnoj i idiosinkratičnoj prirodi istraživanja koja se zasnivaju na opažanju učesnika, u naturalističkom istraživačkom kontekstu, javljaju se uz pitanje: Kako znamo da su rezultati tog istraživanja primenjivi na druge situacije? Neki autori kao odgovor na pitanje predlažu triangulaciju izvora podataka i metodologije, kao i da pojam „verodostojnosti” zameni uobičajeno gledanje na pouzdanost, i da se taj

pojam prenese na pitanja *mogućnosti verovanjama, potvrđivanja, transfera i pouzdanja*.

Ako je opservacijsko istraživanje po prirodi strukturisanije i daje kvantitativne podatke, tada se primenjuju pravila pouzdanosti tipa slaganja između višestrukih procena jednog procenjivača i pouzdanost tipa slaganja između različitih procenjivača. Multiperspektivnost u naturalističkim istraživanjima, sa procenjivačima koji svako iz svog ugla opisuje i vrednuje situaciju, može biti obezbeđena verodostojno samo kada se istraživanja dopune procenom međuposmatračke pouzdanosti.

LITERATURA

- Bennett, M., Madigan, I., Radulović, L., Miškeljin, L. (2013). *Vodič za samovrednovanje u predškolskim ustanovama*. Beograd: MNTRP.
- Bishop, D. V., Baird, G. (2001). Parent and teacher report of pragmatic aspects of communication: use of the children's communication checklist in a clinical setting. *Dev. Med. Child Neurol.*, 43(809–818).
- Bishop, D. V. M., Laws, G., Adams, C., Norbury, C. F. (2006). High heritability of speech and language impairments in 6-year-old twins demonstrated using parent and teacher report. *Behav. Genet.*, 36(173–184).
- Blind, J. M., Altman, D. G. (2003). Applying the right statistics: analyses of measurement studies. *Ultrasound Obstet. Gynecol.*, 22(85–93).
- Bland, M. J., Altman, D. (1986). Statistical methods for assessing agreement between two methods of clinical measurement. *Lancet*, 327(307–310).
- Bockmann, A. K., Kiese-Himmel, C. (2006). *ELAN – Eltern Antworten: Elternfragebogen zur Wortschatzentwicklung im frühen Kindesalter*, 1st Edn. Göttingen: Hogrefe.
- Borsboom, D., Mellenbergh, G. J., Van Heerden J. (2004). The concept of validity. *Psychol. Rev.*, 111(1061–1074).
- Brown, G. T., Glasswell, K., Harland, D. (2004). Accuracy in the scoring of writing: studies of reliability and validity using a new Zealand writing assessment system. *Assess. Writ.*, 9(105–121).
- Houwer, A., Bornstein, M. H., Leach, D. B. (2005). Assessing early communicative ability: a cross-reporter cumulative score for the macarthur cdi. *J. Child Lang.*, 32(735–758).
- Graham, M. (2012). *Measuring and Promoting Inter-Rater Agreement of Teacher and Principal Performance Rating*. Center for Educator Compensation Reform. CECR: University of Wisconsin.

- Gudmundsson, E., Gretarsson, S. J. (2009). Comparison of mothers' and fathers' ratings of their children's verbal and motor development. *Nordic Psychol.*, 61(14–25).
- Janus, M. (2001). *Validation of a Teacher Measure of School Readiness with Parent and Child-Care Provider Reports*. Department of Psychiatry Research Day, Canadian Centre for Studies of Children at Risk.
- Jonsson, A., Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: reliability, validity and educational consequences. *Edu. Res. Rev.*, 2(130–144).
- Koch, H., Kastner-Koller, U., Deimann, P., Kossmeier, C., Koitz, C., Steiner, M. (2011). The development of kindergarten children as evaluated by their kindergarten teachers and mothers. *Psychol. Test Assess.*, Model. 53 (241–257).
- Kottner, J., Audige, L., Brorson, S., Donner, A., Gajewski, B. J., Hróbjartssonm A. et al. (2011). Guidelines for reporting reliability and agreement studies (GRRAS) were proposed. *Int. J. Nurs.*, Stud. 48(661–671).
- Liao, S. C., Hunt, E. A., Chen, W. (2010). Comparison between inter-rater reliability and inter-rater agreement in performance assessment. *Annal. Acad. Med.*, 39 (613–625). Singapore.
- Maassen, G. H. (2004). The standard error in the Jacobson and Truax reliable change index: the classical approach to the assessment of reliable change. *J. Int. Neuropsychol. Soc.*, 10 (888–893).
- Massa, J., Gomes, H., Tartter, V., Wolfson, V., Halperin, J. M. (2008). Concordance rates between parent and teacher clinical evaluation of language fundamentals observational rating scale. *Int. J. Lang. Commun. Disord.*, 43 (99–110).
- McCabe, P., Altamura, M. (2011). Empirically valid strategies to improve social and emotional competence of preschool children. *Psychology in the School*, Vol.48 (5) (513–539).
- Mitchell, S. K. (1979). Interobserver agreement, reliability, and generalizability of data collected in observational studies. *Psychol. Bull.*, 86(376–390).
- Norbury, C. F., Nash, M., Baird, G., Bishop, D. V. (2004). Using a parental checklist to identify diagnostic groups in children with communication impairment: a validation of the Children's Communication Checklist – 2. *Int. J. Lang. Commun. Disord.*, 39(345–364).
- Shoukri, M. M. (2010). *Measures of Interobserver Agreement and Reliability*, 2nd Edn. Boca Raton, FL: CRC Press.
- Shrout, P. E., Fleiss, J. L. (1979). Intraclass correlations: uses in assessing rater reliability. *Psychol. Bull.*, 86(420–428).
- Stemler, S. E. (2004). A comparison of consensus, consistency, and measurement approaches to estimating interrater reliability. *Pract. Assess. Res. Eval.*, 9 (66–78).
- Stolarova, M., Wolf, C., Rinker, T., Briemann, A. (2014). How to assess and compare inter-rater reliability, agreement and correlation of ratings: an exem-

- plary analysis of mother-father and parent-teacher expressive vocabulary rating pairs. *Front Psychology*, June, Vol.4 (481–509).
- Vagh, S. B., Pan, B. A., Mancilla-Martinez, J. (2009). Measuring growth in bilingual and monolingual children's English productive vocabulary development: the utility of combining parent and teacher report. *Child Dev.*, 80(1545–1563).
- Van Noord, R. G., Prevatt, F. F. (2002). Rater agreement on iq and achievement tests: effect on evaluations of learning disabilities. *J. School Psychol.*, 40(167–176).
- Zahra, D., Hedge, C. (2010). The reliable change index: Why isn't it more popular in academic psychology. *Psychol. Postgrad. Aff. Group Q.*, 76 (14–19).

Predrag Živković

INTER-RATER RELIABILITY AND AGREEMENT BETWEEN RATERS – PRESCHOOL EDUCATORS IN ASSESSMENT OF SOCIAL RELATIONS IN THE GROUP OF CHILDREN

Abstract. In the structured observation raters report on behavior that is visible, but always valued through their own and unique perspective. The subjective component of assessment (as opposed to objective and contextual) is expressed by idiosyncrasies of evaluators; each rater participating with own biases and interpretations in the judgment. In this study, which is part of a wider investigation of the problem of multiperspectivity of ethnographic researchers and anamorphic complaints of reliability in naturalistic research, author present results of testing of inter-rater reliability and agreement between raters - preschool teachers in the assessment of social relations in the group of preschool children. The aim of this study was to determine the degree of agreement in the assessment of social relationships in the group. In a sample of 28 teachers and 138 preschool children, a modified protocol for observation of social relations (OIM02) was applied on 15 descriptors (with 2 and 5 degrees assessment; for calculating Cohen's kappa coefficient and interclass correlation coefficient ICC, respectively). Fourteen pairs of teachers judged 10 members of their group. The values of good internal consistency (Cronbach $\alpha = 0.83$), satisfactory inter-rater reliability (Cohens kappa = 0.59) and excellent agreement between raters expressed by interclass correlation coefficient (ICC = 0.80) was obtained.

Key words: inter-rater reliability, raters' agreement, kappa statistic, preschool teachers.

Višnja Mičić,

Vladimir Vukomanović Rastegorac

Univerzitet u Beogradu

Učiteljski fakultet

visnjavukazic@yahoo.com

UDK 81'233-053.4

811.163.41'373.611

37.032:821-82

KAKO NASTAJU REČI: IGROLIKI PRISTUP TVORBI REČI U PREDŠKOLSKOJ USTANOVI

Apstrakt. U radu se razmatraju mogućnosti za osmišljavanje jezičkih igara na predškolskom uzrastu, pomoću kojih deca usvajaju određeni tvorbeni model u srpskom jeziku, a potom ga stvaralački primenjuju. Polazeći od gramatičkih sadržaja (od pažljivog odabira primera i kriterijuma za taj odabir), ukazaćemo na mogućnosti rada na stvaranju složenica. Cilj teksta je da se rasvetle mogući tokovi metodičkog oblikovanja jezičkih igara kroz usvajanje pravila, njihovu normativnu primenu i jezičko stvaralaštvo dece. Razvijanjem ustaljenih spojeva i stvaranjem novih, dolazeći igrom do humora, deca prihvataju određeni tvorbeni model i stvaraju potencijalne reči, čime se pravila spontano učvršćuju, a podstiče kreativan odnos prema jeziku.

Ključne reči: metodika razvoja govora, jezičke igre, tvorba reči, složenice.

UVOD

Poći ćemo od određenja *jezičkih igara* kao posebnog vida jezičkih vežbi, koje su usmerene ka učenju kroz igru i smeh primenom i kršenjem jezičkih pravila, kao i uobičajenih i očekivanih semantičkih veza, kultivisanju dečjeg jezičkog stvaralaštva i sistemskom podsticanju kognitivnog razvoja (*Leksikon obrazovnih termina*, 2014: 289–290). Premda je važno na koji način će se jezičke igre organizovati u radu sa decom predškolskog uzrasta – da li pomoću kazaljke i točka, izvlačenjem predmeta i cedulja iz bubnja, rešavanjem zagonetki ili slikovnih rebusa, pronalaženjem sakrivenih kartica, da li sa takmičarskim usmerenjem ili bez njega, da li prostim pokazivanjem slika ili verbalnim podsticanjem (što je ponekad presudno za uspeh igre, posebno kad se ima u vidu uzrast dece, ali i kvaliteta, funkcionalnost i estetska vrednost očiglednih sredstava) – u ovom radu akcenat neće biti na toj važnoj komponenti jezičke igre. Ona se podrazumeva kao nužna i neizostavna organizaciona potpora za aktivnosti u kojima se očekuje manipulisanje jezikom kao „materijalom za oblikovanje“ (Marjanović, 1990: 33). U jezičkoj igri deca se služe jezikom kao sred-

stvom, i to ne bilo kakvim sredstvom (Dragičević, 2012: 91) – kako ističe M. Montesori (2013: 159), to je najapstraktnije od svih sredstava kojima dete raspolaze. Otud se korišćenje odgovarajućih očiglednih predložaka u toku jezičke igre podrazumeva, kao i raznovrsnost organizacionih postupaka kojima se ta igra (iz)vodi. O prirodi igre i organizacionim postupcima koji se mogu primeniti u vaspitno-obrazovnom radu pisali su mnogi autori (Matić, 1980; Kamenov, 1986, Marjanović, 1990, Ivanović, 1997. i dr.). Svoje veoma uspešne i u praksi afirmisane organizacione postupke oni, međutim, ilustruju sa svega nekoliko najtipičnijih primera (Štasni, 2008: 124). To znači da vaspitaču ostaje da sâm traga za odgovarajućim korpusom reprezentativnih primera koje će primeniti u praktičnom radu. Njegov cilj mora biti da svakom detetu u vaspitnoj grupi ponudi šansu da se oproma npr. u tvorbi složenica. On, dakle, polazi od idealne organizacione osnove za jezičku igru, ali i od nedovoljnog broja jezičkih primera za stvaralačko oblikovanje. Čak i kad bi potražio odgovarajući izvor koji bi mu omogućio da ovaj broj proširuje u potrebnoj meri, nije sigurno da će svi primeri koje izdvoji, recimo, prema tematskom kriterijumu, odgovarati teorijsko-metodičkom polazištu koje je odabrao.

Upravo zato je jedan od ciljeva ovog rada da se ponudi odgovarajući korpus primera koji će biti dovoljno polazište za izvođenje jezičkih igara građenja složenica, tj. da pruži izabranu građu za igranje prema tematskim okvirima vaspitno-obrazovnog rada u predškolskoj ustanovi. To znači da praktičar ne samo što više neće biti osuđen na manji broj najtipičnijih primera složenica nego iz ovog korpusa može da crpi one jezičke jedinice koje odgovaraju *tematskom okviru* u kojem se igra realizuje. Takođe, cilj je da se, shodno prirodi semantičkih i tvorbenih veza, u navedenim primerima definišu određeni saznajni uslovi i predlože putevi za njihovu metodičku interpretaciju. Prvi koraci ka tome biće da se odrede kriterijumi za izbor primera.

POSTUPAK PRIPREMANJA JEZIČKE GRAĐE

Prvi važan korak u metodičkom oblikovanju jezičkih igara jeste upoznavanje i selekcija jezičke građe. U našem slučaju potonje je podrazumevalo najpre konsultovanje odgovarajućih relevantnih izvora (Klajn, 2002; Klajn, 2003; Premk, Vasić i Dragičević, 2003; Premk, Vasić i Dragičević, 2006), a potom i formiranje polaznog korpusa primera. Metodički pristup pojavi složenica u jeziku predškolskog deteta mora počivati na simulaciji jezičkih mehanizama njihove tvorbe. Stoga je logično da osmišljavanje jezičkih igara počne od rasvetljavanja ovih mehanizama. Složenice, naime,

nastaju kao rezultat više tvorbenih načina: (1) slaganjem: *Beograd* (*beo-grad*), *dangubiti* (*dan-gubiti*), *krempita* (*krem-pita*), (2) složeno-sufiksalsnom tvorbom: *vatrogasac* (*vatr-o-gas-ac*), *zelenook* (*zelen-o-ok-ø*), *suncokret* (*sunc-o-kret-ø*), (3) srastanjem (sintaksičkom tvorbom): *derikoža* (*deri-koža*), *palikuća* (*pali-kuća*), *tužibaba* (*tuži-baba*).¹ U našem slučaju, dakle, odabir je podrazumevao izdvajanje ov(akv)ih i odbacivanje prostih i izvedenih reči.²

Ovaj, gramatički kriterijum odabira primera je fundamentalni, ali je izvesno, međutim, da se u radu sa decom on mora stalno ukrštati sa još nekima, koji su uslovljeni intelektualnom (i emocionalnom) prirodom deteta. Spočetka, tu je kriterijum tematske primerenosti, što u ovom slučaju podrazumeva da deca u svom neposrednom iskustvu imaju dodir sa određenim tvorbenim elementima, te da na osnovu tog iskustva mogu da razumeju njihovo značenje, kao i značenje rezultata tvorbe.³ Tako smo morali izuzeti:

(1) složenice čije motivne reči – jedna ili dve – nisu razumljive deci, a nije ni rezultat tvorbe: *karamrak*, *kulturnoistorijski*, *maloprivrednik*, *hitopisac*, *crvenogarđejac*;

¹ Kad je reč o definiciji tvorbenih načina i njihovom međusobnom odnosu, među gramatičarima postoje razna neslaganja. Primera radi, Dragana Ratković (2012) u svom radu upošljava podelu na sraslice i složenice, a potom ove druge deli na čiste složenice i složeno-izvedene reči; primere navedene pod (3), koje pojedini autori smatraju imperativnim složenicama (npr. Mihajlović, 1992), ona sa tvorbenog aspekta tumači kao složenice u čijem je nastajanju prisutan interfiks *-i-* (*der-i-koža*, *pal-i-kuća*). Bez obzira na nerešena gramatička pitanja ovog tipa, nesumnjivo je da je proizvod ovih tvorbenih modela složena reč. Poznavanje dodatnih klasifikacija i pomenutih tvorbenih načina vaspitaču mogu da budu važni u procesu pripremanja aktivnosti samo da u njih ne bi uključio neki neodgovarajući primer ili se pak nepotrebno odrekao njihove raznovrsnosti. Razume se da nije nužno niti potrebno decu na ma koji način učiti razlici među pomenutim mehanizmima.

² U radu sa studentima pokazalo se da manji problem predstavlja prepoznavanje i odbacivanje reči koje su proste i reči koje su izvedene sufiksima, kao i onih sa sufiksoidima (*okeanografija*, *tabletomanija* i sl.). Povećana mogućnost greške konstatovana je u slučajevima leksema koje pripadaju sledećim kategorijama: (1) izvedenicama nastalim prefiksacijom: *dopisati* (*do-pisati*), *međuprostor* (*među-prostor*), *polulopta* (*polu-lopta*), *protivnapad* (*protiv-napad*), (2) izvedenicama koje u sebi sadrže sufiksoid: *aviolinija* (*avio-linija*), *minibus* (*mini-bus*), *superjunak* (*super-junak*), (3) izvedenicama koje su motivisane predložko-padežnom konstrukcijom (up. Ćorić, 2014: 237): *bezoaljani* (*bez-volj-an*), *bezbrizani* (*bez-briž-an*) i t. sl. Ovde je, takođe, odabir regularnih primera u određenoj meri otežan neslaganjem među gramatičarima. Tako se prefiksacija u starijoj literaturi smatrala podvrstom kompozicije (Maretić, 1899, Stevanović 1964, Babić, 1986, Stanojčić-Popović, 2002), dok je pojedini autori danas smatraju podvrstom derivacije (Ćorić, 2008), ili uzimaju kao poseban tvorbeni način, ravnopravan sa derivacijom i kompozicijom (Radović Tešić, 2002, Klajn, 2002). Opredeljujemo se za podelu tvorbenih mehanizama koju navodi B. Ćorić, uz argumente koje sistematično izlaže A. Randelović (2012).

³ Treba imati na umu činjenicu da je razumevanje značenja dinamičan proces (up. Ivić, 1987; Klark, 1997; Lurija, 2000). Kada pominjemo značenje, mi ovde mislimo na to da je dete sposobno da određeni akustički podsticaj veže za najkonkretniji mogući entitet.

(2) složenice čije motivne reči – jedna ili dve – nisu razumljive deci, iako rezultat tvorbe (možda) jeste: *autostoper, gradonačelnik, karabatak*;

(3) složenice čije motivne reči jesu razumljive deci, ali sam rezultat tvorbe nije: *ikonoborac, očenaš, prvomučenik, starmali, šalozbiljan*.

Među preostalim leksemama najbolje je tražiti one u kojima su motivne reči i rezultati tvorbe bliski njihovom neposrednom iskustvu. Ovde treba imati u vidu i karakteristike uzrasta i činjenicu da se reči ne mogu zadati pismenim putem, već usmenim govorom ili, u većini slučajeva, odgovarajućim očiglednim sredstvom. Upravo zato, sledeći kriterijum je *kriterijum očigledne predstavljivosti* primera, a u ovom pogledu naići ćemo na više problema.

Primitićemo da je krajnja doslednost u očiglednom predstavljanju moguća samo u slučaju pojmova iskazanih imenicama, dok je sa onima koji se iskazuju pridevima i glagolima nešto drukčije. Naime, do određenog se prideva u razgovoru sa decom može doći čulnim podsticanjem (npr. prikazivanjem boja), ali se najčešće mora posredovati verbalno, i to odgovarajućim pitanjima i zahtevima koji isprva definišu *ko / šta je* npr. *na slici*, pa tek onda *kakav je neko / kakvo je nešto*, a do određenog glagola tek pošto se imenuje nosilac date situacije prikazan očiglednim sredstvom. Ponekad se, istina, podsticanje može kondenzovati: *Šta devojčica ima na glavi? Koje je boje njena kapa? → Koje boje je kapa na glavi devojčice?; Ko je na slici? Šta radi? → Šta radi čovek / životinja na slici?* Brojevi se mogu uvesti prebrojavanjem konkretnih bića i predmeta. Nije tako, međutim, sa zamenicama, budući da one ne imenuju biće, predmet, kvantitet ili kvalitet, već u konkretnom kontekstu, u konkretnoj govornoj situaciji samo upućuju na njega. Zato ćemo složenice koje njih sadrže u svom sastavu (npr. *ovonedeljni, svemoguć, sebevid*) ostaviti po strani ako radimo sa decom predškolskog uzrasta.

Postoji potreba za još jednim razgraničenjem. Ako pogledamo reči *bajkopisac, basnopisac, žabolovac, kitolovac* i, s druge strane, *drvorezac, staklorezac, kliconoša, mačonoša*, uočićemo bitnu razliku. Ona se sastoji u tome što jedan deo složenice u drugom slučaju ne predstavlja postojeću reč u rečničkom fondu srpskog jezika: ne postoji reč **rezac* koja bi označila onoga koji reže kao što postoji reč *pisac* da označi onog koji piše; ne postoji reč **noša* koja bi označila čoveka koji nešto nosi kao što postoji reč **lovac* da označi onoga koji lovi.⁴ Pojedine složenice zato možda nisu pogodne za to

⁴ U tvorbi reči ovde se mora pomenuti još jedna nijansa. Nije, naime, moguće gramatički utvrditi da li je tvorbeni način koji je doveo do reči *kitolovac* kompozicija (*kit-o-lovac*) ili složeno-sufiksalna tvorba (*kit-o-lov-ac*). Međutim, kako god da stvari stoje, to u našem izboru ništa ne menja, budući da je u ovim slučajevima dozvoljeno i da nije gramatičko ogrješnje konkretno predstavljanje npr. lekseme *kit* i lekseme *lovac*.

da se pomoću njih predstavi nastajanje složenica, ali njihove sastavne delove ponekad nije teško registrovati, pa se one ne moraju po svaku cenu odbaciti. Među takve reči spadaju i one koje su u govornom saobraćanju sa decom uobičajene: *dugouško, moreplovac, ranoranilac*. Npr. *Ako je onaj koji reže staklo staklorezac, kako se zove onaj čovek koji reže drvo? Ako se sprava kojom lovimo miša zove mišolovka, kako bi se zvala ona kojom lovimo muvu?*

Kad je reč o konkretnom predstavljanju tvorbenih elemenata, valja dati i ovu napomenu. Premda su i one nastale složeno-sufiksalsnom tvorbom, donekle su lakše za predstavljanje od navedenih one složenice koje na svom kraju imaju nulti sufiks (-ø): *vodopad, naftovod* i sl.⁵ Put do toga kako je nastala leksema *vodopad* može da ide od konkretnog predstavljanja *vode* i *pada(nja)* do njihovog spajanja u jednu reč. Npr. *Šta je na slici? (Voda.) Šta radi, npr., čovek na slici? (Pada.) Kako nazivamo mesto gde voda pada? (Vodopad.)* Dolaženje do složenice preko prezentskog oblika u nekolicu je izvodljivije jer će dete izgovoriti sve ono što mu je potrebno da sastavi novu reč, što nije tako u slučaju npr. lekseme *staklo* i nepostojeće lekseme **rezac*.⁶

Pomenutim kriterijumima valja dopisati još dva. *Kriterijum frekvencije* podrazumeva da su odabrani primeri česti u svakodnevnom obraćanju jer su oni detetu najpotrebniji za sporazumevanje sa drugima. Ovaj kriterijum, udružen sa kriterijumom očigledne predstavljivosti, rezultiraće time da većina leksema koje grade složenicu budu tematski vezane za neke od oblasti poput *delovi tela, životinje, boje* i sl. Konačno, budući da se obraćamo deci, razumljivo je da je jedan od bitnih kriterijuma i *kriterijum vaspitne primerenosti*. On najčešće znači izbegavanje složenica koje:

- (1) mogu imati pejorativni karakter: *kratkouman, sekapersa, tupoglav;*
- (2) u sebi sadrže elemente koji označavaju nasilje: *bratoubica, glavoseča, puškomitraljez;*
- (3) u sebi sadrže elemente koji se vezuju za opscene radnje: *vukojebina, dupedavac, jebivetar* itd.

⁵ Ova dva primera pokazuju da na još nešto treba obratiti pažnju. U oba slučaja je jedan od tvorbenih formanata *vod-*. Međutim, značenje formanata je različito. Prvi je tvorbeni osnovni imenički leksema *voda*, a drugi tvorbeni osnovni glagolski leksema *voditi*. Slično je sa tvorbenim formantom *lik-* u primerima poput *žabolik* (koji liči na žabu) i *žutolik* (koji ima žuto lice). O tome posebno treba povesti računa prilikom grupisanja primera u jezičkim vežbama.

⁶ Kad je reč o konkretnom predstavljanju složenica, treba imati na umu još jednu klasifikaciju: podelu složenica na endocentrične i egzocentrične. Kod prvih jedan od konstituenata preuzima značenje cele složenice, a drugi ga sužava (*bajkopisac* je pisac, ali koji piše samo bajke). Kod drugih, oba formanta učestvuju u značenju složenice, a samo značenje složenice je izvan značenja obeju komponenata (*nosorog* nije npr. ni nos rogastog oblika, ni rog nosastog oblika, već vrsta životinje, koja, razume se, ima rog na svom nosu).

Sve ove kriterijume valja uzeti donekle relativno. Najmanje relativno onaj gramatički – promena koja se desila npr. sa redefinisanjem mesta reči tvorenih prefiksacijom ipak je izuzetak u odnosu na (elastičnu) stabilnost norme. Kriterijum razumljivosti (elemenata) složenica mogao bi se razložiti na pojedine potkriterijume. Nerazumljivost određenog formanta u vezi je s njegovom sferom upotrebe, za koju se pretpostavlja da nije bliska iskustvu deteta (ekonomska, religijska terminologija, reči apstraktnog značenja i zastarele reči itd.), ali sama činjenica da je iskustvo svakog deteta različito podrazumeva fleksibilnost u ovom pogledu: npr. dete čiji je otac sveštenik imaće makar u pasivnom rečniku *očenaš*, dete čiji je otac taksista zna šta je *taksimetar* ili, npr., dete koje trenira neku borilačku veštinu makar na nivou konkretnih operacija razume i prihvata reč *samo-odbrana*. Uz pomenuto, imperativ bogaćenja rečnika, kao i to da su deci primamljive i zanimljive one reči koje su neobične i igrolike (*babolik, br-komaz, golotrb, gustogriv, zlatorun, obloguz, plačidrug*), te se njima mogu razvijati ljubav i kreativni odnos prema jeziku, nalaže da se u osmišljavanju jezičkih igara izađe van šablona upotrebe samo onih najfrekventnijih, a taj izlazak je više nego redak u vaspitno-obrazovnoj praksi. Upravo zbog toga, činilo nam se da nije nimalo suvišno dati jedan ograničen (i nikako konačan), ali širi spisak motivnih reči i tvorbenih elemenata koji može poslužiti za oneobičavanje jezičkih igara na temu složenica. Na kraju, stepen pežorativnosti neke lekseme u velikoj meri zavisi od konteksta u kojem je upotrebljena,⁷ stepen nasilja ili opscenosti takođe je, makar u određenoj meri, subjektivan. Autori ovog teksta stoga su se dvoumili da li, primera radi, u spisak ponuđenih složenica uvrstiti one sa tvorbenim formantom *guz-* (i sličnim njemu). Budući da se motivna reč ovih složenica veoma često koristi u obraćanju deci još od najranijih dana života, ali i zato što ona može biti izvor humornih spojeva (o čemu ćemo još malo progovoriti u nastavku teksta), odlučili smo da ih ne odbacujemo.

IZBOR TVORBENIH ELEMENATA ZA RAD SA DECOM

Posle ekscerpcije postojećih složenica iz navedenih izvora i njihove analize na sastavne elemente, pokušali smo da motivne reči morfološki i semantički klasifikujemo, ne bismo li učinili preglednijim mogućnosti kombinovanja. Rezultat klasifikacije dat je u Tabeli 1.

⁷ Tako se gore navedeni izrazi u određenim kontekstima (tj. govornim situacijama) ne moraju videti kao pejorativni već kao samo smešni. Čini se da to u velikoj meri zavisi od prisutnosti „anestezije srca“, kako kaže Anri Bergson (1993: 11): „Da bi proizvelo potpun učinak smešno zahteva momentalnu anesteziju srca. Ono se obraća čistoj inteligenciji“.

Tabela 1. Mogući izbor motivnih reči koje učestvuju u građenju postojećih složenica

Vrsta reči	Značenje	Motivne reči
Imenica	Vršilac radnje	bacač, borac, vođa, gazda, govornik, graditelj, instalater, livac, lovac, pisac, prelja, prolaznik, radnik, rezbar, sлагаč, tvorac, čistač, čuvar
	Član porodice	baba, brat, majka, seka, sestra
	Ostali nazivi za ljudska bića	glasnik, građanin, devojka, domaćin, drug, ljudi, mehaničar, mučenik, car
	Deo tela	brada, brk, vlas, vrat, glava, grba, griva, grlo, grudi, guza, dlaka, zub, kljun, koža, koleno, kosa, kost, krak, krilo, lik, lice, noga, nos, oko, prsa, rep, rog, ruka, runo, srce, struk, trbuh, usta, šaka
	Životinja	buba, vrana, glista, žaba, ždral, zver, zmaj, zmiya, jarac, konj, krava, majmun, mačka, miš, mrav, pas, pseto, ptica, riba, svraka, tuna
	Biljke i delovi biljaka	zrno, kora, list, loza, plod, trava, cvet
	Neživa priroda	bara, blato, vazduh, val, vatra, vetar, voda, gas, grom, zvezda, zemlja, led, more, mrak, munja, oblak, para, polje, plin, sneg, sunce
	Predmet	batina, dar, drška, zvono, kapa, kapica, klupa, knjiga, kolica, kotao, kotarica, kotlić, krpa, lonac, maska, mašina, mina, motor, oprema, para (u značenju „novac“), pero, presto, puška, sablja, sud, torba, uređaj, čanak, čep
	Prevozno sredstvo	auto, bicikl, brod, voz, taksi
	Mesto	grad, gradilište, dom, kuća, livnica, luka, put, selo
Pridev	Osobina	bistar, blag, bled, bos, brz, vedar, velik, veran, vreden, glasan, go, gorak, gust, divalj, dobar, dostojan, drag, dubok, dug, živ, zatvoren, zvučan, zdrav, jarak, jasan, kos, krasan, kratak, kriv, krupan, kus, lak, lep, mali, mastan, mek, mio, mlad, mutan, nov, otvoren, otkriven, otporan, prazan, prljav, prost, pun, pust, ravan, rad, redak, sed, svetao, sitan, sjajan, slab, sladak, slan, star, strm, suv, taman, tanak, tvrd, topao, trajan, tup, uzak, hitar, šiljat, širok, šupalj
	Boja	beo, žut, zelen, modar, mrk, plav, riđ, ružičast, rumen, siv, sivkast, smeđ, smeđast, crven, crn, šaren
Broj	Količina jedinica u određenom skupu	jedan, dva, tri, sto
Glagol	Radnja	braniti, vaditi, videti, visiti, vladati, voditi, voziti, vrteti, vući, gaziti, gledati, gubiti, dati, doći, žaliti, ždrati, znati, jesti, kazati, klimati, kopati, kretati, krpiti, kupiti, ležati, leteti, lizati, loviti, lomiti, ljubiti, mazati, mamiti, meriti, musti, mutiti, navlačiti, nići, pasti, paziti, paliti, pamtiti, pevati, piriti, pisati, plakati, plesti, ploviti, rezati, reći, seći, sestiti, saditi, skočiti, smrdeti, strizati, tvoriti, teći, tresti, tužiti, cepati, šišati

PRAVCI METODIČKOG OBLIKOVANJA SADRŽAJA

Prvi preduslov za uspešnu igru složenicama jeste poznavanje određenog broja primera i njihovih sastavnih elemenata. Ukoliko deca ne poznaju značenje određenog formanta (npr. ako ne znaju od koje reči potiče element *-bran* u reči *kišobran*), ona će možda po analogiji znati da sastave

složenicu, ali neće moći da konstruišu njeno značenje, što je jedan od najvažnijih aspekata jezičkih vežbi i igara. Potrebno je, dakle, kroz jezička vežbanja prvo upoznati decu sa različitim primerima složenica, oblicima u kojima se javljaju tvorbeni formanti i načinima njihovog spajanja.

Imajući u vidu kriterijume izbora primera i nemali korpus odabranih motivnih reči, pokušaćemo da imanentno pristupimo razgraničavanju pojmova *jezička vežba* građenja složenica i *jezička igra* građenja složenica. Jedna od mogućih linija razgraničenja može biti odnos prema jezičkoj građi. Jezičke vežbe bismo, stoga, mogli zasnovati na postojećim složenicama. S druge strane, jezičke igre ćemo zasnovati na dečjem vođenom i slobodnom stvaralačkom manipulisanju odabranim tvorbenim elementima uz poštovanje pravila tvorbe. U preseku takvih jezičkih vežbi i igara, dakle, nalazi se *simuliranje mehanizama tvorbe*. U čemu je bitna razlika? U toku jezičke vežbe deca spajaju zadate motivne reči u složenicu, ili pak u zadatoj složenici prepoznaju motivne reči, uz vizuelni i/ili verbalni podsticaj. Pritom, i polazište i produkti dečje aktivnosti jesu postojeći elementi i postojeće složenice u srpskom jeziku. Cilj je da deca upoznaju pojedine složenice u svom maternjem jeziku i analoškim putem spontano usvoje određene tvorbene modele. Nasuprot tome, polazište jezičkih igara su postojeće motivne reči koje su bliske dečjem iskustvu, pri čemu se teži njihovom stvaralačkom ukrštanju prema kriterijumima semantičkog oneobičavanja kompozicijskih veza, pa su produkti takve tvorbe retko postojeće složenice, a mnogo češće potencijalne reči.⁸ Izborom elemenata, vođenim i slobodnim simuliranjem tvorbenih postupaka teži se oneobičavanju, a stvaranje neočekivanih spojeva u jednom broju slučajeva nesumnjivo donosi humor. Kako svaki element reprezentuje neki pojam i izaziva odgovarajuću mentalnu predstavu, spajanjem takvih elemenata u potencijalne reči dete uspostavlja nove veze među poznatim pojmovima i stvara neustaljene i, najčešće, dinamične predstave. U igru se, dalje, mogu uključiti motivne reči koje nisu deo našeg izbora, ali koje su u određenom paradigmatском odnosu sa njima. Primera radi, među izdvojenim elementima se nalaze *rep* i *konj*; ipak, *konj* se može zameniti imenom neke životinje koja se ne nalazi u ponuđenom izboru (npr. rečju *slon*), ili biljke (*ruža*), ili ljudskog bića (*deda*), a potom ovom elementu dodati drugi (*rep*) da bi se dobile potencijalne reči poput *slonorep*, *ružorep*, *dedorep* itd. Cilj je igra odabranim motivnim rečima i tvorbenim postupcima, stvaranje neočekivanih spojeva koje treba vizuelizovati i ponuditi im odgovarajući kontekst.

Kao što vidimo, ono što jezičku igru odvaja od jezičke vežbe, istovremeno je za nju neraskidivo vezuje. Naime, dete će moći da se igra je-

⁸ O potencijalnim rečima više u: Dragičević, 2008.

zičkim zakonitostima jedino pod uslovom da su one prethodno usvojene i učvršćene. Jer, kako K. Čukovski (1986: 237–245) ističe, dete može da premešta svet po svojoj volji i stvara izokrenutu predstavu jedino onda kada u svesti ima i onu tačnu. Zato se usvajanje pravila kroz jezičke vežbe i stvaralačka primena tih pravila u jezičkoj igri, s obzirom na njihovu međusobnu zavisnost i uslovljenost, teško mogu definisati i razmatrati odvojeno.

Možemo reći da je prvi uslov za uspešnost jezičkih igara organizovanje odgovarajućih jezičkih vežbi. Pokušaćemo da ih klasifikujemo u odnosu na prirodu složenica koje se njima žele razumeti:

(1) *Sintetička vežbanja* možemo koristiti kada polazište nalazimo u primerima složenica koje nastaju slaganjem i mogu se vizuelno prikazati: *krem + pita* → *krempita*. Deci se zadaju tvorbeni elementi koje treba da spoje u jednu reč. Time se, vođeno, simulira postupak tvorbe složenica. Zatim se zadaju novi elementi, predočavaju se očiglednim sredstvima i(li) verbalnim podsticanjem. Pažnja dece usmerava se na semantičke odnose između elemenata i složenica koje iz njih nastaju. Postepeno se ukida drugi kriterijum, te se uključuju primeri u kojima se jedan element zadaje verbalno, ka primerima u kojima se oba zadaju na ovaj način: *mio+drag* → *Miodrag*. U ovu kategoriju spadaju i primeri nastali sintaksičkom tvorbom: *vuci+batina* → *vucibatina*.

(2) *Analitička vežbanja* su pogodan način da se priđe složenicama koje nastaju složeno-sufiksalmom tvorbom, značajne su za bogaćenje dečjeg rečnika ili kao model za jezičko stvaralaštvo dece, ali ne i kao model za simuliranje tvorbe postojećih složenica po analogiji, zbog često niske frekventnosti njihovih formanata: *čankoliz* → *čanak+lizati*. Iako nisu frekventni, ovi elementi mogu biti zanimljive motivne reči u jezičkoj igri stvaranja složenica. Do elemenata određenih složenica koje su izuzetno važne za usvajanje maternjeg jezika ne možemo doći uobičajenom analizom i tada se možemo poslužiti parafrazom: *zimzelen* → *onaj koji je zimi zelen* → *zima + zelen*; *kupoprodaja* → *istovremena kupovina i prodaja* → *kupovina + prodaja*; *rođendan* → *dan kada je neko rođen* → *rođen + dan*; *Crvenkapa* → *ona koja nosi crvenu kapu* → *crven + kapa* i sl. Tu su i vlastita imena poput: *Bogdan* → *onaj koji je bogom dâ* → *Bog + dani* sl.

(3) *Analitičko-sintetička vežbanja* podrazumevaju najpre analitički pristup složenicama koje nastaju složeno-sufiksalmom tvorbom ili srastanjem (npr. *žutobrad* → *žut+brada*). Zatim se deca navode da po analogiji sa datim primerom stvaraju ostale složenice (a) istog tvorbenog modela, (b) sa jednim tvorbenim elementom identičnim kao u primeru-modelu. Up. *žut+glava* → *žutoglav*; *žut + kljun* → *žutokljun*; *žut+noga* → *žutonog*. Pritom

je najbolje polaziti od primera u kojima se oba elementa mogu ilustrovati, ka primerima u kojima se jedan element zadaje uz verbalni podsticaj.

Drugi uslov je izbor primera i definisanje kriterijuma za njihovo grupisanje. Kao i celokupan vaspitno-obrazovni rad u predškolskoj ustanovi, tako i izbor primera najpre se određuje *tematski*. Otud je osnovni kriterijum našeg navođenja rezultata ekscerpције složenica semantički. Tu se mogu izdvojiti sledeći tematski okviri za grupisanje tvorbenih elemenata i rezultata tvorbe: (1) ljudska bića (vršilac određene radnje, član porodice), (2) delovi tela, (3) životinje, (4) biljke i delovi biljaka, (5) neživa priroda, (6) predmeti, (7) prevozna sredstva, (8) mesta, (9) osobine, (10) boje, (11) brojevi, (12) radnje. Osim njega, prisutan je još jedan važan kriterijum – *morfološki*, koji se tiče morfološke kategorije motivnih reči i rezultata tvorbe. Njegovom primenom grupisali bi se određeni primeri i stvorila se *leksička gnezda* u osnovi kojih se nalaze (1) određena imenica, (2) određeni pridev, (3) određeni broj ili (4) određeni glagol. Konačno, u pripremanju građe za *jezičku igru stvaranja reči* potrebno je izdvajati one elemente koji u svom semantičkom polju sadrže potencijal za stvaranje šaljivih spojeva sa drugim formantima. Na primer, kombinovaćemo glagol *žderati* – ekspresivnu leksemu sa značenjem *halapljivo, proždrljivo, mnogo jesti* – sa imeničkim formantima iz različitih semantičkih kategorija. Naravno, uvek ćemo krenuti od postojećih složenica, koje imaju ulogu modela, npr. *mesožder (bubožder, zrnožder)*. Iz polaznih primera dete po analogiji preslikava tvorbeni formant kakav se javlja unutar složenice (*žderati* → *-žder*). Odabrani tvorbeni element najpre ćemo vezivati sa onima koji su mu semantički bliski – kojima se imenuje hrana (*hlebožder, kupusožder*) – zatim sa nazivima životinja (*svinjožder, muvožder*), delovima tela (*bradožder, noktožder*), da bismo na kraju dobijali potpuno neočekivane spojeve ovog elementa sa pojmovima koji označavaju prevozna sredstva (*brodožder, vozožder*), lokacije (*kućožder, brdožder*) itd.⁹

Bitno je ovde rasvetliti i na čemu se uglavnom zasniva humorni efekat u prethodnim i nekim novim spojevima. Krenimo od nekoliko primera koji nam se čine paradigmatičnim:

- (1) *konjobuba / bubokonj, mišodevojka, žabomotor;*
- (2) *letisvinja / svinjolet, knjigoliz;*
- (3) *guzorog / rogožuz.*

U slučaju primera pod (1) reč je o onome što bi Đani Rodari nazvao „binomom fantazije”. Poznati pisac za decu ovaj binom definiše kao „simbiozu

⁹ Zanimljive su u ovim primerima i mogućnost rotacije formanata (moguć je *brodožder*, ali i *žderobrod*, *kućožder*, ali i *žderokuć*) i nejednoznačnost složenice koja se ovakvim postupkom dobija (*brodožder* može da se tumači kao brod koji nešto ždere ili kao nešto što ždere brodove, *žderokuć* kao kuća koja nešto ždere ili kao nešto što ždere kuće itd.).

dvaju elemenata, interakcijsku konstrukciju dve reči: subjekta i predikata ili, pak, dveju imenica", pri čemu tvrdi da reči treba da budu „semantički što udaljenije, a veza među njima nova i neuobičajena” (Janković, 1990: 108). Primeri pod (2) bliski su Rodarijevoj „fantastičnoj hipotezi”, koji je posebna vrsta binoma. Nju je moguće izraziti u obliku pitanja „šta bi bilo kad bi...”. U prvom slučaju se, zapravo, u jednoj reči ostvaruje groteska, za koju je karakteristično da „na alogičan i paradoksalan način dovodi u vezu obično nespojive, dispartatne, elemente” (*Rečnik književnih termina*, 1985: 230) i osmeh se javlja kao reakcija na uočeni nesklad (Perišić, 2010: 45–46). U našim primerima groteska je ostvarena ukrštanjem dva pojma koja pripadaju različitim vrstama (dve različite životinje, životinja i ljudsko biće, životinja i prevozno sredstvo). Primeri pod (2) su unekoliko različiti od onih pod (1) jer u svom sastavu sadrže glagol kao jednu od motivnih reči, pa u našoj svesti stvaraju sliku čitave situacije (Milanović, 2012). I to ne bilo kakve već – nonsensne situacije. Čini se da je dovoljno pripisati pojmu koji označava imenica neke nemoguće (ili manje verovatne) radnje / stanja / zbivanja da se dobije humorističan pojam, ili da se glagolu pripoji imenički pojam koji nikad ili gotovo nikad ne ide uz njega. Tako se umesto *letisvinja* može reći i *pevisvinja*, *plešisvinja* i sl. isto kao što se umesto *knjigoliz*, može uzeti *munjoliz*, *suncoliz*, *cvetoliz* i sl. Za dva primera pod (3) karakteristično je da sadrže „škakljiv” element *guz-*. A on je takav jer označava deo tela čije je imenovanje u opštenju donekle tabuizirano. Uvođenje ovakvih elemenata u igru doziva smeh upravo zbog rušenja tog kulturom uspostavljenog komunikativnog tabua. Kakav je efekat po vaspitanje dece – to je, verovatno, prvo pitanje koje roditelj može da postavi vaspitaču ako se na ovaj način igra jezikom? Više nego povoljan ako je verovati Rodariju i njegovom poverenju u psihoanalizu. Naime, ovaj pisac je tvrdio da „verbalizacija nezadovoljenih želja i strahova ima odlučujuću ulogu u psihičkom rasterećivanju dece” i stoga nije priznavao „tabu-teme, tabu-reči, tabu-predmete, jer upravo njihovo skrivanje, obeležavanje epiteta (to je ružno, to je zabranjeno, to je nepristojno) izaziva dečje nespokojsvo i osećanje krivice” (Janković, 1990: 111, 112). Treba li, opet, uopšte podsećati na pojedina dela klasične književnosti koja su sva u ovakvim, oslobađajuće karnevalskim poigravanjima (F. Rable), ili ukazivati na knjige savremenih autora za decu koje se ovim temama bave (Cho, 1994), ili, konačno, podsetiti kako retko ko ne kaže pred detetom (ili u obraćanju detetu samom) *guza*, *piša*, *kakiti*, *piškiti* i sl.?

Ovde se može dodati još nekoliko napomena. Kad je reč o humoru, na stvaranje smešnih reči utiče i akustička strana rezultata tvorbe – bilo da je reč o asonancama bilo o aliteracijama (*brdožder*, *rogoguz*). Takođe, kao što smo već pomenuli, izbor motivnih reči koje smo dali u Tabeli 1

ne ograničava nas u igri, pa se mogu uključiti slični koji će dovesti do još smešnijih spojeva (*gromoprđ / prdogrom / prdigrom, trtobran / branotrt / branitrt*), ili se mogu zamenjivati paradigmatiski bliskim, a semantički raznorodnim (*letisvinja → plešisvinja → plešislon → trčislon → trčiguz*), a može se tražiti i stvaranje reči teških za izgovor (*brodožder → radijatoržder → reporadijatoržder → žutoreporadijatoržder* itd.).

ZAKLJUČAK

Jezičke igre složenicama, i vežbe koje im prethode, uz neizostavnu podršku u očiglednim sredstvima, značajno utiču na dečje zapažanje semantičke veze između delova složenice i celine koju oni tvore. Učenje koje se tada nesporno dešava, zasniva se na analogiji, spontanom oponašanju uočenih tvorbenih postupaka. Deca kroz pojedine jezičke vežbe, postepenim usložnjavanjem zahteva, uče ono što kroz ovakav pristup doživljavaju kao sopstveno stvaralaštvo. Grade saznavnu osnovu za igroliki izlazak iz okvira očekivanih semantičkih veza, stvaranje šaljivih potencijalnih reči, njihovu spontanu vizuelizaciju i smeh. Time se uspostavlja čvrsta veza između zvučne i semantičke komponente reči, tj. između novih reči i neočekivanih zamisli koje one reprezentuju. Ovakvi spojevi, svojevrsni „binomi fantazije“, kako ih naziva Đ. Rodari, mogu biti i bogat podsticaj za dalje stvaralaštvo – osmišljavanje priča, pesama ili novih tematskih okvira u kojima će se, u drukčijem kontekstu, ostvariti značenja tihneo-složenica, a posebno humorna komponenta njihovog značenja.

LITERATURA

- Babić, S. (2006). *Tvorba riječi u hrvatskom književnom jeziku*. Zagreb: Jugosla-venska akademija znanosti i umjetnosti.
- Bergson, A. (1993). *Smeh – esej o značenju komičnog*. Beograd: Lapis.
- Dragičević, R. (2008). Potencijalne reči u srpskom jeziku. *NNSVD*, 38/3 (119–126). Beograd: MSC.
- Dragičević, R. (2012). *Leksikologija i gramatika u školi – metodički ogledi*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Ivanović, R. (1997). *Govorne radionice za rad sa decom od 3 do 7 godina*. Beograd: KIZ Altera.
- Ivić, I. (1987). *Čovek kao animal symbolicum*. Beograd: Nolit.
- Janković, S. (1990). *Đani Rodari: Od igre do priče – jedan korak. Dečje jezičke igre*. Beograd: ZUNS.

- Kamenov, E. (1986). *Intelektualno vaspitanje kroz igru*. Beograd– Sarajevo: ZUNS – Svetlost.
- Klajn, I. (2002). *Tvorba reči u savremenom srpskom jeziku. Prvi deo. Slaganje i prefiksacija*. Beograd – Novi Sad: ZZUNS – Matica srpska – Institut SANU.
- Klajn, I. (2003). *Tvorba reči u savremenom srpskom jeziku. Drugi deo. Sufiksacija i konverzija*. Beograd – Novi Sad: ZZUNS – Matica srpska – Institut SANU.
- Klark, E. V. (1997). Šta sadrži reč: o detetovom usvajanju semantike. U N. Ignjatović Savić (prir.) *Razvoj govora kod deteta (157–200)*. Beograd: ZZUNS.
- Leksikon obrazovnih termina (LOT) (2014)*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Lurija, A. R. (2000). *Jezik i svest*. Beograd: ZZUNS.
- Marjanović, A. (1990). *Igra i stvaralaštvo. Dečje jezičke igre*. Beograd: ZUNS.
- Matić, R. (1980). *Rad na razvoju govora dece predškolskog i mladeg osnovnoškolskog uzrasta*. Beograd: Privredno-finansijski vodič.
- Milanović, A. (2012). Stilski aspekt tvorbe tzv. imperativnih složenica u srpskoj romantičarskoj poeziji. *Tvorba reči i njeni resursi u slovenskim jezicima (665–674)*. Beograd: Filološki fakultet.
- Milatović, V. (2011). *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Mihajlović, V. (1992). *Ime po zapovesti. Imperativni onomastikon srpskohrvatskog jezika*. Beograd: Nolit.
- Perišić, I. (2010). *Uvod u teorije smeha*. Beograd: Službeni glasnik.
- Radović Tešić, M. (2002). *Imenice s prefiksima u srpskom jeziku*. Beograd: Institut za srpski jezik SANU.
- Ranđelović, A. (2012). Teorijsko-metodološki problemi u imeničkoj prefiksaciji. U: *Zbornik sa III naučnog skupa mladih filologa Srbije Savremena proučavanja jezika i književnosti*, 3/1 (65–70). Kragujevac: FILUM.
- Ratković, D. (2012). Reči sa interfiksom -i- u srpskom jeziku sa tvorbeno-semantičkog aspekta. *Srpski jezik*, 17 (293–303). Beograd: Naučno društvo za negovanje i proučavanje srpskog jezika.
- Rečnik književnih termina (RKT) (1985)*. Beograd: Nolit.
- Gortan D. Premk, V. Vasić, R. Dragičević (red.) (2003). *Semantičko-derivacioni rečnik. Sveska 1: Čovek – delovi tela*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Gortan D. Premk, V. Vasić, R. Dragičević (red.) (2006). *Semantičko-derivacioni rečnik. Sveska 2: Čovek – unutrašnji organi i tkiva, psihofiziološka stanja i radnje, psihofizičke osobine, srodstvo*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Stanojčić, Ž., Popović, LJ. (2002). *Gramatika srpskoga jezika*. Beograd: ZZUNS.
- Stevanović, M. (1964). *Savremeni srpskohrvatski jezik I*. Beograd: Naučna knjiga.
- Ćorić, B. (2008). *Tvorba imenica u srpskom jeziku*. Beograd: Društvo za srpski jezik i književnost Srbije.
- Ćorić, B. (2014). O cirkumfiksima i cirkumfiksaciji u srpskoj tvorbi reči. *NSSVD*, 43/3(235–240). Beograd: MSC.

