Međunarodna interdisciplinarna naučno-stručna konferencija
International Interdisciplinary Scientific Conference

svakodnevni život deteta

everyday life of children

ZBORNIK RADOVA
BOOK OF PROCEEDINGS

22–23. novembar 2024.
Novi Sad

Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača Novi Sad
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti u Puli
Fakultet za obrazovne nauke, Štip
Udruženje vaspitača Vojvodine
Pedagoško društvo Vojvodine

Izdavač:
Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača Novi Sad

Za izdavača:
Dr Bojan Milošević

Urednik:
Dr Lada Marinković

Recenzenti:
Dr Svetlana Radović
Dr Čila Utaši
Dr Lada Marinković
Dr Otilia Velišek Braško

Lektori:
Milena Zorić Latovljev
Mirjana Galić

Dizajn znaka konferencije:
msr Miloš Vasiljević

Zlatni sponzor konferencije:

Klett

Ostali sponzori:

UNIVEREXPORT

SVAKODNEVNI ŽIVOT DETETA

Međunarodna interdisciplinarna naučno-stručna konferencija
International Interdisciplinary Scientific Conference

ZBORNIK RADOVA
BOOK OF PROCEEDINGS

22–23. novembar 2024.
Novi Sad

Urednik:
Lada Marinković

PROGRAMSKI I NAUČNI ODBOR /
PROGRAMME AND SCIENTIFIC COMMITTEE:

Dr Svetlana Radović (VSSOV Novi Sad / Preschool Teacher Training College, Novi Sad)
Dr Dušan Ristić (Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet / University of Novi Sad, Faculty of Philosophy)
Dr Milan Mišković (Novi Sad)
Dr Daniela Koceva (Универзитет „Гоце Делчев", Штип, Факултет за образовни науки, Р. Северна Македонија / Goce Delcev University, Stip, Faculty of Educational Sciences, Republic of North Macedonia)
Prof. dr sci Iva Blažević (Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, R. Hrvatska / Juraj Dobrila University of Pula, Faculty of Educational Sciences, Department of Primary Teacher Education, Croatia)
Doc. dr sc. Danijela Blanuša Trošelj (Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, R. Hrvatska / Juraj Dobrila University of Pula, Faculty of Educational Sciences, Department of Primary Teacher Education, Croatia)
Dr Kiril Barbareev (Универзитет „Гоце Делчев", Штип, Факултет за образовни науки, Р. Северна Македонија / Goce Delcev University, Stip, Faculty of Educational Sciences, Republic of North Macedonia)
Prof. dr Maja Hmelak (Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta / University of Maribor, Faculty of Education, Slovenia)
Dr Sztanane Babics Edit (Visoka škola „Jožef Etveš", Baja, Mađarska / Jozsef Eotvos College, Baja, Hungary)
Dr Veselin Mićanović (Filozofski fakultet, Nikšić, Crna Gora / Faculty of Philosophy, Nikšić, Montenegro)
Dr Jasmina Klemenović (Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet / University of Novi Sad, Faculty of Philosophy)
Dr Isidor Graorac (Novi Sad)
Dr Vesna Colić (VSSOV Novi Sad / Preschool Teacher Training College, Novi Sad)
Dr Anđelka Bulatović (VSSOV Novi Sad / Preschool Teacher Training College, Novi Sad)
Dr Otilia Velišek-Braško (VSSOV Novi Sad / Preschool Teacher Training College, Novi Sad)
Dr Svetlana Lazić (VSSOV Novi Sad / Preschool Teacher Training College, Novi Sad)
Doc.dr Bojana Perić Prkosovački (Univerzitet u Novom Sadu, Medicinski fakultet, Katedra opšteobrazovnih i opšte medicinskih predmeta / University of Novi Sad, Faculty of Medicine, Department of General Education and General Medical Subjects)
Dr Mila Beljanski (Univerzitet u Novom Sadu, Pedagoški fakultet u Somboru, / University of Novi Sad, Faculty of Education in Sombor)
Prof. dr Nila Kapor Stanulović (Novi Sad)
Prof. dr Ivana Mihić (Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet, Novi Sad / University of Novi Sad, Faculty of Philosophy)
Dr Lada Marinković (VSSOV, Novi Sad / Preschool Teacher Training College, Novi Sad)
Prof. dr Milica Drobac Pavićević (Univerzitet u Banjoj Luci, Filozofski fakultet, Katedra za psihologiju, / University of Banja Luka, Faculty of Philosophy, Department of Psychology)
Dr Kanizsai Maria (Visoka škola „Jožef Etveš", Baja, Mađarska / Jozsef Eotvos College, Baja, Hungary)
Dr Ivana Ignjatov Popović (VSSOV, Novi Sad / Preschool Teacher Training College, Novi Sad)
Dr Aniko Utaši (VSSOV, Novi Sad / Preschool Teacher Training College, Novi Sad)
Dr Milena Zorić Latovljev (VSSOV, Novi Sad / Preschool Teacher Training College, Novi Sad)
Mr Jovanka Ulić (VSSOV, Novi Sad / Preschool Teacher Training College, Novi Sad)
Dr Mirjana Matović (VSSOV, Novi Sad / Preschool Teacher Training College, Novi Sad)
Dr Uglješa Colić (VSSOV, Novi Sad / Preschool Teacher Training College, Novi Sad)
Msr Miloš Vasiljević (VSSOV, Novi Sad / Preschool Teacher Training College, Novi Sad)

Prof. dr Emira Švraka (Univerzitet u Sarajevu, Fakultet zdravstvenih studija, BiH / University of Sarajevo, Faculty of Health Studies, Bosnia and Herzegovina)
Dr Maja Galić (VSSOV Novi Sad / Preschool Teacher Training College, Novi Sad)

SADRŽAJ

1 Reč urednika

2 ЈОВАНКА УЛИЋ
КУЛТУРА У СВАКОДНЕВНОМ ЖИВОТУ ДЕТЕТА

11 DANIJELA BLANUŠA TROŠELJ, MONIKA TERLEVIĆ
POTICAJNIM OKRUŽJEM DO DOBROBITI DJECE – ODGAJATELJSKA PERSPEKTIVA

26 SNEŽANA STAVREVA VESELINOVSKA, ANICA JANKOVSKA
WHY DO CHILDREN SPEND LESS TIME IN THE NATURAL ENVIRONMENT?

35 MARIJA LUKIĆ, KRISTINA ŽUNIĆ
PARTICIPACIJA DECE U VASPITNOJ PRAKSI

43 OLGICA STOJIĆ, TATJANA BJELETIĆ, IVANA NIKAČEV
PARTICIPACIJA DECE STRANACA U BILINGVALNOM PROGRAMUVRTIĆA

51 ЈЕЛЕНА БОГОЈЕВИЋ
УЧЕЊЕ ИЗ ПОЗИЦИЈЕ ДЕТЕТА: ШТА КАЖУ УЧЕНИЦИ?

62 ДАНИЦА ПУШКОВИЋ
СТЕМ ОБРАЗОВАЊЕ ДЕЦЕ У ШКОЛСКОЈ ПРАКСИ

75 ДРАГАНА Р. ГАВРИЛОВИЋ-ОБРАДОВИЋ
ПРИМЕНА БЛУМОВЕ ТАКСОНОМИЈЕ У РАЗЛИЧИТИМ ТЕМАТСКИМ АКТИВНОСТИМА

87 ЉИЉАНА КРСТЕВСКА
ИКТ ТЕХНОЛОГИЈА У РАНОМ РАЗВОЈУ ДЕЦЕ

94 БИЛЈАНА ЛОТЕСКА
ДЕЦА И МЕДИЈИ

104 ЈОВАНА СТЕВАНОВИЋ
СРПСКА КЊИЖЕВНОСТ 19. ВЕКА У САВРЕМЕНОЈ НАСТАВИ: АНАЛИЗА ПРИПОВЕДАКА ЧИЧА ЈОРДАН И ИБИШ-АГА СТЕВАНА СРЕМЦА И КОМЕДИЈЕ ЛАЖА И ПАРАЛАЖА ЈОВАНА СТЕРИЈЕ ПОПОВИЋА

116 VJEKOSLAVA JURDANA, MIRELA TUHTAN, MIA HOST
KNJIŽEVNA ZAVIČAJNA BAŠTINA U ŽIVOTU SUVREMENOG DJETETA
(UZ PRIMJER ŠKOLSKOG PROJEKTA O LIKU I DJELU DRAGE GERVAISA)

130 INES VORŠIČ, BARBARA BEDNJIČKI ROŠER
ČITANJE KAO SVAKODNEVNA AKTIVNOST DETETA I TEMELJ RAZVOJA ČITALAČKE PISMENOSTI

142 TATJANA MILIVOJČEVIĆ
DIDAKTIČKA ULOGA STRIPA U RADU SA DECOM PREDŠKOLSKOG UZRASTA

151 NATAŠA TASIĆ
CIRKUS I OBRAZOVANJE: O VREDNOSTIMA, PRINCIPIMA I MOGUĆNOSTIMA

160 OTILIA VELIŠEK-BRAŠKO, DIJANA KOPUNOVIĆ TORMA
PORODIČNO ORJENTISANE RANE INTERVENCIJE U SVAKODNEVNOM KONTEKSTU DETETA SA POTREBOM ZA DODATNOM PODRŠKOM

170 OLGICA PUŠIĆ UGRNOV, NIKOLINA ILIĆ
„RECEPTI ZA RODITELJSTVO" KAO POTREBA U SVAKODNEVNOM ŽIVOTU SAVREMENE PORODICE

REČ UREDNIKA

Treća međunarodna interdisciplinarna naučno stručna konferencija Svakodnevni život deteta održana je u Novom Sadu oktobra 2024. godine u organizaciji Visoke škole strukovnih studija za obrazovanje vaspitača Novi Sad, Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti u Puli, Fakulteta za obrazovne nauke u Štipu, Udruženja vaspitača Vojvodine i Pedagoškog društva Vojvodine.

Radovi u ovom Zborniku predstavljaju deo istraživačkih promišljanja obrazovnih stručnjaka različitih profila i nivoa iskustva u radu s decom i mladima, a koji su svoja usmena izlaganja sa konferencije proširili i prikazali kroz pregledne, stručne, istraživačke i teorijske radove.

Zajednička polazna tačka svima bila je promišljanje, posmatranje, beleženje i istraživanje svakodnevnog života dece, njihovih prilika za učenje i razvoj. Od opštih i širokih polazišta u promišljanju uticaja kulture, igre, učenja, participacije dece u obrazovnoj i vaspitnoj praksi, kontakta s prirodom kao važnim okruženjem za rast i razvoj, preko preispitivanja uticaja tehnologija i medija, do nekih relativno novih konteksta za obrazovanje kao što su strip i cirkus, do potrebe da se dodatno pomaže porodici i roditeljima u kreiranju boljih praksi u odnosu s decom. Sadržaji kojima se autori radova bave odražavaju sliku vremena i svakodnevnog iskustva dece, te upućuju čitaoca na potrebu za stalnim kritičkim odnosom prema svakodnevnom okruženju koje je značajno za omogućavanje ostvarenja dobrobiti kao jednog od važnih postulata obrazovnih politika, naročito kada je reč o ranom razvojnom periodu. S obzirom na to da je Dobrobit ove godine i postavljena kao radni podnaslov konferencije, o različitim načinima njene ostvarljivosti diskutuju i autori radova u Zborniku. U tome koliko njih beleži metode i načine njenog ostvarenja, koliko je onih koji promišljaju o uslovima i faktorima koje je potrebno dodatno razvijati ili obezbediti, a koliko je onih koji pod kritičku lupu stavljaju mogućnost njene realizacije u savremenom svetu, ogleda se kompleksnost tema svakodnevnog života i dobrobiti, kojima se ovde bavimo.

Nadamo će da će zapisi ovog zbornika poslužiti boljem razumevanja detinjstva i preduslova za zdrav razvoj i ostvarenje dobrobiti, pre svega u obrazovnom okruženju.

Dr Lada Marinković,
Novi Sad, novembar, 2024.

UDC: 316.728-053.5“20“

ЈОВАНКА УЛИЋ
Висока школа струковних студија за образовање васпитача Нови Сад, Р. Србија

КУЛТУРА У СВАКОДНЕВНОМ ЖИВОТУ ДЕТЕТА

Култура је појам који у себи садржи толико различитих значења да је готово немогуће подвести је под једну јединствену дефиницију, семантички и дисциплинарно је одредити. Дефинисање културе, од елитистичког приступа до одредница у савременом друштву, и њеног значења, налазимо у дискурсу друштвених наука као што су филозофија и историја културе, етнологија и етнографија, социјална и културна антропологија, психологија и социологија, али и у оквиру многих природних наука (Gidens (2001), Кајтез (2009), Petković (2012)). Улога културе је да чува и репродукује културно наслеђе. Култура постаје универзални чувар хармоније између човека и средине у којој дете одраста и стиче компетенције за развој животних вештина. Институције културе нам пружају осећај припадања, настављају континуитет традиције, а уједно представљају културну разноликост, негују разумевање и толеранцију, подстичу социјалну инклузију, хране нашу душу (Luiza Pop i sar., 2019). Повезивање институција културе, вртића и родитеља као подршка социјалној добробити детета, уз поштовање чињенице да су деца компетентни учесници, способни да разумеју свет који их окружује, је начин да деца израсту у људе свесне битности како своје, тако и других култура. Данас, многе институције културе, свесне важности неговања публике од раног детињства, развијају и осмишљавају образовне програме како за појединце, тако и за групе, кроз које деца имају могућност да креативно испоље и стваралачки уобличе своје доживљаје и сазнања.

Кључне речи: култура, инстутуције културе, социјална добробит детета, сарадња, стваралаштво

УВОД

Двадесет први век доноси промене у свим подручјима људског деловања. Изглед до сада познатог света је измењен технологијом, глобализација је преузела примат, а поимање друштва помиче границе досадашњег разумевања света.

Друштво и култура не постоје једна без друге, оне су неодвојиве категорије. Култура нас чини „људима“, без ње су комуникација и самосвесност готово немогући, а способност мишљења се своди на минимум (Gidens, 2003). Правила и вредности или норме понашања категорије су културе које одређују наш идентитет, помажу социјализацији кроз коју развијамо осећај идентитета и способност за независно мишљење и деловање (Gidens, 2003). Управо је култура та која одређује како наше вредности, понашање и претпоставке утичу на инклузивност и отвореност друштва (и нас самих), омогућава развој друштва у целини, али и сваког појединца.

Ако желимо да разумемо време у ком живимо, неопходно је да постанемо свесни чињенице колико је значајно омогућити свима, а посебно деци предшколског узраста, да кроз културу као битан део васпитно-образовног рада, упознају свет који их окружује.

Култура постаје универзални чувар хармоније између човека и средине у којој дете одраста и стиче компетенције за развој животних вештина.

КУЛТУРА

Култура је појам који у себи садржи толико различитих значења да је готово немогуће подвести је под једну јединствену дефиницију, семантички и дисциплинарно је одредити. Дефинисање културе, од елитистичког приступа до одредница у савременом друштву, и њеног значења, налазимо у дискурсу друштвених наука као што су филозофија и историја културе, етнологија и етнографија, социјална и културна антропологија, психологија и социологија, али и у оквиру многих природних наука (Gidens (2001), Кајтез (2009), Petković (2012)).

„Када реч *култура* употребљавамо у обичном разговору, често је изједначавамо с узвишеним стањем духа, као што су уметност, књижевност, музика и сликарство. Када социолози користе појам култура, онда то подразумева споменуте активности, али и многе друге. Култура се односи на начин живота чланова неког друштва, или група у оквиру неког друштва“ (Gidens, 2003: 24).

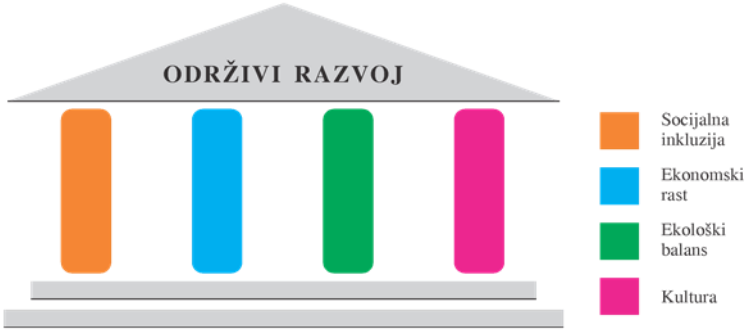
Психолошки поглед на културу говори нам о међусобном утицају културе на појединца и његов на културу, утицај који је врло активан и обостран, где се појединац схвата и као „стваралац и као творевина култура“ (Petković, 2012).

Култура „је кумулативни резултат искуства, вредности, уверења, ставова, значења, знања, социјалних организација, поступака, улога, просторних односа, концепта универзума, материјалних објеката, који су током генерација осигурани или стечени кроз индивидуалне или групне напоре и интеракције. Оспособљава људе да заједно живе у друштву у оквиру задатог географског окружења, у датој држави која се налази на одређеном степену техничког развоја, у одређеном временском периоду“ (Žegarac i sar. 2016: 7).

У публикацији „ Појмовник културно-компетентне праксе“ ауторке истичу да је важно да разумемо пет чињеница о култури:

1. *Свако има културу* – она је индентитет, понашање и представа о томе какав свет треба да буде.
2. *Унутар култура постоје диверзитети* – припадници једне културе се разликују, могуће су различите културне норме, уверења, пракса.
3. *Културе нису статичне* – унутар саме културе долази до промена и развоја, али и у сусрету са другим културама подстичу развој и промене.
4. *Култура није детерминативна* – припадници исте културе на различите начине уважавају културне норме и очекивања.
5. *Културне разлике се усложњавају услед разлика у статусу и моћи разних култура* – поједине „културне групе“ имају већу моћ и статусне симболе, прожимају све друштвене институције и постављају се „изнад“ мање моћних и статусно нижих група. (Žegarac и сар. 2016).

Значај културе за савремено друштво је посебно истакнуто чињеницом да је представљена једним од четири стуба Одрживог развоја. У књизи *The Fourth Pillar of Sustainability: Culture's Essential Role in Public Planning,* аутор Jon Hawkes предлаже модел одрживог развоја који обухвата еколошку одговорност, економско здравље, социјалну једнакост и културну виталност. Културна виталност подразумева благостање, креативност, различитост и иновацију Hawkes посебну важност придаје култури, издвајајући је као посебан сегмент одрживости, сматрајући да се без ње одрживи развој нити може правилно разумети нити бити „имплементиран у промене које подстиче“ (Radović и сар., 2019).



Слика 1. Четири стуба одрживог развоја (прилагођено према Radović и сар. 2019)

Посебно значајну улогу у чувању културе као значајном сегменту друштва свакако имају институције културе које нам пружају осећај припадања, настављају континуитет традиције, а уједно представљају културну разноликост, негују разумевање и толеранцију, подстичу социјалну инклузију, хране нашу душу (Luiza Pop и сар., 2019).

СВАКОДНЕВНИ ЖИВОТ ДЕТЕТА И КУЛТУРА

Фридрих Фребел (Friedrich Frobel, 1782. – 1852.), Роберт Овен (Robert Owen, 1771. – 1858.) и Мариа Монтесори (Maria Montessori, 1870. – 1952.), пионири теорије и праксе, у оквиру промишљања подстакнутих забринутошћу за будућност човечанства стављају нагласак на дете, његово окружење и неговање културе. Монтесори, парафразирајући Толстоја, наглашава да „човек не живи само од хлеба, њему су потребни мудрост и култура“ (Montessori /1938/ prema: AMI Journal, 2016: p.4).

Монтесори у књизи *Упијајући ум* објашњава да дете, за разлику од одраслих, „упија“ свет у ком одраста, ствари које га окружују постају саставни део његове душе. „Осим тога што током свог развоја овладава људским способностима – снагом, интелигенцијом, говором – дете, у исто време, прилагођава и биће које гради према условима света који га окружује“ (Montesori, 2016: 87). Детињство као период непроцењиве важности не сме бити ускраћено за сазнања која пружа култура. Дете у том узрасту „усваја културу – учи само кроз активности и властити развој“ (Montesori, 2016: 233).

Једини могући начин да деца израсту у људе свесне значења како своје, тако и других култура, уз прихватање чињенице да су деца компетентни учесници свакодневног живота способни да разумеју свет који их окружује, је кроз повезаност предшколских установа, родитеља и локалне заједнице.

Едукативни материјали, подстицајна средина, васпитачи свесни своје улоге, родитељи и локална заједница спремни на сарадњу, услов су за правилан однос детета, а самим тим и одраслог човека, према заштити и унапређењу културе, универзалном „чувару“ хармоније између човека и његовог окружења.

Слика 2 и 3. Публикације у издању Галерије Матице српске Спомен- збирке П.Бељанског Слика 4. Едукативна радионица

Свакако је значајно истаћи да Основе програма предшколског васпитања и образовања *Године узлета* дају посебно место значају културе у животу деце предшколског узраста кроз кључне образовне компетенције и циљеве предшколског васпитања и образовања усмерене на дете – подршка добродити детета.

Као једна од кључних образовних компетенција за целоживотно учење у Основама програма „Године узлета“ наводи се културолошка свест и изражавање, а остварује се кроз:

„Културолошка свест и изражавање:

...култивисањем дечје игре; развијањем културног, националног и идентитета „становника планете”; приближавањем деци културног наслеђа заједнице и човечанства, подстицањем стваралачког изражавања идеја, искустава и емоција деце кроз различита уметничка подручја (визуелна уметност, драма, музика, покрет и плес, књижевност); опремање простора којим се подстиче зачудност и естетски доживљај; подстицање деце на различите начине стваралачке прераде својих доживљаја и искустава кроз различите медије“ (Године узлета, 2019:21).

„Циљ програма предшколског васпитања и образовања јесте подршка добробити детета“ (Године узлета, 2019:11). Поред подршке персоналној и делатној добробити детета, подршка социјалној добробити у Основама програма се манифестује и кроз „развијање позитивног културног и социјалног идентитета и задовољства и поноса припадништвом различитим заједницама (вршњачкој, породичној, локалној, националној, глобалној)“ (Године узлета, 2019:13).

Примењујући све сегменте подршке, добробит за дете у реалном програму се огледа и у могућности да дете може (моћи) да:

„...упознаје свет око себе, проширује своја искуства и знања о својој и другим културама, различитим физичким и природним појавама и различитим продуктима људске културе; да посматра, пита се, размењује, истражује, машта; да истражује целим телом и свим чулима и има различите естетске доживљаје; да се изражава на различите начине, кроз различите симболичке системе и користи различите операције примерене тим системима; да се изражава креативно и маштовито кроз различите форме, медије и материјале...“ (Године узлета, 2019:13)

Да би смо упознали културне обрасце, који представљају колективно сећање и захваљујући којим се и деца упознају с традицијом и обичајима свога народа, морамо посегнути за оним што нам је ту, поред нас у локалној заједници, а то су музеји, галерије, позоришта, културни центри, културне манифестације...

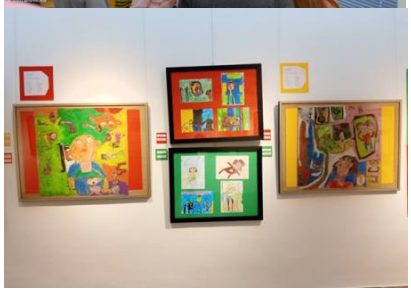
Културне институције су те које нам пружају осећај припадања, настављају континуитет традиције, а уједно представљају културну разноликост, негују разумевање и толеранцију, подстичу социјалну инклузију, хране нашу душу. Галерије и музеји, као

чувари културне баштине, чувају артефакта локалне историје и колективног сећања, чиме подржавају и јачају културни идентитет заједнице. Музеји данас имају посебно важну улогу да кроз своју образовну функцију подстичу развој нових вредности, ставова и просперитета друштва у целини. (Luiza Pop i sar., 2019)

Многи музеји и галерије, свесни важности неговања публике од раног детињства, развијају и осмишљавају образовне програме како за појединце, тако и за групе. Галерије и музеји су спремни, у сарадњи са васпитачима/стручним сарадницима, да прилагоде своје активности интересовањима деце израђујући одговарајући едукативни материјал, који се може користити како у самим институцијама, тако и у вртићима.

Међутим, да би та сарадња била обострана и дуготрајна, да би дете, породица и вртић били видљиви и равноправни учесници живота заједнице, неопходно је да музеји и галерије „живе“ живот вртића и свега онога што вртић представља.

Сарадња између Галерије Матице српске, Спомен-збирке Павла Бељанског, Музеја Војводине, Музеја града Новог Сада и ПУ „Радосно детињство“ у Новом Саду траје годинама, а последње три године та сарадња је прерасла из једностране понуде у прави партнерски однос. У договору са стручним сарадницима – ликовним педагозима, културне институције осмишљавају програме у које су укључени деца, васпитачи и породица. У зависности од теме/пројекта који је у току, деца и васпитачи бирају неки од понуђених програма и реализују их у галерији, вртићу или локалној заједници.



Слике 5, 6 и 7. Радионица за децу уз посету родитеља и изложба дечјих радова Спомен-збирка Павле Бељански

Један од програма реализован у сарадњи са Спомен-збрирком Павле Бељански је и „Портрет једног уметника - Сава Шумановић“, након ког су деца и васпитачица Снежана Богдановић (вртић „Веверица“) започели тему/пројекат „Морски становници“, а као један од продуката су и дечји радови инспирисани сликом Саве Шумановића „Морнар“.

Слика 8. „Морнар“ Сава Шумановић
Слике 9. и 10. Дечји радови настали на основу слике С. Шумановића Галерија Матице српске

„Захваљујући едукативним програмима које реализујемо дуже од једне деценије, преко 40.000 деце доживело је Галерију Матице српске, и посебно Дечју собу, као свој простор, и наставило да је посећује. Осећај припадности, поноса и задовољства с којим се они враћају и корачају Галеријом чине највећу потврду успешности нашег рада“ (Галерија Матице српске https://www.galerijamaticesrpske.rs/program-za-decu/predskolske-i-skolske-grupe/)

Слика 11, 12 и 13. Радионице за децу и родитеље Галерија Матице српске

Слике 14, 15 и 16. Деца из ПУ „Радосно детинство“ НС у посети Војвођанском музеју и Спомен-збирци Павле Бељански

Једна од манифестација која обележава Нови Сад је свакако и махифестација Змајеве дечје игре. Јунски програм Змајевих дечјих игара нам је и ове године, по шездесет и седми пут, донео радост и лепоту звука и покрета, писане речи за децу и о деци, али и све оно што су сама деца месецима неуморно стварала. Из године у годин нестрпљиво очекујемо прву недељу јуна, а погледи деце и одраслих лутају по граду тражећи наговештај почетка програма. Овогодишњи Јунски програм Змајевих дечјих игара је имао више од 150 програма распоређених по целом граду и околини, а учествовало је скоро 4000 деце из целе Србије.

Слике 17, 18 и 19. Јунски фестивал Змајевих дечјих игара (архива ЗДИ https://zmajevedecjeigre.org.rs/)

Поред Јунског програма, ЗДИ током целе године организују едукативне радионице, представе, разговоре са писцима за децу како у Новом Саду, тако и широм целе Војводине.

ЗАКЉУЧАК

Улога културе је да чува и репродукује културно наслеђе. Да би смо сачували и неговали културно наслеђе неопходно је да сви будемо укључени, сваки појединац, како одрасли, тако и деца која ће једног дана одрасти. Култура је продукт човекове интелигенције, она је део нашег живота, култура смо ми.

У раду су наведене само поједине културне институције и њихова сарадња са ПУ, као радионице које су организоване за децу и родитеље али свакако треба истаћи да важну улогу у чувању културне баштине имају и остале културне институције као што су позоришта, библиотеке, културни центри... са посебним акцентом на позоришта за децу и дечије културне центре.

Међутим, оно што посебно морамо истаћи је да није довољно да само васпитачи и запослени у образовним и културним институцијама буду свесни значаја културе у

животу предшколског детета. Култура је универзални чувар хармоније између човека и средине у којој дете одраста и стиче компетенције за развој животних вештина, а управо је улога родитељи, али и целокупне породица, немерљива. Обавеза свих нас одраслих је да деци пружимо могућност да, упознајући их са културном баштином, омогућимо да креативно испоље и стваралачки уобличе своје доживљаје и сазнања.

Да би смо поштовали туђу културу, морамо да упознамо и (за)волимо своју.

ЛИТЕРАТУРА

Gidens, E. (2001): *Sociologija*. Ekonomski fakultet u Beogradu.
Кајтез, Н. (2009): *Експериментална пловидба.* Академска књига
Luiza Pop, I. Borza, A. Buiga, A. Ighian, D. and Toader, R. (2019): Achieving Cultural Sustainability in Museums: A Step Toward Sustainable Development. *Special Issue Sustainable Cultural Management*. https://www.mdpi.com/2071-1050/11/4/970/htm Приступљено: 01.10.2024.
Montessori, M. (1938): Culture as a Means of Development in the Formative Periods: Fourth Lecture at the 7th Montessori Congress, Edinburgh. Published by Association Montessori Internationale (2016) AMI Journal, archival treasure publication
https://www.montessori-ami.edu.hk/wp-content/uploads/2019/05/TreasureArticle2016.pdf
Приступљено: 01.10.2024.
Montesori, M. (2016): *Upijajući um.* Miba books, DOO
Petković, J. (2012): Čemu i kako kulturologija? Značaj istraživanja kulture u okviru savremenih društvenih nauka, u: *Obrazovanje i savremeni univerzitet (III tom)/Nauka i savremeni univerzitet*, str. 538-550, Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet, Niš, ISBN 978-86-7379-266-8, UDK 316.7.
Radović, S., Velišek-Braško, O., Marinković, L., Ignjatov Popović, I. i Ulić, J. (2019): *Održivi razvoj u predškolskom programu/Integralni pristup*. Visoka škola strukovnih studija za obrazovanjee vaspitača Novi Sad
Žegarac, N., Kišjuhas, A. Koprivica, I. (2016). *Pojmovnik kulturno-kompetentne prakse*. Pokrajinski zavod za socijalnu zaštitu, Novi Sad
Основе програма предшколског васпитања и образовања „Године узлета“ (2019). Република Србија, Министарство просвете развоја и технолошког развоја. Просветни преглед

Интернет извори:
https://www.galerijamaticesrpske.rs/program-za-decu/predskolske-i-skolske-grupe/
https://zmajevedecjeigre.org.rs/

JOVANKA ULIĆ

CULTURE IN CHILDREN’S EVERYDAY LIFE

Abstract: Culture is a concept that contains so many different meanings that it is almost impossible to bring it under one single definition, to determine it semantically and disciplinary. The definition of culture, from the elitist approach to the determinants in modern society, and its meaning can be found in the discourse of social sciences such as philosophy and cultural history, ethnology and ethnography, social and cultural anthropology, psychology and sociology, but also within many natural sciences (Gidens (2001), Кајтез (2009), Petković

(2012)). The role of culture is to protect and reproduce cultural heritage. Culture becomes the universal guardian of harmony between man and the environment in which a child grows up and acquires competences for the development of life skills. Institutions of culture provide us with a sense of belonging, continue the continuity of tradition, and at the same time represent cultural diversity, foster understanding and tolerance, encourage social inclusion, and feed our soul (Luiza Pop i sar., 2019). Connecting institutions of culture, kindergartens and parents as support for the social well-being of children, while respecting the fact that children are competent participants, capable of understanding the world around them, is a way for children to grow into people aware of the importance of both, their own and other cultures. Today, many institutions of culture, aware of the importance of nurturing the audience from early childhood, develop and design educational programs for both individuals and groups, through which children have the opportunity to creatively express and creatively shape their experiences and knowledge.

Keywords: culture, institutions of culture, child's social well-being, cooperation, creativity

UDC: 37.01:373.23(497.5)

DANIJELA BLANUŠA TROŠELJ, MONIKA TERLEVIĆ
Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, R. Hrvatska

POTICAJNIM OKRUŽJEM DO DOBROBITI DJECE – ODGAJATELJSKA PERSPEKTIVA

Osiguravanje dobrobiti djece integrativni je proces osobnog razvoja i stvaranja pozitivnih socijalnih odnosa u kvalitetnom, podržavajućem i poticajnom okružju. Esencijalno jedinstvo igre, učenja i poučavanja potiče se u poticajnom okružju dječjeg vrtića čime se ostvaruje pristupačnost i inkluzija sve djece. U takvom okružju, asimilirajući nova znanja, djeca uče iskustveno. Igrom, u poticajnom okružju, djeca uče čineći te akomodiraju prethodno asimilirana znanja u skladu s novim idejama. Pedagoški pripremljeno okružje omogućuje djeci (su)konstruktivističko učenje. Uloga je odgajatelja proaktivno stvarati stimulativno okružje koje omogućuje integraciju fizičkog, socijalnog i logičkog znanja djece. Cilj ovog istraživanja bio je ispitati kako odgajatelji procjenjuju elemente poticajnog okružja u sobi dnevnog boravka odgojne skupine u kojoj rade. Istraživanje je dizajnirano u skladu s kvantitativnom paradigmom, a provedeno je metodom anketiranja. Uzorkovanje je sačinjeno na slučajnom uzorku od 122 odgajatelja zaposlenih u dječjim vrtićima diljem Republike Hrvatske. Upitnik je kreiran u svrhu provedbe ovog istraživanja, a sadržavao je 40 čestica pripadajućih podskala koje pokrivaju područja prostornog, socijalnog, materijalnog i organizacijskog konteksta okružja u dječjem vrtiću, poruka koje prostor šalje djeci te područja integracije raznih različitosti. Iz rezultata je vidljivo da odgajatelji visoko procjenjuju većinu čestica, dok su nešto niže procijenjene vrijednosti na varijablama koje su vezane uz arhitektonska rješenja samog prostora dječjeg vrtića. Statistički značajna razlika utvrđena je među pojedinim česticama skala s obzirom na karakteristike odgojne skupine u kojoj odgajatelji rade. Doprinos istraživanja uviđa se u akomodiranju teorijskih saznanja o istraživanom fenomenu, odnosno utvrđivanju smjernica za inicijalno obrazovanje uz cjeloživotno učenje budućih odgajatelja i odgajatelja praktičara.

Ključne riječi: dječji vrtić; dobrobit djece; odgajatelji; poticajno okružje; rani i predškolski odgoj i obrazovanje

Uvod

Okružje

Interes za okružjem u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja posljednjih godina sve je veći (Anbari i Soltanzadeh, 2015; Cheryan, Ziegler, Plaut i Meltzoff, 2014; Ferguson, Cassells, MacAllister i Evans, 2013; Hwang, Jang, Nachman i Song, 2010; Ishimine i Tayler, 2014; Johnston, Herzog, Hill-Chapman, Siney i Fergusson, 2019; Kirk i Jay, 2018; Klingberg, 2013; Nordtømme, 2012; Sevinçli i S ̧ahin, 2024; Sotuku, Okeke i Mathwasa, 2016; Zembat, Tunçeli i Akşin Yavuz, 2020). Znanstvena zajednica počinje istraživati okružje iz različitih perspektiva te se smisleni prostor i dječji utjecaj na isti prepoznaju dijelom prava

djece na kvalitetno okružje koje poštuje njihove potrebe i dječju participaciju u njegovu kreiranju (Sevinçli i S ̧ahin, 2024).

Vrtićko okružje čine strukturne (fizičke) i procesne (psihološke) značajke ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Ishimine i Tayler, 2014). Hwang, Jang, Nachman i Song (2010) vide vrtićko okružje kao multi-funkcionalno mjesto u kojoj je djeci omogućen rani i predškolski odgoj i obrazovanje, u kojem ostvaruju socijalne interakcije i provode vrijeme zbrinuti dok im roditelji rade. U tom okružju djeca slične dobi stupaju u odnose i dijele iskustva u isto vrijeme i na istom mjestu. Prema Sfăt i Stan (2021), obrazovno okružje čini ukupnost čimbenika i uvjeta koji karakteriziraju odgojno-obrazovni prostor u kojima djeca izravno ili neizravno komuniciraju tijekom svojih aktivnosti. Prema istim autorima (2021), obrazovno okružje može se analizirati iz trodimenzionalne perspektive koja uključuje fizički prostor, upravljanje skupinom i odnosnu klimu. Drugi autori (Johnston, Herzog, Hill-Chapman, Siney i Fergusson, 2019; Kirk i Jay, 2018), upravljanje skupinom i odnosnu klimu vide u kontekstu socijalnog ili psihološkog okružja, uz neke druge elemente.

Socijalno, odnosno psihološko okružje može direktno utjecati na vrtićko iskustvo djeteta, kao i na razvoj djeteta (Kirk i Jay, 2018). Kvalitetno poticajno okružje ima pozitivan učinak na razvoj mozga i njegove funkcije (Klinberg, 2013), posebno u tako ranom razvoju. Poticajno okružje djeci šalje neverbalne poruke prihvaćanja, pripadanja, dobrodošlice, samostalnosti, sigurnosti (Dodge i sur, 2016). Kvalitetno se poticajno okružje dječjeg vrtića sastoji od dimenzija sigurnosti djece, pedagoški organiziranog prostora, prostorne fleksibilnosti, pozitivnih osjećaja i podrške te prostora usmjerenog na dijete (Adlerstein i Cortázar, 2022).

Prostor, igra i odnosi čine sinergiju u podržavanju dječjeg socio-emocionalnog razvoja (Kirk i Jay, 2018). Ukoliko izostane jedan od elemenata ili isti nije dovoljno razrađen, utoliko se utjecaj tog izostanka osjeća i na ostala dva elemenata. U tom je slučaju socio-emocionalna podrška dječjem razvoju ograničena. Dobro organizirano okružje poticat će djelovanje djece na samostalno biranje aktivnosti i donošenje odluka, kreativnost, uključenost, smislenost naučenog u igri te brigu o materijalima (Dodge i sur, 2016).

Pri tome, od iznimne je važnosti ostvariti uvjete za sigurno okružje, kako fizičko, tako i psihičko (Johnston, Herzog, Hill-Chapman, Siney i Fergusson, 2019). Jasno je da se o fizičkoj sigurnosti radi kada promišljamo o svim opasnostima u okružju, materijalima, oblicima, težini i sastavu namještaja, opreme i materijala te njihovom održavanju. Psihičko sigurno okružje odnosi se na stvaranje odnosa koji djeci pružaju osjećaj pripadanja i želje za istraživanjem okoline bez straha od ismijavanja, sputavanja ili nepripadanja. U takvom okružju djeca se slobodno izražavaju, znaju da mogu računati na pomoć odgajatelja i osjećaju se sigurno od opasnosti i strahova (Zembat, Tunçeli i Akşin Yavuz, 2020). Sotuku, Okeke i Mathwasa (2016) diskutiraju o opasnostima koje donosi fizičko okružje oskudno poticajima, ne samo za zdravlje i sigurnost djece, već i za proces učenja i slobodu u biranju dječjih aktivnosti.

