

КАРАКТЕРИСТИЧНЕ ГРЕШКЕ СТУДЕНАТА – БУДУЋИХ ВАСПИТАЧА У КОМУНИКАЦИЈИ СА ДЕЦОМ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Айсѝраќѝ: Ефикасно, адекватно и продуктивно комуницирање са децом у предшколским установама условљено је комуникативним компетенцијама васпитача. Оне утичу на развој говора, мишљења, културе изражавања, интелектуални, сазнајни и емотивни развој детета. Имајући у виду да се васпитно-образовни процес највећим делом остварује вербалном комуникацијом и да је васпитач модел са којим се деца говорно идентификују, у раду анализирамо начин комуникације и најчешће грешке студената – будућих васпитача у раду са децом. Њихове комуникативне вештине и способности сагледавамо на основу писаних припрема за планиране ситуације учења у области Упознавања околине. Истраживање је обављено дескриптивном методом и анализом садржаја, а анализирано је 97 припрема студената четврте године основних студија Факултета педагошких наука на смеру *Васпѝтач у ѝредшколским усѝановама*. Резултати показују да постоји низ пропуста који се односе на примену дидактичко-методичких правила које подразумева дијалоска метода, али и на (не)уважавање синтаксичких и граматичких правила. Студенти – будући васпитачи најчешће греше приликом формулације питања, избора упитних речи, редоследа речи у питањима, коришћења неадекватне, узрасту непримерене терминологије, падежа, конструкције (конгруенције) и дужине реченице. Комуникација је базирана на репродукцији, а ситуације у којима су деца мисаоно ангажована, подстакнута на упоређивање, анализирање, образлагање, закључивање, богаћење речника, развијање елоквенције и културе изражавања недостају или их има недовољно.

Кључне речи: комуникативне компетенције, вербална комуникација, предшколски узраст.

Увод

Узимајући у обзир чињеницу да се васпитачи приликом реализације садржаја из свих васпитно-образовних области служе говором као

основним средством комуникације, у раду разматрамо комуникативне компетенције студената – будућих васпитача, методичке захтеве које подразумева узрасту примерена комуникација са децом предшколског узраста, методичке специфичности примене дијалогске методе и најчешће грешке које се у тој комуникацији појављују.

Говор има важну улогу и велики значај за целокупни живот и развој дечје личности, јер, као средство комуникације, омогућава живот у заједници. С обзиром на то да је основ људског споразумевања, говор је васпитачима ослонац и основно средство у васпитно-образовном раду. Васпитачи га користе да би поставили питања, захтеве, дали деци обавештења, упутства, објаснили, опоменули, похвалили или критиковали, тако да се ниједна планирана ситуација учења не може реализовати без употребе говора. С друге стране, разговором о људима, животињама, дрвећу, цвећу, временским приликама, превозним средствима, занимањима људи, појавама и процесима, деца развијају, богате и проширују свој речник, развијају културу говора и вештине комуницирања. Управо у чињеници да се садржаји Упознавања околине користе као средство језичког обликовања или мотивација деце за учествовање и ангажовање у језичким играма¹ и да је област Упознавања околине „најзахвалнија област за примену корелације са радом на развоју говора детета” (Матић 1986: 53) налази се темељ преплитања, корелације и интеграције две васпитно-образовне области – Развоја говора и Упознавања околине. Васпитач систематски учи децу да посматрају, запажају, уочавају, да именују предмете, бића, радње, најпре у свом непосредном окружењу (радној соби, просторијама вртића), затим и у широј природној и друштвеној средини (дворишту, парку, у шетњи, на путу од куће до вртића...). Притом се „простор” и предмети дечјег интересовања са узрастом шире и условљени су окружењем (средином) у коме дете расте и развија се. Корелацијско-интеграцијски начин рада, међусобно прожимање, „преплитање” и допуњавање различитих васпитно-образовних области „богати рецепцију, подстиче машту, креативност, утиче на трајност знања” (Тодоров, Сокић 2018: 192), рад је стимулативан и подстицајан, деца лакше, брже и квалитетније усвајају садржаје, боље уочавају и сагледавају појаве, процесе и односе у окружењу, док су планиране ситуације учења организоване на тај начин динамичније, интересантније, привлачније и забавније.

¹ Јер је фонолошке и синтаксичке игре немогуће организовати и осмислити уколико се не помињу животиње, људи, биљке, али и појаве, процеси, дешавања у непосредној стварности – напомена аутора.