Cho, Sh. (1994). *The Gas We Pass – The Story of Farts*. California: Kane/Miller Book Publishers.

Čukovski, K. (1986). *Od druge do pete*. Beograd: ZUNS.

Štasni, G. (2008). *Tvorba reči u nastavi srpskog jezika*. Beograd: Društvo za srpski jezik i književnost Srbije.

Višnja Mičić,
Vladimir Vukomanović Rastegorac

HOW ARE THE WORDS MADE: PLAYFUL APPROACH TO WORD-BUILDING IN PRESCHOOL EDUCATION

Abstract. In this paper, we are discussing the possibilities of creating the linguistic games through which the children in preschool education could learn a certain word-building model of Serbian language, and then apply it creatively. Starting from the grammatical contents, which implies careful selection of both examples and the criteria for making these examples, we will explicate the possibilities of making compound words. The aim of this paper is to explain potential ways of the methodical shaping of language games through the adoption of rules, their normative application and language creativity of children. With the breaking of certain normative language rules, through game and humour, the children, while adopting the word formation model, create neologisms, which results in the spontaneous strengthening of the adopted rules, and the stimulation of children's creative relation towards the language.

Key words: language development methodology, linguistic games, word building, compound words.

Olivera Iskrenović-Momčilović,
Ana Momčilović

Pedagoški fakultet, Sombor
Medicinski fakultet, Niš
oljkaisk@yahoo.com

UDK 373.2.022
37.032:004

PRIMENA RAČUNARA U RADU SA DECOM PREDŠKOLSKOG UZRASTA

Apstrakt. Danas je život nezamisliv bez računara, jer je dostupan svima. Deca počinju da ga koriste od najranijeg detinjstva, jer zadovoljava njihovu radoznalost i omogućava najkraći i najbrži put do znanja. Osnovni cilj istraživanja je analiza kakvo je informatičko obrazovanje budućih vaspitača i kolika je opravdanost usmeravanja dece ka računarima. U radu su prikazani rezultati jedne ankete sprovedene među budućim vaspitačima o upotrebi računara u radu sa decom predškolskog uzrasta. Ovi rezultati pokazuju da su buduću vaspitači ovladali osnovnim informatičkim znanjima. Većina njih smatra da upotreba računara, bez obzira na svoje prednosti, mora da bude umerena i adekvatna. Značaj istraživanja se ogleda u usmeravanju rada vaspitača sa decom predškolskog uzrasta bez opasnosti od neadekvatne primene računara.

Ključne reči: deca, vaspitač, računar, znanje, predškolsko obrazovanje.

UVOD

Razvoj informaciono-komunikacionih tehnologija je uticao na promene u načinu rada vaspitača u predškolskim ustanovama, u vaspitno-obrazovnim sadržajima i odnosu vaspitača i deteta. Značajno mesto zauzima računar, koji je dostupan svima. Deca ga koriste od najranijeg detinjstva, jer zadovoljava u potpunosti njihovu radoznalost i želju za upoznavanjem sveta.

Računar je postao sprava bez koje se ne može zamisliti život. Koriste ga i deca i odrasli. Kod dece predškolskog uzrasta javila se dilema: šta je bolje – računar ili igračke (Slika 1). Psiholozi tvrde da deca jako vole računar jer im stvara osećaj kao da su dobili „živog ljubimca”. Ostale igračke im brzo dosade, ali računar nikada. Pomoću računara deca mogu da boje, crtaju, sviraju, slušaju muziku, gledaju razne filmove... Ali, ono što je najvažnije – mogu da uče na vrlo zanimljiv i interesantan način, uz pomoć raznih edukativnih softvera. Ovi softveri u toku rada omogućavaju deci

da izbrišu sve što im se ne sviđa, da sve počnu iz početka ili da prekinu bilo kakav dalji rad.

Slika 1. Računar ili igračke?



Deca imaju sposobnost da lako savladaju sva pravila upotrebe računara za razliku od odraslih. Ona se brzo oslobode straha da će se nešto pokvariti ili da će nešto pogrešno uraditi. Osnovna prednost dece je što vole da istražuju i što su uvek spremna da uče nove stvari (Žiropađa, 2007). Deca nikada ne pokazuju odbojnost prema računaru, već ga prihvataju kao sastavni deo svoje igre, zabave, pa čak i života. Računar je „dobra vila“, koja će odgovarati svim njihovim potrebama za igru, koja će ispuniti njihove želje i koja će svaki put odreagovati tačno onako kako žele deca. Igrajući se, deca rešavaju određene zadatke i tako obogaćuju svoje znanje i razvijaju inteligenciju (Jovanović i dr., 2009).

Predškolski period razvoja deteta je period u kome deca, koristeći sva svoja čula i umne sposobnosti, pokušavaju da upoznaju i shvate svet oko sebe. Tokom predškolskog perioda deca uz pomoć računara ostvaruju (Rečicki & Gritner, 2002):

- fizički razvoj (motorika, govorni aparat, čula),
- socijalno-emocionalni razvoj (odnos prema sebi, drugima i okolini),
- kognitivni razvoj (upoznavanje vremena, prostora, živog i materijalnog sveta) i
- razvoj komunikacije i stvaralaštva.

Računar ima prednosti i nedostatke u radu s decom predškolskog uzrasta (Tabela 1). Šta će prevagnuti u toku primene računara, zavisi od roditelja i vaspitača.

Tabela 1. Prednosti i nedostaci primene računara u radu sa decom

Fizički razvoj	Prednosti	<i>koordinacija pokreta, razvoj mišića šake, razvoj percepcije,</i>
	Nedostaci	<i>gojaznost, poremećaji vida, muskulatorne promene</i>
Socijalno-emocionalni razvoj	Prednosti	<i>Povećanje socijalne interakcije, razvoj kooperativnosti, razvoj samostalnosti, razvoj svesti o sebi i drugima</i>
	Nedostaci	<i>socijalna izolacija, smanjenje samodiscipline i motivacije, emocionalna odvojenost od sredine</i>
Kognitivni razvoj	Prednosti	<i>razvoj pažnje, mišljenja i pamćenja, povećanje motivisanosti, podsticanje radoznalosti i kreativnosti</i>
	Nedostaci	<i>loša koncentracija, problemi sa pažnjom, smanjenje kreativnosti i sposobnosti za maštanje</i>
Razvoj komunikacije i stvaralaštva	Prednosti	<i>povećanje interakcije sa drugom decom i ljudima, razmena mišljenja, osećanja i iskustava sa drugom decom</i>
	Nedostaci	<i>smanjenje interakcije sa drugom decom i ljudima, smanjenje razmene mišljenja i osećanja sa drugom decom</i>

Zbog svih navedenih prednosti upotrebe računara, vaspitači u predškolskim ustanovama treba da pospešuju decu u upotrebi računara. Decu ne možemo izolovati, odvojiti od sveta i vremena u kome živimo. Računar je deo dečijeg života, pa ne možemo deci zabraniti da ga koriste. Naglasak je na primeni i integraciji ove tehnologije u svakodnevnom vaspitno-obrazovnom radu, a ne na informatičkoj obuci dece (Anđelković, 2008). Deci treba sve pokazati, objasniti i pomoći oko računara. Kod nas još uvek postoji mišljenje da je „računar štetan za decu” zbog nedostataka upotrebe računara u radu sa decom predškolskog uzrasta, datih u Tabeli 1. Upravo zbog toga mnogi vaspitači izbegavaju upotrebu računara u aktivnostima koje obavljaju u toku vaspitno-obrazovnog rada.

Ključno pitanje više nije da li deca treba da ga koriste, već kako to kontrolisati, koliko dugo i kada deca treba da budu za računarom. Danas treba voditi posebnu brigu o optimalnoj upotrebi računara, kako bi deca koristila sve prednosti računara. Vaspitač u predškolskim ustanovama treba da (Andevski, 2011):

- odredi adekvatno trajanje upotrebe računara, jer sport, druženje sa vršnjacima i druge aktivnosti ne treba zanemariti;
- usmeri upotrebu računara ka „misaonim” igrama, koje omogućavaju razvoj inteligencije, kreativnosti i novih veština;
- omogući da deca prihvate računare kao sredstvo za igru, zabavu i učenje, a ne kao sredstvo za nagrađivanje ili kažnjavanje, jer to može stvoriti negativne posledice.

METODOLOGIJA

Obrazovanje i vaspitanje predškolske dece predstavlja važnu kariku u obrazovanju i vaspitanju mladih (Anđelić & Milosavljević, 2007). Osnovni cilj istraživanja je analiza kakvo je informatičko obrazovanje budućih vaspitača i kolika je opravdanost usmeravanja dece ka računarima. Ovo se odnosi na upotrebu računara u vrtićima, u kojima se prevashodno vrši vaspitanje dece predškolskog uzrasta.

Opšta hipoteza ovog istraživanja glasi:

H. Upotreba računara je neophodna za rad sa decom predškolskog uzrasta.

Iz ove opšte hipoteze proizilaze pothipoteze:

H1. Vaspitači dobro poznaju rad na računaru.

H2. Upotreba računara mora da bude umerena i adekvatna.

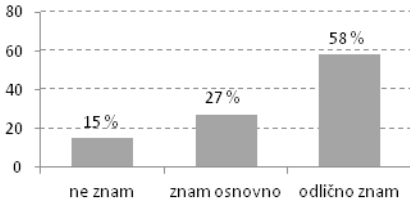
U cilju proveravanja postavljene hipoteze i pothipoteza, a u skladu sa ciljem istraživanja, sam proces istraživanja je sproveden pomoću anonimnog anketiranja. Populaciju čini 198 studenata sve četiri godine studijskog programa Diplomirani vaspitač na Pedagoškom fakultetu u Somboru. Međutim, za istraživanje su bitni samo oni studenti koji mogu da posmatraju proces vaspitanja iz perspektive vaspitača i deteta. Studenti prve i druge godine nisu uključeni u istraživanje, jer oni nisu još stekli jasnu sliku o vaspitanju iz perspektive vaspitača. Anketiranje je izvršeno na 88 studenata treće i četvrte (završne) godine. Uzorak je reprezentativan i, s obzirom na veličinu uzorka, moguće su izvesne generalizacije u okviru populacije, koja je ispitivana.

U istraživanju je korišćena anketa koja se sastoji od 7 pitanja, koja su definisana tako da budu jasna i razumljiva. Budući vaspitači su odgovorili na pitanja zaokruživanjem jednog od više ponuđenih odgovora. Pitanja su postavljena tako da se odnose isključivo na cilj koji se želi postići.

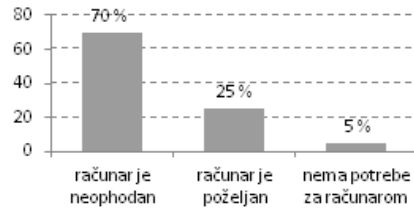
Ovo istraživanje treba da doprinese kvalitetu vaspitanja dece predškolskog uzrasta. Pre svega treba da ukaže na smer rada vaspitača sa decom predškolskog uzrasta, bez opasnosti od neadekvatne primene računara.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA I DISKUSIJA

Grafik 1 : Da li znate da radite na računaru?



Grafik 2: Šta mislite o upotrebi računara u radu sa decom?



Pitanje 1: *Da li znate da koristite računar? (1 – ne znam, 2 – znam osnovno, 3 – odlično znam)*

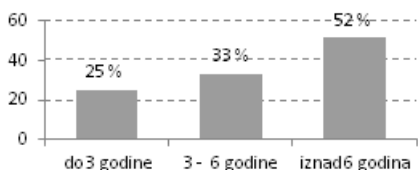
Među budućim vaspitačima je 15% onih koji ne znaju da koriste računar, 27% njih zna o računarima nešto osnovno, a čak 58% se odlično snalazi na njemu (Grafik 1). Sve ovo potvrđuje postavljenu *pothipotezu H1*, odnosno *da vaspitači dobro poznaju rad na računaru*. Bolje rečeno, ovi rezultati pokazuju da su budućí vaspitači delimično ili potpuno spremni da decu predškolskog uzrasta upute u svet računara. Ovo je ostvareno zahvaljujući uvođenju informacionih tehnologija u obrazovni sistem. Konkretno, na studijskom programu Diplomirani vaspitač na Pedagoškom fakultetu u Somboru se realizuje više informatičkih predmeta kao što su: Informatika u obrazovanju, Multimedijalne tehnologije u obrazovanju, Metodika nastave informatike, Internet alati... Međutim, zbog stalnog napretka informatike, budućí vaspitači treba da se i dalje informatički obrazuju, odnosno da se usavršavaju kroz različite oblike edukacije kao što seminari iz informatike, različiti sajtovi i stručna literatura na temu informatičkog obrazovanja.

Pitanje 2: *Šta mislite o upotrebi računara u radu sa decom predškolskog uzrasta? (1 – računar je neophodan, 2 – računar je poželjan, 3 – nema potrebe za računarem)*

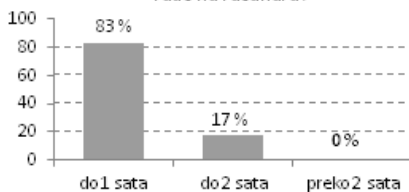
Najveći broj budućih vaspitača, odnosno 70% njih smatra da je računar neophodan u radu sa decom predškolskog uzrasta, 25% smatra da je računar poželjan, a 5% misli da nema potrebe za njim (Grafik 2). Dobijeni rezultati potvrđuje postavljenu *hipotezu H*, odnosno *da je upotreba računara*

neophodna za rad sa decom predškolskog uzrasta. Prva asocijacija na pomisao o deci i računarima je njihova prisna povezanost kroz zabavu i igru. Za decu je računar prevashodno igračka, ali je istovremeno i idealno sredstvo za učenje. Deca kroz igru sa lakoćom uče ono što bi im u nekom drugom obliku rada predstavljalo teškoću (Marković, 2007). Iz ovog razloga, računar je potreban za rad sa decom predškolskog uzrasta.

Grafik 3: Od kog uzrasta deci treba dozvoliti rad na računaru?



Grafik 4: Koliko dnevno mogu deca da rade na računaru?



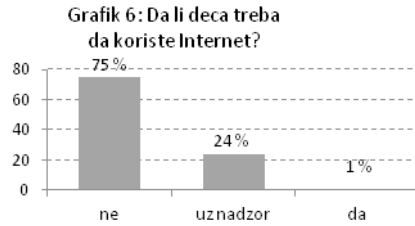
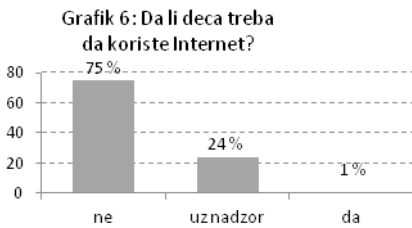
Pitanje 3: *Od kog uzrasta deci treba dozvoliti rad na računaru? (1 – do 3 godine, 2 – od 3 do 6 godina, 3 – iznad 6 godina)*

Više od polovine budućih vaspitača (52%) smatra da decu iznad 6 godina treba uputiti u rad sa računarom, 33% smatra decu od 3 do 6 godina, a samo 25% decu do 3 godine (Grafik 3). Ohrabrujuće je da nema nijednog budućeg vaspitača čije je mišljenje da deci predškolskog uzrasta ne treba dati računar u ruke. Za decu uzrasta do 3 godine je karakteristično fizičko, opažajno i čulno sazrevanje tela i sveta koji ih okružuje. U ovom periodu intenzivnog rasta i razvoja mnoga deca neće ni biti zainteresovana za računar. Ako i pokažu interesovanje, mala je verovatnoća da će biti sposobni da ga samostalno koriste. Po postojećim podacima, dete od oko tri godine i sedam meseci je sposobno da nauči da samostalno koristi računar (Anđelković, 2008), što navodi na činjenicu da do 6. godine dete koristi računar isključivo za igru i zabavu. Tek detetu iznad 6 godina mogu se približiti edukativni multimedijalni sadržaja, koji u velikoj meri mogu proširiti njegovo znanje.

Pitanje 4: *Koliko dnevno mogu deca da rade na računaru? (1 – do 1 sat, 2 – do 2 sata, 3 – preko 2 sata)*

Čak 83% budućih vaspitača smatra da se do 1 sat dnevno može dopustiti deci predškolskog uzrasta da rade sa računarom, a do 2 sata dnevno 17% (Grafik 4). Niko od budućih vaspitača ne smatra da deci predškolskog uzrasta treba dati računar više od 2 sata dnevno. Iz dobijenih rezultata

vidi se da svi budući vaspitači smatraju da deca predškolskog uzrasta treba da rade na računaru, ali umereno dugo, što potvrđuje postavljenu *pothipotezu H2*. U principu, ako se računar svakodnevno koristi u vrtiću, rad na računaru ne treba da bude duži od 30 do 45 minuta (Stošić & Obradović, 2007). Kao i kod bilo koje druge igracke, postoje periodi kada se računar teško koristi, jer postaje dosadan. Tada treba prekinuti rad na računaru i dete usmeriti ka aktivnostima u realnom svetu, kao što su crtanje u bojankama, gledanje televizora, slušanje muzike...



Pitanje 5: *Da li ima dovoljno računara u vrtićima?* (1 – ne, 2 – možda, 3 – da)

Nešto više od polovine budućih vaspitača, 55%, smatra da nema dovoljno računara u vrtićima, 35% je još uvek neodlučno, a 10% da ne treba nabavljati još računara za vrtiće (Grafik 5). Zbog teške materijalne situacije, danas postoji veliki broj vrtića koji nemaju računare. Međutim, vrtić treba shvatiti kao mesto za vaspitanje i odrastanje dece. Mišljenje budućih vaspitača da treba vrtiće opremiti računarima, opravdano je, jer ne možemo decu izolovati iz sveta i vremena u kom živimo (Kamenov, 2010). Danas je prisutan sve brži tehničko-tehnološki razvoj, gde dominantnu ulogu ima računar u svim sferama života, pa i u vaspitanju i obrazovanju dece.

Pitanje 6: *Da li znate sve prednosti i nedostatke interneta?* (1 – ne, 3 – da)

Internet predstavlja savremeno elektronsko sredstvo komunikacije, koje omogućava dvosmernu komunikaciju sa korisnicima putem raznih foruma, elektronske pošte, veb-strana... Sve češća upotreba interneta je realnost. Internet nam olakšava posao, obrazovanje, ali i svakodnevnicu. On poseduje mnoge prednosti, ali i mnoge nedostatke. Koliko može da bude koristan, toliko može biti štetan i opasan. Sve ovo zna 100% budućih vaspitača, zahvaljujući mnogim informacijama o internetu u današnjim medijima.

Pitanje 7: *Da li deca predškolskog uzrasta treba da koriste internet? (1 – ne, 2 – uz nadzor starije osobe, 3 – da)*

Većina budućih vaspitača, odnosno 75%, smatra da deca predškolskog uzrasta ne treba da koriste internet, 24% njih misle da mogu uz nadzor starije osobe, a samo 1% smatra da mogu sami da budu na internetu (Grafik 6). Internet nosi različite rizike po bezbednosti dece, kao što su uznemiravanje, vređanje ili govor mržnje. Međutim, postoje i rizici koji posebno ugrožavaju decu zbog njihove radoznalosti i neiskustva na internetu. Zbog toga deca predškolskog uzrasta treba da koriste internet isključivo uz nadzor starije osobe. Računar i internet nisu nikako mračna strana svakodnevnice, ali nekontrolisna i besciljna upotreba interneta je velika opasnost za decu.

ZAKLJUČAK

U današnje vreme nije moguće živeti bez računara, računari nemaju alternative, a mi moramo ići u korak sa vremenom. Deca treba da upoznaju računar još u najranijem predškolskom dobu. Tada im treba omogućiti brojne aktivnosti na računaru kao što su crtanje, bojenje, igranje igrica i učenje uz razne edukativne softvere. Međutim, kontrolu svega toga treba da vrše odrasli, jer su jedino oni sposobni da postave ispravne putokaze za upotrebu računara. Odrasli će omogućiti zadovoljenje dečijih želja, potreba i interesovanja, ali sve „dozirano”.

Od davnina se zna da ako nešto koristi ispravno, onda od toga postoji korist. Ne može ništa da se koristi bilo kako, niti za bilo šta, već samo umereno i adekvatno. Sve što je preterano, nije dobro. „Dozirana”, pravilna upotreba računara može pomoći u razvoju i vaspitanju dece predškolskog uzrasta. Računar ne sme nikako da bude zamena za igračke, komunikaciju „lice u lice” i fizičke aktivnosti na otvorenom. S druge strane, računar će vaspitačima olakšati i upotpuniti rad sa decom predškolskog uzrasta.

LITERATURA

- Andevski, M. (2011). Kompetencije vaspitača za upotrebu novih medija i tehnologija. *Zbornik VŠSSOV*, 2(25–35).
- Anđelković, N. (2008). *Dete i računar u porodici i dečijem vrtiću*. Beograd: Beoknjiga & CNTI & Savez informatičara Vojvodine.

- Anđelić, S. & Milosavljević, G. (2007). Nove informacione tehnologije u obrazovanju dece. *Zbornik Infoteh – Jahorina*, 6(494–498).
- Jovanović, V., Smederevac, S. & Tovilović, S. (2009). Uticaj sredinskih činilaca na intelektualnu efikasnost dece predškolskog uzrasta. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 2(511–525).
- Kamenov, E. (2010). Različiti pristupi predškolskom vaspitanju i obrazovanju u Evropi. *Nova škola*, 7 (148–159).
- Marković, J. (2007). Igrolika nastava. *Obrazovna tehnologija*, 1–2(65–68).
- Rečicki, Ž. & Girtner, Ž. (2002). *Dete i kompjuter*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Stošić, L. & Obradović, B. (2007). Kolku kompjuterot e prisuten vo životot na decata. *Prosvetno delo*, 5(73–84).
- Žiropađa, Lj. (2007). Dete i kompjuter – očekivanja i strepnje roditelja. *Nastava i vaspitanje*, 1(50–55).

Olivera Iskrenović-Momčilović
Ana Momčilović

USING COMPUTERS IN WORKING WITH CHILDREN OF PRESCHOOL AGE

Abstract. Today life is unimaginable without computers, because it is available to everyone. Children begin to use it since childhood, as it satisfies their curiosity and enables the shortest and fastest route to knowledge. The main goal of this research is to analyze what is the quality of IT education of future teachers and what the justification for directing children to use computers is. The paper presents the results of a survey conducted among future teachers on the use of computers in working with children of preschool age. These results indicate that the future teachers have mastered basic computer knowledge. Most of them believe that the use of computers, regardless of its benefits, you must be moderate and adequate. The importance of research is reflected in guiding the work of educators with preschool children without risk of inadequate application of computers.

Key words: children, teacher, computer, knowledge, preschool education.

Vera Savić
Faculty of Education,
University of Kragujevac, Serbia
verasavic035@gmail.com

UDC 37.016:811.111-028.31
373.2

CURRENT ISSUES IN LEARNING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE AT PRESCHOOL: CHALLENGES AND PROSPECTS

Abstract. The paper aims to study recent research findings and literature on learning English as a foreign language in kindergarten. It has been a worldwide trend in the present century to lower the age of children’s foreign language learning, and it is now common that children begin learning English as a foreign or a second language even before they start their formal primary education, at the age from zero to 7. Although there has been proliferation of research on preschool English language learning, it remains an under researched field globally. Nevertheless, the most recent studies are shedding more light on this significant area of children’s language learning. These studies deal with the issues of the age factor in English language learning, type of exposure, challenges of bilingual education, teacher qualifications, availability of resources, parents’ role, curriculum development, appropriateness of methods and approaches, and learners’ motivation and attitude. As the field of learning English as a foreign language at the preschool level is developing fast, the paper concludes that more research and experience sharing is needed to help overcome the challenges and enhance the prospects of early language learning for preschool children.

Key words: preschool education, preschoolers, Preparatory Preschool Programme, English as a foreign language, challenges and prospects.

INTRODUCTION

It has been a worldwide trend in the present century to lower the age of children’s foreign language learning, and it is now common that children begin learning a language that is not their native language even before they start their formal primary education, at the age from zero to 7 (Murphy & Evangelou, 2016). As a global language, with the largest number of speakers worldwide (calculated at 1.5 billion, of whom only 375 million are native speakers¹), English now prevails as a foreign language

¹ Source: <http://www.statista.com/statistics/266808/the-most-spoken-languages-worldwide>

in schools all over the world (Garton, Copland, & Burns, 2011), testifying of “a global revolution in education” (Graddol, 2006, p. 70). Moreover, together with literacy in the native language, numeracy, and information technology, English is becoming a basic skill, not just a foreign language that is part of the primary curriculum (Graddol, 2006). Preschool curricula are increasingly following this trend, and in some European countries like Spain, Cyprus, and Poland, English is formally part of the preschool curriculum (Murphy & Evangelou, 2016).

The contexts in which English is taught to children differ greatly (Cameron, 2003). In some parts of the world, such as Great Britain, the United States of America, Canada and Australia, where English is the official language of the community, it is taught to immigrant preschool children as a second language, relevant to their everyday life and as a language of instruction in their future primary-school education. English is also taught as a second language to non-English speaking children in kindergartens in countries like India or Hong Kong, where it is the official language and the language of higher education. But, in many parts of the world English has no immediate relevance for children, and is therefore taught as a foreign language, both formally and informally. This is the case of Serbia as well, where English is not part of the formal preschool curriculum, but is often taught to various preschool age groups.

Preschool education in Serbia became compulsory from the school year 2006/2007 as the programme known under the title Preparatory Preschool Programme (PPP) (UNICEF, 2012). It involves “approximately 90% of children aged 5.5 to 6.5” (UNICEF, 2012, p. 9). In the report on early childhood education in Serbia, UNICEF (2012) stresses the importance and value of preschool education for children’s development and for improving “health, success in education, labour productivity and even the nation’s prosperity and competitiveness in the long run” (p. 21). However, the Preparatory Preschool Programme does not involve compulsory foreign language study, nor does the non-obligatory kindergarten programme for children aged 3 to 5.5 (Nacionalni prosvetni savet, 2006). Nevertheless, optional preschool foreign language courses have been offered for decades by preschool institutions in Serbia, both by the state and private ones. The modern foreign language offered most often is English, though German and French can also be learned by children. Such courses seem to be popular with parents and children, as are a number of bilingual programmes offered mostly by privately owned kindergartens. However, so far there have been no published studies of either the methods used or the effectiveness of these programmes in Serbia.

Although there has been proliferation of research on preschool English language learning, it remains an underresearched field globally. Nevertheless, the most recent studies are shedding more light on this significant area of children's language learning. These studies deal with the issues of the age factor in English language learning in Early Childhood Education and Care (ECEC) settings (Murphy and Evangelou, 2016), type of exposure, challenges of bilingual education, teacher qualifications, availability of resources, parents' role, curriculum development, appropriateness of methods and approaches applied, and learners' motivation and attitude. The paper explores recent studies dealing with these current issues of learning English as a foreign language at the preschool level.

CURRENT ISSUES: CHALLENGES AND PROSPECTS

Learners' age

The appropriate age of starting foreign language learning has remained controversial in research studies. There has been a common belief that the earlier children start learning a foreign language, the better. It was supported by the 'critical period hypothesis' which argued that in order to achieve native-like proficiency, children have to start learning a foreign language before puberty. Although there has been evidence showing that adult learners are also able to attain native-like proficiency, and that variables like cognitive aptitude and beliefs about oneself correlate with success in second or foreign language learning more strongly than age (Marinova-Todd, Marshall, & Snow, 2000), the belief that children will benefit from an early start is still very powerful. Pinter (2006) suggests several benefits from early foreign language learning, such as development of children's basic communication abilities in English and native-like pronunciation, encouragement of enjoyment, motivation, learning about other cultures, 'learning to learn', as well as the development of children's cognitive skills and metalinguistic awareness. For Rosembuch (1995), one of the benefits indicated by research is development of positive attitudes towards diversity. However, Nunan (1999) warns that there are disadvantages and pitfalls of an early start. He expresses doubts that 'younger equals better', drawing attention to a number of factors that affect foreign language learning at young age, such as careful planning, supporting, monitoring and evaluation of the language programmes. Furthermore, the policy of early language introduction should be supported by high-quality materi-

als, adequately and appropriately trained teachers, and favourable public attitudes (Nunan, 1999). In conclusion, early start is beneficial under certain conditions, making the context of early language learning more important than the learners' age. This is in line with the conclusions of the report by Evangelou and colleagues (2009), who have reported that contextual factors, i.e. supportive environments, cultural and social context, have been found crucial for a child's development and learning.

In the most recent publication on preschool foreign language learning, Murphy and Evangelou (2016) point out that "that there is no research carried out in the instructed foreign language learning context that unequivocally demonstrates advantages for younger over older learners" and conclude that "it is indeed interesting to note increased numbers of countries introducing English as part of pre-school provision" (p. 7). The reasons for the increase of numbers of children's English language programmes (Enever, 2011; Enever & Moon, 2009) are explained in several recently published papers. For example, de Mejia (2016) accounts for preschool and primary school English-Spanish bilingual and immersion programmes introduced both by state and private schools in Mexico, Argentina, Colombia and Ecuador, stating a number of reasons, such as improving foreign language proficiency of the population, raising disadvantaged social groups' education standards. On the other hand, in Europe the prevailing reason for ECEC has been the prospect of improving academic achievement, as has been documented by research relating learners' ECEC to their success in two programmes: 1. Programme for International Student Achievement (PISA); and 2. Progress in International Reading Literacy Studies (PIRLS) (Murphy, Evangelou, Goff, & Tracz, 2016). In India, the purpose of pre-primary programmes, offered only in the private sector, is to benefit from the children's ability to acquire native-like proficiency if they have the opportunity to start English language learning as early as possible, and thus secure a better social status and education and job opportunities (Shankar & Gunashekar, 2016). Similarly, in Tanzania, Africa, proficiency in English is seen as high quality education and better social status (Mrutu & Rea-Dickins, 2016), as is true of Australian indigenous children (Gawne, Wigglesworth, & Morales, 2016).

Teacher qualifications

The role of individual teachers seems to be crucial to success in working with children English, especially teacher's confidence and willingness to use the language naturally in the classroom and thus provide the neces-

sary exposure to the language (Pinter, 2006). Pinter (2006) rightly mentions motivation as a crucial factor in learning other languages, especially the intrinsic one that comes from the enjoyment created by the process of learning English. It mostly depends on individual teachers and their ability to provide necessary exposure to English, design engaging, varied and purposeful activities, use English naturally, and inspire and sustain children's interest and motivation. If they can make children's experience of learning English as very positive and valuable (Pinter, 2006), they have succeeded. Cameron (2003) emphasizes the teacher qualities such as "an understanding of how children think and learn [and] skills and knowledge in spoken English to conduct whole lessons orally, and to pick up children's interests and use them" (p. 111). Obviously, a very high level of fluency is necessary as well as a broad knowledge of vocabulary (Cameron, 2003), putting great demands on teacher preservice and inservice education. Appropriate teacher qualification and professional development is seen as a major challenge globally, with countries having different standards and guidelines (de Mejia, 2016; Enever, 2011; Murphy et al. 2016). Poor teacher English language proficiency (below B2 level of Common European Framework of Reference for Languages) can have a negative effect on ECEC, while low qualification requirement "sends a message about the extent to which ECEC is perceived as being an important part of a child's development, particularly for younger children" (Murphy et al. 2016, p. 59). In case of immersion and bilingual preschool education in Latin America, research of teacher education programmes has shown that ECEC teachers acquire only part of the necessary knowledge and skills, such are knowledge of content, languages and pedagogical approaches, as the programmes lack cultural knowledge and knowledge of principles of bilingual education (de Mejia, 2016).

METHODS AND APPROACHES

Cameron (2008) argues that:

There are important links between what and how children are taught, and what they learn. Within the ZPD, the broader and richer the language experience that is provided for children, the more they are likely to learn. Foreign language lessons often provide all or most of a child's experience of the language in use; if we want children to develop certain language skills, we need to ensure they have experiences in lessons that will build those skills. (p. 20)

Foreign language input is a key factor of children's success in learning a foreign language. It involves both the quality of exposure and its extent inside and outside school. Early exposure to authentic language can play a significant role in children's later levels of listening, reading and communication skills, as shown by Lefever's (2010) research conducted with children in Iceland. Lefever's (2010) results showed that large exposure to English through different media outside school at preschool age contributed to children's basic literacy skills development, with very little gender difference, i.e. the children with the longest exposure to English achieved the best linguistic results. A significant result of the study related to beginning reading, and children at the age of seven were beginning to comprehend written English, with very high results obtained at the word recognition level and matching a word to a picture, which indicated that children were becoming literate in English although they had had no formal instruction in reading (Lefever, 2010). As "one of the important roles of ECEC is to set up a successful foundation upon which further learning can proceed" (Murphy & Evangelou, 2016, p. 14), preparing preschool children for the complex task of reading, prescribed by the primary English language curriculum, is critical. However, the needs of an individual child must come first, as "[t]he difference in maturity among very young children of the same class can be enormous" (Roth, 1998, p. 21).

Alexiou (2009) studied preschoolers' cognitive skills and found significant connections between children's aptitude and their L2 vocabulary development. Aptitude was defined as a special skill comprised of several subskills, independent of motivation, personality type, learning environment and the opportunity to learn, but affecting the speed of learning: people who learn quickly have high aptitude, while those who learn slowly and with difficulty, have low aptitude (Alexiou, 2009). The study showed that children possessed several kinds of memories that facilitated language learning, and that their language achievement was strongly influenced by their memory abilities and by other aptitude components, such as inductive learning ability, visual perception, reasoning ability and spatial ability (Alexiou, 2009). The researcher concluded that cognitive tests of aptitude can be useful in predicting children's literacy problems (Alexiou, 2008).

A great number of studies have identified play as the principal learning strategy at preschool age (Murphy & Evangelou, 2016). The basic learning principle identified by experts is the fact that children should learn, i.e. acquire a foreign or second language almost in the same way they have learnt and are still learning their mother tongue (Curtain & Dahlberg, 2010; Pinter 2006, 2011; Roth, 1998; Shin & Crandall, 2014).

Classroom activities should involve action games, total physical response (TPR) activities, rhymes, songs and role play, focusing mainly on developing listening, pronunciation, speaking, and communication skills, with no explicit explanation of grammar (Curtain & Dahlberg, 2010; Pinter 2006, 2011; Roth, 1998; Shin & Crandall, 2014).

RESOURCES AND MATERIALS

Teaching resources are closely related to methods and approaches, as well as to teacher qualifications. Preschoolers benefit from using visuals, such as pictures, flashcards, video material, picture books (big books), to contextualize the language presented and practiced, while mime, gestures, and facial expressions should be used to support meaning making. However, research studies report a critical lack of resources for carrying out preschool programmes. For example, in some parts of Africa there is no access to appropriate materials for children's language learning (Mrutu, Rea-Dickins et al., 2016). Studies of the effectiveness of using the appropriate materials in working with preschool children have shown their critical contribution (Murphy & Evangelou, 2016). However, Evangelou and colleagues' (2009) report stresses that quality is crucial, both of the resources and of their application.

CURRICULUM DEVELOPMENT

Curriculum development is closely related to teacher education and the use of resources. Some studies have highlighted inadequacy of the preschool curricula, due to the fact that they overstress the importance of memorisation and imitation (Murphy & Evangelou, 2016). Another challenging trend that is typical of Asia, is the fact that some curricula are guided by the market, while the others are not closely linked to the education policy (Shing, 2016). The curriculum should provide enough time for different activities and tasks, not leaving the allocation of time only to the teacher (Evangelou, 2009). Moreover, the ECEC curriculum should help children make connections between English language learning and the preschoolers' own world in order to enhance the effectiveness of the programme.

CONCLUSIONS

This brief overview of the current issues of preschool learning of English as a foreign or a second language has pointed to the greatest challenges in the field: the young age of preschoolers and the persistence of belief that 'younger is better', not respecting fully the fact that the children of this age are a rather heterogeneous group and should be approached from the point of their specific needs. More information is needed from different parts of the world about the effectiveness of methods and materials applied, as well as of the curricula designed to cater to specific contexts. It can be concluded that ECEC programmes are seriously challenged with the need for engaging teachers with appropriate qualifications, demanding introduction of stricter standards and more precise guidelines for teacher education and professional development. Moreover, as learning English at preschool has been initiated both in state and private sectors to serve a variety of purposes of specific contexts, the interplay of individual and contextual factors should be studied for getting a deeper insight into the field. Present studies into the achievement of the goals of preschool foreign language learning can serve as a basis for similar studies in different contexts.

REFERENCES:

- Cameron, L. (2003). Challenges for ELT from the expansion in teaching children. *ELT Journal*, 57(2), 105–112.
- Cameron, L. (2008). *Teaching languages to young learners* (11th printing). Cambridge: Cambridge University Press.
- Curtain, H. & Dahlberg, C. A. (2010). *Languages and children – Making the match: New languages for young learners*, 4th ed. Boston, MA: Pearson.
- deMejía, A. M. (2016). Early childhood bilingual education in South America. In V. Murphy & M. Evangelou, *Early childhood education in English for speakers of other languages* (pp. 43–56). London: British Council.
- Edelenbos, P., Johnstone, R., & Kubanek, A. (2006). *The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners*. Languages for the children of Europe: Published research, good practice and main principles. Retrieved June 20, 2012 from: http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/youngsum_en.pdf.
- Enever, J. (2009). Can today's early languagelearners in England become tomorrow's plurilingual European citizens? In M. Nikolov (Ed.), *Early learn-*

- ing of modern foreign languages: Processes and outcomes (pp. 15–29). Bristol: Multilingual Matters.
- Enever, J. (Ed.) (2011). *ELLiE: Early language learning in Europe*. London: The British Council.
- Enever, J., & Moon, J. (2009). New global contexts for teaching primary ELT: Change and challenge. In J. Enever, J. Moon, & U. Raman (Eds.), *Young learner English language policy and implementation: International perspectives* (pp. 5–21). Reading, UK: Garnet Education.
- Evangelou, M., Sylva, K., Kyriacou, M., Wild, M. & Glenney, G. (2009). *Early years learning and development: Literature review*. Oxford: University of Oxford.
- Gawne, L., Wigglesworth, G., & Morales, G. (2016). In V. Murphy & M. Evangelou, *Early childhood education in English for speakers of other languages* (pp. 111–136). London: British Council.
- Genesee, F. (2016). Rethinking early childhood education for English language learners: the role of language. In V. Murphy & M. Evangelou, *Early childhood education in English for speakers of other languages* (pp. 21–42). London: British Council.
- Graddol, David (2006). *English next*. British Council.
- Kopas-Vukašinić, Emina (2014). *Priprema dece za nastavu početnog pisanja*. Jagodina: Fakultet pedagoških nauka.
- Lefever, S. (2010). English skills of young learners in Iceland: “I started talking English when I was 4 years old. It just bang... just fall into me.” *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2010*. Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Retrieved July 23, 2014 from <http://netla.khi.is/menntakvika2010/021>.
- Marinova-Todd, S. H., Marshall, D. B., & Snow, C. E. (2000). Three misconceptions about age and L2 learning. *TESOL Quarterly*, 34(1), 9–34.
- Mrutu, N., Rea-Dickins, P., Bakuza, F., & Walli, S. (2016). Beyond ABC: the complexities of early childhood education in Tanzania. In V. Murphy & M. Evangelou, *Early childhood education in English for speakers of other languages* (pp. 91–110). London: British Council.
- Murphy, V. A. (2014). *Second language learning in the early school years: Trends and contexts*. Oxford: Oxford University Press
- Murphy, V. A. & Evangelou, M. (Eds.) (2016). *Early childhood education in English for speakers of other languages*. London: British Council.
- Nacionalni prosvetni savet [Serbian National Board of Education (SNBE)] (2006). *Pravilnik o Opštim osnovama predškolskog programa [Rules book on basic preschool education programme]* Available at http://www.zuov.gov.rs/dokumenta/CRPU/dokumenta/Pravilnik_o_opstim_osnovama_predskolskog_programa.pdf
- Nunan, D. (1999). Does younger = better? *TESOL matters*, 9(3), 3. Retrieved from http://davidnunan.com/presMess_99Vol9No3.html

- Pinter, A. (2006). *Teaching young language learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Pinter, A. (2011). *Children learning second languages*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Robinson, P., Mourao, S. & Kang, N. J. (2015). *English learning areas in pre-primary classrooms: An investigation of their effectiveness*. London: British Council.
- Rosembuch (1995). Guidelines for Starting an Elementary Foreign Language Program. National K-12 Foreign Language Resource Center, Iowa State University.
Retrieved from <http://www.cal.org/resources/digest/rosenb01.html>
- Shankar, P. & Gunashekar, P. (2016). Early childhood education in English in India. In V. Murphy & M. Evangelou, *Early childhood education in English for speakers of other languages* (pp. 75–90). London: British Council.
- Shin, J. K. & Crandall, J. A. (2014). *Teaching young learners English: From theory to practice*. Boston, MA: National Geographic Learning/Cengage Learning.
- Shing, R. W. K. (2016). Do Hong Kong pre-school teachers of English engage in learning and teaching activities conducive to young children's vocabulary development? In V. Murphy & M. Evangelou, *Early childhood education in English for speakers of other languages* (pp. 195–206). London: British Council.
- UNICEF (2012). *Investing in early childhood education in Serbia*. Belgrade. Available at http://www.unicef.org/serbia/Booklet_Investing_in_Early_Childhood_Education_in_Serbia_FINAL.pdf
- Zhou, Y. & Ng, M. L. (2016). English as a foreign language (EFL) and English medium instruction (EMI) for three- to seven-year-old children in East Asian contexts. In V. Murphy & M. Evangelou, *Early childhood education in English for speakers of other languages* (pp. 137–158). London: British Council

Vera Savić

KLJUČNA PITANJA UČENJA ENGLESKOG JEZIKA NA PREDŠKOLSKOM UZRASTU: IZAZOVI I PERSPEKTIVE

Apstrakt. U radu se istražuju stručna literatura i rezultati najnovijih istraživanja u vezi sa učenjem engleskog jezika kao stranog na predškolskom uzrastu. Svetski trend u učenju stranog ili drugog jezika u 21. veku pokazuje da deca sve ranije počinju da uče strane jezike, čak i pre polaska u školu, na uzrastu koji obuhvata period od rođenja do sedme godine. Iako postoji proliferacija istraživanja o učenju engleskog kao stranog jezika na predškolskom uzrastu, ova oblast je i dalje nedovoljno istražena u globalnim okvirima. Ipak, najnovije studije daju

bolji uvid u ovu značajnu oblast učenja. Te studije se bave ključnim pitanjima učenja engleskog jezika na predškolskom nivou, kao što je faktor uzrasta, vrsta izloženosti jeziku, izazovi bilingvalne nastave, kvalitet obrazovanja nastavnika engleskog jezika, dostupnost nastavnih sredstava, razvoj predškolskog programa, adekvatnost primenjenih pristupa i metoda i, najzad, motivacija i stavovi dece prema učenju engleskog jezika. Kako se ova oblast veoma brzo razvija, u radu se zaključuje da su neophodne nove studije i razmena iskustava kako bi se prevladali izazovi i osnažile perspektive učenja stranog jezika na predškolskom uzrastu.

Ključne reči: predškolsko obrazovanje, deca predškolskog uzrasta, *Osnove predškolskog programa*, engleski kao strani jezik, izazovi i perspektive.

Ivana Milić

Fakultet pedagoških nauka

Univerziteta u Kragujevcu

Jagodina

ivana.milic75@gmail.com

UDK 37.036:78

373.2-053.4

RITMIČKE SLIKE U FUNKCIJI RAZVOJA PREDŠKOLSKOG DETETA

Apstrakt. Period ranog detinjstva svakako je doba bogato kreativnim potencijalima, zbog čega ga je potrebno maksimalno iskoristiti kroz vaspitanje. Vreme koje u tom periodu ne bude konstruktivno i kontinuirano iskorišćeno za podsticanje sveobuhvatnog razvoja deteta, biće nepovratno izgubljeno. Dete se razvija spontano, a prolazeći kroz razvojne faze najviše uči na osnovu sopstvenih iskustava i aktivnosti. Kroz interakciju sa okruženjem u vrtiću, ono u stvari uspostavlja kontakte sa stvarnim svetom i društvom.

U radu će biti istaknute mogućnosti za buđenje kreativnih potencijala deteta i navedeni primeri iz prakse primene ritmičkih slika, koje omogućavaju apercipciju ritma kao muzičke strukture.

U okviru usmerenih muzičkih aktivnosti neophodno je primenjivati sredstva i materijale kojima su deca svakodnevno okružena, koja odgovaraju dečijem razumevanju i poimanju stvarnosti, te su kao takva u funkciji dečijeg opšteg, ali i muzičkog razvoja. U skladu sa tim, primena ritmičkih slika ne treba da bude pod teretom usvajanja određenih muzičkih pojmova iz oblasti teorije muzike, već treba da ima za cilj stvaranje iskustvene podloge, koju će dete prizvati pri kasnijem usvajanju određenih znanja u školskom periodu. Istovremeno, na taj se način obezbeđuje horizontalna povezanost predškolskog i školskog sistema vaspitanja i obrazovanja.

Ključne reči: razvoj predškolskog deteta, muzičko vaspitanje, ritmičke slike.

UVOD

U zavisnosti od individualnih predispozicija svakog deteta, za njegov razvoj su od primarnog značaja podsticaji u krugu porodice, gde je, uz roditeljsku ljubav, razumevanje i podršku, neophodno oblikovati povoljne uslove za dalje kontinuirano podsticanje urođenih predispozicija i kreativnih potencijala dece. Kompleksna uloga porodice ogleda se upravo u obezbeđivanju podsticajne sredine, od najranijih dana života, i u obezbeđivanju emocionalne stabilnosti deteta (Đorđević, 1985), što čini polazište za njegovo napredovanje i kasnije lakše uključivanje u obaveze koje ga

očekuju u školi. Sve promene kroz koje dete prolazi u fazama svog razvoja stavljaju pred njega izazove i nove probleme za koje je neophodno pronaći rešenja, što rezultira buđenjem interesa, aktiviranjem potencijala, korišćenjem snaga i ostvarivanjem kontakata sa drugima u okruženju. Sa psihološkog aspekta, razvoj deteta možemo shvatiti kao proces koji vodi završnom obliku ravnoteže, tj. razumnom odraslom čoveku. Kontinuirano „prelaženje iz stanja manje ravnoteže u stanje veće ravnoteže” (Pijaže, 1996:17), konstantno podešavanje i postupno uravnotežavanje, predstavlja dinamizam psihičkog razvoja deteta. Uopšteno govoreći, svaka aktivnost deteta, misao ili osećanje pokrenute su nekom njegovom potrebom. Stoga, neusaglašenost sredinskih uslova, počev od uslova u okviru porodice, a potom u vrtićima i školama, sa individualnim potrebama svakog deteta, može prouzrokovati promene u njihovom ponašanju, sputati i umanjiti kreativne potencijale i mogućnosti podsticanja holističkog razvoja. U vezi sa podsticanjem razvoja deteta u okviru pedagoške prakse, podsetićemo na rad Brunera (Bruner) u kome on ističe važnost odgovarajućih vaspitnih podsticaja i uticaja sredine (Horvat, 1986).

Ipak, sa gledišta savremenog društva, koje ima za cilj usmeravanje deteta ka samoaktualizaciji i podsticanju sposobnosti potrebnih za uključivanje u društveni život, motivacioni faktori porodice i najbliže sredine nisu u dovoljnoj meri pokretači dečjeg sveobuhvatnog razvoja. Dete poseduje moći koje društvo mogu povesti u svetliju budućnost i ono je najveći potencijal napretka društva, zbog čega cilj vaspitanja treba da bude razvoj skrivenih mogućnosti deteta (Montesori, 2013). Stoga je potrebno da porodica postane podrška, a da se dalja briga o detetu nastavi kroz institucionalizovane, organizovane vaspitno-obrazovne sisteme, tj. predškolske ustanove i škole.

Predškolski uzrast je najosetljiviji period razvoja deteta, što delatnosti predškolskog vaspitanja i obrazovanja čini specifičnim. Međutim, ono što je prepoznato kao nedostatak sistema i veliki problem jeste „izdvojena i centralizovana organizacija usled čega predškolska ustanova predstavlja zatvoren sistem” (Klemenović, 2009:94). Iz tog razloga ohrabrujući su iskoraci i nastojanja ka reformisanju i sistematskom uređenju predškolskog vaspitanja i obrazovanja, čime bi predškolskim ustanovama bile potvrđene funkcije multifunkcionalnosti i interdisciplinarnosti u pristupu sveobuhvatnom razvoju deteta, a razvojni interesi i specifične potrebe svakog deteta zadovoljeni.