Uz stvaranje poticajnog socijalnog, odgojnog i pedagoškog okružja, materijalne i arhitektonske karakteristike okružja od ključne su važnosti kao preduvjeti osiguravanja adekvatnog odgojnog i obrazovnog uspjeha. Mjesto, prostor i materijalnost, odnosno fizički kontekst dječjeg vrtića omogućuju mogućnosti za sudjelovanjem i stvaranjem značenja koje može biti vitalno za dječje iskustvo života (Nordtømme, 2012). Osvjetljenje, akustika, temperatura, kvaliteta zraka i pristupačnost zgrade uz tlocrt prostora te opremu, namještaj i materijal, u pozitivnom su korelacijskom odnosu s akademskim postignućem djece (Anbari i Soltanzadeh, 2015; Cheryan, Ziegler, Plaut i Meltzoff, 2014; Ferguson, Cassells, MacAllister

i Evans, 2013; Jensen, 2005). Drugim riječima, kako bi djeci omogućili postizanje svog maksimalnog potencijala, nužno je osigurati minimalne uvjete strukturalne kvalitete dječjih vrtića.

No, izgled i način korištenja fizičkog okružja ovisi i o socijalnom kontekstu. U institucionalnom ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju odgajatelj ima ključnu ulogu u promišljanju, kreiranju, ostvarivanju, oblikovanju i tumačenju fizičkog okružja. On je osnova i omogućavanja pozitivnog socijalnog okružja.

Uloga odgajatelja u oblikovanju, promatranju i procjeni poticajnog okružja

Pažljivo oblikovanje svrsishodnog, funkcionalnog, bogatog i višenamjenskog okružja dječjeg vrtića, imperativna je dužnost odgajatelja. Istaknuto okružje kod djece rane i predškolske dobi potiče inovativnu kreativnost, a razvija intrinzičnu i ekstrinzičnu motivaciju za igrom. Ovakvo okružje stvara se u suradničkoj kulturi ustanove koja odiše pozitivnim ozračjem (Vujičić, Pejić Papak i Valenčič Zuljan, 2018). Kreirano je u sukonstrukciji s djecom i ostalim odgojno-obrazovnim dionicima, što ga čini svojevrsnim produktom zajedničkog planiranja, stvaranja i moderiranja. Poticajnim okružjem utvrđuju se instance efikasnih djela odgajatelja, koji se stvaraju inicijalnim obrazovanjem (Colić, 2018), ali i osnažuju kontinuiranim profesionalnim razvojem.

U skladu s time, autorica Valenčič Zuljan (2016) ističe kako se uloge odgajatelja u oblikovanju poticajnog okružja ogledaju u opažanju pojedinaca i identificiranju njihovih individualnosti, integriranju različitih didaktičkih tipologija, odnosno metoda poučavanja u pozitivnom suradničkog okružju i klimi. Odgajatelj je kompetentan stvarati uvjete za učenje u različitim okolnostima pritom promičući metakogniciju. Uloge se odgajatelja također ogledaju u implementiranju dječjih ideja kao njihovih inovativnih i autentičnih kreacija uz istodobno vrednovanje tih aktivnosti. Uspješno vrednovanje dječje igre imperativni je proces za kreiranje novog plana pedagoškog rada, a s time i oblikovanja okružja poticajnog za igru. „Uloga odgajatelja u igri djeteta ovisi o kompetencijama samog odgajatelja, o dobi djece, vrsti igre, odgojnoj koncepciji koju prakticira i o specifičnim situacijama“ (Vanjak i Karavanić, 2013: 211). Dakle, izuzetno je važno istaknuti odgajateljevu promišljenost i kompetentnost u razumijevanju djece, njihovih aktivnosti i okružja u kojemu se nalaze. Štoviše, cjelokupni se rad odgajatelja temelji na suštinskom razumijevanju djeteta. Sustavnim se promatranjem okružja dobiva uvid i u odnose djece i vršnjaka s odraslima – stoga je rad na oblikovanju poticajnog socijalno-pedagoškog okružja izrazito značajno. No, oblikovanje poticajnog okružja dječjeg vrtića ovisi o mnogim individualnim i kontekstualnim karakteristikama.

Istraživanje Hwang, Jang, Nachman i Song (2010) ukazalo je da monitoring istraživača utječe na dublje promišljanje odgajatelja i sagledavanje okružja te dječjeg korištenja istog iz jedne nove dimenzije. Zbog prethodnog, odgajatelji postaju motiviraniji na provedbu smislenijih promjena u prostoru. Štoviše, Shahli, Wahab i Akasah (2021) ističu da manjak motivacije odgajatelja za kreiranje prostora utječe i na osjećaj povezanosti djece s istim. Prema autorici Sandstrom (2012), na temelju istraživanja provedenog u Španjolskoj, odgajatelji se suočavaju s izazovima rastućeg broja djece u odgojnim skupinama, što posljedično negativno utječe na vrijednost okružja dječjeg vrtića. Kvaliteta okružja se u tom smislu stihijski usmjerava na razumijevanje važnosti procesa odgoja i obrazovanja u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Fontaine, Torre, Grafwallner i Underhill, 2006). Dječji vrtići gube na svrsishodnosti i značajnosti te postaju tek „čuvališta“ naspram kvalitetnog pružanja usluga njege, odgoja i obrazovanja djeci rane i predškolske dobi. Sandstrom (2012) upućuje na činjenicu da se visoki omjer djece naspram odgajatelja poražavajuće odražava na

kvalitetu odgajateljeva promatranja dječjih aktivnosti. U tom slučaju, odgajatelji se ne mogu posvetiti kvalitetnom praćenju i dokumentiranju dječje igre što je ključno u procesu osiguravanja sveukupne kvalitete okružja dječjeg vrtića. No, još značajnije, omjer je djece i odgajatelja u negativnoj korelaciji s rutinama njege djece, kvalitetom povratnih informacija odgajatelja i odgajateljem kao jezičnim modelom. Prema Manning, Wong, Fleming i Garvis (2019), omjer broja djece naspram odgajatelja, veličina odgojnih skupina i kvalifikacija odgojno-obrazovnih dionika jesu ključni indikatori strukturalne kvalitete dječjeg vrtića. Darling-Hammond, Holtzman, Gatlin i Vasquez Heilig (2005) čak ističu kako je stupanj obrazovanja odgajatelja ključan prediktor unapređenja kvalitete odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću. S druge strane, rezultati istraživanja autora Manning, Garvis, Fleming i Wong (2017) iskazuju kako je stupanj obrazovanja odgajatelja u pozitivnoj korelaciji s kvalitetom okružja dječjeg vrtića.

Činjenicu da je kvaliteta odgojno-obrazovnog rada usko povezana s brojem djece koji borave u odgojnoj skupini potvrđuju Stankovic i sur. (2015b). Štoviše, autori utvrđuju kako je sveukupna veličina ustanove, uključujući i materijalni i nematerijalni kontekst, regularni parametar utvrđivanja kvalitete odgojno-obrazovnog procesa koji se provodi u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. U sobama dnevnog boravka odgojnih skupina koje imaju upisan veliki broj djece, učestalo se javljaju agresivna i destruktivna ponašanja te takvi prostori imaju minorni pozitivni utjecaj na socijalne i intelektualne sposobnosti djece.

Efikasan rad na oblikovanju, promatranju i procjeni poticajnog okružja dječjeg vrtića od ključne je važnosti za uspješan rast i razvoj pojedinog djeteta (Stankovic i sur., 2015b). Prema Barros Araújo (2015), odgajatelji prepoznaju važnost promatranja i procjene poticajnog okružja dječjeg vrtića. Sudionice se tog istraživanja jednoglasno slažu s činjenicama da će im promatranje vlastite prakse i proces procjene okružja pomoći u osnaživanju vlastitih kompetencija, posebice u kontekstu oblikovanja različitih dimenzija okruženja u kojem se nalaze (Barros Araújo, 2015; Nolan i Molla, 2016). Barros Araújo (2015) dodatno ističe utvrđeni konsenzus važnosti zajedničke refleksije odgajatelja kao ključne dimenzije procesa opažanja vlastite prakse i okružja odgojne skupine.

Obrazovne politike i prakse u srži su procesa revitalizacije adekvatnog kreiranja poticajnog okružja (Ahmad, Shaari, Hashim i Kariminia, 2015; Stankovic i sur., 2015a). Prethodni se procesi najefikasnije stvaraju pozitivnim i dinamičnim interakcijama između materijalnog i nematerijalnog okružja dječjeg vrtića uz primjerenu i pravovremenu povratnu informaciju djetetovih akcija u njemu (Ferguson, Cassells, MacAllister i Evans, 2013; Moore i Sugiyama, 2007). Sukladno prethodno istaknutom, od ključne je važnosti dobiti uvid u perspektive odgajatelja o poticajnom okružju dječjeg vrtića u kojem rade.

Metoda

Cilj istraživanja

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati kako odgajatelji procjenjuju elemente poticajnog okružja u sobi dnevnog boravka odgojne skupine u kojoj rade.

Iz navedenog cilja, proizašla su sljedeća istraživačka pitanja:

1. Kako odgajatelji procjenjuju elemente poticajnog okružja sobe dnevnog boravka odgojne skupine u kojoj rade?

2. Razlikuju li se statistički značajno procjene odgajatelja s obzirom na njihov radni staž i stupanj obrazovanja?
3. Postoji li statistički značajna povezanost između broja upisane djece odgojne skupine u kojoj odgajatelji rade i odgajateljeve procjene elemenata poticajnog okružja?

Uzorak

Istraživanje je uzorkovano na probabilističkom, odnosno slučajnom uzorku (Cohen, Manion i Morrison, 2007; Milas, 2009; Pavić i Šundalić, 2021) od 122 odgajatelja zaposlenih u dječjim vrtićima diljem Republike Hrvatske. U istraživanju su sudjelovali odgajatelji pripravnici (N = 7), odgajatelji predškolske djece (N = 111) i nestručne zamjene (N = 4), odnosno odgajatelji koji mentoriraju studente na stručnoj praksi. Ispitanice imaju prosječno 14 godina radnog staža (range: 1 – 43) te u skladu s modelom profesionalnog razvoja odgajatelja u RH (Blanuša Trošelj, 2018) najveći broj ispitanica pripada trećoj fazi (N = 32), a najmanje petoj (N = 11). U istraživanju je sudjelovalo 13 % magistara, dok preostali postotak pripada ispitanicama sa završenim prijediplomskim studijem. Također, ispitani odgajatelji izabrani su u položajno zvanje mentora (N = 14) i savjetnika (N = 2). Nastavno na kontinuirano profesionalno i stručno usavršavanje, samo se je 35 odgajatelja educiralo na temu poticajnog okružja. Ispitani odgajatelji rade u homogenim vrtićkim (N = 15), heterogenim vrtićkim (N = 69), homogenim jasličkim (N = 11), heterogenim jasličkim (20) te jasličko-vrtićkim (N = 7) odgojnim skupinama u kojima imaju upisano od 8 do 28 djece te jedno (15,2 %), dvoje (8,9 %), troje (1,8 %) ili četvero (0,9 %) djece s teškoćama u razvoju.

Instrument

Istraživački instrument kreiran je u svrhu provedbe ovog istraživanja. Podaci su se prikupljali upitnikom koji nastoji pružiti kvantitativni uvid u procjenu okružja unutarnjeg prostora dječjeg vrtića u kojem odgajatelji rade. Upitnik je sadržavao 40 čestica pripadajućih podskala koje pokrivaju područja prostornog, socijalnog, materijalnog i organizacijskog konteksta okružja u dječjem vrtiću, poruka koje prostor šalje djeci, područja integracije raznih različitosti; od inkluzije djece s teškoćama u razvoju, do integriranja područja znanosti, umjetnosti i tehnologije te odgajateljskih kompetencija u skladu s holističkim pogledom na dijete. Nezavisne varijable koje su se prikupljale u dijelu općih socio-demografskih podataka odnose se na radno mjesto odgajatelja, radni staž, stupanj obrazovanja te broj upisane djece u odgojnoj skupini kojoj rade. 40 čestica tvore dvije subskale. Prva se sastoji od 23 čestice koje opisuju nematerijalni kontekst okružja – odgojne, obrazovne, socijalne, emocionalne i psihološke domene poticajnog okružja. Druga subskala sa 17 čestica opisuje materijalni kontekst okružja. Odgajatelji su označavali odgovarajuću vrijednost na svakoj čestici, koja je najbolje opisivala njihovo slaganje s tvrdnjom, od najniže vrijednosti 1 (*uopće ne*), do najviše vrijednosti 5 (*u potpunosti da*). Na posljednje dvije čestice u drugoj subskali *"Prostor je prilagođen djeci s teškoćama u razvoju"* i *"Materijal u prostoru je prilagođen djeci s teškoćama u razvoju"* vrijednosti su označavali samo oni odgajatelji koji u odgojnoj skupini zaista i imaju upisano jedno ili više djece s teškoćama u razvoju.

Etički aspekt istraživanja

Briga o etičnosti istraživanja, odgovornost je istraživača u svim fazama provedbe istraživanja. Nacrt istraživanja procijenjen je etički prihvatljivim 29. ožujka 2024. godine od strane *Povjerenstva za procjenu etičnosti istraživanja* Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli. Uputa se o samom istraživanju u pismenom obliku nalazila u sklopu *Informiranog pristanka za sudjelovanje u istraživanju.* Informirani su pristanak svojim potpisom autorizirali ravnatelji dječjih vrtića, kao i odgajatelji koji su sudjelovali u istraživanju. Potpisom su potvrdili

upoznatost sa svim potrebnim informacijama o predmetu, svrsi i ciljevima istraživanja, načinu na koji će se prikupljeni podaci koristiti, dobrovoljnosti sudjelovanja, načinu zaštite anonimnosti sudionika i povjerljivosti podataka te pravu da u svakom trenutku prekinu daljnje sudjelovanje u istraživanju.

Rezultati i rasprava

U Tablicama 1 i 2 prikazani su deskriptivni podaci na subskalama poticajnog okružja.

Tablica 1: Deskriptivni podaci s prve subskale (nematerijalni kontekst okružja)

	N	Min	Max	Mean	Std. Deviation
1. Prostor odiše ugodom	122	2	5	4,66	,557
2. U prostoru djeca osjećaju pripadnost	122	3	5	4,93	,292
3. U prostoru djeca osjećaju povjerenje	122	4	5	4,88	,330
4. Prostor je nalik obiteljskom okruženju - topao, siguran i uvažavajući	120	3	5	4,67	,508
5. Prostor je prilagođen mogućnostima, sposobnostima i potrebama djece različitih kompetencija i interesa	122	3	5	4,47	,619
6. Prostor omogućuje cjeloviti razvoj djeteta	121	2	5	4,56	,604
7. Prostor omogućuje integraciju različitih područja, znanosti, umjetnosti i tehnologije	121	1	5	3,89	,783
8. Prostor omogućuje integraciju misli, svih osjeta, pokreta i emocija	121	2	5	4,32	,686
9. Prostor omogućuje integraciju sadržaja i materijala	122	3	5	4,50	,606
10. Prostor potiče na suradnju i međusobno uvažavanje djece	122	3	5	4,79	,431
11. Prostor omogućuje uvažavanje individualnosti djeteta	122	3	5	4,52	,646
12. Prostor djeci pruža slobodu u odabiru aktivnosti	120	1	5	4,72	,638
13. Prostor potiče kreativnost kod djece	121	2	5	4,60	,584
14. Prostor je djeci poticajan i motivirajući	121	2	5	4,58	,655
15. Prostor omogućuje djeci samostalnu igru	122	3	5	4,73	,531
16. Prostor potiče djecu na kreativno i primjereno korištenje materijala	121	3	5	4,59	,573
17. Prostor omogućuje djeci da ostaju uključeni u aktivnosti neko vrijeme	121	2	5	4,70	,572

18. Prostor potiče djecu da brinu o materijalima u prostoru	121	2	5	4,60	,600
19. Prostor je estetski ugodan	122	2	5	4,63	,658
20. Prostor potiče brigu o namještaju i opremi	121	1	5	4,63	,647
21. Prostor potiče samostalnost djece	121	3	5	4,67	,538
22. Prostor potiče timski rad kod djece	122	3	5	4,73	,531
23. Prostor potiče djecu na istraživanje	122	2	5	4,49	,719

Tablica 1 prikazuje perspektive odgajatelja o procjeni nematerijalnog dijela poticajnog okružja u kojem rade. Vidljivo je da su sve vrijednosti vrlo visoko procijenjene, s aritmetičkim sredinama iznad 4 (u većoj mjeri). Jedina čestica čija je prosječna vrijednost niža od 4 je *"Prostor omogućuje integraciju različitih područja, znanosti, umjetnosti i tehnologije*" (3,89). Iako se i ovdje radi o visokoj vrijednosti, niže procijenjena vrijednost može proizlaziti iz odgajatelje nesigurnosti i osjećaja manje kompetentnosti u području znanosti i tehnologije, na što su ukazala i druga prethodno provedena istraživanja (Blanuša Trošelj, 2018; Peretti i sur., 2024).

Visoko procijenjene vrijednosti svih elemenata prostora, od kojih veliki dio čestica ima najniže procijenjenu vrijednost 3 (osrednje), mogla bi značiti nedovoljnu kritičnost odgajatelja prema vlastitom radu. Naime, odgajatelji su procjenjivali prostor u kojem rade, dakle, prostor kojeg sami osmišljavaju. Prethodno je značajno za nematerijalan kontekst okružja koji direktno uključuje djelovanje i intervencije odgajatelja (Moore i Sugiyama, 2007). Nadalje, visoke vrijednosti mogu označavati da su odgajatelji danas svjesniji važnosti socijalnog i odgojnog konteksta okružja, zbog čega ulažu veću energiju i vrijeme u njegovo promišljanje. Istaknuto autori u prethodnim istraživanjima nazivaju svojevrsnom evolucijom (Agarwal, 2017), odnosno revitalizacijom (Stankovic i sur., 2015a) poticajnog okružja dječjeg vrtića. Istaknuto potencijalno može poslužiti budućim istraživanjima koji se metodološki odnose primjerice na empirijsko istraživanje opažanja prostora od strane znanstvenika, dakle, vanjske osobe koja nije kreirala sam prostor ili pak opažanja dječje igre, aktivnosti, interakcija i dječjih povratnih informacija.

Radi utvrđivanja postojanja statistički značajne razlike između odgajatelja različita stupnja obrazovanja i različite faze profesionalnog razvoja u 23 čestice subskale, provedeni su neparametrijski testovi s obzirom da nisu zadovoljeni preduvjeti normalne distribucije (Milas, 2009) te uzevši u obzir činjenicu da se radi o nerazmjernom broju ispitanika u pojedinim grupama. U svrhu ispitivanja statistički značajne razlike između odgajatelja s prijediplomskim i diplomskim studijem, proveden je Mann Whitney test. Rezultati su pokazali da ne postoji statistički značajna razlika među odgajateljima različita stupnja obrazovanja na niti jednoj od 23 čestice ove subskale. Za utvrđivanje postojanja statistički značajne razlike među odgajateljima različitih faza profesionalnog razvoja, proveden je Kruskal Wallis test. Rezultati su pokazali da ne postoji statistički značajna razlika među odgajateljima različitih faza profesionalnog razvoja na niti jednoj od 23 čestice ove subskale. Istaknuti rezultati idu u prilog ranije navedenog komentara rasprave mogućih razloga visoko procijenjenih vrijednosti. Unatoč tomu, može se istaknuti kako su prethodna istraživanja (Darling-Hammond, Holtzman, Gatlin i Vasquez Heilig, 2005; Manning, Garvis, Fleming i Wong, 2017) upućivala na činjenice da oblikovanje poticajnog okružja upravo ovisi o stupnju obrazovanja i radnom stažu

odgajatelja. Dakako, moguće je da bi i ovo istraživanje polučilo drugačije rezultate kada bi omjer ispitanih sudionika prema klasterima (s obzirom na stupanj obrazovanja i radni staž, odnosno fazu profesionalnog razvoja) bili podjednaki.

Tablica 2: Deskriptivni podaci s druge subskale (materijalni kontekst okružja)

	N	Min	Max	Mean	Std. Deviation
1. Prostor je pregledan	121	2	5	4,57	,643
2. Prostor je siguran za boravak djece	121	2	5	4,68	,608
3. Prostor je smisleno povezan s drugim odgojnim skupinama i zajedničkim prostorima	121	1	5	3,85	1,174
4. Prostor je smisleno povezan s vanjskim prostorom	119	1	5	3,96	1,217
5. Prostor djeci ne ograničava kretanje	121	1	5	4,12	,900
6. Prostor je dovoljno osvijetljen	121	2	5	4,76	,578
7. Prostor je jednostavan za prozračiti	122	2	5	4,72	,620
8. U prostoru postoje mjesta gdje se dijete može osamiti	121	2	5	4,34	,909
9. U prostoru se nalazi dio namijenjen odgajateljima/icama	122	1	5	4,04	1,138
10. Prostor ima dovoljno adekvatnih mjesta za pohranu različitih materijala	122	1	5	4,04	1,055
11. Centri aktivnosti su odvojeni i označeni	119	2	5	4,41	,718
12. Prepreke između centara su pomične	120	1	5	4,45	,808
13. Materijali/poticaji su očuvani i upotrebljivi	121	2	5	4,50	,672
14. Namještaj je očuvan i upotrebljiv	122	2	5	4,62	,684
15. Igračke i materijali su dostupni djeci, označeni i na vidljivom mjestu	122	2	5	4,74	,527
16. Prostor je prilagođen djeci s teškoćama u razvoju*	84	1	5	3,68	1,224
17. Materijal u prostoru je prilagođen djeci s teškoćama u razvoju*	82	1	5	3,62	1,234

*odgovarali samo odgajatelji koji u skupini imaju dijete ili djecu s teškoćama.

Tablica 2 prikazuje perspektive odgajatelja o procjeni materijalnog dijela poticajnog okružja u kojem rade. Prikazani su deskriptivni rezultati na 17 čestica koje se odnose na materijalni segment okružja. Vidljivo je da su i u ovom kontekstu okružja odgajatelja relativno visoko procijenili većinu vrijednosti, uz nekoliko iznimaka: *"Prostor je smisleno povezan s drugim odgojnim skupinama i zajedničkim prostorima"*, *"Prostor je smisleno povezan s vanjskim prostorom"*, *"Prostor je prilagođen djeci s teškoćama u razvoju"* te *"Materijal u prostoru je prilagođen djeci s teškoćama u razvoju"*. Budući da se radi o fizičkom segmentu okružja, koji je vrlo opipljiv i najčešće nije pod direktnim utjecajem rada odgajatelja, očekivana je objektivnija procjena odgajatelja, posebice u segmentima koji se ne tiču njihova djelovanja. Dobiveni podaci ukazuju da su prostori u kojima djeca borave, prema procjenama odgajatelja koji u njima rade, prilagođeni djeci i višesatnom boravku u njima. Posljednjih godina u Republici Hrvatskoj izgrađuju se novi vrtićki objekti i/ili obnavljaju već postojeći, a sve u svrhu usklađivanja s Državnim pedagoškim standardima (2008). Suvremena arhitektonska rješenja vode računa o standardima zaštite od mirisa i buke (Dudek, 2007), sigurnosti, privatnosti i zdravlja (Jaglarz, 2018), ventilacijskom sustavu (Krogh i Morehouse, 2020) i sl. No, prema odgovorima ispitanih odgajatelja, čini se da se u tom kontekstu nisu dogodile značajne promjene kada je u pitanju otvorenost prostora i odgojne skupine prema drugim skupinama, drugim unutarnjim prostorima i vanjskom prostoru. Moguće je, ipak, da se radi o starijim objektima koji nisu namjenski građeni za funkciju obavljanja usluga ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, ili su građeni u vrijeme starijih standarda, kada nije bila praksa da se skupine otvaraju i povezuju.

Odgajatelji najnižim vrijednostima procjenjuju prilagodbu prostora i materijala za rad s djecom s teškoćama u razvoju. Ovaj podatak je posebno značajan s obzirom na činjenicu da su dvije čestice procjenjivali samo oni odgajatelji koji trenutno u odgojnoj skupini imaju upisano minimalno jedno dijete s teškoćama u razvoju. Pri inkluziji istaknute djece, važno je uzeti u obzir njihove posebne potrebe i specifičnosti te prije njihova dolaska u skupinu prilagoditi prostor, namještaj, opremu i materijale. No, prilagodbe koje odgovaraju jednom djetetu s teškoćama možda neće odgovarati drugom i o tome treba voditi računa. Iako još uvijek nedovoljno, o prilagodbi inkluzivnih prostora u posljednje se vrijeme sve više raspravlja. S dječje pozicije gledanja, teškoće su prostorni fenomen čime se inkluzivna pedagogija usmjerava bliže dinamici djece, mjesta i prostora (Ytterhus i Åmot, 2021). Dječje preferencije i stvaranje značenja, prema istim autorima (2021: 1) suprotstavljaju se pedagoškoj epistemologiji "koja se očituje kao fluidna i fleksibilna organizacija, temeljena na 'slobodnom izboru' djece".

Radi utvrđivanja statistički značajne razlike između odgajatelja različita stupnja obrazovanja i različite faze profesionalnog razvoja u 17 čestica subskale u procjeni fizičkih elemenata poticajnog okružja, provedeni su neparametrijski testovi s obzirom da nisu zadovoljeni preduvjeti normalne distribucije te uzevši u obzir činjenicu da se radi o nerazmjernom broju ispitanika u pojedinim grupama. U svrhu utvrđivanja postojanja statistički značajne razlike između odgajatelja s prijediplomskim i diplomskim studijem, proveden je Mann Whitney test. Rezultati su pokazali da ne postoji statistički značajna razlika među odgajateljima različita stupnja obrazovanja na niti jednoj od 17 čestica ove subskale. Za utvrđivanje postojanja statistički značajne razlike među odgajateljima različite faze profesionalnog razvoja proveden je Kruskal Wallis test. Rezultati su pokazali da ne postoji statistički značajna razlika među odgajateljima različitih faza profesionalnog razvoja na niti jednoj od 17 čestica ove subskale.

Kako bi se utvrdilo postojanje statistički značajne povezanosti između broja djece u skupini i procjeni elemenata okružja u nematerijalnom kontekstu sobe dnevnog boravka

skupine u kojoj odgajatelji rade, proveden je Spearmanov korelacijski test. Utvrđeno je da postoji statistički značajna povezanost na pet čestica: *„Prostor omogućuje integraciju različitih područja, znanosti, umjetnosti i tehnologije“*, *„Prostor omogućuje djeci da ostaju uključeni u aktivnosti neko vrijeme“*, *„Prostor potiče djecu da brinu o materijalima u prostoru“*, *„Prostor potiče brigu o namještaju i opremi“* te *„Prostor potiče samostalnost djece“*. Unatoč tome što *p* vrijednosti ukazuju na statistički značajnu povezanost, radi se o slaboj povezanosti između varijabli (prikazano u Tablici 3). Sve su povezanosti pozitivne, odnosno rast broja djece u skupini znači i porast vrijednosti procjena odgajatelja. Obzirom na sadržaje varijabli i na činjenicu da porast broja djece u skupini znači da se radi o starijim skupinama, manjem broju djece s teškoćama i/ili veća kvadratura prostora skupine, može se razmišljati o elementima odgoja koji su prisutniji u radu sa starijom djecom. Moguće je da odgajatelji kod starije djece više pažnje pridaju brizi o okolini, samostalnosti i integraciji. Istaknute rezultate potvrđuju i prethodna istraživanja (Fontaine, Torre, Grafwallner i Underhill, 2006; Manning, Wong, Fleming i Garvis, 2019; Sandstrom, 2012). Očito je da se s izazovom rastućeg broja upisane djece u odgojne skupine nose mnogi dječji vrtići. Nažalost, takvi izazovi posljedično negativno utječu na kvalitetu samog okružja dječjeg vrtića.

Tablica 3: Rezultati Spearmanova testa korelacije na česticama na kojima je ostvarena statistički značajna povezanost u subskali nematerijalnog konteksta okružja

	Spearman's rho		
	Broj djece u odgojnoj skupini		
	Correlation Coefficient	Sig. (2-tailed)	N
Prostor omogućuje integraciju različitih područja, znanosti, umjetnosti i tehnologije	,193*	,034	121
Prostor omogućuje djeci da ostaju uključeni u aktivnosti neko vrijeme	,285**	,002	121
Prostor potiče djecu da brinu o materijalima u prostoru	,206*	,024	121
Prostor potiče brigu o namještaju i opremi	,274**	,002	121
Prostor potiče samostalnost djece	,208*	,022	121

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Kako bi se utvrdilo postojanje statistički značajne povezanosti između broja djece u skupini i procjeni elemenata okružja u materijalnom kontekstu sobe dnevnog boravka skupine u kojoj odgajatelj radi proveden je Spearmanov korelacijski test. Utvrđeno je da postoji statistički značajna povezanost na pet čestica: *„Prostor je siguran za boravak djece“*, *„Prostor je jednostavan za prozračiti“*, *„Prostor ima dovoljno adekvatnih mjesta za pohranu različitih materijala“*, *„Namještaj je očuvan i upotrebljiv“* te *„Igračke i materijali su dostupni djeci, označeni i na vidljivom mjestu“*. I kod ovih je rezultata situacija slična kao i u prethodnoj subskali. Iako *p* vrijednosti ukazuju na statistički značajnu povezanost, radi se o slaboj

povezanosti između varijabli (prikazano u Tablici 4). Sve su povezanosti pozitivne, odnosno rast broja djece u skupini znači i porast vrijednosti procjena odgajatelja.

Tablica 4: Rezultati Spearmanova testa korelacije na česticama na kojima je ostvarena statistički značajna povezanost u subskali materijalnog konteksta okružja

	Spearman's rho		
	Broj djece u odgojnoj skupini		
	Correlation Coefficient	Sig. (2-tailed)	N
Prostor je siguran za boravak djece	,192*	,035	121
Prostor je jednostavan za prozračiti	,206*	,023	122
Prostor ima dovoljno adekvatnih mjesta za pohranu različitih materijala	,187*	,040	122
Namještaj je očuvan i upotrebljiv	,244**	,007	122
Igračke i materijali su dostupni djeci, označeni i na vidljivom mjestu	,223*	,014	122

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

U ovom se slučaju radi o materijalnim segmentima okružja. Obzirom na veći broj djece za očekivati je i da će i prostor biti veći (prema Državnom pedagoškom standardu, 2018). Veći prostori u velikoj mjeri znače i novije objekte koji zadovoljavaju suvremene arhitektonske potrebe usuglašene sa životom u vrtićima. Naravno, da bi ovaj podatak potvrdili, potrebno je napraviti dodatna istraživanja te uključiti druge dionike uz triangulaciju istraživanja.

Zaključak

Okružje dječjeg vrtića svojevrsni je pokazatelj kvalitete odgojno-obrazovnog rada koji se u tom prostoru provodi. Svi odgojno-obrazovni dionici dijele ulogu u oblikovanju pedagoški opremljenog okružja, no upravo je odgajatelj ključan prediktor osiguravanja, za dječji rast i razvoj, poticajnog okružja. Oblikovanjem, promatranjem, dokumentiranjem i procjenjivanjem okružja koji je svojim karakteristikama dovoljno stimulativan kako bi poticao sve moguće potencijale djece, unaprjeđuje se kvaliteta cjelokupnog sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, ali i ulaže u društvo budućnosti.

U skladu s time, provedeno je istraživanje u svrhu ispitivanja perspektiva odgajatelja o uspješnosti oblikovanja stimulativnog okružja u kojem rade. Istraživanje je pokazalo da odgajatelji visokim vrijednostima procjenjuju elemente poticajnog okružja, posebno one elemente koji se direktno tiču njihova djelovanja. Pri tome se ne razlikuju u promišljanju s obzirom na fazu profesionalnog razvoja, niti s obzirom na stupanj obrazovanja. Uzevši u obzir velike razlike u broju ispitanika u navedenim skupinama, ove rezultate treba uzeti s pričuvom i detaljno ih naknadno provjeriti u istraživanju s većim uzorkom ispitanika. Pri tome, potrebno je uzeti u obzir i kvalitativne elemente okružja, kao i dječju perspektivu kako bi se mogao

dobiti jasniji uvid u dobivene podatke, odnosno njihovu istinitost ili manjak samokritičnosti ispitanika.

Unatoč tome, za obrazovnu politiku i osnivače ustanova na nacionalnoj i lokalnoj razini (u čijoj je ingerenciji sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja), iznimno je važan podatak da odgajatelji najnižim vrijednostima procjenjuju prilagodbu prostora i materijala za rad s djecom s teškoćama u razvoju, posebice imajući na umu činjenicu da su te elemente procjenjivali samo oni odgajatelji koji u odgojnoj skupini trenutno imaju upisano barem jedno dijete s teškoćama u razvoju. U procesu inkluzije i integracije takvog djeteta u odgojnu skupinu, potrebno je voditi računa o posebnim potrebama koje djeca s teškoćama imaju, ali i njihovim individualnim specifičnostima (s obzirom na oblik i stupanj teškoće) te unaprijed prilagoditi prostor, namještaj, opskrbiti opremu i materijale. Razumljivo, treba voditi računa i da jednom prilagođen prostor, ne mora odgovarati potrebama sve djece s teškoćama. Rad s djecom s teškoćama u razvoju za odgajatelje je, u skupini s djecom tipičnog razvoja, svakako izazovan. Osnivači dječjih vrtića i stručni suradnici trebali bi osigurati adekvatno fizičko okružje koje će uz djela kompetentnog odgajatelja zaživjeti u primjereno fizičko poticajno okružje dječjeg vrtića.

LITERATURA

Adlerstein, C. i Cortázar, A. (2022). Creating Early Childhood Education Environments That Promote Early Learning. U M. Bendini i A. E. Devercelli (ur.), Quality Early Learning: Nurturing Children's Potential. World Bank.

Agarwal, S. (2017). *Re-envisioning Kindergarten Learning Spaces in the U.S. Education System.* The School of Design, Department of Industrial Design, Rochester Institute of Technology.

Ahmad, S. S., Shaari, M. F., Hashim R. i Kariminia, S. (2015). Conducive Attributes of Physical Learning Environment at Preschool Level for Slow Learners. *Social and Behavioral Sciences, 201*, 110 – 120. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.08.138.

Anbari, M. i Soltanzadeh, H. (2015). Child-oriented architecture from the perspective of environmental psychology. European Online Journal of Natural and Social Sciences, 3(3), 137-144.

Barros Araújo, S. (2015). Professional development within the Effective Early Learning Programme: a contribution to a participatory and context-sensitive approach to ECEC evaluation. *Early Years, 35*(3), 249-259. doi: 10.1080/09575146.2014.995599.

Blanuša Trošelj, D. (2018). Professional development of preschool teachers in Croatia (Doctoral dissertation).

Cheryan, S., Ziegler, S. A., Plaut, V. C. i Meltzoff, A. N. (2014). Designing Classrooms to Maximize Student Achievement. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences, 1*(1), 4-12. doi: 10.1177/2372732214548677.

Cohen, L., Manion, L. i Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. Routledge.

Colić, V. (2018). Igra u svakodnevnom životu deteta. U L. Marinković (ur.), *Svakodnevni život deteta.* Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Novi Sad.

Darling-Hammond, L., Holtzman, D. J., Gatlin, S. J. i Vasquez Heilig, J. (2005). Does Teacher Preparation Matter? Evidence about Teacher Certification, Teach for America, and Teacher Effectiveness. *Education Policy Analysis Archives, 13*(42). doi: 10.14507/epaa.v13n42.2005.

Dodge, D. T., Heroman, C. Berke, K., Bickart, T. Colker, L., Jones, C., Copley, J. i Dighe, J. (2016). *The creative curriculum for preschool (6th ed.)*. Teaching Strategies, Inc.

Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe, NN, 63/2008 (2008).

Dudek, M. (2007). *Schools and Kindergartens: A Design Manual* (pp.163-225). Berlin, Boston: Birkhäusr.

Ferguson, K. T., Cassells, R. C., MacAllister, J. W. i Evans, G. W. (2013). The physical environment and child development: An international review. *International Journal of Psychology.* doi: 10.1080/00207594.2013.804190.

Fontaine, N. S., Torre, L. D., Grafwallner, R. i Underhill, B. (2006). Increasing quality in early care and learning environments. *Early Child Development and Care, 176*(2), 157–169. doi: 10.1080/0300443042000302690.

Hwang, I., Jang, H., Nachman, L. i Song, J. (2010). Exploring Inter-Child Behavioral Relativity in a Shared Social Environment: A Field Study in a Kindergarten. *Proceedings of the 12th ACM International Conference on Ubiquitous Computing*, 271-280. doi: 10.1145/1864349.1864373.

Ishimine, K. i Tayler, C. (2014). Assessing quality in early childhood education and care. *European Journal of Education, 49*(2), 272–290. doi: 10.1111/ejed.2014.49.issue-2.

Jaglarz, A. (2018). Child-Friendly Kindergarten Bathrooms - Design Ideas. U: Charytonowicz, J. (ur.) *Advances in Human Factors, Sustainable Urban Planning and Infrastructure*. AHFE 2017. Advances in Intelligent Systems and Computing, vol. 600. Springer, Cham.

Jensen, E. (2005). *Teaching with the brain in mind.* ASCD.

Johnston, C. B., Herzog, T. K., Hill-Chapman, C. R., Siney, C. i Fergusson, A. (2019). Creating Positive Learning Environments in Early Childhood Using Teacher-Generated Prosocial Lessons. *Journal of Educational Research and Practice, 9*(1), 132–145. doi: 10.5590/JERAP.2019.09.1.10.

Kirk, G. i Jay, J. (2018). Supporting Kindergarten Children's Social and Emotional Development: Examining the Synergetic Role of Environments, Play, and Relationships. *Journal of Research in Childhood Education, 32*(4), 472-485. doi: 10.1080/02568543.2018.1495671.

Klinberg, T. (2013). *The learning brain: memory and brain development in children*. Oxford University Press.

Krogh, S. L. i Morehouse, P. (2020). *The Early Childhood Curriculum: Inquiry Learning Through Integration* (3rd ed.). Routledge.

Manning, M., Garvis, S., Fleming, C. i Wong, G. T. W. (2017). *The relationship between teacher qualification and the quality of the early childhood education and care environment*. Campbell Systematic Reviews.

Manning, M., Wong, G. T. W., Fleming, C. M., & Garvis, S. (2019). Is Teacher Qualification Associated With the Quality of the Early Childhood Education and Care Environment? A Meta-Analytic Review. *Review of Educational Research, 89*(3), 370-415. doi: 10.3102/0034654319837540.

Milas, G. (2009). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima.* Naklada Slap.

Moore, G. T. i Sugiyama, T. (2007). The Children's Physical Environment Rating Scale (CPERS): Reliability and Validity for Assessing the Physical Environment of Early Childhood Educational Facilities. *Children, Youth and Environments 17*(4), 24-53. doi: 10.1353/cye.2007.0023.