Комуникација са децом предшколског узраста

Један од битних елемената свестраног развоја сваког детета свакако је способност споразумевања са другима. Интеракцијски процес у коме васпитач преноси одређене васпитно-образовне садржаје (информације) детету, с претензијом да се оно мења и социјализује, усваја нова знања и вештине, базиран је на комуникацији. Да би квалитетно и ефикасно остварио комуникацију са децом, позитивно утицао на развој њихових психофизичких и свих других потенцијала, васпитач мора да поседује одговарајућа педагошка, психолошка и методичка знања, љубав према свом позиву и деци, да има разумевања за њихове жеље, интересовања и потребе, јер ће дете успешну комуникацију остварити само са особом коју добро познаје и свакодневно виђа, са осодом од које добија емоционалну подршку, пажњу и помоћ, у коју има поверења и у чијем се присуству осећа сигурно и прихваћено (Голубовић-Илић, Ћирковић-Миладиновић 2018).

Деца најчешће проговоре на узрасту од годину–две, али се њихове комуникативне вештине из дана у дан развијају, речи спајају у реченице, док од треће до пете године доминирају питања, речник се богати и проширује. Дете језик учи „у складу са околностима у којима живи и у складу са сопственим психофизичким и интелектуалним способностима” (Тодоров 2016: 9). Велики утицај у том периоду имају чланови породице, средина и окружење у коме дете живи, доживљаји и искустава које има, али и начин на који комуницира у вртићу, са васпитачима, вршњацима, колико се уклопило, адаптирало и социјализовало у васпитну групу. Истраживања показују да деца којој се доста говори од самог рођења и са којима се разговара раније проговоре и имају развијенији речник, интелигенцију, комуникационе вештине, емоционалну контролу (Јовановић 2004).

Комуникација представља веома сложен феномен, па постоје различити начини и критеријуми њеног класификовања (Мијановић 2004). За успешно остваривање васпитно-образовног процеса и рад са децом од највећег значаја је *интерперсонална* комуникација, која се одвија између васпитача на једној и деце на другој страни, или деце међусобно. Од васпитача се очекује да посматра, упозна и разуме дете, да му у сваком моменту омогући да искаже своје мишљење, жеље, потребе и буде активан учесник у комуникацији у складу са својим могућностима и способностима (Голубовић-Илић, Тошић 2012). Из тог разлога, поред когнитивних, емоционалних, саморефлективних и других, комуникативне компетенције на листи компетенција васпитача заузимају високо место (Станојловић 2011; Спасојевић и др. 2013).

Свакодневна интеракција између васпитача и деце путем речи (*verba* – реч) назива се *вербална* комуникација и представља најбогатију

и најразноврснију симболичку комуникацију, која има готово неограничену могућност комбиновања знакова, формулисања и саопштавања разноврсних и сложених садржаја (Томић 2003). Као непосредни учесник, организатор комуникације и неко ко је директно одговоран за њен успех, васпитач би првенствено требало да има способност да код деце уочи, препозна и стимулише потребу за вербалним изражавањем, откривањем, коментарисањем и сазнавањем. На овај начин васпитач преноси садржаје и поучава децу нечему, наводи их на размишљање, учечавање, упоређивање, истраживање... Када се размена одређених информација, порука и података између васпитача и деце² „осмишљава и остварује с циљем да се изврши утицај на личност васпитаника (мишљење, осећања, ставове), како би се он сам ангажовао и укључио у активности које доприносе развоју пожељних особина личности” (Јовановић 2004: 278) и одређених облика друштвено прихватљивог понашања, реч је о тзв. *иџаџошкој комуникацији*. Она се од других видова људског општења и комуницирања (свакодневног, неформалног) разликује по томе што је интенционална, сврсисходна, а њеним квалитетом и ефикасношћу великим делом детерминисани су и условљени обим, ниво и квалитет васпитно-образовних исхода, односно успех васпитно-образовног процеса у целини (Голубовић-Илић и др. 2013). Колико је ово битан начин комуникације говори и чињеница да не постоји усмерена активност (планирана ситуација учења) која би се могла реализовати без вербалне комуникације.

Комуникација се лакше успоставља и успешније реализује када између васпитача и деце постоји узајамно поверење, у активностима за које су деца заинтересована и о којима могу отворено да разговарају, износе своје мишљење и ставове. Деца предшколског узраста су углавном радознала, причљива, разиграна и отворена, па им разговор не пада тешко и управо зато је увек присутан. У комуникацији са децом важно је да васпитач показује занимање за оно о чему деца причају, да уважава дечје идеје, предлоге и жеље, да се не руга и смеје појединим одговорима и коментарима деце, да поштује дечја интересовања, потребе и буде усмерен на њих као равноправне комуникацијске партнере у одређеној ситуацији и одређеном простору. Да би прилагодио комуникацију свој деци васпитач би требало да их добро познаје, разуме и уважава њихове индивидуалне карактеристике, а самим тим користи речи чије је значење деци познато. Тако се отвара пут успешној и слободној комуникацији, што васпитно-образовни процес чини квалитетнијим и успешнијим.

Да би разговор васпитача и деце био ефикасан посебну пажњу требало би посветити формулацији питања. За неусиљено, несметано, течно и

² Васпитаника – напомена аутора.