ZNAČAJ MUZIKE I MUZIČKOG VASPITANJA U PREDŠKOLSKIM USTANOVAMA

U sveobuhvatnom, a posebno u muzičkom razvoju predškolske dece, muzika ima veoma značajnu ulogu, jer svim svojim ritmičkim, dinamičkim, kolorističkim, intonativnim elementima i njihovim uzajamnim delovanjem kao izražajnim faktorima, te svojom strukturom, može uticati na promene karaktera svake individue. Ona kao sredstvo komunikacije, motivacije, izražavanja i podsticaja ima za finalni cilj oblikovanje pojedinca koji će naučiti da sluša, stvara, misli i izrazi sebe i muzikom svoj život oplemeni (Ivanović, 2007). Sa aspekta psihologije, muzika omogućava novi pristup kompletnom sklopu psihičke strukture deteta, a ne samo pojedinim komponentama ličnosti. Njeno doživljavanje zahteva od deteta punu pažnju, akciono stanje duha, emotivne i misaone reakcije, a da ju je dete intezivno percipiralo i da je muzika izazvala njegovo unutrašnje psihičko reagovanje, pokazaće pokreti, gestovi, pevušenje i mimika lica deteta. Aktivno slušanje muzike angažuje celo biće, te čini da se ostvari niz interakcija između pojedinca i okruženja (Dewey, 1938).

Muzika zato jeste jedinstven medijum, spoj mudrosti, filozofije, duhovnosti, čulnog zadovoljstva i svih „draži koje nastaju mešanjem glasova i zajedničkom svirkom instrumenata“ (Friče, 1957, prema Plavša, 1989: 88).

Svakako je važna interiorizacija spoljašnjih obeležja muzike, gde je sam proces doživljavanja muzike intuitivno-akcione prirode. Međutim, pri apercipiji muzičko-izražajnih celina, sa aspekta teorijsko-analitičkog pristupa, neizostavna je i logička operacija. Integrisanje logičkog i intuitivnog pristupa muzičko-izražajnim celinama zahteva od deteta potpunu aktivnost, emotivno angažovanje i misaonu reakciju. Iako je primarni cilj muzičkog vaspitanja da kod deteta probudi interesovanje i razvije ljubav i estetski odnos prema muzici, neophodno je podsticati muzičke sposobnosti kod deteta i osposobljavati ga da muziku doživi, shvati i postane njen poznavalac. Muzički doživljaj nije samo čulni proces, već se odvija „na nivou centralnog nervnog sistema“ (Mirković-Radoš, 1983: 38) i zahteva punu aktivnost deteta, što ujedno doprinosi i njegovom psihološkom razvoju (Kamenov, 2008). Bilo da je čulna ili mentalna, aktivnost je jedan od osnovnih činilaca razvoja deteta, pa je tako i u muzičkom razvoju.

Stoga su u okviru muzičkog vaspitanja neophodne muzičke aktivnosti: pevanje, slušanje muzike, izvođenje muzičkih igara i sviranje na dečjim muzičkim instrumentima, kao i obezbeđivanje odgovarajućih sredinskih uslova uz pravilno organizovan rad. Doslovno rečeno, potrebno je okružiti dete muzikom, izložiti ga muzičkim uticajima i omogućiti da ona deluje na njega snagom sopstvenog izraza.

U predškolskim ustanovama, sistematskim radom, kombinovanjem metoda i oblika rada, kao i primenom raznovrsnih sredstava rada i uključivanjem inovativnih pristupa, biće nastavljeno podsticanje kako muzičkog, tako i opšteg razvoja deteta, koji i inače teku uporedo.

RAZVOJ RITMIČKIH SLIKA KAO MUZIČKO-DIDAKTIČKOG SREDSTVA

Priprema usmerenih muzičkih aktivnosti u predškolskim ustanovama predstavlja dobro osmišljen i organizovan proces, pri čemu najznačajniju ulogu ima sam vaspitač. On mora biti organizator, saradnik, istraživač, inovator, pokretač, ljubitelj i poznavalac muzike kako bi obezbedio kvalitet pedagoške klime u grupi. Zbog toga što su njegovo angažovanje, stručnost i kreativnost u direktnoj vezi sa holističkim razvojem svakog pojedinca, njegova je obaveza da savesno planira rad u okviru muzičkih aktivnosti. Vaspitač je „najvažniji personalni činilac ostvarivanja pedagoške kulture i kreator njenih funkcija i dometa” (Nedović, 1997: 476), pri čemu je još jedna od njegovih uloga da uspostavi i dvosmernu komunikaciju sa detetom. Stvaranje uzajamnog poverenja, razumevanje i praćenje deteta, omogućava vaspitaču da na vreme, odnosno što ranije, prepozna potencijale i identifikuje muzičke sposobnosti, ali i nedostatke svakog deteta. Konstantno praćenje razvoja muzičkih sposobnosti deteta kroz sve razvojne periode i rano dijagnostikovanje istih, ostavlja mogućnost da se kroz vaspitno-obrazovni rad i pravilno vođenje deteta, uzimajući u obzir „kvalitet muzičkih sposobnosti, ali i znanje o tome koliko na ispoljavanje potencijala mogu da utiču drugi, nemuzički činioci” (Mirković-Radoš, 1983: 12), kao i intelektualne sposobnosti, podsticajnu sredinu i faktore ličnosti, nedostaci kroz dalje školovanje koriguju. Putem dobro osmišljene vaspitno-obrazovne prakse, uz uvažavanje individualnih razlika svakog deteta, moguće je muzičke sposobnosti razviti do maksimuma.

Posmatrajući muzički talenat, sva deca su međusobno veoma različita, jer među njima postoje značajne razlike u biološkim, tj. nasledno-urođenim potencijalima i ranijim muzičkim iskustvima (Mirković-Radoš, 1983). „Samo mali broj dece ima nedostatke koji se vaspitanjem i školovanjem ne mogu razvijati” (Vasiljević, 2006: 179). Ipak, istaći ćemo da je upravo prevazilaženje i ublažavanje tih razlika jedan od primarnih stavova u savremenoj muzičkoj pedagogiji, te da sva deca poseduju muzičke potencijale u manjoj ili većoj meri. Ovde uočavamo mogućnost podizanja na viši nivo muzičkih sposobnosti kroz delovanje podsticajne sredine i primenu raznovrsnih ili „neopravdano zapostavljenih” didaktičkih sredstava.

U muzičko-pedagošku praksu ritmičke slike, koje su kasnije predstavljane šematski, uvedene su četrdesetih godina dvadesetog veka. Tada su to prvenstveno bili prikazi tonских visina Ce-dur lestvice kao slika stepenica i merdevina (Ševe, 1943, prema Plavša, 1989), i u primeni su i danas u radu na muzičkom opismenjavanju u osnovnim školama. Dalje se u literaturi pominje sistem predavljanja tonских visina slogovima, u prazninama između šest linija – Hukbaldov postupak (Rezeling, 1931, prema Plavša, 1989), a kasnije i prva pokretna ritmička slika, čovečuljak, oblika stilizovane note, kojim je prikazivano određeno melodijsko kretanje. Ovakav površinsko-prostorni sistem predavljanja tonских visina je nadograđivan, pa su uporedo razvijani sistemi slikovitog predavljanja tonских trajanja, a dalje težnje usmeravane ka povezivanju notnog trajanja i unutrašnje predstave tona sa njegovim simbolom.

Počevši još od starogrčke heironomije (pokazivanje simbola pokretanjem ruku po određenim pravilima), kroz istoriju u muzičkoj praksi „stari sistemi muzičke notacije služili su najčešće kao sredstva za podsećanje na usmenom predajom već usvojene oblike muzičkih struktura i konstrukcija” (Plavša, 1989: 89), ali su svakako bili osnova za dalji razvoj didaktičkih sistema i metoda. Ipak, za dečje mogućnosti percipiranja, neophodno je bilo raditi na razvoju jednostavnijih sistema znakova i grafičkih simbola koji će obezbediti da dete može vizuelno prezentovati notne visine i trajanja, tj. omogućiti mu da sa lakoćom beleži ili pak čita ritmički i melodijski tok. Težnja je bila uspostaviti kontinuitet u procesu početnog upoznavanja muzičkih fenomena do stvarnog muzičkog opismenjavanja deteta kroz reprezentativne metode, kao i primenom ritmičkih slika.

U današnjoj muzičko-vaspitnoj praksi u predškolskim ustanovama, pravilnom primenom ritmičkih slika može se potvrditi njihova polivalentna funkcija na sveobuhvatni razvoj deteta.

Svakako, one danas imaju najveći značaj u razvijanju ritmičkih sposobnosti kod dece, i to kroz vizuelno predavljanje notnih trajanja brojalica, koje su zbog jednostavnog ritma i metrike teksta pogodne u početnim fazama rada. Ritmičke slike je moguće primeniti i u igrama iz oblasti teorije muzike. To mogu biti *igre prepoznavanja notnih trajanja*, gde će duža notna trajanja biti predstavljena većim slikama-simbolima, a kraća notna trajanja manjim, potom *igre opažanja dinamičkog nijansiranja piano-forte*, odnosno predavljanje izvođenja tihog tona manjom slikom-simbolom i glasnog tona većom, *igre opažanja i razlikovanja tonских visina*, u početnom radu dva tona, a kasnije dodati i treći ton (na primer: osnovni ton i kvinta akorda, pa dodati tercu), gde će deca dublje tonove predavljeti većim slikama-simbolima, a više tonove manjim ili druga varijanta, gde će na panou ili hameru beležiti dublje tonove dole, a više gore.

U radu ćemo prikazati primere iz prakse brojalica, dečjih pesama i igara iz oblasti teorije muzike koje imaju „didaktički karakter” (Radičeva, 1997), tj. možemo ih povezati sa određenim ritmičkim/melodijskim pojavama, jer ih imaju u svom ritmičkom/melodijskom toku, a doprineće kasnijem opažanju tih ritmičkih/melodijskih pojava u novim muzičkim primerima i razvoju pojedinih elemenata muzičkih sposobnosti kod dece. Brojalice, pesme sa pevanjem, muzičke igre, predstavljaju melodijsko-ritmičke klišeje i urezane trajno u dečjoj svesti obezbediće opažanje i reprodukciju stvaranjem asocijacije na određenu raniju predstavu. Integrisanje auditivnog i vizuelnog percipiranja ritmičkog toka, obezbediće primena ritmičkih slika, što će doprineti razvoju ritmičke, ali i intonativno-melodijske percepcije kod dece. Kroz muzičko-pedagošku praksu potvrđene su akceptabilne metode i didaktička sredstva predstavljanja tonskih trajanja i visina simbolima.

PRIMENA RITMIČKIH SLIKA U OKVIRU RADA MUZIČKIH AKTIVNOSTI

U fazi pre muzičkog opismenjavanja veoma je važno kontinuirano doživljavanje i spontano izvođenje različitih ritmičkih oblika, koje dete kasnije i svesno upoznaje (Plavša, Popović, Erić, 1961), pa na temelju tih „muzičkih naslaga” (Vasiljević, 2006: 173) lakše i brže sinhronizuje te zvučne asocijacije sa notnom slikom kroz dalje muzičko obrazovanje.

Zvuk ritmičkog modela koji vaspitač postavi, omogućiće da se u daljem radu na muzičkoj pismenosti, u III i IV razredu osnovne škole, ne započinje sa nepoznatim notnim vrednostima, već da notnu sliku predstavimo za ritmička trajanja ili kretanja koja su deci već zvučno poznata (Stanković, 2002).

Primer 1

Лептир и цвет

Леп - тир је бе - о на цве - тил се - о

цве - тил се њи - ше леп - тир га си - ше.

Posmatrajući Primer 1a, uočićemo da su slike-simboli različito raspoređene, jer ustvari predstavljaju određen raspored notnih trajanja, koja su deca tokom igre identifikovala, u ritmičkom toku brojalice „Leptir i cvet“ (Primer 1).

Opis toka aktivnosti:

U igri prepoznavanja notnih trajanja deca su imala zadatak da u završnom delu aktivnosti naučenu brojalicu predstave ritmičkim slikama. Pojam polovine i četvrtine note deci nije objašnjavan, jer zahtevima u predškolskom uzrastu nije predviđeno predstavljanje notnih trajanja i tonskih visina notnim zapisom. Deca su slušala vaspitača, koji je po dvotaktima izvodio tekst brojalice i, prateći metriku teksta, ona su imala zadatak da na livadu vrata izgubljene leptire. Dakle, igra je bila dominantna aktivnost, u središtu dečjeg interesovanja i glavni posrednik za podsticanje razvoja deteta (Kamenov, 2006), a u muzičkom kontekstu je predstavljala rad na osposobljavanju dece za prepoznavanje notnih trajanja i njihovog međusobnog odnosa u ritmičkom toku brojalice, razvijanju osećaja za trodelne ritmičke vrste i sposobnosti održavanja ravnomerne pulsacije (notni tekst brojalice sadrži 8 taktova, dvotakt 2+2, koji se doslovno ponavlja četiri puta). Još u početnoj fazi muzičkog obrazovanja, „pa i u predškolskom uzrastu, može se negovati ravnomerna ritmička pulsacija“ (Vasiljević, 2006).

Tokom igre deca su imala zadatak da prepoznaju slog koji traje duže (polovina note), te da to prikažu tako što će na livadu vratiti velikog, crvenog leptira, a kada prepoznaju slog koji traje kraće (četvrtina note), na livadu vratiti malog, plavog leptira.

Primer 1a



Da su deca uspeła da razlikuju notna trajanja potvrđuje Primer 1a, na kome su notna trajanja u brojalici predstavljena ritmičkim slikama leptira

u pravilnoj srazmeri, duže trajanje – veći prikaz leptira, a kraće trajanje – manji prikaz leptira.

U sledećem primeru deca su imala kompleksniji zadatak, da kroz igru prepoznavanja notnih trajanja predstave i sadržaj brojalice odgovarajućim ritmičkim slikama. Posle analize slušane kompozicije „Ples na kiši” Gordane Marić u glavnom delu aktivnosti, u završnom delu muzičke aktivnosti deci smo predložili da pomognu mravu, te da zajedno dovršimo i pošaljemo šifrovanu poruku kiši, jer mu je drugu polovinu poruke oduvao vetar. S obzirom da je na predškolskom uzrastu težnja dece za stvaralačkim igrama veoma velika (Manojlović, Mladenović, 2001), pružili smo im priliku da zajedničkom aktivnošću, dajući im ulogu pomagača i pisca, osmisle/napišu nastavak poruke, otkrivajući šta je ustvari mrav želeo da poruči kiši. Kroz socijalnu interakciju motivisali smo decu da stvaraju, pamte dvostruko više reči i razvijaju više mentalne funkcije, što je potvrđeno i kroz neka ranija istraživanja ruskih psihologa (Manojlović, Mladenović, 2001).

Opis toka aktivnosti:

Deca su dobila zadatak da pažljivo saslušaju vaspitača dok izvodi prvi deo poruke koju mrav želi da pošalje kiši (prvi deo brojalice „Kiša i mrav” (Primer 2), literarni tekst se izgovara uz otkucavanje jedinice brojanja – četvrtine).

Primer 2



Ritmičke slike koje su predstavljale sam sadržaj literarnog teksta i notna trajanja prvog dela brojalice, već su se nalazile na hameru. Trebalo je da deca za nastavljanje poruke odaberu ritmičke slike koje su odgovarale ritmičkoj relaciji, u srazmeri 1:2 (osmina – četvrtina note), ali koje su i dalje proisticale iz nastavka sadržine teksta brojalice. U ovoj igri, umesto dužih i kraćih onomatopejskih slogova koji bi pratili ritmički tok, mi smo koristili metriku teksta, duže i kraće slogove i postavili zadatak pred decu

da uoče koji slogovi traju duže u odnosu na ostale. Deci je bilo objašnjeno da slog koji metrički ima duže trajanje (jer je i notno trajanje duže – četvrtina, u odnosu na kraće trajanje – osminu) treba da obeleže većom slikom, a slogove koji traju kraće manjom slikom. Zahtev da odaberu sliku koja odgovara radnji, tj. sadržaju teksta brojalice, podigao je igru na viši nivo. Međutim, postavljeni zahtevi nisu zadavali poteškoće deci zato što se ritmički tok zaustavlja na dužim notnim trajanjima (četvrtinama, dok su sve ostale notne vrednosti osmine). Deca su slušala vaspitača, koji je po dvotaktima izvodio tekst brojalice, smenjivala se u rešavanju problema, tražeći sadržajno i srazmerno odgovarajuće ritmičke slike.

Zapis ritmičkim slikama, koji smo na kraju muzičke aktivnosti dobili (Primer 2a), postao je dvostruko asocijativan, jer pored toga što dete usmerava na smenjivanje/kretanje notnih trajanja, upućuje ga na razumevanje literarnog teksta brojalice. Po završetku igre deca su bila zadovoljna, ne samo što su shvatila šta je mrav želeo da poruči kiši, već i što su mu u tome pomogla. Ovde jasno uočavamo da je ispunjena ne samo funkcionalna uloga ove igre već i vaspitna. Kroz igru se dečja iskustva sistematizuju i prerastaju u sređeno znanje (Kopas-Vukašinić, 2006).

Primer 2a



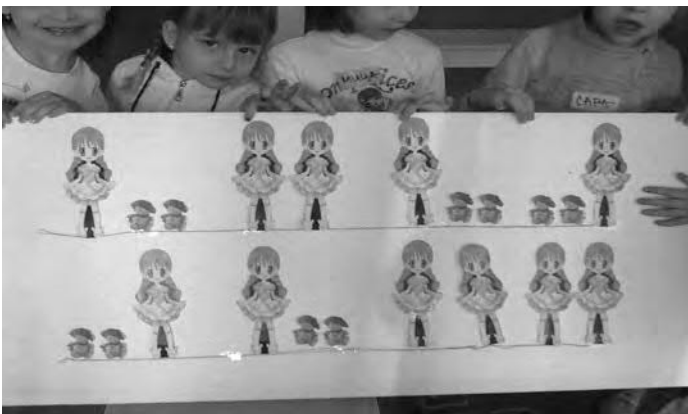
Takođe, obezbeđujući sinhronizaciju auditivne i vizuelne komponente doživljavanja ritmičkih trajanja, indirektno ostvarujemo cilj metodike nastave ritma „podjednako ovladavanje zvukom i notnom slikom” (Vasiljević, 2006), a kroz ovu igru direktno podstičemo muzički razvoj deteta, pre svega muzički sluh koji se ispoljava kroz kategorije ritmičkog sluha, melodijskog, dinamičkog, tembrovskog i unutrašnjeg sluha (Radičeva, 1997).

U narednom primeru u *igri opažanja i razlikovanja tonskih visina*, trebalo je da deca strukturalno povežu visoku devojčicu sa slušno doživljenim višim tonovima, a da dublje tonove povežu sa bebom koja je niska. Naravno, kroz rad u uvodnom delu, a kroz sadržaj predstave „Zlatokosa i medved“, deca su bila pripremana da kroz zvučne karakteristike likova i njihove onomatopejske glasove, stvore odnose visoko (intonativno i tembrovski glas Zlatokose ili medvedića je viši) – nisko (intonativno i tembrovski glas tate medveda je dublji). Prikazujući „tonske visine simbolima koji se nižu na raznim tačkama ravni shvaćene prostorno visoko – nisko“ (Plavša, 1989), deca su nesvesno radila ritmičko-melodijski diktat (koji u oblasti muzičkog opismenjavanja u III i IV razredu osnovne škole predstavlja jedan od težih zahteva rada), doduše sa jednostavnim zahtevima – samo dve tonske visine i dva notna trajanja. Moramo naglasiti da u igrama veličina ritmičkih slika nije apsolutna, nego zavisi od relacija koje postavimo u konkretnom primeru. Deca su kroz igru pomagala Zlatokosi da se ne oseća usamljeno, pridružujući joj batu/seku bebu, a prateći intonitarnje dve tonske visine od strane vaspitača.

Svaka spontana muzičko-slušna percepcija, kao i memorisanje po sluhu (imitiranjem i ponavljanjem), uticaće na razvoj muzičkog sluha deteta. Konkretno, igra opažanja i razlikovanja tonskih visina, pored uticaja na razvoj muzičkog sluha, uticaće i na formiranje predstava o visokom i niskom registru, osposobljavati dete za identifikaciju boje tona/zvuka i proširivati njegove slušne percepcije.

Na sličan način možemo organizovati i *igru opažanja dinamičkog nijansiranja piano – forte*, pri čemu će slika-simbol visoke devojčice označavati *forte* (glasno), a slika-simbol bebe će predstavljati *piano* (tiho). Na primeru broj 3 vidimo kako je izgledao pano po završetku igre.

Primer 3



U ranom uzrastu usvojeni ritmički ili melodijski fenomeni i stečene muzičko-slušne predstave, doprineće kasnijem svesnom identifikovanju ritmičkih ili melodijskih pojava, osveščivanju pojedinih ritmičkih figura kroz notnu sliku, uočavanju promena tempa, smeru melodijskog kretanja. Deca po sluhu, spontano i nesvesno memorišu ritmičke/melodijske pojave, a uvođenjem u oblast muzičke pismenosti i njihovim diferenciranjem radi pojedinačnog savlađivanja, dalje povezuju sa notnom slikom. Tako taj proces prelazi u svesno razumevanje ritmičkih/melodijskih tokova, ostvarujući osnovni princip rada muzičke pedagogije „od zvuka ka notnoj slici“ (Vasiljević, 2006). Sposobnost dece da povezuju notni tekst sa već postavljenim odnosima trajanja i tonskih visina preko modela naučenih brojalica, pesama, kroz raznovrsne muzičke igre (Vasiljević, 1999), biće rezultat rada u okviru muzičko-pedagoške prakse, a dalje doprinos u kontinuitetu podsticanja i praćenja razvoja deteta kroz sve uzrasne periode. Tako su stvoreni uslovi za obezbeđivanje horizontalne povezanosti predškolskog i osnovnoškolskog sistema, koja u dosadašnjoj praksi, nažalost, svakako izostaje.

ZAKLJUČAK

Muzičko vaspitanje i obrazovanje deteta treba da započne od njegovog najranijeg uzrasta, da bude kontinuirano i svestrano usmeravano i u skladu sa njegovom prirodom i potrebama. Na prvom mestu neophodno je identifikovati unutrašnje muzičke potencijale deteta, a potom pripremiti odgovarajuću, podsticajnu sredinu, te mu različitim aktivnostima privući pažnju. Stavljanjem deteta u interakciju sa drugom decom i ljudima u okruženju, postavljanjem u situacije u kojima će moći da upotrebi muzička znanja, stečena kroz muzička iskustva, negovanjem čula, pružanjem podrške i davanjem povratnih informacija, a sve to kroz igru, koja je najbolja škola za vaspitanje i za vežbanje dečje volje (Gligorijević, 1957), dete će biti pripremljeno za kompleksnije muzičke zahteve, osveščivanje i primenu stečenog zvučnog fonda za kasnije tumačenje i apercepciju zvučnih trajanja i predstava u okviru oblasti rada – muzička pismenost, u daljem muzičkom vaspitanju i obrazovanju u osnovnoj školi.

Takođe, kvalitet i kvantitet realizacije muzičkih aktivnosti u vrtiću biće obezbeđen taloženjem velikog broja zvučnih predstava i nesvesno primljenih muzičkih uticaja. Asimilovana, kognitivno ili afektivno, ta muzička iskustva će postati osnova za uspešno nastavljanje muzičkog obrazovanja i razvijanje svih elemenata muzičkih i ostalih sposobnosti dece.

Stoga primena ritmičkih slika, kao didaktičkog sredstva rada u okviru muzičkih aktivnosti u predškolskoj ustanovi, ne sme biti zapostavljena ili nestručno realizovana. Potrebno je insistirati na interdisciplinarnoj funkciji ritmičkih slika kao sredstva upoznavanja okoline, upoznavanja i razumevanja matematičkih pojmova, razvoja govornih sposobnosti, socijalnog i emocionalnog razvoja, stvaralačkog ispoljavanja deteta, i kao sredstva pomoću kojeg će nam dete prezentovati da je razumelo, shvatilo, a samim tim estetski i sadržajno doživelo muzičko delo, određeni muzički tok, pripremajući se na taj način za dalje produblјivanje muzičkih znanja i uopšte za uključivanje u svet umetnosti.

Radom na razvoju muzičkih sposobnosti u predškolskom uzrastu, obezbeđujemo neophodne osnove za muzičko i opšte napredovanje deteta do ličnog maksimuma. Usvajanje muzičkih sadržaja, koje sledi tokom daljeg muzičkog obrazovanja, ne može biti realizovano kvalitetno bez pravovremenog i konstantnog rada, uz primenu raznovrsnih i reprezentativnih muzičko-didaktičkih sredstava.

LITERATURA

- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan.
- Dorđević, B. (1985). *Savremena porodica i njena vaspitna uloga*. Beograd: Prosveta.
- Gligorijević, B. (1957). *Dečja igra i njena vaspitna vrednost*. Beograd: Izdavačko preduzeće „Rad“.
- Horvat, L. (1986). *Predškolsko vaspitanje i intelektualni razvoj*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Ivanović, N. (2007). *Metodika opšteg muzičkog obrazovanja za osnovnu školu*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Kamenov, E. (2006). *Dečja igra: vaspitanje i obrazovanje kroz igru*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Kamenov, E. (2008). *Vaspitanje predškolske dece*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Klemenović, J. (2009). Ostvarivanje prava deteta u sistemu predškolskog vaspitanja i obrazovanja Srbije. U Kopas-Vukašinović, E. (ured.) *Perspektive kvalitetnog razvoja predškolskog deteta* (88–113). Jagodina: Pedagoški fakultet.
- Kopas-Vukašinović, E. (2006). Uloga igre u razvoju dece predškolskog i mlađeg školskog uzrasta. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 38–1(174–189). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Manojlović, A., Mladenović, U. (2001). *Psihologija predškolskog deteta*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Montesori, M. (2013). *Upijajući um*. Beograd: MIBA Books, DN Centar.

- Mirković-Radoš, K. (1983). *Psihologija muzičkih sposobnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Nedović, V. (1997). *Narav nastavnika*. Kraljevo: NIP Glas Srbije.
- Pijaže, Ž., Inhelder, B. (1996). *Intelektualni razvoj deteta*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Plavša, D. (1989). *Muzičko-pedagoške dileme i teme*. Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Akademija umetnosti.
- Plavša, D., Popović, B. i Erić, D. (1961). *Muzika u školi I deo*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika Narodne Republike Srbije.
- Radičeva, D. (1997). *Uvod u metodiku nastave solfeđa*. Novi Sad: Akademija umetnosti u Novom Sadu.
- Stanković, E. (2002). *Metodički aspekti*. Novi Sad: Pokrajinski sekretarijat za kulturu, obrazovanje i nauku.
- Vasiljević, Z. (1999). *Teorija ritma sa gledišta muzičke pismenosti*. Beograd: Univerzitet umetnosti.
- Vasiljević, Z. (2006). *Metodika muzičke pismenosti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Ivana Milić

RHYTHMIC IMAGES IN THE DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN

Abstract. The period of early childhood is certainly the age of rich creative potential, which is why it is necessary to make maximum use of it through education. The time during this period that is not constructively and continuously utilized for the purpose of encouraging overall development of the child, will be irretrievably lost. The children develops spontaneously, and passing through the developmental stages learn from their own experience and activities. Through the interaction with the environment in the kindergarten, children actually establish contacts with the real world and society. The paper highlights the opportunities for the creative potential of the children as well as the examples of the practice relating to the application of rhythmic images which allow rhythm apperception as musical structure.

Within the oriented music activities, it is necessary to apply the tools and materials that surround children on a daily basis, which correspond to the children's understanding and perception of reality, and as such in the function of the general but also musical development of the children. Accordingly, the use of

rhythmic images should not be burdened by the adoption of the certain musical concepts in the field of music theory, but it should aim at creating experiential background, that children will recall in the later adoption of certain knowledge during the school period. At the same time, this will ensure horizontal relation between the preschool and school system of education.

Keywords: development of preschool children, music education, rhythmic images.

Svetlana Mijajlović

UDK 373.23:316.74

PU „Dečja radost”

Čuprija

johanmi@open.telekom.rs

RAZVIJANJE PROJEKTA U FUNKCIJI SARADNJE VRTIĆA I LOKALNE ZAJEDNICE

Apstrakt. Rad se bavi pitanjima otvorenosti predškolske ustanove prema lokalnom okruženju. Bavljenje ovom problematikom inicirano je činjenicom da se realizacija programa ne vezuje samo za okvire vrtića kao ustanove, već se odvija i na nivou zajednice. Uspostavljanje partnerstva sa lokalno zajednicom omogućava sticanje bogatijih iskustava i stvara kvalitetnije uslove za dečiji razvoj i učenje. Kvalitet saradnje zavisi od samih praktičara, od njihovih shvatanja i razumevanja značaja partnerstva sa lokalnom zajednicom. Rad predstavlja prikaz projekta „Kuća prijateljstva”, realizovanog u vrtiću „Šećerko” u Čupriji. On predstavlja primer dobre prakse u okviru saradnje vrtića i lokalne zajednice i jedan od načina da se osvesti važnost partnerstva i načini njegovog praktikovanja u praksi. Vaspitačima omogućava kritički uvid u vlastitu implicitnu pedagogiju koja se teško menja. Na primeru tog projekta predstavljena je kvalitativna promena načina saradnje, kroz široki spektar zajedničkih dvosmernih aktivnosti dece, vaspitača i institucija lokalne zajednice.

Ključne reči: otvoren sistem, zajednica učenja, partnerstvo, vrtić.

UVOD

Pitanje odnosa između predškolske ustanove i lokalne zajednice je jedno od značajnih i otvorenih pitanja pedagoške prakse predškolskog vaspitanja i obrazovanja. Kao institucija, predškolska ustanova treba da razvija partnerske odnose sa lokalnom zajednicom, izgrađivanjem zajedničkih interesa i ciljeva, što bi u vaspitni kontekst unelo životnost. „Partnerstvo je udruživanje sa zajedničkim interesima i ciljem. Partnerski odnosi najčešće obuhvataju preduzimanje nekog zajedničkog poduhvata, participaciju” (<https://sr.wikipedia.org>). Partnerstvo predškolske ustanove i lokalne zajednice autori objašnjavaju na različite načine. „Program se iznosi u lokalnu zajednicu tako što se ne vezuje samo za okvire vaspitne institucije, već se odvija i na nivou zajednice (učešće u lokalnim događajima, akcije u lokalnoj zajednici, posete lokalnoj zajednici i posete od strane lokalne za-

jednice). Lokalna zajednica ulazi u program kroz razradu programa (njegove organizacije, funkcije, sve do sadržaja) na relevantnim aspektima za lokalnu zajednicu (kulturna, ekološka, socijalna, obrazovna relevantnost)" (Marjanović, prema Breneselović, 2000: 21). Predškolska ustanova kao otvoren sistem teži da neguje demokratske vrednosti, kvalitet odnosa i partnerstvo sa porodicom i zajednicom. Otvoren sistem vaspitanja kao pojava nije nova u predškolskom vaspitanju. Ideja otvorenog vaspitanja je uvek označavala progresivno opredelenje. Nasuprot zatvorenom vaspitanju u kome je rana specijalizacija bila u funkciji formiranja radne snage, otvoreni sistem je nastojao da emancipuje dete (Marjanović, 1987). Od kvaliteta otvorenosti predškolske ustanove zavisiće njen uticaj na lokalno okruženje, kao i kvalitet učenja dece. Vaspitna delatnost ustanove nije ograničena samo na instituciju već na celokupnu zajednicu u kojoj se ustanova nalazi. O instituciji treba razmišljati kao o jednom različitom skupu mesta za učenje jer se učenje dece odvija na najrazličitijim mestima u lokalnoj zajednici.

Ovakav vid otvaranja podrazumeva aktivnu komunikaciju na svim nivoima i zajedničko planiranje, što je i suština partnerstva. U otvorenom vrtiću pravo na izbor ne podrazumeva anarhiju, već izgrađuje partnerski odnos sa decom koji podrazumeva i razvijanje odgovornosti. Partnerstvo nije samo saradnja, to je viši nivo na kome zajedno gradimo i konstruišemo nešto što je od važnosti.

SARADNJA PREDŠKOLSKE USTANOVE U MODELIMA PREDŠKOLSKOG PROGRAMA

Na osnovu analize programskih dokumenata (Model A i Model B) *Pravilnika o Opštim osnovama predškolskog programa* (2006), zakonske regulative KOPD, uočava se da je model partnerskih odnosa u najboljem interesu ne samo deteta već i društva.

U *Opštim osnovama predškolskog programa* (2006), iako se javlja razlika između modela, sami autori ističu da Model A gravitira otvorenom sistemu vaspitanja i akcionom razvijanju programa zavisno od interesovanja dece, a Model B ima karakteristike kognitivno-razvojnog programa i razrađene vaspitno-obrazovne ciljeve, zadatke vaspitača i tipove aktivnosti među kojima vaspitač može da bira i razrađuje ih zavisno od potreba, mogućnosti i interesovanja dece (OOPP, 2006: 13). Jedna od zajedničkih odlika modela predškolskog vaspitanja i obrazovanja je: *zajednička orijentacija na saradnju sa okruženjem*.

Centralne ideje programa Modela A su: otvoren sistem vaspitanja i intenzivna saradnja sa okruženjem. Realizacija programa uz podršku lokalne zajednice i korišćenje njenih resursa pružaju kvalitetnije uslove za dečije učenje i razvoj. Deca tako stiču raznovrsna iskustva i načine životnog organizovanja. Saradnja sa okruženjem ne podrazumeva samo „puko obilaženje lokalnih ustanova“ (OOPP, 2006: 24), ili trenutno osveženje učenja, „neponovljiv događaj ili način ublažavanja dosade“ (OOPP, 2006: 24), već mnogo više od toga. Predškolska ustanova ima mnogo značajniju ulogu. Ona treba da inicira nove oblike saradnje i da nudi nove i adekvatnije modele programa.

Model B *Opštih osnova predškolskog programa* naglašava važnu ulogu lokalne zajednice u stvaranju odgovarajućih uslova za uspešno ostvarivanje ciljeva institucionalnog vaspitanja i obrazovanja predškolske dece. „Predškolske ustanove mogu da budu inicijatori [...] da se svakom predškolskom detetu obezbedi neki oblik vanporodičnog vaspitanja i obrazovanja“ (OOPP, 2006: 49). Važnost saradnje sa institucijama lokalne zajednice vidi se u bogaćenju dečjeg socijalnog iskustva.

U razvijanju programa sa decom vaspitač otkriva različite izvore, materijale i energiju iz okruženja. To omogućava detetu da izrazi svoje potencijale, znatiželju, osnaži svoj identitet, autonomiju i sigurnost. Vaspitači preuzimaju odgovornost za građenje zajednice kroz odnose sigurnosti, pripadanja i prihvatanja. On je istraživač koji zaranja u kontekst učenja sa namerom da isprovocira dečju radoznalost, da sakupi podatke o dečjem učenju koji su važni za njegovu refleksivnu praksu.

Značaj saradnje predškolske ustanove i zajednice ogleda se u sve većoj potrebi da se deca pripremaju za snalaženje u životnim situacijama, „obrazovni ideal nije više posedovanje znanja jer se ona menjaju, uslojavaju i opšte su dostupna, već umeće reagovanja na promene, rešavanje problema u čijoj osnovi je kreativnost i preuzimanje odgovornosti“ (Krnjaja, 2016).

Fokus našeg interesovanja su mogućnosti korišćenja resursa lokalne zajednice u planiranju i programiranju. U Čupriji postoje različite institucije (škole, ustanove kulture, sporta, pravosuđa, zaštite, zdravstvene ustanove, građevinska preduzeća i javni servisi) koje zapošljavaju ljude različitih profesija i društvenih uloga. Povezivanje sa njima pruža mogućnost za proširivanje i bogaćenje iskustva dece u neposrednom susretu sa stvarnošću i svetom u kojem žive. Zajedničkim planiranjem sa različitim institucijama u lokalnoj zajednici, stvaraju se uslovi da deca prošire svoja znanja o načinima organizovanja i funkcionisanja u društvu. Važno je da se deci od najranijeg uzrasta omogući da razvijaju socijalne kompetencije, lične inicijative za uključivanje u društveni život.

UČEŠĆE LOKALNE ZAJEDNICE U RAZVIJANJU PROGRAMA

Problem kojim se bavimo u ovom radu je iznalaženje i razvijanje načina na koji se postojeća praksa odnosa između dečjeg vrtića i lokalne zajednice može uspješno menjati u pravcu uspostavljanja partnerskog odnosa. Značajnu ulogu u tome ima vaspitač. On preuzima odgovornost za građenje zajednice kroz odnose sigurnosti, pripadanja i prihvatanja, kroz konsultovanje sa decom, obezbeđivanjem učešća u zajedničkim aktivnostima dece i odraslih.

Ovako smo počeli

Pristup problemu

Kontekst: Vrtić „Šećerko” se nalazi u širem centru grada. Ima ukupno šest vaspitnih grupa, od toga jednu jaslenu i dve pripremne grupe. U vrtiću rade dve sestre i deset vaspitača. U septembru smo prešli u drugu sobu u kojoj se nalazio stari ormar, u kome su nekada bili smešteni krevetići za spavanje. Obzirom da je ukinuto spavanje za decu, usledio je dogovor sa decom o njegovoj budućoj nameni. Pitanje šta možemo uraditi sa starim ormarom postavljamo kao problem koji pokreće na istraživanje. Deca su želela da od ormara napravimo kuću u kojoj će se igrati sa drugarima i sa kućnim ljubimcima.

Prva etapa projekta

Početni iskustava i razumevanje dece o temi „Kuća” kroz predstavljanje i dokumentovanje. Deca su dala svoje predloge; kako će kuća da izgleda, koliko spratova će imati, kako će izgledati krov (ravan ili trouglastog oblika), od kog materijala, šta će biti ispred kuće, kako će biti popločani trotoari, od čega će se raditi fasada; ko će da živi u njoj; kakva će biti atmosfera u kući, koja će pravila važiti i ko su njeni stanari, ko su komšije. Od dece je potekla ideja da od ormara naprave „kuću prijateljstva”. Pažljivo praćenje dece, toga kako razmišljaju, kako rešavaju probleme je, ustvari, slušanje dece. Slušanje je metafora za otvorenost, da se sluša i da nas slušaju. Iza slušanja je radoznalost, želja. *To je slušanje koje ne proizvodi odgovore već pitanja* (Pešić, 2008).

Svako dete predstavlja svoju ideju, crtežom, pričom, lego kockama i predstavlja je drugima sa ciljem razumevanja znanja. Kako da se problematizuju iskustva dece, „proširivanje igrovnih scenarija” (Model A)? Kako da kuću „učinimo životnim iskustvom i povežemo sa događajima iz realnog života” (Model A). Tu je uloga vaspitača ključna. To „problematizovanje”, koje distancira vaspitača od doslovnog planiranja sadrža-

ja, podupire dečije aktivnosti, oplemenjuje ih i one postaju temelj nekim drugim aktivnostima koje se nastavljaju. Diskusija koju inicira vaspitač: ljudi ne mogu da grade kuće bilo gde – za to moraju da imaju projekat, dozvolu za gradnju, kao i dozvolu za rad. Pitanje je gde potražiti dozvolu za gradnju. Uključujemo roditelje koji nam u pisanoj formi predstavljaju svoja iskustva oko izgradnje kuće. Dozvolu za gradnju potražili smo u direkciji za izgradnju.

Deca su u direkciji predstavila svoje idejne projekte za kuću, i potražila od arhitekta da na osnovu idejnog rešenja urade glavni projekat za njihovu kuću. Radnici u direkciji su predstavili deci svoje planove oko uređenja grada i pokazali maketu budućeg parka sa spravama za igru. Deca su prvi put upoznata sa pojmom „propisa” i zvaničnih dozvola, da ljudi ne mogu da rade šta žele, da grade gde žele. Prvi put su čula da postoji takvo preduzeće koje se zove „Direkcija za izgradnju”. Upoznali su zanimanja (arhitekta, geometar, inženjer). (iz beleške vaspitača)

Glavni projekat po ideji dece, za kuću prijateljstva, urađen je od strane Direkcije. Tumačenje projekta, merenje terena, pokrivanje krova, izrada crepa, izrada fasade i izolacija, popločavanje trotoara, karakteriše rad u manjim grupama. Aktivno učestvovanje dece u izboru grupe i aktivnosti koje su se odnose na brojanje, upoređivanje i merenje, povoljno su uticale na razvoj matematičkog mišljenja i učenja.

S druge strane, čitanje projekta pokrenulo je nova pitanja vezana za materijale i alate (drvo, kamen, stiropor) i predstavljanje početnih saznanja dece o njihovoj upotrebi.

Rad u malim grupama je povoljno uticao na kvalitet komunikacije i razvoj socijalnih kompetencija. Atmosfera dogovaranja, pregovaranja, gde su odnosi ravnopravni i uvažavajući, čini stimulatивно socijalno okruženje za igru i učenje.

Druga etapa projekta

Vaspitač dodaje nove resurse koji pokreću dalje istraživanje i razvijanje projekta. Ono se bazira na aktivnostima koje su zajednički dogovorene i u njima učestvuju i roditelji i lokalna zajednica.

Koje službe još učestvuju u izgradnji kuće?

Cena kuće je velika u nju se uključuje cena materijala, cena struje, vode, obaveza da se plati rad. Jedno od rešenja nas vodi u banku da ispitamo mogućnost podizanja kredita.

Predaja reklamnog plakata radnicima banke, „Nekada je bila trampa, a sada je tu UNI KREDIT BANKA”, potpisivanje kredita, a deca su zauzvat dobila kartice za bankomat kojima mogu da se igraju. U želji da podrže dečju igru, vaspitači i deca su napravili centar banke u vrtiću. Deca

su pokazala veliko interesovanje za igru u improvizovanoj banci. Ove igre ističemo kao posebno vredne jer su unapredile pismenost kod dece, njihove odnose dogovaranja, podele uloga na šalterske radnike i klijente, i poštovanje pravila.

Da bismo overili ugovor, morali smo da posetimo Opštinski sud. Pored overe kredita deca su predsednici Suda predstavila crtežom svoja pravila grupe, i uporedila ih sa pravilima koja važe u Sudu. Pravila nalažu: nigde bez ličnih dokumenata, pa je usledila poseta Opštini – matičnoj službi gde su deca popunjavala krštenice.

U distribuciji su saznali kako i zašto se isključuje i gde se plaćastruja.

U vodovodu su saznali kako voda teče od izvora do česme, kako se prečišćava i naplaćuje.

U cilju raščišćavanja terena i brige o okruženju, usledila je klasifikacija otpada i njegovo odvoženje. Da bi napravila reportažu o načinu izgradnje kuće, o angažovanosti svih službi, deca su posetila televiziju, snimala emisiju i promovisala svoje aktivnosti.

Treća etapa projekta

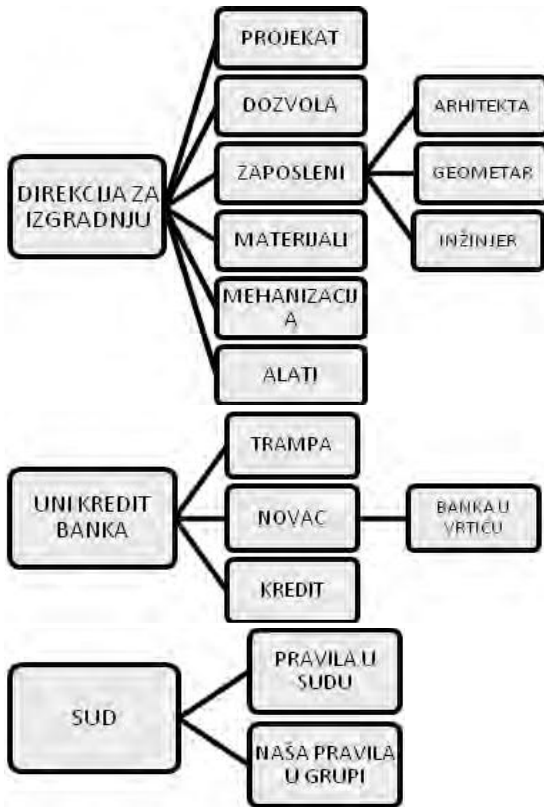
Temu zatvaramo rezimirajući naučeno kroz dijalog i međusobnu razmenu, oslanjajući se na dokumentaciju (video-zapisi, audio-zapisi, dečji radovi, iskazi, uključenost roditelja).

Izlažemo drugima o svom radu. *Zajedničko prezentovanje projekta – stručna razmena* (prikaz u Šemi 1).

ILUSTRACIJA PROCESA -IZGRADNJA KUĆE

Početna diskusija dece





ZAKLJUČAK

Ne postoje gotovi obrasci za uspostavljanje saradnje sa lokalnom zajednicom. Primena novih oblika saradnje ne menja sama po sebi karakter odnosa vrtića i lokalne zajednice. Ono što ga menja je proces uspostavljanja i realizacije takvog oblika saradnje, koji odražava autentične potrebe vrtića, omogućava zajedničko planiranje i zajedničku evaluaciju i razmenu. Na primeru ovog projekta predstavljena je kvalitativna promena načina saradnje, kroz široki spektar zajedničkih dvosmernih aktivnosti dece, vaspitača i institucija lokalne zajednice. Uloga vaspitača je u tome ključna. Ovaj projekat pokazuje da su vaspitači nosioci kulturnih normi i vrednosti u ustanovi. Važno je da se deci omogući da kroz brojne kontakte jačaju socijalne kompetencije, ličnu inicijativu i razumevanje sveta u kome žive. Ovaj projekat je doprineo demokratizaciji i transformaciji vrtića „Šećerko” u otvoren sistem.

LITERATURA

- Krnjaja, Ž., Miškeljin, L. (2016). *Od učenja ka podučavanju*. Beograd: Zadužbina Andrejević.
- Marinković, S. (1995). *Neki pokušaji transformacije dečjeg vrtića u otvoreni vaspitni sistem* (23–35). Beograd: IPA.
- Ministarstvo prosvete (2002). *Kvalitetno obrazovanje za sve – put ka razvijenom društvu*.
- Miškeljin L. (2008). *Dečji vrtić kao izvor kurikulumu*. Beograd: Zadužbina Andrejević.
- Ostvarivanje prava deteta u ranom detinjstvu* (2005). (KPD/K/143, odelj. VII)
- Pavlović- Breneselović, D. (1998). *Upravljanje naučno-istraživačkim projektom*. U: M. Pešić i sar. (ur.) *Pedagogija u akciji*. Beograd: IPA.
- Pavlović- Breneselović, D. (2001). *Partnerski odnosi u vaspitanju*. Beograd: IPA/CIP.
- Slunjski, E. (2006). *Stvaranje predškolskog kurikulumu u vrtiću – organizaciji koja uči*. Zagreb: Mali profesor.
- Zakon o osnovama sistema vaspitanja i obrazovanja* (2003). *Službeni glasnik RS*, br 62 i 64.
- Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju* (2010). *Službeni glasnik RS*, br. 142.
- Pravilnik o Opštim osnovama predškolskog programa* (2006). *Prosvetni glasnik*, br. 14.

Svetlana Mijajlović

PROJECT DEVELOPMENT IN THE FUNCTION OF THE COOPERATION OF KINDERGARTEN AND LOCAL COMMUNITY

Abstract. The work deals with the issues of the openness of preschools to the local environment. Dealing with this issue is initiated by the fact that the realization of the program is not bound to the framework of kindergarten as an institution; also it is taking place at the community level. Establishing the partnership with local community enables acquiring richer experiences and creates better conditions for children's development and learning. The quality of cooperation depends on the practitioners themselves, on their perceptions and understanding of the importance of partnerships with the local community. The paper presents the presentation of the project "House of Friendship" realized in the kindergarten "Šećerko" in Čuprija. It represents an example of good practice in the framework of cooperation between the kindergarten and the local community and one of the ways to become aware of the importance of partnership and the ways of its practice for professional development of teachers that would provide critical insight into their own implicit pedagogy which is difficult to change. In the case of this project a qualitative change in the way of cooperation is presented, through a wide range of two-way activities of children, teachers and local community institutions.

Key words: open system, the learning community, partnership, kindergarten.

Daliborka Živković

Predškolska ustanova „Nata Veljković“

Kruševac

koordinator@nataveljkovic.edu.rs

UDK 373.23

373.2.022

159.922.72

SPECIJALIZOVANI PROGRAMI U KURIKULUMU PREDŠKOLSKOG VASPITANJA I OBRAZOVANJA

Apstrakt. U ovom istraživačkom radu skrećemo pažnju na neophodnost stvaranja uslova za uspješnije ostvarivanje opštih ishoda vaspitanja i obrazovanja kroz ukazivanje na smisao, značaj, potrebe i mogućnosti razvijanja i primene specijalizovanih programa u našim predškolskim ustanovama. Radi se o veoma kompleksnom pitanju (problemu) koje ima interdisciplinarni, ali i multidisciplinarni karakter. Ovo istraživanje proističe iz više činjenica koje su u vezi sa ostvarivanjem obrazovne politike u našoj zemlji. Problem kojim se bavimo jeste razmatranje mogućnosti proširivanja ponude programa i usluga kroz primenu specijalizovanih programa u predškolskim ustanovama. Cilj empirijskog istraživanja je bio da se utvrde stavovi vaspitača o značaju i uslovima primene specijalizovanih programa u našim predškolskim ustanovama. U proučavanju ovog problema naše istraživanje je imalo karakter terenske studije i bilo je usmereno na proučavanje postojećeg stanja, njegovu analizu i izvođenje zaključaka, na osnovu kojih je dobijena slika stanja u ovoj oblasti. U istraživanje je bilo uključeno 66 vaspitača iz 11 vrtića Predškolske ustanove „Nata Veljković“ u Kruševcu, a sprovedeno je primenom deskriptivne metode, uz korišćenje tehnike anketiranja. Rezultati istraživanja su potvrdili opštu hipotezu da vaspitači imaju pozitivan stav o značaju primene specijalizovanih programa u našim predškolskim ustanovama, kao i da uočavaju potrebu postojanja odgovarajućih uslova za to. Zaključeno je da u predškolskim ustanovama u Republici Srbiji postoje preduslovi za uspješno uvođenje i razvijanje specijalizovanih programa.