Nolan, A. i Molla, T. (2016). Teacher professional learning in Early Childhood education: insights from a mentoring program. *Early Years, 38*(3), 258–270. doi: 10.1080/09575146.2016.1259212.

Nordtømme, S. (2012). Place, space and materiality for pedagogy in a kindergarten, *Education Inquiry, 3*(3), 317-333. doi: 10.3402/edui.v3i3.22037.

Pavić, Ž. i Šundalić, A. (2021). *Uvod u metodologiju društvenih znanosti* (drugo, dopunjeno izdanje). Filozofski fakultet Osijek.

Perreti, S., Kubiatko, M., Caruso, F., Di Mascio, T., Giancola, M., D'Amico, S., Pino, M. C. (2024). #InstaMind: teachers' beliefs on educational technology to promote seamless technology integration in early education. *Front. Educ., 9*(1399807), 1-11. doi: 10.3389/feduc.2024.1399807.

Sandstrom, H. (2012). The characteristics and quality of pre-school education in Spain. *International Journal of Early Years Education, 20*(2), 130-158. doi: 10.1080/09669760.2012.715012.

Sevinçli, N. i S¸ahin, B. E. (2024). Rethinking the designs of private spaces in kindergartens through the views of children. *Childhood, 31*(2), 152–175. doi: 10.1177/09075682241246117.

Sfăt, D. M. B. i Stan, C. N. (2021). The Educational Environment In Kindergarten - Between Truth And Challenge. E*uropean Proceedings of Educational Sciences EpES*, (str. 41-49). doi: 10.15405/epes.22032.4.

Shahli, F. M., Wahab, I. A. i Akasah, Z. A. (2021). Space planning of classroom kindergarten: A case study of KEMAS kindergartens in Batu Pahat, Johor, Malaysia. *ISCEE 2020. IOP Conf. Series: Materials Science and Engineering, 1144,* 012015. doi: 10.1088/1757-899X/1144/1/012015.

Sotuku, N., Okeke, C. I. O. i Mathwasa, J. (2016). Early Childhood Provisioning for Children Between 3 and 5 Years Within Rural Eastern Cape Communities: The Untold Stories of the Physical Environment. *J Hum Ecol, 54*(1), 25-34. doi: 10.1080/09709274.2016.11906983.

Stankovic, D., Tanic, M., Kostic, A., Timotijevic, M., Jevremovica Lj., Jovanovic, G., Vasov, M., Sokolovskii, N. (2015a). Revitalization of Preschool Buildings: A Methodological Approach. *Procedia Engineering, 117*, 723 – 736. doi: 10.1016/j.proeng.2015.08.201.

Stankovic, D., Tanic, M., Kostic, A., Vrecic, S., Kekovic, A., Cekic, N., Nikolic, V., Vrecic, S. (2015b). Resurgence of Indoor Environment of Preschool Building. *Procedia Engineering, 117*, 737 – 750. doi: 10.1016/j.proeng.2015.08.203.

Valenčić Zuljan, M. (2016). Učenikova procjena nastave i sebe u ulozi onoga koji uči – važne stavke kod učiteljeva oblikovanja poticajne okoline za učenje. Croatian Journal of Education, 18(1), 213-230.

Vanjak, I. i Karavanić, M. (2013). Uloga odgajatelja u igri djeteta rane i predškolske dobi. U B. Petrović-Sočo i A. Višnjić Jevtić (ur.), *Play and playing in early childhood*, (str. 210-222). OMEP Hrvatska.

Vujičić, L., Pejić Papak, P., Valenčič Zuljan, M. (2018). *Okruženje za učenje i kultura ustanove*. Učiteljski fakultet u Rijeci.

Ytterhus, B. i Åmot, I (2021). Kindergartens: inclusive spaces for all children?, International Journal of Inclusive Education, doi:10.1080/13603116.2021.1950976

Zembat, R., Tunçeli, H. İ. i Akşin Yavuz, E. (2020). Safety Of Preschools: Physical, Psychological And Sanitary Characteristics. *Eğitim Kuram Ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 6*(2), 225-236. doi: 10.38089/ekuad.2020.16.

DANIJELA BLANUŠA TROŠELJ, MONIKA TERLEVIĆ

AN ENCOURAGING LEARNING ENVIRONMENT FOR CHILDREN'S WELL-BEING - PRESCHOOL TEACHERS' PERSPECTIVE

Summary: Ensuring children's well-being is an integrative process of personal development and the creation of positive social relationships in a quality, supportive and stimulating environment. The essential unity of play, learning and teaching is encouraged in the stimulating environment of the kindergarten, which ensures the accessibility and inclusion of all children. In such an environment, assimilating new knowledge, children learn experientially. Through play, in a stimulating environment, children learn by doing and accommodate previously assimilated knowledge in accordance with new ideas. Pedagogically prepared environment enables children to (co)construct learning. The role of preschool teachers is to proactively create a stimulating environment that enables the integration of children's physical, social and logical knowledge. The goal of this research was to examine how preschool teachers evaluate the elements of the stimulating environment in the educational group rooms in which they work. The research was designed in accordance with the quantitative paradigm, and was conducted using the survey method. Sampling was done on a random sample of 122 preschool teachers employed in kindergartens throughout the Republic of Croatia. The questionnaire was created for the purpose of carrying out this research, and it contained 40 variables that cover the areas of spatial, social, material and organizational context of the environment in the kindergarten, the messages that space sends to children and areas of integration of various differences. It is evident from the results that preschool teachers rate

most of the items highly, while the values of the variables related to the architectural solutions of the kindergarten space are somewhat lower. A statistically significant difference was found among the individual parts of the scales regarding the characteristics of the educational group in which preschool teachers work. The contribution of research can be seen in the accommodation of theoretical knowledge about the researched phenomenon, that is, in establishing guidelines for initial education with lifelong learning of future educators and practicing educators.

Keywords: children's well-being; early childhood education and care; kindergarten; learning environment; preschool teachers

UDC: 316.728-053.5

SNEŽANA STAVREVA VESELINOVSKA, ANICA JANKOVSKA
Goce Delcev University, Stip, Faculty of Educational Sciences, Republic of North Macedonia

WHY DO CHILDREN SPEND LESS TIME IN THE NATURAL ENVIRONMENT?

The lives of children have radically changed over the past few years. Children have little free time. Their lives are structured, organized, and timed nearly to the minute. Today's children are less connected to the natural world than at any other time in history. No longer free time is spent outdoors, in the nature. A growing body of research has demonstrated that the natural world holds numerous benefits for children and adults. While it is still mysterious just how the mind, body and spirit gain from exposure to and experiences with nature, empirical evidence forces us to reexamine and rethink the lives of today's children. This natural connection has been replaced in various ways – greater interaction with the digital ('plugged-in') world, less unstructured outdoor play, and via growing urbanization. This decreased exposure to nature has consequences that we are just beginning to understand. Research across disciplines now suggests that this disconnect (both figurative and literal) has far-reaching consequences for the health and well-being of both individuals and the natural environment in which they act. Children are smarter, cooperative, happier and healthier when they have frequent and varied opportunities for free and unstructured play in the outdoors.
In this paper we represent the results from research made on children from 3-7 years old age in kindergartens in urban and rural environment. Results are statistically processed from which the results obtained give us the conclusion about the connection of the children with the natural environment.

Keywords: children, nature, natural world, natural connection, kindergartens.

Introduction

In recent decades, the lifestyle of children has drastically changed. While previous generations spent a lot of time outdoors, today we observe a significant decline in thetime children spend in nature. According to the Kaiser Family Foundation's study "Generation M2: Media in the Lives of 8- to 18-Year-Olds," children and teens now spend an average of 7 hours and 38 minutes each day with entertainment media, significantly reducing the time available for outdoor activities. This shift towardsincreased screen time has contributed to a dramatic reduction in the amount of time children spend outdoors, which raises important questions, as it could affect both thephysical and mental health of children.

The study highlights how technology, by enabling nearly constant media access, has fundamentally altered the daily routines of young people. Children today spend on average only about half as much time outdoors as they did 30 years ago. This changecan have far-reaching consequences for their health and well-being and could even negatively impact their relationship with the environment and their willingness to protect it in the long term.[1]

This paper aims to investigate the reasons for the decline in nature time among children and the possible consequences of this development. It will explore which social, technological, and cultural factors have contributed to this change and how these affect the health and well-

being of children. At the same time, the societal relevance of the topic will be highlighted, particularly in terms of how this developmentmight influence the future of our society and the environment.

The goal of this paper is to develop a comprehensive understanding of the causes behind the decline in nature time among children and to shed light on the associated health and societal impacts. Furthermore, possible solutions will be discussed to counteract this development and to reconnect future generations with nature.

The paper is divided into six main parts. First, a historical comparison will be made to illustrate the changes in children's leisure behavior. Then, the main factors influencingthe decline in nature time will be examined. This will be followed by an analysis of the consequences of this development and a discussion of possible countermeasures. Finally, the key findings will be summarized, and an outlook on possible futuredevelopments will be provided.

Historical Comparison

In the past, children often spent hours outdoors, engaging in various activities that fostered a deep connection with nature. They explored forests, climbed trees, built huts, and participated in spontaneous play with other children. These activities were essential for their physical, social, and cognitive development, and nature was an integral part of their daily lives. After school or on weekends, it was common for children to play outside, as there were few alternative leisure activities like television or video games. Life was more closely connected to nature, and children developed astrong bond with their natural surroundings.

However, over the past few decades, children's leisure behavior has fundamentally changed. The rise of television, followed by the advent of computers, smartphones, and tablets, has significantly increased the time children spend indoors. Theseelectronic devices offer a variety of entertainment options that often replace outdoor time. This shift has led to a reduction in the time children spend in nature, contributingto various developmental challenges.

Urbanization has also played a crucial role in this transformation. As more families move to urban areas, children's access to natural spaces has become increasingly limited. Urban environments, characterized by high-density living and fewer green spaces, offer fewer opportunities for spontaneous nature experiences. Research highlighted by Futurity emphasizes that in these urban settings, physical and social barriers discourage outdoor play, particularly unsupervised or independent play, further reducing children's engagement with nature.

Additionally, social changes, including increased parental concerns about safety, have led to more cautious parenting practices. Parents, worried about traffic, crime, and other potential dangers, are less likely to allow their children to play outside unsupervised. This trend, combined with the growing structuring of children's time through organized extracurricular activities, has further reduced opportunities for free outdoor play. These developments have led to a significant decrease in direct contactwith nature, and on average, children today spend much less time outdoors than theydid a few decades ago. This historical comparison illustrates how the conditions and opportunities for children to engage with nature have changed dramatically, driven bycomplex social, technological, and cultural factors.

Factors Influencing the Decline in Nature Time

The decline in the time children spend in nature is the result of a complex interplay of various factors. One of the most significant influences is technologicaldevelopment. With the increasing prevalence of televisions, computers, smartphones, and video games, children's leisure

behavior has fundamentally changed. These technologies offer a variety of entertainment options that are mostly consumed indoorsand require little physical activity. Children are spending more and more time in frontof screens, which significantly reduces the time they could spend outdoors in nature. According to research by Dr. Rhonda Clements, children today spend considerably less time playing outdoors than their parents did, largely due to the rise of indoor entertainment like television and video games.

Another significant influence is urbanization and the associated safety concerns. As more children grow up in cities, access to natural spaces such as forests, parks, or gardens is often limited. In many urban areas, there are fewer safe and accessible greenspaces where children can play freely. Dr. Clements' study also notes that concernsabout safety, including fears of crime accidents, have led parents to become more cautious, further reducing the time children spend outdoors unsupervised.

In addition, education and extracurricular activities play a decisive role. In recent decades, the pressure on children to succeed in school has increased significantly. This has led to an increase in academic demands and homework, which significantly reducesthe time available for unstructured leisure activities. Furthermore, many children are involved in a variety of organized extracurricular activities, such as sports clubs, music lessons, or other courses. These structured activities often leave little room for spontaneous nature experiences, as they mostly take place in controlled environments and are rarely conducted outdoors.

Finally, cultural changes have also had a significant impact on the time children spend in nature. In many modern societies, the value placed on nature experiences has changed over time. While previous generations often had a close relationship with naturebecause daily life was more closely connected to it, this connection has weakened intoday's world. Priorities have shifted, and many families place more value on technology,participation in organized leisure activities, or academic achievements than on spendingtime in nature. These cultural changes contribute to children today having less incentiveto spend their free time outdoors. Additionally, Dr. Clements' research highlights how parental fears and the growing influence of technology contribute to the decline inspontaneous, unstructured outdoor play.

Consequences of reduced nature contact

The decline in the time children spend in nature has various and far-reaching consequences, affecting their physical and mental health, as well as their relationshipwith the environment. Firstly, reduced nature contact directly impacts children's physical health. Children who spend less time outdoors tend to be less physically active, leading to an increase in sedentary activities. These behaviors are strongly correlated with a variety of health problems, including an increased risk of obesity, cardiovascular diseases, and generally poorer physical fitness. This rise in sedentarybehavior is particularly concerning in an age where childhood obesity has become a global epidemic, with significant implications for long-term health outcomes. Accordingto research published by Michigan State University, decreased time spent outdoors isassociated with a higher risk of conditions like obesity and Type II diabetes, as childrenmiss out on the physical activities that outdoor play naturally encourages.

Moreover, outdoor play is not just about exercise; it also promotes the development of essential motor skills. Activities like running, climbing, and balancing help children develop coordination, strength, and flexibility. Additionally, these activities strengthenbone density a crucial aspect of physical development and boost the immune systemby exposing children to diverse environments, which can enhance their ability to fendoff illnesses. The lack of natural sunlight exposure, often due to spending more time indoors, can also lead to vitamin D deficiency. Vitamin D is vital for bone health, immune function, and mood regulation, and its

deficiency has been linked to a range of health issues, including osteoporosis in later life and increased susceptibility to infections.

Beyond the physical impacts, reduced nature contact has significant effects on children's mental health and emotional well-being. Numerous studies have shown that outdoors spending time in nature has powerful positive effects on mental health. Natural environments provide a sense of calm and peace, reducing the levels of stress hormones like cortisol. Children who regularly spend time outdoors generally experience lower stress levels, better concentration, and higher emotional well-being.According to research, access to green spaces has been shown to reduce anxiety, depression, and stress, highlighting the therapeutic effects of nature. Nature has a unique ability to soothe the mind, providing a respite from the overstimulation of modern life, which is characterized by constant performance pressure and the demands of digital connectivity.

When time in nature is reduced, it can lead to an increase in mental health issues suchas anxiety, depression, and attention disorders. The therapeutic effects of nature, often referred to as "nature therapy" or "eco-therapy," are increasingly recognized in psychological practice. Nature provides an important opportunity for relaxation and recovery, essential for emotional regulation and resilience. The lack of nature experiences can therefore contribute to heightened emotional stress, a sense of disconnection, and a general deterioration in overall well-being. Children deprived of regular nature contact may also struggle with developing coping mechanisms and managing stress, which are crucial life skills.

Furthermore, reduced nature contact also has long-term effects on children's relationship with the environment. Regular contact with nature is crucial for developing environmental awareness and a positive attitude toward environmental protection. Children who spend little time outdoors may develop a more distant relationship with the natural environment. This detachment could lead to a decreased interest in protecting nature and engaging in environmentally friendly behaviors over time. The development of environmental stewardship often begins in childhood, with experiences in nature laying the foundation for a lifelong commitment to environmentalcauses.

This loss of connection to nature could result in future generations being less motivated to work for the preservation of the natural environment. As children grow upwithout a strong bond to nature, their inclination to value and protect it diminishes. Thereduction of nature experiences thus has not only individual but also societal implications, as the collective willingness to engage in environmental protection may decrease. A society that undervalues nature is likely to prioritize short-term gains overlong-term sustainability, leading to increased environmental degradation.

In the long term, these developments could lead to a society where environmental awareness and the willingness to protect nature are significantly less pronounced. Raising a generation with little contact with nature could negatively impact future efforts in environmental protection. Without a deep, personal connection to nature, theurgency and importance of environmental issues may not resonate as strongly,potentially undermining global efforts to address critical challenges such as climate change, biodiversity loss, and environmental justice. To counteract these trends, it is essential to reintegrate nature into the daily lives of children, not only for theirimmediate health benefits but also to ensure the preservation and protection of the environment for future.

Possible solutions and countermeasures

To stop or at least mitigate the decline in nature time among children, various measures are needed at both the individual and societal levels. A key approach is to promote nature experiences in education. Educational institutions such as schools andkindergartens can

play an important role in enabling children to spend more time in nature again. Here, the approaches of developmental and Waldorf education are particularly relevant.

Developmental and Waldorf education

Developmental education emphasizes the importance of the natural environment for the healthy physical, mental, and emotional development of children. In this pedagogical approach, nature is considered the ideal space for learning and development, where children can develop basic skills through independent explorationand experimentation. Developmental psychology supports these approaches by highlighting how important sensory and practical experiences in nature are for children's cognitive and motor development. Through outdoor play, exploring plants and animals, and experiencing natural elements, creativity is fostered, and children learn to solve problems independently and understand relationships.

Waldorf education, developed by Rudolf Steiner, also integrates these principles andgoes even further by considering nature experiences as a central component of its educational philosophy. In Waldorf schools and kindergartens, great importance is placed on children spending regular time outdoors and developing a deep understanding and appreciation for the environment through direct contact with nature.The curriculum in Waldorf education is often designed to integrate nature experiencesinto children's daily lives, whether through regular walks, gardening, or crafts with natural materials. These experiences not only promote physical health but also support emotional and social development by teaching children to live in harmony withnature and take responsibility for their surroundings.

Research methodology

Our schools and kindergartens have been encouraged for more than 15 years to adopt through projects the principles of pedagogical practice that promotes active involvement of students in the field of environmental education and upbringing. Although the positive benefits of children's direct contact with nature (educational, cognitive, social) are being highlighted more and more intensively, teachers and educators still perceive them as a form in teaching rather than as a strategy.

In that context, we conducted a research study to show the relationship with nature that exists (or is absent) among today's children, benefits and consequences that children can have depending on the time they spend in nature.

The research was conducted in two kindergartens in May 2023. One kindergarten is "Vera Ciriviri Trena", branch "Razvigorče" located in the central city area in the municipality of Štip. The research included 31 children, of which 18 were male and 13 female, aged 5-6 years and they comprise the preschool level group, before starting the first grade of the nine-year primary education in R. Macedonia. The second kindergarten is a branch of the kindergarten "Astibo" in the suburban settlement of Babi.

We interviewed 25 children, of which 14 were female and 11 were male, aged 5-6. We also surveyed the mothers of the interviewed children, i.e. 25 in total.

The interviews and surveys were carried out by the students of preschool education at the "Faculty of Educational Sciences" - Štip, who carry out their pedagogical practice there.

The interview consisted of several questions:

1. Personal questions:
   How old are you?
   To mark male or female
   Describe where do you live?/city/village
   2. How would you describe nature?

3. Which animals do you see most often in nature?
4. Describe how you looked after them.
5. How much time do you spend outside your home during the week? What activities do you participate in?
6. What natural phenomena have you seen? Describe them (rainbow, solar eclipse, etc.).
7. How much time do you spend watching TV/playing video games or using the computer per week?

Research results

After the statistical processing of the data, we got the following results. The children who were interviewed from the kindergarten "Vera Ciriviri Trena", branch "Razvigorče" live in Štip. Štip is a large, populated city. We interviewed 31 children, 18 of them boys and 13 girls. The answers to the questions in the questionnaire are as follows:

They describe nature as beautiful, gifted, and able to create many different things. "Nature is beautiful, because there are many things that she can create, and we cannot. There are many different and beautiful plants and animals." Nature is seen as something beautiful where animals are free, trees grow and everything is green. Children distinguish between the world of nature and the world of people (e.g., "nature is what the Earth has made, the world of animals, forests, meadows, places not covered by buildings").

Children point to kittens, dogs, and pigeons as the most frequently seen animals. These animals are part of their environment on a daily basis. Three children who pointed to a squirrel, a deer and a dolphin as animals had seen them outside their city.

Most children say that they go to play with their friends. One says: "I take care of my cat. My friends and I treat the animals in the neighborhood".

Unfortunately, although many of them say they play outside, they also spend a great deal of their time watching television or playing computer games. It is an interesting point that they know they do not have to do it, but they do it anyway. It is also interesting that girls are not interested in playing computer games. Boys spend an average of 3-4 hours a day playing on the computer. On average, children watch 1-2 hours of television per day. They mostly watch cartoons.

They describe what has happened to them and how they feel when any of the listed phenomena has occurred. Some of them have attempted to describe the phenomenon. "I have seen dew on flowers. It looks like water. Steam is not commonly seen. When you look around you can't see anything. The rainbow is very beautiful and has seven colors. Ice looks like snow. Like white powder."

The second kindergarten in which the research was carried out is a branch of the kindergarten "Astibo" in the suburban settlement of Babi.

We interviewed 25 children, of which 15 were female and 10 were male, aged 5-6. We surveyed the mothers of the interviewed children, i.e. a total of 25 mothers. The responses received were as follows:

Nature is seen as something beautiful where animals are free, trees grow and everything is green. Children distinguish between the world of nature and the world of people (e.g. "nature is what the Earth has made, the world of animals, forests, meadows, places not covered by buildings").

Most of the children are aware of birds and different insects. They do not distinguish between wild animals and domestic pets.

Children show great care for the animals that surround them. They bring them food, build shelters, look after them and play with them.

Children spend a lot of time outside. They meet their friends after school to play; they go there by themselves.

They describe natural phenomena in very detail.

It is interesting to note that girls are not interested in playing computer games. Boys spend an average of 34 minutes a day playing on the computer. On average, children watch 60 minutes of television per day. Most of all, they watch cartoons.

The second part of our research is obtaining answers from the mothers of the surveyed children in order to get more detailed knowledge about how they spent their free time when they were children, and how their children spend their free time during the day.

A total of 56 mothers of the interviewed children from the two kindergartens were included in the survey. After the statistical processing of the data, we came to the following results:

Over 85% (or 48 mothers) confirm that their children spend less time outside than when they were children. Almost all mothers say that when they were children, they spent a lot more time outside each day.

80% of mothers report that they spent 3 or more hours playing outside, in contrast to today when only 35% of children spend that much time playing outside.

Further approaches

In addition to school education and the specific approaches of developmental and Waldorf education, raising awareness among parents and communities is also of great importance. Parents play a crucial role in enabling and encouraging their children to access nature. It is therefore important to raise parents' awareness of the benefits of nature experiences. This can be done through information campaigns, workshops, orparent evenings in schools and kindergartens, where the positive effects of outdoor time on children's development are highlighted. Communities can also play an activerole by developing programs and initiatives to promote nature experiences. Forexample, they could organize nature walks or family outings to parks and take care ofand expand local green spaces. Another important aspect is improving access to natural spaces, especially in urban areas where this is often limited. Urban planners and local governments can take measures to create more green spaces, parks, and nature reserves that are easily accessible. Expanding safe walking and cycling paths that connect natural areas with residential areas could also make access to nature easier. Furthermore, preserving and protecting existing green spaces is crucial to ensure that they continue to be usedas places for nature experiences.

Long-term changes, however, require an adjustment of societal norms and cultural values. It is important to promote a culture that recognizes and supports the value of nature experiences. This can be achieved through media, educational programs, andpublic campaigns that emphasize the benefits of nature for physical and mental health.Political measures, such as introducing more leisure opportunities in nature or supporting environmental education programs, can also bring about positive change. Additionally, the role model function of parents, teachers, and community leaders is important in establishing new norms and showing children that nature experiences area valuable part of life.

Overall, there are many ways to combat the decline in nature time among children. Educational institutions, parents, communities, and society as a whole can all contribute to giving children more access to nature again. By implementing targeted measures, including the approaches of developmental and Waldorf education, and changing cultural values, we can ensure that future generations are more closely connected with nature and experience the positive effects of this connection on their health and well-being.

Conclusion

The investigation into the decline in nature time among children shows that this trendis the result of a complex interplay of technological, societal, and cultural changes. While previous generations were characterized by a natural lifestyle that included spending a lot of time outdoors, the conditions for children have fundamentallychanged over the past decades. Technological developments, increasing urbanization, rising safety concerns, and the greater structuring of leisure time throughschool and extracurricular activities have led to children spending significantly less time in nature today. This decline, however, has far-reaching consequences. Reduced contact with naturenot only affects children's physical health by increasing the risk of obesity and other health issues but also impacts their mental health and emotional well-being. Additionally, the loss of regular nature contact can lead to a weaker connection with the environment, which could long-term diminish environmental awareness and the willingness to engage in environmental protection.

To counteract these negative developments, it is necessary to take targeted measures. Promoting nature experiences in educational institutions, particularly through the integration of developmental and Waldorf pedagogical approaches, offersa promising way to reconnect children with nature. Moreover, parents and communities must actively work to improve access to natural spaces and raiseawareness of the importance of nature for children's development. Long-term changesalso require an adjustment of societal norms and cultural values, placing the value ofnature experiences back in the forefront.

Overall, it becomes clear that it is possible to combat the decline in nature time among children if educational institutions, families, and society as a whole work together to give children more access to nature. Through these collective efforts, we can ensure that future generations fully benefit from the many advantages that contact with natureoffers.

REFERENCES

Clements, R. (2004). An Investigation of the Status of Outdoor Play, https://research.childrenandnature.org/research/children-spend-less-time- playing-outdoors-than-their-mothers-did-when-they-were-young-2/

Freie Waldorfschule auf der Alb. (2024). Was ist Waldorfpädagogik?,https://www.waldorfschule-engstingen.de/schule/waldorfpaedagogik/was-ist- waldorfpaedagogik/

Hintzen, P. (2015). The consequences of children spending less time outdoors. https://www.canr.msu.edu/news/the_consequences_of_children_spending_less_time_outdoors

https://www.waldorfschule-engstingen.de/schule/waldorfpaedagogik/was-ist-waldorfpaedagogik/

Schoenherr-Wustl, N. (2019). Why more kids don't playoutside, https://www.futurity.org/play-outside-neighborhoods-green-space-2195812-2/

Victoria J., Ulla G., & Donald F. (2010) Generation M2 Media in the lives of 8-to 18- Years- Olds, https://www.kff.org/wp-content/uploads/2013/04/8010.pdf

Wiesner, C. (2020c). Wertorientiertes Mentoring: Werte, Werthaltungen und ertberührungen. Wert-undSinnerfahrung als Thema des Mentorings – Reflexionen und Klärungen. In J. Dammerer, E. Windl, & C.Wiesner (Hrsg.), Mentoring im pädagogischen Kontext (S. 213–241). Innsbruck: Studienverlag. *(21) (PDF) Wege in die Entwicklungspädagogik. Einsichten in die pädagogische Entwicklungslehre (R&E-SOURCE 14/2020; ISSN: 2313-1640).* https://www.researchgate.net/publication/344667871_Wege_in_die_Entwicklungspadagogik_Einsichten_in_die_padagogische_Entwicklungslehre_RE-SOURCE_142020_ISSN_2313-1640.

SNEŽANA STAVREVA VESELINOVSKA, ANICA JANKOVSKA
Univerzitet „Goce Delčev”, Štip, Fakultet za obrazovne nauke, R. Severna Makedonija

ZAŠTO DECA PROVODE MANJE VREMENA U PRIRODNOJ SREDINI?

Apstrakt: Životi dece su se radikalno promenili u poslednjih nekoliko godina. Deca imaju malo slobodnog vremena. Njihovi životi su strukturirani, organizovani i tempirani skoro do minuta. Današnja deca su manje povezana sa svetom prirode nego u bilo kom drugom trenutku u istoriji. Više se ne provodi slobodno vreme na otvorenom, u prirodi. Sve veći broj istraživanja je pokazao da prirodni svet ima brojne prednosti za decu i odrasle. Iako je još uvek misteriozno kako um, telo i duh dobijaju od izloženosti prirodi i iskustva sa prirodom, empirijski dokazi nas teraju da preispitamo živote današnje dece. Ova prirodna veza je zamenjena na različite načine – veća interakcija sa digitalnim („uključenim“) svetom, manje nestrukturisane igre na otvorenom i kroz rastuću urbanizaciju. Ovo smanjeno izlaganje prirodi ima posledice koje tek počinjemo da shvatamo. Istraživanja u različitim disciplinama sada sugerišu da ova nepovezanost (i figurativna i doslovna) ima dalekosežne posledice po zdravlje i dobrobit kako pojedinaca, tako i prirodnog okruženja u kojem deluju. Deca su pametnija, kooperativnija, srećnija i zdravija kada imaju česte i raznovrsne mogućnosti za slobodnu i nestrukturisanu igru na otvorenom. U ovom radu predstavljamo rezultate istraživanja sprovedenog na deci od 3-7 godina u vrtićima u gradskoj i seoskoj sredini. Rezultati su statistički obrađeni iz kojih dobijeni rezultati daju zaključak o povezanosti dece sa prirodnim okruženjem.

Ključne reči: deca, priroda, svet prirode, prirodna povezanost, vrtići.

UDC: 37.01:373.23

MARIJA LUKIĆ, KRISTINA ŽUNIĆ
Akademija strukovnih studija Šabac, Odsek studija za vaspitače i medicinske sestre vaspitače, R. Srbija

PARTICIPACIJA DECE U VASPITNOJ PRAKSI

Koliko je detinjstvo značajno samo po sebi govori činjenica da se radi o formativnom periodu života koji podrazumeva odgajanje, poštovanje i uvažavanje deteta. Pravo svakog deteta na detinjstvo određeno je pravima koja mu pripadaju kao građaninu. U prilog tome, govori Konvencija o pravima deteta koja osim zaštitnih i obezbeđujućih prava, prepoznaje značaj participativnih prava za dete. Ako se uzme u obzir da participacija predstavlja jedan od četiri principa na kojima se zasniva pomenuti dokument i da se izdvaja kao poseban član, u radu se razmatra značenje ovog pojma u vaspitnoj praksi. Dete koje participira aktivno je uključeno u proces razmene i taj uticaj koji ono ima dovodi do građenja zajedničkih značenja što vodi drugačijem pristupu detetu. Sagledavanje i saznavanje dečje perspektive i iskustva deteta podrazumeva nove načine komunikacije sa decom. Upravo se u radu analizira važnost konsultovanja sa decom, odnosno razmatra se koncept pedagogije slušanja. Nastojanje da se razume dete, smisao njegovih aktivnosti, kao i uloga koju različite aktivnosti imaju u stvaranju detetovog znanja i razumevanja sveta koji ga okružuje, odražava se kako na ulogu vaspitača, tako i na celokupnu praksu vrtića. Stoga se otvaraju pitanja u vezi sa delovanjem vaspitača i načinima na koji on može podržati proces participacije dece i ujedno doprineti stvaranju vrtića kao okruženja u kojem se neguje saradnja, zajedničko donošenje odluka i uzajamno uvažavanje dece i odraslih.

Ključne reči: dete, participacija, konsultovanje, vaspitač, vaspitna praksa.

Uvod

Paradigma kroz koju se dete posmatra kao aktivni učesnik u istraživačkom procesu ojačana je zahavaljući donošenju Konvencije o pravima deteta (UN General Assembly, 1989, prema Vranješević, 2015). Iz pojednih članova Konvencije UN o pravima deteta proističe viđenje deteta koje ima pravo da bude saslušano, koje je sposobno i kompetentno da izrazi mišljenje što će se odraziti na sve ono što radi u njemu važnim okruženjima – porodica, predškolska ustanova, lokalna zajednica. Upravo je u članu 12. Konvencije o pravima deteta istaknuta vidljivost dece (Pavlović, 2023). Tri su principa dečje participacije od kojih prvi podrazumeva pravo deteta da bude konsultovano u vezi sa svim pitanjima koja ga se tiču na način koji je u najboljem interesu deteta i odgovara njegovim kompetencijama. Drugi princip odnosi se na detetovo izražavanje mišljenja i osećanja u detetovoj svakodnevici u porodici i različitim ustanovama, pravnim postupcima koji se odnose na njega, prilikom donošenja politika i osmišljavanja usluga koje su njemu namenjene. Treći princip tiče se preduzimanja adekvatnih mera u cilju slušanja dece i poštovanja njihovog dostojanstva od strane onih koji su odgovorni za decu u ranom detinjstvu (Vudehed, 2012). Zahvaljujući tome, dečja participacija

kao koncept i paradigmatski zaokret u razmatranju detinjstva i građenju drugačije slike o detetu, biva dominantan u naučnim krugovima, ali i obrazovnim politikama i praksama u sistemu predškolskog vaspitanja i obrazovanja (Avramović, 2017). U osnovi nove paradigme sociologije detinjstva nalazi se teorijski okvir iz kojeg proizilaze različiti pristupi koji dete posmataju "kao kompetentna bića, sposobna da tumače svoja iskustva, donose odluke, preduzimaju akciju i doprinose zajednici" (Arthur et al., 2012, prema Stamenković, 2023:93). Sve navedeno reflektuju se na koncipiranje predškolskog vaspitanja i obrazovanja što vodi tumačenju dečje participacije kao vrednosti i polazišta za razvijanje prakse (Avramović, 2017). Stoga se u radu najpre određuje značanje pojma participacije dece u vrtiću. Zatim se ukazuje na značaj koncepta pedagogije slušanja, te se poseban osvrt stavlja na konsultovanje sa decom i ono što se podvodi pod ovaj postupak. U radu se daje prikaz modela participacije koji upućuje na nivoe učešća deteta u istraživanjima, dok se mozaik pristup izdvaja kao pristup koji uključuje perspektivu deteta na različite načine. Na kraju, dat je prikaz tehnika konsultovanja u našoj vaspitnoj praksi.

Određenje pojma participacije dece u vrtiću

U literaturi (Pavlović Breneselović, 2015) participacija se sagledava kao doprinos, odnosno delovanje deteta u zajednici u kojoj obitava. Doprinos deteta uključuje percepciju deteta o onim aktivnostima u kojima dela, a koje okruženje prepoznaje kao važne i vredne, moć deteta da načini izbor, da samo odlučuje i da je odgovorno za ono što radi. Dakle, zajedničko donošenje odluka u vezi sa nama značajnim stvarima od kojih zavisi naš život i naše funkcionisanje u zajednici predstavlja proces participacije. Kroz participaciju u zajedničkim aktivnostima sa odraslima i drugom decom odvija se učenje dece. Participacija podrazumeva aktivnu uključenost dece, te se pozicija deteta kao nekog ko je bio pasivni učesnik aktivnosti i dešavanja organizovanih od strane drugih, menja u aktivnog agensa (Pavlović Breneselović, 2012). U tom smislu, činjenje, delanje (agency) označava se kao "biti činilac, delatnik, delovati u svetu i na svet, participirati, a ne pasivno se potčinjavati socijalnoj i institucionalnoj strukturi u koju se `ukalupljujemo`. To znači da deca nisu samo socijalni akteri (učestvujući u interakcijama), već agensi, delatnici koji pregovaraju i grade interakcije kojima utiču na ljude i odnose" (Pavlović Breneselović, 2015:207-208).

Naime, obezbeđivanje participacije moguće je kada su odnosi zasnovani na uzajamnom uvažavanju i podsticanju autonomije što omogućava deci da učestvuju u procesu razmene i time grade zajedničko značenje sa ostalim učesnicima. Na taj način zadovoljava se detetova potreba za aktivnim učešćem u svim, za njega važnim situacijama, gde dolaze do izražaja njegove karakteristične kompetencije, potrebe, interesovanja i preferencije. Za malo dete pravo na participaciju ogleda se u mogućnosti da neposredno iskusi svet koji ga okružuje u kontaktu sa vršnjacima, drugim odraslima, događajima, idejama, kao i da ima pravo na izbor. Tako se npr., u praksi pravo na participaciju deteta prepoznaje u situacijama kada mu se pruži prilika da samostalno donosi odluke u vezi sa izborom igre, preko uključenosti u osmišljavanje igre do razvoja prirode događanja u sredini u kojoj je aktivno (Pavlović Breneselović, 2012).

U studiji koja se bavila istraživanjem sa decom prakse dečjeg vrtića (Pavlović Breneselović, 2015) podaci do kojih se došlo na osnovu ispitivanja dece govore da je situacija u praksi nešto drugačija. Deca su ukazala da su odrasli usmereni na svoje poslove nezavisno od dece, te da postoje "zabranjeni" prostori u vrtiću i pravila preko kojih dolazi do distance na relaciji vaspitač-dete. U istoj studiji (Pavlović Breneselović, 2015) uloga vaspitača prepoznata je kao neko ko upravlja nad decom. Ovakvo sagledavanje vaspitača, otvara pitanje značenja upravljanja, što povlači razumevanje same moći. Tumačenje dece da je vaspitač neko ko naređuje šta će dete da uradi iako to ne želi, detetu šalje poruku da se njihove odluke ne uvažavaju i da ono ne treba da bude uključeno u proces odlučivanja. Tako se umanjuje značaj

detetove mogućnosti na izbor, samostalno odlučivanje, rešavanje problema, kao i aktivno uključivanje. Stoga je značajno da se moć vaspitača temelji na potencijalu kreiranja uslova za ojačavanje dece nasuprot hijerarhiji moći u odnosu na dete. Drugim rečima, menja se značenje moći, gde se *moć nad* menja u:

- *moć za* što znači da pojedinac ima moć da preuzme odgovornost za spostveni život,
- *moć sa* gde dominiraju kolaboracija, solidarnost i kolektivna akcija
- *unutrašnja moć* koja podrazumeva osećanje vlastite vrednosti i samopouzdanje.

Uspostavljajući odnose parcipativne pririode kod deteta se**:** jača osećanje vlastite dobrobiti i samopoštovanja**;** razvija metakognitivne kapacitete rezonovanja, refleksije, planiranja i predviđanja**;** uči kako da reprodukuje praksu kroz igru i da vremenom transformiše tu praksu**;** uči kako da izrazi sebe, da razume druge i kako da se odnosi prema njima**;** uči o uzajamnoj zavisnosti, o deljenju, pravljenju izbora i svom mestu u svetu**;** uči kako da rešava probleme i preuzima odgovornost**;** izgrađuje smisao i svrhu (Pavlović Breneselović, 2012:142).

Koncept pedagogije slušanja

Petrović-Sočo, (2007) ukazuje na značaj posmatranja i umeća slušanja vaspitača u vaspitno-obrazovnoj praksi. Kao alat koji može pomoći vaspitaču da bolje razume decu, unapredi praksu i obezbedi kontinuitet učenja i razvoja i time pruži mogućnosti deci za učenje, autorka navodi posmatranje. Pored toga, bitno je razviti umeće slušanja deteta što je moguće prepoznati u situacijama kada vaspitač prihvata dete kao jedinstveno ljudsko biće, nastoji da ga što bolje razume, da mu pokaže da je vredno ne samo ono što ono radi, već i ono što bi oni zajedno mogli raditi.