ненаметљиво комуницирање са децом неопходно је да питања која васпитачи постављају буду кратка, прецизна и јасна, стилски и језички исправно формулисана, да садрже само једну упитну реч, да нису двосмислена и да су по тежини прилагођена узрасту деце. Уколико васпитачи желе да их деца чују, а не само слушају, морају користити једноставне речи и изразе, појмове који су деци познати, језички се коректно и исправно изражавати, причати јасно и гласно, бити разумљиви, али и приближити им се психички да би им омогућили да се лакше уживе у оно што слушају, односно оно што им васпитачи или вршњаци говоре. Својом садржином питања би требало да подстичу децу на размишљање, на уочавање узрочно-последичних веза и односа и да код њих повећавају интересовање за активно упознавање свог природног и друштвеног окружења (нпр. Коју особину ће променити вода ако у чашу убацимо кашичицу шећера? Због чега је важно да својим кућним љубимцима свакодневно сипамо воду у појилице или посуде за воду? Шта би могло да се догоди ако бисмо неколико дана то заборавили?). Питања формулисана тако да деца на њих могу одговорити без размишљања требало би избегавати (*Je л' волиће да јегеће воће?*; *Да ли је иошредно да ћермо руке йосле ипрања?*).

Да би дете развило свој вокабулар, напредовало и оспособило се за адекватну комуникацију у школи, потребно је причати/разговарати СА њим³ – подстицати на говор и захтевати његово активно учешће у конверзацији. На развој комуникативних вештина и позитивних својстава личности деце позитивно ће деловати подстицаји васпитача „изражени примећивањем труда, залагања, напредовања, успешно обављеног задатка; бодрење када су неуспешни, неспретни или недовољно мотивисани” (Јовановић 2004: 275). Дobar васпитач има способност да код деце уочи, препозна и стимулише потребу за вербалним изражавањем, откривањем, коментарисањем и сазнавањем, а осећање задовољства због успешно остварених задатака и активности повећава осећање сигурности код деце, осећање личне вредности, самопоштовања и самопоуздања, што ће се позитивно одразити на укупан развој њихове личности. „Посао васпитача се не састоји у томе да пружа деци одговоре на питања која нису поставила, већ да их учини свесним проблема и пружи им помоћ у њиховом релативно самосталном решавању” (Јевтић 2012: 56).

Као непосредни учесник, организатор комуникације и неко ко је директно одговоран за њен успех, васпитач би требало да је свестан значаја, потребе неговања и развијања комуникације, јер једном успостављена комуникација није вечита и непроменљива, а васпитач „са развијеном

³ Не да дете слуша или буде неми посматрач, јер знати говорити не значи и имати развијену способност комуницирања – напомена аутора.

говорном културом својим говором делује као пример говорења” (Тодоров 2016: 10). Правилан изговор и падежни систем, осим од родитеља и најближег окружења, деца усвајају и коригују по угледу првенствено на васпитача, али и на вршњаке, тако да би и по том питању васпитачи требало да воде рачуна („Седите на *столоцима*”; „Ставите на *овом столу*”; „Где се поток улива у *реци*?” и сл. или акценатске грешке: *кромпир*, *субота*, *лисица*) и да у комуникацији са децом правилно говоре. „Једино васпитач, који добро познаје развој говора деце од рођења до поласка у школу, може да буде компетентан и да квалификовано и стручно утиче на развој говора, да га усмерава, исправља, а да при томе поступа методички стручно, организовано и пажљиво” (Исто: 10).

У односу на друге методе рада које се користе у предшколским установама, метода разговора је најзаступљенија. Са њом је неопходно комбиновати остале методе рада, а „разговор је могуће водити ако су садржаји активности бар у извесној мери познати деци или су у вези са њиховим скромним животним искуством” (Иванковић 2006: 5). Од обичног, слободног разговора, разговор током планираних ситуација учења разликује се по томе што има за циљ остваривање одређених васпитно-образовних задатака и што га васпитач води по унапред осмишљеном плану. „Његов смисао је у томе да се деци омогући да мисаоно ‘прераде’ своја већ постојећа чулна искуства и да из својих већ постојећих знања дедукују нова” (Јукић, Лазаревић, Вучковић 1998: 236).

Методолошки оквир истраживања

Имајући у виду да су комуникативне компетенције једна од кључних компетенција које би студенти – будући васпитачи требало да стекну на факултету, предмет нашег истраживања јесу њихов начин комуникације са децом и најчешће грешке које студенти – будући васпитачи током те комуникације праве. С обзиром на то да су током академске 2020/21. године⁴ непосредан васпитно-образовни рад и директна интеракција студената-васпитача и деце у вртићима били онемогућени⁵, њихове комуникативне вештине и способности одлучили смо да сагледамо и анализирамо на основу писаних припрема за планиране ситуације учења. Притом смо се определили за припреме из области Упознавања околине, јер је, према Матићу,

⁴ Услед епидемиолошке ситуације проузроковане вирусом ковид 19 – напомена аутора.