Ključne reči: specijalizovani programi, kurikulum, predškolska ustanova, dete, razvoj.

UVOD

Proučavanje problema i mogućnosti vaspitanja i obrazovanja, njegovih ciljeva i ishoda, principa, programskih/kurikularnih temelja, funkcija, sadržaja i ostalih segmenata ovog složenog sistema je težak naučnoistraživački zadatak, kako u teorijskom, tako i u metodološkom pogledu. U ovom radu pažnja je posvećena proučavanju samo jednog segmenta, tj. oblasti sistema i to u delu koji se odnosi na unapređivanje kvaliteta pro-

cesa vaspitanja i obrazovanja dece ranog uzrasta. Preciznije, pokušaćemo da istaknemo neophodnost stvaranja uslova za uspešnije ostvarivanje opštih ishoda vaspitanja i obrazovanja kroz ukazivanje na smisao, značaj, potrebe i mogućnosti razvijanja i primene specijalizovanih programa u našim predškolskim ustanovama. Radi se o veoma kompleksnom pitanju (problemu) koje, kao takvo, ima interdisciplinarni, ali i multidisciplinarni karakter.

Smatramo da će ovaj pokušaj da se rasvetle priroda, značaj i funkcija uvođenja i razvijanja savremenih predškolskih programa predstavljati nadgradnju prethodno obavljenih istraživanja u ovoj oblasti, ali i dati makar skroman doprinos unapređivanju vaspitno-obrazovne prakse u našim predškolskim ustanovama, podizanju svesti lokalne i šire zajednice o prirodi i značaju vaspitanja i obrazovanja dece ranog uzrasta. Napred navedeno znači da ćemo u ovom radu, implicitno, ukazati i na neke probleme sa kojima se susreću praktičari u procesu razvijanja kvaliteta predškolskog vaspitanja i obrazovanja, počevši od nano (individua) i mikro (vaspitna grupa), preko mezo (predškolska ustanova), do makro (država) nivoa.

U čemu se ogleda značaj teme kojom se ovde bavimo? U poslednjim dekadama prošlog i u početnoj novog milenijuma naučnoistraživačka javnost se temeljnije bavi proučavanjem i unapređivanjem razumevanja značaja razvoja i učenja u ranom uzrastu i uloge koju predškolsko vaspitanje i obrazovanje može da odigra u smislu pružanja jednakih životnih prilika za svu decu.

Nacionalni milenijumski ciljevi razvoja u Republici Srbiji (Vlada Republike Srbije, 2006) i ciljevi *Strategije razvoja vaspitanja i obrazovanja do 2020. godine* (2012) postavljeni su tako da podstiču i podržavaju povećanje obuhvata dece predškolskim vaspitanjem i obrazovanjem. Značaj ove teme ogleda se, dakle, u činjenici da strateškom kontekstu treba dati istraživački doprinos kojim će se dati podrška održavanju postojećeg nivoa, ali i unapređivanju kvaliteta usluga koje pruža sistem institucionalno organizovanog predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Srbiji. Poboljšanje ponude oblika i programa u oblasti predškolskog vaspitanja i obrazovanja jedna je, treba to naglasiti, od dugo postojećih, ali nedovoljno razrađenih i primenjenih ideja u našoj vaspitno-obrazovnoj praksi.

Važnost ove teme proizilazi i iz pitanja koja se otvaraju nakon proučavanja dosadašnje prakse u Srbiji, a koja se odnosi na ovu oblast. Naime, poslednjih pet decenija izvršena su dva velika pokušaja u smislu proširivanja ponude programa i usluga u oblasti predškolskog vaspitanja i obrazovanja.

Početni impuls za diversifikaciju (sedamdesetih godina dvadesetog veka) dat je kroz osmišljavanje različitih tipova ponude, od bolničkih grupa i putujućeg vrtića, do porodičnih jaslica i profesionalnih „dadilja“. Međutim, to nije „dovelo do programske raznovrsnosti niti do značajnijeg povećanja obuhvata dece (izuzev dece najstarijeg predškolskog uzrasta, od šest do sedam godina), a neki oblici su vremenom zamrli“ (Kovač-Cerović, Levkov, 2002: 234).

Sledeći pokušaj je načinjen početkom 21. veka, nastajanjem strateškog dokumenta o razvoju sistema obrazovanja u Srbiji predstavljenog u publikaciji *Kvalitetno obrazovanje za sve – put ka razvijenom društvu*. Shodno ovom dokumentu, reforma predškolskog vaspitanja u Srbiji je imala za cilj: „transformisati postojeće oblike predškolskog vaspitanja i obrazovanja u decentralizovan, diversifikovan ali povezan sistem, koji će pružiti definisan standard kvaliteta nege, vaspitanja i obrazovanja za decu do polaska u školu i omogućiti pravo izbora i participacije za roditelje“ (Kovač-Cerović, Levkov, 2002: 243). Kao vid osiguranja njenog ostvarivanja planirana je, pored ostalog, izrada i donošenje podzakonske regulative (razviti standarde za osiguranje kvaliteta vaspitno-obrazovnog rada u ovoj oblasti, postaviti sistem licenciranja za privatne ustanove, inovativne i alternativne programe, te razviti sistem za reorganizaciju i diferencijaciju postojećih predškolskih organizacija – formiranje manjih organizacionih jedinica, diferenciranje „predškolskih ustanova“, „dečjih vrtića/centara za rano vaspitanje i obrazovanje“, „model centara“) (Kovač-Cerović, Levkov, 2002: 243). Međutim, do stvaranja uslova, odnosno donošenja zakonske regulative koja bi utemeljila sistemске promene – nije došlo (u planiranom roku, od 2002. do 2004). Ovo uvođenje promena je trebalo ostvariti i kroz realizaciju projekata tokom 2002. i 2003. na nacionalnom nivou (na primer „Snimak postojećih kapaciteta i ponude programa i usluga za rano vaspitanje, obrazovanje i negu u državnom, privatnom i NVO sektoru“ i „Obuka lokalnih upravnih struktura za demokratsko upravljanje i razvoj brige o deci predškolskog uzrasta“) (Kovač-Cerović, Levkov, 2002). Osim donošenja *Zakona o predškolskom vaspitanju i obrazovanju* (2010), u kome se naglašava važnost većeg obuhvata dece kroz proširivanje ponude programa i usluga, kao i mreže predškolskih ustanova, do donošenja nove *Strategije za razvoj obrazovanja i vaspitanja u Srbiji do 2020. godine* (2012), na ovom polju nije bilo značajnijih rezultata, sudeći po statističkim podacima iznesenim u ovom i drugim zvaničnim dokumentima (obuhvat dece predškolskim vaspitanjem i obrazovanjem uzrasta od 3 do 7 godina je imao tendenciju blagog porasta: 2004. godine – 37,3%, a 2005 – 39,2%, ali treba istaći i veliku stopu pada nataliteta, kao i značajne migracije stanovništva tokom poslednjih decenija, što zapravo i ovakvo

povećanje obuhvata dovodi u pitanje). Baveći se problemom konteksta obezbeđivanja kvaliteta u predškolskom vaspitanju i obrazovanju, ovaj problem razmatraju i Živka Krnjaja i Dragana Pavlović-Breneselović. One navode da specifični zadatak br. 4 u dokumentu *Nacionalni milenijumski razvojni ciljevi*, nastalom 2006. (da 70% dece uzrasta od 3 do 7 godina do 2015. godine bude obuhvaćeno predškolskim vaspitanjem i obrazovanjem sa posebnim akcentom na decu iz osetljivih grupa), predstavlja nastavak vizije povećanja obuhvata u odnosu na prethodna strateška dokumenta. Međutim, „izdvojeno akcentovanje povećanja obuhvata dece predškolskim vaspitanjem i obrazovanjem bez istovremenog povezivanja sa povećanjem kapaciteta, raciom“ (odnosom broja dece prema broju odraslih u grupi), diversifikacijom i drugim dimenzijama, „odražava partikularno razumevanje kvaliteta i nosi opasnost njegovog smanjenja“ (Krnjaja, Pavlović-Breneselović, 2013: 146).

Slab uspeh, tj. nizak nivo ostvarenosti sistemskih mera preduzetih u ranijim periodima, pokazuje i pokretanje novih projekata („IMPRES“, „DILS“, „Vrtići bez granica 1“, „Vrtići bez granica 2“, „Karika koja nedostaje“, na primer), kroz koje se, iznova, u uključenim predškolskim ustanovama i lokalnim samoupravama preduzimaju aktivnosti koje predstavljaju pokušaj ostvarivanja postavljenih državnih ciljeva. Efekti njihove realizacije tek treba da budu predmet evaluacije.

Imajući sve ovo u vidu, pri ovom (trećem) pokušaju, stručna javnost, kroz permanentni dijalog i demokratsko uvažavanje mišljenja i primere dobre prakse različitih aktera u vaspitno-obrazovnom sistemu, treba da pokaže kako ličnu, tako i kolektivnu ozbiljnost i odgovornost profesionalaca, u smislu povezivanja teorije i prakse, potpune operacionalizacije zadataka svih učesnika procesa i umrežavanja sa drugim dimenzijama kvaliteta. Povećanje obuhvata dece predškolskim vaspitanjem i obrazovanjem nema svrhu ukoliko je okrenuto samo sebi i ono se uvek mora posmatrati u funkciji ostvarivanja opšteg cilja, a to je ostvarivanje prava svakog deteta na uključivanje u kvalitetno obrazovanje (Krnjaja, Pavlović-Breneselović, 2013: 147). Takođe, treba imati u vidu to da dosadašnja neefikasnost i bezuspešna implementacija mera koje treba da doprinesu kvalitetu (humanizaciji) života kako pojedinca, tako i zajednice uopšte, proizvodi dodatne probleme, kao i troškove, te povećava finansijsko zaduženje budućih stanovnika ove države, što je svojevrsni paradoks jer postavljeni strateški ciljevi, pored ostalog, ukoliko se ostvare, treba da dovedu i do boljitka i ekonomske efikasnosti u materijalnom statusu pojedinca, lokalne zajednice i same države. Ovo je u suprotnosti i sa učestalim izjavama ekonomskih stručnjaka o najvećoj isplativosti za zajednicu, ukoliko ulaže u kvalitetno rano obrazovanje podmlatka (Heckman, pre-

ma Klemenović, 2009: 7). Ovaj istraživački rad je, u tom smislu, posvećen ukazivanju na smisao i značaj korišćenja postojećih potencijala (programskih, kadrovskih, fizičkih i drugih) u našim predškolskim ustanovama, utemeljenih na bogatoj tradiciji vaspitanja i obrazovanja dece predškolskog uzrasta, ali će i skrenuti pažnju na značaj unapređivanja kvaliteta tih resursa u procesu uvođenja i razvijanja specijalizovanih programa.

MESTO SPECIJALIZOVANIH PROGRAMA U NACIONALNOM KURIKULUMU

Posebni i specijalizovani programi u okviru predškolskog programa mogu biti: „programi posebnih oblasti vaspitno-obrazovnog rada; programi negovanja jezika i kulture nacionalne manjine; prigodni i povremeni programi koji imaju za cilj ostvarivanje kulturnih i rekreativnih aktivnosti, odnosno odmora dece; programi podrške porodici; programi za rad sa decom u porodici (porodične jase, „bebi servis“); drugi programi i oblici rada i usluga” (*Zakon o predškolskom...*, 2010: 14).

Dokumentima *Pravilnik o standardima uslova za ostvarivanje posebnih i specijalizovanih programa u oblasti predškolskog vaspitanja i obrazovanja* (2012) i *Pravilnik o vrstama, načinu ostvarivanja i finansiranja posebnih, specijalizovanih programa i drugih oblika rada i usluga koje ostvaruje predškolska ustanova* (2013) propisani su osnovni uslovi (načini ostvarivanja i finansiranja) za njihovu primenu u vaspitno-obrazovnoj praksi. Vrste specijalizovanih programa u predškolskoj ustanovi su: *Pričaonica–Čitaonica, Studio (radionica) dramskog izražavanja, Specijalizovani kursevi, Likovni atelje (radionica, studio), Programi fizičke kulture, Klubovi i sekcije, Igrотеka* (*Pravilnik o vrstama...*, 2013). Programi su namenjeni deci predškolskog uzrasta „koja su obuhvaćena i deci koja nisu obuhvaćena predškolskim programom, u skladu sa Zakonom, kao i njihovim roditeljima odnosno starateljima i drugim zainteresovanim licima, u skladu sa funkcijom i specifičnostima programa” (*Pravilnik o vrstama...*, 2013: 4).

PRIMER OSTVARIVANJA SPECIJALIZOVANIH PROGRAMA U SRBIJI

Kao što u svetlu nacionalnog kurikuluma razvija redovne programe, PU „Nata Veljković” u Kruševcu u poslednjih nekoliko godina intenzivno radi na razvijanju različitih specijalizovanih programa koji, kao instrumenti regulacije vaspitno-obrazovne delatnosti, „imaju i funkciju utvrđi-

vanja zajedničkih ciljeva, zadataka, sadržaja, aktivnosti, metoda i oblika rada", kojima se ova institucija rukovodi, uz date mogućnosti prilagođavanja potrebama i uzrasnim specifičnostima dece, te inicijativu i stvaralaštvo nosilaca realizacije ovih programa (Kopas-Vukašinić, 2010: 11). Pri tome, vodi se računa o karakteristikama same Ustanove, potrebama roditelja/staratelja dece, kao i uže i šire društvene zajednice u celini. U Ustanovi se, takođe, realizuju i specijalizovani programi koje osmišljavaju i realizuju saradnici koji nisu zaposleni u njoj.

Cilj i metod istraživanja. Cilj istraživanja je bio da se utvrde stavovi vaspitača o značaju i uslovima primene specijalizovanih programa u našim predškolskim ustanovama. Istraživanje je sprovedeno primenom deskriptivne metode, uz korišćenje tehnike anketiranja.

REZULTATI SA DISKUSIJOM

Prvom hipotezom (H1) pretpostavili smo da vaspitači uviđaju smisao i značaj uvođenja i razvijanja specijalizovanih programa. S tim u vezi, vaspitači su izneli svoj stav u odnosu na pitanje: *Koliko se slažete sa tvrdnjom da je uvođenje i razvijanje različitih specijalizovanih programa u rad predškolske ustanove značajno za uspešniji razvoj dece predškolskog uzrasta i kvalitetniju ponudu programa i usluga koje nudi predškolska ustanova?* Nakon obrade podataka, utvrđeno je da je 55 vaspitača označilo odgovor pod a) *Potpuno se slažem*, njih 9 pod b) *Delimično se slažem*. Jedan vaspitač se nije izjasnio. Rezultati našeg istraživanja pokazuju da vaspitači, sagledavajući funkcije specijalizovanih programa, koje su definisane dokumentom *Pravilnik o standardima uslova za ostvarivanje posebnih i specijalizovanih programa...* (2012), i povezujući ih sa programima koje realizuju u svojoj vaspitno-obrazovnoj praksi, iskazuju pozitivne stavove prema samim programima. Zaposleni su procenjivali i u kojoj meri specijalizovani programi, koji se ostvaruju na nivou ove Ustanove, doprinose ostvarivanju sledećih funkcija:

F1: Građenje odnosa sa porodicom, lokalnom zajednicom i širom društvenom sredinom u skladu sa potrebama predškolske dece i njihovih roditelja/staratelja kako bi se uvažile razvojne specifičnosti predškolskog uzrasta, stvorili uslovi za negovanje igre kao autentičnog načina izražavanja i učenja predškolskog deteta, te uvažile kulturne i jezičke specifičnosti sredine u kojoj ono odrasta, u skladu sa zakonom.

F2: Jačanje i unapređivanje vaspitne funkcije porodice.

F3: Zadovoljavanje potreba dece i njihovih porodica za različitosti i posebnosti kroz raznovrsne oblike pedagoškog rada u skladu sa razvoj-

nim karakteristikama dece, promenama u tehničko-tehnološkim, kulturnim, obrazovnim, sportskim i rekreativnim sadržajima koje nudi uža i šira zajednica.

F4: Uspješnije uključivanje dece predškolskog uzrasta u dalje vaspitanje i obrazovanje i društvenu sredinu kroz interakciju sa decom predškolskog uzrasta i različitim odraslim osobama.

F5: Stvaranje podsticaja za dalje obrazovanje i stručno usavršavanje vaspitača i stručnih saradnika/saradnika.

Od ukupno 65 ispitanika, 58 je u okviru pitanja *Da li, po Vašem mišljenju, na ovakav način osmišljeni specijalizovani programi (Čitaonica/pričaonica, Klub malih ekologa, Veselo popodne i dr.) koji se razvijaju na nivou Ustanove doprinose ostvarivanju navedenih funkcija?* iskazalo stav da ovi programi značajno doprinose ostvarivanju navedenih funkcija. Njih 6 je odgovorilo da ovi programi delimično doprinose njihovom ostvarivanju, a 1 ispitanik da to ne zna. Nijedan ispitanik nije, kao odgovor, odabrao ponuđene opcije *Ovi programi najčešće ne doprinose ostvarivanju ovih funkcija* i *Ovi programi uopšte ne doprinose ostvarivanju ovih funkcija*.

Da vaspitači uviđaju smisao i značaj uvođenja i razvijanja ovih programa pokazuju i rezultati dela ankete koji se odnosi na njihovu procenu pojedinih segmenata rada vaspitača u predškolskoj ustanovi (*Saradnja sa porodicom, Saradnja sa lokalnom zajednicom*). Sami segmenti rada su u anketu uvršteni kao indikatori kvaliteta rada predškolskih ustanova koji su definisani dokumentom *Standardi kvaliteta rada u predškolskoj ustanovi (Pravilnik o standardima..., 2011. i 2012)* i predstavljaju važnu odliku savremenih predškolskih programa u procesima demokratizacije i decentralizacije delatnosti vaspitanja i obrazovanja dece predškolskog uzrasta. Tabela broj 1 daje prikaz rezultata anketiranja.

Tabela 1: Stavovi vaspitača o nekim indikatorima kvaliteta rada predškolske ustanove

Tvrdnja (segment rada vaspitača/PU)	Stavovi vaspitača			
	Nevažno	Neodlučan/-na sam	Važno	Bez stava
Predstavnici svih zainteresovanih grupa (vaspitači kao predstavnici predškolske ustanove, roditelji / staratelji, lokalna zajednica) zajedno i na različite načine doprinose unapređivanju kvaliteta specijalizovanih programa.	"	2	62	1
Na osnovu ispitanih potreba dece, roditelja i postojećih resursa same ustanove i lokalne zajednice, vaspitači kroz rad u različitim stručnim telima ustanove učestvuju u pripremanju, nuđenju, uvođenju i razvijanju različitih specijalizovanih programa.	"	1	63	1

Naposletku, u postupku potvrđivanja naše prve hipoteze (H1), obradili smo i sumirali rezultate onog dela ankete u okviru kojeg je ispitano mišljenje vaspitača o tome u kojoj meri Ustanova, kroz obavljanje delatnosti za koje je verifikovana, doprinosi ostvarivanju funkcija ovih programa. Ovaj deo ankete predstavlja i svojevrsnu proveru stavova o poznavanju, razumevanju i ostvarivanju funkcija već implementiranih specijalizovanih programa, kao i svrsishodnosti njihovog uvođenja i razvijanja.

Analiza stavova vaspitača prema svakoj od ovih funkcija ponaosob pokazuje da vaspitači razumeju njihov smisao i značaj u kontekstu rada Ustanove u celini. Uočavamo postojanje saglasja između tvrdnje da je realizacija ovih programa važna, sa zaključkom da je delovanje svih organizacionih jedinica usmereno ka ostvarivanju njihovih funkcija. Ipak, odgovori vaspitača *Neodlučan/a sam* i *Ustanova posvećuje malo pažnje ostvarivanju funkcije*, ili nedavanje odgovora, ukazuje na potrebu da se kroz kontinuirani proces samovrednovanja (neprestani proces praćenja, analiziranja i unapređivanja prakse – Šema 1) na nivou Ustanove radi na njihovoj produbljenoj analizi, otkrivanju strana koje je potrebno poboljšati u radu pojedinih organizacionih jedinica, te tako permanentno radi na unapređivanju kvaliteta ostvarivanja specijalizovanih programa.

Šema 1: *Cikličnost samovrednovanja* (Bennet i sar., 2013: 21)



Zaključak je da najveći broj vaspitača uviđa smisao i značaj uvođenja i razvijanja specijalizovanih programa, kao načina da se podrži i podstakne

dečji razvoj i napredovanje, obogati ponuda programa i usluga Ustanove, te unapredi njen kvalitet rada kroz stalni proces samovrednovanja ostvarivanja funkcija ovih programa.

Naš drugi zadatak je bio da utvrdimo da li vaspitači prepoznaju važnost kvalitetnog planiranja, realizacije i evaluacije aktivnosti u okviru specijalizovanih programa. Važan oslonac u ovom delu istraživanja predstavlja i način na koji vaspitač sagledava vođenje pedagoške dokumentacije (da li ona za vaspitača predstavlja prikupljanje podataka o tim procesima, sa ciljem unapređivanja kvaliteta vaspitno-obrazovnog rada uopšte, ili se prevashodno doživljava kao formalno-administrativni posao). Procesi planiranja i izvođenja, te evaluacije aktivnosti u okviru specijalizovanih programa koji se realizuju u PU „Nata Veljković“ svoja polazišta imaju u *Opštim osnovama programa* kao krovnom kurikulumu, te *Uputstvu* za vođenje *Knjige vaspitno-obrazovnog rada* vaspitača, koje sledi njihovu koncepciju. Rezultati istraživanja pokazuju da vaspitači najveći broj pokazatelja kvaliteta rada predškolske ustanove koji su u vezi sa planiranjem aktivnosti u okviru specijalizovanih programa procenjuju kao važne, kao i aspekte koji se odnose na realizaciju aktivnosti. Kolebanja se javljaju pri proceni značaja evaluacije. Izveden je i zaključak da ima poteškoća u razumevanju smisla i važnosti uključivanja roditelja/staratelja u pojedine oblasti rada vaspitača, odnosno predškolske ustanove u celini, pa i procesa evaluacije aktivnosti. S druge strane, rezultati pokazuju da vaspitači uključuju u proces evaluacije saradnike iz lokalne zajednice (s obzirom na mrežu Ustanove to su, najčešće, saradnici iz osnovnih škola, tj. prosvetni radnici), ali treba imati u vidu da su aspekti te evaluacije umnogome drugačiji u odnosu na one koju vrše roditelji/staratelji. Uz konstataciju da je potrebno, imajući u vidu ključnu važnost saradnje na relaciji vrtić – porodica, kroz ciklus samovrednovanja (Šema 1) raditi na unapređivanju ovog segmenta rada, zaključujemo da je potvrđena i druga hipoteza (H2) našeg istraživanja: *Vaspitači prepoznaju važnost kvalitetnog planiranja i realizacije specijalizovanih programa, dok evaluacija za njih ima više formalni, nego suštinski značaj.*

Treća hipoteza našeg istraživanja je glasila: *Vaspitači uviđaju značaj uključivanja i učešća roditelja/staratelja u proces planiranja i realizacije specijalizovanih programa, ali ne uviđaju značaj njihovog uključivanja u evaluaciju.* U procesu potvrđivanja prethodne hipoteze, delimično su obrađeni i tumačeni rezultati koji se odnose i na ovu hipotezu (H3).

Da je važno stvarati uslove za uključivanje roditelja/staratelja u proces planiranja aktivnosti u okviru specijalizovanih programa smatra 60 vaspitača, dok je njih 5 neodlučno. Nešto je više neodlučnih kada je u pitanju stvaranje uslova za uključivanje roditelja/staratelja u proces rea-

lizacije aktivnosti u okviru ovih programa. Taj stav je iskazalo 8 vaspitača. Veći broj (57) smatra da je uključivanje roditelja/staratelja u neposrednu realizaciju vaspitno-obrazovnog rada važno. Ovu razliku u broju neodlučnih tumačimo kao nedovoljan nivo spremnosti tih vaspitača da vaspitno-obrazovni rad ostvaruju na taj način što će i roditelji/staratelji u njemu imati aktivnu ulogu. Ovaj upliv unutrašnjih, subjektivnih faktora („implicitne pedagogije“) ponajviše je vidljiv pri iskazivanju stava koji se odnosi na davanje mišljenja o važnosti stvaranja uslova za uključivanje roditelja/staratelja u proces evaluacije aktivnosti u okviru specijalizovanih programa. Rezultati pokazuju da 35 vaspitača iskazuje mišljenje da je ovaj segment rada važan, ali da je čak njih 15 neodlučno, tj. nije sigurno da li je to važno, a njih 7 misli da je nevažno. Činjenica da čak 8 vaspitača uopšte nije iskazalo svoj stav, takođe govori o tome da kod vaspitača postoje dileme o ovom segmentu rada. Sve navedeno nas navodi na zaključak da se potvrđuje i treća hipoteza (H3) našeg istraživanja. Ono na šta se ovde posebno može ukazati jeste to da su i pri potvrđivanju prethodne hipoteze (H2) stavovi vaspitača u vezi sa ovim pokazateljem kvaliteta rada predškolske ustanove ukazali na to da u nekim pedagoškim situacijama postoji udaljavanje, s jedne strane, makro nivoa kurikuluma (programskog dokumenta na nivou sistema – države), mezo nivoa (programskog dokumenta na nivou ustanove) i mikro (na nivou vaspitne grupe), odnosno nano nivoa (nivo individue), s druge strane. Te distinkcije je u procesu razvijanja specijalizovanih programa potrebno prevazilaziti s obzirom da je to u neposrednom interesu deteta, prevashodno kroz različite aktivnosti u okviru ciklusa samovrednovanja (Šema 1).

Ispitatiti kako vaspitači procenjuju značaj saradnje sa činionicima lokalne zajednice pri planiranju, realizaciji i evaluaciji aktivnosti u okviru specijalizovanih programa bio je naredni zadatak našeg istraživanja. U okviru proučavanja ovog dela naše problematike zamolili smo vaspitače da *procene koliko je važan pojedini od navedenih segmenata rada vaspitača pri uvođenju i razvijanju specijalizovanih programa, a u pogledu ostvarivanja standarda kvaliteta rada predškolske ustanove*. Vaspitači su, u ovom delu istraživanja, najpre iskazali stav o tvrdnji *Vaspitač planira saradnju sa predstavnicima različitih društvenih institucija u procesu planiranja ostvarivanja ciljeva specijalizovanih programa*. Ovaj segment rada važnim smatra 58 vaspitača, 3 su neodlučna, 2 ga smatraju nevažnim, a 2 nisu dala odgovor. Potom su se izjasnili o tvrdnji *Vaspitač ostvaruje saradnju sa predstavnicima različitih društvenih institucija pri realizaciji specijalizovanih programa*. Ovaj segment rada važnim smatraju 62 vaspitača, a 3 su neodlučna. Treća tvrdnja je imala sledeći sadržaj: *Vaspitač vrši vrednovanje kvaliteta specijalizovanih programa zajedno sa predstavnicima različitih društvenih institucija uključenih u*

njihovu realizaciju. Većina vaspitača (53) ovaj segment rada smatra važnim, neodlučnost pokazuje njih 11, a 1 nije iskazao svoj stav. Dobijeni podaci nam ukazuju na to da veći broj vaspitača smatra navedene pokazatelje važnim, čime se potvrđuje četvrta hipoteza (H4), da vaspitači pozitivno ocenjuju značaj saradnje sa činionicima lokalne zajednice pri planiranju, realizaciji i evaluaciji specijalizovanih programa.

Naša peta hipoteza (H5) je glasila: *Pretpostavka je da vaspitači, tokom formalnog obrazovanja, nisu proučavali specijalizovane predškolske programe.* U ovom delu israživanja smo vaspitačima postavili pitanje *da li su tokom svog formalnog obrazovanja, tj. studiranja proučavali specijalizovane programe.* Na ovo pitanje su zaposleni odgovarali odabirom ponuđenih odgovora. Odgovor DA je zaokružilo 10 vaspitača, a njih 55 je zaokružilo odgovor NE. Izveden je zaključak da je potvrđena hipoteza našeg istraživanja.

U okviru zadatka broj 6 našeg istraživanja ispitali smo kako vaspitno osoblje procenjuje značaj kontinuiranog profesionalnog razvoja (kroz formalno i neformalno usavršavanje) u oblasti proširivanja ponude specijalizovanih i drugih programa i usluga predškolske ustanove. Rezultati obrade Upitnika su pokazali da je najveći broj vaspitača dao odgovor pod a) Da, stručno usavršavanje vaspitača na ovu temu je potrebno – njih 56. Odgovor pod b) Ne znam, dalo je 5 vaspitača, a 4 su zaokružila odgovor pod v) Ne, stručno usavršavanje vaspitača na ovu temu nije potrebno. Dati odgovori pokazuju da u pedagoškoj praksi postoji potreba sticanja znanja vaspitača kroz različite oblike stručnog usavršavanja u ovoj oblasti, čime je potvrđena peta hipoteza (H6) koju smo postavili: *Najveći broj vaspitača pozitivno ocenjuje značaj kontinuiranog profesionalnog razvoja kroz formalno i neformalno usavršavanje u oblasti proširivanja ponude programa i usluga predškolske ustanove.*

U okviru poslednjeg zadatka ovog istraživanja želeli smo da utvrdimo da li postoje razlike u stavovima vaspitača u zavisnosti od dužine radnog staža kada je reč o značaju specijalizovanih programa za razvoj dece predškolskog uzrasta. Dokazivanje sedme hipoteze (H7: *Pretpostavka je da ne postoje razlike u stavovima vaspitača sa različitom dužinom radnog staža kada je reč o značaju specijalizovanih programa za razvoj dece predškolskog uzrasta*) sproveli smo analizom odgovora ispitanika na pojedina pitanja naše Ankete za vaspitače, koji su doprineli potvrđivanju prve hipoteze, ali vršeci posebnu analizu, s obzirom na dužinu njihovog radnog staža.

Posmatrajući, upoređujući i analizirajući odgovore vaspitača u Anketi za vaspitače zaključujemo da ne postoje razlike u stavovima vaspitača u zavisnosti od dužine radnog staža kada je reč o značaju ovih

programa za razvoj dece predškolskog uzrasta. Dakle, potvrđena je i poslednja, sedma posebna hipoteza našeg istraživanja.

ZAKLJUČAK

Cilj našeg istraživanja je bio da se utvrde stavovi vaspitača o značaju i uslovima primene specijalizovanih programa u našim predškolskim ustanovama.

Rezultati istraživanja su potvrdili opštu hipotezu da vaspitači imaju pozitivan stav o značaju primene specijalizovanih programa u našim predškolskim ustanovama, kao i da uočavaju potrebu postojanja odgovarajućih uslova za to. Rezultati ukazuju na to da u predškolskim ustanovama u Republici Srbiji postoje preduslovi (razrađen kurikularni osnov shodno specifičnostima konkretne ustanove i lokalne sredine, kadrovski, prostorni, uslovi u pogledu opremljenosti fizičke sredine u kojoj borave deca, raznoliki oblici saradnje sa porodicom i lokalnom zajednicom, itd.) za uspešno uvođenje i razvijanje specijalizovanih programa. Ono na šta smo u empirijskom delu rada posebno ukazivali, a što se i jeste pokazalo kroz ostvarivanje zadataka i analizu rezultata, odnosno potvrđivanje posebnih hipoteza, jeste to da se kao problem pri postizanju pedagoškog kvaliteta u ostvarivanju specijalizovanih programa javlja nedostatak organizovanog i doslednog ostvarivanja procesa kojim se mere i procenjuju efekti vaspitno-obrazovnog rada (evaluacije i samoevaluacije). Ovo je usko povezano i sa kontinuiranim profesionalnim usavršavanjem vaspitača, što se, takođe, vidi kao potreba vaspitača. Evaluacija i samoevaluacija u ostvarivanju programskih ciljeva, zadataka, načela, sadržaja – predstavlja izuzetno važan segment profesionalnih kompetencija, koji ne sme biti zanemaren u kontekstu procene kvaliteta pedagoškog rada vaspitača, ali i predškolske ustanove u celini.

LITERATURA

- Benett, J. (2011). *Child care – Early childhood education and care*. Preuzeto 24. juna 2015, sa internet stranice <http://www.child-encyclopedia.com/child-care-early-childhood-education-and-care/synthesis>.
- Klemenović, J. (2009). *Savremeni predškolski programi*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Kopas-Vukašinović, E. (2010). *Predškolski programi u Srbiji*. Jagodina: Pedagoški fakultet.

- Kovač-Cerović, T., Levkov, Lj. (2002). *Kvalitetno obrazovanje za sve – put ka razvijenom društvu*. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije.
- Krnjaja, Ž., Pavlović Breneselović, D. (2013). *Gde stanuje kvalitet*, knjiga prva. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Pravilnik o standardima kvaliteta rada ustanova* (2011). *Službeni glasnik RS*, broj 7/11.
- Pravilnik o standardima kvaliteta rada ustanova* (2012). *Službeni glasnik RS*, broj 68/12.
- Pravilnik o standardima uslova za ostvarivanje posebnih i specijalizovanih programa u oblasti predškolskog vaspitanja i obrazovanja* (2012). *Službeni glasnik RS*, broj 61/12.
- Pravilnik o vrstama, načinu ostvarivanja i finansiranja posebnih, specijalizovanih programa i drugih oblika rada i usluga koje ostvaruje predškolska ustanova* (2013). *Službeni glasnik RS*, broj 26/13.
- Strategija razvoja obrazovanja i vaspitanja u Srbiji do 2020. godine (SDES 2020+)* (2012). *Službeni glasnik RS*, broj 107/12.
- Vlada Republike Srbije (2006). *Nacionalni milenijumski ciljevi razvoja u Republici Srbiji* (2006). Preuzeto 31. januara 2015, sa internet stranice <http://www.minrzs.gov.rs/files/doc/porodica/strategije/Nacionalni%20milenijumski%20ciljevi.pdf>.
- Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju* (2010). *Službeni glasnik RS*, broj 18/10.

Daliborka Živković

SPECIALIZED PROGRAMS IN THE CURRICULUM OF PRESCHOOL EDUCATION

Abstract. In this research, we draw attention to the necessity of creating conditions for successful realization of the general outcome of education by pointing out the meaning, significance, needs and opportunities to develop and implement specialized programs in our nurseries. It is a very complex issue (problem) that has an interdisciplinary character. This research derives from several facts which are related to the realization of educational policy in our country. The problem is that we do consider the possibility of extending the range of programs and services through the application of specialized programs in preschools. The objective of the empirical research was to identify the attitudes of teachers about the significance and conditions of use specialized programs in our nurseries. In studying the problem of our research was the character of field studies and was directed to the study of the current situation, its analysis and conclusion, on the basis of which the picture of the situation in this area. The study involved 66 teachers from 11 kindergartens of preschool institution "Nata Veljković" in

Kruševac. The research was conducted by using descriptive method and survey techniques. The results obtained confirmed the general hypothesis that teachers had a positive attitude about the importance of specialized programs in our pre-school institutions, as well as they perceived the need for appropriate conditions for it. It was concluded that the pre-school institutions in the Republic of Serbia, have prerequisites for the successful introduction and development of specialized programs.

Key words: specialized programs, curriculum, preschool, child development.

Ana Vukobrat

Centar za pružanje usluga socijalne zaštite

Opštine Kikinda

manuska89@gmail.com

UDK 373.29-056.26/.36-053.4

376.1-056.26/.36-053.4

PRIPREMA DECE SA TEŠKOĆAMA U RAZVOJU ZA POLAZAK U ŠKOLU

Apstrakt. Jedan od prelomnih događaja u životu deteta jeste polazak u prvi razred osnovne škole. Dete treba da se prilagodi školskom načinu života, prihvati autoritet učitelja, odgovori na zahteve koje postavlja školski sistem i da razvije i usvoji sasvim novi raspored dnevnih i životnih aktivnosti koje pružaju osnovu za razvoj radnih navika. U kontekstu poznavanja razvojnih karakteristika i psiho-socijalnih teškoća, koje se javljaju kao posledica poremećaja i teškoća, može se izvesti zaključak da je za dete sa teškoćama u razvoju polazak u školu potresni i težak životni događaj. Stoga, zbog prirode i karakteristika teškoće, mnoga deca sa teškoćama u razvoju ne pokazuju pripremljenost za polazak u školu i ne mogu da uspešno ostvare zahteve koje školski sistem podrazumeva. Iz toga proizilazi da je detetu sa teškoćama u razvoju neophodno obezbediti dodatnu pomoć i podršku koja se odnosi na sva prava i usluge koje detetu obezbeđuju prevazilaženje kako fizičkih tako i socijalnih prepreka ne samo u vaspitno-obrazovnom procesu nego i u obavljanju dnevnih životnih veština koje su neophodne za uspešno uključivanje u društvenu zajednicu. Kako bi dete sa teškoćama u razvoju bilo na adekvatan način pripremljeno za polazak u školu, neophodno je da prethodno bude uključeno u pripremni predškolski program kako bi se time istakao značaj rane inkluzije. Predškolski uzrast je veoma važan period za uključivanje dece sa teškoćama u razvoju u redovne vaspitne grupe. Time se ostvaruje prvi korak uključivanja deteta u društvo i socijalnu zajednicu, čime se doprinosi ostvarenju inkluzivnih principa.

Uviđajući neprocenjiv značaj uključivanja dece sa teškoćama u razvoju u pripremni predškolski program, čime se ostvaruje pomenuta rana inkluzija, u uvodnom delu ovog rada će se definisati osnovni pojmovi koji se odnose na pripremu dece za polazak u školu, povezani sa osnovnim idejama integracije i inkluzije. Nadalje će se izložiti priča o pripremi dece sa teškoćama u razvoju za polazak u školu i dati prikaz nekih istraživanja koja se odnose na uloge, mišljenja i stavove vaspitača i učitelja, gde će se akcenat staviti na njihove razlike ali i sličnosti u mišljenjima po pitanju pripreme dece sa teškoćama u razvoju za polazak u školu.

Ključne reči: pripremni predškolski program, deca sa teškoćama u razvoju, vaspitač, učitelj.

UMESTO UVODA – DEFINISANJE POJMOVA

Na samom početku neophodno je definisati osnovne pojmove koji se odnose na pripremu dece za školu. Pojmovi *zrelost i gotovost za školu* se najčešće javljaju zajedno, kao različiti ali ipak srodni pojmovi, kao sinonimi, ili se pribegava korišćenju trećeg, neutralnijeg pojma, a to je *priprema dece za školu i spremnost dece za školu*. *Zrelost* ima biološki prizvuk, tačnije odnosi se na mišljenje da su u razvoju određenih sposobnosti potrebnih za dobar uspeh u školi presudni biološki rast i razvoju. S druge strane, ovo mišljenje se na slaže sa činjenicom da između godina života i psihofizičkog razvoja mogu postojati velike razlike (Pregrad, 1955: 537, prema Kamenov, 2006). Dakle, ranije su postojala mišljenja da će dete biti spremno za školu kada bude biološki zrelo, pri čemu se malo toga može učiniti kako bi se taj proces ubrzao, budući da su deca sposobna za aktivnosti i učenje samo unutar njihovog trenutnog razvojnog nivoa. Prema ovom mišljenju, osnovni kriterijum za utvrđivanje spremnosti dece za školu je hronološki uzrast, odnosno dostignuta godina života (6 godina) za koju se veruje da većini dece omogućava uspešno prilagođavanje zahtevima škole (Klemenović, 2014). Pod *zrelošću deteta za polazak u školu* se podrazumeva takav nivo fizičkog i psihičkog razvoja na osnovu kog se može pretpostaviti da će dete u potpunosti moći da zadovolji sve zahteve koje mu se postavljaju u školi (Loginova i Samorukova, 1983: 212, prema Kamenov, 2006). *Gotovost za školu* se određuje kao stepen opšteg razvoja ličnosti koji omogućava detetu da učestvuje u sistematskom procesu vaspitanja i obrazovanja i uspešno usvaja njegove sadržaje, kao i celoviti sistem osobina i kvaliteta ličnosti koje predškolsko dete treba da stekne u toku svog razvoja (Kamenov, 2006). *Spremnost za školu* se danas vidi kao proizvod interakcije između deteta i niza ekoloških i kulturnih iskustava, koja povećavaju ishode dečjeg razvoja i učenja (UNESCO, 2012, prema Klemenović, 2014). *Spremnim za školu* se smatra dete koje poseduje određena znanja (o bojama, oblicima, brojevima, slovima) i veštine (prati uputstva učitelja, saraduje sa drugima, usredsređeno je na zadatak) od značaja za uspešno prilagođavanje uslovima učenja karakterističnim za nastavni proces (Klemenović, 2014).

Kada se govori o pripremi dece za školu, spominju se dve osnovne vrste priprema: *opšta i posebna priprema*. Prema Kamenovu (2006) *opšta priprema* se odnosi na pripremanje dece za život i rad i ona treba da doprinese celokupnom razvoju deteta: fizičkom, moralnom, intelektualnom, emocionalnom, estetskom. Za razliku od opšte, *posebna ili specijalna priprema* ima u vidu nastavne sadržaje koji predstavljaju osnovu nastavnog programa u I razredu osnovne škole. U ovu pripremu spadaju: učenje

dece da razlikuju boje, oblike i količine predmeta, vežbe sitnih mišića šake i koordinacije oka i ruke, rukovanje olovkom kao priprema za pisanje, aktivnosti vezane na temu „Škola“.. Svakako, u radu sa predškolskom decom ne treba primenjivati školske načine rada, obrađivati školski program, niti se ponašati kao učitelj (Kamenov, 2006). Oslanjajući se na posebnu pripremu dece za polazak u školu, razvijaju se modeli direktnog pripremanja dece za školu, a paralelno sa njim organizuje se i model zasnovan na posrednom poučavanju dece igrom, razgovorom, posetama, putovanjima, što doprinosi širenju detetovog iskustva (Klemenović, 2014).

Klemenović (2014) navodi jednačinu spremnosti za školu koja podrazumeva *spremno dete, spremnu porodicu, spremnu školu i spremnu zajednicu*. *Spremno dete* je ono dete koje poseduje osnovna znanja i veštine u različitim domenima, zahvaljujući kojima može uspešno da funkcioniše u školskom okruženju (UNICEF, 2012: 9, prema Klemenović, 2014). *Spremna škola* se odnosi na sposobnost škole da zadovolji potrebe dece različitog etničkog i socijalnog porekla, znanja i iskustva. *Spremna škola* je u stanju da obezbedi uspešan školski život i rad svim svojim učenicima jer polazi od toga da deca mogu imati različite sklonosti i stilove učenja, te različita iskustva. U takvoj školi su svi svesni da jedna veličina ne odgovara svima i da svako može biti uspešan (Powell, 2010, prema Klemenović, 2014). *Spremna porodica* je ona porodica koja na adekvatan način reaguje na potrebe deteta i njegove zahteve za pažnjom, koja pruža stimulatívne uslove i aktivnosti svojoj deci, organizuje zajedničke aktivnosti u kojima su podrška svojoj deci (Klemenović, 2014). *Spremna zajednica* je ona zajednica koja ima visoka očekivanja u organizaciji usluga za zaštitu zdravlja i dobrobiti male dece kroz sisteme zdravstvene i socijalne zaštite, centre i ustanove za negu, vaspitanje i obrazovanje dece ranog i predškolskog uzrasta, kao i različite kulturne, edukativne i rekreatívne programe zajednice namenjene ovoj populaciji (Klemenović, 2014).

Naime, kada se razmatra pitanje spremnosti dece za „učenje tipičnih nastavnih sadržaja u tipičnom školskom okruženju“ podrazumeva se da dete treba da se prilagodi školi. U tako zadatom okviru „tipični nastavni sadržaji u tipičnom školskom okruženju“ su fiksiran, nepromenljivi deo sredine i jedino je pitanje da li je dete prilagođeno tako strukturiranoj sredini. U kontekstu svega prethodno napisanog treba postaviti i pitanje *koliko je škola spremna za decu*, a ne samo koliko su deca spremna za polazak u školu. Ovo pitanje zahteva promenu čitave perspektive na procenjivanje deteta i njegove spremnosti da krene u školu. Posledice ove nove perspektive su značajne jer spremnost deteta da pođe u školu više nije nešto što se procenjuje samo na osnovu toga kakvo je dete, već se tiče *odnosa*

između deteta i škole. Na ovaj način deo odgovornosti za polazak u školu se prebacuje na školu (Tovilović, Baucal, 2007).

Istorijski gledano, u literaturi postoji razlikovanje *spremnosti za učenje* (*readiness to learn*) i *spremnost za školu* (*readiness for school*), pri čemu se prvi pojam odnosi na spremnost deteta da uči i/ili nauči neki specifičan sadržaj, dok se drugi pojam odnosi na to da li će dete biti uspešno, tj. da li će moći da uči u „tipičnom školskom okruženju“ (Kagan, 1990; Lewitt & Baker, 1995, prema Tovilović, Baucal, 2007). Kada kažemo da je dete spremno za školu, u stvari podrazumevamo oba značenja – i da je dete spremno da bude uspešno u „tipičnom školskom okruženju“ i da je zrelo da razmišlja, razume i uči „tipične školske sadržaje“, koji su definisani nastavnim programima (May et al. 1994, prema Tovilović, Baucal, 2007).

Na osnovu takvog okvira traga se za osobinama i sposobnostima koje dete treba da poseduje da bi moglo da uspešno prati nastavni program u tipičnom školskom okruženju. Dete treba da dostigne određeni nivo fizičkog, socijalnog, afektivnog i intelektualnog razvoja da bi moglo da se uklopi. Mora da bude sposobno da održava pažnju u kontinuitetu 45 minuta, koliko traje čas, da prati ono što učitelj govori i demonstrira, da učestvuje zajedno sa drugom decom u nastavnim aktivnostima, da ima određeni nivo jezičkog razvoja, da bude sposobno da razume sadržaje koji sačinjavaju nastavni program, da formira adekvatne odnose sa vršnjacima koje pre toga nije poznavalo, da formira adekvatan odnos sa učiteljicom ili učiteljem, koji se značajno razlikuje od odnosa sa roditeljima ili drugim bliskim odraslim osobama. Sve što je navedeno je samo grubi popis osobina, veština i sposobnosti koje bi dete trebalo da razvije da bi bilo spremno da pođe u školu.

Pojmovi kao što su *spremno dete* i *spremna škola* u velikoj meri se mogu povezati sa pojmovima *integracija* i *inkluzija*. U osnovi pojma integracija nalazi se pojam spremno dete. Dakle, dete je to koje mora da se prilagođava postojećem sistemu vaspitanja i obrazovanja, dok pojam spremna škola može da se poveže sa osnovnim idejama inkluzije, koje se odnose na to da i škola sama mora da menja postojeći način i strukturu rada kako bi se prilagodila svakom pojedinačnom detetu. Stoga će dalje u tekstu biti objašnjeni pojmovi integracija i inkluzija po autorima Studen (2008) i Sretenov (2008).

Integracija predstavlja određenu hijerarhijsku formu. To znači da je kod deteta sa teškoćama u razvoju najpre potrebno proceniti njegove sposobnosti i mogućnosti, pa se tek kada ono pokaže određeni stupanj prosečnosti, može integrisati. To znači da bi dete trebalo pripremiti i „promeniti“ da bi moglo biti uključeno u redovni vrtić ili školu. Integracija ne podrazumeva bilo kakvu reformu obrazovnih institucija koja bi omogućila

lakšu integraciju. Da bi se dete uključilo, potrebno je da bude pripremljeno za taj proces. Step en uspešnosti adaptacije deteta je mera uspešnosti njegove integracije. Integracija nema uticaja na menjanje stavova prema ovoj deci. S obzirom na to da se od deteta očekuje da bude pripremljeno za školu i spremno za stalna prilagođavanja, od stepena uspešnosti tih prilagođavanja zavisiće i uspeh detetove integracije. Takav pristup omogućava integraciju ograničenog broja dece sa teškoćama u razvoju i otvara pitanje kvaliteta i dužine njihovog boravka u školi (Studen, 2008).

Inkluzija ima drugačiji vrednosni sistem u svojoj osnovi, ona je spremna na radikalne reforme u odnosu na programe rada, obrazovanje učitelja, metode rada, način procenjivanja, kako bi izašla u susret brojnim različitostima. Inkluzija se prečesto shvata kao proces prelaska iz specijalnih u redovne škole sa implikacijom da su uključena samim dolaskom u redovnu školu. Inkluzija je mnogo više od toga, ona je proces koji se nikada ne završava, a ne fiksno stanje, i zavisi od kontinuiranih promena u okviru društva i škola. Inkluzija u idealnim uslovima podrazumeva da dete pohađa najbližu školu koju bi pohađalo da nije ometeno. Fizička blizina škole je deci i roditeljima važna zbog socijalnih faktora, ali u praksi je moguće da najbliža škola ne zadovoljava kriterijume izlaska u susret detetovim posebnim potrebama i da se roditelji ipak odlučuju za školu koja je nešto dalja (Sretenov, 2008).

Dete sa smetnjama u razvoju je dete koje „ima teškoće u razvoju i nije u mogućnosti da postigne ili održi zadovoljavajući nivo zdravlja i razvoja, ili čije zdravlje i razvoj mogu znatno da se pogoršaju bez dodatne podrške ili posebnih usluga u oblasti zdravstvene zaštite, rehabilitacije, obrazovanja, socijalne zaštite ili drugih oblika podrške“ (World Health Organization (1997) ICDH 2 – International Clasification of Impairments, Geneva, prema Matijević i sar., 2010: 19). Deca sa smetnjama u razvoju imaju znatna oštećenja organskih sistema i/ili znatno smanjenje kapaciteta pojedinih funkcija, zbog čega im je otežano izvođenje određenih aktivnosti. Nivoi učestvovanja deteta u društvu, očekivani za uzrast i kulturu kojoj pripadaju, zbog prisutnih ograničenja, kao i karakteristika sredine, mogu biti znatno smanjeni. Smetnje mogu biti urođene ili stečene, delimične ili potpune, prolazne ili trajne (Matijević i sar., 2010).