Zagovornici Reggio pristupa oslanjaju se na koncept *pedagogije slušanja* u čijoj se osnovi nalazi ideja o pažljivom posmatranju i razumevanju dece, njihovom načinu razmišljanja, kao i njihovim aktivnostima (Slunjski i dr., 2015). *Pedagogija slušanja* tumači razvoj kognitivnih sposobnosti kao društveni proces koji se odvija između dece i odraslih iz čega proizilazi drugačija slika deteta i njegovog obrazovanja. Naime, ugao gledanja o detetu pomera se sa neznajućeg i nerazvijenog na dete koje je sposobno da konstruiše značenja, razrađuje vlasite ideje, sarađuje sa drugima i tako obnovnavlja postojeća iskustva (Krnjaja, 2011). Upravo se u kontekstu navedenog, govori i o programu u nastajanju (emergent curricula) koji "nije vođen ni od strane deteta ni od strane vaspitača, već nastaje u interakciji dece i odraslih u zajednici prakse, kao program slušanja i odnosa u kome su subjekat i objekat uključeni u situacioni odnos i sve dok se dešavanje odvija, njegov kontekstualni identitet je otvoren za promene i dopune (Pavlović, 2023:171).

Imajući u vidu prethodno opisano, slušanje se ne sagledava samo kao tehnika ili didaktički metod, već se radi o interpretiranju namera dece, uvažavanju dečjih želja, te njihovoj participaciji u svakoj situaciji u kojoj teže da ostvare komunikaciju. U tom smislu, slušanju sa decom, pristupa se kao pravu, etičkoj i demokratskoj praksi (Pavlović, 2023). Rinaldijeva (prema Pavlović, 2023) na sveobuhvatan način razmatra prirodu i funkcije slušanja, te ukazuje na ono što slušanje karakteriše: otvorenost i osetljivost sa slušamo i budemo saslušani; slušanje ne samo preko čula sluha, već i preko ostalih čula; različitost u pogledu uvažavanja tuđeg stanovišta i interpretacije; osvešćivanje i odsustvo procenjivanja i predrasuda; spremnost na promene, odnosno da u tom procesu slušanja dolazi do osnaživanja obe strane i slušaoca i onog ko se sluša; temelj na kojem se zasniva učenje svakog odnosa.

Na osnovu svega rečenog, kultura slušanja dece uključuje uravnoteženost u odnosima u pogledu poštovanja i uvažavanja dečjeg mišljenja. Osim toga, odrasli treba da prepozna značaj dečje perspektive, da ima otklon prema predrasudama, da bude otvoren za promenu, kao i da sagledava dete kao kompetentnog aktera sopstvenog razvoja (Vranješević i dr., 2019).

Konsultovanje sa decom – korak ka dečjoj participaciji

U kontekstu kulture slušanja dece, čime se manifestuje demokratska praksa u društvu, moguće je razmatrati konsultovanje dece. Tako se prepoznaju, prihvataju i uvažavaju različite perspektive dece što otvara prilike za diskusiju, a razvoj dijaloga dalje vodi kreiranju novih značenja. Konsultovanje dece, osim što je u funkciji saznavanja perspektive i iskustva dece, njegova važnost prepoznaje se u viđenju dece kao eksperata za sopstveno iskustvo i vidljivost njihove perspektive (Vranješević i dr., 2019). U prilog tome, autorke Pavlović Breneselović, Krnjaja, Jovanović i Sjeničić (2022) navode da se razumevanje i uvažavanje dečje perspektive nalazi u osnovi procesa slušanja dece što se podvodi pod postupak konsultovanja sa decom. Dalje, autorke ukazuju da slušanje dece kontinuirani proces gde vaspitač prepoznaje verbalne i neverbalne poruke koje mu deca šalju. S obzirom da je potrebno vreme kako bi vaspitač pažljivo slušao i uvažio ono što deca imaju da mu saopšte, radi se o procesu, a ne o jednokratnoj aktivnosti (Vranješević i dr., 2019).

Konsultovanje predstavlja proces tokom kojeg vaspitač intenzivira znanja o detetu. Ovaj proces odvija se kroz dijalog, refleksiju i akciju. Osim razgovora, promišljanja i pravljenja izbora, konsultovanje uključuje i zajedničke aktivnosti, kao i deljenje osećanja i iskustava. Na konsultovanje se gleda kao na model dečje participacije koji ima niz prednosti: usredsređenost konsultacija na jasan cilj, sticanje relvantnih uvida za preispitivanje postojeće politike i prakse koja će biti unapređena na osnovu donetih odluka. Zato konsultovanje čini prvi korak u pokretanju dečje participacije. Tek kada vaspitač bude spreman da sasluša i uvaži viđenje dece i uključi ih u proces donošenja odluka, da deci povratnu informaciju o učešću i njihovom doprinosu u donošenju odluka, radi se o istinskoj participaciji (Pavlović, 2023). Zalaganja istraživača (prema Vudhed, 2012) dovela su do primene principa dečje participacije u vaspitnoj praksi. Uglavnom su se date inicijative ticale razvijanja efikasnog konsultovanja sa decom i ujedno stvaranje situacija u kojima će deca moći smisleno da daju svoj doprinos donošenju u vezi sa njima važnim pitanjima. Lankaster (Lancaster, 2006, prema Vudhed, 2012:64) daje predlog pet principa za slušanje dece: razumevanje da deca koriste mnogo različitih jezika; određivanje prostora komunikacije; odvajanje vremena; pružanje izbora; i opredeljenje za refleksivnu praksu.

Stoga slušanje dece ne predstavlja parcijalnu aktivnost koja se svodi na ispunjavanje želja i prohteva dece, već je fokus na umenju vaspitača da uoči šta je suština onoga za šta se dete zainteresovalo (Pavlović Breneselović, Krnjaja, Jovanović, Sjeničić, 2022). Kako se u osnovi konsultovanja nalazi pravo deteta da izrazi svoje mišljenje, važno je istaći da mišljenje deteta ne zavisi od uzrasta i njegovih razvojnih mogućnosti, već je uslovljeno načinima na koje odrasli podstiče dete da ispriča "svoju" priču, kao i načinima pomoću kojih tu priču razume. Upravo teorija o stotinu jezika dece služi kao metafora kojom je moguće objasniti različite načine na koje se deca mogu izraziti, npr. slikanje, crtanje, vajanje, modelovanje, pisanje, igru, itd. Iz tog razloga, složeno iskustvo deteta zahteva drugačiju praksu komunikacije od one uobičajene koja se ostvaruje kroz pisani ili usmeni govor. Zato odrasli mora tragati za novim obrascima komunikacije sa decom, savladavati nove "jezike" u radu sa decom, ali i nove načine kojim će "slušati" njihovo iskustvo (Vranješević i dr., 2019).

Perspektiva dece u istraživanjima

U svakodnevnom životu dece kako u porodici, tako i u ostalim okruženjima sa kojima deca dolaze u kontakt, treba kreirati uslove u kojima će deca ostvarivati pravo na izražavanje stavova i osećanja (Pavlović, 2023), s obzirom da su deci potrebne mogućnosti da se aktivno uključe u donošenje odluka i pravljenje izbora, da sa vršnjacima i odraslima razmenjuju informacije i razvijaju dijalog, da osete da se njihova osećanja i mišljenje vrednuju kroz stvarno

konsultovanje, da su njihove ideje, očekivanja i osećanja zaživeli kroz promene vidljive u okruženju, da daju doprinos kroz učešće u onome što odrasli rade i što prepoznaju kao važno i smisleno (Pavlović Breneselović, 2012).

Psiholog Roger Hart (1992, prema Vranješević, 2015) kroz model lestvice participacije pojašnjava na koji način je moguće uključiti dečju perspektivu u proces istraživanja, a u skladu sa njihovim razvojnim mogućnostima. Lestvica participacije ilustruje različite nivoa učešća deteta, gde prva tri nivoa predstavljaju takozvanu participaciju. Pomenute prva tri nivoa karakteriše *manipulacija* – odrasli decu tretiraju kao nekakvu vrsta ukrasa ili *dekoracija* – odrasli pomoću dece nastoje da privuku pažnju ili *privid participacije* – odrasli navodno uključuju decu u projekte/istraživanje, a da deca nisu upoznata sa vrstom odluka koje mogu doneti, nisu oformili svoje stavove usled nedostatka vremena/informacija ili nemaju mogućnost pravljenja izbora. Četvrti nivo lestvice odnosi se na *društvenu mobilizaciju* što znači da su deca u potpunosti informisana o ciljevima istraživanja i samoinicijativno se uključuju u deo istraživanja koji odrasli odrede. Na ovom nivou deca još uvek nemaju mogućnost da se uključe u stvaranje nacrta istraživanja. Peti nivo podrazumeva *konsultovanje dece* gde deca mogu da izraze svoje mišljenje koje će uticati na odlučivanje i/ili donošenje zaključaka. Za ostvarivanje ovog nivoa treba uzeti u obzir određene preduslove. Preduslovi se odnose na to da deca budu pažljivo saslušana od strane odraslih, da poseduju sve potrebne informacije koje im služe da izraze svoje mišljenje i da dete razume smisao onoga za šta se pita. Ipak i na ovom nivou, odrasli još uvek imaju kontrolu nad istraživačkim procesom. Za razliku od prethodnih nivoa, poslednja tri nivoa participacije dece u istraživanjima podrazumevaju podelu moći između dece i odraslih, odnosno razlike su vidljive u tome ko inicira istraživanje (deca ili odrasli), te da li deca samostalno ili u saradnji sa odraslima učestvuju u donošenju odluka, praćenju procesa istraživanja i evaluaciji efekata.

U literaturi (Vranješević, 2015; Pavlović Breneselović, 2015) se izdvaja "mozaik pristup" kao jedan od pristupa koji se koristi u istraživanju sa decom ranih uzrasta. Pomenuti pristup odlikuje se kreativnim načinom slušanja i konsultovanja sa malom decom gde se ona stavljaju u poziciju da iznesu svoje iskustvo o boravku u vrtiću kroz istraživanje i kreativnu aktivnost. Specifičnost mozaik pristupa ogleda se u mogućnosti da se deca izraze na različite načine i da se uvaže perspektive svih aktera – dece, roditelja, praktičara. Pored verbalne, koja je osnovni vid komunikacije, ovaj pristup prepoznaje značaj različitih tehnika čijom primenom deca mogu sveobuhvatnije da izraze svoja shvatanja. Upravo su fotografisanje, mapiranje, crtanje, šetnja, igra, intervijuisanje, igranje uloga, učesničko posmatranje, tehnike koje mogu da pruže uvid u dečju perspektivu i omoguće da se detetov glas čuje. Stoga, neki autori (Brandao, Theodotou, 2020) ističu kompetentnost deteta da podele svoje iskustvo u vezi sa istraživanjem s obzirom na vidljivost dečjeg glasa u zajednici odraslih. U tom smislu, perspektive odraslih – roditelja, prkatičara, istraživača temelje se na razumevanju povratnih informacija koje deca daju u vezi sa pitanjima koja se istražuju (Tan, 2019).

Jedan od primera koji govori u prilog tome je projekat *"Slušanje glasova dece – Konsultovanje sa decom od rođenja do osme godine"* (MacNaughton et al., 2008, prema Pavlović Breneselović, 2015) sproveden u Australiji bio je usmeren na unapređivanje kapaciteta vaspitača za konsultovanje sa decom. Kako bi praktičari bili u mogućnosti da primene konsultovanje u svakodnevnoj praksi prolazili su obuku sa mentorima koja se odnosila na: pružanje prilika deci i njihovim porodicama da budu deo projekta i da se pokrenu na učešće; kroz konsultovanje sa decom, a na praktičan način da se deca i porodice informišu o Konvenciji UN o pravima deteta, podizanje svesti vaspitača o značaju dečje uloge i njihove perspektive tokom boravka u vrtiću, vidljivost perspektive deteta u svakom segmentu rada vaspitača, upoznavanje dece i porodica sa vizijom i radom svih onih koji su u sistemu predškolskog vaspitanja i obrazovanja, rad na promociji ovakvog pristupa i isticanje njegovih prednosti za praksu. Mozaik pristup pružio je mogućnost deci da se izraze kroz tehnike kao što su mapiranje,

modelovanje (grnčarstvo, keramika), izrada dijagrama, crtanje, kolaž, intervijuisanje, dramska igra.

U Severnoj Irskoj u okviru studije "Davanje glasa detetu: ispitivanje potreba i interesovanja trogodišnjaka i četvorogodišnjaka u grupama za decu" (Cunningham et al., 2004, prema Pavlović Breneselović, 2015) realizovan je projekat pod nazivom "Glas dece". U fokusu istraživanja sa decom našla se igra i grupe za igru što je podstaklo istraživače da sagledaju dečju perspektivu o tome i tako na osnovu dečijih iskustava i mišljenja unaprede kvalitet rada grupa za igru. Mozaik pristup korišćen je u ovom istraživanju jer daje mogućnost detetu da na različite načine izrazi svoje mišljenje. Osim posmatranja, u istraživanju sa decom primenjen je intervju sa detetom uz pomoć lutke marionete, video snimanje i fotografisanje. Istraživači-saradnici su dali digitalne fotoaparate i kamere deci kako bi putem zabeleženih fotografija i video zapisa stekli uvid u njihova omiljena i najmanje omiljena mesta i materijale za igru, omiljene i najmanje omiljene igre i aktivnosti. Pored toga, kako bi saznali više o prijateljima dece, njihovim omiljenim igrama i promenama koje bi deca volela da naprave u programu, istraživači su koristili lutku marionetu. Osim dece i sa vaspitačima je vođen intervju. Takođe, roditelji su putem upitnika pitani u kojoj meri posvećuju značaj dečjoj perspektivi.

Postupak konsultovanja u našoj vaspitnoj praksi

Konsultovanje sa decom ne podrazumeva pristup u kojem vaspitač određuje šta dete treba da nauči i zna, već otkrivanje onoga što je deci važno u igri i istraživanju, kao i kreiranje mogućnosti za pokazivanje dečje inicijative i izražavanje ideja i doprinosa (Pavlović Breneselović, Krnjaja, Jovanović i Sjeničić, 2022).

U vaspitnoj praksi, primena postupka konsultovanja sa decom daje mogućnost vaspitaču da program razvija u skladu sa dečjom perspektivom. Tako npr. iz konsultovanja sa decom vaspitač može saznati kako može obogatiti prostor unošenjem onih materijala koji su deci izazovni za istraživanje i kom delu prostora radne sobe vole da provode vreme. Takođe, vođenje razgovora o pitanjima koja se tiču njihovih osećanja vaspitač saznaje šta ih kod njih izaziva radost ili strah, kao i koga bi voleli da upoznaju, a šta je što ih zanima i šta vole da rade u vrtiću. U dobijanju odgovara na pomenuta i njima slična pitanja, vaspitač se oslanja na različite tehnike. Tehnike koje vaspitač koristi prilikom konsultovanja sa decom, osim što su bliske detetovom načinu izražavanja, deci pružaju veću mogućnost da se potpunije izraze čime se razgovor proširuje (Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja, 2019). U našoj praksi, preporučuju se sledeće tehnike:

- Fotografija. Deca fotografišu mesta, aktivnosti, događaje koji im se sviđaju ili koje bi promenili, kao i osobe koje su im važne u vrtiću.
- Mapiranje. Na osnovu šeme određenog prostora (npr. tlocrta sobe, dvorišta, dečjeg vrtića) koju je napravio vaspitač i objasnio detetu, dete samo, ili uz pomoć vaspitača, ucrtava svoje kretanje u tom prostoru i mesta gde boravi i šta radi.
- Ture. Tura je „putovanje" u kojem deca vode odraslog kroz okruženje koje je njima poznato (vrtić, park, biblioteka, muzej…). Dete je vodič ture koji određuje gde će se i kojim redosledom kretati I šta će biti fotografisano i/ili zabeleženo na drugi način. Vaspitač pravi belešku pri turi.
- Umetničke (ekspresivne) aktivnosti, kao što su crtanje i slikanje, izražavanje pokretom i zvukom, omogućavaju deci da izraze svoja osećanja i perspektive vizuelno ili kinestetički (Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja, 2019: 41-42).

Zaključak

Kada je u pitanju pružanje podrške pravima deteta da učestvuje, autori (Vudhed, 2012) ukazuju na nove odgovornosti odraslog koje se manifestuju u pogledu strukturiranja i organizovanja dečjeg vrtića. Osim toga, odrasli je odgovoran za usmeravanje učenja i obezbeđivanja pozitivnog društvenog učešća tako da načini kojima se to omogućava budu usaglašeni sa detetovim shvatanjima, interesovanjima i načinima na koje komunicira. Onog momenta kada odrasli osvesti realni položaj dece, njihova prava i kapacitete da učestvuju, te svoja viđenja i praksu sagledava kroz prizmu dečje perspektive ostvaruje se slušanje, konsultovanje i participacija dece (Pavlović, 2023). Stoga je važno da vaspitač analizira načine na koji dete uči, kao i da kontinuirano unapređuje saradnju sa kolegama, roditeljima i decom, a to je moguće ukoliko radi na usavršavanju vlastitih strategija istraživanja, a profesionalni razvoj doživljava kao celoživoživotni proces što se ističe u Ređo pristupu (Slunjski, 2001).

LITERATURA

Avramović, M. (2017). Pitanja dečje participacije u praksi vrtića. U: M. Stančić, A. Tadić i T. Nikolić Maksić (Ur.). *VasPitanje danas: Ostvarivanje vaspitne funkcije kroz participaciju* (88-93). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu Institut za pedagogiju i andragogiju.

Brandao, N., Theodotou, E. (2020). The Reggio Emilia and the Mosaic approach: Opponents or allies in multimodal teaching and learning? A discussion of their contribution to multimodal learning in early years education. *Journal of Global Education and Research*. 4/1: 1-13.

Krnjaja, Ž. (2011). Shvatanje razvoja kao orijentacija predškolskog kurikuluma. *Pedagogogija*. 4/11:541-551.

Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja - Godine uzleta (2019). *Službeni glasnik RS-Prosvetni glasnik, br.16*.

Pavlović Breneselović, D. (2015). *Gde stanuje kvalitet knjiga 2: istraživanje sa decom prakse dečjeg vrtića.* Beograd: Institut za pedgogiju i andragogiju.

Pavlović Breneselović, D., Krnjaja, Ž., Jovanović, M., Sjeničić, G. (2022). *Strategija zajedničkog razvijanja programa u skladu sa specifičnostima pojedinih uzrasta dece: razvijanje realnog programa u skladu sa Osnovama programa PVO „Godine uzleta“.* Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.

Pavlović Brenselović, D. (2012). Odnosi na ranim uzrastima. U Bacual, A. (ur.) *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji* (str.133-150). Beograd: Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet, Institut za psihiologiju.

Pavlović, A. (2023). Participacija dece predškolskog uzrasta kao osnova obrazovanja za demkratiju i aktivno građanstvo. U: Z. Paunović i Ž. Milanović (Ur.). *Šesti međunarodni interdisciplinarni skup mladih naučnika društvenih i humanističkih nauka KONTEKSTI* (169-180). Novi Sad: Filozofski fakultet.

Petrović-Sočo, B. (2007). *Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje – holistički pristup*. Zagreb: Mali professor.

Slunjski, E. (2001). *Integrirani predškolski kurikulum: rad dece na projektima*. Zagreb: Mali profesor d.o.o.

Slunjski, E. i sur. (2015). *Izvan okvira: kvalitativni iskoraci u shvaćanju i oblikovanju predškolskog kurikuluma*. Zagreb: Element d.o.o.

Stamenković, I. (2023). Poimanje deteta, detinjstva, razvoja i učenja iz postmoderne perspektive. U: J. Stamatović (Ur.). *Savremeno predškolsko vaspitanje i obrazovanje – tendencije, izazovi i mogućnosti*. (91-100). Užice: Pedagoški fakultet u Užicu.

Tan, P. (2019). Listening to Young Children: A Mosaic approach. *Simon Fraser University Educational Review*. 12/2. 64-78.

Vranješević, J. (2015). Deca kao (ko)istraživači: participativna istraživanja i najbolji interes deteta. *Primenjena psihologija*. 8/2: 187-202.

Vranješević, J., Kalezić Vignjević, A., Zlatarović, V., Koruga, D., Jerković, D., Belenzada, M., Lakićević, O. (2109). *Vrtić kao sigurno i podsticajno okruženje za učenje i razvoj dece: priručnik za vaspitače.* Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke I tehnološkog razvoja Republike Srbije.

Vudhed, M. (2012). *Različite perspektive o ranom detinjstvu: teorija, istraživanje i politika.* Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta, Institut za pedgogiju i andragogiju, Centar za interaktivnu pedagogiju

MARIJA LUKIĆ, KRISTINA ŽUNIĆ

PARTICIPATION OF CHILDREN IN EDUCATIONAL PRACTICE

Summary: How important childhood is, the fact that it is a formative period of life that involves raising, respecting and appreciating the child speaks for itself. Every child's right to childhood is determined by the rights that belong to him as a citizen. In support of this, the Convention on the Rights of the Child speaks, which, in addition to protective and ensuring rights, recognizes the importance of participatory rights for the child. If it is taken into account that participation represents one of the four principles on which the aforementioned document is based and that it is singled out as a separate article, the meaning of this term in educational practice is discussed in the paper. The participating child is actively involved in the exchange process and the influence he has leads to the construction of common meanings, which leads to a different approach to the child. Observing and learning about the child's perspective and experience implies new ways of communicating with children. The paper analyzes the importance of consulting with children, that is, the concept of listening pedagogy is discussed. The effort to understand the child, the meaning of his activities, as well as the role that different activities play in creating the child's knowledge and understanding of the world around him, reflects both on the role of the educator and on the entire practice of the kindergarten. Therefore, questions arise regarding the actions of the educator and the ways in which he can support the process of children's participation and at the same time contribute to the creation of kindergarten as an environment in which cooperation, joint decision-making and mutual respect of children and adults are fostered.

Keywords: child, participation, consultation, educator, educational practice.

UDC: 81`246.2:373.23(497.11)

OLGICA STOJIĆ, TATJANA BJELETIĆ, IVANA NIKAČEV
Predškolska ustanova „Dreamland”, Novi Sad, R. Srbija

PARTICIPACIJA DECE STRANACA U BILINGVALNOM PROGRAMUVRTIĆA

Rad ukazuje kako bilingvizam u vrtiću obezbeđuje učešće i participaciju dece stranaca u razvijanju kvalitetnog realnog programa. PU"Dreamland" u saradnji sa Visokom školom za strukovno obrazovanje vaspitača u Novom Sadu, realizuje istraživački projekat "Efekti pilotiranja bilingvalnog programa u skladu sa savremenom koncepcijom predškolstva". Kroz fokus grupe sa roditeljima, konsultovanje sa decom i protokolom, praćeni su efekti bilingvalnog programa u šest vaspitnih grupa tokom tri ciklusa. Bilingvalni program je integrisan u realan program, uz istovremenu podršku interkulturalnosti. Deca stranci tako,svoj jezik i delove kulture integrišu u svakodnevni život i rad u vrtiću, dok sva deca postaju bogatija za jedno novo iskustvo uvažavanja različitosti. Vaspitači podržavaju autentičnost svakog deteta tokom razvijanja projekata, polazeći od slika o detetu u „Godinama uzleta“.Prateći inicijativu, uključenost i učešće dece stranaca, a poštujući činjenicu da su deca u procesu usvajanja drugog jezika, u vrtiću „Dreamland“ je participativnost dece stranaca prisutna kao:od strane odraslih inicirano, uz kolaborativnu (saradničku) poziciju vaspitača (adult initiated, shared decisions with children), sa tendencijom rasta nivoa participacije sa rastom veština deteta.Rezultati potvrđuju da deca usvajaju drugi jezik situaciono, zahvaljujući pristupu „jedan vaspitač, jedan jezik“, spontano i funkcionalno ga koriste u delanju: pitaju, iniciraju, doprinose, participiraju. Engleski jezik obezbeđuje deci strancima kontinuitet obrazovanja, podršku dobrobiti, osećanje pripadnosti u vršnjačkoj zajednici, a svoj deci, osim podrške kompetenciji za komunikaciju na drugom jeziku, obezbeđuje podršku društvenoj i građanskoj kompetenciji, koja jeosnov interkulturalnosti i participacije kao vrednosti kulture vrtića.

Ključne reči: participacija, bilingvizam, interkulturalnost

Uvod

Participacija dece je odredjena latinskim nazivom, a uloga deteta u svakom segmentu života deteta i u porodici i izvan nje, je“legitimisana” Konvencijom o pravima deteta. U predškolskim ustanovama Osnove programa “Godine uzleta” daju kontekst u kome dete može da participira u svemu što se njega tiče.No, bez obzira na brojne smernice i različite modele participacije, te rezultate istraživanja, koji potvrđuju važnost participacije dece ranog uzrasta, i dalje su prisutna nerazumevanja praktičara u kreiranju prilika za istu, odnosno vidljivost u praksi. Ako se tom izazovu pridoda specifičnost bilingvalne predškolske ustanove koja ima u proseku oko 25% dece stranaca, nameće se pitanje kako obezbediti participaciju dece. Učešće

dece u građenju inspirativne sredine, u sopstvenom učenju, u svim oblicima delanja, donošenju pravila, izboru i vođenju projekata, zahteva uključivanje deceu donošenje odluka i stalan refleksivni pristup praktičara u preispitivanju sopstvenih uverenja.

Pilot istraživanje bilingvalnog programa

Predškolska ustanova "Dremland" od osnivanja primenjuje bilingvalni program po metodičkom pristupom "jedan vaspitač-jedan jezik". Osnovni cilj programa je podrška dobrobiti deteta, a iz perspektive dece stranaca, je to kontinuitet obrazovanja. Savremeno dvojezično i višekulturalno obrazovanje za svu decu realizuju isključivo vaspitači koji poseduju dodatak diplomi za metodiku engleskog jezika, čime se obezbeđuje dostupnost programa. Za razliku od kurseva engleskog jezika, program je usmeren na razvijanje ključnih kompetencija za celoživotno obrazovanje, pri čemu je fokus na situacionom usvajanju jezika. Obzirom da u Republici Srbiji ne postoji bilingvalna predškolska ustanova, u saradnji sa Visokom školom za strukovno obrazovanje vaspitača iz Novog Sada, tokom 2023.godine realizovano je pilot istraživanje o efektima bilingvalnog programa.

Istraživanjem je obuhvaćeno 6 vaspitnih grupa, sa ukupno138-oro dece, od čega je 35-oro dece stranaca (25% od ukupnog broja dece obuhvacenih pilotiranjem). 15 oro dece stranaca komunicira samo na maternjem jeziku (kineski, japanski, ruski, španski, arapski, pakistanski, filipinski, nemački, turski, engleski), dok njihovi roditelji komuniciraju na engleskom jeziku. U pet porodica jedan roditelj komunicira i na srpskom jeziku, a deca takođe komuniciraju i na srpskom jeziku. U ostalih 15 porodica deca stranci komuniciraju na maternjem i na engleskom jeziku, kao i njihovi roditelji, pri čemu se radi o deci koja su starijeg uzrasta.

Tokom tri ciklusa prikupljeni su kvalitativni podaci dobijeni primenom protokola posmatranja, kroz fokus grupe sa roditeljima i konsultovanje sa decom. Osim projektnog tima, u istraživanju su učestvovali istudenti III. završne godine strukovnih studija VŠSSOV Novi Sad V. vežbovna grupa tzv. engleska grupa.Za potrebe pilotiranja bilingvalnog programa je kreiran jedinstven protocol za praćenje bilingvalnog programa čija svrha je da se odrede kriterijumi praćenja govora, jezika i komunikacije na srpskom i na engleskom jeziku u bilingvalnom programu u vrtiću, sa fokusom da se otkrije *Kada? Ko? Kako? Gde? Zašto?* govori i komunicira i kojim jezikom u toku svakodnevnog života dece u vrtiću. Pokazatelji praćenja i posmatranja bilingvalnog programa su klasifikovani u sledeće grupe:

I Komunikacija i interakcija među decom i sa odraslima

II Život u vrtiću i vrste delanja

III Aspekti praćenja vidljivosti bilingvalnog programa

IV Verbalne i neverbalne komunikacije

V Govor i jezik (srpski i engleski)

Polazeći od važnosti odnosa, a sa ciljem razumevanja perspektive roditelja o socijalnoj sredini i bilingvalnom programu realizovane su četiri fokus grupe s roditeljima, kao polustruktuirani intervju. Fokus grupe su bile heterogene, uključujući i roditelje strance, a jedna homogena, sačinjena isključivo od roditelja stranaca (Meksiko, Filipini, SAD, Rusija). Rezultati ukazuju da socijalna sredina podržava i podstiče učenje i razvoj,odnosi na relaciji dete-dete i dete vaspitača odgovaraju kriterijumima kvalitetnih odnosa datih uosnovama programa. Nije postojala razlika u odgovorima roditelja stranaca u odnosu na odgovore

domicilnih roditelja. Roditelji su naveli razvoj veština komunikacije, situaciono učenje i celodnevnuizloženost deteta drugom jeziku, kao prilike za komunikaciju na drugom jeziku, koja obezbeđujegrađenje vršnjačke zajednice, kao najveće vrednosti bilingvalnog programa. Roditelji stranci sunaveli da im bilingvalni program obezbeđuje kontinuitet obrazovanja, podršku tranziciji dece u školu, pripadnost i prihvatanjedece u grupi. Dobijeni su konstruktivni predlozi značajni za kreiranje prilika da deca stranci upoznaju vršnjake sa svojom kulturom: rutina čitanja knjiga (poseta i saradnja sa Poliglotskim ćošetom), posete mesta u zajednici koja nose imena znamenitihpesnika i umetnika (Jesenjinova ulica, Šekspirova), Russian day, Mexican day i dr., kako bi deca upoznala vršnjake sa svojom kulturom. Rutine i igra su obezbedile dase deca upoznaju sa igrama, igračkama i rečima turskog, kineskog, ruskog, dok su rituali npr.proslavarođendana postali prilika za upoznavanje sa npr. meksičkom tradicijom i pinjatama, praznikom ,,Edi-al-Fitr" iz Pakistana. Kod filipinaca je svaki mesec u godini posvećen jednoj temi: konkretno u aprilu svakogadana deca probaju neko novo jelo, što je primenjeno i u vrtiću. Predloženo je da seizradi zajednička društvena igru poput ,, MONOPOLA" gde su polja ulice i trgovi iz celogsveta, i kalendar koji objedinjuje značajne datume kultura svih porodica dece, kojasu u vrtiću.

Sa ciljem razumevanja perspektive dece, realizovano je konsultovanje sa decom putem posmatranja, razgovora, crteža, „smajlija", fotografisanjem, mapom, tlorcrtom, turom kroz vrtić i dr. Konsultovanje je pokazalo važnost i vrednost aktivnog slušanja i osetljivosti za perspektivu deteta, te veštine iznalaženja najboljeg mogućeg načina da se dete izrazi. Decastranci najčešće koriste prostornu celinu za simboličku igru, koja je omiljeno mesto sve dece, jerpodseća na kuću ili poznata mesta svake kulture (prodavnica, laboratorija, kuhinja). Deca drugihkultura unose svoje igračke i igre, glume, imitiraju, što im omogućava početnu neverbalnuinterakciju sa vršnjacima, a kasnije preuzimaju različite uloge („biti neko drugi"), preispitujusosptveni identitet, prerađuje događaje i situacije, stiču iskustvo oprobavanja svrsishodnekomunikacije, uključuju se i kombinuju simbole različitih kultura, osećaju se moćno, aktivno iostvareno.Petak je postao dan igračaka kada su deca upoznavala igračke drugih kultura (Matryoshka, Matana, Kokeshi, Barby). Personalizovanost igračaka, materijala i igara u svim prostorima vrtića, dostupnost istih, podrškainicijativi dece stranaca, kreiranje prilika za građenje vršnjačke zajednice, opremanje bibliotekeknjigama različitih jezika, pažljivo menjanje simboličke prostorne celine tokom projekata,obezbeđivanje da rutine i rituali postanu prilika za učenje jezika deteta stranca, uvođenjeposebnog dana kulture svakog deteta su unapredili saradnju sa svim roditeljima i obezbedilideci strancima osećanje pripadnosti, zajedništva i prihvaćenosti.

Rezultati pilot istraživanja bilingvalnog programa (u daljem tekstu:BP) u PU „Dreamland", pokazali su da je BP usklađensa aktuelnom koncepcijom predškolskog programa, odnosno sa Osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja,„Godine uzleta" i omogućava deci usvajanje dva jezika, situaciono u različitim delovima dana i u svim vrstama delanja (od rutina, rituala, igre, autentičnim situacijama, planiranim situacijama učenja) i to zahvaljujući metodičkom pristupu „jedan čovek, jedan jezik". Praćenjem i posmatranjem bilingvalnog programa u vrtiću je potvrđeno da su deca usvojila i drugi jezik, što su pokazala kroz korišćenje u spontanim situacijama, samoinicijativno, kao što su igrovne situacije. "U ovoj predškolskoj ustanovi razvija se realan (bilingvalan) program odnosno realan program biligvalno, planira se projektno, istražuju su teme projekta, uči na integrisan način i to bilingvalno, a bilingvalnost je vidljiva u svim prostorima ustanove i u svim vrtićima"(Izvod iz rezultata).

Participacija dece u vrtiću

„Svako ljudsko biće ima priču koja može da bude ispričana, ukoliko postoji neko ko je zainteresovan da je čuje. To ne zavisi od uzrasta onoga ko priča, već od osetljivosti onoga ko sluša. Novorođenče vas gleda u oči, nemo postavlja pitanja, traži saradnju u građenju zajedničkih značenja. To su počeci priče“ (Alderson, 2000, 16–17, prema Vranješević, 2008, 54).

Pilot istraživanje bilingvalnog programa, a posebno konsultovanje sa decom, je pokrenulo pitanje participacije sve dece, a posebno dece stranaca. Participacija zahteva deljenje informacija, dijalog, tj. konsultovanje između dece i odraslih, zasnovan na obostranom poštovanju (Marinković L., 2023). Participacija je jedno od četiri osnovna prava Konvencije o zaštiti i pravima dece (Baucal, 2012). Pored prava na život, ostvarivanja najboljeg interesa deteta i nediskriminacije, participacija naglašava detetovo pravo na slobodno izražavanje sopstvenog mišljenja i pravo da se njegovo mišljenje uzme u obzir u svim stavovima i postupcima koji ga se tiču, u skladu sa uzrastom i razvojnim mogućnostima (Vranješević, 2008). Poštujući činjenicu da su deca stranci u procesu usvajanja drugog jezika, kao i da sva deca ranog uzrasta razvijaju komunikacione veštine, postavilo se pitanje kako obezbediti deci izražavanje sopstvenog mišljenja, što je praktičare usmerilo ka kontekstu socijalne, kulturne i fizičke sredine. Potrebno je ustanoviti i usaglasiti koje su to specifičnosti/standardi jedne stimulativne socio-kulturne sredine za podizanje i vaspitanje dece, kao i da se obezbedi aktivna uloga deteta u oblikovanju sopstvenog razvoja (Baucal, 2012). Navedeno podrazumeva učešće dece u izboru povoda projekata, deljeno “vođenje” istraživanja, podršku inicijativi deteta, učešće u donošenju pravila, u planiranju, u razvijanju i dokumentovanju realnog programa. Već na prvom koraku pojavio se izazov u uverenjima vaspitača o slici o detetu i vrtiću. Kroz prizmu sagledavanja deteta kao manje kompetentnog, fokus je sa deteta pomeren na odraslog odnosno na praktičare. Šta znači kompetentan četvorogodišnjak? Kako uči?Kako istražuje?Kako se se izražava na sebi svojstven način? Šta znači “aktivno učestvuje u svopstvenom razvoju i učenju”?“Gde se vidi princip autentičnosti?”,”Kako omogućavate detetu sa drugim maternjim jezikom, da komunicir svoje ideje i da ga razumeju vršnjaci I zaposleni?”Odgovori na postavljena pitanja su nedvosmisleno ukazivali da je participacija dece u rukama odraslih, ne samo kada su u pitanju deca stranci,već isva deca. Od odraslog se zahteva poznavanje osobenosti razvoja deteta i njegovih kompetencija, kao i praktikovanje partnerskih odnosa sa decom, koji se gradi prihvatanjem činjenice da su deca eksperti za sopstveno iskustvo (Vranješević, 2008). U”Godinama uzleta” kompetetnost deteta se određuje kako nešto što nije dato, već se izgrađuje kroz odnose sa odraslima i vršnjacima i zavisi od toga koliko su odnosi podsticajni i podržavajuči (Osnove programa, 14). U istom dokumentu polazišta u sagledavanju prakse vrtića navode npr. da je vrtić prostor demokratske i inkulzivne prakse što znači - ostvarivanje prava deteta kao građanina kroz punu participaciju dece u socijalnom i kulturnom životu zajednice. Jedino razumevanjem navedenih slika, iskustva participacije deteta u vrtiću postaju mehanizam razvoja, kojim dete stiče i ovladava važnim kompetencijama.

Psiholog Rodžer Hart osmislio je popularno nazvanu šemu „lestvica participacije“ (Hart,1992;1997, prema Vranješević, 2008).Lestvica (merdevine) definiše različite stepene načina dečje participacije i definiše da ih ima osam. Prva tri stepena su modeli „kvaziparticipacije“, a ostalih pet nivoa objašnjavaju različite načine na koje deca odlučuju i donose odluke u aktivnostima sa odraslima. Kroz zajedničku analizu pedagoške dokumentacije (obrazac plana vaspitača, projektni i dečiji portolio, instalacije, panoi, paneli, prostor i dr.), na sastancima refleksije se preispitivalo gde smo na merdevinama i da li se penjemo li spuštamo

u odnosu na svu decu i decu strance (35-oro dece).Za procenu nivoa participacije u grupi dece i odraslih, odnosno dali je neka akcija participativna ili ne, korišćeni su sledeći kriterijumi:

1. ko pokreće aktivnosti

2. kakva je uloga i način učešća deteta u procesu uključivanja.