⁵ Према одлуци МПНТР о обустави извођења наставе у високошколским установама, средњим и основним школама и редовног рада установа предшколског васпитања и образовања (*Службени гласник РС* – 30/2020).

„најзахвалнија област за примену корелације са радом на развоју говора детета” област Упознавања околине (Матић 1986: 53). Садржаји Упознавања околине могу бити јако занимљиви, подстицајни, функционални и дво-струко корисни, јер деца током разговора о одређеним садржајима истовремено усвајају и проширују знања о свету који их окружује, док, на другој страни, развијају културу изражавања и богате свој речник новим речима.

Циљ истраживања јесте да се анализирањем припрема написаних током наставе на даљину за време ванредног стања школске 2019/20. године идентификују и утврде најчешће грешке студената – будућих васпитача у комуникацији са децом. Иако се писана⁶ комуникација не може поистовећивати са директном, „живом речи”, наша је претпоставка да би грешке у директној комуникацији биле још веће и учесталије, јер су студенти приликом писања припрема усмерени само на писање (осмишљавање питања која ће поставити деци) и фокусирани на дидактичко-методичка правила која захтева адекватна примена дијалогске методе⁷. Планирани начин комуникације анализирали смо са три аспекта – методичког, синтаксичког и граматичког.

Из овако одређеног циља истраживања, проистекли су следећи **задачи истраживања**.

1. Утврдити најчешће грешке студената – будућих васпитача са методичког аспекта (формулације питања, коришћење (не)адекватне, узрасту (не)примерене терминологије, (не)познатих речи);
2. Утврдити најчешће грешке студената – будућих васпитача са синтаксичког аспекта (конгруенција, конструкција и дужина реченица – питања намењених деци);
3. Утврдити најчешће грешке студената – будућих васпитача са граматичког аспекта (коришћење падежа, рода и броја речи, предлога и др.).

Циљ и задаци истраживања условили су примену дескриптивне методе, односно технике анализе садржаја, а анализирано је 97 припрема, односно 2641 питање студената четврте године основних студија Факултета педагошких наука на смеру *Васпитач у предшколским установама*. Истраживање је обављено током пролећног семестра академске 2020/21. године на Факултету педагошких наука у Јагодини. Како бисмо представили

⁶ Припремом планирана комуникација – напомена аутора.

⁷ Нема ометајућих, дистрактивних и оптрузивних фактора који би их деконцентрисали (разговора, жамора међу децом, одређених звукова, присуства других особа – васпитача, серверки, теткица у васпитној соби, недисциплине деце или одређених облика понашања који им скрећу пажњу и сл.).

учесталост постављених питања, односно најчешће грешке у њиховом формулисању, прикупљене податке обрадили смо квантитативно, применом основних мера дескриптивне статистике (f, %) и класификовали по аспектима који су одређени задацима истраживања; и квалитативно – уважавајући специфичност појаве (планирану комуникацију будућих васпитача са децом током усмерених активности), односно оријентацију на субјективна, појединачна и контекстуална значења, без претензија ка уопштавању и предвиђању ван конкретног контекста (према: Шевкушић 2006: 303).

Резултати истраживања и интерпретација

Приликом анализе 2641 питања која су студенти – будући васпитачи предвидели и написали у својим припремама пажњу смо посветили методичком, синтаксичком и граматичком аспекту, па ће и прикупљени подаци бити представљени на тај начин.

1. Најчешће грешке студената – будућих васпитача са методичког аспекта

Методички аспект подразумевао је анализу формулација питања, коришћење (не)адекватне, узрасту (не)примерене терминологије и (не)познатих речи. Поменули смо да постоје одређени принципи и методички захтеви од чијег остваривања и уважавања зависи успешна примена дијалогске методе, а самим тим и квалитет комуникације са децом. Студенти, међутим, управо те принципе и методичке захтеве не поштују, односно заборављају или не размишљају ког су узраста и који фонд речи имају њихови саговорници, колико је њихово животно искуство, па, на једној страни, планирају да користе речи или синтагме чије значење деци одређеног узраста није познато: *Која животиња је била на зачељу колоне? Где ради кусийос? Збој чеја је вода извор животија?* С друге стране, таква питања постављају на самом почетку планиране ситуације учења, док планирани садржаји још увек нису обрађени, па деца углавном поједине речи⁸ први пут чују, не налазе се у њиховом активном речнику и не познају њихово значење (Табела 1).

⁸ Истакли смо их италиком.