PRIPREMA DECE SA TEŠKOĆAMA U RAZVOJU ZA POLAZAK U ŠKOLU

Pešikan i Ivić (2009) analiziraju posebne funkcije pripremnog predškolskog programa i kako bi se one ostvarile trebalo bi uvesti namenski pro-

gram pripremnog predškolskog programa za decu iz defavorizovanih grupa (romske, seoske, siromašne dece, dece sa smetnjama u razvoju). Unutar pripremnog predškolskog programa, kao njegov deo, trebalo bi da postoji specijalno oblikovan program za decu iz defavorizovanih sredina koji je u skladu sa specifičnim uslovima iz kojih deca dolaze i u skladu sa njihovim potrebama. Kao važna potporna mera za jačanje funkcija pripremnog predškolskog programa i smanjenje nejednakosti izazvanih socijalnom deprivacijom, neophodno je decu iz defavorizovanih grupa obuhvatiti predškolskim obrazovanjem i vaspitanjem što ranije, na što ranijem uzrastu. Jedna od neophodnih mera za decu iz defavorizovanih grupa jeste uvođenje sistematskog obuhvata ove dece godinu dana pre polaska u pripremni predškolski program.

Povratkom na same početke prakse testiranja spremnosti dece za školu, primetićemo da su dve dileme bile stalno prisutne. Prva dilema je da li rezultat na testu ukazuje na urođene i nepromenjive sposobnosti ili se radi o postignuću koje ukazuje samo na trenutni stepen razvijenosti određenih sposobnosti čiji se razvoj može podsticati. Druga dilema je u bliskoj vezi sa prethodnom – da li rezultate treba koristiti da se dete etiketira i da mu se ograniči pristup „normalnom razredu“ ili kao putokaz kako bi se osmislili načini rada koji bi podstakli dalji intelektualni razvoj? Osnovni razlog za zabrinutost je Bine, koji je pronašao način da utvrdi koja deca ne bi bila uspešna u normalnim razredima i kojoj treba neka druga vrsta obrazovanja, video u tome što bi neki nastavnici mogli, na osnovu opredmećivanja rezultata dobijenog na skali, da iskoriste te rezultate *kao zgodan izgovor da se deca koja se ne uklapaju isključivo iz škola*. U tom slučaju, nastavnici bi manje radili i podsticali takve učenike, a verovatno bi im implicitno i eksplicitno upućivali poruku da su nesposobni i da nema svrhe da se trude. Na taj način bi se značajno smanjile šanse takvih učenika da napreduju i njihovo zaostajanje za drugom decom bi bilo sve veće, što bi bilo tretirano kao dodatni dokaz da kod tih učenika postoji opšta urođenja i nepromenljiva nesposobnost (Bine & Simon, 1916: 37, prema Tovilović, Baucal, 2007).

Tražeci odgovore kroz literaturu na pitanje *zašto* procenjujemo sposobnosti predškolaca, razloge za njihovo ispitivanje možemo opisati na sledeći način:

- prepoznavanje dece kod kojih su mogući problemi u razvoju i učenju na osnovu normativnog poređenja sa vršnjacima;
- dijagnostikovanje zastoja ili deficita u nekoj od oblasti, pri čemu se mogu koristiti neke kriterijumske mere na osnovu utvrđenih standarda u izvođenju (na primer veština čitanja);

- ispitivanje može biti od koristi u praćenju napretka podsticanog nekom intervencijom ili interventnim programom;
- generalno, ispitivanje može biti shvaćeno kao pomoćno sredstvo za potvrđivanje ili odbacivanje hipoteze o postojanju problema kod pojedinca;
- na bazi rezultata ispitivanja identifikuju se snage i slabosti deteta, a te informacije su korisne za osmišljavanje plana intervencija u cilju podsticanja njegovog razvoja.

Tradicionalni pristup ocenjivanju spremnosti deteta za školu je zasnovan na ideji da dete, u trenutku kada se upisuje u školu, treba da je već razvilo osobine i sposobnosti koje su neophodne da se „uklopi“ u „tipičnu školsku sredinu“. U okviru tradicionalnog pristupa škola je takva kakva jeste, a deca treba da se prilagode školi. Ipak, uverenje da dete treba da bude pripremljeno da bi se uklopilo u školu se sve češće dovodi u pitanje. Naime, pod uticajem pokreta za dečija prava i ideje da javne ustanove (kao što je škola) koje se finansiraju iz poreskih sredstava treba da služe građanima, sve je veći pritisak da se u okviru škola izgradi kultura da škola pre svega služi deci i njihovom obrazovanju. To bi značilo da su deca takva kakva jesu, a obaveza škola i nastavnika je da, kao stručnjaci i profesionalci, pronađu najadekvatnije načine da podstaknu i podrže obrazovanje i razvoj dece. Ova nova perspektiva zahteva od škola i nastavnika velike i značajne promene u odnosu na postojeću praksu, tako da se može očekivati da se neće svi koji rade u školama složiti sa ovim promenama.

Ako zauzmemo ovakvu perspektivu, onda dolazimo do zaključka da se postojeća praksa selekcionisanja dece za upis u osnovnu školu treba, takođe, modifikovati. Naime, ako su kriterijumi i testovi podešeni tako da utvrde koje će dete imati teškoće u „tipičnom školskom okruženju“, onda to implicitno znači da testiranje ima svrhu da obezbedi da deca, koja će se upisati u školu, odgovaraju „tipičnom školskom okruženju“. Drugim rečima, moglo bi se reći da postojeća praksa testiranja služi očuvanju „tipičnog školskog okruženja“ i izdvajanju one dece čije bi obrazovne i razvojne potrebe zahtevale da se to „tipično školsko okruženje“ modifikuje. Nova perspektiva zahteva da se prilagođavanje dece školi posmatra kao dijaloški proces, kao rezultat saradnje i interakcije između dece i škole, a nikako kao nešto što zavisi samo od osobina i sposobnosti dece. Dakle, testiranje pre polaska u školu ne bi više imalo funkciju da se neka deca selekcionišu kao „nedovoljno pripremljena“, već da škola dobije informacije o karakteristikama dece koja će se upisati u školu kako bi se bolje pripremila i prilagodila svojim budućim učenicima (Tovilović, Baucal, 2007).

Za priču o pripremi dece za polazak u školu važno je spomenuti Vigotskog i njegovu „zonu narednog razvoja” – ići za korak ispred deteta, vući njegov razvoj i pri tome koristiti metode aktivnog učenja. Prema Vigotskom, treba razlikovati ono što dete može da uradi/nauči samostalno, od onoga što može da nauči uz pomoć kompetentnije osobe. Ono što dete može samostalno ukazuje nam na njegovu zonu aktuelnog razvoja, a ono što dete može da uradi uz pomoć kompetentnije osobe ukazuje nam na zonu narednog razvoja. Vigotski daje ilustrativan primer dva deteta koja imaju isto postignuće kada ih testiramo samostalno, ali jedno od njih može više da napreduje uz pomoć odraslog. Iako samostalno postižu isti rezultat, činjenica da jedno dete može više da napreduje uz pomoć odraslog ukazuje da će to dete u narednom razvoju da napreduje brže. Drugim rečima, iako dva deteta imaju istu zonu aktuelnog razvoja, dete koje više napreduje uz pomoć odraslog ima veći kapacitet za učenje i dalji razvoj. Dakle, kada procenjujemo stepen razvoja nekog deteta treba proceniti ne samo šta je dete do tog trenutka već razvilo, već i šta će tek razviti (Vigotski, 1983). Pomoć kompetentnih osoba u ovom smislu može da se poveže upravo sa dodatnom podrškom koju je neophodno obezbediti u okviru individualnih planova za dete sa teškoćama u razvoju.

Stanković-Đorđević (2002), oslanjajući se na Smiljanić (1992), u svojoj knjizi *Deca sa posebnim potrebama* na osnovu nalaza Komisije za kategorizaciju izlaže sledeće kategorije dece koja nisu zrela za polazak u školu, a koja spadaju u decu sa posebnim potrebama:

- deca koja nisu zrela za polazak u školu zato što još nisu dostigla stepen duševnog i telesnog razvoja, što je osnovni uslov za uspeh u školi. Preporuka je da se ovoj deci odloži upis za godinu dana;
- deca koja su razvojno zaostala, koja imaju smetnje u govoru, koja su neposredno pred polazak u školu ozbiljnije bolovala, deca iz depriviranih sredina. Ovoj kategoriji se odlaže upis u školu sa predlogom za pohađanjem predškolske ustanove, radi bolje pripreme za polazak u školu;
- deca sa ozbiljnijim teškoćama u razvoju – niskom inteligencijom, konstitucionalno uslovljenim smetnjama (prepsihoze, ozbiljne hronične bolesti – cerebralna paraliza, ozbiljnija oštećena vida, sluha itd.). Ovoj deci se ne odlaže upis u školu već sa njima treba početi što ranije sa edukacijom, ali po posebnim, njima prilagođenim programima (Stanković-Đorđević, 2002: 114).

Odluka o odlaganju upisa u školu ili o upisu u specijalnu školu je veoma važna kako za dete, tako i za roditelje deteta. Ona se donosi timski – interresorna komisija pri opštinama u partnerskim odnosima sa roditeljima

i svima onima koji su zainteresovani za dete. Ipak, kad god je moguće trebalo bi pokušati sa uključivanjem deteta u redovnu školu.

„Procena mogućnosti integracije deteta sa posebnim potrebama u redovnu školu zavisi od vrste i težine razvojne smetnje, osobina ličnosti i očuvanih sposobnosti deteta sa jedne strane, a sa druge strane od obučenosti nastavnika za ovu vrstu rada, od organizacije posla i atmosfere koja vlada u školi” (Hrnjica, 1997, prema Stanković-Đorđević, 2002: 114). „Dete koje je na bilo koji način ometeno u psihofizičkom razvoju u opasnosti je da u većem ili manjem stepenu zaostane u obrazovanju” (Šeksipr, 1979, prema Stanković-Đorđević, 2002: 113).

Istraživanja su pokazala da praksa odlaganja polaska u školu, odnosno zadržavanja dece još jednu godinu u predškolskim programima, nema značajniji pozitivan uticaj na kasnije učenje dece. Ipak, ukoliko se na osnovu postignuća deteta na nekom testu ustanovi da dete nije dovoljno zrelo za školsko učenje, polazak u školu se odlaže uz preporuku da dete ostane u programu koje je ranije pohađalo još jednu godinu (Klemenović, 2014). Odlaganje polaska u školu može da ima povoljan ishod ako se tom detetu posveti posebna pažnja, odnosno da se u porodici i vrtiću stvori podsticajna sredina koja će obogatiti njegovo iskustvo i podstaći razvoj onih sposobnosti kod kojih je zapaženo zaostajanje (Kamenov, 2006). Ipak, bez stručnog mišljenja interresorne komisije nije moguće odložiti polazak deteta u školu. Škola, uz mišljenje pedagoga/psihologa, podnosi zahtev za procenu interresornoj komisiji na Obrascu 1 iz Pravilnika o dodatnoj podršci, komisija se potom sastaje, izvršava procenu deteta i daje svoje mišljenje na Obrascu 3 iz Pravilnika o dodatnoj podršci i na osnovu svega toga, vrtić može ponovo da prima dete. Zadatak interresorne komisije jeste da vrši procenu potrebe za dodatnom obrazovnom, zdravstvenom i socijalnom podrškom detetu i učeniku, u skladu sa Pravilnikom o dodatnoj obrazovnoj, zdravstvenoj i socijalnoj podršci detetu i učeniku.

PRIKAZ DVA ISTRAŽIVANJA O STAVOVIMA UČITELJA I VASPITAČA O INKLUZIVNOM OBRAZOVANJU DECE SA SMETNJAMA U RAZVOJU

Uzimajući u obzir da se inkluzivna praksa u našoj zemlji već sprovodi i da su još uvek retka istraživanja koja ispituju stavove profesora razredne nastave prema inkluzivnom obrazovanju, u radu pod naslovom *Stavovi profesora razredne nastave o inkluzivnom obrazovanju dece sa smetnjama u razvoju*, autori Karić, Mihić i Korda (2014) postavljaju za cilj ispitivanje

stavova profesora razredne nastave prema inkluziji, kao i potencijalnih razlika u zavisnosti od uzrasta učitelja, razreda u kojem trenutno predaju i podatka da li u svom razredu imaju dete sa smetnjama u razvoju ili ne. Pretpostavke su da će mlađi profesori razredne nastave, kao i oni koji u svom odeljenju imaju dete sa smetnjama u razvoju ispoljavati pozitivnije stavove prema inkluzivnom obrazovanju. U pomenutom radu prikazano je istraživanje koje je imalo za cilj da ispita strukturu stavova profesora razredne nastave prema inkluzivnom obrazovanju. Uzorak je činilo 60 profesora razredne nastave starosti od 29 do 59 godina. Od toga, 24 profesora predaje inkluzivnim odeljenjima. Primenjeni su upitnik o sociodemografskim podacima i upitnik stavova prosvetnih radnika o inkluziji (SINKL). Rezultati su pokazali da nema značajnih razlika u stavovima između profesora razredne nastave iz redovnih i inkluzivnih odeljenja. Stariji profesori su ispoljili pozitivnije stavove prema parcijalnoj inkluziji, naročito oni koji u svom razredu nemaju dete sa smetnjama. Na uzorku profesora razredne nastave nema značajne razlike u stavovima ni na jednoj od supskala upitnika u odnosu na to da li oni predaju inkluzivnom ili redovnom odeljenju. Ipak, profesori razredne nastave koji predaju u odeljenjima u kojima postoji dete sa smetnjama u razvoju, ispoljavaju nešto pozitivnije stavove prema inkluzivnom obrazovanju, što jeste u skladu sa ranijim istraživanjima (Villa et al., 1996, prema Avramidis et al., 2000a; Hanak i Dragojević, 2002; Hrnjica i Sretenov, 2003; Vujačić, 2011, prema Karić, Mihić, Korda, 2014). Moguće je da do značajnije razlike nije došlo zbog malog uzorka profesora razredne nastave koji imaju dete sa smetnjama u razvoju u svom razredu. Pozitivniji stavovi onih profesora razredne nastave koji predaju inkluzivnim odeljenjima mogu se objasniti njihovim iskustvom sa decom sa smetnjama u razvoju, jer su prethodna istraživanja pokazala da, čak i nakon eventualno negativnih stavova pre kontakta sa decom sa smetnjama u razvoju, profesori razredne nastave svoje stavove menjaju tokom rada sa ovom decom (LeRoy & Simpson, 1996, prema Karić, Mihić, Korda, 2014). Međutim, iznenađuju razlike dobijene na supskali Prihvatanje i prilagođenost, koje govore o tome da profesori razredne nastave koji predaju starijim inkluzivnim razredima, opažaju inkluzivnu decu kao manje prihvaćenu od strane vršnjaka i roditelja druge dece, kao i manje adaptiranu. Ovaj podatak zapravo ne govori o samim stavovima profesora razredne nastave, već pre o socijalnom statusu inkluzivne dece unutar grupe, odnosno odeljenja. U skladu sa istraživanjima do sada je i rezultat koji pokazuje da postoji povezanost između uzrasta i stavova (Sretenov, 2005; Vujačić, 2006; Vukajlović, 2010), te tako stariji profesori razredne nastave imaju pozitivnije stavove prema parcijalnoj inkluziji, naročito u razredima koji nisu deo inkluzivnog

obrazovanja. Ovo bi se moglo objasniti iskustvom koje stariji profesori razredne nastave generalno imaju sa decom sa različitim vrstama problema, ne samo sa decom u inkluziji, koje može uticati na to da oni decu sa smetnjama u razvoju ne vide kao problem sa kojim ne bi umeli da se nose, već pre kao izazov kojem su, zbog svog iskustva, dorasli. Ovo je naročito značajno za one profesore razredne nastave koji trenutno nemaju učenike sa smetnjama u razvoju, pa je time i njihova percepcija sopstvenih sposobnosti verovatno pomalo idealizovana.

Zlatarović i Mihajlović (2013) u svom delu *Karika koja nedostaje* izlažu i diskutuju o mehanizmima podrške detetu sa teškoćama pri prelasku na sledeći nivo obaveznog obrazovanja u redovnom obrazovnom sistemu. Njihovim istraživanjem na uzorku od 301 zaposlenog u 17 predškolskih ustanova i 16 osnovnih škola, gde su podaci bili prikupljeni putem upitnika, došlo se do sledećih rezultata: da su potpuno obučeni za realizaciju inkluzivnih programa procenjuje 3% vaspitača, 3% nastavnika razredne nastave; da su delimično obučeni smatra 39% vaspitača, 74% nastavnika razredne nastave; da su nedovoljno obučeni procenjuje 58% vaspitača, 24% nastavnika razredne nastave; da je podrška deci adekvatna ali nedovoljna pri prelasku na sledeći nivo obrazovanja procenjuje oko 70% ispitanika u svakoj kategoriji. Takođe, rezultati istraživanja su pokazala da među vaspitačima i nastavnicima razredne nastave nema većih razlika u pružanju podrške deci sa teškoćama u razvoju koja se prilagođavaju prvom razredu osnovne škole. 64% vaspitača redovno ili povremeno planira podršku dece sa teškoćama u razvoju tokom procesa tranzicije iz pripremnog predškolskog programa u prvi razred, dok isto to čini 70% nastavnika razredne nastave. Među najtežim izazovima sa kojima se susreću tokom pomenutog tranzicionog perioda za decu sa teškoćama u razvoju, 60% vaspitača je navelo da su to nastavna sredstva i nastavni program, dok je 76% nastavnika razredne nastave navelo da su to takođe nastavni planovi, ali i prostor u učionici i školi (68%). Među izazovima koji spadaju u većinu odgovora sa kojima se susreću zaposleni su i: odnos vršnjaka prema deci sa teškoćama u razvoju, zahtevi prema detetu, odnos roditelja i metodologija rada (Zlatarović, Mihajlović, 2013).

ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Polazak u školu je jedan od prelomnih događaja u životu deteta. Ono treba da se adaptira na školski kolektiv i prihvati autoritet učitelja, odgovori na zahteve i očekivanja roditelja i usvoji drugačiji raspored dnevnih aktivnosti. U kontekstu poznavanja psiho-socijalnih teškoća, koje se javljaju

kao posledica poremećaja, možemo pretpostaviti da je za dete sa teškoćama, polazak u školu visokostresni životni događaj. Lišena spontanog sticanja iskustava, zbog prirode oštećenja s jedne strane, i zbog izostanka ili neadekvatnih podsticaja u predškolskim vaspitno-obrazovnim ustanovama s druge strane, mnoga deca sa teškoćama ne pokazuju spremnost za polazak u školu i ne mogu da odgovore zahtevima koji se pred njih postavljaju. U kontekstu savremenih težnji za inkluzijom dece sa teškoćama u razvoju, ova pitanja dobijaju na težini i značaju.

Dobar program za rano učenje treba da u osnovi sadrži određene tehničke i praktične postupke, koji će omogućiti vaspitaču da na odgovarajući način analizira mogućnosti i potrebe dece i obučih ih da samostalno zadovoljavaju ove potrebe. To znači strukturiranje čitave sredine u kojoj se dete kreće tako da ona bude pogodno okruženje za željeni razvoj sposobnosti samostalnog rešavanja problema i da tako unapređuje njegov intelektualni razvoj (Medouz, Kešdan, 2000).

Prema Klajvu Beku (Beck, 1990, prema Jablan, Hanak, 2007), škole treba da budu opšte, neselektivne, tj. da deca iz različitih socio-ekonomskih sredina i različitih nivoa stečenog znanja budu obrazovani u istoj školi. Školovanje dece u redovnoj školi pokazuje da smatramo da su sva deca jednako vredna kao ljudska bića, da sva mogu imati koristi od takvog obrazovanja, da su sva sposobna za dobar život i da imaju jednaka prava da to ostvare.

Detetu sa teškoćama u razvoju koje se priprema za školu neophodno je obezbediti dodatnu pomoć i podršku. Dodatna podrška obezbeđuje se bez diskriminacije po bilo kom osnovu, svakom detetu, odnosno učeniku iz društveno osetljivih grupa, kome je usled socijalne uskraćenosti, smetnji u razvoju, invaliditeta, teškoća u učenju i drugih razloga potrebna dodatna podrška u obrazovanju, zdravlju ili socijalnoj zaštiti. Dodatna podrška odnosi se na prava i usluge koje detetu obezbeđuju prevazilaženje fizičkih i socijalnih prepreka ka nesmetanom obavljanju svakodnevnih životnih aktivnosti od značaja za uključivanje u obrazovni proces, život u zajednici i uspešno napredovanje.

Dodatna podrška deci sa teškoćama u razvoju omogućena je individualnim planom podrške. Individualni plan podrške podrazumeva dokument kojim se obezbeđuje stvaranje uslova za ostvarenje obrazovnih i vaspitnih ciljeva za decu kojoj je potrebna pomoć u skladu sa njihovim intelektualnim mogućnostima. Njime se određuju intelektualne, emocionalne, socijalne i fizičke razvojne mogućnosti i utvrđuje težina teškoće zbog koje je detetu potrebna pomoć, nakon čega se određuju precizni i proverljivi ciljevi za određeni vremenski period. Ostvarenje postavljenih ciljeva utvrđuje se nedeljno i mesečno ili orijentaciono za jedno polugo-

dište, nakon čega se prati njihovo ostvarenje i na osnovu toga se donosi odluka da li i za koje je ciljeve potrebno ispitati individualni plan podrške (Daniels & Stafford, 2001).

Dakle, postoje uslovi koje je neophodno obezbediti deci sa teškoćama u razvoju u pripremnom predškolskom programu kako bi se ona sa uspehom upisala u I razred osnovne škole. Među tim uslovima su upravo opisani individualni planovi podrške, ali i individualizovan vaspitno-obrazovni rad. Sa vaspitačima i učiteljima koji su kompetentni profesionalci za inkluzivan proces, deca sa teškoćama u razvoju će se uspešno uključiti u radnu grupu, što nadalje doprinosi i uspešnoj celovitoj integriranosti u društvenu i socijalnu zajednicu, čime se doprinosi stvaranju demokratiskog i humanističkog društva, čemu i teži savremena ideja o inkluzivnom vaspitanju i obrazovanju.

LITERATURA

- Daniels, R. & Stafford, K. (2001). *Integracija dece sa posebnim potrebama*. Beograd: Centar za interaktivnu pedagogiju.
- Jablan, B., Hanak, N. (2007). Servisna funkcija specijalne škole u redovnom sistemu obrazovanja dece oštećenog vida. *Nove tendencije u specijalnoj edukaciji i rehabilitaciji* (773–788). Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i reabilitaciju, CID.
- Kamenov, E. (2006). *Vaspitno-obrazovni rad u pripremnoj grupi dečjeg vrtića: teorija i praksa*. Novi Sad: Dragon.
- Karić, T., Mihić, V., Korda, M. (2014). Stavovi profesora razredne nastave o inkluzivnom obrazovanju dece sa smetnjama u razvoju. *Primenjena psihologija*, 7(4) (531–548). Novi Sad: Filozofski fakultet, Odsek za psihologiju.
- Klemenović, J. (2014). *Spremnost za školu u inkluzivnom kontekstu*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Matijević i sar. (2010). *Deci je mesto u porodici. Priručnik za rad u zajednici sa porodicama dece sa smetnjama u razvoju*. Beograd: Gradski zavod za javno zdravlje.
- Medouz, S., Kešdan, A. (2000). *Kako pomoći deci da uče*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavne sredstva.
- Pešikan, A., Ivić, I. (2009). *Obrazovanjem protiv siromaštva: analiza uticaja uvođenja pripremnog predškolskog programa*. Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije.
- Tovilović, S., Baucal, A. (2007). *Procena zrelosti za školu – kako pristupiti problemima procene zrelosti i adaptacije marginalizovane dece na školu*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.

- Sretenov, D. (2005). *Socijalna interakcija i komunikacija dece sa smetnjama i dece bez smetnji u razvoju u inkluzivnom programu vrtića* (doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet.
- Sretenov, D. (2008). *Kreiranje inkluzivnog vrtića: deca ometena u razvoju u redovnoj predškolskoj ustanovi*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Stanković-Đorđević, M. (2002). *Deca sa posebnim potrebama – predškolski uzrast*. Pirot: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Studen, R. (2008). *Karakteristike inkluzivne nastave i spremnost nastavnika i učenika da prihvate decu sa posebnim potrebama* (magistarski rad). Beograd: Filozofski fakultet.
- Vigotski, L. (1983). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.
- Vujačić, M. (2006). Problemi i perspektive dece sa posebnim potrebama. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 38 (1) (190–204).
- Vukajlović, B. (2010). *Inkluzivno obrazovanje u teoriji i praksi*. Banja Luka: Nezavisni univerzitet.
- Zlatarović, V., Mihajlović, M. (2013). *Karika koja nedostaje. Mehanizmi podrške detetu sa teškoćama pri prelasku na sledeći nivo obaveznog obrazovanja u redovnom obrazovnom sistemu*. Beograd: Centar za interaktivnu pedagogiju.

Ana Vukobrat

PREPARING CHILDREN WITH DISABILITIES FOR SCHOOL

Abstract. Starting Primary School is a pivotal moment in a child's life. A child needs to adapt to a school life, accept the teacher's authorities, meet a learning standard established by the school system and acquire and follow a new schedule and daily routines essential for developing work habits. Due to the knowledge of developmental characteristics and psycho-social difficulties, which occur as a result of disorders and difficulties, it can be concluded that for children with disabilities starting school is stressful and difficult experience. Therefore, many children with disabilities do not show readiness for school and cannot successfully accomplish the requirements of the school system. Consequently, a child with disabilities should be provided with additional assistance and support relating to all the rights and services which ensure both overcoming physical and social barriers in the educational process and performing daily living skills that are necessary for successful integration into society. In order to be adequately prepared for school, a child with disabilities should be included in a preschool program, by which we thereby emphasize the importance of early inclusion. It is during the preschool age when children with disabilities should be included in

regular educational groups. In this way the first step towards the integration into society is taken, which thereby contributes to the realization of inclusive principles. Recognizing the invaluable importance of the inclusion of children with disabilities in the preschool program, in the introductory part of this paper the basic concepts of preparing children for school will be defined, in relation to the basic ideas of integration and inclusion. Furthermore, stories about preparation of the children with disabilities will be portrayed, as well as a research on the teachers' attitudes towards these preparations with the emphasis on the differences.

Keywords: the preschool program, children with disabilities, teachers.

Ljiljana Jelić,
Svetlana Prtenjak-Milenković
PU „Moje detinjstvo“
Čačak
ljiljana.jelic@yahoo.com

UDK 37.016:003-028.31(497.11)
37.018.2(497.11)

PRIPREMA PREDŠKOLSKOG DETETA ZA PISANJE IZ PERSPEKTIVE VASPITAČA, UČITELJA I RODITELJA

Apstrakt. Polazak u školu za dete predstavlja jednu od najznačajnijih prekretnica u životu, period pun novina i nepoznanica i za roditelje i za dete, ali i za učitelje u osnovnoj školi. Istovremeno, stavovi roditelja, vaspitača, a ujedno i učitelja „za“ i „protiv“ ranog opismenjavanja dece predškolskog uzrasta određuju delovanje vaspitača u domenu pripreme dece za nastavu početnog pisanja. Predškolske ustanove su u obavezi da pripreme dete za polazak u školu, odnosno jedan od vidova posebne pripreme predškolske dece podrazumeva njihovu pripremu za nastavu početnog pisanja. To je posebno značajno jer od uspešno savladane tehnike čitanja i pisanja umnogome zavisi uspeh u nastavi maternjeg jezika, ali i uspeh u školi uopšte, odnos prema učenju, ljubav prema radu. Stoga je cilj ovog istraživanja da se utvrde stavovi vaspitača, učitelja i roditelja o mogućnostima i potrebama pripreme dece predškolskog uzrasta za pisanje. Za potrebe ovog istraživanja odabran je uzorak koji čine 40 vaspitača i 20 učitelja koji imaju višegodišnje iskustvo u radu sa predškolskom i školskom decom, kao i 60 roditelja čija dece pohađaju predškolsku ustanovu ili školu.

Ključne reči: priprema dece za pisanje, predškolski program, predškolska ustanova, škola, roditelji dece koja se pripremaju za nastavu početnog pisanja.

UVOD

Priprema dece za nastavu početnog pisanja u predškolskim ustanovama jeste kontekst posebne pripreme za njihov polazak u osnovnu školu. Priprema za nastavu početnog pisanja predstavlja samo jedan segment u sistemu organizovanog delovanja na dete u predškolskoj ustanovi, odnosno ova priprema podrazumeva sistem organizovanih aktivnosti kojima se podstiče specijalna gotovost deteta za polazak u školu koja je sastavni deo opšte gotovosti i podrazumeva da dete do polaska u školu ovlada znanjima, veštinama i navikama koje će mu biti potrebne za ostvarivanje školskih zadataka iz nastave maternjeg jezika, posebno, a zatim iz ostalih nastavnih predmeta (*Pravilnik o Opštim osnovama predškolskog programa*, 2006; Kopas-Vukašinić, 2010a, 2014).

Prema autoru Emilu Kamenovu (2006), priprema za pisanje podrazumeva sistemsko vežbanje deteta i u predškolskoj ustanovi i u školi, pri čemu je zadatak predškolske ustanove da valjano pripremi decu za pisanje, a škole da ih opismeni. Takođe, značajno je istaći činjenicu da vaspitači u predškolskim ustanovama nemaju zadatak da nauče decu da pišu. Međutim, to ne znači da vaspitač ne treba da deluje kada deca ispoljavaju interesovanja za slova i potrebu da se izražavaju pomoću pisanja. Stoga, delovanje vaspitača treba da podrazumeva smislenu organizaciju aktivnosti koje doprinose razvijanju dečijih sposobnosti za pisanje. Pritom ne smeju biti zanemarene zakonitosti fizičkog, intelektualnog, socioemocionalnog razvoja deteta predškolskog uzrasta, kao i stvaralaštvo kao aspekt razvoja i potencijali pojedinca.

Razvoj napred pomenutih zakonitosti razvoja deteta predškolskog uzrasta, značajno je određen i kvalitetom organizovanih aktivnosti kojima se dete osmišljeno uvodi u svet pisane reči, i to kroz: 1) *razvoj psihomotorike* (fine motorike) – voljnog usmeravanja pokreta, njihove koordinacije, ritma, snage, tačnosti, tempa i razmaha pokreta šake i prstiju; 2) *razvoj grube motorike* – usavršavanje prirodnih oblika kretanja uz korišćenje krupnih mišića u svim oblicima pokretnih igara, plesova i drugih vidova telesnih aktivnosti, vežbi koordinacije pokreta i sl.; 3) *razvoj čulnog opažanja* doprinosi razvoju perceptivne aktivnosti. Deca posmatraju suštinske karakteristike stvari i pojava, oblika, boja, veličina, položaja, materijal od kojeg su stvari napravljene, uočavaju razlike i sličnosti među predmetima i pojavama i dr.; 4) *razvoj osećaja za ritam, harmoniju, ritmičkih pokreta i simetriju*; ostvarivanju ovog cilja doprinose: a) plesne i druge aktivnosti u kojima se javljaju ritmički pokreti, kao što je sviranje na dečijim instrumentima; b) korišćenje brojalica, razbrajalica i niza postupaka razrađenih u metodici muzičkog vaspitanja; v) crtanje u likovnim aktivnostima, koje zahteva preciznu vizuelnu kontrolu pokreta, kao i vođenje računa o obliku i veličini, posebno kada se modeluje izvlačenje detalja iz komada, crta ili aplicira na podlozi od papira celoviti oblici i njihovi detalji, stoga je crtanje najbliža radnja pisanju; 5) *sticanje veštine potrebne za korišćenje posebne sveske*. Započinje se upoznavanjem sveske, njene namene, korica i sadržaj, kao i uputstvima kako je održavati čistu i urednu. Zatim prilikom korišćenja svezaka slede vežbe ispisivanja linija u raznim pravcima (u slobodnom, ograničenom prostoru, bez podizanja olovke sa papira), precrtavanje geometrijskih oblika u raznim međusobnim odnosima i raznim položajima, bojenje šara, upisivanje elemenata slova i sl. (Kamenov, 1995, 1997, 2006). Napred pomenute aktivnosti predstavljaju osnovu za tumačenje procesa kojima se deca pripremaju za pisanje, a koji treba da doprinesu daljem razvoju dečijih potencijala i sposobnosti u odnosu na

aspekte njihovog razvoja (fizički, kognitivni, socioemocionalni razvoj, kao i razvoj kompetencije komunikacije i dečijeg stvaralaštva).

Do sada je ova tema izazvala brojne polemike i rasprave među vaspitačima, roditeljima i učiteljima, koji svoj stav o ranom opismenjavanju dece predškolskog uzrasta zastupaju sa različitih stanovišta. Tako je praksa pokazala da ponekad vaspitači i učitelji zaboravljaju ili zanemaruju zahteve savremenog obrazovanja i vaspitanja dece (učenika), kao i specifičnosti dečijeg razvoja, i u procesu njihove pripreme za pisanje sa decom najstarijeg predškolskog uzrasta i učenicima prvog razreda osnovne škole organizuju istovetne aktivnosti (čak koristeći isti radni materijal), bez uvida u ono šta je i kako je sa decom prethodno urađeno, kao i bez saznanja čime deca treba da ovladaju u narednom periodu. Takođe, ima slučajeva da aktivnosti u predškolskoj ustanovi i školi nisu sistematizovane tako da ne proizlaze jedna iz druge, niti se među njima može uočiti postupnost u realizaciji. Javlja se i problem da vaspitači rade pod pritiskom jednog broja roditelja dece koji smatraju da su vaspitači dužni da njihovu decu do polaska u školu nauče da pišu i da će tako deci biti lakše da savladaju školske obaveze i da će postizati bolji uspeh. Ovakvi zahtevi roditelja potvrđuju činjenicu da oni nemaju uvid u ciljeve i ishode *Pripremnog predškolskog programa*, nisu informisani o zadacima vaspitača u odnosu na decu koja se pripremaju za školu, niti imaju adekvatno pedagoško-psihološko znanje o razvojnim karakteristikama, potrebama i mogućnostima dece predškolskog uzrasta. Istovetne aktivnosti dece u predškolskoj ustanovi i školi umanjuju efikasnost njihove pripreme za pisanje.

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Cilj ovog istraživanja je da se utvrde stavovi vaspitača, učitelja i roditelja o mogućnostima i potrebama pripreme dece predškolskog uzrasta za pisanje. Za potrebe ovog istraživanja odabran je uzorak koji čine 40 vaspitača i 20 učitelja koji imaju višegodišnje iskustvo u radu sa predškolskom i školskom decom, kao i 60 roditelja čija deca pohađaju predškolsku ustanovu ili školu. Podaci su prikupljeni u predškolskim i školskim obrazovnim ustanovama na teritoriji grada Čačka i na teritoriji sela Guče, i to pomoću posebno kreiranog korpusa koji čine četiri upitnika i to: upitnik namenjen vaspitačima, upitnik namenjen učiteljima prvog i drugog razreda osnovne škole, upitnik namenjen roditeljima čija deca pohađaju predškolsku ustanovu i anketni upitnik namenjen roditeljima čija deca pohađaju prvi ili drugi razred osnovne škole. Sva četiri upitnika sadržala su pitanja zatvorenog, otvorenog i kombinovanog tipa i petostepenu skalu procene

koja je za potrebe ovog istraživanja konstruisana prema principima petostepene Likertove skale. U obradi podataka korišćeni su procenti, a jedan deo odgovora ispitanika obrađen je i tekstualno.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Prikaz dobijenih rezultata istraživanja obradom upitnika za vaspitače

Od ukupno 24 anketirana vaspitača sa teritorije grada Čačka, 75% njih je mišljenja da su najvažniji subjekti u pripremi dece za početno pisanje svi zajedno (predškolska ustanova, škola, roditelji), dok je njih 8,33%, u istom procentualnom učešću, mišljenja da su najvažniji subjekti u pripremi dece za početno pisanje ponaosob predškolska ustanova, škola i roditelji. Od ukupno 16 anketiranih vaspitača sa teritorije sela Guče, 93,75% je mišljenja da su najvažniji subjekti u pripremi dece za početno pisanje svi zajedno (predškolska ustanova, škola, roditelji), dok je samo jedan vaspitač mišljenja da je najvažniji subjekt predškolska ustanova.

Analiza stavova vaspitača prema navedenoj tvrdnji *Kada je reč o pripremi dece za pisanje, mišljenja ste da vaspitači u predškolskim ustanovama nemaju zadatak da nauče decu da pišu, već to treba prepustiti učiteljima u školi*, najveći broj njih ima pozitivno izgrađen stav, odnosno 29,16% vaspitača sa teritorije grada Čačka i 37,5% sa teritorije sela Guče u potpunosti se slaže sa stavom iznetim u navedenoj tvrdnji, 62,5% vaspitača sa teritorije grada Čačka i 31,25% sa teritorije sela Guče se izjasnilo da se slaže sa stavom iznetim u navedenoj tvrdnji. 8,33% vaspitača iz Čačka i samo jedan iz Guče su se izjasnili da su neodlučni, dok 25% vaspitača iz Guče ima negativan stav prema iznetoj tvrdnji (*ne slažem se + uopšte se ne slažem*).

Od vaspitača je zatraženo da iskažu svoje mišljenje kroz koje aspekte dečjeg razvoja prepoznaju efekte pripreme dece za pisanje kao produkta. Vaspitači sa teritorije grada Čačka su mišljenja da su najvažniji aspekti dečjeg razvoja u pripremi dece za pisanje: fizički razvoj (20,83%), razvoj komunikacije i stvaralaštva (25%), kognitivni razvoj (16,67%), socio-emocionalan razvoj (8,33%), prepoznavanje aplikacije sa slovima u radnoj sobi (4,16%), kroz sve aspekte razvoja (25%). Za vaspitače sa teritorije sela Guče, najvažniji aspekti dečjeg razvoja u pripremi dece za pisanje su: motorički razvoj (30%), razvoj komunikacije i stvaralaštva (22,5%), kognitivni/saznajni (22,5%), perceptivni (7,5%), logičko-matematički (5%), kroz sve aspekte (2,5%).

Od vaspitača je zatraženo da navedu razloge zbog čega dobro strukturirana i podsticajna sredina u predškolskoj ustanovi pomaže deci da se pripreme za nastavu početnog pisanja (koja ih očekuje u osnovnoj školi). Kao najčešće razloge vaspitači sa teritorije grada Čačka su navodili: deca pokazuju veliko interesovanje za pripremu početnog pisanja; podstiče dečiji razvoj, radoznalost i interesovanje; takva sredina stimuliše, podstiče decu na rad i ona su zainteresovanija; dobro strukturirana i podsticajna sredina dodatno motiviše decu. Vaspitači sa teritorije sela Guče su navodili sledeće razloge: dete uči ono što vidi; razvija svest o školi, polasku u školu i onom što je predviđeno u školi, a to je na prvom mestu pisanje i učenje slova; takva sredina stimuliše, podstiče decu na rad, zainteresovanija su; da deci bude sve na dohvata ruke, raspoloživo u datom trenutku (razvoj fine motorike, logike, kreativnosti), podstiče dečiju inicijativu, aktivnu manipulaciju sa materijalima; podstiče dečije interesovanje za početno pisanje; podstiče decu da uočavaju, opažaju, upoređuju, pronalaze, razvija sve logičke operacije.

Aktivnosti koje vaspitači sa teritorije grada Čačka (ukupno 24 vaspitača) najčešće realizuju u svojoj vaspitnoj grupi, kojima se podstiče razvoj dečijih sposobnosti za pisanje, su sledeće: aktivnosti za razvoj krupne i sitne motorike (23,8%); grafomotoričke vežbe (26,19%); jezičke igre (9,52%); govorne vežbe (11,9%); različite igre kao što su „Na slovo, na slovo“ (7,14%); Montesori igre (7,14%); igre za razvoj pažnje i koncentracije (7,14%); igre za bogaćenje rečnika i društvene igre sa slovima koje osmišljavaju i prave vaspitači (2,38%). Aktivnosti koje vaspitači sa teritorije sela Guče, njih 16, najčešće realizuju u svojoj vaspitnoj grupi za podsticanje razvoja dečijih sposobnosti za pisanje su: aktivnosti za razvoj krupne i sitne motorike (17,78%); likovne aktivnosti (15,56); koordinacija oko – ruka (4,44%); igre glasovima, rečima i slogovima (15,55%); Montesori igre (6,67%); pisanje na različitim podlogama – NTC program (2,22%); bogaćenje rečnika (6,67%); grafomotoričke vežbe (17,78%); didaktičke igre „Slovarica“, „Azbuka“ (2,22%); pisanje slova.

Od vaspitača je zatraženo da iznesu svoj stav o tome kako bi deca lakše savladala gradivo iz nastave početnog pisanja u osnovnoj školi da jasno treba razgraničiti zadatke vaspitača u predškolskoj ustanovi da pripreme decu za pisanje, u odnosu na zadatke učitelja u školi da opismene decu. Sa napred iznetim stavom u navedenoj tvrdnji 32,34% vaspitača iz Čačka i 37,50% iz Guče se u potpunosti slaže; 58,3% vaspitača iz Čačka i 50,0% iz Guče se slaže sa napred navedenim stavom; 8,33% vaspitača iz Čačka i 6,25% iz Guče se izjasnilo da su neodlučni, a samo jedan vaspitač sa seoskog područja se izjasnio da se ne slaže sa stavom u navedenoj tvrdnji.

Sedmo pitanje odnosi se na pretpostavku da obrazovanje roditelja utiče na spremnost deteta za pristup nastavi početnog pisanja. Sa ovom pretpostavkom pozitivno se slaže (*sasvim se slažem + slažem se*) 41,67% vaspitača iz Čačka i 56,25% vaspitača iz Guče. Neodlučno ih je 14,58% (8,33% grad i 6,25% selo). Nasuprot pozitivnom stavu, preostalih 50% vaspitača sa teritorije grada Čačka i njih 37,5% sa teritorije sela Guče se ne slaže ili se u potpunosti ne slaže sa stavom iznetim u navedenoj tvrdnji.

Pretposlednje pitanje odnosilo se na mišljenje vaspitača da li treba ograničiti dečija interesovanja za učenje pisanja slova u predškolskoj ustanovi. Svi vaspitači (24 – grad i 16 – selo) su mišljenja da ne treba ograničiti dečija interesovanja za učenje pisanja slova u predškolskoj ustanovi. Vaspitači iz Čačka smatraju da ako postoji interesovanje dece za učenje pisanja slova, takvoj deci treba omogućiti prikladan i adekvatan način, treba ih ispravno usmeriti, kroz raznovrsne igre ili aktivnosti približiti i proširiti njihova znanja o slovima u skladu sa njihovim uzrastom, posmatrati i obavestiti roditelje i zajedničkim podržavanjem pomoći detetu, pratiti interesovanja i mogućnosti deteta. 7,33% se izjasnilo da kod takve dece učenje pisanja slova treba ostaviti učiteljima i roditeljima. Vaspitači iz sela Guče smatraju da ukoliko se kod dece jave interesovanja za učenje pisanja slova, takvu decu treba podsticati i usmeravati, treba uključiti i roditelje (koje aktivnosti i igre mogu organizovati sa detetom), ukoliko je dete zainteresovano može naučiti i čitanje i pisanje i treba im pokazati „pravilno“ pisanje slova, koliko je moguće.

Poslednje pitanje odnosilo se na pretpostavku da je dete na uzrastu od 6 do 6,5 godina zainteresovano za pisanje slova, reči ili rečenica i ima potrebu da se izražava pomoću pisanja, zadatak vaspitača bi bio da vrlo oprezno bira i osmisli didaktičke igre kao osnovnu aktivnost dece predškolskog uzrasta. Sa ovom pretpostavkom slaže se i u potpunosti se slaže 91,66% vaspitača iz Čačka i 87,5% vaspitača iz Guče. Neodlučnih je 14,58% (8,33% – grad i 6,25% – selo), dok se 8,33% vaspitača iz sela Guče delimično slaže sa napred navedenom pretpostavkom.

Prikaz dobijenih rezultata obradom upitnika za roditelje čija deca pohađaju predškolsku ustanovu

Od ukupno 40 anketiranih roditelja (20 – grad i 20 – selo) čija deca pohađaju predškolsku ustanovu, 65% njih iz Čačka i 80% iz Guče je mišljenja da su najvažniji subjekti u pripremi dece za početno pisanje svi zajedno (predškolska ustanova, škola, roditelji). 10% roditelja iz Čačka čija deca pohađaju PPP u trajanju od 4 sata smatra da su oni odgovorni u pripremi dece za početno pisanje, dok je za 10% roditelja iz Čačka i Guče glavni su-

bjekt škola. Takođe, istraživanjem se došlo do podatka da je 15% roditelja iz Čačka i 10% iz Guče mišljenja da je predškolska ustanova najvažniji subjekt u pripremi dece za početno pisanje.

U okviru drugog pitanja od roditelja je zatraženo da iskažu svoje mišljenje o tome šta podrazumeva priprema predškolske dece za pisanje u predškolskoj ustanovi. Najveći broj roditelja iz Čačka smatra da priprema dece za pisanje u predškolskoj ustanovi podrazumeva: da deca znaju da prepoznaju slova i natpise, da znaju da napišu svoje ime, da se upoznaju sa slovima kroz igru, da nauče slova i brojeve, da razviju grafomotoriku i dr. Najveći broj roditelja iz Guče smatra da priprema dece za početno pisanje u predškolskoj ustanovi podrazumeva: da moraju da nauče sva slova (25%), da prepoznaju neka slova i brojeve, da pravilno drže olovku, da kontrolišu pokrete ruke i usklade ritam, da napišu ime, da se orijentišu u prostoru i dr.

Aktivnosti koje roditelji iz Čačka najčešće realizuju kod svojih kuća u pripremi dece za pisanje su: igre tipa „Na slovo, na slovo“, „pravimo“ slova od štapića, vežbamo krupnu i sitnu motoriku, čitamo, pišemo, crtamo, popunjavamo knjižicu kreativnog karaktera, kroz igru učimo azbuku, edukativne igre (30 dvostranih kartica-pojmova, slikovni ispis tog pojma i 54 dvostranih kartica-pojmova i početno veliko slovo i početno malo slovo). Jedan od roditelja iz Čačka je odgovorio sledeće: sa 3–4 godine su pisali proste reči *mama, tata, kuća* i sl., kasnije su prepisivali duže reči, igrali smo se učitelja i đaka. Već sa 5 godina su se trudili da nauče sva slova da bi sami tražili igrice i crtane filmove na internetu. Takođe, zanimljiv je i odgovor jednog roditelja da je dete svojevolski sa 5 godina naučilo ćirilicu i latinicu, tako da sa 6 godina zna sve samo da piše. Za razliku od roditelja iz Čačka, aktivnosti koje roditelji iz Guče najčešće realizuju sa svojom decom u pripremi dece za pisanje su: učenje azbuke, igra „Na slovo, na slovo“, „Kaladont“, crtanje i pisanje slova, bojenje bojanke, pisanje reči ispod slika predmeta i životinja, vežbanje krupne i sitne motorike, učenje slova sa kocki i dr.

Od roditelja je zatraženo da odgovore šta po njihovom mišljenju dete treba da zna kada je reč o početnom pisanju slova nakon završetka pohađanja PPP-a i sa njegovim polaskom u prvi razred. Najveći broj roditelja smatra da dete treba da zna sva slova (40% – grad i 35% – selo) ili ne treba da zna sva slova (30% – grad i 40% – selo). Takođe, postoji i znatan broj roditelja koji smatraju da je bitno za dete da, kada pođe u prvi razred, prepozna neka slova (20% – grad i 25% – selo).

Sa stavom da vaspitači u predškolskoj ustanovi treba da nauče decu da pišu kako bi lakše savladala školske obaveze i postizala bolje rezultate u školi, pozitivno se slaže 70% roditelja iz Čačka i 55% iz Guče, dok je 10%

roditelja iz Čačka i 20% iz Guče neodlučno. Negativan stav prema navedenoj tvrdnji ispoljilo je 20% roditelja iz Čačka i 25% iz Guče, navodeći da se ne slažu da predškolske ustanove treba da nauče decu da pišu.

Roditelji iz grada Čačka koji zastupaju pozitivan stav da deca treba da nauče da pišu u PU, kao razloge su navodili sledeće: imam dete u prvom razredu i iz svog iskustva znam da učitelji očekuju od dece da znaju da napišu sva slova, jer po sistemu učenja nemaju mogućnost da to postepeno i temeljno nauče u prvom razredu; mora da postoji sklad između prvog i predškolskog; zato što većina učitelja podrazumeva da deca treba da znaju slova; zato što u prvom razredu nemaju vremena za učenje slova, jer učitelji smatraju da oni to već treba da znaju; mislim da su deca dovoljno zrela i mogu da nauče sve što je predškolskim programom predviđeno; vaspitači su ti koji stvaraju dobro predznanje za polazak u školu; ne mislim da isključivo vaspitači treba da nauče decu da pišu, ali su sa 6 godina dovoljno zreli i verujem da svu decu zanima da znaju da pišu; jer bi deci bilo lakše u prvom razredu. Za razliku od njih, roditelji koji imaju negativan stav kao razloge navodili su sledeće: za pisanje treba da budu zaduženi učitelji (jer oni pravilno uče decu- tvrdnja većine učitelja); u PPP-u dete treba da zna da prepozna slova ako to želi; time treba da se bave pedagozi u prvom razredu; znam mnogo dece iz svog okruženja koja nisu znala slova u prvom razredu, a kasnije su bili dobri đaci; smatram da deca treba da se upoznaju sa školskim obavezama i da se pripremaju, a ne da ih savladaju pre vremena, u predškolskoj ustanovi da se opuste i pripreme za školu.