Zajedničkom analizom je prepoznato da je u PU „Dremland" najprisutniji nivo 5 participacije, u kojem**odrasli inicira aktivnost, a deca su informisana i konsultovana**. Primeri su vidljivi prilikom uređenja fizičke sredine, koju inicira vaspitač, a deca su konsultovana, pri čemu su, a uz učešće roditelja, prepoznate omiljene igre i igračke dece stanaca, koje su unete u prostor. Tokom tranzicije poštujući uvažavanje različitosti i jedinstvenost svakog deteta, podrška deci je organizovana i u radnoj sobi, u prostoru na otvorenom i u lokalnoj zajednici, konkretno u Gradskoj biblioteci (dete iz Rusije). Tranzicija devojčice iz Amerike podržana je uz učešće majke, koja je donela njene omiljene knjige i nakon čitanja, realizovalaradionicu kaširanja, inspirisanu knjigom, u kojoj su rado učestvovala sva deca. Usled upisa većeg broja dece iz Rusija komunikacija na drugom jeziku je od vaspitača zahtevala veće angažovanje. Pored srpskog i engleskog jezika, bilo je potrebno komunicirati i na ruskom jezikom, kako bi se izgradio odnos sa roditeljima i decom strancima. Praktičari su samostalno ovladavali osnovnim rečima na ruskom jeziku, uz istovremeno razumevanje kulture, manira i fraza u ruskom jeziku. Dečak iz Rusije je na predlog vaspitača sa roditeljima napravio crtež omiljenih igračaka i odredio da stoji na zidu, kraj ulaznih vrata sobe.U sobi je postavljen plakat sa uobičajenim rečima pozdravljanja, nazivima hrane, uz vizuelni prikaz istih, na ruskom, engleskom i srpskom jeziku,, što je doprinelo međusobnom razumevanju, ali i komunikaciji sve dece. Deca iz Rusije koja su govorila engleski ili srpski jezik rado su bili prevodioci i posrednici između dece i odraslih. Digitalna knjiga u cilju podrške tranzicije iz jaslene u vrtičku grupu izrađena je uz participaciju dece udokumentovanju. Deca su fotografisalaprostor vrtičke/jaslene grupe, igračaka, vaspitača i vršnjaka, razmenjivali fotograije i tumačili , kako bi razumeli kontekst.Uz konsultovanje dece i saradnju sa roditeljima sačinjen je kalendar značajnih datuma u okviru kojeg su pored državnih i verskih praznika u Republici Srbiji, označeni datumi od značaja za porodice dece stranaca.Deca učestvuju u građenju dečijeg portfoliabirajući produkte i fotografije koji su njima važni,a sa vršnjacima, vaspitačima i porodicom dele, razmenjuju i komentarišu sadržaj istih. Ove godine su uvedeni i dane razmene portfolia sa roditeljima, u kojima ključnu ulogu imaju deca, koja pričaju svoje priče za učenje. U zajedničkom prostoru oformljena je biblioteka sa slikovnicama, posterima i knjigama na ruskom, kineskom, nemačkom, mađarskom, španskom, turskom, engleskom i srpskom jeziku, sa ciljem vidljivosti interkulturalnosti kao vrednosti vrtića. Rutina poput pranja ruku je prilika da deca stranci komuniciraju sa vršnjacima na maternjem jeziku, kažu "prijatno" i "hvala" za vreme obroka ili pokažu kako se jede kineskim štapićima. Ostvarena je saradnja sa Konfučije institutom, imena dece su ispisana na kineskom jeziku na lampionima , na koje su roditelji dodali dečije fotografije.Proslavljena jenedelja u znaku kineske nove godine uz specijalitele iz Kineskog restorana koje su pripremili roditelji deteta iz Kine. Većina projekata je polazila od deteta, odnosno povoda koje je dete donelo i izrazilo, ali pri unošenju provokacija u sklopu projekata, radi daljeg produbljivanja istraživanja, bilo je važno uzimati u obzir iskustva deteta stranca. Na fokus grupi roditelja, dobijena je informacija da se deca stranci rado

igraju “prljavih” igara, što je zahtevalo da se preispita i različitost roditeljskog pristupa, kao i promena prostora na otvorenom (“blatnjave kuhinje”, peščanici I dr.) i razumevanje vrednosti prostora na otvorenom kod domicilnih roditelja. Prepoznato je i da su lopta i kartonska kutija najbolje igračke, jer može da se pretvori u bilo šta igovore sve jezike, dece svih uzrasta. U sklopu projekta “Kako rastu biljke”uveden je ritual pijenja meksičkog čaja uz manire deteta i njegove porodice, koja je poreklom iz Engleske.

Kod pojedinih vaspitača je prisutan nivo 6 participacije, najčešće u grupi u godini pred polazak u školu, koji podrazumeva da je akcija inicirana od strane odraslih, ali je vođenje i upravljanje deljeno odnosno zajedničko sa decom. Mišljenje, perspektiva i učešće sve dece, a posebno dece stranaca se uzima u obzir u svim fazama realizacije projekta.Putem aplikacije padlet, deca su u projektu „Vesti iz nevesti“ delila video snimke letovanja sa vršnjacima, pa je devojčica iz Meksika, nakon posete Meksiku, predstavila sve životinje koje tamo žive. Kroz kreiranje prilike da deli svoja znanja sa vršnjacima, podržano je njeno osećanje pripadnosti, a vaspitači su stekli uvid u njena iskustva, kako bi istraživanje i njeno učešće u projektu učinili smislenim. Deca su tokom projekta konsultovana oko načina na koji će se doći do cilja i o načinu njihovog učešća, čime im je poslata poruka da je njihovo učešće važno, da je njihovo učenje vredno i da ih odrasli smatraju kompetentim.U sklopu projekta "Remek-delo" deca su nakon posete galerije slika inicirala i samostalno organizovala izložbu svojih produkata. Na inicijativu odraslog, dečaci iz Amerike i Rusije su osmislili i snimili pesmu „Dum de dum", koristeci mikrofon, laptop i zvučnike. Vaspitač je prepoznao njihovu zainteresovanost, ali je podelio moć sa njima i kontrolu nad procesom. O toku i ciljevima aktivnosti u projek tu”Cirkus - smešan šou”, je “vodjenje uz odraslog”, postalo očigledno, jer je decu vodilo ka zoni narednog razvoja. Tokom zatvaranja projektadeca su spontano, ali vrlo posvećeno i odgovorno, proslavili svoje učenje i pokazali na priredbi, koju su oni osmislili, sve veštine cirkusanata, koje su tokom projekta stekli. Deca su međutim, u ovom projektu, stekla nešto vrednije, a to sudispozicije za učenje, kao trajna osnova za razvoj kompetencija za celoživotno učenje. Saznala da su vredni i važni članovi zajednice, da umeju da sarađuju, da se dogovaraju, otvoreno razmenjuju, iniciraju, da budu uporni, odgovorni. U školu su poslati sa porukom da učenje nije mučenje, a roditelji su kroz cirkus, razumeli vrednost igre u pripremi za školu. Partnerski odnos sa decom, uverenja praktičara bliska slikama o detetu u koncepciji osnova programa, prilike da se u svakoj fazi projekta i tokom svakodnevnog života deteta u vrtiću, dete sluša i „čuje”, osnažila su praktičare i roditelje da daju”vođstvo” deci da upravljaju procesom i ishodom. Sticanje takvih uvida je zahtevalo intenzivan proces “vođenja” praktičara, uz kompetentnog drugog”, u ovom slučaju drugog kolege i/ili stručnog saradnika, refleksiju i samorefleksiju kroz prizmu participacije dece.

Zaključak

Izazovi sa kojima se praktičari susreću u kreiranju prilika zaparticipaciju dece tiču se poverenja da deca biraju, organizuju i preuzmu vođstvo u aktivnostima. Najveći izazov su deca koja nisu sa našeg govornog područja i njihovi roditelji, i traženje načina da se što lakše vrtić prilagodi njimai da se stekne njihovo poverenje. Deca stranci koja dolaze iz ratom zahvaćenih područja su ređe konsultovana o svojim osećanjima, strahovima, očekivanjima i predlozima, što je pokazatelj koliko posla još treba da se uradi. Forme i formati konsultovanja, obično su

razvijani logikom i perspektivom odraslih, te se moraju stalno iznova osmišljavati, kao vid podrške praktičarima.

Svim praktičarima je jasno da kroz participativnost deca dublje razvijaju svoja znanja za koja su zainteresovani, motivisani su, smisleno imje, umeju da objasne i da svoje znanje prenesu vršnjacima, druga ih deca vide kao izvor znanja i pitaju ih. Razvija se radoznalost za učenjem, otvoreniji su komunikaciji, uporni i odgovorni, što su zapravo dispozicije značajne kao osnova razvoja daljih komptencija. Kada istraživanje i učenje polazi od detetove inicijative, povoda, a ne od vaspitača, detetu se šalje poruka da je njegovo učenje vredno i važno.Vrtić omogućava da steknu dragoceno iskustvo u socijalnim veštinama, uključujući veštinu pažnje, izražavanje sopstvenog mišljenja, znanje kako da podele svoje iskustvo sa vršnjacima, vežbaju donošenje odluka, uče kako da pregovaraju, da čekaju svoj red i kako deliti (Clark & Moss, 2005; Leinonen & Venninan, 2012; Venninen, Leinonen i Ojala, 2010). Promena pristupa ranom obrazovanju sastoji se u stalnom preispitivanju koliko seprogram u vrtiću oslanja na to u kojoj meri deca učestvuju u njegovom planiranju.Važno je postaviti pitanje da li u dovoljnoj meri analiziramo ličnu praksu i razumemo šta je zapravo izazov u obezbeđivanju uslova za participaciju, u porodici ili u vrtiću. Vidimo da nije uvek jednostavno ovo uverenje o važnosti participacije i sprovesti u delo (Boškić, Tica i Mihić, 2021). Stoga refleksija i samorefleksija participacije dece, a posebno u kontekstu bilingvalnog programa je imperativ i norma koja zahteva promenu uverenja praktičara:“Kroz nadograđivanje i preispitivanje nas samih, vodili smo se mišlju da nema promena ako se mi odrasli ne promenimo”.

LITERATURA

Baucal, A. (ured.) (2012). Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

Boškić, M., Tica, D. & Mihić, I. (2021). Participacija. Preuzeto sa: https://umrezise.org.rs/blog/participacija/

Clark, A. & Moss, P., (2005). Spaces to play: more listening to young children using the Mosaic approach. London, National Children’s Bureau.

Leinonen, J. & Venninen, T., (2012). Designing learning experiences together with children. ProcediaSocial and Behavioural Sciences, 45, 466-474.

Marinković, L. & Perić B., (2023). Mogućnosti participacije u godinama uzleta i uloga vaspitača. Krugovi detinjstva, 11, 32-40.

Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja (2019). Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog Fakulteta Univerziteta Beograd. Beograd: Prosvetni pregled.

Venninen, T., Leinonen, J., & Ojala, M. (2010). Parasta on, kun yhteinen kokemus siirtyy jaetuksi iloksi– Lapsen osallisuus pääkaupunkiseudun päiväkodeissa. Tutkimusraportti.[When the shared experience transforms a collective joy”–Children’s Participation in Day Care centers. Research report], Helsinki: SOCCA-Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus., 3.

Vranješević, J. (2008). Razvojne kompetencije kao osnova prava deteta na participaciju (doktorska disertacija). Beograd: Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet. Preuzeto sa:https://www.google.com/search?sca_esv=f39be0dcf9683254&sca_upv=1&rlz=1C1GCEA_enRS876RS876&sxsrf=ADLYWIJDeG1gxck2azzhC7BKesqyv69_Og:1724151009155&q=Razvojne+kompetencije+kao+osnova+prava+deteta+na+participaciju&spell=1&sa=X&ved=2ahUKEwi32MGDs4OIAxWz9LsIHStNAHQQBSgAegQIChAB&biw=1366&bih=641&dpr=1

OLGICA STOJIĆ, TATJANA BJELETIĆ, IVANA NIKAČEV

PARTICIPATION OF THE FOREIGN CHILDREN IN THE BILINGUAL KINDERGARTEN PROGRAM

Summary: This work indicates how bilingualism in kindergarten ensures the participation of the foreign children in the developing a high-quality realistic program. PU "Dreamland" in cooperation with the Preschool Teacher Training College in Novi Sad, realizes the development research project "Effects of piloting a bilingual program in accordance with the modern conception of preschool education". Through focus groups with parents, consultation with children and the protocol, the effects of the bilingual program were monitored in six educational groups during three cycles. The bilingual program is integrated into the real program, simultaneously supporting interculturality. At the same time, the program fosters interculturality, providing opportunities for foreign children to, as active and competent participants, introduce their peers to their own language, culture and tradition. Children of other cultures thus integrate their language and parts of culture into everyday life and work in the kindergarten, while other children become richer for a new experience that leads them to appreciate diversity. Educators/kindergarten teachers support the authenticity of each child during the development of the projects, starting from the images of the child created according to the "Godine uzleta". Following who initiates and what is the role, involvement and participation of foreign children, as well as respecting the fact that they are in the process of acquiring a second language, the participation of foreign children, in the kindergarten "Dreamland", is present like: initiated by adults, with a collaborative position of the educator (adult initiated, shared decisions with children), with a tendency to increase the level of participation with the growth of the child's skills. The first results confirm that children acquire the second language situationally, through thanks to the methodical approach "one teacher - one language". Foreign children spontaneously and functionally use the second language in different types of actions - to ask, initiate, contribute, learn and participate. The English language provides foreign children with continuity of education, support for well-being, a sense of belonging in a peer community, and for the native speaking children, in addition to supporting competence for communication in another language, it provides support for social and civic competence, which is the basis of interculturality and participation as a value of kindergarten culture.

Key words: participation, bilingvism, interculturality

UDC: 37.013.31

ЈЕЛЕНА БОГОЈЕВИЋ
ОШ „Жарко Зрењанин”, Банатско Ново Село, Р. Србија

УЧЕЊЕ ИЗ ПОЗИЦИЈЕ ДЕТЕТА: ШТА КАЖУ УЧЕНИЦИ?

У овом раду биће приказани резултати акционог истраживања које се спроводило у оквиру програма подршке ученицима приликом преласка из првог у други циклус основног образовања. Истраживање је трајало 4 месеца и током њега су се смењивала испитивања ученика везано за теме као што су препреке у учењу, мотивација, технике учења и радионичарски рад са одељењем. Циљ је био оснажити ученике у процесу учења и препознати најчешће препреке и изазове са којима се у том процесу суочавају, како би им се на најбољи начин пружила подршка. Истраживање је текло паралелно са радионицама и резултати су издвајање изазова у различитим етапама учења, као и препоруке за унапређивање процеса учења - из искуства ученика и онако како их они доживљавају. Импликације приказаних активности се односе на освешћивање процеса учења код самих ученика учесника радионица, јачање вршњачке подршке у процесу учења, односно укључивање основних запажања након реализације у програм подршке ученицима.

Кључне речи: учење, ученици, мотивација за учење, образовна постигнућа

УВОД

Питање адаптације детета у процесу образовања посебно је осетљиво у периодима транзиције из једног циклуса образовања у други. Полазак у основну школу је често разматран у контексту пружања подршке деци и породици у суочавању са изазовима са којима се тада јављају, али је једнако сложен и прелазак на сваки следећи ниво образовања. Једна од таквих ситуација јесте прелазак детета из првог у други циклус основног образовања, односно са разредне на предметну наставу.

Изазови са којима се дете тада суочава су вишеструки. Пре свега, и оно само се налази на сложеном развојном стадијуму. У овом периоду развоја, за разлику од поласка у први разред основне школе, дете је више упућено на вршњачку групу, а утицај родитеља и примарне породице није толико доминантан као у претходним развојним фазама (Симић-Вукомановић, Ђукић-Дејановић, Ђоновић, Боровчанин, 2012). Посматрано из позиције самог образовног система, једна од главних промена приликом преласка у пети разред је грађање образовног садржаја у низ наставних предмета, међу којима су неки потпуно нови. Ово је повезано и са организационим новинама. Деца, на пример, почињу да мењају учионице према кабинетима наставних предмета, а за неке наставне предмете деле се у мање или мешовите групе. Уз садржај и организацију, новине су и бројни наставници, за разлику од до тада једног учитеља и свега неколико

наставника. Самим тим, мења се динамика наставног процеса, квалитет и одлике комуникације на часу, као и однос са одељењским старешином.

Искуства из образовне праксе показују да се код ученика тада јавља пад образовних постигнућа, општег успеха, као и мотивације за учење. Мотивација ученика у контексту учења и образовних постигнућа представља унутрашњи покретач, који усмерава понашање ка остваривању постављеног циља. Сама мотивација може бити унутрашња и спољашња, што је одређено тиме да ли је ученик усмерен самим процесом учења, или оним што наученим добија (оцена, награда и слично). За родитеље и наставнике је веома важно да препознају и охрабре мотивацију за учењем, управо због значаја у формирању слике о себи, вредности и уверења о сопственим вредностима (Singh, 2011).

Како би се најбољи начин одмерила подршка деци у том периоду њиховог образовања, важно је разумети њихову позицију – како они виде изазове и тешкоће у учењу? Као могући приступ у раду и основ за конципирање програма подршке издвојило се акционо истраживање Оно представља методолошки приступ у чијој је основи веза између сазнавања праксе и њеног мењања у реалној ситуацији. У акционом истраживању се преплићу испитивање, планирање и рефлексија – како саме праксе, тако и сопствених приступа и поступака у њој (Стаматовић, Златић, 2022).

АНАЛИЗА ЕМПИРИЈСКОГ МАТЕРИЈАЛА

Тема којом се рад бави одсликава васпитну праксу онако како је примењена у одговарању на уочени проблем – изазове приликом преласка ученика у пети разред.

Редовно праћење напредовања и успеха ученика петог разреда током школске 2022/23. године издвојило је пад ученичких постигнућа – ниже опште успехе, како одељења, тако и појединаца, поредећи са успехом у претходним разредима. Како је ово релативно очекивана ситуација када деца прелазе у пети разред, постоји већ разрађени корпус техника и облика рада који се ангажују како би деца унапредила свој успех. Појачава се допунска настава, утврђују се мере подршке уколико се уочи потреба, појачава се сарадња са породицом... Међутим, оно на шта је анализа ситуација приказане у раду указала било је нешто више од тога – поред самог успеха, оно што се издвајало јесте пад мотивације за учење код ученика, које је све видљивије из генерације у генерацију. Чини се да подстицање (оценама, похвалом и и слично) као и недовољне и слабе оцене не доносе ефекте. Шта је оно што може бити подршка ученцима када им недостаје мотивација? Примери приступа из консултоване литературе наводе неке од следећих начина: усмеравање ученика на задатак и сам процес учења, уместо на могућност неуспеха; анализа начина на који ученик учи како би се утврдиле грешке и на бази тога испитати и предложити алтернативне начине и приступе учењу; и разумевање неуспеха као недовољно ефектног залагања, недовољно ефектног приступа учењу, а не као недостатак способности (Lumsden, 1995). Ови начини су били смернице за креирање радионица у циљу подршке ученицима у школској пракси.

У примеру приказаном у раду основно питање је било – како заиста укључити ученике у наставу и учење и подићи ниво мотивације у односу на учење и тако побољшати образовна постигнућа? Пошто редовне и до сада примењиване мере дају све мање резултата, одлучили смо се измењен приступ, на бази акционог истраживања. Овакав приступ обезбедио је да се у планирању сваког наредног корака пружања

подршке одељењу у напредовању почне од разумевања васпитне праксе и рефлексије примењених мера. Овакав приступ подељен је на неколико фаза у конкретном раду (Слика 1). Свака фаза је имала исти основни пут: започињало се испитивањем ученика, са циљем разумевања њихове перспективе, мишљења, искуства.

Слика 1 : Приказ активности са ученицима „Учење и како се учи“

Након анализе испитивања ученика и примене одговарајућих радионица и вежби, следила је рефлексија како би се заокружила искуства из примењене фазе и креирали наредни кораци. Тако су ученици уједно били сарадници, носиоци и активни учесници у процесу планирања, примене и рефлексије приказаног процеса.

ПРИКАЗ РАДА СА УЧЕНИЦИМА „УЧЕЊЕ И КАКО СЕ УЧИ“

Рад приказује конкретан приступ решавања уоченог проблема опадања ученичких образовних постигнућа и мотивације за учење на преласку из разредне у предметну наставу кроз комбиновање испитивања и креирање програма радионица у једном одељењу петог разреда. Оквирно трајање активности било је предвиђено за 2 месеца, али је због скраћивања наставне 2022/23. године померено на 4 месеца (последња 2 наставна месеца школске 2022/23. године и прва два наставна месеца школске 2023/24. године). Програм је примењиван у одељењу 5-2 (са њима су радионице настављене и када су прешли у 6. разред, прва два месеца школске 2023/24. године), а активни сарадник у примени је била њихов одељењски старешина.

Одељење у којем је програм примењиван чини укупно 20 ученика. Наставу похађају на српском наставном језику. Одељење није одступало од постигнућа које су показивала друга одељења при преласку у пети разред - показали су пад у образовним постигнућима, као и пад мотивације, што је иначе све присутније код школске деце. У договору са представником одељењског већа, договорена је динамика и општи ток самог програма. За термине су коришћени часови ЧОС-а, усклађени са садржајем радионица, а за практични део искоришћени су одговарајући часови предметне наставе, што ће бити детаљније приказано у самом раду (наставни предмети Биологија, Географија и Историја). Током трајања смењивала су се испитивања ученика везано за теме као што су препреке у учењу, мотивација, технике учења, али и радионичарски рад и вежбе са одељењем на исте теме. Циљ је био оснажити ученике у процесу учења и препознати најчешће препреке и изазове са којима се у том процесу суочавају. Пут за остваривање овог циља одређен је кроз испитивање и рефлексију праксе, уз ослушкивање сензибилитета одељења и деце која их чине и посматрање њихових релација и личних одлика као капацитета у даљем раду.

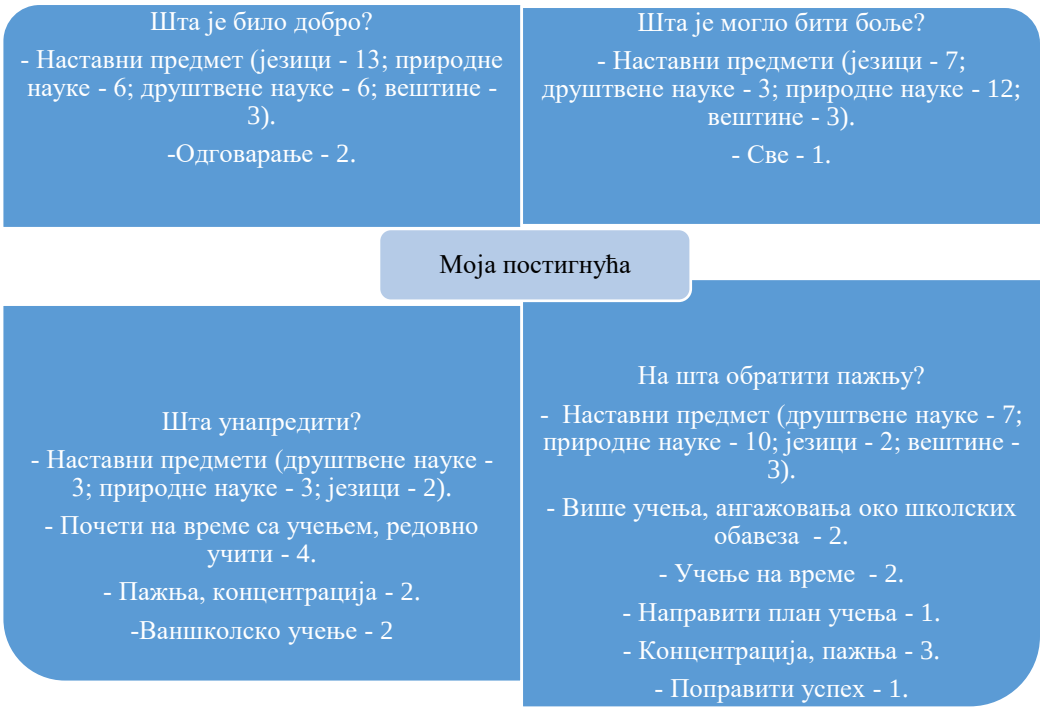
Прва фаза: Изазови у учењу – тешкоће и начин њиховог решавања

Задатак почетне фазе је био да деца препознају и разумеју одлике стила учења и односа према школским обавезама (како сопствених, тако и код својих другова), као и да те квалитете разумеју као потенцијале у даљем раду. На часовима ЧОС-а који су одвојени за ову фазу, са децом је разговарано о значају учења и проблемима који се јављају приликом учења - како их они доживљавају, како се суочавају са њима...

У оквиру ове фазе ученици су имали задатак да ураде самопроцену сопствених постигнућа – оних којим су задовољни, оних које би могли побољшати, шта је оно са чим треба да наставе у учењу и савет за даљи рад. Анализа добијених одговора ученика (Слика 2) показује да ученици не спецификују своја постинућа – најчешће их наводе кроз наставни предмет у целини, као добру или слабу оцену, а одговори који издвајају сам процес усвајања знања заступљени су у мањој мери. У њиховим одговорима на питања о ономе са чим треба да наставе у даљем раду и на шта да обрате пажњу, најчешће се наглашава потреба да се са радом крене на време и да обрате више пажње на самом часу.

Након ове активности самопроцене и разговора о одговорима, ученици су добили вежбу израде краткорочног личног плана учења, које је након 2 недеље требало да вреднују.

Слика 2: Приказ резултата самопроцене ученика „Моје постигнуће“[1]



Анализа садржаја које су ученици наводили у личним плановима издвојила је оцене, било поправљање оцене или постављање циља кроз добијање одређене оцене. У мањој мери је заступљена конкретна активност која доводи до оцена (пример одговора „Урадити добро контролни“), а најмање сам процес стицања знања и учења (пример одговора „Научити лекцију“) (Табела 1).

Табела 1: Одговори ученика – Лични план учења[2]

Одговор	N
Добити одређену оцену из конкретног наставног предмета.	13
Поправити одређену оцену из наставног предмета.	8
Обавити школске обавезе.	3
Одговарати, урадити контролни.	7
(На)учити лекцију.	3
Остало.	1

Рефлексија ове фазе је заправо био разговор о одговорима на претходно спроведену анкету и евалуација личног плана учења. Ученици су охрабривани да искрено оцене јесу ли или нису постигли постављени циљ или циљеве. Били су подстицани да се присете начина на који су радили, изазова са којима су се суочавали и

[1] Учествовало укупно 19 ученика. Приказани одговори груписани по категоријама.
[2] Учествовало укупно 19 ученика. Приказани одговори груписани по категоријама.

слично. Разговором о циљевима заправо се отварала тема о изазовима у њиховом остваривању, као и који су могући начини суочавања са њима. То је уједно била и база за наредну фазу - застајали смо код сваког сегмента и враћали се на позицију ученика, повезујући на тај начин њихова лична искуства са препорукама за учење. Ова рефлексија је била драгоцена –усмерила даљи рад на сам процес учења, односно потребу да се ученици усмере на анализу самог начина учења.

Друга фаза: о учењу и изазовима – Учење и како се учи

Задатак ове фазе је одређен као оснаживање ученика у применама различитих техника учења у савладавању школског градива. За ову фазу одређена су 4 часа ЧОС-а и по 1 час одговарајућих наставних предмета (Историја, Билогија, Географија), а започета је разговором са децом о томе како уче - њихови одговори су допуњавани могућим техникама учења које нису навели у разговору. Затим су ученици урадили вежбу у којој су имали задатак да једни друге интервјуишу о одликама стила учења. Одговори ученика касније су анализирани (Табела 3), и тако је конструисана слика стила учења која преовлађује у одељењу. Просечан ученик најчешће учи поподне или увече, тако што самостално чита или подвлачи лекцију; углавном учи пред одређену школску обавезу која је везана за оцену, а проверу наученог најчешће реализује са родитељем, ређе са друговима. Када им нешто није јасно, ученици кажу да питају неког (али ретко наводе да је то наставник). Последњи део интервјуа односио се на похвалу коју би дали другу којег су интервјуисали – где су најчешће наводили личне особине и охрабрење. Последње питање – савет за млађе ученике – издвојило је смернице које би ученици пренели ђацима који тек треба да крену у пети разред (Табела 2). Суштина ове активности је била да деца разумеју квалитете различитих приступа учењу и препознају оне које њима највише пријају.

Табела 2: Интервјуи ученика – Стилови учења и лични квалитети[3]

Ученик[4]	Стил учења	Учи са лакоћом	Учи уз тешкоће	Уочени квалитет ученика
1.	Увече, покушава да се присети лекције; учи са родитељима.	Математика	Музичка култура.	Чита са разумевањем.
2.	Поподне; пред контролни подвлачење; учи са старијима.	Информатика	Српски језик.	Учи српски.
3.	Поподне, у друштву, пред контролни.	Географија	Историја.	Учи више!
4.	Сам увече, прочита, сам се преслиша, подвуче.	Математика, Географија, Српски језик.	Историја, Техника и технологија.	Добар спортиста.
5.	Сам, поподне, кад дође из школе, прочита - макар да зна 80%.	Историја Математика, Српски језик.	Географија, Српски језик.	Занимљив је.

[4] Приказан је редни број анкетног листа. У интервјуисању је учествовало укупно 18 ученика.

6.	Са мамом – сваки дан, кад мама каже.	Историја.	Српски језик.	Не одустај, учи више!
7.	Са мамом, пред контролни.	Техника технологија.	Историја.	Добар је друг.
8.	Сама, увече, има план преслишавања, препричава.	Биологија.	-	Добра је у спорту и музици.
9.	Сама преко дана, препричава, записује.	Француски језик.	-	Много паметна и добра другарица.
10.	Сама, преко дана, кад је контролни, записује, преслишава се.	Географија	Српски језик.	Добра другарица.
11.	У друштву, подвуче, препричава.	Музичка култура.	Српски језик.	Могу да се ослоним на њу.
12.	Сама, сваки дан, записује, понови.	Енглески језик.	Историја.	Помогне сваки пут.
13.	Сама, подвуче, 2 дана пред контролни.	Историја.	Биологија.	Добра другарица, могу да се ослоним на њу.
14.	Сама преко ноћи, у последњем тренутку.	Биологија, Енглески језик, Географија.	Француски језик, Информатика.	Помаже, делимо.
15.	Сама, преко дана, у последњем тренутку, пређе преко оног што је научила.	Биологија, Енглески језик, Француски језик.	Историја, Музичка култура.	Има хумор.
16.	Сам, поподне пред контролни, записује и препричава.	Биологија.	Историја	Даје добре савете.
17.	Сама ноћу, кад су веће области пред контролни, записује, препричава.	Биологија.	Историја, Географија	Добро се фокусира.
18.	Увече, узме књигу и крене да чита лекцију.	Математика.	Српски језик.	Само још мало да се потруди!

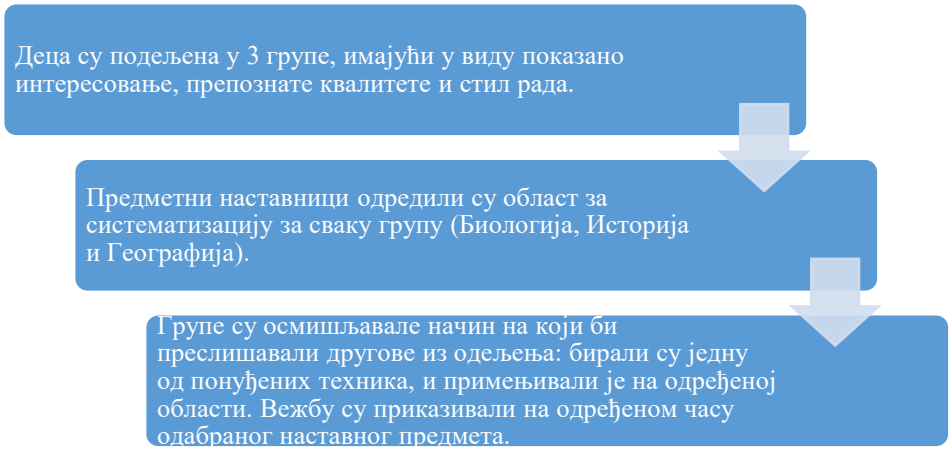
На основу овог корака, а посебно препознавања квалитета међу ученицима, одељењо је подељено у 3 групе, према 3 наставна предмета – што је и био основ за наредни корак у оквиру ове фазе.

Кључни корак у овој фази је заправо била примена неке од техника учења кроз систематизацију дела градивн. Активност је конципирана тако што су издвојена три наставна предмета према интересовањима деце, а предметни наставници су одредили

област рада за коју је планом и програмом наставе и учења следила систематизација. Деца су, у договору са одељењским старешином подељења у 3 групе (имајући у виду исказана интересовања и стилове рада, како оних које препознају код себе, тако и из оних које други ученици препознају код њих). Деца су имала оквирно рок од 2 недеље да у групи одреде једну технику којо би користили за систематизацију градива (Слика 3).

Деца су била изузетна у овој фази – све три групе одлучиле су се да направе „пано тешких питања“ и кроз форму квиза систематизују област која им је додељена. Питања су структуирали према тежини, а посебно је било драгоцено посматрати децу на који начин укључују и прилагођене и измењене исходе у активност како би обезбедили да и ученици уз прилагођавање савладавају програм буду једнако активни. Деца су самостално израђивала питања и пано, а усмеравања су се односила махом на потребу да питања буду разноврсног типа, и предлоге укључивања активности која би освежила пажњу, на пример, „трик питања“ .

Слика 3: Друга фаза: Учење и како се учи



Деца су питања приказала на одређеном часу наставног предмета за који су израђивали пано, а ученици који нису израђивали пано били су учесници квиза. На тај начин, цело одељење је заправо учествовало у систематизацији знања, а на крају сваког часа, са предметним наставником и одељењским старешином, размењивана су запажања о ономе што су деца излагала. Рефлексија ове фазе одвијала се на часу након приказа технике и кретала се од разматрања примене конкретне технике: шта је био изазов, шта је било лако, шта тешко... Затим је разговор прошириван на начин на који се ученици иначе преслишавају, као и колико и како им даје нове идеје за преслишавање приказани пример и вежба.

Трећа фаза: Водич за учење

Последња фаза активности је тежила да заокружи оно што су ученици пролазили кроз претходне активности – спроведена је анкета отвореног типа, која је заправо утврђивала мишљење ученика о ономе што су изазови и препреке, али и савети и смернице за учење (Табела 3).

Одговори су уређени и анализирани, а ученици су подељени у договору са старешином на 2 групе, које имале задатак да електронски и у форми постера израде „Водич за учење“ за њихове вршњаке. Деци су као тезе приликом израде „Водича за учење“ дати резултати - одговори на постављена питања из анкете .

Табела 3: Одговори ученика – Водич за учење[5]

Питање	Одговор
Када треба да учиш, а не можеш ти...	Остави телефон! Услови самог себе. Почни да учиш. Ако не почнеш да учиш, добићеш 1. Треба да се мотивишеш. Прочитај, види о чему се ради!
Зашто некад отежем учење?	Кад видим колико тога има. Кад је досадна лекција. Кад сам лењ. Мрзи ме. Узмем телефон и кажем себи још минут – и онда останем и више!
Када се лакше учи	Кад је лекција занимљива. Кад се лако разуме. Кад успем да извучем најбитније. Кад сам са другом. Кад је неко са мном, кад ме неко испитује. Кад је кратка лекција. Кад је тотална тишина.
Прва ствар код учења је -	Прво – остави телефон! Не губи време на телефону. Не допусти да се лекције нагомилају. Слушај на часу. Пажљиво читај лекције и прави мале паузе. Кад стигнеш кући, одмах учи (пре часа, прелистај). Не губи време и понављај.
Први корак у учењу -	Прво прочитај – види о чему се ради. Постепено читај – ако не разумеш пробај да замислиш слику у глави везано за лекције које учиш, а ако и даље не разумеш, питај за помоћ, објашњење. Само читај!
Учење је -	Пробај да подвлачиш најбитније и запишеш на папиру. Постепено читај, пробај да замислиш слику у глави везано за лекцију, ако ти и даље није јасно - питај за објашњење. Увек прво понављај најважније и питај неког да те преслиша. Користи боје у подвлачењу, извлачи тезе у неколико боја, на пример 3. Подвлачи, па научи, па препиши (оно најтеже, најбитније; направи своју бележницу, мапу ума). Прави паузе током учења. Подели на мање делове, и део по део, па онда заједно (пар пута).
Преслишавање -	Напиши на папир питања и после десет минута пробај да одговориш. Понављај неколико пута и онда склони папир и преслишај се. Читај питања на крају лекције – или сам извуци питања. Читај подвучено. Понављај што чешће. Неко да те преслиша. Замисли да одговараш. Учи сам, али се у друштву преслишавај.
Мали савети за памћење...	Прочитај 5 пута и запиши 5 пута на папир. Памти тако што осмислиш реч. Памти тако што док покушаваш да запамтиш, грицкаш омиљену храну – асоцирај на неки мирис или укус. Објасни својим речима
И не заборави...	У било ком случају можеш бити испитан – мораћеш да знаш и онда ћеш научити. Немој да учиш од данас до сутра. Записуј домаћи негде да не заборавиш. Остави телефон!

Деца су Водич израђивала махом на часовима ЧОС-а, и након што су израдили, постер је постављен у школи, а у електронској варијанти и на сајту школе (https://www.oszarkozrenjanin.edu.rs/index.php?start=24).

Ученици су тако заправо били и учесници у конципирању задатака и вежби јер су својим одговорима указивали на оно што мере креиране без њиховог консултовања нису узимале у обзир у претходним циклусима примене. Гледано са аспекта

[5] Учествовало је укупно 14 ученика. Приказани одговори груписани су по категоријама.

ефективности самог програма активности, деца су заправо освешћивала сам процес учења – при чему је од велике важности било препознавање сопствених квалитета, оних које виде они сами и оних које препознају њихови другови.

ЗАКЉУЧАК

Импликације приказаних резултата испитивања васпитне праксе и примера активности имају одређена ограничења – реч је о активностима спроведеним у једном одељењу, на одабраној групи наставних предмета, у ограниченом временском периоду. Нису коришћене сложеније методолошке методе у испитивању ни приликом обраде резултата – управо јер је циљ био учинити видљивим што више нијанси у исказаним мишљењима и искуставима ученика.

Па ипак, оно што је искуство у овом раду донело може имати следећу примену:

- На нивоу саме одељењске заједнице, представља један могући начин за креирање садржаја ЧОС-а којим би се деца и за даље оснаживала у учењу и савладавању школских обавеза. Активности су показале значај препознавања и уважавања личних интересовања и одлика ученика везаних за стилове учења . Често они сами и не размишљају о томе, а освешћивање начина на који раде представља корак ка преузимању одговорности за своје резултате.
- Приказане активности су указале на значај разумевања мотивације за учење, која је један од чинилаца везаних за образовна постигнућа. Мотивација за учење је вишеструко значајна, поред самих постигнућа, и за очувању позитивне слике о себи. Оснаживати ученике да вреднују учење зарад учења је непроцењиво и зато треба да буде вредносна оријентација и школе и родитеља приликом пружања подршке деци у учењу. 92 student motivation (uoregon.edu). Ово је веома значајна смерница у конципирању не само образовних, већ и васпитних програма рада школе.