Табела 1: Примери питања са неадекватном, узрасту непримереном терминологијом

Узраст деце	Средња васпитна група	Старија васпитна група	Предшколска група
Формулације питања	Када <i>фармер</i> <i>йоји</i> животиње?	Шта се налази на <i>аеродрому</i> ?	Зашто се отпад вози на <i>дејонију</i> ?
	Помоћу чега авиони и <i>хеликоптери</i> могу да лете?	Које биљке убрајамо у <i>жињарице</i> ?	Шта је засађено на овој <i>иланџи</i> ?
	Шта чини <i>крошњу</i> ?	Шта ради фризер са <i>џајилоинама</i> / <i>фијаром</i> ?	Чему служи <i>сидро</i> ?

Наведене формулације питања су са методичког аспекта наизглед коректне, јер на почетку садрже једну упитну реч, једнозначна су и кратка, међутим – деца не би знала да на њих одговоре. Због тога је важно да студенти буду свесни да педагошку комуникацију са децом не могу поистовећивати и/или изједначавати са свакодневном комуникацијом, нити је планирати и реализовати као са одраслим особама. Познавање дечјих узрастних карактеристика је добрим делом неопходно и због тога да би се комуникација могла „спустити” на њихов ниво.

Учестале грешке студената приликом формулације питања намењених деци тичу се и избора упитних речи, па тако 26,2% грешака представљају питања са упитном речју КАКО – *Како изгледа лешник? Како ђрејознајемо айошкеку на улици? Како знаће да ђада киша? Како ђеремо зубе? Како се зове човек који кујује на ђијаци? Како се зове особа која ради у воћњаку? Како се олашава сова? Како мама сђрема ручак?* Наведена питања су непрецизна, могу да збуне децу, доведу до неразумевања или нежељених одговора (Лешник изгледа лепо / округло / мали је...; Зубе перемо лепо / брзо / горе-доле...; Човек који купује на пијаци се зове Миле / Петар / Зоран...), па би их требало преформулисати, односно употребити прецизније упитне речи: *По чему ђрејознајемо айошкеку? Чиме ђеремо зубе? На основу чеја знаће да ђада киша? Које је занимање особе која ради у воћњаку?*

Наредну групу са методичког аспекта неприхватљивих питања чине тзв. *алтернативна* питања – *Јесте ли некада били у кројачкој радњи? Имаће ли у ђородици некоја ко је возач? Можемо ли мачку и зеца чуваћи у кући? Жели ли неко од вас да ђосђане ђолицајац кад ђорасте? Да ли се вама некада десила ојасна сђуација? Може ли кромђир да се једе некуван? Да ли сђе некада видели кафу у зрну? Да ли можемо видећи ветђар? Да ли знаће шђа*

вуче иза себе локомоћива? Да ли се шећер у води раствара? и она су на другом месту по учесталости (21,4%). То су питања која не подстичу децу на размишљање, а захтевају, односно омогућавају две врсте одговора⁹ и имају за последицу „хорско” (углас) одговарање, нарушавање дисциплине и правила док један њовори – остјали слушају. Због тога би требало да почињу упитним речима као што су: КО (Ко је био у кројачкој радњи? Ко жели да њосјане њолицајац кад њорасјие?), ШТА (Штја вуче иза себе локомоћива? Штја ће се дојодитији са шећером када ња сјавимо у воду?), ЗБОГ ЧЕГА (Збој чеја вејтар не можемо да видимо? Збој чеја не би шребало да једемо некуван кромјир?).

Питања би требало да се логички надовезују једна на друга, да једна из других произлазе, наводе децу на повезивање онога што знају са садржајима које обрађују и подстичу их на самостално мишљење, посматрање, упоређивање и закључивање. Мисаони напори требало би да јачају и да се гранају, да деца свесно и активно учествују у дијалогу. Ради интензивирања разговора, усмеравања дечјег мишљења и постицања деце на тачне одговоре, врло често је потребно постављати одређена потпитања која се односе на претходна знања и искуства деце и питања у форми захтева (ојишии, наведи, објасни, ујореди). Сазнајне захтеве требало би прогресивно повећавати постављањем сложенијих питања, а повременим, занимљивим дијалогима (језичка игра, шала, анегдота, примери, показивање) смањивати емотивну и мисаону тензију и постепено је усмеравати ка разрешењу.

На трећем месту по учесталости (18,2%) су питања са упитном речи КАКАВ (каква/какво) – *Каква је вода у мору? Какав је њуј којим се крејтао зец? (крив) Какво је млеко? Какав је снеј? Каквој је облика вулкан? Каквој је укуса воће у њесми? Каква је зима као њодишње доба? Какви мајтеријали њлујтају?* И ову групу питања карактерише непрецизност. Деци узраста 3–6 година није у потпуности јасно на шта се питање односи, који одговор испитач жели или очекује да чује, тако да и одговори на питања овог типа не би били једнозначни (Вода у мору је хладна, слана, дубока...; Снег је бео, хладан, мокар...; Зима је снежна, ветровита, хладна...). Да би комуникација била адекватна и деца давала очекиване одговоре, потребно је употребити друге упитне речи, односно прецизније формулисати питања: *Кој је укуса вода у мору? Кој је облика њуј којим се крејтао зец? Које доје је млеко?* и сл.