Roditelji iz sela Guče koji zastupaju pozitivan stav da deca treba da nauče da pišu u PU, kao razloge su navodili sledeće: smatram da roditelji imaju bitnu ulogu u obrazovanju svoje dece, tako da uporedo sa vaspitačima moraju da pomognu deci da savladaju sva slova; jer će dete lakše savladati obaveze, kada je u predškolskoj ustanovi steklo neko znanje; u vrtiću je moguće da nauče sva slova, gde će njima to biti zabavno i zanimljivo, a ujedno im pomoći pri lakšem savladavanju školskih obaveza; osnovni razlog je što velika većina učitelja, iako kažu da od dece očekuju da prepoznaju slova, već u prvim danima zadaju tekstualne zadatke koje deca moraju pročitati da bi iste uradili. Roditelji iz Guče koji zastupaju negativan stav kao razlog navodili su sledeće: treba da ih nauče da prepoznaju slova u reči, a učitelj kako se pravilno slova pišu; smatram da deca treba da počnu sa učenjem slova tek u školi, u predškolskoj ustanovi treba da prepoznaju neka slova ali više kroz igru a ne ozbiljno učenje; mislim da prvak treba da započne svoje školovanje sa nečim lakšim (kao što je pisanje slova), a ne da pišu diktat posle nekoliko dana; učitelji očekuju decu koju su vaspitači naučili da čitaju i pišu; mislim da vaspitači treba

da kroz igru upoznaju decu sa slovima, a učitelji su ti koji će deci objasniti tehniku pisanja; lakše je naučiti decu koja ne znaju, nego ispravljati pogrešno naučeno; učitelji treba da budu zaduženi za učenje i pisanje slova.

Ako dete nije bilo zainteresovano za pisanje u PPP-u: 30 % roditelja iz Čačka i 35% iz Guče smatra da je potrebno da roditelji podučavaju dete iako nema interesovanja; 50% roditelja iz Čačka i 20% iz Guče su mišljenja da treba ostaviti sve da ide svojim tokom. Da podučavanje za nastavu početnog pisanja treba prepustiti učiteljima u osnovnoj školi, izjasnilo se 20% roditelja iz Čačka i 45% iz Guče.

Poslednje pitanje se odnosilo na to da roditelji na skali od 1 do 5 izraze stepen zadovoljstva angažovanošću vaspitača u pripremi dece za početno pisanje u okviru PPP-a. Većina roditelja je zadovoljna ili u potpunosti zadovoljna angažovanošću vaspitača u pripremi dece za početno pisanje (90% - grad i 85% - selo). Manji broj roditelja je delimično zadovoljno (10% - grad i 15% - selo).

Prikaz dobijenih rezultata obradom upitnika za učitelje u osnovnoj školi

Od ukupno 20 anketiranih učitelja, 80% učitelja iz Čačka i 70% iz Guče mišljenja su da su najvažniji subjekti u pripremi dece za početno pisanje svi zajedno (predškolska ustanova, škola, roditelji). 20% učitelja iz Čačka i iz Guče mišljenja je da je najvažniji subjekt predškolska ustanova, dok jedan učitelj iz Guče smatra da je predškolska ustanova najvažniji subjekt u pripremi dece za početno pisanje.

Od učitelja je zatraženo da odgovore da li su upoznati sa *Planom i programom pripreme dece za pisanje* prema programskim modelima A i B u okviru PPP-a. 60% vaspitača iz Čačka i Guče se izjasnilo da su delimično upoznati, a 40% njih smatra da nisu upoznati sa *Planom i programom pripreme dece za pisanje* u okviru PPP-a.

U vezi sa osobinama ili sposobnostima koje dete treba da poseduje kada krene u prvi razred, kada je reč o nastavi početnog pisanja u prvom razredu osnovne škole, 69,23% učitelja iz Guče i 50% iz Čačka misli da je najvažniji razvoj fine i krupne motorike, za 17,69% učitelja iz Guče i 12,5% iz Čačka bitan je razvoj čulnog opažanja. Za sticanje veštine potrebne za korišćenje posebne sveske izjasnilo se 23,7% učitelja iz Guče i 37,5% iz Čačka.

Za 80% učitelja iz Guče i 40% učitelja iz Čačka najveća očekivanja od PPP-a u predškolskoj ustanovi, kada je reč o nastavi početnog pisanja u školi, jesu da sa polaskom u prvi razred dete ne treba da ima predznanja o pisanju svih slova. 20% učitelja iz Guče smatra da dete treba da ima predznanja o pisanju pojedinih slova, dok 20% učitelja iz Guče i 40% iz

Čačka misli da je potrebno uvažiti individualna interesovanja deteta o pisanju slova.

Od učitelja je zatraženo da navedu razloge zbog kojih je priprema za početno pisanje u predškolskoj ustanovi važna za polazak u školu. Kao najčešće razloge učitelji su navodili sledeće: nije važna ali je poželjna; zbog razvoja motorike, a ne učenja slova; potrebno je, ali pravilno (ako nije pravilno, bolje ga ne raditi); period u predškolskoj ustanovi deca treba da provedu bez učenja i vežbanja pisanja slova jer u prvom razredu ima mogućnost da to radi sa učiteljem koji je imao metodiku srpskog jezika (metodiku početnog čitanja i pisanja); nije neophodno da znaju da pišu slova, ali korisno je da ih prepoznaju, a ako pritom imaju razvijenu i finu motoriku, lakše će se snalaziti sa prvim školskim zahtevima; deca ne treba da nauče da pišu slova već ih treba naučiti da pravilno koriste svesku.

Ako se uzmu u obzir svi aspekti dečjeg razvoja u periodu od 6 do 6,5 godina, 80% učitelja iz Čačka i 70% iz Guče ima pozitivno mišljenje da je u tom uzrastu moguće pripremiti decu za nastavu početnog pisanja u osnovnoj školi, 20% učitelja iz Čačka i 10% iz Guče se izjasnilo da su neodlučni. 20% učitelja iz Guče ima negativan stav, odnosno uopšte se ne slaže da ja na tom uzrastu moguće pripremiti decu za nastavu početnog pisanja u osnovnoj školi.

Sedmo pitanje odnosilo se na pretpostavku da jasno treba razgraničiti zadatke vaspitača u predškolskoj ustanovi da pripreme decu za pisanje, u odnosu na zadatke učitelja u osnovnoj školi kako bi deca lakše savladala gradivo iz nastave početnog pisanja u osnovnoj školi. Sa ovom pretpostavkom u potpunosti se slaže ili se slaže 80% učitelja iz Čačka i 70% iz Guče, dok su se preostali učitelji sa seoskog i gradskog područja izjasnili da su neodlučni.

Od učitelja je zatraženo da iznesu svoj stav o tome da li obrazovanje roditelja utiče na spremnost deteta za pristup nastavi početnog pisanja u osnovnoj školi. 30% učitelja iz Čačka i Guče se ne slaže sa ovom pretpostavkom, 50% učitelja iz Guče i 40% iz Čačka je neodlučno, dok 20% učitelja iz Guče i 30% iz Čačka ima pozitivno mišljenje da obrazovanje roditelja utiče na spremnost deteta za njegov pristup nastavi početnog pisanja u osnovnoj školi.

Pretposlednje pitanje odnosilo se na mišljenje učitelja da li treba ograničiti dečija interesovanja za učenjem pisanja slova, ili je neophodno izvršiti podsticaj ili delovanje od strane učitelja, roditelja i vaspitača. Najveći broj učitelja (80% – Čačak, 70% – Guča) smatra da ne treba ograničiti dečija interesovanja za učenje pisanja slova i da je potrebno izvršiti podsticaj i delovanje od strane učitelja, roditelja i vaspitača. Većina učitelja smatra da je kod deteta kod koga se javi interesovanje za učenje pisanja slova po-

trebno izvršiti podsticaj kroz igru, crtanje i bojenje, razvoj fine motorike i preciznosti.

U poslednjem pitanju od učitelja je zatraženo da iskažu svoj stav o tome šta bi za njih, ukoliko bi bili vaspitači, bilo važno u pripremi dece za nastavu početnog pisanja slova. Učitelji smatraju da je bitan razvoj motoričkih sposobnosti (od krupne do sitne motorike i grafomotorike), kojima se olakšava priprema dece za pisanje, kao što su: pravilno sedenje, pravilno držanje olovke, pokretljivost i dobra koordinacija ruke i šake, pravilno korišćenje radne sveske i pribora za rad i sl.

Prikaz dobijenih rezultata obradom upitnika za roditelje u osnovnoj školi

Od ukupno 20 anketiranih roditelja čija deca pohađaju prvi i drugi razred u osnovnoj školi, najveći broj njih smatra da su najvažniji subjekti u pripremi dece za početno pisanje svi zajedno (predškolska ustanova, škola, roditelji), tačnije 58,33% iz grada i 62,5% sa sela. 8,33% roditelja iz Čačka smatra da su oni odgovorni, 25,01% iz Čačka i 25% iz Guče odgovornost prepuštaju školi. Veoma mali broj ispitanih roditelja smatra da je predškolska ustanova najvažniji subjekt u pripremi dece za početno pisanje (8,33% - grad i 12,5% - selo).

Kada je reč o savlađivanju početnog pisanja, većina roditelja iz grada Čačka se izjasnilo da je njihovo dete prilikom pohađanja PPP-a i s polaskom u školu prepoznavalo neka slova (50%), dok se većina roditelja iz sela Guče izjasnilo da sa polaskom u školu dete nije znalo sva slova (47%). Da je dete znalo sva slova sa polaskom u školu, smatra 16,65% roditelja iz Čačka i 18,42% roditelja iz Guče.

Od roditelja je zatraženo da odgovore na pitanje da li se priprema za nastavu početnog pisanja u okviru predškolske ustanove odrazila na uspeh deteta u školi. U manjem broju roditelji su dali odgovor da jeste (34% - Čačak, 38% - Guča), dok većina njih smatra da se priprema za nastavu početnog pisanja u okviru predškolske ustanove nije odrazila na uspeh deteta u školi (64% - Čačak, 62% - Guča).

U četvrtom pitanju od roditelja je zatraženo da na skali od 1 do 5 izraze svoj stav o tvrdnji *da vaspitači u predškolskim ustanovama treba da nauče decu da pišu kako bi oni lakše savladali školske obaveze i postizali bolji uspeh u školi*. Pozitivan stav (*slažem se + u potpunosti se slažem*) prema navedenoj tvrdnji ima 33,8% roditelja iz Čačka i 37,5% roditelja iz Guče. Neodlučnih roditelja iz Čačka je 31,2% ,a iz Guče 25%. Negativan stav (*uopšte se ne slažem + ne slažem se*) prema navedenoj tvrdnji ispoljilo je 35% roditelja iz Čačka i 37,5% iz Guče.

Roditelji iz Čačka koji su iskazali negativan stav prema navedenoj tvrdnji, kao razloge su navodili sledeće: ne slažem se iz više razloga, ali jedan od njih je da je priprema pred školu jedno, a obrazovanje drugo; za dete je bitno da zna da drži olovku pre polaska u prvi razred, a kasnije se sve nauči u zavisnosti od njegovog interesovanja; smatram da su u tom uzrastu još željni igre, a polaskom u školu dožive da imaju ozbiljnijih obaveza, pa zato smatram da treba, kao nekada, učiteljica da pređe celu azbuku, a ne vaspitačica; zavisi od toga šta učitelj zahteva; primer kod mog deteta u školi da su u vrtiću naučila pisanje slova, a učitelj zahteva drugačije; učitelji su ti koji treba da daju znanje đacima i roditelji da pomognu da objasne deci da je učitelj autoritet i da od njega (nje) uče.

Roditelji iz sela Guče koji su takođe izrazili negativan stav prema navedenoj tvrdnji, kao razloge su navodili sledeće: mislim da deca sve što je neophodno nauče u prvom razredu i da je sve što urade u predškolskom plus; konsultovala sam se sa učiteljima koji su smatrali da nije potrebno da dete zna da čita i piše pre polaska u školu. I to je i moje mišljenje; vaspitači nisu stručni da uče decu da pišu, uspeh u školi ne zavisi od toga da li je dete u PPP-u naučilo slova.

Pretposlednje pitanje odnosilo se na mišljenje roditelja o tome koje znanje dete treba da poseduje, ukoliko roditelj sagleda tadašnju situaciju, uzme u obzir spremnost deteta da savlada gradivo prvog razreda iz srpskog književnog jezika kada je reč o početnom pisanju. 37,5% roditelja iz Čačka smatra da dete ne treba da zna sva slova, a iz Guče da dete treba da zna sva slova. 50% roditelja iz Guče i Čačka smatra da je potrebno pratiti interesovanje deteta za početno pisanje.

Ako dete nije bilo zainteresovano za pisanje u PPP-u: 8,33 % roditelja iz Čačka smatra da je potrebno da roditelji podučavaju dete iako nema interesovanja; 50% roditelja iz Čačka i isti procenat njih iz Guče su mišljenja da treba ostaviti sve da ide svojim tokom. Da podučavanje za nastavu početnog pisanja treba prepustiti učiteljima u osnovnoj školi, smatra 41,67% roditelja iz Čačka i 50% iz Guče.

ZAKLJUČAK

Predstavljeno istraživanje skreće pažnju na važna pitanja i probleme pripreme predškolske dece za početno pisanje koji se sreću kod nas u okviru predškolske ustanove i škole. Rezultati nedvosmisleno pokazuju da većina vaspitača, učitelja i roditelja čija deca pohađaju školu iz Čačka i Guče ima pozitivno izgrađen stav da vaspitači u predškolskim ustanovama nemaju zadatak da nauče decu da pišu, već to treba prepustiti učiteljima

u školi i da dete koje polazi u prvi razred ne treba da ima predznanje o pisanju svih slova. Za razliku od njih, većina roditelja čija deca pohađaju predškolsku ustanovu smatra da dete treba da zna da piše sva slova u vreme polaska u prvi razred.

Ako deca pokažu interesovanja za učenje pisanja slova u predškolskoj ustanovi, svi anketirani vaspitači, većina učitelja i roditelja čija deca pohađaju predškolsku ustanovu, saglasni su da ne treba ograničiti dečija interesovanja za učenje pisanja slova. Vaspitači smatraju da ako postoji interesovanje dece za učenje pisanja slova, takvu decu treba podsticati i usmeravati, kroz raznovrsne igre i aktivnosti približiti i proširiti njihova znanja o slovima, vodeći računa o razvojnim karakteristikama i individualnim mogućnostima deteta, kao i to da treba uključiti i roditelje da u zajedničkoj saradnji prate interesovanja i mogućnosti deteta.

Većina anketiranih vaspitača, učitelja i roditelja dele isto mišljenje i smatraju da su svi oni zajedno najvažniji subjekti u pripremi dece za početno pisanje. S tim u vezi, posmatrajući iz perspektive vaspitača i roditelja čija deca pohađaju predškolsku ustanovu, istraživanjem smo došli do podataka da vaspitači i roditelji organizovanjem raznovrsnih aktivnosti i igara podstiču različite aspekte dečjeg razvoja (fizičkog, intelektualnog, kognitivnog i dr.). Za učitelje u školi je najvažniji fizički razvoj predškolskog deteta, koji, prema njihovom mišljenju, prvenstveno podrazumeva optimalan razvoj motoričkih sposobnosti (od krupne do sitne motorike i grafomotorike, kojima se olakšava priprema za pisanje (pravilno sedenje, pravilno držanje olovke, pokretljivost i dobra koordinacija ruke i šake, pravilno korišćenje radne sveske i pribora za rad i sl). Iako učitelji smatraju da vaspitači imaju deo odgovornosti u pripremi dece za početno pisanje, više od polovine njih nije sigurno šta je programskim dokumentima predviđeno da se radi u pripremnim predškolskim grupama.

LITERATURA

- Kopas-Vukašinić, E. (2014). *Priprema dece za nastavu početnog pisanja*. Jagodina: Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu.
- Kopas-Vukašinić, E. (2010a). *Predškolski program u Srbiji*. Jagodina: Pedagoški fakultet.
- Kopas-Vukašinić, E. (2010b). Uloga vaspitača, učitelja i roditelja u pripremi dece za pisanje. *Pedagogija*, Vol. 65, br. 2 (316–325).
- Kamenov, E. (1995). *Model Osnova programa vaspitno-obrazovnog rada sa decom od tri do sedam godina, 3. deo*. Novi Sad: Odsek za pedagogiju Filozofskog fakulteta, Kikinda: Viša škola za obrazovanje vaspitača.

- Kamenov, E. (1997). *Metodika – Metodička uputstva za Model B Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja dece od tri do sedam godina, 3. deo*. Novi Sad: Odsek za pedagogiju Filozofskog fakulteta, Beograd: Zajednica viših škola za obrazovanje vaspitača Republike Srbije.
- Kamenov, E. (2006). *Vaspitno-obrazovni rad u pripremljenoj grupi dečjeg vrtića, teorija i praksa*. Novi Sad: Dragon.
- Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja dece uzrasta od tri do sedam godina* (1996). Beograd: „Prosvetni pregled“.

Ljiljana Jelić

CONCEPTION OF EARLY LITERACY IN PRESCHOOL CHILDREN FROM THE PERSPECTIVE OF THE PRESCHOOL TEACHER, A PARENT AND THE TEACHER

Abstract. Starting the school is one of the most important turning points in a child's life. It's a period full of innovations and unknown things both for a child and a parent, but for primary teachers as well. At the same time, the attitude of a parent, preschool teacher and a teacher towards early literacy of preschool children determines the actions of a preschool teacher in the field of preparing children for teaching initial writing. Preschool Educational institutions are obligated to prepare a child for school. The aspect of special preparation of preschool children means preparing them for teaching initial writing. This is particularly important because the child's success in learning its mother tongue and the success in school generally greatly depends on whether a child successfully overcomes the techniques of reading and writing. Therefore, the aim of the research was to determine attitudes about the possibilities and needs of preparing children for writing. For the purpose of this study, a sample of 40 preschool teachers and 20 teachers who have years of experience working with preschool and school children has been elected, as well as 60 parents whose children go to the preschool educational institutions and schools.

Key words: preparing the children for writing, the preschool program, preschool educational institution, school, parents of children that are being prepared for initial writing.

Danijela Apostolović
PU „Pionir“
Jagodina
apostolovicdanijela72@gmail.com

UDK 373.2.022
373.23
373.211.24

KURIKULUMI PREDŠKOLSKOG VASPITANJA KAO OSNOVA ZA PLANIRANJE I PROGRAMIRANJE RADA VASPITAČA U PREDŠKOLSKOJ USTANOVI

Apstrakt. U našem društvu i u društvima u okruženju, uočene su izvesne razlike i specifičnosti u planiranju, organizaciji i realizaciji programskih aktivnosti sa decom ranog uzrasta u predškolskim ustanovama. Cilj ovog rada je predstavljanje programa (kurikuluma) predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Sloveniji, Hrvatskoj i Srbiji, kao polaznih osnova za planiranje i programiranje rada vaspitača u predškolskim ustanovama. Sagledavanje razlika i specifičnosti u ovim programskim koncepcijama, doprinosi otkrivanju novih mogućnosti jedinstvenog delovanja i unapređivanja rada vaspitača u predškolskim ustanovama. Primenom deskriptivne metode i postupaka analize sadržaja dokumenata, analizirani su i komparirani sadržaj i struktura pomenutih aktuelnih predškolskih programa (kurikuluma) kroz prikaz: ciljnih orijentacija, funkcija predškolskih ustanova, načela vaspitno-obrazovnog rada, ciljeva i zadataka predškolskog vaspitanja i obrazovanja, metodičkih uputstava za planiranje i organizaciju aktivnosti sa decom, uloge vaspitača u programima, konteksta otvorenosti sistema. Rezultati istraživanja ukazuju na različit sadržaj i strukturu ovih predškolskih programa (kurikuluma), ali na slične programske koncepcije, odnosno na istu humanističko-vrednosnu orijentaciju predškolskih programa (kurikuluma) u Sloveniji, Hrvatskoj i Srbiji.

Ključne reči: dete, vaspitač, predškolska ustanova, predškolski program (kurikulum), planiranje i programiranje rada.

UVOD

U radu su predstavljeni programi (kurikulumi) predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Sloveniji, Hrvatskoj i Srbiji kao osnova za planiranje i programiranje rada vaspitača u predškolskim ustanovama. Naslov rada predstavlja ujedno i naziv master rada, a delovi rada predstavljeni su u časopisima, što se može videti kroz prikaz autocitata. Organizovani sistem predškolskog vaspitanja i obrazovanja kod nas u Srbiji i drugim društvima u našem bliskom okruženju, obavlja se u predškolskim usta-

novama u kojima su uočene izvesne razlike u organizaciji aktivnosti sa decom, u skladu sa specifičnostima utvrđenih polaznih osnova programa. Svako društvo, oslanjajući se na bogatu tradiciju iz koje crpi identitet i jako osećanje ukorenjenosti u tekovine društva, na različitim polaznim osnovama kreira nacionalne kurikulume, ali u njih ugrađuje duh, kulturu i tradiciju svog naroda. Dosadašnja istraživanja i rasprave koje se bave kompleksnim razmatranjem i poimanjem programa (kurikuluma) predškolskog vaspitanja i obrazovanja, potvrđuju nam da se programske koncepcije u slovenačkom, hrvatskom i srpskom društvu, značajnije ne razlikuju u pogledu utvrđenih ciljnih orijentacija. Imajući u vidu raznovrsne determinante, strukturu i sadržaj ovih kurikuluma, kao i pojedinosti koje se naglašavaju unutar programa (kurikuluma), mogu se pretpostaviti određene razlike među ovim predškolskim programima (kurikulumima). Razlike koje se javljaju se odnose na različit sadržaj i strukturiranost programa (kurikuluma). Zahvaljujući značajnim dostignućima u oblasti dečje psihologije i predškolske pedagogije, kao i korenitim reformama sprovedenim u obrazovnom sistemu, možemo reći da se danas institucionalno predškolsko vaspitanje i obrazovanje dece u slovenačkom, hrvatskom i srpskom društvu odvija u savremenim predškolskim ustanovama, u kojima je rad vaspitača podignut na viši nivo nego ranije, zahvaljujući upravo kurikulumu predškolskog vaspitanja, koji predstavlja polaznu osnovu za planiranje i programiranje rada vaspitača, jer je zasnovan na savremenim koncepcijama vaspitanja, ali ne zanemaruje već utvrđene postavke u vaspitanju dece, nastale na teorijama istaknutih filozofa i klasika predškolske pedagogije, na čijim su idejama zasnivali svoj rad mnogi savremeni autori u našem društvu. Komparacijom programa (kurikuluma), ispitaćemo i utvrditi sličnosti i razlike među programima, a zatim ukazati na eventualnu povezanost različitih koncepcija u odnosu na utvrđene polazne osnove, ciljne orijentacije, funkcije predškolskog vaspitanja i obrazovanja, načela vaspitno-obrazovnog rada, ciljeva i zadataka predškolskog vaspitanja i obrazovanja, metodičke osnove za organizaciju aktivnosti sa decom, ulogu vaspitača u njima i konteksta otvorenosti ovih sistema.

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Problem istraživanja se odnosi na ispitivanje i utvrđivanje sličnosti i razlika među predškolskim programima u Sloveniji, Hrvatskoj i Srbiji, kako bi predstavljanje njihovih različitosti moglo doprineti sveobuhvatnijem

teorijskom sagledavanju kurikuluma predškolskog vaspitanja, u cilju nje-gove konkretizacije.

Predmet ovog istraživanja jeste sadržaj i struktura kurikuluma predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Sloveniji, Hrvatskoj i Srbiji.

Cilj istraživanja je utvrditi da li se i koliko kurikulumi predškolskog vaspitanja (predškolski programi) u Sloveniji, Hrvatskoj i Srbiji razlikuju u pogledu sadržaja, strukture i programske koncepcije. Ovako postavljen cilj podrazumeva komparativnu analizu osnovnih elemenata ovih programa.

Zadaci istraživanja su:

1. Ispitati da li su predstavljene koncepcije ciljno orijentisane na društvo kao opštu kategoriju, ili na dete kao pojedinca u društvenoj zajednici;
2. Ispitati da li su bazične funkcije predškolske ustanove, prema koncepcijama ovih programa (kurikuluma), identične ili su evidentne razlike;
3. Ispitati da li postoje razlike u određenju načela vaspitno-obrazovnog rada u ovim programskim koncepcijama u skladu sa polazištima za njihovu izradu;
4. Ispitati da li se ciljevi i zadaci delatnosti predškolskog vaspitanja i obrazovanja u predstavljenim programima (kurikulumima) razlikuju ili ne;
5. Ispitati da li ovi predškolski programi (kurikulumi) sadrže metodička uputstva za planiranje i realizaciju aktivnosti sa decom, šta podrazumevaju i u čemu se razlikuju;
6. Ispitati ulogu vaspitača kao praktičara i realizatora predškolskog programa (kurikuluma) u predstavljenim programskim koncepcijama;
7. Ispitati da li su predškolski programi (kurikulumi) i koliko orijentisani na saradnju sa okruženjem i šta ova saradnja podrazumeva.

Osnovna hipoteza je da se programi (kurikulumi) predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Sloveniji, Hrvatskoj i Srbiji koncepcijski, strukturalno i sadržajno razlikuju u pogledu: programske orijentacije, određenih funkcija predškolske ustanove, načela rada, ciljeva i zadataka predškolskog vaspitanja i obrazovanja, metodičke osnove za realizaciju aktivnosti sa decom u predškolskim ustanovama, uloge vaspitača i koncepta orijentacije na saradnju sa okruženjem.

Metode i postupci u istraživanju - istraživanje je izvedeno deskriptivnom i komparativnom metodom, a primenjen je postupak analize sadržaja dokumenata.

ANALIZA I INTERPRETACIJA REZULTATA ISTRAŽIVANJA

Opšta zapažanja o organizaciji predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Sloveniji, Hrvatskoj i Srbiji idu u prilog činjenici da polazne osnove aktuelnih programskih koncepcija predstavljaju: utvrđen sistem pedagoško-psiholoških vrednosti, u potpunosti zasnovan na naučnim saznanjima o karakteristikama razvoja dece ranog uzrasta, ali i sistem opšteusvojenih društvenih vrednosti, važećih i priznatih u datim društvima. Poznavanje opštih karakteristika i specifičnosti predškolskih programa, koji ih određuju, definišu i čine jedinstvenim, drugačijim od ostalih programa, od značaja je za vaspitače kao realizatore programa, pri čemu se ne umanjuje značaj ostalih učesnika u tom procesu. U skladu sa postavljenom opštom hipotezom, rezultati naših razmatranja biće deskriptivno i tabelarno predstavljani.

Strukturu slovenačkog kurikuluma čine sledeći elementi: Uvodni deo; Ciljevi *Kurikuluma za vrtiće*; Principi za ostvarivanje ciljeva *Kurikuluma za vrtiće*; Dete u vrtiću; Oblasti aktivnosti u vrtiću (*Kurikulum za vrtiće*, 1999). Strukturu hrvatskog predškolskog programa sačinjavaju sledeći elementi: Uvodni deo; Humanističko-razvojna koncepcija vaspitanja i obrazovanja predškolske dece; Osnovni uslovi za primenu humanističke razvojne koncepcije u pedagoškoj praksi; Predlog koncepcije razvoja predškolskog vaspitanja (*Programsko usmjerenje odgoja...*, 1991). Strukturu srpskog predškolskog programa sačinjavaju sledeći elementi: Osnove programa nege i vaspitanja dece uzrasta od šest meseci do tri godine; Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja dece od tri godine do uključivanja u program pripreme za školu; Pripremni predškolski program (*Pravilnik o Opštim...*, 2006).

Razmatranjem ciljnih orijentacija predškolskih programima (kurikuluma), u Sloveniji, Hrvatskoj i Srbiji uočili smo sličnosti koje podrazumevaju: „zajedničku humanističku orijentaciju programa, otvorenost sistema predškolskog vaspitanja, načela predškolskog vaspitanja i pretpostavke o dečjem razvoju i učenju kao polazne osnove programa, kao i holističko viđenje prirode deteta. Naravno, u određenju ovih segmenata ima izvesnih sadržajnih, strukturalnih razlika, koje određuju specifičnosti ovih predškolskih programa (kurikuluma)” (Apostolović, 2013: 126). Komparativnom analizom programa konstatujemo da su: „ciljne orijentacije aktuelnih predškolskih programa (kurikuluma) u Sloveniji, Hrvatskoj i Srbiji identične i podrazumevaju orijentaciju na dete kao pojedinca u društvenoj zajednici, humanističko shvatanje detetove prirode i njegovog duhovnog i fizičkog razvoja. Ovim potvrđujemo da pomenuti predškolski

ski programi (kurikulumi) imaju iste programske (ciljne) orijentacije u odnosu na dete” (Apostolović, 2013: 126).

Tabela 1. *Ciljne orijentacije predškolskih programa (kurikuluma) u Sloveniji, Hrvatskoj i Srbiji*

R SLOVENIJA	R HRVATSKA	R SRBIJA
*Humanistička orijentacija koncepcije u sistemu institucionalnog predškolskog vaspitanja i obrazovanja;	*Humanističko-razvojna koncepcija u sistemu institucionalnog predškolskog vaspitanja i obrazovanja;	*Holistička priroda deteta;
*Otvorenost sistema kao polazna osnova za izradu kurikuluma;	*Specifične osobine i zakonitosti razvoja deteta predškolskog uzrasta;	*Humanističko shvatanje prirode deteta i njegovog duhovnog i fizičkog razvoja;
*Konkretizacija opštih (globalnih) i posebnih ciljeva;	*Saznanja o mogućnostima čovekovog razvoja u celini;	*Suštinska odrednica programa je da je dete vrednost samo po sebi;
*Zajedničke zakonitosti dečjeg razvoja kao osnova za kreiranje kurikuluma;	*Otvorenost programa za saradnju sa roditeljima školom, detetovim okruženjem u celini;	*Pedagoško-psihološka saznanja o razvoju deteta kao polazna osnova za kreiranje programa;
*Zajednička načela predškolskog vaspitnja kao osnova za kreiranje kurikuluma;	*Sistem javne odgovornosti praćenjem i vrednovanjem doprinosa svakog pojedinca u sistemu	*Zajednička načela rada;
*Holističko shvatanje prirode dečjeg razvoja		*Orijentacija na saradnju sa okruženjem;
		*Holizam (celovitost pristupa)

(Apostolović, 2013: 125)

Kada je reč o funkcijama predškolskih ustanova, u sve tri programske koncepcije je evidentno da predškolske ustanove vrše funkciju *neposredne pripreme deteta za školu*. Jedino je u *Opštim osnovama predškolskog programa* ova funkcija konkretizovana u posebnom delu dokumenta, kroz ciljeve, zadatke, sadržaje i aktivnosti, opšte i posebne (specijalne) pripreme dece za školu za *Model A* i *Model B*. *Kompenzatorska funkcija predškolske ustanove* je evidentna u sve tri programske koncepcije, jer se u ovim društvima prepoznaju deca iz siromašnih i kulturno depriviranih sredina, zato se predškolsko vaspitanje određuje kao delatnost od fundamentalnog značaja koja će doprineti ublažavanju postojećih socijalnih nejednakosti među decom. Bitne funkcije predškolske ustanove, koje su određene ovim predškolskim programima (kurikulumima), jesu *prepoznavanje darovite dece* i *uključivanje dece sa smetnjama u razvoju* u redovne predškolske grupe.

Tabela 2. *Funkcije predškolskih ustanova u Sloveniji, Hrvatskoj i Srbiji*

SLOVENIJA	HRVATSKA	SRBIJA
*Stvaranje adekvatnih uslova i povoljne sredine za rast i razvoj deteta;	*Integracija dece sa lakšim smetnjama u razvoju, i podsticanje razvoja darovite dece;	*Obezbeđivanje sigurne sredine za unapređivanje fizičkog i mentalnog zdravlja deteta;
*Stvaranje uslova za sigurno i srećno detinjstvo;	*Podsticanje i stvaranje uslova za celovit razvoj deteta;	*Obezbeđivanje uslova za pravilan rast i razvoj deteta;
*Razvoj svih detetovih potencija;	*Zadovoljavanje potrebe za sigurnošću, nežnošću i ljubavlju roditelja i drugih osoba sa kojima se dete susreće;	*Omogućavanje raznovrsnih kontakata sa vršnjacima i odraslima;
*Razvoj detetovih stvaralačkih mogućnosti;	*Zadovoljavanje osnovnih telesnih potreba deteta i očuvanje života i zdravlja;	*Obezbeđivanje jednakog starta pred polazak u školu – kompenzatorska funkcija;
*Socijalno- kompenzatorska funkcija;	*Zadovoljavanje potreba deteta za komunikacijom sa odraslima;	*Dopuna porodičnom vaspitanju;
*Poboljšanje kvaliteta porodičnog života;	*Zadovoljavanje potreba za raznolikim situacijama u okolini;	*Saradnja sa porodicom i pružanje pomoći u vaspitanju dece – preventivno vaspitno delovanje na porodicu;
*Obezbeđivanje početnog kvalitetnog obrazovanja	*Zadovoljavanje potreba za povezivanje porodičnog i vanporodičnog vaspitanja deteta;	*Priprema deteta za polazak u školu;
	*Pružanje pomoći roditeljima u vaspitanju deteta i dopuna porodičnom vaspitanju;	*Integracija dece sa smetnjama u razvoju, prepoznavanje darovite dece i podsticanje njihovog razvoja
	*Priprema deteta za polazak u školu;	
	*Zadovoljavanje i prepoznavanje posebnih potreba deteta i integracija u kolektiv i prepoznavanje darovite dece i podsticanje njihovog razvoja	

Načela vaspitno-obrazovnog rada predstavljaju osnovu za planiranje, realizaciju i vrednovanje vaspitno-obrazovnih aktivnosti sa decom. U Sloveniji, Hrvatskoj i Srbiji rad predškolskih ustanova je organizovan prema demokratskim načelima, koja podrazumevaju poštovanje ljudskih (detetovih) prava na slobodu i izbor. U kontekstu predškolskog sistema, sloboda podrazumeva slobodu svih učesnika (vaspitača, roditelja, dece...) u izboru ciljeva, zadataka, sadržaja i aktivnosti, metoda i oblika rada, planiranja vremena, prostora, sredstava i materijala, stepena i oblika saradnje predškolske ustanove sa porodicom, školom, lokalnom zajednicom. Vaspitno-obrazovni rad se odvija u skladu sa koncepcijom predškolskih programa (kurikuluma), time i utvrđenim programskim načelima.

Tabela 3. *Programska načela vaspitno-obrazovnog rada u predškolskim programima (kurikulumima) u Sloveniji, Hrvatskoj i Srbiji*

SLOVENIJA	HRVATSKA	SRBIJA
*vaspitanje deteta graditi na dečjim uzrasnim i razvojnim mogućnostima	*usklađenost sa uzrasni i individualnim ritmom deteta	*načelo usklađenosti sa uzrasnim i individualnim karakteristikama dece
*predškolsko doba ima svoje razvojne periode koje treba poštovati u radu	*fizički razvoj i zdravlje deteta su preduslov razvoja u celini; *kognitivni razvoj i razvoj sposobnosti uslov su optimalnog emocionalno-socijalnog razvoja deteta	*načelo celovitosti i integriteta; *načelo praćenja i podsticanja dečjeg razvoja
*aktivno učenje deteta odvija se kroz socijalnu interakciju u skladu sa dečjim interesovanjima i mogućnostima	*uvažavanje životnog iskustva deteta; *emocionalno-socijalne potrebe deteta su podjednako važne kao i fizičke potrebe deteta	*načelo životnosti; *načelo socijalne integracije i kontinuiteta
*dečja igra je najvažnija i osnovna aktivnost deteta, predstavlja način učenja i sredstvo razvoja u ranom detinjstvu	*učenje deteta se odvija kroz igru koja ima razvojnu i vaspitnu vrednost	*načelo poštovanja i kultivisanja dečje igre
*područja delatnosti se u kurikulumu međusobno prepliću	*omogućavanje i podsticanje stvaralačkih potencijala deteta	*načelo aktiviranja i postepenog osamostaljivanja dece; *načelo orijentacije ka opštim ciljevima

Ciljevi i zadaci predškolskog vaspitanja i obrazovanja u slovenačkom, hrvatskom i srpskom predškolskom programu (kurikulumu), proizlaze iz celokupne strategije obrazovanja društva na nacionalnom nivou, i zasnivaju se na sličnim koncepcijama vaspitanja, u kojima je evidentno da su opšti ciljevi različito predstavljeni, ali i konkretizovani globalni i posebni ciljevi, kao poželjni ishodi u odnosu na dete i njegove aspekte razvoja.

Tabela 4. Ciljevi i zadaci predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Sloveniji, Hrvatskoj i Srbiji

SLOVENIJA		HRVATSKA		SRBIJA	
Ciljevi kurikuluma za vrtiće		Opšte postavke u sistemu vaspitanja		Zajednički vaspitno-obrazovni ciljevi u Modelu A i Modelu B	
Oblasti aktivnosti u odnosu na razvoj i uzrast deteta		*Razvoj pojedinca u skladu s ličnim potrebama, sposobnostima, mogućnostima i interesovanja *Osposobljavanje pojedinca za određeni tehnološki, društveni, politički, kulturni i ekološki razvoj;		Posebni ciljevi	
*Kretanje *Jezik *Umetnost *Priroda *Društvo *Matematika				Model A	Model B
		OPŠTI CILJ		*Upoznavanje i ovladavanje samim sobom	*Fizički razvoj deteta
		Posebni ciljevi i zadaci u odnosu na aspekte razvoja deteta		*Razvijanje odnosa, sticanje iskustva i saznanja o drugim ljudima	*Socijalno-emocionalni razvoj deteta
Uzrast dece		Aspekti razvoja	Ciljevi i zadaci	*Razvijanje odnosa, sticanje iskustva i saznanja o drugim ljudima	*Kognitivni razvoj deteta
od 1 do 3 godine	od 3 do 6 godina	*Osnovne telesne potrebe		*Izgrađivanje saznanja o neposrednoj okolini i načinima delovanja na nju	*Razvoj komunikacije i stvaralaštva
*Globalni ciljevi		*Stvaralačke osobine koje dete spontano pokazuje		*Priprema deteta za školu	
*Ciljevi		*Radoznalost i aktivan stvaralački odnos prema svetu			
*Primeri aktivnosti		*Komuniciranja			
*Uloge odraslih		*Očuvanje zdravlja			
		*Razvoj emocionalne stabilnosti			
		*Razvoj samostalnosti			
		*Razvoj pozitivne slike o sebi			
		*Socijalne interakcije			
		*Razvoj komunikacije			
		*Razvoj slobodnog izražavanja			
		*Razvoj radoznalosti			
		*Razvoj kreativnosti			
		*Razvoj intelektualnih sposobnosti			

(Apostolović, 2013: 64)

Metodička uputstva za planiranje i organizaciju aktivnosti u predškolskim ustanovama u predškolskim programima (kurikulumima) u Sloveniji, Hrvatskoj i Srbiji, odnose se na konkretna uputstva kojim se vrši celokupna organizacija vaspitno-obrazovnih aktivnosti sa decom ranog uzrasta, u ustanovama za predškolsko vaspitanje i obrazovanje. Uputstva se odnose na *organizaciju prostora*, *organizaciju života* i *organizaciju vaspitno-obrazovnog rada* u predškolskim ustanovama. Zapažamo da su metodička uputstva u programima različito predstavljena, negde se direktno govori o njima kao o *metodičkim uputstvima za realizaciju predš-*

kolskog programa, a u nekima se kroz *sadržaj programa i uputstva* posredno govori o njima.

U Sloveniji su u *Kurikulumu za vrtce* precizno razrađena uputstva koja se odnose na *organizaciju prostora, života i vaspitno-obrazovnog rada*. Ona su u kurikulumu definisana u okviru sledećeg dela programa: spavanje, hranjenje i svakodnevne aktivnosti u vrtiću; odnosi među decom, među decom i odraslima u vrtiću, socijalno učenje; prostor kao element kurikuluma (*Kurikulum za vrtce*, 1999). Uputstva se odnose na sve elemente kojima se vrši organizacija prostora, života i svakodnevnih aktivnosti sa decom. Značajno je istaći da se okviru toga govori o skrivenom kurikulumu, koji realno oslikava neposredan život i rad u vrtiću, odnosno realno oslikava konkretnu vaspitno-obrazovnu praksu u odnosu na planirani ili zacrtani kurikulum. Uputstva se odnose na obe uzrasne kategorije dece (od 1 do 3 godine i od 3 do 6 godina), njima se vaspitač rukovodi u radu, vodeći računa o uzrasnim, razvojnim karakteristikama dece i specijalnim potrebama dece.

U Hrvatskoj, u predstavljenoj koncepciji – *Programskom usmjerenju odgoja i obrazovanja djece*, i *Prijedlogu koncepcije razvoja predškolskog odgoja*, koji je koncipiran u vidu osnovnih smernica za rad vaspitača, metodička uputstva se navode kroz *sadržaj programa i uputstva*, i odnose se na organizaciju aktivnosti sa decom u dečjem vrtiću (prostor, vreme, aktivnosti). *Organizacija prostora, života i vaspitno-obrazovnog rada*, jesu važan element hrvatskog programa o kojima treba voditi računa. U programu su predstavljena uputstva koja se direktno odnose na: srazmerno stalan zajednički dnevni ritam aktivnosti i odmora dece uz odgovarajuće poštovanje individualnog ritma; higijenski uslovi za život i aktivnosti deteta; kvalitetna, raznovrsna i pravovremena ishrana; što duži boravak deteta izvan zatvorenih prostorija uz određene aktivnosti deteta; omogućavanje i podsticanje motoričkih aktivnosti deteta u skladu sa spontanom potrebom deteta za kretanjem; sprečavanje i aktivna zaštita deteta od nepovoljnih uticaja okoline (*Programsko usmjerenje odgoja...*, 1991). U programu se naglašava da unapređivanje celovitog dečjeg razvoja i podsticnje detetovih spontanih stvaralačkih ponašanja, treba biti prepoznatljivo u odnosu na *vreme, prostor i aktivnosti* pri: organizaciji vaspitno-obrazovnog procesa kroz uvažavanje spontanih interesa i aktivnosti deteta nasuprot dominaciji planiranih sadržaja; organizaciji prostora; komunikaciji s decom; u svim situacijama i aktivnostima dece (spontanom i planiranim, individualnim i grupnim – zajedničkim), s tim da je omogućavanje i podsticanje spontanih (slobodnih) aktivnosti igre od presudne važnosti (*Programsko usmjerenje odgoja...*, 1991). U jednom delu hrvatskog preškolskog programa se nalazi poglavlje *Organizacija, sprovođenje i evaluacija*

vaspitno-obrazovnog rada i procesa, u okviru koga su predstavljena najznačajnija uputstva kojima se vaspitač rukovodi u radu: sloboda, otvorenost i raznolikost u celokupnoj organizaciji i sprovođenju vaspitnog rada i vaspitnog procesa; autonomija za vaspitače i sloboda u izboru sopstvenih ciljeva, odabiru sadržaja; organizacija rada u skladu sa potrebama roditelja, sprovođenje pedagoškog procesa u skladu sa dečjim potrebama i u skladu sa programom koji se realizuje u vrtiću; fleksibilna organizacija vaspitno-obrazovnog rada i procesa u odnosu na dete i roditelje (*Prijedlog koncepcije razvoja...*, 1991).

U Srbiji je programom utvrđena organizacija rada predškolskih ustanova u okviru koga je predložena i organizacija aktivnosti sa decom u predškolskim ustanovama, posebno za *Model A* i *Model B*. Dokument *Opšte osnove predškolskog programa* sadrži metodičke osnove tj. *metodička uputstva za planiranje i realizaciju aktivnosti* sa decom u predškolskim ustanovama, za *Model A* i *Model B* i ona se odnose na: *organizaciju prostora*, *organizaciju života* i *organizaciju vaspitno-obrazovnog rada*. *Model A*, koji je otvoren sistem vaspitanja, podrazumeva fleksibilnu organizaciju prostora, života i aktivnosti.

Prema pomenutom modelu: vreme teče procesno i kontinuirano; postoje *prelazne* aktivnosti za decu; prostor je strukturiran ali je i polufunkcionalan; raspored dnevnih aktivnosti zavisi i od dece i od roditelja; ishrana dece se odvija u isto vreme za svu decu, ali se mogu uvesti i klizni obroci (*Pravilnik o Opštim...*, 2006). Materijali i didaktička sredstva su u ovom modelu raznovrsni i doprinose razvoju deteta. Organizacija *vaspitno-obrazovnog rada* podrazumeva posmatranje, praćenje deteta i izbor sadržaj u odnosu na dečja interesovanja, shodno dečjim individualnim mogućnostima. Vaspitno-obrazovni rad može biti organizovan: po principu centara interesovanja; po principu ateljea; tematsko planiranje (*Pravilnik o Opštim...*, 2006). Zapažamo da *Model B* sadrži metodička uputstva koja se odnose na *organizaciju života*, *organizaciju prostora* i *organizaciju aktivnosti* (za jasleni uzrast i uzrast dece od 3 do 7 godina).

Uloga vaspitača kao praktičara i realizatora predškolskog programa, koja podrazumeva jedno plansko i sistematsko odvijanje aktivnosti sa decom, od značaja je za sve učesnike u ovom procesu, jer od njegovih sposobnosti, stepena obrazovanosti, afiniteta i ličnog angažovanja zavisi krajnji ishod vaspitno-obrazovnog procesa, koji se kontinuirano i nesmetano odvija sa decom ranog uzrasta u institucijama za predškolsko vaspitanje i obrazovanje. Poznavanje opštih i posebnih odrednica predškolskih programa, među kojima su i očekivane uloge vaspitača u kreiranju vaspitno-obrazovne prakse, od značaja je za vaspitače kao *praktičare* i *realizatore* programa, pri čemu se ne umanjuju vrednost, uloga i značaj ostalih

učesnika u vaspitno-obrazovnom procesu (roditelja, pedagoga, psihologa, lokalne sredine). U pogledu definisanih *uloga vaspitača* u predškolskoj ustanovi i zadataka koji proizilaze iz ovakvih uloga, javljaju se neznatne razlike. U slovenačkom kurikulumu predškolskog vaspitanja i obrazovanja, vaspitač zauzima značajno mesto u pogledu definisanih uloga koje se odnose na planiranje aktivnosti kojima se podstiče dečji razvoj, u odnosu na praktičnu realizaciju programa (konkretizacijom *slobodnih i planiranih aktivnosti* – vođenih aktivnosti), zatim na saradnju sa roditeljima i ostalim mnogobrojnim aktivnostima. U okviru pomenutih *oblasti aktivnosti* (vaspitaro-obrazovnih oblasti u Srbiji) određene su *uloge odraslih* za svaku oblast aktivnosti pojedinačno. Integrisanim pristupom zadacima, istaknute su uloge vaspitača za obe uzrasne kategorije, koje se odnose na vaspitanje, razvoj i učenje u ovom dobu. Osobe u predškolskoj ustanovi na koje je upućeno dete su vaspitač i pomoćnik vaspitača (*vzgojitelj* i *pomoćnik vzgojitelja*). Uloga vaspitača je da na planski i sistematski način podstiče dečji razvoj, kroz konkretizaciju vaspitaro-obrazovnih zadataka. Realizacijom zadataka ostvaruju se istaknuti *globalni* i *pojedinačni* ciljevi kurikuluma. Načelo rada, da vaspitanje deteta treba graditi na dečjim *uzrasnim i razvojnim mogućnostima*, važno je načelo od kojeg se polazi u odvijanju vaspitaro-obrazovnih aktivnosti, tj. kreiranju sopstvene vaspitaro-obrazovne prakse. Kroz predloge i sugestije u kurikulumu, doprinosi se razvoju deteta u celini, čime se ostvaruju kurikulumom istaknuti *opšti, globalni* i *posebni ciljevi*. Analizirajući sve *oblasti aktivnosti* (kretanje, jezik, umetnost, priroda, društvo i matematika), izdvajaju se i zadaci vaspitača u pogledu njegovih uloga u odnosu na dete.

Izdvajamo prioritete zadatke vaspitača, u pogledu njegovih uloga, a koje prožimaju sve *oblasti aktivnosti*:

- vaspitač u spontanim i planiranim aktivnostima prati i posmatra decu, podstiče ih na igru, usmerava, pomaže, savetuje, demonstrira, daje slobodu u izboru aktivnosti, ali i podstiče dečju spontanost, individualnost i samostalnost u aktivnostima;
- vrši korelaciju oblasti aktivnosti;
- proširuje i bogati dečja saznanja iz svih oblasti aktivnosti;
- vaspitač bira metode rada, oblike rada i sredstva rada u skladu sa oblasti aktivnosti, uzrasnom kategorijom dece, specifičnim karakteristikama dece (darovita deca, deca sa smetnjama u razvoju);
- izbor svake aktivnosti mora se bazirati na dobrom poznavanju karakteristika dečjeg razvoja i individualnih potreba svakog deteta;
- uloga vaspitača je da podstiče razvoj drugarstva i dobre saradničke odnose u grupi i da prepozna talentovanu decu u vaspitnoj grupi;

- vaspitač mora neprestano da podstiče dečju autonomnost, individualnost, samopoštovanje deteta u svim aktivnostima i mimo njih;
- vaspitač prihvata sve razlike (verske, nacionalne) i obezbeđuje deci ravnopravnost, stvarajući povoljnu psihosocijalnu klimu među decom;
- vaspitač u proces kreiranja i oblikovanja delatnosti predškolskog vaspitanja i obrazovanja uključuje i roditelje (*Kurikulum za vrtce*, 1999).