Поред тога, оно што рефлексија праксе покреће је и преиспитивање концепта наставе и образовних проступа у целини – колико су они усклађени са процесом учења код детета? Традиционално, настава се посматра кроз дидактички троугао, који чине наставник, ученик и садржај. Савремени приступ преиспитује овакав поглед на наставу и фокус усмерава на ученика и процес учења (Ивић и др, 1997). Поред тога, искуство у планирању и реализацији приказаних активности подвукло је значај партиципације ученика у образовању – начини за то су разноврсни, у односу на облик рада, тип активности, структуру одељења и пре свега, личне квалитете самих ученика. Оно што њихов активан ангажман доноси у процес наставе и образовања обезбеђује уједно базу за унапређење рада школе у целини - образовних и васпитних програма, али и за остваривање основних исхода и васпитних циљева (Закон о основама система образовања и васпитања, 2017), а то је развијање личности у целини.

ЛИТЕРАТУРА

Закон о основама система образовања и васпитања „Службени гласник РС“ број 88/2017, Београд

Ивић И., Пешикан А., Јанковић С. Кљевчанин С.. (1997). *Активно учење – приручник за примену активних метода наставе/учења*. Београд: Институт за психологију.

Хавелка, Н. (2000). *Ученик и наставник у образовном процесу*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
Lumsden L, (1995). *Student Motivation to Learn*. Preuzeto 10. 9. 2024. G sa https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/bitstream/handle/1794/3313/digest092.pdf
Singh, K. (2011). *Study of Achievement Motivation in Relation to Academic Achievement of Students*. Preuzeto 10. 9. 2024. g sa study-of-achievement-motivation-in-relation-to-academic-achievement-of-students-47105.pdf (globalacademicstar.com)
Stamatović J, Zlatić L. (2022). *Akciono istraživanje i predškolsa vaspitna praksa*. Preuzeto 10. 9. 2024. g sa https://www.researchgate.net/profile/Stamatovic-Jelena/publication/358170064_Akciono_istrazivanje_i_predskolska_vaspitna_praksa/links/621e5a2e0cbbf132bef015c7/Akciono-istrazivanje-i-predskolska-vaspitna-praksa.pdf
Vukomanović-Simić, I., Đukić-Dejanović, S., Đonović, N., Borovčanin, M. (2012). *Psiho-medicinski i socijalni činioci školskog uspeha*. Preuzeto 10. 9. 2024. g sa https://www.researchgate.net/profile/Milica_Borovcanin/publication/279848330_PSIHO-MEDICINSKI_I_SOCIJALNI_CINIOCI_SKOLSKOG_USPEHA/links/559bb64008ae0035df2326df.pdf

JELENA BOGOJEVIĆ

THE PROCESS OF LEARNING FROM THE CHILDREN'S PERSPECTIVE: WHAT DO STUDENTS SAY?

Summary: The presentation is regarding the results of research that was conducted within the school suppport program during the transition to the second phase of elementary education. The research lasted for 4 months and during that period there were two parallel segments: research of the students' perspective regarding the learning process, such as challenges and obstacles, motivation, techniques of learning; and workshops were conducted on the same topics. The goal was to motivate students through the process of learning and to detect obstacles and challenges that they are confronting, so the school could support them in the most adequate way. The research and the workshops with student were conducted simultaneously and the results are defining the main challanges in the different parts od the learning process, as students see it, and main advices how to improve the process of learning as well from the students point of view. The implications of the activities presents are gaining insight of the process of learning - for those who took part in the research, and spreading the experience through students teams among other students, as well as improving the education program in the school.

Keywords: learning, students, motivation for learning, educational achievement

UDC: 159.947.5-057.874
37.017

ДАНИЦА ПУШКОВИЋ
ОШ „22 август”, Буковац, Гимназија „Јован Јовановић Змај”, Нови Сад, Р. Србија

СТЕМ ОБРАЗОВАЊЕ ДЕЦЕ У ШКОЛСКОЈ ПРАКСИ

Међупредметна корелација у наставним плановима и програмима основношколских предмета није заступљена у довољној мери а од изузетне је важности за правилно усвајање знања из научних дисциплина. Ефикасно повезивање знања могуће је применом СТЕМ метода који је слабо заступљен у основношколској наставној пракси. Примена савремених образовних технологија и научних сазнања у настави данас није у складу са вртоглавим развојем науке и технологије. СТЕМ образовање подразумева покушаје и погрешке као обавезан део процеса којим се долази до великих постигнућа. Само искуствено знање стечено самосталним практичним радом ученика уз активацију више чула обезбеђује правилно усвајање и примену стечених знања. Примена СТЕМ метода доприноси превазилажењу недовољне међупредметне корелације омогућавајући оптимално учење и стицање функционалног знања. Циљ овог рада је да се прикаже како се обрада садржаја применом СТЕМ метода може реализовати на занимљивији и сврсисходнији начин кроз радионичарски рад. Извођењем једноставних експеримената деца су подстакнута да сарађују, истражују, промишљају и повезују знања из природних предмета са математиком, технологијом и инжењерством. Овакав приступ резултира усвајањем многих међупредметних компетенција и вештина за 21 век (тзв. „меке” вештине) код деце. Повезивањем теоријских знања са практичним вештинама деца су усвојила једноставне технике СТЕМ метода и доживела нова аутентична искуства. Подстакнута су да самостално изводе експерименте и мотивисана да своја нова знања поделе са вршњацима. Усвојене вештине и знања током рада која се темеље на личном искуству ученици могу значајно применити у даљем школовању и у животу. У раду су приказана искуства са радионица у оквиру СТЕМ секције у основној школи „22 август“ из Буковца.

Кључне речи: СТЕМ образовање, деца, вештине, функционално знање.

Увод

„Теоријско знање је благо чији је кључ пракса.”
Томас Фулер

У школској пракси програми наставе и учења основношколских предмета не нуде добру међупредметну корелацију, а управо то је од изузетне важности за целовито учење и стицање функционалних знања ученика. Један од начина превазилажења овог проблема је примена СТЕМ метода (engl. STEM – Science, Technology, Engineering and Mathematics) у настави. Показало се у пракси да обрада садржаја путем СТЕМ метода омогућава ефикасно повезивање знања. Проблем је у томе што је примена овог метода слабо заступљена у наставној пракси основних школа у Републици Србији. У основи СТЕМ образовања присутно је самоучење, што подразумева могућности више покушаја, али и погрешака, који се јављају током рада као обавезан део процеса којим се долази до великих постигнућа (Пар и др., 2022). Само искуствено знање стечено самосталним

практичним радом ученика уз активацију више чула обезбеђује правилно усвајање и примену стечених знања (Дрљача и др., 2023). Превазилажење проблема слабе међупредметне корелације лежи у већој примени СТЕМ метода у настави (Дрљача и др., 2023). Према Кулету (2022), у традиционалном контексту учење се ретко када повезивало са забавом, а много чешће је подразумевало сувопарно меморисање градива из конвенционалних уџбеника и једносмерну наставу. Такође, вртоглави развој науке и технологије данас није праћен применом савремених образовних технологија у настави у потребној мери (Пар и др., 2022). Дигитализација је заузела значајно место у образовању и повезала учење са потпуно новим формама медија, чиме је и оно попримило једну нову димензију и сам процес стицања знања је постао динамичнији. Велики је изазов за наставнике, данас, да одрже пажњу ученицима током процеса наставе. Како би се ученицима омогућило занимљивије усвајање знања значајно је да се примени концепт едутаинмента (engl. edutainment) који подразумева усвајање знања кроз забаву чиме процес учења постаје динамичнији и интерактивнији што је од кључне важности за квалитетно учење (Кулето, 2022) у савременој учионици.

Циљ овог рада је да прикаже како се садржаји више предмета за основну школу могу интегрисати и усвојити на занимљивији и сврсисходнији начин кроз игру и забаву применом СТЕМ метода уз већу партиципацију и мотивацију ученика током ваннаставних активности.

У раду је дат приказ шест радионица[6] реализованих применом СТЕМ метода са децом старијих разреда основне школе на ваннаставној активности у оквиру секције СТЕМ клуб „Вулкан” у основној школи „22 август“ из Буковца.

Конституисање СТЕМ секције

„Не ограничавајте децу само на оно што сте научили,јер се деца рађају у различито време.”

Рабиндранат Тагор

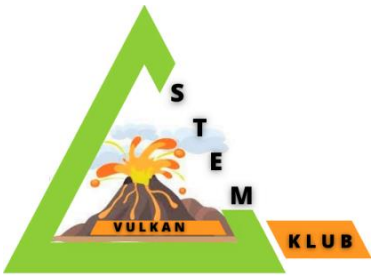
Знатан утицај четврте индустријске револуције огледа се управо кроз нове образовне технологије, интернет и друштвене мреже (Базић, 2017).

Савремена настава тежи повезивању теоријских знања са практичним вештинама како би се обезбедио трансфер знања у новим ситуацијама. Један од добрих метода је учење откривањем у коме ученици самостално долазе до нових сазнања уз максимално ангажовање интелектуалних и других способности, а истовремено се ослањајући на претходна знања и искуства. Учење откривањем чини ученике стално активним субјектом наставе чиме они развијају способност откривања принципа, постају самосталнији и свеснији својих интелектуалних способности и јасније виде целокупну природу сазнања. Предности учења откривањем су бољи трансфер знања у новим ситуацијама, боље комбиновање информација којима ученик већ располаже и лакше извођење закључака. Овакав вид наставе у малој мери је заступљен код нас у основном образовању и образовању уопште (Миљановић и Жупанец, 2022).

[6] Чланови клуба од формирања до данас реализовали су тридесет и шест радионица (двоструко више од планираног броја) уоквиру којих су извели шеснаест експеримената, спровели више активности: научне догађаје „СТЕМ научни изазов” и Дан науке поводом јубилеја школе 2023. године, новогодишње осликавање школског простора, медијско представљање активности клуба за дечју емисију „Добро јутро Лењивци“ РТВ и Разгледнице РТВ1. Посетили су 16. Фестивал науке 2023.: Ново доба, Ботаничку башту „Јевремовац” и Музеј „Николе Тесле”, реализовали три пројекта: „Дан пчела 2023”, „Мали научници за ново доба” и „Дан вода 2024”.

Учење откривањем у основној форми подразумева четири фазе: мотивација и давање инструкција за учење; учење откривањем, закључивање и примена наученог; повратна информација и контрола решења и рекапитулација и систематизација наученог (Малешевић, 2012).

У циљу осавремењивања и увођења иновације у наставну праксу, пратећи нове трендове у образовању, потекла је идеја примене СТЕМ метода у раду са децом старијег школског узраста на радионицама у оквиру ваннаставне активности – секције, методом самосталног рада ученика – ученичких огледа. У суштини сваке иновације је идеја, а свака иновација (промена) у датој ситуацији не мора бити апсолутна новина; промена је намерна са циљем подизања квалитета наставе и побољшања стања (Вилотијевић и Вилотијевић, 2016). Израђен је курикулум секције који предвиђа низ активности у којима ученици заузимају централну улогу. Задатак ученика је да уче откривањем ослањајући се на сопствене капацитете, раде у групи и активно користе информационо –комуникационе технологије (ИКТ) у процесу учења. Ученицима је предложено да се прикључе новоформираној СТЕМ секцији. Ученици су били помало збуњени јер до тада нису чули за појам СТЕМ и у први мах нису схватили на који начин се могу повезати различити предмети кроз СТЕМ експерименте. Након детаљнијег појашњења схватили су шта могу да очекују на новој ваннаставној активности. Одзив ученика је био велик што је превазилазило капацитете школе и могућности једног наставника да води радионице. На самом почетку рада секција се суочила са недостатком материјала и средстава за рад који нису били у складу са потребама заинтересованих ученика. Након коначног конституисања секције, СТЕМ клуб је окупио двадесетак заљубљеника у науку, старости од 11 до 15 година, који су постали стални чланови клуба и носиоци свих активности. На предлог ученика, инспирисаних првим експериментом, назив клуба је добио име „Вулкан”. Идејно решење за лого осмислила је креативна чланица клуба који је графички уобличен уз помоћ „Canva Web.2.0. alat-a” (Слика 1).



Слика 1: Лого клуба

Проблем недостатка материјала и средстава чланови клуба су успешно решили тако што су доносили потребна средства и материјале за научне експерименте услед недостатка истих у школи. Из тог периода потекла је анегдота једанаестогодишње чланице клуба, које се често сетимо приликом нове тешкоће, и увек нам врати осмех на лице: „Наставнице, за СТЕМ је потребна цела кухиња и цела апотека!”.

Активно експериментисање

„Најлепше искуство које можемо доживети је мистериозно – темељна емоција која стоји у колевци праве уметности и истинске науке.”
Алберт Ајнштајн

Чланови СТЕМ клуба „Вулкан” су амбициозно и полетно приступили реализацији експеримената. На самом почетку рада секције радионице су се одвијале два пута месечно, а након тога и чешће услед великог интересовања ученика. У првом

полугодишту школске 2022/2023. године чланови клуба одабрали су и извели шест једноставних експеримената: Кућни вулкан, Тајна порука пријатељу (невидљиво мастило), Нењутновска течност, Тај незамењиви *Slime* (љигавац), Изоловање ДНК из банане и Квасац је жив!?, помоћу приступачних и доступних средстава.

Приказ изведених експеримената

Експеримент 1 – Кућни вулкан[7]

Први експеримент Кућни вулкан (Слика 2) који су ученици извели био је једноставан, лак за реализацију и разумљив и млађим ученицима који не изучавају хемију. За потребе експеримента ученици су у тимовима израдили макете вулкана од материјала по сопственом избору. Самостално су, након инструкција, извели експеримент користећи алкохолно сирће (9%), соду-бикарбону и црвену јестиву боју.

Слика 2: Кућни вулкан

Проблемски задатак који су ученици решавали је: Шта ће се десити када комбинујемо соду-бикарбону и сирће? Као први корак у истраживању ученици су поставили научну хипотезу, односно претпоставку – након мешања соде-бикарбоне и сирћета доћи ће до пенушања. Како би се извео експеримент потребна је тегла која се постави у модел вулкана у коју се сипа 2-3 супене кашике соде-бикарбоне и дода једна кесица јестиве црвене боје (или више капи течне боје), а потом се у теглу полагано сипа једна чаша сирћета (око 2 дл). Након што се сипа сирће у соду-бикарбону појављују се мехурићи који се дижу до врха тегле што изгледа као вулканска лава. Деца су дошла до закључака да комбиновањем киселине и базе **долази до реакције између ове две супстанце и појаве мехурића. Сода-бикарбона је база, што значи да има киселост (pH вредност изнад 7.0) док је сирће киселина и има pH вредност испод 7.0.** Када се чврстој супстанци, сода бикарбона (база) дода течно сирће (киселина) долази до моменталне хемијске реакције у којој настаје нова супстанца – угљенична киселина која је нестабилна и разлаже се на воду и угљен-диоксид. Видно пенушање настаје ослобађањем угљен-диоксида из смеше базе и киселине.

За потребе разумевања овог експеримента било је потребно да наставник објасни киселост супстанци (**pH вредност), шта је кисело, шта неутрално, а шта базно.**

Овај једноставан експеримент је постао је незаобилазан за приказивање члановима на научним манифестацијама.

Експеримент 2 – Тајна порука пријатељу (Невидљиво мастило)[8]

Велико интересовање ученика владало је управо за експеримент невидљиво мастило (Слика 3) што је и разумљиво и у складу са њиховим годинама када стреме

[7] Експеримент је преузет са сајта Образовни центар СТЕМ и прилагођен потребама радионице.

[8] Експеримент је преузет са сајта Образовни центар СТЕМ и прилагођен потребама радионице.

приватности и по први пут се заљубљују. Заинтригирани су били идејом писања невидљивих порука. Са нестрпљењем су кренули у откривање магије овог експеримента. Са великим уживањем и промишљањем су реализовали овај експеримент помоћу добро познатих супстанци из свакодневног живота.

Слика 3: Невидљиво мастило

За овај експеримент потребно је направити две смеше. Проблем који је требало решити је, шта ће се десити када преко прве смеше нанесемо другу смешу? Ученици су поставили хипотезу. Деца су поставила претпоставку; текст исписан на папиру првом смешом постаће видљив када преко њега нанесемо другу смешу. Прву смешу правимо у стакленој посуди од воде и соде-бикарбоне – то је невидљиво мастило. У другој посуди помешамо алкохол са куркумом. Помоћу четкице умочене у прву смешу пише се по папиру тајна порука. Након сушења порука постане потпуно невидљива. Потом четкицом нанесемо другу смешу преко тајне поруке на папиру. Управо креће магија – невидљива порука постаје видљива уз помоћ науке. Закључак овог експеримента је да порука постаје видљива јер је к**уркума pH индикатор и мења боју различитих супстанци кад дође са њима у додир (показује каква је киселост тих супстанци). Сода-бикарбона је база (pH›7,0), а алкохол киселина (pH‹7,0) у овом експерименту. Кључна реакција се десила приликом мешања базе и киселине што је створило хемијску реакцију која је проузроковала промену боје базе због присуства куркуме и појаву невидљиве поруке.**

Овај експеримент постао је редован избор деце за демонстрирање на данима науке.

Експеримент 3 – Нењутновска течност[9]

Са сигурношћу се може рећи да је овај експеримент (Слика 4) по популарности на првом месту међу члановима клуба. У чему се крије магија овог крајње једноставног експеримента? Шта је у ствари Нењутновска течност? То је течност која не прати други Њутнов закон вискозитета, односно константан вискозитет независно од напрезања. Реч вискозитет (вискозност) настала је од новолатинске речи viscositas, што представља својство течности да се опире промени положаја својих молекула, односно лепљивост, тегљивост, густину течности.

За овај експеримент су нам потребне само две компоненте – вода и кукурузни скроб. Проблемско питање гласи: Шта ће се десити када комбинујемо кукурузни скроб са

[9] Садржај је преузет са јутјуб канала Факултета за физичку хемију Института у Београду.

водом? Деца су дала претпоставку да ће мешањем чврсте и течне супстанце настати кашаста смеша. Кукурузни скроб растворен у води, када се полако меша, изгледа млечно, када се снажно меша осећа се као веома густа течност. Када прстом полако продиремо у кашу пролазимо лагано као кроз воду. Када покушамо брзо да то урадимо маса постаје чврста - пружа отпор, одупире се притиску, чиме се доказује Њутнов закон вискозитета у овом експерименту.

Слика 4: Нењутновска течност

Смеша воде и кукурузног скроба је нењутновска течност која не прати Њутнов закон вискозитета јер постаје чврста ако се на њу примени већи притисак. Ударањем у смешу честице (молекули) у њој се сабијају и течност постаје чврста – пружа отпор, одупире се притиску, научни је закључак. Густина нењутновских течности се може променити када је под силом и тада може бити течнија или пак чврста. Нама најпознатије нењутновске течности су: кечап (постаје течнији када се протресе), разне креме, скробне суспензије, паста за зубе, боје, крв, растопљени путер, шампон (раствори соли и растопљених полимера). Има неке „слатке" науке у свему овоме!? Управо због тога је овај експеримент деци постао најомиљенији.

Експеримент 4 – Изоловање ДНК из банане[10]

Прави научни изазов за ученике је био експеримент (Слика 5) у коме су могли да изолују и виде ДНК. Молекул ДНК се налази у једру сваке еукариотске[11] ћелије и иначе је невидљив за наше око као и саме ћелије. Ученици су сматрали овај експеримент „тешким". Након успеха и видљивог резултата обожавали су да се забављају изоловањем ДНК из разног воћа (банана, киви, мандарина…).

Проблемско питање је како је могуће видети ДНК молекул? Хипотеза гласи да је могуће изоловати ДНК из живих ћелија и видети молекул који се не може уочити голим оком у ћелији. Како бисмо реализовали експеримент потребан нам је неки биљни материјал, најбоље плод банане или другог воћа. Воће се добро изгњечити са мало воде да се ћелије разбију како би се ослободила једра у смеси. У пола чаше воде помешати једну кашику детерџента за судове а потом додати једну кашичицу соли и лагано промешати док се со не раствори. Ову смесу додати у изгњечену банану и добро

[10] Садржај је преузет са јутјуб канала Завода за биокемију и молекуларну биологију Фармацеутско-биокемијског факултета Свеучилишта у Загребу.

[11] Еукариоти су организми који имају организовано једро у коме се налази наследни материјал – ДНК, за разлику од бактерија које имају прокариотски тип организације ћелије – наследни материјал се налази у цитоплазми.

промешати. Смесу процедити кроз газу и у филтрат полако сипати расхлађен алкохол (70%) у количини истој колико има филтрата након чега ће се појавити клупка од кончића ДНК.

У овом експерименту помоћу детерџента разградиле су се мембране ћелија и једара, а додавањем алкохола, ДНК која је ослобођена из једра, згрушала се, исталожила и постала видљива за наше око у виду кончића. Научни закључак је да ДНК није растворљива у алкохолу и због тога се молекул наталожио и постао видљив.

Слика 5: Изоловање ДНК из банане

Експеримент 5 – Тај незамењиви Slime (љигавац)[12]

Љигавац (Слика 6) је био омиљена играчка већине ученика у млађен узрасту, па и дан данас. Добар део ученика је, на моје изненађење, већ изводило овај експеримент (Слика 9) објашњавајући да су видели видео записе на You Tube-у. Имали су различите идеје и приступе у коришћењу материјала и поступака израде. Преовладао је најједноставнији начин израде који је имао веома добар резултат у пракси, што је децу посебно одушевило.

За прављење љигавца потребан је течни лепак (ОХО или други), раствор борне киселине – 3% (активатор), мало воде, сода-бикарбона, јестива боја по избору и шљокице по жељи.

[12] Експеримент је преузет са сајта Образовни центар СТЕМ и прилагођен потребама радионице.

Слика 6: Припрема љигавца

Пред децу је изнето проблемско питање: Шта ће се десити са лепком када му додамо активатор? Ученици су поставили хипотезу: Лепак ће у комбинацији са борном киселином и водом постати гњецав, створиће се слузав материјал. Љигавац се прави веома једноставно. У посуду за мешање дода се лепак (једна четвртина паковања), мало млаке воде (1 кашика) у којој смо растворили соду-бикарбону (1 кашика). Смешу мешати
док се не сједини. Потом полако додавати борну киселину, кап по кап, док смеша не почне да се одваја од посуде. Када је љигавац готов, дода се мало боје по избору, као и шљокице. Љигавца је могуће растезати и гњечити. Потребно га је чувати у пластичној заклопљеној кутији, најбоље у фрижидеру.

До ког научног закључка су деца дошла? Додавањем борне киселине – активатора, лепку (синтетичка смола) дошло је до хемијске реакције која је условила и промену вискозитета смеше из течног у „слузаву", гњецаву, растегљиву масу. Деца су се одлично забавила и уживала у извођењу овог експеримента, а при том усвојила нова знања и открила да наука може бити веома занимљива.

Експеримент 6 – Квасац је жив!?[13]

Ученици петог разреда који су тек почели да изучавају биологију нису били свесни да је квасац који користимо у исхрани, заправо, живо биће. Били су веома симпатични у свом изненађењу. Како бисмо разјаснили ово питање, направили смо нативни препарат квасца и посматрали га под микроскопом, да се уверимо. За овај експеримент био је потребан комад свежег квасца, шећер, вода, мања флашица, левак и балон.

Слика 7: Експеримент са квасцем

Проблемско питање ове радионице је: Да ли је квасац живо биће? Постављена је хипотеза: Квасац је живо биће, храни се шећером и размножава се. Поступак рада: Загрејати 1l воде, да буде млака, а потом је улити у бокал. Размути пакетић свежег квасца у млакој води (температура тела при додиру 35-37°C), затим додати 2-3 кашике шећера и промешати. Раствор је спреман да се помоћу левка сипа у флашице. У флашицу, помоћу левка, усути 500 ml течности и сипати кашику шећера. Флашицу затворити и добро промућкати како би се шећер растопио. На врх флашице ставити балон. За овај експеримент било је потребно стрпљење. Деца су, ипак, нестпрпљиво исчекивала шта ће се догодити с балоном.

Извођењем експеримента деца су дошла до научног закључка да пекарски квасац мирује све док не дође у контакт са топлом водом у којој је растворен шећер и тада почиње да се храни и испушта гас којим се пуни балон. Хипотеза је доказана. Квасац је жив!

[13] Експеримент је преузет са сајта Образовни центар СТЕМ и прилагођен потребама радионице.

Дакле, једноћелијски организам – квасац храни се једноставним шећерима. Приликом исхране, врења, ослобађа и гасове угљен-диоксида и етанол, заједно са енергијом (топлота). Квасци су еукариотски, једноћелијски, микроорганизми који су сврстани у царство гљива. Има их око 1.500 врста, а нама најпознатија врста је пивски или пекарски квасац – Saccharomyces cerevisiae. Препоручена температура за активацију и раст квасца је око 35°C.

Презентовање резултата рада и евалуација

„Знање није довољно, потребна је примена. Жеља није довољна, потребан је рад."
Јохан Волфганг Гете

Оснажени новим знањима и вештинама чланови клуба су имали потребу да научна сазнања поделе са другим учесницима школског живота и шире. Организован је први научни догађај „СТЕМ научни изазов" (Слике 8, 9 и 10) у децембру месецу 2022. године, након три месеца постојања клуба, на коме су деца демонстрирала шест једноставних СТЕМ експеримената заинтересованим ученицима, наставницима, родитељима и припадницима локалне заједнице. Извођењем експеримената ученици су показали да су у стању да самостално изводе експерименте, да примењују разне технике и материјале на нов и неуобичајен начин и свој ентузијазам делили са присутнима. Посебно се запажа колективни дух и жеља да научено поделе са својим вршњацима. Код посетилаца прикази експеримената су изазвали су „wow ефекат" (Пар и др., 2022). Догађај је имао за циљ да деца прикажу новостечена знања и вештине што већем броју другара, да их заинтересује за науку и научни поглед на свет, да анимира нове будуће чланове како би допринели даљем развоју клуба новим идејама. Заједнички рад деце на радионицама резултирао је чвршћом сарадњом међу њима у тој мери да су се међусобно називали Стемовцима.

Слика 8: Плакат позивница за СТЕМ догађај

Слика 9: Уређење учионице за догађај

Слика 10: Извођење огледа на СТЕМ догађају

Од настанка клуба до данас изведено је укупно шеснаест експеримената[14], реализована су три пројекта[15] и две научне манифестације[16]. Ученици су јачали своје компетенције активним учешћем, радом у тимовима, истраживањем, закључивањем, коришћењем савремених технологија и извођењем експеримената. Приликом научних манифестација делили су несебично новостечена знања и уживали у подучавању друге деце. Радо су учествовали у медијском представљању клуба на локалном медију[17]

сарађивали на пројектима са децом из друге школе. У мају су чланови клуба посетили Фестивал науке 2023.: Ново доба, Ботаничку башту „Јевремовац" и Музеј „Николе Тесле" у Београду, како би проширили своја знања.

Највеће вредности ангажовања деце у клубу су тимски рад, дружење и учење кроз забаву при чему су развијали многе међупредметне компетенције као што су: комуникација, сарадња, решавање проблема, одговоран однос према природи, рад са подацима и информацијама, дигиталне компетенције, естетичка компетенција и компетенција за целоживотно учење, које су трајна вредност СТЕМ образовања. Усвојене вештине и знања током рада која се темеље на личном искуству ученици могу значајно применити у даљем школовању и у животу.

На крају школске године чланови су попунили анонимну Анкету о раду СТЕМ клуба „Вулкан" за потребе евалуације рада. У анкетирању је учествовало двадесет петоро деце од 5-8 разреда. Анализа резултата (Табела 1) указује да већина испитаника (92%) радо долази на радионице; за већину испитаника свака радионица је занимљива (92%); већина испитаника се осећа опуштено на радионицама (92%); свим испитаницима су изведени експерименти били интересантни и разумљиви (88%); већина испитаника сматра да су научили много нових ствари и вештина (88%); већина испитаника сматра да би бирао да стиче нова знања путем СТЕМ експеримената (80%);

[14] Кућни вулкан, Изоловање ДНК из банане, Тајна порука пријатељу, Тај незамењиви слајм, Нењутновска течност, Квасац је жив?, Кристално дрво, Дување уназад, Математичко дрво, Медузе су бесмртне и увек ћуте, Домаће боје, Хранилице за птице, Шта има више витамина Ц - лимун или поморанџа?, Јесен у бојама науке, Зашто је небо плаво? и Фотосинтеза код куће.
[15] Пројекти: „Дан пчела 2023.", „Мали научници за ново доба" и „Дан вода 2024.".
[16] „СТЕМ научни изазов" и Дан науке поводом јубилеја школе.
[17] Учествовање у програму РТВ-а: дечја емисија „Добро јутро Лењивци" и „Разгледнице".

већина испитаника сматра да ће им стечена знања бити од користи у настави многих предмета (84%).

Питање	задовољан/а	равнодушан/а	незадовољан/а
Радо долазим на СТЕМ радионице.	23	2	0
Свака радионица је занимљива и корисна.	23	1	1
Осећам се опуштено на СТЕМ радионицама.	23	2	0
Експерименти које смо изводили били су ми интересантни и разумљиви.	22	2	1
Научио/ла сам много нових ствари и вештина.	22	2	1
Да могу да бирам радо бих проучавао/а и стицао/а нова знања користећи СТЕМ експерименте.	20	3	2
Искуства и знања стечена на радионицама биће ми од користи у настави многих предмета.	21	3	1

Резултати анкете указују на то да су деца веома задовољна ангажовањем и постигнутим резултатима рада у клубу (Табела 1).

Табела 1: Резултати анкете чланова СТЕМ клуба „Вулкан”

Закључак

„Људи не схватају да се будућност дешава управо сада, само мало касније.”
Валентин Кулето

Примена СТЕМ метода омогућује интердисциплинаран приступ учењу и повезивање знања из више предмета и области уз развијање критичког мишљења, креативности, сарадње и комуникације код деце. Извођење експеримената и реализација разноврсних активности применом СТЕМ метода уз интердисциплинаран приступ довело је до трајних конгнитивнх промена, развоја вештина код деце и допринело њиховом оснаживању. Деца су подстакнута да самостално изводе експерименте и мотивисана да своја нова знања поделе са вршњацима. Вештине и знања стечена током рада која се темеље на личном искуству деца могу значајно применити у даљој настави, као и изван школе (Вилотијевић, Вилотијевић, Мандић, 2018).

Деца су са радошћу и нестрпљењем ишчекивала сваку нову радионицу и активност. Рад у клубу захтевао је од њих одговоран приступ, поштовање

лабораторијског рада и научног принципа и повезивање знања из природних предмета, математике, технологије и инжењерства. Учили су да анализирају информације, упоређују их, повезују појмове и креативно размишљају стичући притом нова знања и вештине на забаван начин. Повезивањем теоријских знања са практичним вештинама деца су доживела нова аутентична искуства, усвојили су једноставне технике експерименталног рада и СТЕМ приступа. Охрабрује чињеница да су ученици стекли веће самопоуздање у себе и заволели СТЕМ метод као пожељан за усвајање нових знања и повезивање постојећих. Вештине и знања стечена током рада која се темеље на личном искуству ученици могу значајно применити у даљој настави и у животу. Уочено је да су деца уживала у новостеченим знањима и вештинама и била мотивисани да их радо самостално демонстрирају на данима посвећеним науци. Резултате рада секције деца су представила и путем едукативног филма „Мали научници за ново доба”[18] како би даље промовисала клуб и СТЕМ образовање. Примећено је да је овакав приступ реализације садржаја применом СТЕМ метода кроз ваннаставну активност (секцију) позитивно утицао на став деце о науци, повезивање знања и развој „меких” вештина (енгл. soft skills)[19] потребних за 21 век (Дрљача и др. 2023). Из приказаног се може закључити да су деца применом СТЕМ метода стекла функционална знања која могу применити у многим животним ситуацијама и у даљем образовању.

ЛИТЕРАТУРА

Базић, Р. Ј. (2017). *Трендови промена у друштву и образовању које генерише четврта индусријска револуција.* Лепосавић: Учитељски факултет.

Вилотијевић, М., Вилотијевић, Н. (2016). *Модели развијајуће наставе I.* Београд: Учитељски факултет.

Вилотијевић, М., Вилотијевић, Н., Мандић, Д. (2018). *Пројектна настава у ИКТ окружењу*, Београд: Учитељски факултет.

Жупанец, В., Прибићевић, Т., Бојовић, М. (2023). *Методика наставе биологије 2.* Нови Сад: Природно-математички факултет.

Малешевић, Д. (2012). Процес оспособљавања ученика за самостално учење откривањем. *Образовна технологија,* 2, 143-152.

Миљановић, Т., Жупанец, В. (2022). *Методика наставе биологије 1.* Нови Сад: Природно-математички факултет.

Пушковић, Д. (2024). Примена СТЕМ метода у ваннаставним активностима, *Стемологија,* 2, (рад је прихваћен а часопис је у поступку објаве)

Drljača P., D., Jelisić, S., Garić, M., Zlokapa, B., Bojić, N., Zrilić, O., Atlagić Gotovac, S. Paraš, S. Telalović Hasić, S., 2023, *Priručnik za STEM edukatore, upotreba koncepta odgovornih istraživanja i inovacija u STEM obrazovanju*. Univerzitet u Banjoj Luci, Banja Luka. Preuzeto 3. 5. 2024. sa https://wbc-rri.net/wp-content/uploads/2023/05/Prirucnik-za-STEM-edukatore-FINAL.pdf

Kuleto, B., 2022, Contemporary Education. The Future of Education is here!, VOL. 1, LINK group, Zemun. Preuzeto 12. 4. 2024. sa https://www.valentinkuleto.com/

Paar, D., Markičević, B., Brkljačić, M., Golembiowska, A., Trifunović, B., Vrhovski, H., Duvnjak, K. 2022, STEM u neformalnom obrazovanju za zanimanja 21. stoljeća, priručnik za STEM edukatore. Bioteka, Zagreb. Preuzeto 3. 5. 2024. sa https://www.stem-

[18] Продукт пројекта „Мали научници за ново доба” је снимљен истоимени дечји едукативни филм о спроведеним активностима клуба који је премијерно приказан на Другом дечјем филмском фестивалу „БУ фест” на коме је и похваљен. Цео филм је доступан за преглед на линку: https://drive.google.com/file/d/1PSnRvL8kLhmAx1NS_eLBYqPyisGQgChc/view?usp=shari

[19] СТЕМ образовање и учење омогућавају стицање многих „меких” вештина (потребних за 21. век) међу којима се истичу: практичност, критичко размишљање, решавање проблема, креативност, иновативност, сарадња, склоност према истраживању, вештине вођења пројеката и тимски рад на решавању проблема (Дрљача и др, 2023).

ambasadori.bioteka.hr/downloads/STEM%20PRIRUC%CC%8CNIK_%20final_online%20verzija.pdf
Међупредметне компетенције, Удружење за промоцију, усавршавање и развој образовања „Нови Логос" Београд. Преузето 25. 8. 2022. са https://www.kompetencije.edu.rs/program/
Интернет адресе:
https://www.youtube.com/watch?v=iAou3gK01ms
https://www.stemeksperimenti.com/category/eksperimenti/
https://www.youtube.com/watch?v=KmIPeHeQNEw
https://docs.google.com/spreadsheets/d/1RfM-hDoRlX4H3pJHtNFoZFXfAOa7tjOi/edit?usp=sharing&ouid=103249495594917258631&rtpof=true&sd=true

DANICA PUŠKOVIĆ

STEM EDUCATION OF CHILDREN IN SCHOOL PRACTICE

Abstract: Intersubject correlation in the elementary school curriculum is not sufficiently stressed for applied, while it is, in fact, of the utmost importance for proper acquisition of knowledge in scientific disciplines. Effective knowledge-linking processes are enabled precisely applying STEM methods, which are quite underrated in elementary school teaching practice. The application of modern educational technologies and scientific knowledge in teaching today is not in line with the dizzying development of science and technology. STEM education involves „trial and error" as a necessary element in making great achievements. Only experiential knowledge acquired through students' independent practical work along with the activation of multiple senses ensures proper acquisition and application of the acquired knowledge. STEM methods application helps overcome insufficient intersubject correlation, enabling optimal learning and acquisition of functional knowledge. This paper aims to show how content processing using STEM methods can be realized in a more interesting and meaningful way through workshop activities. By performing simple experiments, children are encouraged to collaborate, explore, reflect and connect knowledge from natural subjects with mathematics, technology and engineering. This approach results in the acquisition of many cross-curricular competencies and skills for the 21st century (so-called "soft" skills) in children. By linking theoretical knowledge with practical skills, children adopted simple techniques of STEM methods and acquired new authentic experiences. They were encouraged to independently perform experiments and were motivated to share their newly acquired knowledge with their peers. The acquired skills and knowledge during this work, which are all based on personal experience, can be extensively applied in further education and life on behalf of the students. The paper presents experiences from the workshops of the STEM section at the Elementary School "22. avgust" in Bukovac.

Keywords: STEM education, children, skills, functional knowledge.

UDC: 37.013.321

ДРАГАНА Р. ГАВРИЛОВИЋ-ОБРАДОВИЋ
ОШ „Ђура Јакшић”, Кић, Р. Србија

ПРИМЕНА БЛУМОВЕ ТАКСОНОМИЈЕ У РАЗЛИЧИТИМ ТЕМАТСКИМ АКТИВНОСТИМА

У раду се указује на значај Блумове таксономије у формулисању исхода учења, као и у процесу оцењивања. Приложена је и анализа таксономија наставних задатака, циљева и исхода које су сачинили Бенџамин Блум и његови сарадници, која је најчешће употребљавана класификација сазнајних домена, менталних и практичних способности ученика. У другом делу рада показана је и примена Блумове таксономије на примерима *тематских активности* које су реализоване у нижим разредима основне школе. Тематска настава или интердисциплинарни приступ настави је повезивање садржаја разних предмета у једну целину, избором једне теме и реализације исте. Кроз разне активности, а све са циљем решавања проблема или стицања нових знања и вештина о одабраној теми, остварују се исходи планирани програмом наставе и учења за одређени разред.

Кључне речи: Исходи, учење, таксономија, примена, тематска настава, интердисциплинарност.

Увод

Добро планиране и осмишљене тематске активности и тематска настава имају за циљ долажење до сазнања истраживањем одређене теме. Да би ученици током истраживања били што активнији и самосталнији, тематску наставу треба планирати и организовати тако да садржи све потребне кораке, а то су (Михаиловић, 2021:6): дефинисање циља и исхода који се тематским активностима желе постићи, планирање активности које одговарају теми, односно постављеном циљу (подела активности, избор материјала, метода рада, дефинисање места и динамике рада), реализација планираних активности, приказ реализованих активности и продуката рада и на крају, вредновање тематских активности (процена остварености дефинисаних циљева и исхода, указивање на успехе и тешкоће у току реализације различитих активности).

Сваки почетак тематских активности захтева дефинисање циља и исхода, а на крају следи процена остварености дефинисаних циљева и исхода.

Циљеви учења и исходи учења су два различита концепта. Први описује оно што наставник жели да научи ученика у току реализације предмета, други оно што је ученик на крају процеса учења научио. Циљ учења је намера, а исход учења је мерљиви резултат остварења те намере. Начин провере наученог треба да је повезан са јасно дефинисаним исходима учења. Исходи учења су јасни описи онога што би ученик требало да зна, разуме и уме да уради по завршетку учења.