Грешка коју смо такође уочили код приличног броја студената (16,6%) јесте уметање речи СВЕ у питања – *Чиме се све деца могу санкати? Које се све воће налази у корпи? Шта све може да плива? Шта све добијамо од млека? Шта је доктор све прегледао на Јасни? Који је конкретно разлог употребе речи све у великом броју питања није нам познато, али се са методичког*

⁹ Да / не, јесте / није, знамо / не знамо, можемо / не можемо...

аспекта она сматра непотребном и сувишном из два разлога: 1) деца врло често не могу (а не би могли ни многи одрасли) да наброје или наведу „*све што добијамо од млека*”, а нема ни потребе, јер је васпитач ту да потпитањем „Шта још?” наведе децу да једни друге допуне и дају још неки одговор; 2) свако дете ће дати одговор у складу са својим искуством, могућностима и предзнањем, тако да на тај начин уважавамо принцип индивидуализације¹⁰.

Било је и питања која садрже неколико упитних речи (*Ко су били њрчари, шџа су користили за свој рад и шџа су од њоја љравили?*), али смо њих анализирали са синтаксичког аспекта, иако ни са методичког нису прихватљива јер су сложена. Када васпитач постави такво питање дете углавном не може да одговори, јер није запамтило шта је питано, па најчешће одговара само на један део питања – онај на који зна одговор, последњи у низу (претходних делова се не сећа) или онај који му је био најинтересантнији. Методичко правило које би будући васпитачи требало да поштују је *једно љишање – један одговор*, односно једна упитна реч на почетку питања како би одговор деце био једнозначан.

У групу методички неадекватних питања убрајамо и твз. каверзна питања – она која садрже грешку (*Када вам се кућни љубимац љовреди, води ље ља у љродавницу? Колико јаја носи крава?*). Оваквим питањима студенти желе да се нашале са децом, да провере колико су деца пажљива и концентрисана на разговор, али таква питања деци предшколског узраста ремете размишљање, збуњују их, изазивају несигурност и негативно утичу на самопоуздање деце, па их не би ни требало постављати.

2. Најчешће грешке студената – будућих васпитача са синтаксичког и граматичког аспекта

Анализа питања са синтаксичког аспекта обухватала је конгруенцију, конструкцију и дужину питања намењених деци. **Конгруенција** (лат. *congruentia* – слагање, уклапање) подразумева слагање речи и реченичних делова у свим елементима који су им заједнички (роду, броју, лицу и падежима). С обзиром на то да се грешке које се односе на коришћење падежа, рода и броја речи, предлога и др. не могу у потпуности и прецизно одвојити од синтаксичких грешака, одлучили смо да прикупљене податке истовремено представимо и прокоментаришемо са два аспекта – синтаксичког и граматичког.

¹⁰ На питање „Које се *све* воће налази у корпи?” неко дете ће набројати три врсте воћа, неко само једну, неко пет – што зависи од њиховог узраста, предзнања и искуства у препознавању и именовану појединих врста воћа.

Број питања код којих се реченични делови не слажу (*Каквих су облика колачи које љрави њосласџичар? Зашиџо неки љредмеџи не осџају на љвршину воде када их сџавимо у чиниџи?*) незнатан је (5,6%). Најучесталије у формулацијама питања су грешке у падежима (83,9%), а самим тим и у конструкцији реченице: *Зашто сам ишла у биљној аџоџеџи? Шта смо сџипали у љрвој чаши? У којој доџи смо обоџили прво јаје? Коџе родитељи не раде у љрвУ сменУ? Ко је од вас био у музеџ? У ком џоџишњем добу они цветају¹¹?* Податак који забрињава је и тај да, осим питања, студенти идентичне грешке праве и приликом формулације инструкција које би дали деци (*Сада ћемо убацити јаје у чарайи...; Потребно је цвет ставити у некоџ сџаром џоџесу...; Када седну на слободну столицу вође екипа морају узети вође или поврђе у руџи...; закачити на враџима...; ставити у корџи...; разврстај у скуџовима...; враћа се на зачељу своје колоне...)* или приликом објашњавања тока планиране ситуације учења (*Деца су подељена у љаровима...; Ову методу можемо користити при украшавању чџстџиџкА...; Деца би требало више да буду укључена у екџеримџиџима; На крају убаџују у корпу вџштакку траву у којој ће касније ставити своје јаје¹²*). У наведеним примерима се уочава да студенти већином уместо локатива користе именицу у дативу.