U Hrvatskoj, kroz sadržaj predškolskog programa koji je koncipiran u vidu osnovnih smernica za rad vaspitača i ostalih učesnika u pedagoškom procesu, očekivane uloge vaspitača su predstavljene u delu programa „Vaspitači“ („Odgojitelji“). Uloge vaspitača (zadaci) u hrvatskom programu se direktno odnose na dete i razvoj, vaspitanje i obrazovanje (rano učenje) u ovom dobu, i na saradnju sa roditeljima.

Uloge vaspitača u hrvatskoj programskoj koncepciji obuhvataju sledeće aktivnosti i angažovanja: vođenje i organizovanje aktivnosti dece radi unapređivanja njihovog fizičkog, društvenog i emocionalnog razvoja; organizovanje i sprovođenje različitih aktivnosti i sadržaja radi boljeg razumevanja fizičkog i društvenog okruženja, stimulisanja i razvijanje njihovih interesa i mogućnosti, samopouzdanja, samoizražavanja i socijalizovanog ponašanja; razmatranje procesa razvoja deteta i njegovih postignuća zajednički sa roditeljima“ (*International standard classification of occupations*, 1986; prema Prijedlog koncepcije razvoja, 1991). Uloge vaspitača u programu direktno su usmerene na dete i njegova razvojna postignuća, vaspitanje i obrazovanje i na otvorenost za saradnju sa roditeljima. U Srbiji, za *Model A* i *Model B*, očekivane uloge vaspitača su različito definisane u programu, jer modeli predstavljaju dve različite koncepcije. Bazične uloge vaspitača u istaknutim programskim modelima su suštinski iste, jer se odnose na dete, razvojna postignuća, vaspitanje i učenje u ovom dobu, dečju igru. Uloge vaspitača u programu proizilaze iz potreba dece i same predškolske ustanove. Jedna od centralnih ideja *Modela A* jesu *pretpostavke o vaspitaču kao kreatoru programa*. U okviru ovako postavljenog polazišta za dati model, vaspitač zauzima posebno mesto u programu, jer je kreator i istraživač sopstvene pedagoške prakse. Polaznu osnovu planiranja i programiranja rada vaspitača predstavljaju realne, konkretne potrebe i interesovanja dece. Program rada se zasniva na posmatranju i praćenju dečjih interesovanja, polazi od neposrednog prirodnog i društvenog okruženja, podrazumeva planiranje vaspitno-obrazovnih koraka, kako bi se stvorili uslovi za realizaciju aktivnosti, u cilju doprinosa celovitom razvoju deteta. Uloga vaspitača je da stvori povoljne uslove za razvoj razvojnih i stvaralačkih sposobnosti deteta, polazeći od ciljeva

predškolskog vaspitanja i obrazovanja, koji su u programu određeni kroz *sфере razvoja*.

Otvorenost sistema je determinanta koja usko određuje i karakteriše sve humanističke modele programa i razvojno-humanistički orijentisane predškolske programe. U savremenom društvu se zapaža tendencija koja ukazuje na činjenicu da su predškolski programi danas sve više orijentisani na dete i porodicu, tj. zadovoljavanje njihovih primarnih potreba. U savremenim uslovima života i rada, mogućnosti savremene porodice su, zbog zaposlenosti roditelja, delom ograničene u ostvarivanju brojnih uloga (podizanje dece, čuvanje dece, vaspitanje i obrazovanje), zato društvo na ovom planu pruža pomoć porodici, preko otvaranja *predškolskih ustanova*. U okviru predstavljenih ciljnih orijentacija u programskim koncepcija u Sloveniji, Hrvatskoj i Srbiji, zapažamo da sva tri predškolska programa (kurikuluma) sadržajno podrazumevaju *otvorenost sistema* u odnosu na: porodicu i lokalnu sredinu. Otvorenost jednog sistema vrlo često proizilazi iz same koncepcije predškolskog programa (*Model A* u Srbiji), i može podrazumevati različite sadržaje saradnje, oblike saradnje i stepen otvorenosti predškolske ustanove u odnosu na glavne aktere saradnje (dete, porodicu, lokalnu zajednicu i institucije društva). U slovenačkom kurikulumu saradnja sa porodicom predstavlja značajan element, a stepen otvorenosti u značajnoj meri utiče na kvalitet saradnje i kvalitet ukupne delatnosti institucionalnog predškolskog vaspitanja i obrazovanja u ovoj zajednici, zatim utiče na istaknute društvene ciljeve predškolskog vaspitanja i obrazovanja kao i na krajnje ciljeve vaspitanja (dostupnost visokokvalitetnog predškolskog vaspitanja i obrazovanja za svu decu koja žive u slovenačkoj zajednici).

U delu *Kurikuluma za vrtce*, koji se odnosi na *dete u vrtiću* (predstave o njegovom razvoju, socijalnom učenju) predstavljeno je poglavlje „Saradnja s porodicom” (*Kurikulum za vrtce*, 1999). U okviru ovog poglavlja date su pretpostavke vaspitaču koje doprinose adekvatnoj saradnji porodice sa predškolskom ustanovom (dečjim vrtićem). Porodica i predškolska ustanova su značajni faktori vaspitanja i socijalizacije ličnosti deteta, a od njihove saradnje i stepena ostvarenih kvalitetnih socijalnih interakcija, zavise maksimalni dometi u vaspitanju i obrazovanju deteta. Saradnja sa porodicom je predstavljena i u delu kurikuluma koji se odnosi na *oblasti aktivnosti*. Svaka oblast aktivnosti podrazumeva povremeno ili aktivno uključivanje roditelja u proces planiranja i programiranja vaspitno-obrazovnog rada, odnosno njihovo aktivno ili povremeno uključivanje u celokupnu organizaciju delatnosti predškolskog vaspitanja i obrazovanja. Kurikulum podrazumeva sve vidove učešća roditelja u uređivanju prostorija i hodnika, njihovog uključivanja u izradi didaktič-

kog materijala i ostalih sredstava za rad. Takođe podrazumeva i njihovo učešće u organizaciji proslava, praznika i ostalih značajnih manifestacija. Uključivanje roditelja u kreiranje koncepta delatnosti predškolskog vaspitanja i obrazovanja, podrazumeva pronalaženje mere u tome, a ta mera, između ostalog, podrazumeva poštovanje autonomije vaspitača, poštovanje autonomije predškolske ustanove i poštovanje zakona, propisanih normi i kodeksa ponašanja.

U hrvatskom programu, otvorenost predškolske ustanove proizilazi iz same koncepcije programa, u kojoj se kroz sadržaj programa jasno ističe otvorenost sistema vaspitanja. U organizacijskom smislu otvorenost podrazumeva: otvorenost sistema za potrebe okoline – različite vrste, oblici, i koncepcije rada sa predškolskom decom; prilagođenost vaspitno-obrazovnog sistema potrebama, mogućnostima i interesima deteta; otvorenost prema roditeljima i drugim učesnicima; ostvarivanje prava roditelja na učestvovanje u organizovanom vaspitanju deteta (*Prijedlog koncepcije razvoja...*, 1991). U Srbiji, u oba modela predškolskog programa, koji se konceptijski međusobno razlikuju, otvorenost u programima je različito definisana, iako se ona podrazumeva. Povezivanje predškolske ustanove sa društvenom sredinom se ostvaruje kroz: saradnju sa porodicom; saradnju sa školom; saradnju sa društvenom zajednicom (*Pravilnik o Opštim...*, 2006). Otvorenost u programu se odnosi na dete, organizaciju učenja, i otvorenost u odnosu na lokalno okruženje. Ona podrazumeva spremnost predškolske ustanove da se otvori u dva pravca: *prema spolja* i *prema unutra*. Otvorenost *prema spolja* podrazumeva spremnost predškolske ustanove na saradnju sa svim institucijama društva i kreiranje realnih odnosa komunikacije. Otvorenost *prema unutra* podrazumeva povezivanje svih učesnika u vaspitno-obrazovnom procesu i smislaono povezivanje sadržaja i aktivnosti rada, počev od jaslenog uzrasta do predškolskog uzrasta.

Intenzivna saradnja sa okruženjem u Modelu A podrazumeva: saradnju sa porodicom; saradnju sa lokalnom zajednicom; saradnju sa školom (*Pravilnik o Opštim...*, 2006). Model B srpskog programa nije otvoren sistem vaspitanja ali kroz sadržaj programa jasno vidimo njegovu otvorenost, jer podrazumeva otvorenost u odnosu na dete i okruženje.

ZAKLJUČAK

Komparacijom predškolskih programa (kurikuluma) u Sloveniji, Hrvatskoj i Srbiji stiče se jasan utisak da se ove koncepcije značajnije ne razlikuju u pogledu fundamentalnih principa i utvrđenih ciljnih orijen-

tacija. Pripadaju kategoriji humanistički orijentisanih programa jer su u njima potvrđene sledeće činjenice: predškolski programi (kurikulumi) u Srbiji, Hrvatskoj i Sloveniji imaju istu *programsku orijentaciju*, što znači da su usmereni na dete i njegove potrebe i da polaze od njegovog celovitog razvoja. Uvažavaju uzrasne i razvojne karakteristike dece, kao i specijalne potrebe dece (deca sa smetnjama u razvoju i darovita deca). Uočili smo sličnosti u programima koje podrazumevaju otvorenost sistema vaspitanja, načela predškolskog vaspitanja i pretpostavke o dečjem razvoju i učenju, kao polazne osnove programa, kao i holističko viđenje prirode deteta. U određenju ovih segmenata ima izvesnih sadržajnih, strukturalnih i konceptijskih razlika, koje određuju specifičnosti ovih programa (kurikuluma). Određene su identične bazične funkcije predškolskih ustanova, a one se odnose na: funkciju podsticanja celovitog dečjeg razvoja i razvoja stvaralačkih sposobnosti deteta; kompenzatorska funkcija se takođe prepoznaje u sva tri programa, kao i funkcija pripremanja deteta za školu, koja se jedino u srpskom programu decidirano ističe. U hrvatskom i slovenačkom programu ova funkcija se prepoznaje kroz sadržaj programa. Specifičnost u programima predstavlja funkcija uključivanja dece sa smetnjama u razvoju i prepoznavanje i podsticanje razvoja darovite dece. Kada su u pitanju načela vaspitno-obrazovnog rada, možemo reći da u sva tri programa (kurikuluma) imamo velika slaganja u odnosu na utvrđena načela, uz izvesne razlike u njihovoj interpretaciji i konkretizaciji. Prepoznaje se jedinstvena orijentacija kada je reč o zadacima vaspitača u odnosu na učenje i razvoj dece, čime su utvrđena identična načela vaspitno-obrazovnog rada. U sva tri programa (kurikuluma) ciljevi su različito predstavljeni uz zapažanje nekih sličnosti. Poseban cilj u srpskom programu jeste cilj pripreme deteta za školu, dok se u ostalim koncepcijama ovaj cilj prepoznaje kroz sadržaj programa. U programima prepoznamo iste *bazične ciljeve* institucionalnog predškolskog vaspitanja, a oni se odnose na razvoj deteta, vaspitanje i učenje. Razlike se javljaju u konkretizaciji *opštih, globalnih i pojedinačnih* ciljeva u programima, kojima se podstiče razvoj deteta, čime potvrđujemo da su u ovim programima utvrđeni *različito postavljeni vaspitno-obrazovni ciljevi u odnosu na dete i njegove aspekte razvoja*. Predškolski programi u Sloveniji, Hrvatskoj i Srbiji sadrže *metodička uputstva* za realizaciju aktivnosti sa decom u predškolskim ustanovama, ali su ona različito predstavljena. U Sloveniji se direktno navode, dok su u Hrvatskoj ona predstavljena kroz sadržaj i uputstva programa. U srpskom programu se zapažaju razrađena uputstva za oba modela. Sva tri programa sadrže uputstva koja se odnose na *organizaciju prostora, organizaciju života i organizaciju vaspitno-obrazovnih aktivnosti*. Razlike koje se javljaju se odnose na činjenicu da su uputstva negde data kroz sadržaj

programa, dok se negde direktno govori o njima. Bazične uloge vaspitača u programskim koncepcijama u Sloveniji, Hrvatskoj i Srbiji su iste i direktno se odnose na dete i razvoj, vaspitanje i učenje, i na saradnju sa roditeljima. U srpskom programu se ističe zahtev vaspitaču u vezi sa dečjom igrom, dok se u slovenačkom i hrvatskom programu ovaj zahtev prepoznaje kroz sadržaj programa. Različito su sadržajno određene aktivnosti koje se odnose na *saradnju sa okruženjem*. Sličnosti se odnose na otvorenost programa prema porodici. Orijehtacija na saradnju sa okruženjem u Srbiji se decidirano navodi u programu i podrazumeva otvorenost u nešto širim okvirima.

LITERATURA

- Apostolović, D. (2013). Ciljne orijentacije predškolskih programa (kurikuluma) u R Sloveniji, R Hrvatskoj i R Srbiji. *Metodički obzori* 8 (2013) 2, No. 18 (118–128).
- Apostolović, D. (2014). Usporedna analiza ciljeva i zadataka predškolskog odgoja i obrazovanja prema programskim koncepcijama u Sloveniji, Hrvatskoj i Srbiji. *Metodički obzori* 9 (2014) 2 (58–69);
- Ministarstvo kulture i prosvjete (1991). *Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece*. Zagreb: Glasnik Ministarstva kulture i prosvjete, broj 7/8, 2.
- Ministarstvo kulture i prosvjete (1991). *Prijedlog koncepcije razvoja predškolskog odgoja*. Zagreb: Glasnik Ministarstva kulture i prosvjete, broj 7/8, 3.
- Strokovni svet RS za splošno izobraževanje (1999). *Kurikulum za vrtce*. Retrieved March 12th, 2012, from the World Wide Web http://www.mizks.gov.si/si/solstvo/predsolska_vzgoja/vrste_programov/
- Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije (2006). *Pravilnik o Opštim osnovama predškolskog programa*. Beograd: Prosvetni pregled.

Danijela Apostolović

PRESCHOOL EDUCATION CURRICULUM AS THE BASIS FOR PLANNING AND PROGRAMMING THE WORK OF TEACHERS IN A PRESCHOOL INSTITUTION

Abstract. In our society and in the societies in the region, certain differences and peculiarities have been observed in the planning, organization and implementation of program activities with very young children in preschool institutions. The aim of this paper is to present programs (curricula) of preschool

education in Slovenia, Croatia and Serbia, as a starting basis for planning and programming the work of educators in preschool institutions. Perceiving differences and peculiarities in these program concepts contributes to the discovery of new possibilities for the unity of action and improving the work of educators in preschool institutions. By applying a descriptive method and documents content analysis procedures, the content and structure of the mentioned current preschool programs (curricula) have been analysed and compared through the overview of: target orientations, the function of preschool institutions, the principles of educational work, the objectives and tasks of preschool education, methodological instructions for planning and organization of activities with children, the teachers' role in the programs, the context of the openness of the system. Research results point out to the different content and structure of these preschool programs (curricula), but also to similar program conceptions or the same humanistic value orientation of preschool programs (curricula) in Slovenia, Croatia and Serbia.

Key words: children, teacher, preschool institution, pre-school curriculum, planning and programming the work.

Slobodanka Miladinović

PU „Nata Veljković”

Kruševac

pedagog@nataveljkovic.edu.rs

UDK 373.23

37.064.1

373.211.24

GRAĐENJE KONCEPTA SAVREMENOG MODELA PARTNERSKOG ODNOSA PORODICE I PREDŠKOLSKE USTANOVE KROZ MODEL RODITELJSKE UKLJUČENOSTI

Apstrakt. U *Opštim osnovama predškolskog programa* kao fundamentu za izradu svih programa rada predškolskih ustanova saradnja sa porodicom predstavlja preduslov za ostvarivanje zadataka vaspitanja i obrazovanja. Podaci evaluacionih studija programa predškolskog vaspitanja pokazuju da su najveći i najdugotrajniji efekti onih predškolskih programa koji obuhvataju i uključivanje porodice. Cilj ovog rada jeste da se predstave višegodišnja iskustva saradnje sa porodicom, timskog planiranja, realizacije i evaluacije projektnih aktivnosti, prezentuje angažovanje i zajedničko delovanje predškolske ustanove i porodice na razvijanju i unapređivanju saradnje i njenoj održivosti. Smisao saradnje se ogleda u razvijanju i negovanju svesti vaspitača i roditelja, u pravcu da pristup *odvojene odgovornosti* bude promenjen u pristup *odeljene odgovornosti*, a u cilju uklanjanja barijera koje onemogućavaju konstruktivno partnersko delovanje na nivou porodica – predškolska ustanova.

Ključne reči: porodica, predškolska ustanova, partnerski odnos, roditeljska uključenost, razvoj deteta.

UVOD

Jedna od osnovnih funkcija institucionalnog predškolskog vaspitanja jeste dopuna porodičnom vaspitanju i to iz dva ključna razloga. Prvi razlog je jako oslabljena vaspitna funkcija porodice, nastala kao posledica raznih društvenih dešavanja u prethodnom periodu. Drugi razlog je taj što podaci evaluacionih studija programa predškolskog vaspitanja pokazuju da su najveći i najdugoročniji efekti onih predškolskih programa koji obuhvataju i uključivanje porodice (Kamenov, 1997. i *Pravilnik o Opštim osnovama...*, 2006).

U osnovi primera koje predstavljamo, tj. kreativnosti stručnog tima Ustanove na delu su dve polazne reči: porodica i predškolska ustanova.

Lokalna zajednica i država su tu da ustanovama koje se bave vaspitanjem i obrazovanjem dece predškolskog i osnovnoškolskog uzrasta pruže podršku ne samo kao osnivači već kao aktivni učesnici u realizaciji vaspitno-obrazovnih programa. Naša je obaveza, kao fundamenta vaspitno-obrazovnog sistema, a samim tim i države, da sačuvamo i podržimo porodicu, jer svi planovi i projekti razvoja države za konačni cilj imaju jačanje porodice i stvaranje najpovoljnijih uslova za rađanje i vaspitavanje dece.

Učenje ugledanjem na uzor je oblik socijalnog učenja. Roditelji su prvi i najznačajniji uzor deci, a kasnije to postaju osobe izvan porodičnog kruga. U radu se razmatra uticaj učešća roditelja u životu i radu predškolske ustanove na kvalitet rada ove institucije. U istraživanju se pošlo od toga da najznačajnija pretpostavka razvoja partnerstva između porodice i predškolske ustanove jeste aktivno učešće roditelja u različitim područjima života i rada, što značajno doprinosi razvoju postojećih i stvaranju koncepta savremenog modela saradnje porodice i predškolske ustanove. Metoda istraživanja bila je deskriptivna, tehnike posmatranje i anketiranje, a instrument upitnik. Uzorak u istraživanju bio je više nego validan (110). Rezultati istraživanja su prikazani tekstualno.

OPŠTI CILJ REALIZOVANIH AKTIVNOSTI U OKVIRU PROJEKATA

Unapređivanje kvaliteta postojećih oblika saradnje i građenje koncepta savremenog modela partnerskog odnosa porodice i predškolske ustanove kroz model roditeljske uključenosti – značajne determinante napredovanja i razvoja deteta.

METODOLOGIJA RAZVIJANJA AKTIVNOSTI U OKVIRU PROJEKATA

U realizaciju projektnih aktivnosti je uključen veliki broj učesnika: deca, uža i šira porodica, vaspitači, vaspitači stažisti, predstavnici institucija iz lokalne zajednice. Projekat je realizovan u vaspitnim grupama deset vrtića PU „Nata Veljković“, kao i vaspitnim grupama van sedišta Ustanove (na seoskom području).

Realizacija projekta *Obeležavanje Međunarodnog dana porodice* (Miladinović, 2010), planirana je u godišnjim planovima rada PU „Nata Veljković“, počevši od Godišnjeg plana rada za 2010/2011. godinu

(*Godišnji plan rada...*, 2010) i predstavljena je na početku svake radne godine na svim sastancima stručnih organa. Vaspitno osoblje je upoznato sa etapama i dinamikom realizacije projekta. U okviru ovog, nastavlja se i realizacija aktivnosti u okviru ranije započetog projekta *Obeležavanje Međunarodnog dana dečije knjige* (Živković, 2009).

I etapa

Projektne aktivnosti – *Moja porodica*

Aktivno učešće roditelja u planiranju, realizaciji i proceni efekata rada u vaspitno-obrazovnom radu sa decom.

Moja porodica – primeri, likovne radionice, primena različitih likovnih tehnika – slikanje, vajanje, kolaž, pravljenja nakita, učešće dece.

Radionice sa decom i roditeljima – *Pravilan način ishrane u mojoj porodici*

Radionice sa decom i roditeljima – *Bezbednost dece u okruženju porodice i vrtića*

II etapa

Projektne aktivnosti – *Moja porodica slavi...*

Aktivnosti vezane za pripremu i proslavu porodičnih praznika: Božića, Vaskrsa, proslava krsne slave (običaji u mojoj porodici), Savin dan (običaji u vrtiću), proslava rođendana članova porodice.

Radionice sa decom i roditeljima *Moja porodica slavi...* (Slika 1 i Slika 2)

Slika 1. Izrađeni porodični kalendari slavlja



Slika 2. Uz podršku mame i tate sve je lakše



III etapa

Projektne aktivnosti *Moja porodica u gradu Kruševcu* – aktivnosti vezane za život porodice i njenu integrisanost u lokalnoj zajednici. Mogućnosti realizacije datih aktivnosti, zajedničko planiranje i organizovanje manifestacija u gradu, posete institucijama, gradskim kućama nauke i kulture... (Slika 3 i Slika 4).

Slika 3. *Deca i roditelji spremni za posetu*



Slika 4. *Radujemo se Uskrsu zajedno*



Data je pisana preporuka od strane stručnog saradnika i saradnika za planiranje organizacije i realizacije radionica za roditelje i decu *Moja porodica slavi...* Radionice su planirali i realizovali vaspitači u dogovoru sa decom, roditeljima i stručnim saradnikom (Šain i sar., 1998). Radionicama u devet vaspitnih grupa (pet pripremnih, jednoj starijoj, dve srednje vaspitne grupe i jednoj mlađoj) prisustvovalo je 168 roditelja, 170 dece, jedna baka, deka, ujak, sedmoro mlađe braće, četiri starije sestre i dve mlađe sestre.

Kao podrška vaspitačima u realizaciji radionica bili su prisutni i glavni vaspitači u tri vrtića, četiri koleginice (vaspitači drugih vaspitnih grupa), psiholog i pedagog. Radionice su održane u svim vrtićima, u popodnevnom časovima sa prethodno potvrđenim dolaskom roditelja potpisivanjem. Po završetku radionica sa roditeljima i decom isplanirana je zajednička poseta Centru osoba sa invaliditetom i Gerontološkom centru (Kruševac uoči porodičnog praznika Vaskrsa).

PRIKAZ ANALIZE REZULTATA ISTRAŽIVANJA

Analiza podataka iz Upitnika (110) je kvantitativna i kvalitativna (Miladinović, 2011):

1. Kakvi su vaši utisci o realizovanoj radionici na temu *Moja porodica slavi...?*

Dobro organizovano, deca su odlično prihvatila i vidi se da uživaju, a i mi roditelji, odlično, jer su deca uživala a i mi sa njima.

Interesantno, kreativno novo iskustvo.

Bilo je vrlo toplo, društveno i maštovito. Trebalo bi da se dešava češće.

Super, osećala sam se kao dete. Interesantno, poučno za decu ali i za roditelje.

Jedno nezaboravno iskustvo, prelepo druženje sa ostalim roditeljima. Hvala na svemu. Vratio sam se u detinjstvo, najlepší deo života.

Naravno, deci je puno značilo, a i nama odraslima da se pobegne od problema koji nas muče. Danas je bio prelep dan kako za mene tako i za moje dete.

Opšti utisak:

Zadovoljstvo roditelja što su u vrtiću, družeći se sa svojim detetom, ali i sa drugom decom i njihovim roditeljima, doživeli jedno novo prijatno iskustvo.

2. Navedite nam neki predlog koji bi po Vašem mišljenju doprineo unapređivanju partnerskog odnosa porodice i predškolske ustanove

Dobijeni predlozi se po smislu i značenju mogu grupisati u tri definisane oblasti saradnje sa porodicom:

1) *Uzajamno informisanje roditelja i vaspitnog osoblja*

Ukupno 28 roditelja (25,09%) smatra da profesionalnije informisanje o svim zbivanjima u vrtiću od strane zaposlenih može da pomogne unapređivanju partnerskih odnosa porodice i predškolske ustanove.

2) *Edukacija roditelja*

Ukupno 14 roditelja (12,72 %) smatra da u vrtiću treba organizovati predavanja za roditelje iz oblasti vaspitanja dece, a dva roditelja predlažu i temu predavanja za roditelje dece koja pokazuju društveno neprihvatljive oblike ponašanja prema drugoj deci.

3) *Učešće roditelja u životu i radu vrtića*

Ukupno 68 roditelja (72,19%) je mišljenja da bi direktno učešće roditelja u aktivnostima, poput radionica, koje se realizuju u grupi doprinelo unapređivanju razvoja partnerskih odnosa porodice i predškolske ustanove.

Sadržaj koji je realizovan u okviru radionica bio je podjednako efektan kako za decu tako i za roditelje; osećaj zajedništva koji se razvio, vesela komunikacija i pozitivna atmosfera, osmesi na licima dece i roditelja, zadovoljstvo rezultatima zajedničkog stvaralaštva, govore da je uloženi rad bio vredan truda. U toku realizacija radionica vaspitačima se pružila mogućnost da vrlo realno sagledaju odnos koji vlada između deteta i roditelja, kvalitet njihove komunikacije, kao i način uspostavljanja komunikacije sa drugima, što olakšava planiranje i realizaciju daljih partnerskih odnosa sa svakom porodicom ponaosob.

Efikan partnerski odnos sa porodicom je uticao i na kvalitet saradnje sa lokalnom zajednicom. U okviru realizacije projekata *Obeležavanje Međunarodnog dana porodice* i *Obeležavanje Međunarodnog dana dečije knjige* PU „Nata Veljković“ je organizovala tribinu na Blagovesti u Kruševačkom pozorištu za roditelje i sve zainteresovane sugrađane na temu *Brak, porodica, vaspitanje*. Akademik Vladeta Jerotić je svojim predavanjem podržao napore koje Ustanova ulaže u cilju poboljšanja kvaliteta postojećih oblika saradnje i građenja koncepta savremenog modela partnerskog odnosa porodice i predškolske ustanove kroz model roditeljske uključenosti.

Organizovan je Dečiji likovni salon *Vaskrs u našoj kući* uoči Vaskrsa u foajeju Kruševačkog pozorišta, a pod pokroviteljstvom Rotari kluba. Organizovana je tribina *Značaj pravilne ishrane dece predškolskog uzrasta* u saradnji sa Zavodom za javno zdravlje, a istovremeno i likovna izložba *Volim da jedem* u saradnji sa Kulturnim centrom Kruševac. Regionalna Televizija Kruševac i pisani mediji *Pobeda, Grad* su redovno najavljivali i izveštavali naše sugrađane o aktivnostima koje su realizovane.

Radionice za decu i roditelje *Moja porodica slavi...* kao preventivne aktivnosti se i dalje realizuju (četiri godine) u okviru *Programa zaštite dece od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja*, broj učesnika (deca, roditelji) je oko 3000 (Miladinović i Živković, 2015).

ZAKLJUČAK

Uspešnost ostvarivanja i održivost programskih zadataka predškolske ustanove planiranih u okviru saradnje sa porodicom, prvenstveno zavisi od usaglašenosti delovanja porodice i predškolske ustanove. Građenje partnerskog odnosa predškolske ustanove sa porodicom na nivou mezosistema osmišljeno je tako da vaspitanje i obrazovanje dece u predškolskoj ustanovi više nego do sada bude otvoreno za roditelje (njihove uticaje, potrebe i neposredno učešće) kako bi se kod njih formirala svest o podeljenoj odgovornosti, tj. o mogućnostima da lično doprinesu pravil-

nom razvoju i uspešnom učenju svoje dece, jer samo su dve trajne stvari koje darujemo svojoj deci – jedna stvar su koreni, druga su krila (H. Karter).

LITERATURA

- Godišnji plan rada za 2010/2011.* Neobjavljen dokument. Kruševac: PU „Nata Veljković”.
- Kamenov, E. (1997). *Metodika: Metodička uputstva za Model B Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja dece od tri do sedam godina.* Novi Sad: Odsek za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Novom Sadu, Beograd: Republička zajednica viših škola za obrazovanje vaspitača Republike Srbije.
- Miladinović, S. (2010). *Obeležavanje Medjunarodnog dana dečije porodice, idejni projekat.* Neobjavljen idejni projekat. Kruševac: PU „Nata Veljković”.
- Miladinović, S. (2011). *Izveštaj o obavljenom istraživanju o aktivnostima realizovanim u okviru projekta Obeležavanje Medjunarodnog dana dečije porodice.* Neobjavljen izveštaj. Kruševac: PU „Nata Veljković”.
- Miladinović, S., Živković, D. (2015). Ono što dajemo deci su koreni i krila. *Simpozijum Vaspitač u 21. veku, Sokobanja.*
- Pravilnik o Opštim osnovama predškolskog programa (2006).* *Prosvetni glasnik*, broj 14/06.
- Šain, M. i sar. (1998). *Korak po korak u osnove programa.* Beograd: Kreativni centar.
- Živković, D. (2009). *Obeležavanje Medjunarodnog dana dečije knjige, idejni projekat.* Neobjavljen idejni projekat. Kruševac: PU „Nata Veljković”.

Slobodanka Miladinović

BUILDING THE CONCEPT OF A MODERN MODEL OF PARTNERSHIP BETWEEN FAMILIES AND PRESCHOOL INSTITUTIONS THROUGH A MODEL OF PARENTAL INVOLVEMENT

Abstract. In general basis of the program is the foundation for making all programs of pre-school cooperation with the family is a prerequisite for achieving the tasks of education and information. Evaluation studies of the preschool show that are the largest and longest-lasting effects of those preschool programs which include family involvement.

In affect, the concept of the this model is the experience of the cooperation with the family, team planning, implementation and evaluation of project activities present engagement between preschool institutions and families in the development and promotion of cooperation and its sustainability .The effect of cooperation is reflected in the development and fostering awareness between the teacher and the parent in the direction to approach separate responsibilities, should be changed to access shared responsibility, in order to remove barriers that impede constructive partnership cooperation at the level of family - preschool institutions.

Key words: family, preschool, partner relationship, parental involvement, child development.

Nenad Stevanović
Fakultet pedagoških nauka
Univerziteta u Kragujevcu
Jagodina
nenadstevan@gmail.com

UDK 37.032
316.776:004.773
159.922.72-053.4

RAZVIJANJE KOOPERATIVNOSTI, KOLABORATIVNOSTI I KOMPETITIVNOSTI U RANOM UZRASTU POMOĆU RAČUNARSKÉ IGRE

Apstrakt. Rad se bavi problemom razvoja kooperativnog, kolaborativnog i kompetitivnog ponašanja kod dece ranog uzrasta, koje se javlja kao posledica interakcije sa računarskom igrom, kao kulturnim produktom. Razmatraju se osnovna teorijska saznanja o saradničkom i takmičarskom ponašanju kao bitnim vidovima socijalnih interakcija u savremenom društvu. Daje se pregled savremenih stranih i domaćih istraživanja u oblasti razvoja kooperativnosti, kolaborativnosti i kompetitivnosti kod dece, sa posebnim akcentom na ulozi računarske igre u tom procesu. Pored teorijskih saznanja, u radu se izlažu i rezultati empirijskog istraživanja koje je obavljeno tokom perioda od dva i po meseca sa decom uzrasta pet i po i šest godina. Cilj istraživanja je bio da se utvrde potencijali računarskih igara za razvoj kooperativnosti, kolaborativnosti i kompetitivnosti u ranom uzrastu kroz analizu sadržaja računarske igre i razumevanja interakcije deteta i računarske igre tokom učesničkog posmatranja. Rezultati istraživanja ukazuju na to da računarske igre sadrže veliki potencijal za razvoj kooperativnog, kolaborativnog i kompetitivnog ponašanja kod dece ranog uzrasta, ali da se mehanizmi razvoja ovih osobina drastično razlikuju od konkretnog sociokulturnog konteksta u kome dete vrši interakciju. Najznačajniji pokazatelji tokom interakcije sa računarskom igrom su konkretne dečije aktivnosti. One se mogu svrstati u kategorije koje se odnose na postavljanje pitanja, donošenje odluka, ubeđivanje, diskutovanje, emocionalne reakcije, donošenje odluka, i procene dece tokom igranja računarske igre. Opšti zaključak je da su računarske igre važan i dominantan vid dečije igre kojim se potencijalno razvijaju kooperativna, kolaborativna i kompetitivna ponašanja u ranom uzrastu.

Ključne reči: kooperativnost, kolaborativnost, kompetitivnost, računarska igra, rani uzrast.

UVOD

Računarske igre su fenomen koji se pojavio pre gotovo pola veka, a prisutan je intenzivno u svakodnevnom životu dece i odraslih već pune tri decenije. Iako je istorijski gledano reč o ne tako novoj pojavi, tek poslednjih

deceniju i po računarske igre dobijaju veću pažnju javnosti, a posebno istraživača koji se bave vaspitanjem i obrazovanjem. Brojna interdisciplinarna i multidisciplinarna istraživanja u pedagogiji ukazuju na to da računarske igre imaju izuzetno značajan uticaj na rast i razvoj ličnosti i širokog spektra znanja, veština, stavova i vrednosti, još od ranog detinjstva.

Početak 21. veka računarske igre postale su dominantan vid igre i provođenja slobodnog vremena dece i odraslih, što ih neminovno stavlja u fokus pedagoških istraživanja, posebno onih koja su orijentisana na dečiju igru i rani uzrast. Aktuelna istraživanja u pedagogiji i bliskim naukama posmatraju računarsku igru kao specifičan socio-kulturni produkt, koji posreduje u razvoju ličnosti u kulturi u kojoj dominiraju informaciono-komunikacione tehnologije. U takvom okruženju deca kroz istovremenu interakciju sa računarskom igrom i bliskim socijalnim okruženjem (vršnjacima) razvijaju znanja, veštine i vrednosti koje koriste u svakodnevnom životu i kao osnov za dalji lični razvoj.

U kontekstu ovog rada posebno ćemo se osvrnuti na razvoj kooperativnog, kolaborativnog i kompetitivnog ponašanja kod dece i drugih vrednosti koje ih prate. Ovaj kompleks od tri različite, ali komplementarne socijalne veštine nije izdvojen slučajno. Reč je o ključnim socijalnim veštinama koje se razvijaju u periodu ranog detinjstva i koje bivaju dodatno oblikovane od strane društvene sredine, bilo kroz direktnu socijalnu interakciju, bilo kroz interakciju deteta sa produktima kulture koje kreiraju drugi.

Važnost razvoja ovih sposobnosti stoji u vezi sa opštim razvojem svih potencijala ličnosti, kao što su kognitivni, motivacioni, emocionalni i socijalni. Osim toga, trenutni stepen razvoja civilizacije, koji se može okarakterisati kao era informaciono-komunikacionih tehnologija i društvo znanja, implicira da su ove sposobnosti bazične za dalji rast i razvoj tehnologije i savremenog načina života.

OSNOVNA TEORIJSKA POLAZIŠTA

Iako je istaknuto da se radi o elementarnim socijalnim veštinama, još uvek postoji dosta nejasnoća o tome na šta se kooperativnost, kolaborativnost i kompetitivnost zaista odnose.

Ovi pojmovi primarno potiču iz sfere prirodnih nauka kao što su biologija i ekologija, pre svega iz proučavanja ponašanja životinja u zajednicama i funkcionisanja složenih ekosistema (Keddy, 2001). Nešto kasnije ovi termini nalaze upotrebu u sferi ekonomije i poslovanja (Armstrong and Greene, 2007), da bi se lakše opisala socijalna dinamika unutar rad-

nih organizacija i udruženja. Razvojem interdisciplinarnosti i multidisciplinarnosti u nauci uopšte, ovi pojmovi nalaze svoje mesto i u drugim, a posebno u društveno-humanističkim naukama. Savremena fenomenološka i interpretativna proučavanja društvenih fenomena (Hathorn, Ingram 2002; Kozar, 2010) posebno ističu kao važno proučavanje ovih procesa jer je neophodno za razumevanje i predviđanje socijalne dinamike i budućeg delovanja kulture.

U literaturi se uglavnom precizno razgraničavaju kooperativnost, kolaborativnost i kompetitivnost (Kozar, 2010). Većina istraživača nema dilemu o teme kako treba odrediti ove socijalne veštine i procese, iako je ranije bilo različitih tumačenja i preklapanja (Johnson and Johnson, 1989), posebno kada je reč o određivanju kooperativnog i kolaborativnog ponašanja.

Pod kooperativnim ponašanjem podrazumevamo učestvovanje dve ili više osoba u zajedničkim aktivnostima koje za cilj mogu imati postizanje istog cilja (Slavin, 1990). Akcenat kod ovakvog određenja je da se radi o udruženoj i zajedničkoj aktivnosti aktera koji ulažu napor radi ostvarenja nekog cilja, koji je *potencijalno* u zajedničkom interesu. Stoga se kooperativnost može slobodno prevesti kao *udruženo, odnosno zajedničko delovanje*, od značenja reči *operisati, vršiti određene aktivnosti*. Treba istaći da se ovde jasno izbegava upotreba formulacije *udruženi rad*, zbog razgraničenja sa terminom *kolaboracija*.

U literaturi postoje određena preklapanja kada je reč o definisanju kooperativnog i kolaborativnog ponašanja (Johnson and Johnson, 1989; Kozar, 2010). Iako je jasno da se radi o zajedničkim aktivnostima koje uključuju više aktera, potrebno ih je preciznije razgraničiti. Kolaboracija potiče od latinske reči *laborare* koja znači raditi, što uz prefiks *ko-* implicira značenje *raditi uz nekoga, raditi „rame uz rame“* (Panitz, 1996). To znači da se u slučaju kolaborativnog ponašanja radi o aktivnosti gde svi akteri rade istovremeno, udruženi u savez i nužno usmereni ka postizanju istog i unapred definisanog zajedničkog cilja. Sa stanovišta ostvarenja zajedničkog cilja, može se reći da je kolaboracija čvršći i bolje povezani vid udruženog delovanja od kooperacije.

U domaćoj literaturi se *kooperacija* često prevodi kao saradnja (Vidanović, 2006), iako jezički taj prevod više odgovara terminu *kolaboracija*, dok bi se *kooperacija* pre mogla prevesti kao *udruživanje i zajedničko delovanje*, koje potencijalno može podrazumevati i zajednički rad. Zbog prirode jezika i složenosti socijalnih procesa, razlike u upotrebi ovih termina u praksi ne menjaju značajnije razumevanje socijalne dinamike, ali ćemo ih je za potrebe ovog rada ipak razgraničiti.

Kada je reč o *kompeticiji*, radi se o mnogo jasnijem ponašanju koje je dobro proučeno u različitim naukama (Keddy, 2001). Ponašanje ljudi i životinja koje je usmereno ka nadmetanju radi osvajanja određenih resursa i statusa, pri čemu se mogu identifikovati oni koji dobijaju i oni koji gube, naziva se kompetitivnim, odnosno takmičarskim ponašanjem. Nije potrebno posebno naglašavati koliko je ova aktivnost rasprostranjena i nezaobilazni deo funkcionisanja ljudskog društva.

Imajući u vidu rečeno, u daljem izlaganju pod pojmom *kooperacija* podrazumevaćemo udružene aktivnosti aktera, potencijalno ali ne nužno usmerene ka ostvarenju istog cilja. Pod pojmom *kolaboracija* podrazumevaćemo zajednički istovremeni rad svih aktera nužno usmeren ka postizanju istog cilja. I konačno, pod *kompeticijom* ćemo podrazumevati takmičarsko ponašanje usmereno ka ostvarenju određenog cilja, pri čemu postoje pobednici i poraženi. Naglašavamo da se ovakvo određenje posebno odnosi na interakciju deteta i računarske igre.

Sve tri navedene veštine smatraju se ključnim u razvoju jedinke, ali takođe i neophodnim za procese konstrukcije i rekonstrukcije kulturnih produkata u modernom društvu (Johnson and Johnson, 1990). To implicira da je razvijanje veština kooperacije, kolaboracije, pa i kompeticije izuzetno važno još na ranom uzrastu. Savremena pedagoška teorija i praksa ukazuju da vaspitno-obrazovne institucije i porodica moraju stvoriti uslove za razvoj ovih socijalnih veština što ranije (Brooker and Woodhead, 2013). Ovi zahtevi dodatno dobijaju na značaju ako se ima u vidu ekspanzija informaciono-komunikacionih tehnologija, koje zahtevaju s jedne strane udruženo i saradničko delovanje, a s druge – stalnu selekciju i rangiranje najboljih i najadekvatnijih (Vorderer et al., 2003). Nesumnjivo je da pomenute društvene institucije imaju važno mesto u razvijanju ovih veština, te ih treba dodatno osnažiti za tu ulogu (Gokhale, 1995). Posebno da bi se izbegle etičke dileme i osetljiva društvena pitanja koji prate ove procese.

Ukoliko prihvatimo tezu da je kooperativno, kolaborativno i kompetitivno ponašanje potrebno razvijati još u ranom uzrastu, postavlja se pitanje kakvom se pedagoškom praksom i kojim socio-kulturnim produktima može podržati razvoj ovih veština. Tako dolazimo i do one aktivnosti koja je centralna i vodeća u ranom uzrastu – a to je svakako dečija igra (Marjanović, 1977; Sandford and Williamson, 2005). Ako govorimo o savremenom društvu, onda nezaobilazno moramo dovesti u vezu dečiju igru i računarske igre, kao specifičan i dominantan fenomen u iskustvu dece još od ranog uzrasta.

Računarske igre ćemo u ovom radu odrediti kao računarske programe namenjene zabavi koji sadrže interaktivne audio-vizuelne elemente i

koji zahtevaju rešavanje određenih zadataka od strane igrača. U literaturi se pored termina *računarske*, koriste i izrazi *video-igre*, *digitalne igre*, *elektronske igre* (Egenfeldt-Nilsen, Smith, Tosca, 2008), ali pošto je termin *računarske* najprecizniji i odnosi se na najširi spektar igara koje proučavamo, zadržaćemo ga u daljem razmatranju.

Pre nego što kažemo nešto o mogućoj ulozi računarskih igara u razvoju kooperativnosti, kolaborativnosti i kompetitivnosti kod dece ranog uzrasta, važno je da ukažemo na to da postoje sličnosti i razlike između dečije igre, šire gledano, i računarske igre. Pre svega, računarska igra se može posmatrati kao kulturni produkt i kao proces (Kopas-Vukašinić, 2007). Kada je posmatramo kao kulturni produkt, govorimo o konkretnom ostvarenju koje možemo identifikovati, imenovati i analizirati u smislu sadržaja. S druge strane, kada je reč o procesu, računarska igra je aktivnost deteta koja podrazumeva nadmetanje sa računarom i/ili drugim osobama (blisko značenju engleske reči *game*), koje može da sadrži i elemente slobodne dečije igre (blisko značenju engleske reči *play*). Kada je reč o procesu, računarska igra i dečija igra u širem smislu dele zakonitosti koje se odnose na *postojanje pravila i iluzorni plan*, što je neophodno da bi igra postojala i bila održiva.

Sama priroda računarske igre, kao vida nadmetanja sa virtuelnim i stvarnim protivnicima kroz interakciju sa audio-vizuelnim sadržajem, implicira neko postojanje kompetitivnog ponašanja. Još od svog nastanka, tokom šezdesetih godina dvadesetog veka, u vojnim naučnoistraživačkim centrima, računarske igre su bile dizajnirane kao kompetitivne aktivnosti (Kent and Steven, 2001). Međutim, kasnije tokom razvoja računarskih igara, one su dobile i elemente kooperativnog, pa čak i kolaborativnog igranja. Moderne računarske igre često sadrže sva tri aspekta, koji se mogu preklapati, dopunjavati i često egzistirati tokom igre paralelno.

Računarska igra, shvaćena kao produkt i proces, može istovremeno biti kooperativna, kolaborativna i/ili kompetitivna (Rutter and Bryce, 2006). Cilj kome se teži može biti jasan i otvoren, definisan, dinamičan i promenljiv, i to vrlo često u okviru iste računarske igre. To znači da paralelno razvijene veštine kooperacije, kolaboracije i kompeticije mogu biti neophodne za uspešno igranje velikog broja savremenih računarskih igara.

Savremena istraživanja na polju uloge računarskih igara u razvoju dece i mladih ukazuju da one imaju presudnu ulogu u razvoju čitavog spektra znanja, veština i vrednosti u ranom detinjstvu (Prensky, 2007; Gee, 2007), u koje spadaju i tri pomenute socijalne veštine. Istraživači više ističu ulogu računarskih igara u konstrukciji autentične dečije kulture (Shaw, 2010) i njenom povratnom delovanju na kulturu odraslih (Krnjaja,

2012), nego što ističu takozvane negativne, štetne i opasne efekte s jedne strane (Anderson and Bushman, 2001), ili pozitivne i korisne s druge (Miller, 2008). Moderni istraživači računarskih igara, koji su i sami imali ličnog iskustva sa njima, posmatraju računarsku igru kao nezaobilazan, dominantan i dinamičan fenomen u iskustvu dece i odraslih (Gee, 2007), koji nužno posreduje u razvoju ličnosti, a indirektno i u razvoju kulture i kulturnih vrednosti jednog društva.

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Predmet, cilj i zadaci istraživanja

Predmet ovog istraživanja je računarska igra kao proces (dečija aktivnost) koji se odvija kroz interakciju deteta i računarske igre kao produkta kulture (konkretne tehnologije). Kako brojna istraživanja ukazuju da je računarska igra dominantan vid provođenja vremena još u ranom detinjstvu, opredelili smo se da ispitamo kako se u toj interakciji mogu razvijati kooperativne, kolaborativne i kompetitivne veštine kod dece.

Na osnovu polaznih saznanja i postojanja potrebe za razumevanjem fenomena, može se reći da je cilj ovog istraživanja *otkrivanje uloge računarskih igara u razvijanju kooperativnog, kolaborativnog i kompetitivnog ponašanja kod dece ranog uzrasta*, iz čega se mogu izvesti sledeći zadaci:

- Istražiti koje kooperativne, kolaborativne i kompetitivne računarske igre su najomiljenije među decom;
- Istražiti koji vid igranja računarskih igara deca preferiraju;
- Istražiti koje aktivnosti deca vrše tokom kooperativnog, kolaborativnog i kompetitivnog igranja računarskih igara;
- Istražiti potencijale razvoja kooperativnih, kolaborativnih i kompetitivnih veština tokom igranja računarskih igara.

Imajući u vidu složenost fenomena koji se istražuje, ostvarivanje pomenutih zadataka sigurno neće dati konačnu i potpunu sliku o tome kakvo je mesto i uloga računarskih igara u razvoju kooperativnog, kolaborativnog i kompetitivnog ponašanja kod dece, ali može dati dobre polazne osnove za dalja istraživanja.

Metode i tehnike istraživanja

Polazeći od pretpostavke da je računarska igra složeni socio-kulturni fenomen u eri informaciono-komunikacionih tehnologija, smatramo da je primarno da do razumevanja mesta i uloge računarskih igara u razvoju pomenutih socijalnih veština dođemo putem opisivanja procesa koji se odvija tokom interakcije deteta sa računarskom igrom u realnom socijalnom okruženju.

Stoga se može reći da je naše istraživanje u osnovi kvalitativno-deskriptivno istraživanje (Atkins and Wallace, 2012), usmereno na fenomenološku interpretaciju procesa interakcije deteta i računarske igre kao produkta kulture. Osnovna metoda u ovom istraživanju je *učesničko posmatranje*, koje se odnosi na situacije u kojima dete igra računarsku igru u svakodnevnim uslovima, uz prisustvo roditelja, istraživača i, najčešće, vršnjaka.

Učesničko posmatranje podrazumeva i uočavanje interakcije deteta sa istraživačem, ali posebno onda kada samo dete inicira i održava tu interakciju. Samo posmatranje odvija se u detetu poznatim i odgovarajućim uslovima, kao što su porodični dom ili predškolska ustanova, uz obavezno prisustvo roditelja.

Kao pomoćne tehnike prikupljanja podataka tokom učesničkog posmatranja korišćeni su analiza računarskih igara kao produkata i intervjuisanje dece uz unapred pripremljen polustruktuisani intervju.

Podaci dobijeni ovim učesničkim posmatranjem, analizom sadržaja i intervjuisanjem bili su deo pilot istraživanja koje je prethodilo istraživanju većeg obima, koje se odnosilo na otkrivanje pedagoških funkcija računarske igre. Podaci u ovom istraživanju prezentuju se prvi put.

Učesnici istraživanja

Učesnici ovog istraživanja bila su deca uzrasta pet i po i šest godina koja pohađaju predškolske ustanove u Jagodini, Smederevu, Kraljevu i Nišu. Ukupno je učestvovalo 28 dece, 16 dečaka i 12 devojčica. Deca su bila birana slučajno, iz grupe roditelja i dece koji su bili spremni na saradnju.

Istraživački postupak trajao je dva i po meseca i podrazumevao je tri susreta sa svakim detetom, razgovor i učestvovanje u dečijim aktivnostima u približnom trajanju od 30 minuta.

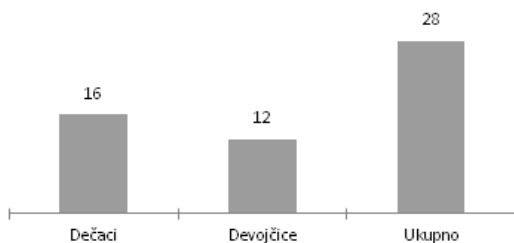
Uslovi i ograničenja istraživanja

U vezi sa uslovima i ograničenjima, treba istaći da se ovde radi o malom istraživanju kvalitativnog i deskriptivnog karaktera, sa relativno malim brojem učesnika istraživanja. Sam istraživački proces obavljen je tokom relativno kratkog roka u uslovima koji su bili vrlo različiti i podložni promenama. Stoga se rezultati i zaključci ne mogu generalizovati, već se može govoriti o davanju boljeg uvida u problem i stvaranju polaznih osnova za dalja istraživanja ove problematike.