Посматрано из перспективе наставника, исходи учења представљају основу у односу на коју планирају садржај предмета, наставни материјал и методе подучавања.

Исходи учења који се желе постићи диктирају и начин провере знања, који мора бити транспарентно повезан са сваким појединим исходом.

Исходи учења, у ширем смислу, схватају се као конкретизације компетенција које студенти и ученици треба да развију током учења (Lungulov, 2015). Извори исхода учења налазе у активностима онога који учи (Slatina, 2011). Овакво одређење иницира померање фокуса образовног процеса са наставника и наставног садржаја на студента/ученика (Lončar-Vicković i Dolaček-Alduk, 2009; Đorić i Popović, 2011; Lungulov, 2015).

Блумова таксономија

Блумова таксономија је таксономија развијена, управо, за потребе формулисања резултата учења (понашања ученика) и као упутство за осмишљавање начина провере знања, прилагођених сазнајном домену, менталним и практичним способностима које се оцењују (Đorić i Popović, 2011). Овакав концепт васпитно-образовних циљева одговара данашњој идеји о исходима учења и заправо представља теоријску основу наставе засноване на исходима (Slatina, 2011).

Таксономија не класификује наставне методе, начин на који се наставници односе према ученицима, врсте наставног материјала или наставне садржаје, већ жељено понашање ученика – начин на који ученици реагују, мисле или осећају након што су били изложени утицају наставе и свог учења (Marinović, 2014).

Промене статуса ученика у наставним системима, у којима он доспева у центар процеса учења, као и нова сазнања из области педагогије и психологије, условиле су настанак измена у оригиналној Блумовој таксономији. Оне се односе на терминологију и структуру процеса који је у основи таксономије.

Терминолошке промене су препознатљиве по томе што су за називе шест категорија таксономије првобитно коришћене именице, а у ревизији су преименоване у глаголе.

Слика 1. Оригинална и ревидирана таксономија когнитивног процеса
(израђено на основу: digitalnaucionica.edu.rs/wp-content/uploads/2018/10/revidirana-blumova-taksonomija.jpg)

Друга промена у структури таксономије јесте увођење додатне димензије сазнавања. То значи да ревидирана таксономија има две димензије: прву представљају когнитивни процеси, док другу димензију чини знање.

Димензија знања усмерена је на познавање садржаја и описује тип знања које треба да се стекне. Приликом описивања категорија знања користе се именице.

Чињенично знање (знање терминологије и знање специфичних детаља и елемената) – основне чињенице које ученик треба да зна како би био упознат са

проблемом који је потребно решити. *Концептуално знање* (знање класа и категорија, знање принципа и генерализације и знање теорија, модела и структура) – познавање међусобних односа основних елемената у оквиру шире структуре. *Процедурално знање* (знање специфичних вештина и алгоритама, знање специфичних техника и метода и знање критеријума на основу којих се бира начин деловања) – познавање метода, техника, инструмента рада и критеријума за њихов избор. *Метакогнитивно знање* (знање стратегија, знање когнитивних процеса и самопознавање) – свест о сазнајним процесима и знању у оквиру властите спознаје.

Приказане особине ревидиране Блумове таксономије, наводе на закључак да образовни циљеви и задаци имају две димензије. На основу тога је могуће израдити дводимензионалну таксономску табелу. У овој табели редови представљају четири категорије димензије знања, а колоне шест категорија димензије когнитивних процеса. Свест о томе шта ученик треба да зна и буде у стању да уради одређен је у односу на две димензије таксономије и може бити графички представљен на следећи начин.

Табела 1. Дводимензионална таксономска табела (према: Krathwohl, 2002)

Димензија знања	*Димензија когнитивног процеса*					
	1. Сећати се	2. Разумети	3. Применити	4. Анализирати	5. Евалуирати	6. Креирати
Чињенично знање						
Концептуално знање						
Процедурално знање						
Метакогнитивно знање						

Из табеле се, по дијагоналној линији, може уочити да се од глагола „набраја“, у најнижој категорији, долази до глагола „ствара“, у највишем когнитивном процесу креативности. По неким ауторима, креативност је највећи дар, „божји дар“ људске интелигенције. Креативност је двојаки процес: процес развијања и стварања оригиналних и вредних идеја и процес имплементације нових идеја у праксу (Гаврић, 2021).

Управо, тематска настава, тематске и пројектне активности су усмерене на развијање виших когнитивних способности, социјалних вештина и стваралаштва, развијање креативности. Многи приступи за развијање креативног мишљења укључују решавање проблема, креативне уметничке медије и програме за читање, промене курикулума и његово другачије административно уређење, измене утицаја наставника и климе у разреду, нове механизме мотивисања, као и разне посебне програме за креативност (Максић, 2007).

Примена Блумове таксономије у тематској настави и тематским активностима

Примена Блумове таксономије тематској настави може се сагледати и кроз листу активности и радњи током тематске наставе (Gavrić, 2021).

– Стварање: приказ нове повезаности међу идејама (реконструисати, повезати, осмислити, створити).
– Евалуација: праведан став или одлука (процењивати, расправљати, вредновати, критиковати, оценити, проверити).

– Синтеза: приказ повезаности међу идејама (закључивати, повезивати, допуњавати, интегрисати).
– Анализа: приказ концепције међу идејама (упоређивати, испитивати, експериментисати, издвајати, класификовати).
– Примена: коришћење информација у новим ситуацијама (применити, демонстрирати, показати, решавати, користити, извршавати).
– Разумевање: објашњавање идеја (разликовати, класификовати, описивати, објашњавати, препознавати).
– Знање: Подсећање на чињенице (меморисати, понављати, излиставати, копирати).

Прва два нивоа, нивои знања и разумевања, остварују се и у класичној настави. Остали, виши нивои Блумове таксономије, реализују се, најчешће, током тематских и пројектних наставних и ваннаставних активности.

У наставку рада биће, у краћим формама, приказани тематски дани и тематске активности реализоване у првом разреду основне школе. С обзиром на наслов рада, Примена Блумове таксономије у различитим тематским активностима, тематски дани неће бити приказани у целости, већ само са аспекта циља, исхода и активности ученика, јер у пракси, од циља до усвојености исхода, долази се темељно одабраним активностима ученика и наставника.

1. Тема дана: Није тешко бити фин – правила понашања

Циљ:

– Усвајање знања о правима и обавезама ученика у школи, као и о правилима понашања;
– Подстицање одговорног односа према школској имовини.
– Васпитавање ученика за поштовање правила понашања у школи.

Исходи

По завршетку дана ученик ће бити у стању да:

– усмено прича према сликама и о доживљајима.
– именује и уочава геометријске облике предмета из непосредне околине;
– именује геометријске фигуре;
– поштује договорена правила понашања у школи, да их се придржава и прихвата последице ако их прекрши;
– чува своју, школску и имовину других;
– сарађује са вршњацима у заједничким активностима;
– разуме и примењује правила понашања на терену и у дворишту;
– примењује здравствено - хигијенске мере, пре, у току и након вежбања.

Активности ученика:

Посматрају слике и илустрације у Буквару; посматрају слике и илустрације на плакатима; запажају правила; упоређују; разговарају; дискутују; описују; закључују шта је добро, а шта лоше понашање; решавају задатке у уџбенику; записују; рецитују; цртају; израђују; лепе; посматрају; слушају; обилазе; уређују; играју; анализирају и закључују.

2. Тема дана: Здрава ужина

Циљ:

– Упознати здраве намирнице важне за наше одрастање.
– Развијање позитивних навика за очување здравља.
– Обележавање Светског дана хране.

Исходи

По завршетку дана ученик ће бити у стању да:

– пева песму *Ако желиш мишице* по слуху;
– прочита (изброји), симболима запише број елемената скупова и упореди их;
– нацрта скупове са здравим намирницама и издвоји скупове воћа, поврћа, меса, житарица и млечних производа и изброји њихове елементе;
– разликује изговорени глас и написано слово Л и Љ; изговорене и написане речи и реченице;
– зна да одабере здраву намирницу за ужину, опише је и дегустира;

примењује здравствено - хигијенске мере, пре, у току и након вежбања.

Активности ученика:

Певају песму; разговарају о теми песме; слажу воће које су донели за ужину; класификују по упутствима; цртају и упоређују скупове са воћем, формирају подскупове; решавају задатке у (дигиталним) штампаним уџбеницима и наставним листићима; играју игру „Покажи прстиће”; понављају гласове Л и Љ; проналазе слова на словарици, анализирају на којим местима се налазе гласови Л и Љ у речима; смишљају речи здраве хране у којима су гласови Л и Љ; записује речи у своје свеске и читају; препознају, именују здраве намирнице; креирају одељенску изложбу; размењују здраву ужину; ужинају здраво; играју дечје игре у природи.

3. Тема дана: Јабука

Циљ:

– Усвојити знање о значају јабуке као здраве намирнице важне за наше одрастање.
– Развијање позитивних навика за очување здравља.

Исходи

По завршетку дана ученик ће бити у стању да:

– сабира и одузима до 5 и решава једноставније текстуалне задатке са једном операцијом;
– прочита (изброји), симболима запише број елемената скупова и упореди их;
– разликује изговорени глас и написано слово Ђ и Џ; изговорене и написане речи и реченице о јабуци;
– рецитује песму *Јабука* и *Јуца с великом јабуком* Ј.Ј. Змај;
– усмено и писмено искаже каква јабука може да буде;
– направи слику и предмет од јесењег лишћа, плодова и јабука („оживљавање” воћа и поврћа);
– направи тродимензионалну јабуку од колаж папира;
– примењује здравствено - хигијенске мере, пре, у току и након јела.

Активности ученика:

Рецитују песме о јабуци; разговарају о песмама; усмено исказују особине јабуке; записују особине јабуке; слажу јабуке које су донели за ужину у скупове према захтевима; цртају и упоређују скупове са јабукама; решавају текстуалне задатке на листићима; играју игру "Скривена реч"; цртају и боје јабуке; креирају радове од јесењег лишћа, плодова и јабука; ужинају и размењују здраву ужину; анализирају цртеже и радове од јесењих плодова; класификују цртеже према теми и уређују учионицу и пано.

4. Тема дана: Јесен у мом сокаку

Циљ:

– Уочавање промена које нам јесен доноси: промене у природи, промене у пословима људи, у облачењу, промене код животиња, промене у времену.

Исходи

По завршетку дана ученик ће бити у стању да:
- пева песму *Јесења песма* по слуху;
- пева песме: *Иде јесен* и *Берем, берем грожђе*;
- активно слуша и разуме садржај књижевно-уметничког текста који се чита;
- чита (шчитава), правилно и са разумевањем;
- проналази информације експлицитно изнете у тексту;
- обликује усмену поруку;
- користи знаке плус, минус и једнако у опсегу бројева до 5;
- прочита (изброји), симболима запише број елемената скупова и упореди их;
- учествује у извођењу једноставних огледа којима испитује природне феномене (кретање ветра);
- сарађује са вршњацима у заједничким активностима;
- изводи различите покрете у ритму музике и опонаша појаве и звукове у природи: кишу, ветар, лишће,...
- примењује здравствено - хигијенске мере, пре, у току и након вежбања.

Активности ученика:

Певају песму; учествују у разговору о јесени; износе своје утиске и запажања; преписују наслов и име писца; изражајно читају песму; учествују у разговору и дају своје мишљење о значењу непознатих речи; дискутују о садржају песме; закључују о чему песма пева; читају песму наглас; пишу у свеску по захтеву; решавају задатке у Наставним листовима; саопштавају и образлажу своје одговоре; решавају задатке и пишу; проналазе примере; проверавају тачност; учествују у анализи; праве лепезе и ветрењаче; уочавају промене и учествују у разговору о карактеристикама годишњег доба; сакупљају лишће; лепе; исписују какав може бити лист у јесен; цртају; изводе огледе у пару; изводе закључак; посматрају илустрације, упоређују и закључују; уочавају користи од ветра; играју дечје игре у природи; певају песме о *Јесени*; конструишу и праве ритмичке инструменте од јесењих плодова и свирају на ритмичким инструментима;

5. Тема дана: Празничне радости

Циљ:
- Обрадити, утврдити, обновити знања о новогодишњим и Божићним празницима кроз различите предмете, задатке и активности.
- Подстицање празничног расположења, развијање другарства и осећаја припадности.

Исходи

По завршетку дана ученик ће бити у стању да:
- по слуху, пева песме: *Звончићи* Џ. Пјерпонт, *Примили смо вести тазе* и *Божић, Божић благи дан*;
- препозна и по слуху пева песму на енглеском *Jingle Bells*;
- повезује музичко дело у односу на њему блиске ситуације,врсту гласа и боју инструмента са карактером дела;
- изводи различите покрете у ритму музике, празничног расположења и опонаша појаве и звукове у природи: снег, лед, вејавица, брег,брдо,...
- илуструје своје расположење слушајући музику;
- разликује празнике и њихове обичаје;
- чита и рецитује песму: *Срећна Нова година* Душана Радовића;
- активно слуша и разуме садржај књижевно-уметничког текста који се чита;
- чита, правилно и са разумевањем;
- проналази информације експлицитно изнете у тексту;
- обликује усмену поруку;

– користи знаке плус, минус и једнако у опсегу бројева прве десетице;
– прочита текстуални задатак, постави израз, израчуна и да текстуални одговор;
– упути и напише једноставне честитке на српском језику;
– упути једноставне честитке на енглеском језику;
– учествује у разговору и износи своја искуства, навике и расположења;
– сарађује са вршњацима у заједничким активностима;

Активности ученика:

Решавају *Новогодишњи квиз*; откривају назив тематског дана; учествују у разговору о празницима и зими; износе своје утиске и запажања; преписују наслов и име писца; разговарају и подсећају се на песника, Душана Радовића и *Јесењу песму* коју, већ, знају; изражајно читају песму у Буквару; учествују у разговору и дају своје мишљење о значењу непознатих речи; дискутују о садржају песме; закључују о чему песма пева; читају песму наглас; пишу у свеску по захтеву; решавају задатке у Наставним листовима; саопштавају и образлажу своје одговоре; решавају задатке и пишу; дају примере; проверавају тачност; учествују у анализи; учествују у разговору о карактеристикама годишњег доба; исписују каква може бити пахуљица; цртају; креирају пахуљице од различитих материјала; посматрају илустрације; изводе закључке; певају песме о зими, Деда Мразу, Новој години и Божићу; свирају на ритмичким инструментима; осмишљавају и реализују одељенску свечаност.

6. Тема дана: У сусрет школској слави

Циљ:

– Обрадити, утврдити, проширити и обновити знања о Светом Сави кроз групни рад, рад у пару и кроз различите предмете и задатке.

Исходи

По завршетку дана ученик ће бити у стању да:

– чита и анализира текст-народну причу: *Свети Сава и ђаци*;
– активно слуша и разуме садржај књижевно-уметничког текста који се чита;
– чита, правилно и са разумевањем;
– проналази информације експлицитно изнете у тексту;
– обликује усмену поруку;
– писмено одговара на постављена питања;
– илуструје своје расположење слушајући музику;
– разликује празнике и њихове обичаје;
– користи знаке плус, минус и једнако у опсегу бројева прве десетице;
– прочита текстуални задатак, постави израз, израчуна и да текстуални одговор;
– пева химну Светом Сави на свечан и пригодан начин;
– изводи покрете уз музику;
– објасни славске обичаје и обреде;
– учествује у разговору и износи своја искуства, навике и расположења;
– сарађује са вршњацима у заједничким активностима.

Активности ученика:

Откривају назив тематског дана; активно слушају причу, слушни запис текста; посматрају и прате дигиталну анимацију текста; учествују у разговору о тексту; износе своје утиске и запажања; преписују наслов; самостално читају текст; уочавају непознате речи, учествују у разговору и дају своје мишљење о значењу непознатих речи; уочавају ликове; уочавају редослед догађаја; доносе закључак о чему текст говори; објашњавају поруку текста; исказују поруке пословицама и повезују са контекстом текста; записују поруке у своје свеске; читају текст наглас; пишу у свеску по захтеву; раде задатке у

Наставним листовима; саопштавају и образлажу своје одговоре; решавају задатке и пишу; дају примере; проверавају тачност; учествују у анализи; учествују у разговору на тему Живот и дело Светог Саве; уочавају карактеристике славе; певају *Химну Светом Сави*; решавају укрштеницу; цртају и пишу; посматрају илустрације; запажају и закључују; боје цртеж (бојанку) Светог Саве; закључују које су се игре играле у прошлости и када је Свети Сава био дете; играју се игара из прошлости; свирају на ритмичким инструментима; врше одабир слика, текстова и бојанки; уређују одељенски пано.

7.Тема дана: Весници пролећа

Циљ:

- Обрадити, утврдити, обновити знања о променама које пролеће доноси са собом и буђењу природе, кроз различите предмете, задатке и активности.
- Подстицање доброг расположења, развијање другарства и осећаја припадности.

Исходи

- По завршетку дана ученик ће бити у стању да:
- По слуху, пева песме: *Шума блиста, Висибаба* ;
- повезује музичко дело у односу на њему блиске ситуације, врсту гласа и боју инструмента са карактером дела;
- изводи различите покрете у ритму музике, пролећног расположења и опонаша појаве и звукове у природи: киша, ветар, сунце, цврркут и лет птица, ...
- илуструје своје расположење слушајући музику;
- разликује годишња доба и њихове карактеристике;
- препозна песму;
- чита и рецитује песму: *Пролеће* Воје Царића; *Пролетња зора* Војислава Илића и *Ветар сејач* Мире Алечковић;
- уочи речи које се римују;
- чита текст *Јеж код фризера*;
- активно слуша и разуме садржај књижевно-уметничког текста који се чита;
- чита, правилно и са разумевањем;
- проналази информације експлицитно изнете у тексту;
- обликује усмену поруку;
- усмено и писмено одговара на постављена питања;
- користи знаке плус, минус и једнако у опсегу бројева прве и друге десетице;
- прочита текстуални задатак, постави израз, израчуна и да текстуални одговор;
- постави и израчуна једнакост са непознатим сабирком, умањеником и умањиоцем;
- упути и напише једноставне рођенданске позивнице на српском језику;
- упути једноставне честитке на енглеском језику и честита рођендан;
- учествује у разговору и износи своја искуства, навике и расположења;
- сарађује са вршњацима у заједничким активностима;
- покрене презентације и пребацује слајдове.

Активности ученика:

Решавају *наставне листиће*; откривају називе тематских дана и активности; учествују у разговору о променама у природи и пролећу; износе своје утиске и запажања; преписују наслове и имена писаца; разговарају о песницима и ауторима текстова; изражајно читају песме и текстове (Читанка и наставни листићи); учествују у разговору и дају своје мишљење о значењу непознатих речи; дискутују о садржају песме; закључују о чему песма пева; читају песму наглас; пишу у свеску по захтеву; читају текстове са разумевањем, анализирају и одговарају на постављена питања; раде задатке у Читанци

(дидактичко-методичке апаратуре); саопштавају и образлажу своје одговоре; решавају математичке задатке и пишу; дају примере; проверавају тачност; учествују у анализи; учествују у разговору о карактеристикама годишњег доба; исписују каква може бити шума у пролеће, пролећни цвет; цртају; праве цветове (висибабе-техника оригами); изводе закључак; посматрају илустрације и анализирају; певају песме о пролећу; свирају на ритмичким инструментима.

8. Тема дана: Јабука, на дар!

Циљ:

- Разумевање и доживљавање текста, порука и богаћење речника.
- Усвојити знање о значају јабуке као здраве намирнице.

Исходи

По завршетку дана ученик ће бити у стању да:

- користи појмове: сабирци, збир, умањеник, умањилац и разлика;
- сабира и одузима до 10;
- реши текстуалне задатке са једном операцијом;
- реши једноставне текстуалне задатке са две операције;
- активно слуша и разуме садржај књижевно-уметничког текста који му се чита и који слуша;
- чита правилно и са разумевањем;
- проналази информације експлицитно изнете у тексту;
- обликује усмену и писмену поруку;
- усмено и писмено искаже каква јабука може да буде;
- глуми по улогама;
- уочава разноврсност биљака на основу спољашњег изгледа;
- уочава делове тела биљке и делове тела јабуке;
- црта, боји и илуструје јабуке;
- направи тродимензионалну јабуку од колаж папира;
- игра дечју игру *Ја посејах лубенице* у складу са текстом;
- пева песму *Здрава храна*;
- примењује здравствено - хигијенске мере, пре, у току и након јела.

Активности ученика:

Решавају укрштеницу; записују одговоре и анализирају; закључују шта је коначно решење и записују; слушају звучни запис текста *Јабука* Драгана Лукића са дигиталног уџбеника; читају текст *Јабука* Драгана Лукића; читају биографију и разговарају о писцу; износе своја запажања и доживљај; анализирају текст; одговарају на постављена питања и захтеве; пишу записе у свеске и на папире за пано; уочавају ток радње у тексту; формулишу поруку и бирају одговарајућу пословицу; разговарају о значају поруке; читају и глуме по улогама; решавају задатке у наставном листу; решавају задатке у дигиталном уџбенику и коментаришу своје решење; рецитују песме о јабуци; разговарају о песмама; усмено и писмено исказују особине јабуке; решавају текстуалне задатке на листићима – сабирање и одузимање до 10; решавају математичке задатке на „јабуци”-листић; Читају записе о јабуци; уочавају главне делове биљке; уочавају и записују главне делове јабуке; гледају филм *Животни циклус биљке;* одговарају на постављена питања; цртају и боје јабуке; праве и креирају радове (јабуке) од колаж папира; певају песму *Здрава храна* (преузето са Youtube, изводе сестре Гобовић - албум Деци на дар); објашњавају својим речима утиске о слушаном делу; поштују договорена правила понашања при слушању музике; играју дечју игру *Ја посејах лубенице* у складу са текстом; селектују ликовне радове; уређују учионицу и пано.

9. Тема дана: Ускршње чаролије

Циљ:

Обрадити, утврдити, обновити знања о Васкршњим празницима кроз различите предмете, задатке и активности.

Подстицање празничног расположења, развијање другарства и осећаја припадности на даљину.

Исходи

По завршетку дана ученик ће бити у стању да:

- разликује празнике и њихове обичаје;
- активно слуша, чита и разуме садржај загонетки и њихових одгонетки;
- усмено прича према слици/сликама и о доживљајима;
- чита, правилно и са разумевањем;
- проналази информације експлицитно изнете у тексту;
- записује речи и реченице;
- примењује основна правописна правила;
- решава укрштенице и ребусе;
- користи знаке плус, једнако и заграде у опсегу бројева прве стотине;
- сабира двоцифрени и једноцифрени број без прелаза преко десетице;
- прочита текстуални задатак, постави израз, израчуна и да текстуални одговор;
- решава математичке укрштенице и ребусе;
- по слуху, пева песме: *Кока и пилићи* и *Ускршња песма*;
- повезује музичко дело у односу на њему блиске ситуације;
- илуструје своје расположење слушајући музику;
- упути Васкршњи поздрав;
- упути и напише једноставне честитке и поздраве за обележавање Васкрса у ванредној ситуацији на српском језику;
- упути једноставне честитке и поздрав на енглеском језику;
- учествује у разговору и износи своја искуства, навике и расположења;
- сарађује са учитељицом и вршњацима, непосредно и на даљину, у заједничким активностима;

Активности ученика:

Решавају *Укрштеницу Васкрс* у оквиру ТВ часа; откривају назив тематског дана; активно слушају о празницима, обичајима и Васкрсу; преписују наслов тематског дана; посматрају слике; причају и записују реченице на основу слика; читају и одгонетају загонетке; састављају речи од задатих слова; премештају речи и правилно их записују у форми реченице; пишу у свеску по захтеву; решавају задатке сабирања двоцифреног и једноцифреног броја; решавају задатке у дигиталном уџбенику; проверавају тачност; урађено прослеђују у е-учионицу; илуструју на тему Васкрс; певају песме о Васкрсу (дигитални уџбеник и цд); свирају на ритмичким инструментима; различитим техникама, по избору, шарају јаја; све урађено прослеђују учитељици у *Google* и е-учионицу, као и у *Viber* групу одељења с циљем креирања одељенске дигиталне изложбе (презентације).

10.Тема дана: Од семена до биљке, па у наше „здраве” тањире!

Циљ:

- Уочавање фаза развоја биљке и њених главних делова, као и значаја биљака у исхрани.

Исходи

По завршетку дана ученик ће бити у стању да:
- усмено препричава; усмено прича према слици/сликама и о доживљајима;
- усмено описује ствари из непосредног окружења;
- идентификује биљке из непосредног окружења на основу њиховог спољашњег изгледа;
- уочава разноврсност биљака на основу спољашњег изгледа;
- повезује резултате учења и рада са уложеним трудом;
- понаша се тако да не угрожава биљке у свом непосредном окружењу;
- препозна и именује делове биљака;
- уочи фазе развоја биљака;
- црта на различитим подлогама и форматима папира;
- користи материјал и прибор у складу са инструкцијама;
- преобликује, сам или у сарадњи са другима, употребне предмете мењајући им намену;
- схвати значај коришћења поврћа у исхрани;
- правилно се понаша за столом.

Активности ученика:

Причају и препричавају о доживљајима из искуства; причају на основу слика; описују ствари из непосредног искуства; препознају и идентификују биљке; примењује мере заштите биљног света; препознаје делове биљака и именује их; објашњава фазе развоја биљака; посматрају видео запис и повезују научено са претходно изведеним огледом; преобликује употребне предмете; уочава значај здраве исхране; црта; примењује научено, као и правила понашања за столом;

Приказани тематски дани указују на значај различитих активности ученика и све оне се могу разврстати и по нивоима Блумове таксономије. У пракси, то значи, да од циља до остварења исхода на највишем нивоу, нивоу стваралаштва и креативности, долазимо применом богате и разноврсне „лепезе" ученичких активности.

Закључак

Нова настава тражи од ученика да учествују, питају, размишљају, критикују и сарађују, и тако стекну неопходне и самосталне компетенције. Због тога, учионица треба да постане место за размену искустава, информација, идеја и сугестија.

Компетенције које желимо да развијемо код ученика (комуникативна, за сарадњу, естетска, дигитална, решавање проблема, рад са подацима и информацијама, компетенције за учење, одговоран однос према околини и здрављу, одговорно учешће у демократском друштву и предузимљивост ка предузетништву) истовремено представљају најважнији индикатор на основу којег се може оценити квалитет и успешност одређене наставне праксе. При томе, за њихов ефикасан развој неопходно је претходно дефинисати очекиване исходе учења, и на њима конципирати основе образовне политике, као и програме наставе, учења и курикулуме. За одређивање критеријума остварености исхода учења, са успехом се могу користити педагошке таксономије које су развили Бенџамин Блум и његови сарадници.

Овакве систематске класификације образовних циљева, задатака и исхода омогућавају већу транспарентност образовања, фокусирање наставног процеса на ученика и једноставно повезивање знања и вештина. Пошто се заснивају на савременим педагошким и психолошким теоријама, оне могу да обезбеђују ефикасније планирање, организацију и вредновање модерног образовања. Модерно образовање се, свакако, базира и на интеграцији наставних садржаја.

Још је Коменски (2007) истакао да се предметна расцепканост сукобљава с дечјим доживљајем света и захтевао је да се учи „све везано што је по себи везано“, тражећи томе да се у једну целину повеже настава речи, језика и ствари, односно, кућа, школа и живот. Управо су нова тематска планирања и иновације добар начин за то, посебно, јер ће нове теме у оквиру сваког предмета бити обрађене из другачије перспективе.

ЛИТЕРАТУРА

Arsić, M. (2000). *Kako unapređivati nastavu*. Visoka škola za obrazovanje Kruševac.

Borić, E., Škugor, A. (2012). Interdisciplinarnost sadržaja nastave Prirode i društva. *Módszertani Közlöny*, 72 – 83.

Gavrić, Z. (2021). *Projektna nastava* (priručnik za učitelje). Logos, Klett, Freska.

Komenski, J. A. (2007). *Velika didaktika*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Krauss, J., Boss, S. (2013). Thinking Through Project Based Learning, Guiding Deeper Inquiry. Thousand Oaks: Corwin

Lončar–Vicković, S., Dolaček-Alduk, Z. (2009). *ISHODI UČENJA - priručnik za sveučilišne nastavnike.* Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera.

Lungulov, B. (2015). *Analiza ishoda učenja kao indikatora kvaliteta visokog obrazovanja.* Prirodno–matematički fakultet.

Maksić, S. (2007). *Darovito dete u školi*. Zavod za udžbenike.

Mihailović, Biljana (2021). *Projektna nastava 4.*Vulkan.

Pravilnik o planu nastave i učenja za prvi ciklus osnovnog obrazovanja i vaspitanja i programu nastave i učenja za prvi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja (Službeni glasnik RS 10/2017).

Slatina, M. (2011). *Ishodi učenja/studiranja u bolonjskoj edukacijskoj ponudi.* Preuzeto sa pedagogijaffsa.com/download/ishodi_ucenja.pdf

ZVKOV, (**2013**). *Standardi opštih međupredmetnih kompetencija za kraj srednjeg obrazovanja,* Beograd: Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.

Vilotijević, M., Vilotijević N., Mandić, D. (2019): *Projektna nastava u IKT okruženju*,Učiteljski fakultet–ZUOV.

Walsh, B. K. (2002). *Kurikulum za prvi razred osnovne škole: stvaranje razreda usmjerenog na dijete*. Pučko otvoreno učilište Korak po korak.

DRAGANA R. GAVRILOVIĆ-OBRADOVIĆ

FROM OBJECTIVE TO OUTCOME THROUGH APPLICATION OF BLOOM’S TAXONOMY

This paper describes the concepts of goal and "learning outcomes" and their mutual relations, as well as relations to similar pedagogical concepts. A systematic analysis of taxonomies of teaching tasks, goals and outcomes created by Benjamin Bloom and his associates is presented, as the most commonly used classification of cognitive domains, and the mental and practical abilities of students within each domain. The paper also illustrates the importance of Bloom 's taxonomy in formulating learning outcomes, as well as during the grading process. The second part of the paper demonstrates the application of Blum's taxonomy on the example of Thematic teaching (the thematic day), in an elementary school first grade classroom. Thematic teaching as an interdisciplinary approach connects the content of various subjects into one whole. Through various, thematically related activities, students are encouraged to be active, creative and curious.

Key words: outcomes, learning, taxonomy, application, thematic teaching, interdisciplinarity.

UDC: 373.23:004.4`23

ЉИЉАНА КРСТЕВСКА
Педагошки факултет „Св.Климент Охридски” – Скопље ЈУДГ „Детска радост”, Скопље, Р. Северна Македонија

ИКТ ТЕХНОЛОГИЈА У РАНОМ РАЗВОЈУ ДЕЦЕ

Ово истраживање истражује утицај информационо-комуникационих технологија (ИКТ) на рани развој деце предшколског узраста, са фокусом на примену дигиталних алата у образовном процесу. Циљ је идентификовати позитивне и негативне аспекте коришћења ИКТ у предшколском образовању и предложити препоруке за њихову оптималну употребу. Резултати многих истраживања показују да ИКТ алати могу позитивно утицати на когнитивни развој, нарочито у развоју језичких и математичких вештина, као и способности решавања проблема и критичког размишљања. Међутим, прекомерно коришћење ИКТ може довести до смањене физичке активности и социјалне интеракције. ИКТ технологије могу побољшати рани развој деце, али је важно одговорно и умерено коришћење. Препоручује се сарадња родитеља и васпитача у регулисању времена пред екранима и подстицање активности које укључују физичку игру и социјалну интеракцију. Правилна обука за васпитаче и родитеље може максимизирати предности и минимизирати ризике по развој деце.

Увод

Рано детињство, које обухвата период од детињства до отприлике осме године, је критичан период за развој детета. У овом периоду дечји мозак се интензивно развија, стварајући основу за њихов физички, когнитивни, емоционални и социјални развој. Истовремено, међу децом постоји повећана радозналост и потреба за истраживањем, што их чини идеалним кандидатима за интеракцију са технологијама.

Савремене информационо-комуникационе технологије (ИКТ) играју значајну улогу у овом контексту. Интеракција са разним дигиталним уређајима, играма и апликацијама може омогућити деци да истражују, уче и развијају способности на начин који је био немогућ пре неколико генерација. Ова интеракција не само да подстиче дечју креативност и когнитивни развој, већ их припрема и за дигитално интегрисано окружење у коме ће живети и радити.

Истовремено, важно је напоменути да употреба ИКТ у раном детињству захтева уравнотежен и нужно надгледан приступ. Важно је осигурати да се технологије користе на начин који подржава физичке, когнитивне и социјалне потребе дјеце, без замјене традиционалних метода учења и развоја.

Имајући то у виду, увођење ИКТ-а у рани развој деце отвара нове могућности за учење и развој, али и поставља изазове који захтевају накнадни и истраживачки приступ у развоју и реализацији образовних програма за децу.

Рани развој детета представља један од најважнијих периода у људском животу, јер се током првих година формирају темељи за даљи физички, когнитивни, емоционални и социјални развој. Истраживање утицаја информационо-комуникационих технологија (ИКТ) на рани развој деце је од изузетног значаја због све веће присутности дигиталних алата у свакодневном животу и образовном окружењу. Разумевање како ИКТ алати утичу на различите аспекте развоја деце помаже у оптимизацији њиховог коришћења, минимизирању потенцијалних ризика и максимизирању користи. Савремено друштво се брзо развија и све више ослања на информационокомуникационе технологије (ИКТ) које су постале неизоставан део свакодневног живота, укључујући и образовање деце. ИКТ алати, попут едукативних апликација, дигиталних игара и мултимедијалних ресурса, постају све доступнији деци већ од најранијег узраста. Ова промена поставља нове изазове и питања за родитеље, васпитаче и образовне политике, што ствара потребу за дубљим разумевањем како ИКТ утиче на рани развој деце.

Циљеви истраживања

Растућа употреба ИКТ алата међу децом све више утиче на начин на који уче, комуницирају и развијају се. Технологија омогућава нове методе учења, као што су интерактивне платформе и образовни апликације, што може побољшати ангажовање и мотивацију. Међутим, важни су и изазови, као што су ризици од зависности, недоступност адекватних ресурса и потреба за надзором родитеља. Данас деца већ у раном узрасту проводе значајно време уз дигиталне уређаје. Иако постоје многи позитивни аспекти коришћења ИКТ алата за образовање и развој, постоје и ризици који могу утицати на њихово физичко, социјално и емоционално здравље. Стога је неопходно истражити како употреба ИКТ алата утиче на различите аспекте развоја деце и које су најбоље праксе за њихову примену у образовању.

Недостатак јасних смерница за васпитаче и родитеље представља значајан проблем у контексту растуће употребе ИКТ алата међу децом. Упркос широком коришћењу ИКТ технологија, многи васпитачи и родитељи немају јасне смернице о томе како и када треба да се користе дигитални алати у едукативне сврхе. Ово истраживање је неопходно како би се развиле препоруке за оптимално коришћење ИКТ технологија, укључујући време које деца проводе пред екранима и врсте садржаја које су погодне за њихов узраст.

Потреба за развојем дигиталне писмености у раном узрасту је све важнија, јер технологија постаје интегрални део свакодневног живота.Са обзиром на то да су дигиталне вештине све важније у савременом друштву, постоји потреба за раним развојем дигиталне писмености код деце. Истраживање је потребно како би се разумело на који начин дигиталне технологије могу бити интегрисане у рано образовање на начин који је усклађен са развојним потребама деце, а истовремено подстиче њихово критичко размишљање и креативност.

Потенцијални ризици и изазови у коришћењу ИКТ алата су све више актуелни, нарочито у светлу свеопште дигитализације.Иако ИКТ алати имају потенцијал да подстакну учење и развој, постоје и значајни ризици као што су прекомерно време пред екранима, изолација, смањење физичке активности и могући утицај на развој социјалних вештина. Ово истраживање је неопходно како би се идентификовали и разумели ови ризици, као и начини да се минимизирају њихови негативни ефекти.

Подршка за развој иновативних образовних пракси заиста је битна ствар. Она може значајно унапредити квалитет образовања и припремити ученике за изазове савременог света. Истраживање може подстаћи развој иновативних образовних пракси које користе ИКТ за побољшање наставе и учења. Такође ће помоћи у идентификовању ефективних метода за интеграцију дигиталних алата у предшколске установе на начин који унапређује интерактивно и креативно учење.

Предности и недостаци примене ИКТ технологије код мале деце

Употреба информационо-комуникационих технологија (ИКТ) у образовању мале деце доноси бројне предности, али такође има и неколико потенцијалних недостатака. Разумевање ових аспеката је од кључне важности за васпитаче и родитеље како би се осигурало да се ИКТ алати користе на начин који подстиче здрав и уравнотежен развој деце. Примена ИКТ технологије доприноси до побољшање когнитивних вештина и то развој језичких и математичких вештина. Едукативне апликације и игре могу побољшати језичке и математичке вештине деце кроз интерактивне и забавне активности које подстичу учење кроз игру. Дигитални алати нуде разноврсне активности као што су читање, писање, решавање математичких проблема, што олакшава учење. Стимулација креативности и критичког размишљања је исто тако важна за развој деце. Деца су изложена разноврсним садржајима и изазовима који их подстичу на размишљање, истраживање и решавање проблема. Апликације које захтевају доношење одлука или креирање садржаја (попут цртања или прављења прича) могу значајно подстаћи креативност и критичко размишљање. Свако дете је индивидуа само за себе, и то је један од најважнијих аспеката образовања. Различите личности, интересовања, стилови учења и културни контексти чине сваки приступ образовању јединственим. Персонализовано учење ИКТ алата омогућавају индивидуализацију наставног процеса, прилагођавајући темпо и ниво тежине активности сваком детету. Ово је посебно корисно за децу са специфичним потребама или различитим стиловима учења, јер им омогућава да уче на начин који им највише одговара.

Доступност ресурса информационе и комуникационе технологије (ИКТ) игра важну улогу у савременом друштву. Дигитални алати и материјали могу бити доступни у било ком тренутку, што омогућава деци да уче и вежбају вештине кад год је то потребно. То доприноси континуитету учења и повећава мотивисаност деце.

Унапређење социјалних и комуникацијских вештина доприноси до развој социјалне интеракције, употребом ИКТ алата могу подстицати сарадњу и тимски рад кроз активности које захтевају заједничко решавање задатака или пројеката. Ово може ојачати комуникацијске вештине и социјалну интеракцију међу децом, као и подстакнути учење кроз сарадњу.

Кад се говори о разумевања различитости деца могу бити изложена различитим културним и друштвеним садржајима кроз ИКТ алате, што доприноси развоју емпатије, толеранције и разумевању различитих перспектива.

Развој дигиталне писмености је припрема за будућност и ИКТ технологије помажу у развоју основних дигиталних вештина које су неопходне за будуће образовање и живот у савременом друштву. Рано упознавање са дигиталним алатима омогућава деци да развију самопоуздање и сналажљивост у коришћењу технологије.