Један број студената прави грешку на тај начин што упитну реч планира да изговори на крају питања (*Каџ најџољу љаџа киша обуваџо шџиџа? Каџа каџион дође да исџразни конџеџјнџре са оџџџаџом, оџџџаџ одвоџи џде?*) или користи предугачка, сложена питања која смо већ поменули. Такође, било је питања у којима су поједине речи погрешно формулисане, било да је реч о гласовној промени (*Смеју ли деџа да сеџу маџаџама?*), падежу (*Шџиџа се доџоџило у љредсџавУ?*), или облику (*Од чеџа су скуџџуре које сџоје у вџџрини?*¹³; *Коџа називају љоџрБним имениџа¹⁴? Од чеџа се љрави цветџни аНџаџман?*¹⁵ *Које доје је овај ламџиЊон¹⁶? Шџиџа они доџавају у зимџиџу...? Каџо вџзујемо љерџилу на љаџиџиџи?*). Грешака овог типа било је и у самом тексту припреме: *аџроџром, сџеџа, љрџечврџиџиџи, у љролеђу, деџџерђенџ¹⁷, џоџер, шанџарџиџа* и друге, при чему смо узимали у обзир одређену реч као грешку

¹¹Јединица ПСУ „Весници пролећа”

¹²Јединица планиране ситуације учења „Ускрс”

¹³Јединица планиране ситуације учења „У музеју”

¹⁴Јединица планиране ситуације учења „Најбољи друг”

¹⁵Јединица планиране ситуације учења „У цвећари”

¹⁶Јединица планиране ситуације учења „Путујемо до Јапана”

¹⁷Јединица планиране ситуације учења „Хигијена куће”

само уколико би се у припреми појавила неколико пута у том облику¹⁸.

Овој групи грешака студената припадају и питања у којима студенти безлични глагол ТРЕБАТИ мењају по лицима: *Како се шредамо јонашаји у аутобусу? Шша ји шредаш да урадиш да би вода јроменила укус?* и сл., а оно што посебно забрињава јесте чињеница да студенти углавном планирају да поставе деци репродуктивна питања, док су питања која мисаоно ангажују, подстичу децу на упоређивање, анализирање, образлагање, закључивање ретко заступљена и има их недовољно.

Закључна разматрања

Полазећи од чињенице да се васпитно-образовни процес највећим делом остварује вербалном комуникацијом и да је васпитач модел са којим се деца говорно идентификују, у раду смо, на основу писаних припрема из области Упознавања околине, анализирали начин комуникације и најчешће грешке студената – будућих васпитача у постављању питања. Закључци до којих смо дошли показују да доминирају репродуктивна питања, да су најбројније синтаксичке и граматичке грешке (посебно коришћење падежа), али да се приличан број грешака односи на методички аспект (избор упитних речи, редослед речи у формулацији питања, методичка правила која се односе на примену дијалогске методе и употребу узрасту непримерене терминологије). Рецепти и шаблони по којима се са децом воде успешни разговори не постоје, али постоје правила и дидактичко-методички захтеви које би требало не само да познају, већ и да их се придржавају сви који раде са децом, посебно студенти који се још увек школују и оспособљавају за такав рад. Прикупљеним подацима потврдили смо да је ефикасно, адекватно, продуктивно и квалитетно комуницирање са децом предшколског узраста условљено читавим низом способности, вештина и умења које је потребно развијати и неговати. С тим у вези је, током студија¹⁹, потребно ставити акценат и интензивирати развијање како теоријских, тако и практичних комуникативних компетенција студената, јер су, подсећамо, подаци прикупљени из њихових писаних припрема. Ако знамо да у педагошкој комуникацији нема места импровизацији, да би сваки делић разговора требало пажљиво осмислити и испланирати, унапред креирати и распоредити питања, за нека наредна истраживања остаје отворено

¹⁸ Појединачне случајеве смо окарактерисали као словну грешку насталу у брзини приликом куцања припреме – напомена аутора.

¹⁹ Посебно на III и IV години када студенти изучавају методичке предмете, између осталог Методику упознавања околине и Методички практикум упознавања околине.

питање какви би резултати били да су планиране ситуације учења снимљене и анализирана непосредна, директна, „жива” комуникација студената са децом у вртићима.

Литература

Голубовић-Илић, Ђирковић-Миладиновић (2018): Irena Golubovic-Plic, Ivana Ćirković-Miladinović, Integrative approach to directed activities in Basic of Science and English Language, *KNOWLEDGE – International Journal*, Vol. 22, Skopje (Macedonia): Institute of Management, 1641–1646.

Голубовић-Илић, Цекић-Јовановић, Јаковљевић (2013): Ирена Голубовић-Илић, Оливера Цекић-Јовановић, Андријана Јаковљевић, Специфичности, структура и квалитет комуникације на часовима Света око нас / Природе и друштва, *Узданица*, бр. 1, год. X, Педагошки факултет у Јагодини, 199–215.