Rezultati istraživanja sa interpretacijom

Predstavljanje rezultata istraživanja počecemo od prikazivanja osnovnih podataka o učesnicima istraživanja.

Grafik 1. Učesnici istraživanja prema polu



Uočava se nešto veći broj dečaka što je posledica organizacionih i tehničkih okolnosti istraživačkog procesa, i ne odražava opštu tendenciju igranja računarskih igara u odnosu na pol.

Kao sledeći važan podatak izdvajamo popis najomiljenijih računarskih igara kod dečaka i devojčica tokom istraživanja. Istraživanjem su obuhvaćene samo one igre koje imaju mogućnost igranja za više igrača, što je preduslov da mogu sadržati karakter kooperativnog, kolaborativnog ili kompetitivnog igranja.

Na osnovu prikazanih podataka u Tabeli 1 može se zaključiti da dečaci i devojčice igraju uglavnom različite igre za više igrača. Izuzetak su igra *Minecraft*, koja je na najomiljenija kod dečaka i na drugom mestu po omiljenosti kod devojčica, i računarska igra *Little Big Planet*, koja je na trećem mestu kod oba pola. Nešto jasnija slika o kakvim se računarskim igrama radi moguća je ako se da pregled prisutnih igara sa kratkim opisom.

Tabela 1. Najomiljenije računarske igre kod dečaka i devojčica

Rang	Dečaci	Devojčice
1.	Minecraft	FarmWille 2
2.	FIFA 2015	Minecraft
3.	Little Big Planet	Little Big Planet
4.	Street Fighter 4	Mario cart 7
5.	Clash of Clans	The Sims 2

Tabela 2. Osnovne karakteristike prisutnih računarskih igara u istraživanju

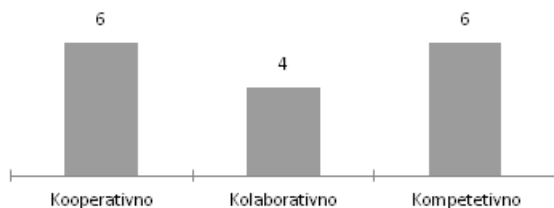
Br.	Računarske igre	Žanr	Godina	Autor/izdavač	Kratak opis
1.	Clash of Clans	Strateška	2012	Supercell	Strateška igra o upravljanju plemenom, prikupljanju resursa i nadmetanju i saradnji sa drugim igračima
2.	FarmWille 2	Strateška, upravljačka	2012	Zynga Game Network	Simulacija upravljanja farmom, koja omogućava saradnju i nadmetanje sa drugim igračima
3.	FIFA 2015	Simulacija fudbala	2014	EA Sports	Simulacije fudbalske sportske igre
4.	Little Big Planet	Akciona, kreatorska	2008	Sony computer entertainment	Igra se bazira na upravljanju animiranim krpenim lutkama i kreiranju sredine/nivoa u kojima se izvode akcije
5.	Mario cart 8	Trke kartinga	2014	Nintendo	Trke kartingom sa animiranim junacima
6.	Minecraft	Avantura, istraživačka, kreatorska	2011	Mojang	Avanturistička i istraživačka igra sa kreiranjem sadržaja
7.	Street Fighter 4	Simulacija borbi	2008	Capcom	Simulacija borilačkog sporta uz izraženo prikazivanje nasilnih scena
8.	The Sims 2	Simulacija svakodnevnice	2004	Maxis	Igra stavlja igrača u poziciju da upravlja junakom, vodeći ga kroz svakodnevne životne aktivnosti

Kada se ove računarske igre analiziraju sa stanovišta mogućnosti kooperativnog, kolaborativnog i kompetitivnog igranja, dobijaju se sledeći podaci.

Tabela 3. *Mogućnosti igranja računarskih igara u istraživanju*

Br.	Računarske igre	Kooperativno	Kolaborativno	Kompetitivno
1.	Clash of Clans	Da	Ne	Da
2.	FarmWille 2	Da	Ne	Da
3.	FIFA 2015	Da	Da	Da
4.	Little Big Planet	Da	Da	Ne
5.	Mario cart 8	Da	Ne	Da
6.	Minecraft	Ne	Da	Da
7.	Street Fighter 4	Ne	Ne	Da
8.	The Sims 2	Da	Da	Ne

Distribucija računarskih igara prema mogućnosti kooperativnog, kolaborativnog i kompetitivnog igranja se može grafički prikazati na sledeći način:

Grafik 2. *Distribucija računarskih igara prema mogućnosti igranja*

Kada se uporede podaci o tome koliko su određene računarske igre zastupljene i popularne kod dece sa podacima dobijenim analizom računarskih igara, možemo da konstatujemo sledeće: računarske igre koje su popularne kod dečaka imaju izraženije elemente kompetitivnog načina igranja nego kod devojčica. U pogledu kolaborativnog načina igranja može se reći da je on vrlo popularan podjednako i kod dečaka i kod devojčica u našem istraživanju.

Kod dečaka su nešto prisutnije simulacije takmičenja, sportova i borbi dok su kod devojčica nešto prisutnije igre koje oponašaju druge socijalne odnose i procese.

Značajno je prikazati i mišljenja same dece o tome koji način igranja preferiraju kada su u mogućnosti da igraju računarsku igru sa više igrača. Deca su odgovarala na tri pitanja u vezi sa kooperativnim, kolaborativnim i kompetitivnim načinom igranja. Pitanja su glasila:

- Koliko ti se dopada da zajedno igraš računarsku igru sa nekim na istoj strani? (kooperativno igranje)
- Koliko ti se dopada da u igri zajedno sa nekim nešto praviš? (kolaborativno igranje)
- Koliko ti se dopada da igraš računarsku igru protiv drugih druga-
ra i drugarica? (kompetitivno igranje)

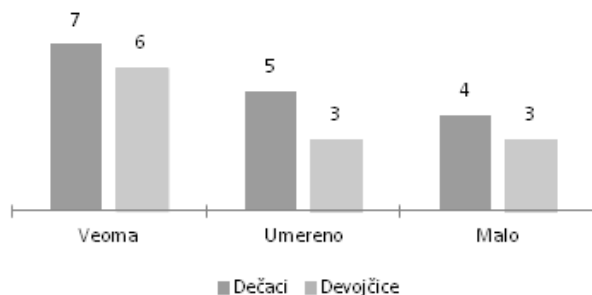
Kvalitativno podaci su klasifikovani u tri nivoa u odnosu na oba pola i mogu prikazati na sledeći način:

Tabela 4. Afiniteti dece prema kooperativnom igranju računarskih igara

Koliko ti se dopada da zajedno igraš računarsku igru sa nekim na istoj strani?			
Br.	Stepen afiniteta	Dečaci	Devojčice
1.	Veoma	7	6
2.	Umereno	5	3
3.	Malo	4	3

Grafički se podaci u vezi sa afinitetom prema kooperativnom igranju računarskih igara mogu prikazati na sledeći način:

Grafik 3. Odnos dečaka i devojčica prema interesovanju za kooperativno igranje



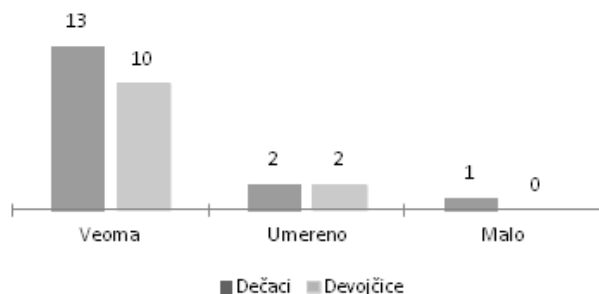
Kada je reč o kolaborativnom igranju, dobijeni su sledeći podaci:

Tabela 5. Afiniteti dece prema kolaborativnom igranju računarskih igara

Koliko ti se dopada da u igri zajedno sa nekim nešto praviš?			
Br.	Stepen afiniteta	Dečaci	Devojčice
1.	Veoma	13	10
2.	Umereno	2	2
3.	Malo	1	0

Grafički se podaci u vezi sa afinitetom prema kolaborativnom igranju računarskih igara mogu prikazati na sledeći način:

Grafik 4. Odnos dečaka i devojčica prema interesovanju za kolaborativno igranje



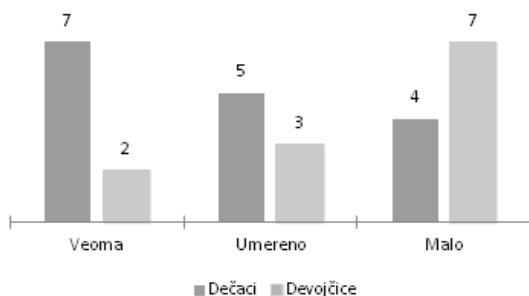
Kada je reč o kompetitivnom igranju, dobijeni su sledeći podaci:

Tabela 6. Afiniteti dece prema kompetitivnom igranju računarskih igara

Koliko ti se dopada da igraš računarsku igru protiv drugih drugova i drugarica?			
Br.	Stepen afiniteta	Dečaci	Devojčice
1.	Veoma	7	2
2.	Umereno	5	3
3.	Malo	4	7

Grafički se podaci u vezi sa afinitetom prema kompetitivnom igranju računarskih igara mogu prikazati na sledeći način:

Grafik 5. Odnos dečaka i devojčica prema interesovanju za kompetitivno igranje



Upoređivanjem i analizom prikazanih podataka može se doći do sledećih zaključaka: dečaci značajno više preferiraju kompetitivni način igranja u odnosu na devojčice; međutim, oba pola umereno do visoko vrednuju kooperativan način igranja; skoro sva deca izrazito visoko vrednuju kolaborativan vid igranja.

To znači da se deca gotovo uvek opredeljuju da igraju računarsku igru udruženo radi ostvarivanja istog cilja, kao što su, na primer, izgradnja nečega u virtuelnom okruženju (primer je igra Minecraft) ili udružena borba i nadmetanje protiv drugih (FIFA 2015, Clash of Clans).

Podaci dobijeni posmatranjem dečijeg igranja računarske igre i u toku interakcije sa decom ukazuju na to da se tokom kooperativnog, kolaborativnog i kompetitivnog igranja javljaju specifične dečije aktivnosti. Te aktivnosti imaju socijalni karakter i orijentisane su na rešavanje problema u samoj računarskoj igri. Te aktivnosti možemo izdvojiti i prikazati na sledeći način:

Tabela 7. *Najčešće aktivnosti dece tokom kooperativnog igranja računarskih igara*

Aktivnost u toku igranja RI		
Rank	Dečaci	Devojčice
1.	Postavljanje pitanja	Postavljanje pitanja
2.	Procenjivanje	Diskutovanje
3.	Ubeđivanje	Emocionalne reakcije
4.	Diskutovanje	Procenjivanje
5.	Donošenje odluka	Donošenje odluka
6.	Emocionalne reakcije	Ubeđivanje

Tabela 8. *Najčešće aktivnosti dece tokom kolaborativnog igranja računarskih igara*

Aktivnost u toku igranja RI		
Rank	Dečaci	Devojčice
1.	Procenjivanje	Diskutovanje
2.	Postavljanje pitanja	Postavljanje pitanja
3.	Diskutovanje	Procenjivanje
4.	Donošenje odluka	Emocionalne reakcije
5.	Emocionalne reakcije	Donošenje odluka
6.	Ubeđivanje	Ubeđivanje

Tabela 9. Najčešće aktivnosti dece tokom kompetitivnog igranja računarskih igara

Aktivnost u toku igranja RI		
Rank	Dečaci	Devojčice
1.	Emocionalne reakcije	Emocionalne reakcije
2.	Postavljanje pitanja	Ubeđivanje
3.	Ubeđivanje	Postavljanje pitanja
4.	Diskutovanje	Diskutovanje
5.	Davanje procena	Donošenje odluka
6.	Donošenje odluka	Davanje procena

Analiza zabeleženih aktivnosti tokom praćenja interakcije deteta u računarskoj igri i učestvovanja u njoj ukazuje na to da repertoar dečijih aktivnosti i njihova učestalost najviše zavise od prirode same aktivnosti koje su razlike koja se javljaju kada je u pitanju pol manje izražene.

U toku kooperativne igre deca se više fokusiraju na aktivnosti koje se odnose na bolju koordinaciju i usklađivanje namera, želja i očekivanja, kao što su postavljanje pitanja, diskutovanje i procenjivanje.

Tokom kolaborativnog igranja (kada su deca prisutna i udružena u postizanju jasno definisanog cilja) kao dominantne dečije aktivnosti takođe se izdvajaju procenjivanje, postavljanje pitanja i diskutovanje, uz dodatak da su same aktivnosti više usmerene ka maksimalizaciji rezultata akcija tokom igranja, a manje ka koordinaciji. Razlog tome može biti taj što su deca već prisutna, dobro informisana i pripremljena za zadatak koji je unapred poznat i jasno definisan.

U slučaju kompetitivnog igranja, situacija je nešto drugačija. U prvi plan izbijaju emocionalne reakcije i ona ponašanja koja se mogu dovesti u vezu sa situacijom ostvarivanja pobeđe ili poraza. U toku kompetitivne igre deca su više orijentisana na iskazivanje i saopštavanje ličnih emocija i stavova nego na razmenu informacija vezanih za samu igru sa drugim igračima. Može se postaviti pitanje da li sam kompetitivni karakter računarske igre nužno dovodi do ovakvog ponašanja.

Kada je reč o razlika između dečaka i devojčica u vezi sa uočenim aktivnostima, može se reći da su one male, iako je primetno da dečaci nešto više pokazuju proaktivno orijentisano ponašanje i preuzimanje inicijative, dok su devojčice više orijentisane na razmenu informacija, veći obim i broj socijalnih interakcija i generalno izraženije prosocijalno ponašanje. Ovakve razlike su male, mogu se dovesti u vezu sa kulturološki definisanim ulogama i obrascima vaspitanja koji (još uvek) važe za dečake i devojčice.

ZAKLJUČAK

Ukoliko se objedine podaci prikupljeni tokom trajanja učesničkog posmatranja i oni dobijeni intervjuisanjem dece i delimičnom analizom sadržaja računarskih igara, sa izvesnom dozom opreznosti možemo da izvedemo sledeće zaključke:

- Računarske igre koje nude mogućnost kooperativnog i kolaborativnog igranja su najpopularnije kod učesnika istraživanja.
- Deca preferiraju kolaborativni stil igranja, za njim sledi kooperativni, dok je kompetitivni stil najmanje popularan.
- Iako su u pogledu afiniteta prema kolaborativnom stilu dečaci i devojčice ujednačeni, dečaci u određenim situacijama češće biraju kompetitivne računarske igre.
- U situacijama kada su u mogućnosti da biraju, deca se opredeljuju za kolaboraciju i udruživanje, a izbegavaju konflikte i nadmetanja sa svojim vršnjacima u toku računarske igre.
- Tokom kooperativnog igranja među decom dominiraju aktivnosti koje doprinose boljoj koordinaciji, komunikaciji i razmeni iskustava.
- Tokom kolaborativnog igranja dominiraju aktivnosti koje su primarno usmerene ka efikasnijem postizanju zajedničkog cilja, a zatim i one koje se odnose na bolju koordinaciju i razmenu informacija.
- Tokom kompetitivnog igranja kod dece dominira izražavanje emocionalnih reakcija koje su posledica ishoda igre, odnosno pobeđe ili poraza, pri čemu je manje zastupljena razmena informacija o računarskoj igri.
- Uočene aktivnosti dece tokom igranja računarskih igara identične su aktivnostima koje se javljaju u kooperativnim, kolaborativnim i kompetitivnim interakcijama van računarske igre pa se, uz izvesne rezerve i ograničenja, može pretpostaviti da se računarska igra, shvaćena istovremeno kao aktivnost i kao kulturni produkt, može dovesti u vezu sa razvojem pomenutih socijalnih veština.

Ove zaključke treba shvatiti uslovno, imajući u vidu ograničen i visoko kontekstualizovani okvir ovog istraživanja. Oni se ne mogu generalizovati, ali se mogu uzeti u razmatranje ukoliko pokušamo da razumemo fenomen razvoja kooperativnog, kolaborativnog i kompetitivnog ponašanja u vrlo specifično definisanom okruženju. Kako su računarske igre veoma složeni i raznovrsni socio-kulturni produkti, smatramo da je istraživanje uloge u razvijanju osobina ličnosti i mogućih pedagoških potenci-

jala opravdano započeti deskripcijom i prikazivanjem nekih od situacija i interakcija sa kojima se deca susreću u računarskoj igri.

Podaci dobijeni u ovom istraživanju svakako nisu dovoljni za detaljnije i preciznije objašnjenje i bolje razumevanje razvoja kooperativnosti, kolaborativnosti i kompetitivnosti, kao i drugih socijalnih procesa u ranom uzrastu. Potrebna su istraživanja većeg obima sa razvijenijom metodologijom i dubljom analizom složenijih procesa koji se odvijaju tokom interakcije dece i računarske igre. Ipak, nadamo se da smo ovim istraživanjem ukazali na značaj i mogućnosti istraživanja pedagoške uloge računarskih igara u razvoju ličnosti dece ranog uzrasta.

LITERATURA

- Anderson, C. A., Bushman, B. J. (2001). Effects of violent games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior: A meta-analytical review of the scientific literature. *Psychological Science*, 12, 353–359.
- Atkins, L. & Wallace, S. (2012). *Qualitative research in education*. London: SAGE.
- Brooker, L., Woodhead, M. Eds. (2013). *The Right to Play. Early Childhood In Focus* 9. Open University.
- Egenfeldt-Nilsen, S., Smith J. H. and Tosca S. P. (2008). *Understanding Video Games – The Essential Introduction*. New Yourk: Routledge.
- Gee, J. P. (2007). *What videogames have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave MacMillan.
- Kent, S. L. (2001). *The Ultimate History of Video Games*. San Val Inc.
- Krnjaja, Ž. (2012). Kompjuterska igra kao interaktivni narativ. U: *Tehnika i informatika u obrazovanju, knj. 2*, 455–461. Čačak: Tehnički fakultet.
- Marjanović, A. (1977). *Dečija igra i stvaralaštvo*. Beograd: Prosvetni pregled.
- Miller, C. T. (2008). *Games: Purpose and Potential in Education*. Springer Science.
- New, R. S. & Cochran, M. (2007). *Early childhood education: an international encyclopedia*. Westport, Conn.: Praeger Publishers.
- Palfrey, J. and Gasser U. (2008). *Born Digital: Understanding the First Generation of Digital Natives*. New York: Basic Books.
- Prensky, M. (2007). *Digital Game-Based Learning*. Minnesota: Paragon House.
- Rutter, J. and Bryce, J. (2006). *Understanding Digital Games*. London: Sage Publications.
- Sandford, R. and Williamson, B. (2005). *Games and Learning*. Futurelab, Bristol, UK.
- Shaw, A. (2010). What Is Video Game Culture? *Cultural Studies and Game Studies, Games and Culture*, October 2010, 5 (403–424).

- Hathorn, L. G. & Ingram, A. L. (2002). Cooperation And Collaboration Using Computer-Mediated Communication. *Journal of Educational Computing Research*, 26(3)(325-347).
- Williams, R. B. & Clippinger, C. A. (2002). Aggression, competition and computer games: Computer and human opponents. *Computers in Human Behavior*, 18(495-506).
- Ho-Ching, W., Inkpen, K. M. & Mason, K. (2000). *Playing Together: a Taxonomy of Multiplayer Video Games*. Extended Abstract and Poster presented at ASI 2000 (Vancouver, BC), GI 2000 (Montreal QC).
- Vorderer, P., Hartmann, T., Klimmt, C. (2003). Explaining the enjoyment of playing video games: the role of competition. *Proceedings of the second international conference on Entertainment computing*, p.1-9, May 08-10, Pittsburgh, Pennsylvania.
- Misanchuk, M. & Anderson, T. (2001). *Building Community in an Online Learning Environment: Communication, Cooperation and Collaboration*. ERIC.
- Panitz, T. (1996). *A definition of collaborative vs. cooperative learning*. Preuzeto 28.6. 2015, sa: <http://www.londonmet.ac.uk/deliberations/collaborative-learning/panitz-paper.cfm>
- Slavin, R. E. (1990). Research on Cooperative Learning: Consensus and Controversy. *Educational Leadership*, 47 (4)(52-54).
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1990). Social skills for successful group work. *Educational Leadership*, 47(4)(29-33).
- Gokhale, A. (1995). Collaborative learning enhances critical thinking. *Journal of Technology Education*, 7, 1-2 (22-30).
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Kozar, O. (2010). Towards Better Group Work: Seeing the Difference between Cooperation and Collaboration. *English Teaching Forum*, Vol. 48, No. 2 (16-23). ERIC.
- Keddy, P. A. (2001). *Competition*, 2nd ed. Kluwer, Dordrecht. 552 p.
- Armstrong, J. S., Greene, K. C. (2007). Competitor-oriented Objectives: The Myth of Market Share. *International Journal of Business*, 12 (1)(116-134).
- Vidanović, I. (2006). *Rečnik socijalnog rada*. Udruženje stručnih radnika socijalne zaštite Srbije.
- Kopas-Vukašinović, E. (2007). Kompjuter kao igračka. UM. Danilović i S. Popov (prir.) *Tehnologija, informatika i obrazovanje IV (772-777)*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja; Novi Sad: Centar za razvoj i primenu nauke, tehnologije i informatike, Prirodno-matematički fakultet.

Nenad Stevanović

DEVELOPING COOPERATION, COLLABORATION AND COMPETITIVENESS AT AN EARLY AGE THROUGH COMPUTER GAMES

Abstract. The paper deals with the problem of the development of cooperative, collaborative, and a competitive behavior in young children, which occurs as a result of interaction with a computer game, as a cultural product. Discusses the basic theoretical knowledge about collaborative and competitive behavior as important aspects of social interaction in modern society. It gives an overview of contemporary foreign and national research in the field of development of cooperation, collaboration and competitiveness in children, with special emphasis on the role of computer games in the process. In addition to theoretical knowledge, the author presents the results of the empirical research that was carried out over a period of two and a half months with children aged five and six. The aim of this study was to determine the potential of computer games for the development of cooperation, collaboration and competitiveness at an early age by analyzing the content of computer games and understanding the interaction of the child and computer games during participatory observation. The research results indicate that computer games have great potential for development cooperative, collaborative and a competitive behavior in young children, or the mechanisms of development of these properties dramatically different from the specific socio-cultural context in which the child interacts. The most important parameters during the interaction with a computer game are the specific children's activities. They can be classified into categories that belong to asked questions, decision making, persuasion, discussion, emotional reactions, and evaluation of children when playing computer games. The general conclusion is that computer games are important and the dominant form of children's play, which can potentially develop a cooperative, collaborative and competitive behavior at an early age.

Keywords: cooperation, collaboration, competitiveness, computer game, early childhood.

Boban Janković

student na master studijama
na Fakultetu pedagoških nauka
Univerziteta u Kragujevcu

Jagodina
boban_jankovic@hotmail.com

UDK 373.211.24
37.016:796-028.31
373.23

STAVOVI VASPITAČA O REKREATIVNIM AKTIVNOSTIMA DECE U PREDŠKOLSKIM USTANOVAMA

Apstrakt. Rad se bavi ispitivanjem stavova vaspitača o rekreativnim aktivnostima dece u predškolskim ustanovama, značaju rekreacije za pravilan rast i razvoj dece do 7 godina, nedovoljnom trajanju rekreativnih aktivnosti, i spremnosti vaspitača za nova saznanja. Značaj rada se ogleda u podizanju svesti vaspitača o važnosti rekreativnih aktivnosti dece u predškolskim ustanovama; pokazuje spremnost vaspitača za rad sa decom, kao i za dalje usavršavanje u vaspitno-obrazovnom radu. Rezultati drugih istraživanja pokazuju da su rekreativne aktivnosti dece tokom dana neophodne za pravilan rast i razvoj i njihovo trajanje ne treba biti manje od 60 minuta dnevno. Nakon pedagoških saznanja o važnosti rekreativnih aktivnosti u predškolskim ustanovama, i definisanja problema nedostatka tih aktivnosti, u radu se daju metodološke osnove empirijskog istraživanja. Polazi se od cilja istraživanja, koji obuhvata ispitivanje mišljenja vaspitača o rekreativnim aktivnostima, zastupljenosti rekreacije i spremnost vaspitača za dalje usavršavanje za rad sa decom. U radu se izlažu rezultati prikupljeni tokom popunjavanja anketnog upitnika na uzorku od 60 vaspitača koji su u radnom odnosu i sa iskustvom u radu sa decom. Osnovni nalazi istraživanja ukazuju da su vaspitači svesni značaja rekreativnih aktivnosti u predškolskom periodu i da su spremni za dalje usavršavanje na polju fizičkog i zdravstvenog vaspitanja dece u predškolskim ustanovama.

Ključne reči: vaspitači, stavovi, rekreativne aktivnosti, deca.

UVOD

Fizička aktivnost predstavlja osnovnu potrebu ljudskog organizma i jedan je od najbitnijih faktora zdravlja kod dece predškolskog uzrasta. Osnovne i najčešće fizičke aktivnosti dece u predškolskim ustanovama su rekreativne aktivnosti, koje su neophodne za razvoj motoričkih sposobnosti kod dece. Jedan od najvećih problema današnjice je nedostatak rekreativnih aktivnosti prouzrokovan ubrzanim tehnološkim razvitkom i njenim uticajem na slobodno vreme kod dece i odraslih. Rekreacija i

fizička aktivnost dece u predškolskim ustanovama zaokuplja sve više pažnje usled nagle pojave gojaznosti prouzrokovane opadanjem fizičke aktivnosti svih uzrasta u sve većem broju zemalja (Obesity: Preventing and..., 2000).

Rekreativne aktivnosti, pored fizičkog razvoja i razvijanja motoričkih sposobnosti, doprinose socijalnom, kognitivnom i emotivnom razvoju, omogućavaju deci da izražavaju svoju kreativnost i maštu. Kroz aktivnosti i igru, deca se lakše uključuju u interakciju sa drugom decom i svetom koji ih okružuje (Kenneth, 2007). Rekreativne aktivnosti su slobodne ili organizovane aktivnosti dece i treba ih razlikovati od rekreativnog vežbanja koje predstavlja organizovan program vežbanja koji ima za cilj aktiviranje mišića i povećanje snage tela.

U predškolskim ustanovama rekreativne aktivnosti se organizuju u radnoj sobi ili sali za fizičko vežbanje; mogu se organizovati i u dvorištu ustanove ukoliko vremenski uslovi to dozvoljavaju. Predškolska ustanova organizuje i rekreativne aktivnosti van ustanove kao što su šetnja, letnji i zimski odmori, usmerene aktivnosti u prirodi. Organizovanjem rekreativnih aktivnosti u prirodi, obezbeđuje se boravak na svežem vazduhu i aktivan odmor, deca poboljšavaju i održavaju dobro zdravlje, formiraju pozitivne stavove prema prirodi i obogaćuju i stiču nova znanja (*Pravilnik o osnovama programa odmora...*, 2006).

Nacionalna asocijacija za sport i fizičko vaspitanje (National Association for Sport and Physical Education, 2002) izdala je dokument o preporučenom trajanju fizičke aktivnosti predškolske dece, u kome se navodi da svako dete treba da učestvuje u fizičkim aktivnostima u trajanju od najmanje 60 minuta, kao i u fizičkim aktivnostima kroz spontanu igru u trajanju od nekoliko sati, na dnevnom nivou. Ne preporučuju se aktivnosti dece u sedećem položaju u trajanju dužem od 60 minuta (National Association for Sport and Physical Education, 2002).

Stavovi vaspitača u predškolskim ustanovama u vezi sa organizovanjem i realizacijom rekreativnih aktivnosti su značajan pokazatelj njihovog odnosa prema poslu, spremnosti za rad sa decom, kao i opštih saznanja o značaju aktivnosti za pravilan rast i razvoj dece u predškolskom uzrastu. Ovim radom se ispituje koliko često i koji vid rekreativnih aktivnosti vaspitači primenjuju u predškolskim ustanovama, u kom dobu dana su deca aktivna, kao i vreme trajanja tih aktivnosti. Trajanje aktivnosti kraće od preporuka Nacionalne asocijacije za sport i fizičko vaspitanje, može biti nedovoljno za pravilan rast i razvoj dece predškolskog uzrasta (National Association for Sport and Physical Education, 2002).

Anketiranjem vaspitača u predškolskim ustanovama uočeno je da se rekreativne aktivnosti organizuju svakodnevno ali sa kratkim vremen-

skim trajanjem. Jutarnja gimnastika, koja se organizuje po dolasku dece u ustanovu, ima pozitivan uticaj na pravilan razvoj mišića i držanja tela, ali je nedovoljna zbog vremenskog trajanja koje ne sme biti duže od pola sata, i zato treba organizovati još rekreativnih aktivnosti u kojima će deca biti uključena, što je suprotno u odnosu na trenutno stanje – veći deo vremena u predškolskim ustanovama deca provedu u sedećem položaju.

METOD

Anketiranje je izvršeno u prostorijama dve predškolske ustanove u Jagodini (Predškolska ustanova „Pionir“ i Predškolska ustanova „Sunce“). Ukupno je anketirano 60 vaspitača, nasumičnim izborom, bez određenih kriterijuma; svi ispitanici su osobe ženskog pola koje su u radnom odnosu više od 2 godine, različitog uzrasnog doba. U svrhu anketiranja stavova vaspitača o rekreativnim aktivnostima dece u navedenim predškolskim ustanovama korišćen je posebno konstruisan anketni list zatvorenog tipa sa 15 različitih stavova o značaju rekreativnih aktivnosti, jutarnjoj gimnastici, adekvatnom prostoru za organizovanje aktivnosti, rekvizitima, rekreativnim aktivnostima van predškolske ustanove, kao i o spremnosti vaspitača za stručno usavršavanje, proširivanje i produbljivanje saznanja o različitim oblicima rekreativnih aktivnosti. Anketa je sastavljena od 14 pitanja sa Likertovom skalom stavova od 5 stupnjeva sa odgovorima u rasponu od 1 (*slažem se u potpunosti*) do 5 (*u potpunosti se ne slažem*), i jednog pitanja o učestalosti organizovanja rekreativnih aktivnosti, koje je takođe bilo zatvorenog tipa sa 4 ponuđena odgovora.

Obrada rezultata anketiranih stavova vaspitača o rekreativnim aktivnostima dece u predškolskim ustanovama predstavljena je deskriptivnom metodom i rezultatima predstavljenim u procentima i grafikonom. Iako je anketni list sadržao 15 pitanja, zbog obimnosti, u radu će biti prikazani rezultati pitanja koji su najrelevantniji za temu rada.

REZULTATI SA DISKUSIJOM

Za prvi od stavova na anketnom listu – *Rekreativne aktivnosti su od velikog značaja za decu predškolskog uzrasta* – od 60 anketiranih vaspitača, velika većina, čak 87%, u potpunosti se slaže, dok se 13% anketiranih uglavnom slaže sa ovim stavom (Tabela 1). Nije bilo vaspitača opredeljenih za *nemam mišljenje*, uglavnom se ne slažem i u potpunosti se ne slažem. Očekivano je da neće biti neslaganja sa ovim stavom s obzirom da je rekreacija od ve-

likog značaja i važnosti za pravilan rast i razvoj dece predškolskog uzrasta, što pokazuje da su vaspitači svesni važnosti rekreativnih aktivnosti u predškolskim ustanovama.

Tabela 1. Značaj rekreativnih aktivnosti za decu predškolskog uzrasta

Slažem se u potpunosti	Uglavnom se slažem	Nemam mišljenje	Uglavnom se ne slažem	U potpunosti se ne slažem
52	8	0	0	0
87%	13%	0%	0%	0%

Za tvrdnju *Jutarnja gimnastika ima pozitivan uticaj na fizički razvoj dece* rezultati pokazuju da se, kao i u prvom stavu, većina anketiranih vaspitača u potpunosti slaže, 93%, dok se 7% vaspitača uglavnom slaže sa stavom (Tabela 2). Ni ovde nema vaspitača opredeljenih za *nemam mišljenje*, uglavnom se ne slažem i u potpunosti se ne slažem. Rezultati pokazuju da vaspitači imaju proširena saznanja o jutarnjim rekreativnim aktivnostima i važnosti njihovog organizovanja čime pozitivno utiču na fizički razvoj dece.

Tabela 2. Uticaj jutarnje gimnastike na fizički razvoj dece

Slažem se u potpunosti	Uglavnom se slažem	Nemam mišljenje	Uglavnom se ne slažem	U potpunosti se ne slažem
56	4	0	0	0
93%	7%	0%	0%	0%

U vezi sa sledećom tvrdnjom – *Jutarnja gimnastika treba da traje više od pola sata* – mišljenja su podeljena, za razliku od prethodnih anketiranih stavova. Rezultati pokazuju da se najveći broj vaspitača – 65%, uglavnom ne slaže sa ovim stavom, 22% se u potpunosti ne slaže, uz obrazloženje da je za jutarnju gimnastiku pola sata previše vremena (Tabela 3). Organizovanje jutarnje gimnastike, u zavisnosti od uzrasta, treba da traje do 5 minuta u mlađoj vaspitnoj grupi, odnosno 6 do 10 minuta u srednjoj vaspitnoj grupi, i 10 do 15 minuta u starijoj i predškolskoj grupi; pored uzrasta u vaspitnim grupama, treba uvažavati i individualnost dece i prilagoditi trajanje jutarnje gimnastike (Antonijević, 1999). Ipak, 13% vaspitača je odgovorilo da se uglavnom slaže sa stavom da jutarnja gimnastika treba da traje više od pola sata. Nije bilo vaspitača opredeljenih za *nemam mišljenje* i *slažem se u potpunosti*.

Tabela 3. Vreme trajanja jutarnje gimnastike

Slažem se u potpunosti	Uglavnom se slažem	Nemam mišljenje	Uglavnom se ne slažem	U potpunosti se ne slažem
0	8	0	39	13
0%	13%	0%	65%	22%

Za sledeći anketirani stav – *Važno je da postoji adekvatan prostor za organizovanje elementarnih igara* – nije bilo vaspitača koji se u potpunosti nisu složili sa ovom tvrdnjom, 12% anketiranih se uglavnom ne slaže, 5% nema mišljenje, 38% ispitanika uglavnom se slaže i 45% se u potpunosti slaže da je adekvatan prostor od velike važnosti (Tabela 4). Elementarne igre su jedan od osnovnih vidova igara kao načina vaspitanja dece predškolskog i školskog uzrasta. One predstavljaju najjednostavniji oblik igre s pravilima koja se mogu prilagođavati određenim ciljevima i uzrastu. Mogu se organizovati u radnoj sobi, sali za fizičko, u dvorištu predškolske ustanove, u prirodi (Nemec, 1999).

Tabela 4. Prostorni uslovi za organizovanje elementarnih igara

Slažem se u potpunosti	Uglavnom se slažem	Nemam mišljenje	Uglavnom se ne slažem	U potpunosti se ne slažem
27	23	3	7	0
45%	38%	5%	12%	0%

Za stav *U rekreativnim aktivnostima deca imaju više mogućnosti za međusobnu interakciju* nije bilo anketiranih vaspitača opredeljenih za *nemam mišljenje, uglavnom se ne slažem i u potpunosti se ne slažem*, dok se 43% ispitanika opredelilo za *uglavnom se slažem* i 57% za *u potpunosti se slažem* (Tabela 5). Kroz rekreativne aktivnosti, kao i kroz sve druge aktivnosti u vrtiću, deca imaju mogućnosti za međusobnu interakciju sa vršnjacima u grupi.

Tabela 5. Interakcija dece u rekreativnim aktivnostima

Slažem se u potpunosti	Uglavnom se slažem	Nemam mišljenje	Uglavnom se ne slažem	U potpunosti se ne slažem
24	26	0	0	0
48%	52%	0%	0%	0%

Za stav o uključivanju roditelja, *Vaspitači podstiču i uključuju roditelje u organizovanje rekreativnih aktivnosti*, anketirani vaspitači imaju podeljena mišljenja, ali većina se uglavnom slaže za tvrdnjom (58%) o uključivanju roditelja u organizovanje aktivnosti, 17% ispitanika se u potpunosti slaže sa stavom, 15% nema mišljenje, 7% vaspitača se uglavnom ne slaže i 3% se u potpunosti ne slaže sa stavom (Tabela 6). Saradnja roditelja i vaspitača u predškolskoj ustanovi, prema stavovima vaspitača, neophodna je i od velikog je značaja, samim tim vaspitači se trude da u velikoj meri uključe roditelje kad god je to moguće. To su uglavnom rekreativne aktivnosti koje se organizuju van predškolske ustanove ili za praznike.

Tabela 6. *Uključivanje roditelja u rekreativne aktivnosti dece*

Slazem se u potpunosti	Uglavnom se slažem	Nemam mišljenje	Uglavnom se ne slažem	U potpunosti se ne slažem
10	35	9	4	2
17%	58%	15%	7%	3%

Za stavove *Vaspitači su svesni važnosti rekreacije u predškolskim ustanovama* i *Vaspitači su spremni da proširuju i dopunjuju svoja saznanja o različitim oblicima rekreativnih aktivnosti* dobijeni su identični rezultati. Svi anketirani vaspitači su imali isti odgovor i dobijeni rezultati pokazuju da se vaspitači u potpunosti slažu sa gore navedenim stavovima (100%). Nije bilo ispitanika opredeljenih za ostale stupnjeve: *uglavnom se ne slažem*, *nemam mišljenje*, *uglavnom se ne slažem* i *u potpunosti se ne slažem*.

Na anketnom upitniku, nakon stavova prema Likertovoj skali od 5 stupnjeva, anketiranim vaspitačima je postavljeno pitanje zatvorenog tipa *Koliko se često organizuju rekreativne aktivnosti?* sa ponuđenim odgovorima: jednom nedeljno, 2 do 3 puta nedeljno, svakodnevno i ne organizuju se uopšte. Ovde imamo podeljena mišljenja vaspitača, što je razumljivo ako se u obzir uzmu starosne grupe dece. Za ponuđene odgovore jednom nedeljno i ne organizuju se uopšte nije bilo opredeljenih vaspitača, dok je 2 do 3 puta nedeljno odabralo 55% anketiranih vaspitača, a za svakodnevno kao svoj odgovor se opredelilo 45% vaspitača (Tabela 7).

Tabela 7. *Učestalost organizacije rekreativnih aktivnosti*

Jednom nedeljno	2 do 3 puta nedeljno	Svakodnevno	Ne organizuju se uopšte
0	33	27	0
0%	55%	45%	0%

Prema dokumentu koji je izdala Nacionalna asocijacija za sport i fizičko vaspitanje preporučuju se svakodnevne rekreativne aktivnosti predškolske dece u kojima će ona biti fizički aktivna, gde dalje piše da svako dete treba da učestvuje u fizičkim aktivnostima u trajanju od najmanje 60 minuta, i u spontanoj igri u trajanju od nekoliko sati, na dnevnom nivou (National Association for Sport and Physical Education, 2002). Na osnovu ovih preporuka, dr Filip Taker (Tucker, 2008) vrši analizu istraživanja o zastupljenosti fizičke aktivnosti kod dece predškolskog uzrasta (uzrast od 2 do 6 godina). Njegova analiza je obuhvatila ukupno 39 istraživanja iz nekoliko zemalja sveta (SAD, Škotska, Finska, Australija, Estonija, Belgija). Vodeći se dokumentom o preporučenom trajanju, dolazi do rezultata koji ukazuju da skoro polovina predškolaca učestvuje u fizičkim aktivnostima koje su kraće od 60 minuta, i posledično nisu optimalno aktivni po preporukama (National Association for Sport and Physical Education, 2002). Dalje, dolazi do rezultata da deca nisu sve vreme aktivna u toku trajanja aktivnosti, već da su u okviru dva seta aktivnosti od po sat vremena deca bila fizički aktivna oko 32 minuta tokom spontane igre, što je opet manje od preporučenih vrednosti (Tucker, 2008).

Nedostatak rekreativnih aktivnosti predstavlja globalni problem kako kod dece predškolskog uzrasta, tako i kod odraslih. Nagla pojava gojaznosti kao epidemije, skreće pažnju na rekreativne i fizičke aktivnosti dece predškolskog uzrasta. Rekreativne aktivnosti koje u predškolskom periodu uključuju slobodnu igru, rekreaciju ili planirane vežbe, povoljno utiču na zdravlje dece, na poboljšanje rada kardiorespiratornih organa i mišića i smanjuju anksioznost i stres (*Global Recommendations on physical...*, 2010). Redovna fizička aktivnost i igra su neophodni za pravilan rast dece i fizički, socijalni i kognitivni razvoj. Fizički aktivna deca u ranijim uzrastima, stiču naviku i potrebu za bavljenjem aktivnostima i sportom, pa ostaju aktivna i kada odrastu. Redovno bavljenje sportom i rekreacijom povoljno utiče na održavanje zdravlja kostiju, mišića i zglobova, kontrolu telesne mase, ublažavanje depresije, podizanje samopouzdanja i samouverenosti kod dece (*Sport, rekreacija i igra*, 2004).

ZAKLJUČAK

Na osnovu podataka dobijenih anketiranjem stavova vaspitača o rekreativnim aktivnostima dece u predškolskim ustanovama, njihovoj učestalosti i vremenu trajanja, prema dobijenim rezultatima dolazimo do zaključka da se deca nedovoljno bave rekreativnim aktivnostima u odnosu na preporuke (UNICEF, 2004; National Association for Sport and Physical

Education, 2002). Predškolske ustanove sa kvalitetno edukovanim vaspitačima mogu imati veliki uticaj na razvoj navika bavljenja fizičkim i rekreativnim aktivnostima kod dece u najranijem periodu. Upravo zbog opadanja fizičke aktivnosti dece na svim uzrastima potrebno je usmeriti posebnu pažnju na rekreativne aktivnosti dece, promovisanje pozitivnog uticaja rekreativnih aktivnosti na organizam i zdravlje dece, pogotovo u najosetljivijem razvojnom uzrasnom dobu – predškolskom uzrastu.

Podaci dobijeni istraživanjem pokazali su da se u predškolskim ustanovama rekreativne aktivnosti u kojima su deca fizički aktivna organizuju skoro svakodnevno kroz jutarnju gimnastiku i vežbe oblikovanja. Osnovni nalazi anketiranja o dosadašnjim znanjima i spremnosti vaspitača za proširivanje istih, ukazuju da su vaspitači svesni pozitivnog uticaja rekreativnih aktivnosti koje organizuju svakodnevno, kao i da vremensko trajanje aktivnosti nije dovoljno. Ipak, tu utiču drugi faktori, kao što su: veličina radne sobe, opremljenost predškolske ustanove rekvizitima za elementarne aktivnosti i individualne razvojne karakteristike dece u vaspitnoj grupi. Vaspitači su spremni za dalje usavršavanje i proširivanje znanja na polju fizičkog i zdravstvenog vaspitanja dece u predškolskim ustanova i predlažu organizovanje seminara koji promovišu pozitivan uticaj rekreativnih aktivnosti na zdravlje dece predškolskog uzrasta; Ministarstvo zdravlja treba da organizuje akcije sa ciljem promovisanja rekreativnih aktivnosti, podizanjem svesti roditelja o potrebi i značaju rekreativnih aktivnosti za pravilan rast i razvoj dece, i rekreacije kao prevencije protiv raznih oboljenja. U tom smislu, treba organizovati stručna predavanja na ovu temu, povećati broj TV emisija u kojima se ističe pozitivan uticaj rekreacije kako bi redovna rekreativna aktivnost postala deo svakodnevnih aktivnosti dece.

LITERATURA

- Antonijević, Ž. (1999). *Telesni razvoj deteta i zdravstveno vaspitanje*. Beograd: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Kenneth G. (2007). The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bonds. *American Academy of Pediatric*, 119 (182-191).
- National Association for Sport and Physical Education (2002). *Active start: A statement of physical activity guidelines for children birth to 5 years*. AAHPERD Publications, Oxon Hill
- Nemec, P. (1999). *Elementarne igre i njihova primena*. Beograd: Izdavačka zadruga IDEA.

- Pravilnik o osnovama programa odmora, rekreacije, klimatskog oporavka i nastave u prirodi* (2006). *Službeni glasnik Republike Srbije – Prosvetni glasnik*, br. 52/95
- Tucker, P. (2008). The physical activity levels of preschool-aged children: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly*, 23 (547–558).
- Global recommendations on physical activity for health* (2010). Geneva: World Health Organization.
- Obesity: Preventing and Managing the Global Epidemic. Report of a WHO Consultation, WHO Technical Report Series* (2000), No. 894. Geneva: World Health Organization.
- Sport, rekreacija i igra* (2004), UNICEF u Srbiji i Crnoj Gori.
- Preuzeto 10. Februara 2016., sa
<http://www.unicef.rs/files/SPORT,%20REKREACIJA%20I%20IGRA.pdf>

Boban Janković

PRESCHOOL TEACHERS' ATTITUDES TOWARD RECREATIONAL ACTIVITIES OF CHILDREN IN PRESCHOOL INSTITUTIONS

Abstract. The paper examines the opinions of preschool teachers about recreational activities of children in preschool institutions in Jagodina, the importance of recreation for proper growth and development of children up to 7 years. The significance of the work is reflected in raising the awareness of teachers about the importance of recreational activities for children in preschool institutions; shows the willingness of teachers to work with children as well as further improvement in further educational work. Findings of other research shows that recreational activities for children during the day are necessary, but not sufficient for proper growth and development of children of preschool age. This paper presents problems of the lack of daily recreational activities that are of great importance in preschool institutions.

Following the recent findings about the importance of recreational activities in preschools, and defining problem of the lack of these activities, the paper gives methodological basis of empirical research. The starting point is the goal of research, which includes a survey of preschool teachers on recreational activities, presence of recreation and willingness of preschool teachers for further improvement in working with children. The paper presents the results collected by a survey of a sample of 60 preschool teachers who are employed and have experience in work with children.

Keywords: recreational activities, preschool teachers, preschool institutions, children.

CIP - Katalogizacija u publikaciji
Narodna biblioteka Srbije, Beograd

373.2.022(082)

373.211.24(082)

37.032(082)

SAVREMENO predškolsko vaspitanje i obrazovanje: izazovi i dileme : [zbornik radova sa nacionalnog naučnog skupa sa međunarodnim učešćem, održanog 25. marta 2016. godine na Fakultetu pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu, Jagodina] / [glavni i odgovorni urednici Emina Kopas-Vukašinić i Biljana Stojanović]. - Jagodina : Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu, 2016 (Niš : Sven). - 349 str. : ilustr. ; 24 cm. - (Posebna izdanja. Naučni skupovi ; knj. 20)

Radovi na srp. i engl. jeziku. - Tiraž 150. - Str. 7-8: Predgovor / Emina Kopas-Vukašinić. - Napomene i bibliografske reference uz tekst. - Bibliografija uz svaki rad. - Rezimeji na srp. ili engl. jeziku.

ISBN 978-86-7604-147-3

a) Predškolsko vaspitanje - Metodika - Zbornici b) Predškolsko obrazovanje - Zbornici c) Vaspitači - Zbornici
COBISS.SR-ID 221917452

Zbornik prispevkov ***Savremeno predškolsko vaspitanje i obrazovanje: izazovi i dileme***, ki predstavlja znanstveno-teoretično utemeljene poglede na izzive in dileme v sodobni predšolski vzgoji, do katerih so avtorji prišli tako s preučevanjem novejših, tudi tuje literature, kot z lastnim raziskovanjem, pomembno prispeva k prepoznavnosti dosedanjih spoznanj. Sestavljen je iz številnih prispevkov, ki predstavljajo vsebinsko smiselno zaokroženo celoto, hkrati pa je vsak izmed njih zaključena celota s pomembnim in izvirnim prispevkom k razumevanju sodobnih pogledov na predšolsko vzgojo.

Doc.dr Maja Hmelak
(Slovenija)

Za Zbornik radova ***Savremeno predškolsko vaspitanje i obrazovanje: izazovi i dileme*** možemo reći sve pre nego da je apologetika. Naime, radovi su koncipirani tako da čitalac ima vrlo sistematičan kritički uvid u dosadašnju pedagošku teoriju i praksu, da se uz tu kritiku jasno odslikava aktuelna praksa predškolskog vaspitanja, a niz radova ima i futurološku dimenziju, bez koje nema efikasnog predškolskog vaspitanja i obrazovanja, ni danas, ni sutra. U ovom Zborniku ćemo naći opservacije i pouke koje nam nudi Fromova filozofija, vrednosni koncept vezan za tradiciju i identitet, razorno dejstvo tranzicije i druga pitanja iz ovog konteksta. Isto tako, ovde ćemo naći futurološke poglede o tome šta nas u budućnosti očekuje u sistemu predškolskog vaspitanja i obrazovanja.

Prof. dr Bisera Jevtić

Ovako definisana tema, ***Savremeno predškolsko vaspitanje i obrazovanje: izazovi i dileme***, pružila je dovoljno prostora da se problemima predškolskog vaspitanja i obrazovanja analitički pristupi sa stanovišta više različitih naučnih disciplina poput filozofije, psihologije, pedagogije, filologije, metodologije i metode, što je rezultiralo rukopisom zbornika naučnih i stručnih radova, koji pokrivaju ključne tačke institucionalnog predškolskog vaspitanja i obrazovanja. U većini radova akcenat je stavljen na razmatranje mogućnosti unapređenja kvaliteta razvoja dece predškolskog uzrasta, kvaliteta profesionalnog razvoja predškolskih vaspitača i kvaliteta planiranja i ostvarivanja predškolskog programa. Iz njihovih naslova se vidi da su prevashodno usmereni na uspostavljanje i održavanje funkcionalnog sistema i razvojnog okruženja, i za vaspitanike i za vaspitače.

Dr Dušan Ristanović