Голубовић-Илић, Тошић (2012): Ирена Голубовић-Илић, Слађана Тошић, Дидактичко-методички аспекти, карактеристике и специфичности комуникације са децом у предшколској установи, у: М. Јоковић (ур.), *Васпитач у 21. веку*, зборник радова са VII симпозијума са међународним учешћем, Висока школа за васпитаче стукловних студија Алексинац, бр. 11, 140–150.

Иванковић (2006): Брана Иванковић, *Методика ујознавања околине са елементима основа природних наука*, Сремска Митровица.

Јевтић (2012): Бисера Јевтић, Партнерство педагога и васпитача у подстицању развоја и учења предшколске деце, *Синтеза*, бр. 1, 51–64.

Јовановић (2004): Бранко Јовановић, Педагошко комуницирање, *Комуникација и медији у савременој настави*, зборник радова, Јагодина: Учитељски факултет у Јагодини, Београд: Институт за педагошка истраживања, 266–279.

Јукић, Лазаревић, Вучковић (1998): Стипан Јукић, Живољуб Лазаревић, Весна Вучковић, *Дидактика – избор текстова*, Јагодина: Учитељски факултет у Јагодини.

Матић (1986): Радомир Матић, *Методика развоја јовора деце (до јоласка у школу)*, Београд: Нова просвета.

Мијановић (2004): Никола Мијановић, Улога комуникације у процесу организовања савремене наставе и учења, *Комуникација и медији у савременој настави*, зборник радова, Јагодина: Учитељски факултет у Јагодини, Београд: Институт за педагошка истраживања, 235–253.

Спасојевић, Јефтовић, Цвјетковић (2013): Перо Спасојевић, Мирјана Јефтовић, Марица Цвјетковић, Компетенције васпитача и њихов професионални развој у функцији унапређивања квалитета рада у дјечијим вртићима, *Зборник радова*, бр. 7, Лепосавић: Учитељски факултет у Призрену, 59–72.

Станојловић (2011): Борислав Станојловић, Професионална компетентност васпитача – услов квалитетног предшколског васпитања, *Нова школа*, бр. 8, Бијељина: Педагошки факултет.

Тодоров, Сокић (2018): Нада Тодоров, Оља Сокић, Филм у функцији богаћења речника ученика од првог до четвртог разреда основне школе, *Узданица – часопис за језик, књижевност, уметност и педагошке науке*, XV/1, Јагодина: Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, 187–205.

Тодоров (2016): Весна Тодоров, *Методика развоја јовора*, Крушевац: Виока школа струковних студија за васпитаче, Сиграф.

Томић (2003): Зорица Томић, *Комуникологија*, Београд: Чигоја.

Шевкушић (2006): Славица Шевкушић, Основне методолошке претпоставке квалитативних истраживања, *Зборник Института за педагошка истраживања*, 38/2, 299–316.

Irena Golubović-Ilić

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

Department of Didactics and Methodology

TYPICAL ERRORS COMMITTED BY STUDENTS – FUTURE PRESCHOOL TEACHERS WHEN COMMUNICATING WITH PRESCHOOL CHILDREN

Summary: The educational process is mostly realized through verbal communication, i.e. by applying the method of conversation; therefore, all those who are involved in educational work should be highly competent in communication. Teachers use speech to ask questions, make requests, provide children with information or instructions, explain, praise or criticize. On the other hand, when communicating with teachers, children enrich their vocabulary, develop their culture of speech and communication skills.

It is a common belief that everyone who can speak and communicate on a daily basis possesses developed communicative competences, especially when having 3- to 6-year-olds as interlocutors. In order to successfully communicate with children, preschool teachers need to have a good knowledge in pedagogy, psychology and methodology, to be familiar with children and spend time with them, to base the relationships on mutual trust and respect. Communication is easier to establish and more successful if teachers provide children with emotional support, attention and help, show interest

in what children are talking about, respect children's ideas, suggestions and wishes, do not mock and laugh at children's answers and comments, respect children's interests and needs, and consider children as equal partners in communication.

In order to have a fluent and relaxed conversation with children, it is necessary that teachers' questions are short, precise and clear, stylistically and linguistically correctly formulated, with only one question word, without any ambiguity and appropriate to children's age. Therefore we decided to analyze lesson plans written by students – future preschool teachers from the Faculty of Education in Jagodina – during the state of emergency in 2019/20 academic year and to identify the most common mistakes in their communication with children.

Teacher's questions should encourage children to think, to identify cause-and-effect relationships, and increase their interest in learning about their natural and social environment. However, the research results show that students mostly ask reproductive questions, make a large number of syntactical and grammar mistakes (especially in using grammatical cases) as well as methodological mistakes (choice of question words, word order, methodological rules related to the correct use of dialogue and age appropriate language). Due to the fact that in pedagogical communication there is no place for improvisation, it can be concluded that the development of students' communicative competences should be intensified, both from theoretical and practical aspects, especially in the third and fourth years of study and within the subjects from the field of methodology.

Keywords: communicative competences, verbal communication, preschool children.