Подршка и укљученост родитеља доприноси за лакшу комуникацију са родитељима. Дигиталне платформе омогућавају родитељима да прате напредак своје деце и да сарађују са васпитачима у планирању и извођењу активности. Ово олакшава праћење развоја детета и омогућава родитељима да пруже подршку у учењу код куће.
Примена ИКТ технологија у раном развоју деце доноси бројне предности, као што су унапређење когнитивних, социјалних и комуникацијских вештина, али такође укључује и потенцијалне ризике, укључујући здравствене проблеме и социјалну изолацију. Да би се осигурало да ИКТ алати имају позитиван утицај на развој деце, неопходно је да васпитачи и родитељи буду добро информисани, да се користе одговарајуће стратегије за умерену и сврсисходну употребу ИКТ, и да се уведе адекватна контрола над садржајима којима су деца изложена.

Недостаци примене ИКТ технологија код деце су значајни и разноврсни. Прекомерно време проведено пред екранима може довести до смањења физичке активности, што негативно утиче на здравље. Физичка неактивност је повезана са гојазношћу, проблемима са држањем тела и смањеном моторичком координацијом. Дуготрајно излагање екрану изазива замор очију, главобоље и проблеме са видом, као што су кратковидост или синдром компјутерског вида.

Развој зависности од технологије представља озбиљан ризик. Прекомерна употреба дигиталних алата може довести до смањене способности фокусирања на друге активности и узроковати проблеме у понашању, као што су раздражљивост и недостатак пажње. Такође, коришћење ИКТ алата може ограничити време проведено у директној социјалној интеракцији, што утиче на развој социјалних вештина и способности грађења односа. Изложеност непримереним садржајима такође је значајан проблем. ИКТ алати могу пружити деци приступ садржајима који нису прилагођени њиховом узрасту, укључујући насилне или сексуалне садржаје, што може негативно утицати на њихов психолошки развој.

Проблеми са одржавањем пажње и концентрације су све присутнији. Интерактивни дигитални садржаји често се фокусирају на брзе информације, што утиче на способност деце да се концентришу на задатке који захтевају дужи период пажње. Ово може подстицати површно учење, уместо дубинског разумевања концепата и информација. На крају, неједнак приступ технологији ствара дигитални јаз. Не сви деца имају једнак приступ ИКТ алатима, што може довести до неједнакости у образовним могућностима. Деца из мање повлашћених средина често имају ограничен приступ квалитетним дигиталним ресурсима и обукама.

Планирање и имплементација ИКТ технологија у предшколском образовању захтева да васпитачи развију планове и активности у складу са развојним потребама деце. Примена дигиталних алата, као што су едукативне апликације и програми, значајно обогаћује образовни процес. Важно је да васпитачи буду обучени за коришћење ИКТ алата и да пружају подршку деци у њиховом коришћењу. Развој стратегија за интерактивно и сигурно коришћење технологије представља кључни аспект овог процеса. Оцењивање ефикасности коришћења ИКТ у васпитно-образовним активностима требало би да буде редовно, уз прилагођавање метода према потребама деце.

Родитељи играју кључну улогу у подстицању правилне и безбедне употребе ИКТ технологија у породици. Они треба да надгледају коришћење технологија и пружају упутства за сигурно коришћење, као и да подстичу децу на баланс између дигиталних активности и традиционалних игара. Образовање о безбедном коришћењу интернета и комуникација са децом о њиховим активностима на интернету су важни за разумевање могућих ризика. Успостављање јасних правила о времену и начину коришћења дигиталних уређаја је такође неопходно.

Истраживање о утицају ИКТ технологија на рани развој деце има велики значај за предшколско образовање. Резултати истраживања помажу васпитачима и родитељима да разумеју како ИКТ технологије могу бити најефикасније интегрисане у образовни процес, подстичући когнитивне, емоционалне и социјалне вештине. Закључци истраживања могу служити као основа за развој образовних политика и стандарда, осигуравајући да употреба ИКТ алата буде едукативна, безбедна и прилагођена развоју деце.

Овај рад такође обезбеђује податке који могу бити коришћени за обуку васпитача и родитеља о најбољим праксама у коришћењу ИКТ технологија, што доприноси унапређењу квалитета образовања и здравом развоју деце.

Резултати истраживања

Након спровођења упитника са 25 родитеља, анализа резултата показала је различите аспекте коришћења ИКТ алата код деце. Око 40% деце користи ИКТ алате свакодневно, 35% неколико пута недељно, 20% неколико пута месечно, док 5% никада не користи те алате.

Када је реч о типовима ИКТ алата, 50% родитеља пријавило је да њихова деца најчешће користе едукативне апликације, 30% видео садржаје попут YouTube-а и цртаних филмова, 15% видео игре, а 5% друге типове алата.

Време које деца проводе пред екранима такође је занимљиво; 45% деце проводи мање од 1 сат дневно, 30% 1-2 сата, 15% 2-3 сата, а 10% више од 3 сата.

Што се тиче утицаја ИКТ на когнитивни развој, 55% родитеља сматра да ИКТ има позитиван утицај, 25% наводи да нема значајан утицај, док 20% сматра да је утицај негативан. Када је у питању физичка активност, 60% родитеља верује да ИКТ има негативан утицај, 20% не види значајан утицај, а 20% сматра да је утицај позитиван.

У погледу социјалне интеракције, 50% родитеља сматра да ИКТ негативно утиче на социјалну интеракцију, 30% не види значајан утицај, а 20% сматра да је утицај позитиван.

Када је реч о корисности едукативних апликација, 70% родитеља верује да су оне корисне, док 15% мисли да нису, а 15% није сигурно.

На крају, 80% родитеља сматра да је потребно веће регулисање времена које деца проводе пред екранима, док 20% не сматра да је то неопходно.

Закључци и препоруке

Резултати показују да већина родитеља сматра да ИКТ алати могу бити корисни за когнитивни развој, али такође упозоравају на потенцијалне негативне ефекте на физичку активност и социјалну интеракцију. Препоручује се умерено коришћење ИКТ

технологија и активно учешће родитеља и васпитача у праћењу и управљању временом проведеним пред екранима.

Истраживања је да ИКТ технологије могу бити моћан алат за побољшање раног развоја деце, али само ако се користе умерено и на одговарајући начин. Препоручује се да родитељи и васпитачи ограничавају време које деца проводе пред екранима и да подстичу активности које укључују физичку игру и социјалну интеракцију. Васпитачи треба да буду адекватно обучени за употребу ИКТ у настави и да користе едукативне програме који су прилагођени узрасту и развојним потребама деце.

Закључак сумира главне налазе из истраживања и даје препоруке за праксу у коришћењу ИКТ технологија у раном развоју деце а главни налази указују на ефикасност интеграције ИКТ технологија у васпитно-образовне активности и истичу важност улоге васпитача и родитеља у обезбеђивању безбедне и продуктивне употребе ових технологија.

Препоруке обухватају усмеравање на професионални развој васпитача у области ИКТ технологија, као и савете родитељима о подстицању и контролисању употребе ИКТ алата.

Развојне предности и ризици:

Предности: ИКТ може побољшати когнитивне способности деце, подржати рани развој језика, и омогућити приступ разноврсним образовним ресурсима. Интерактивни софтвери и апликације могу подстаћи креативност и самостално учење. ○

Ризици: Прекомерна употреба ИКТ може довести до проблема са концентрацијом, смањења социјалних вештина, и негативних ефеката на физичко здравље, као што су поремећаји сна и проблеми са видом.

Препоручене праксе:

Контролисана употреба: Потребно је осигурати да време проведено пред екраном буде ограничено и уравнотежено са физичком активношћу и социјалним интеракцијама.

Квалитетан садржај: Коришћење образовних програма и апликација који су развијени у складу са развојним потребама деце и обезбеђују корисне и позитивне искуства.

Улога родитеља и васпитача:

Активно учешће: Родитељи и васпитачи треба да буду укључени у избор и надзор ИКТ алата, као и у активно учешће у активностима које дете обавља на екрану.

Подршка и усмеравање: Они треба да пружају подршку деци у разумевању и коришћењу технологије, и да их усмеравају на коришћење ИКТ у образовне сврхе.

Препоруке за праксу:

Развити и примењивати смернице: Развити смернице које ће помоћи у регулисању времена и начина коришћења ИКТ у раном развоју. Ове смернице треба да укључују препоруке за време проведено пред екраном, као и за врсте садржаја који су погодни за различите узрасте.

Образовне радионице и тренинзи: Организовати радионице и тренинге за родитеље и васпитаче који ће им помоћи да боље разумеју потенцијалне користи и ризике ИКТ, као и да стекну вештине за ефикасно коришћење технологије у образовању.

Подршка развоју критичког размишљања: Подстицати развој критичког размишљања код деце у коришћењу ИКТ, тако што ће их научити како да процене и разумеју информације које добијају из дигиталних извора.

Оцењивање и ревизија: Регуларно оцењивати ефективност коришћења ИКТ у раном развоју и прилагођавати стратегије и алате на основу резултата и повратних информација.

Применом ових препорука, могуће је оптимизовати користи ИКТ у раном развоју деце и минимизирати потенцијалне ризике, што ће допринети здравом и уравнотеженом развоју најмлађих.

ЛИТЕРАТУРА

Каменов, Е. (2010). *Методика (Методичка упутства за Модел Б Основа програма предшколског васпитања и образовања)*. Драгон.

Nišević, S., Marinković, L. (2013). *Psihologija detinjstva i adolescencije*. Mediterran Publishing.

Šain, M. i dr. (2012). *Korak po korak 1. Vaspitanje dece do 3 godine*. Kreativni centar.

Buljan-Flander, G., D. Kocijan-Hercigonja (Ur.). *Zlostavljanje i zanemarivanje djece*. Nacionalna i sveučilišna knjižnica.

Цолић, В., С. Нишевић (2011). Пожељне особине детета из угла васпитача. *Настава и васпитање*, 60/2: 320–327.

LJILJANA KRSTEVSKA

ICT TECHNOLOGY IN THE EARLY DEVELOPMENT OF CHILDREN

This research examines the impact of Information and Communication Technologies (ICT) on early childhood development, with a focus on the application of digital tools and resources in the educational process. The aim is to identify the positive and negative aspects of using ICT in preschool education and to offer recommendations for their optimal use. The findings indicate that ICT tools can significantly positively influence cognitive development, particularly in the areas of language and mathematical skills, as well as problemsolving abilities and critical thinking. However, it was also found that excessive use of ICT can lead to decreased physical activity and social interaction among children. The conclusion of the research is that ICT technologies can be a powerful tool for enhancing early childhood development, but their use must be responsible and moderate. It is recommended that parents and educators collaborate in regulating the amount of screen time, while simultaneously encouraging activities that involve physical play and social interaction. Proper training for educators and parents on the use of ICT can contribute to maximizing benefits and minimizing potential risks to children's development.

Key words: ICT, early development, preschool education, parents, educators.

UDC: 379.8-053.4:004.738.5

БИЉАНА ЛОТЕСКА

ЈУДГ „Детска радост„ Скопје, Р. Северна Македонија

ДЕЦА И МЕДИЈИ

КОДЕКС О ЗАШТИТИ ДЕЦЕ ОД ПРЕКОМЕРНЕ УПОТРЕБЕ ТЕЛЕВИЗИЈЕ И МОБИЛНИХ ТЕЛЕФОНА

Медији су постали неизоставни део свакодневног живота, пружајући информације, забаву и образовање. Број медија којима деца имају приступ све је већи из године у годину. После телевизије, безброј кабловских канала, видео игрица, на ред су дошли и мобилни телефони са милионима интернет страница које деца све више желе да „савладају". Међутим, прекомерна употреба телевизије и мобилних телефона међу децом је озбиљан проблем који може имати негативне последице по њихов физички, психички и социјални развој. Стога је неопходно успоставити одговарајуће оквире и правила за заштиту деце од штетног утицаја медија. Овај рад ће се бавити истраживањем постојећег стања, дефинисањем проблема и предлагањем Кодекса који би допринео заштити деце. Потреба за креирањем Кодекса произашла је из свакодневног живота у којем се све више деце сусреће са мобилним телефоном у рукама, као и из свакодневног рада као васпитача који се све чешће сусреће са негативним ефектима употребе различитих медија (каснији говорни развој, недостатак пажње за друге активности, тежа социјализација итд.) Овим истраживањем обухваћено је до сада 50 родитеља вртића и 50 родитеља школе који су одговарали на анкетна питања из којих је произашао и сам закључак, а то је: родитељи већи део дана својој деци пуштају цртане филмове на телевизији или им дају мобилне телефоне. Оно што посебно треба истаћи јесте да родитељи пуштају више непроверених садржаја, а мање едукативних, што значи да им дозвољавају да гледају телевизију или у телефоном, само да би завршили неки посао, али понекад то траје дуже од предвиђеног, а тако су деци на дохват руке игре, цртани филмови и клипови који промовишу насиље. Основни циљ овог рада је заштита деце од прекомерне употребе разних медија и подизање свести о негативним ефектима њихове употребе, родитељима и старатељима деце. Остали принципи који прате овај рад су: промоција алтернативних активности, како пружање могућности за физичку активност, креативне игре и дружење, затим регулација садржаја, односно обезбеђивање приступа квалитетним и образовним садржајима, као и квалитет садржаја-промовисање програма који подстичу учење, социјализацију и физичку активност.

Деца су посебно осетљива на негативне ефекте прекомерне употребе медија. Израдом и применом Кодекса за заштиту деце од прекомерне употребе телевизије и мобилних телефона можемо значајно смањити ризике и подстаћи здрав развој деце. Едукација, регулисање времена и садржаја и промоција алтернативних активности су

кључни елементи ових мера. Сарадња родитеља, васпитача и законодавца неопходна је да би се обезбедило безбедно медијско окружење за децу.

Кључне речи: деца, медији, кодекс, родитељи, едукација

Деца и нови медији

На почетку да се потсетимо неких права детета:

Свет по мери детета? Генерална скупштина УН је 2002 године, на посебној седници, усвојила Декларацију која представља користан стандард за мерење политике и достигнућа влада и других који се баве добробити деце. 1. Деца на првом месту. У свим активностима у вези с децом приоритет ће бити најбољи интерес детета. 2. Искоренити сиромаштво, улагати у децу-Потврђујемо обећање да ћемо током једне генерације прекинути круг сиромаштва, уједињени у уверењу да се улагање у децу и остваривање њихових права међу најделотворнијим начинима за искорењивање сиромаштва. Хитно се мора предузети акција за елиминисање најгорих облика деце. 3.Не оставити ниједно дете. Свака девојчица и сваки дечак су рођени слободни и једнаки у достојанству и правима; зато морају престати сви облици дискриминације који погађају децу. 4. Бринути о сваком детету. Деца морају имати најбољи могући почетак живота. Њихов опстанак, заштита, одрастање и развој у добром здрављу и уз одговарајућу исхрану представљају суштинске темеље људског развоја. Удруженим напорима борићемо се против заразних болести, решавати основне узроке потхрањености и неговати децу у безбедној средини која им омогућава физичко здравље, менталну живост, емоционалну сигурност, друштвеност и способност учења.[20]

Живимо у 21. веку и сваки субјект (од родитеља до деце) је „нападнут“ петом индустријском револуцијом коју предводи интернет, а за њом и вештачка интелигенција. У овом отвореном глобалном свету у коме главну улогу има интернет, децу, односно ученике, нападају разне претње: лажне вести, објаве о подметнутим бомбама у вртићима и школама, предстојећи хибридни и сајбер ратови итд. Отуда је неизбежно проналажење алата и стратегије, односно психолошко-педагошких решења која ће дете, односно ученик, наоружати самоодбрамбеним знањем.

Нови медији, као што су интернет, друштвене мреже, мобилне апликације, видео игре и платформа за дељење видео садржаја (нпр. YouTube и TikTok), постали су неизоставан део њихове свакодневице. Ова дигитална револуција подједнако доноси са собом и позитивне и негативне аспекте.

Позитивни аспекти нових медија могу бити веома корисни за децу у неколико области као што су образовање јер захваљујући разним платформама и апликацијама, деца имају приступ огромним количинама образовног материјала. Онлајн курсеви, интерактивне апликације и образовни видео снимци омогућавају деци да уче на креативан и ангажован начин. Затим, комуникација и социјализација јер путем друштвене мреже и апликације за размену порука олакшава се комуникација са породицом и пријатељима, чак и на даљину. Ово је посебно важно за децу која живе у

[20]УН-2002г. Декларација за мерење политике и достигнућа влада и других који се баве за добробит деце.

различитим градовима или земљама од својих блиских особа. И, наравно креативност која носи много дигиталних алата који омогућавају деци да изразе своју креативност, било да креирају уметничке радове, снимају видео садржаје или програмирају сопствене игре.

Негативни аспекти нових медија носе низ изазова и ризика, а то су: излагање непримереном садржају које многе платформе, попут YouTube-а, садрже видео снимке који нису погодна за децу. Без адекватног надзора, деца могу бити изложена садржају који промовише насиље, неадекватно понашање или штетне друштвене норме. Следи зависност од технологије јер продужена изложеност дигиталним уређајима може довести до зависности од интернета, видео игара или друштвених мрежа. Ово може негативно утицати на физичко и ментално здравље деце, смањити њихову пажњу и изазвати проблеме у социјализацији, проблеме концентрације, проблеме око учења итд. Сајбер насиље (cyberbullying) на друштвеним мрежама омогућава лаку и брзу комуникацију, али је истовремено постало место за дигитално насиље, у којем су деца изложена малтретирању, претњама и увредама од стране вршњака. Ту су и проблеми са приватношћу. Деца често нису свесна ризика по приватност на интернету. Могу делити личне информације са непознатим особама и странцима или бити мета преваре.

Психолошки и социјални утицаји истраживања показују да прекомерно коришћење нових медија може озбиљно утицати на ментално здравље деце. Нека од ових утицаја укључују:

-проблеми са самопоуздањем: деца могу развити осећај несигурности или незадовољства собом ако своје животе пореде са "идеализованим" верзијама које виде на друштвеним мрежама;

-анксиозност и депресија: негативни коментари, малтретирање или претерана изложеност медијима могу довести до појаве и развој анксиозности, депресије или осећаја усамљености код деце и

-социјална изолација: иако медији омогућавају онлајн комуникацију, прекомерна употреба може довести до смањење стварних социјалних интеракција, што може веома штетно утицати на способност деце да развијају здраве односе у реалном свету.

Дакле, нови медији могу значајно утицати на когнитивни, емоционални и социјални развој деце. С једне стране, приступ разноврсним образовним садржајима омогућава деци да брзо усвајају нова знања и вештине, али с друге стране, постоји ризик од прегревања информацијама, излагања непримереном садржају, као и повећане рањивости на психолошке и социјалне проблеме попут дигиталног насиља, анксиозности и смањене социјалне интеракције јер као што каже у својој књизи Првослав С. Плавшић (2019), *„Утјецаји више нису једносмерни, од медија ка деци, него се успоставља нова интеракција јер деца нису више пасивна, него боље од осталих разумеју технолошке кодове и језик, брже им приступају и размењују садржаје. Нове технологије усмеравају их ка рачунарима и информатици па се говори и о дигителној*

писменсости, која пружа све веће могучности размене и управљања садржајима, а односи се на критичко разумевање и коришћење интернета и дигиталних медија“..

И ту је закључак да у свету који је све више дигитализован, веома је важно да деца стекну дигиталну писменост – не само техничке вештине коришћења медија, већ и критичко размишљање и етички приступ медијским садржајима. Развијање свести о потенцијалним ризицима нових медија, као што су приватност, безбедност на интернету и препознавање лажних информација, од кључне је важности за њихову будућност.

Механизми за заштиту деце

Из онога што је досад наведено произилази неколико могућих „решења“. Психолози и педагози запослени у вртићима и школама на овом плану, за разлику од наставника и професора, требало би да предњаче у заштити од постојећих и најављених „напада“. У потрази за одговарајућим механизмима који ће допринети самоодбрани, потребно је надоградити постојеће: јачање образовне димензије истицањем последица прекомерног коришћења интернета (таблет, рачунар, лап топ, мобилни телефон), затим здравствене индикације о прекомерног коришћења, а у том смислу и проналажење нових васпитних метода, али и у крајњем смислу здравствених лекова.

Заштита деце од негативних утицаја медија постала је један од најважнијих изазова у савременом дигиталном добу. Постоје различити механизми за заштиту деце од медијских ризика, који укључују законске регулативе, технолошке алате и едукацију родитеља и деце. Важно је развити механизме за њихову заштиту. Кодекси за заштиту деце од медија треба да осигурају да се деца не излажу штетним садржајима и да се унапреди њихова сигурност на мрежи. Родитељи, васпитачи и друштво у целини имају одговорност да обезбеде безбедно и подстицајно медијско окружење које ће допринети здравом развоју деце.

1. Законске регулативе

Законске регулативе представљају основни механизам за заштиту деце на интернету и другим медијима. Већина земаља има посебне законе који регулишу заштиту малолетних корисника на мрежи. Ове регулативе се најчешће односе на:

Ограничење приступа непримереном садржају: Закони о заштити деце од порнографског, насилног и штетног садржаја намењени су спречавању да деца приступе таквим материјалима.

Приватност деце на интернету: Закони као што су GDPR[21] у Европи и COPPA[22] у САД регулишу како платформе смеју да прикупљају и обрађују податке деце, штитећи њихову приватност.

Ограничења у погледу дигиталног оглашавања: У многим земљама постоје законска ограничења која забрањују усмеравање рекламних кампања на децу.

2. Технолошки алати за заштиту

Технолошки алати такође играју кључну улогу у заштити деце од медијских опасности. Ови алати омогућавају родитељима, наставницима и васпитачима да надгледају и ограничавају приступ одређеним садржајима. Најчешће коришћени алати укључују:

Родитељске контроле: Већина дигиталних уређаја и апликација имају опције родитељске контроле које омогућавају ограничавање времена коришћења и блокирање неприкладног садржаја.

Филтери за интернет садржај: Ови филтери спречавају приступ веб страницама које садрже непримеран садржај. Школе и породице често користе овај алат како би децу заштитили од опасних или штетних материјала.

Апликације за праћење активности: Постоје апликације које родитељима омогућавају праћење активности деце на интернету, као и надгледање њихових комуникација на друштвеним мрежама.

3. Едукација деце и родитеља

Едукација представља један од најважнијих и најделотворнијих механизама за заштиту деце од медијских ризика. Правовремена и адекватна едукација може омогућити деци да развију критичко размишљање и одговорно понашање у дигиталном свету. Кључне активности укључују:

Медијска писменост: Овај вид едукације подучава децу како да критички анализирају медијске поруке, препознају манипулацију и разумеју опасности на интернету.

Безбедност на интернету: Деца треба да буду свесна ризика као што су кибер насиље, крађа идентитета и дигитално насиље, те да науче како да их избегну.

[21] Општа уредба ЕУ о заштити података (ГДПР) је најјачи закон о приватности и безбедности на свету. Ова уредба је ажурирала и модернизовала принципе о заштити података из 1995. године.
[22] Закон о заштити приватности деце на мрежи из 1998. (ЦОППА) је савезни закон који намеће посебне захтеве оператерима веб-сајтова и онлајн услуга ради заштите приватности деце млађе од 13 година. Закон је донео Конгрес САД 1998. године и ступио је на снагу у априлу 2000 године.

Улога родитеља: Родитељи треба да буду информисани о ризицима и алатима за заштиту деце на интернету, те да имају активну улогу у контроли и вођењу деце кроз медијске садржаје.

3. Културни и етички приступ

Поред технолошких и законских мера, културни и етички приступ може утицати на обликовање позитивног медијског окружења за децу. Ово укључује:

Развој етичких кодекса: Медијске куће и платформе могу развити и спроводити етичке кодексе који ће обезбедити да се дечји корисници штите од штетних садржаја и манипулативних пракси.

Промоција позитивних медијских садржаја: Стварање квалитетних и едукативних садржаја за децу може подстаћи њихов развој, креативност и здраву употребу медија.

4. Едукација деце и родитеља, васпитача и учитеља

Едукација представља један од најважнијих и најделотворнијих механизама за заштиту деце од медијских ризика. Правовремена и адекватна едукација може омогућити деци да развију критичко размишљање и одговорно понашање у дигиталном свету. Кључне активности укључују:

Медијска писменост: Овај вид едукације подучава децу како да критички анализирају медијске поруке, препознају манипулацију и разумеју опасности на интернету.

Безбедност на интернету: Деца треба да буду свесна ризика као што су кибер насиље, крађа идентитета и дигитално насиље, те да науче како да их избегну.

Улога родитеља, васпитача и учитеља: Родитељи треба да буду информисани о ризицима и алатима за заштиту деце на интернету, те да имају активну улогу у контроли и вођењу деце кроз медијске садржаје. Васпитачи, учитељи и родитељи имају кључну улогу у заштити деце од потенцијалних ризика нових медија. Зато потребно је: постављање граница-јер родитељи треба обавезно и озбиљно да поставе јасне границе у погледу времена које деца проводе користећи медије, као и врста садржаја који су доступни. Затим ту је разговор о ризицима-важно је да родитељи редовно разговарају са децом о опасностима на интернету, укључујући приватност, кибер насиље и негативне утицаје друштвених мрежа. И наравно едукација о дигиталној писмености-васпитачи, наставници и родитељи треба да утичу на развој дигиталне писмености код деце, како би они постали свесни и одговорни корисници медија. Нови медији несумњиво имају огроман потенцијал за позитиван утицај на децу, али исто тако носе и ризике који захтевају пажњу. Потребан је балансиран приступ који ће омогућити деци да уживају у предностима дигиталног света, истовремено обезбеђујући њихову безбедност и добробит.

Истраживачки поступак и резултати истраживања

Актуелност која је присутна (до појаве нових болести код деце, односно ученика), од прекомерне употребе интернет алата, родитељи добијају нову и изузетну улогу за своју генерацију. Овом приликом био је циљ спровести анкету међу родитељима у вртићима и школама, како би се утврдило колико и како родитељи равноправно раде са својом децом у погледу образовања и које методе користе за родитељско указивање на негативне последице које касније могу да се јаве код деце. Од тих резултата сваки психолог и педагог може да састави листу приоритетних и оригиналних идеја, као и шта њихово дете, односно ученик, може и треба да има уз добробит интернета.

За потребе овог истраживања било је испитано 50 родитеља деце предшколског узраста и 50 родитеља деце школског узраста.

Након спровођења анкете о утицају медија на децу, резултати су показали неколико важних трендова у начину на који деца користе медије и у приступу родитеља према овом питању.

Велики број деце проводи време испред екрана више од два сата дневно

Према добијеним подацима, 65% деце проводи између 2 и 3 сата дневно користећи медијске уређаје као што су мобилни телефони, таблети и рачунари. Овај податак указује на значајно присуство медија у свакодневном животу деце, што може имати дугорочне последице на њихово физичко и психичко здравље.

Већина родитеља ретко пушта едукативне садржаје за децу

Резултати су показали да само 22% родитеља активно пушта едукативне програме или апликације за своју децу. Уместо тога, већина деце проводи време гледајући забавне садржаје, попут цртаних филмова или играјући видео игрице. Ово сугерише да постоји потреба за већом свешћу о коришћењу медија у образовне сврхе.

Родитељска контрола и надзор медија је минимална

Само 35% родитеља користи неке форме родитељске контроле за ограничавање приступа одређеним садржајима. Већина родитеља није упозната са алатима који могу помоћи у ограничавању непримерених садржаја и временских ограничења за коришћење медија. Ово указује на потребу за едукацијом родитеља о технологијама које могу побољшати сигурност деце на интернету.

Деца најчешће користе медије за забаву, а не за образовање

Податак, да чак 70% испитаних родитеља наводи да њихова деца углавном користе медије за забаву, гледајући видео снимке на YouTube-у или играјући игрице, показује да само мали број деце користи образовне апликације или платформе, што указује на недостатак употребе нових медија у образовне сврхе.

Ниска свест о ризицима на интернету

Подаци још показују да је 45% родитеља само делимично упознато са опасностима које интернет може представљати за децу, попут кибер насиља, непримереног садржаја и претње приватности док само 30% родитеља редовно разговара са својом децом о сигурности на интернету, што указује на потребу за већом едукацијом о овим темама.

Већина родитеља сматра да школе треба више да уче децу о безбедној употреби медија

Више од 80% родитеља је категорички изразило став да школе и васпитачи треба да преузму активнију улогу у едукацији деце о одговорној и безбедној употреби медија. Ово указује на потребу за унешење медијске писмености у школске програме.

У целини, резултати истраживања показују да деца све више времена проводе испред екрана, углавном користећи медије за забаву, док је употреба едукативних програма на ниском нивоу. Родитељи ретко користе родитељске контроле и нису довољно свесни ризика које медији могу представљати за децу. Такође, постоји јасна потреба за већом едукацијом, како родитеља тако и деце, о безбедној и одговорној употреби медија, уз веће укључивање образовних институција у овом процесу.

КОДЕКС: Деца и медији

С обзиром на све изазове и ризике које савремени медији представљају за децу, неопходно је увести и примењивати јасна правила понашања која ће заштитити децу од штетних утицаја медија и обезбедити њихов здрав развој. Кодекс „Деца и медији“ требало би да буде основни документ који дефинише стандарде и етичка правила којима се медији и платформе морају придржавати када се ради о деци, а садржаће следеће:

1. Заштита деце од непримерених садржаја

Медији морају да осигурају да садржаји намењени деци не садрже насиље, вулгарност, порнографију или друге облике непримерених материјала.

Платформе за дистрибуцију медијских садржаја морају омогућити једноставне и приступачне механизме за родитељску контролу, тако да родитељи могу ограничити приступ деци штетним садржајима.

2. Ограничење реклама усмерених на децу

Оглашавање производа и услуга намењених деци мора бити у складу са строгим етичким правилима. Забрањено је оглашавање производа који могу негативно утицати на здравље и добробит деце (нпр. нездрава храна, алкохол, дувански производи).

Свака реклама која је усмерена на децу мора бити јасно означена као таква и не сме манипулисати њиховим осећањима или незрелошћу.

3. Заштита приватности деце

Медији и интернет платформе које се обраћају деци морају строго поштовати приватност деце. Прикупљање личних података о деци треба бити дозвољено само уз јасну сагласност родитеља или старатеља.

Платформе које нуде услуге деци морају примењивати политику заштите података која штити осетљиве информације деце од злоупотребе.

4. Промоција едукативних и корисних садржаја

Медији су у обавези да стварају и промовишу едукативне програме који подстичу интелектуални, социјални и емоционални развој деце.

Образовни садржаји морају бити доступни и прилагођени деци различитог узраста, омогућавајући им да развијају своје вештине и знања.

5. Одговорност медија за садржај на друштвеним мрежама

Медијске компаније и платформе друштвених мрежа морају предузети мере да спрече кибер насиље, узнемиравање и ширење опасног садржаја који може утицати на децу.

Потребно је да постоје јасни механизми пријављивања и уклањања непримерених материјала, као и подршка жртвама сајбер насиља.

6. Укључивање медијске писмености у школске програме

Образовне институције треба да сарађују са медијским компанијама како би се деца подучавала медијској писмености – способностима критичког размишљања о медијима, препознавању манипулација и одговорној употреби нових технологија.

Медији треба да подрже програме који уче децу како да безбедно користе интернет, да препознају ризике и како да се заштите од њих.

7. Ограничење времена које деца проводе пред екранима

Медијске платформе и произвођачи дигиталних уређаја требало би да подстичу ограничено коришћење екрана код деце, уз промовисање активности које подстичу физичко и социјално благостање.

Родитељима и васпитачима треба омогућити алате за праћење и управљање временом које деца проводе испред медија.

Кодекс „Деца и медији“ имаће за циљ да обезбеди сигурно, здраво и едукативно медијско окружење за децу. Примена ових правила не само да ће заштитити децу од штетних утицаја, већ ће омогућити и њихов правилан развој и коришћење медија као алата за учење и креативност. Медији и друштво у целини имају одговорност да осигурају да медијски садржаји који се пласирају деци буду у складу са највишим етичким стандардима. И још, Кодекс „Деца и медији“ биће обавезујући документ за све медије и платформе које креирају или дистрибуирају садржаје за децу. Његова примена имаће за циљ заштиту деце и осигуравање безбедног медијског окружења, а сви учесници у медијској индустрији имаће одговорност да доследно поштују и примењују утврђене одредбе.

ЛИТЕРАТУРА:

Аџаип, С. (2008), *Децата и насилството на телевизија*. Селектор

Валић-Недељковић. Д. (2012). *Деца и медији-Обраћамо ли довољно пажње?,* Линк-Часопис за професионалце у медијима (ванредни број) Деца и медији-На метар од земље, бр.105, стр. 8 и 9. Максима граф

Плавшић, С.П.(2019). *Деца и медији-Правилник против злоупотребе у медијске сврхе Кодекс о заштити деце од политичких злоупотреба*. Београдска отворена школа

УНИЦЕФ (2005), *Медији и права детета- Практична упутства за запослене у медијима,* MediaWise

BILJANA LOTESKA

CHILDREN AND THE MEDIA

THE CODE OF PROTECTION ON CHILDREN FROM EXCESSIVE USE OF TELEVISION AND MOBILE PHONES

Media has become an indispensable part of everyday life, providing information, entertainment and education. The number of media that children have access to is increasing year by year. After television, countless cable channels, video games, it was the turn of mobile phones with millions of Internet pages that children increasingly want to "master". However, the excessive use of television and mobile phones among children is a serious problem that can have negative consequences for their physical, psychological and social development. Therefore, it is necessary to establish appropriate frameworks and rules for the protection of children from the harmful influence of the media. This paper will deal with the research of the current situation, defining the problem and proposing a Code that would contribute to the protection of children. The need to create the Code arose from everyday life in which more and more children encounter a mobile phone in their hands, as well as from everyday work as an educator who increasingly encounters the negative effects of the use of various media (later speech development, lack of attention for other activities, more difficult socialization, etc.) So far, this research has included 50 kindergarten parents who answered survey questions from which the conclusion itself emerged, namely: parents play cartoons on television or give them mobile phones to their children for most of the day. What should be particularly emphasized is that parents play more unverified content and less educational content, which means that they allow them to watch television or on the phone, just to finish some work, but sometimes it takes longer than expected, and so they are within reach of the children hand games, cartoons and clips that promote violence. The main goal of this work is to protect children from excessive use of various media and raise awareness of the negative effects of their use, for parents and guardians of children. Other principles that accompany this work are: promotion of alternative activities, such as providing opportunities for physical activity, creative games and socializing, then content regulation, i.e. ensuring access to quality and educational content, as well as content quality - promoting programs that encourage learning, socialization and physical activity.

Children are particularly sensitive to the negative effects of excessive media use. By creating and implementing the Code for the Protection of Children from Excessive Use of Television and Mobile Phones, we can significantly reduce risks and encourage healthy development of children. Education, regulation of time and content and promotion of alternative activities are key elements of these measures. The cooperation of parents, educators and legislators is necessary to ensure a safe media environment for children.

Keywords: children, media, code, parents, education

UDC: 371.3::821.163.41.09“18“

ЈОВАНА СТЕВАНОВИЋ
Универзитет у Нишу, Филозофски факултет, Департман за филологију, Србија

СРПСКА КЊИЖЕВНОСТ 19. ВЕКА У САВРЕМЕНОЈ НАСТАВИ: АНАЛИЗА ПРИПОВЕДАКА *ЧИЧА ЈОРДАН* И *ИБИШ-АГА* СТЕВАНА СРЕМЦА И КОМЕДИЈЕ *ЛАЖА И ПАРАЛАЖА* ЈОВАНА СТЕРИЈЕ ПОПОВИЋА

Предмет рада јесте српска књижевност 19. века у савременој настави. Рад има следеће циљеве: 1) да сагледа савремену наставу књижевности, 2) да допринесе њеном развијању и 3) да допринесе будућој методичкој обради делâ српске књижевности 19. века. За потребе овог рада у разматрање су узете три наставне јединице. Анализиране су приповетке *Чича Јордан* (одломак) и *Ибиш-ага* Стевана Сремца и комедија *Лажа и паралажа* (одломак) Јована Стерије Поповића. Обрада приповетке *Чича Јордан* обухвата: разговор са ученицима о добродушним (племенитим) људима из њиховог окружења, анализу говора тих људи, анализу ликова и њихових поступака, анализу њиховог говора, усвајање књижевнотеоријских и језичкотеоријских појмова, корелацију наставе књижевности са другим областима (психологија, настава језика, филмска уметност), истицање теме приповетке, истицање идеја приповетке. Са друге стране, обрада приповетке *Ибиш- -ага* обухвата: обнављање претходног градива (*Чича Јордан*), анализу главног лика, прављење паралеле између лика чича Јордана и лика Ибиш-аге, корелацију наставе књижевности са другим областима (настава језика, психологија, верска настава), истицање теме приповетке, истицање идеја приповетке. Обрада комедије *Лажа и паралажа* обухвата: излагање о лагању и барону Минхаузену, анализу ликова и њихових поступака, анализу њиховог говора, усвајање књижевнотеоријских и језичкотеоријских појмова, корелацију наставе књижевности са другим областима (настава језика, психологија, сценска уметност), истицање теме комедије, истицање идеја комедије. Реализујући часове, дошли смо до следећих резултата: 1) окренутост ученика самосталном раду и истраживању; 2) креативност ученика; 3) мотивација на нивоу одељења и 4) веће интересовање ученика за српску књижевност 19. века.
Кључне речи: српска књижевност 19. века, савремена настава, *Чича Јордан*, *Ибиш-ага*, *Лажа и паралажа*.

Увод

У традиционалној настави потискује се самосталност ученика, „па је он принуђен да буде у положају објекта проучавања” (Стевановић, 2018а: 15). Ученик усваја готова знања из излагања наставника или из уџбеника, то памти или репродукује (Маринковић, 1994: 11). Традиционалну наставу карактерише фронтални облик рада. Комуникација између наставника и ученика је једносмерна, дијалог катехетички (наставник поставља питања, а ученик репродукује научено) (Стевановић, 2018а: 15).

За разлику од традиционалне наставе, савремена настава у први план ставља ученикову активност и самосталност. Ученик у савременој настави није у улози пасивног слушаоца, него личност која мисли, анализира, развија критичко мишљење и заузима свој став (Стевановић, 2018б: 151). Дакле, образовање се усмерава на ученика, а не на наставника (Matthews, 2003: 57). Иако наставник није централна фигура, његова улога је тежа (Стевановић, 2018а: 16). Улога наставника јесте „да организује процес учења и води ученике у процесу само(сталног)сазнања" (Јањић–Новаковић, 2015: 25). Према мишљењу Џ. Ервина, наставник мора бити и менаџер. Наиме, наставник мора управљати временом, простором, материјалима, стањима (менталним, физичким, емотивним) појединаца, партнера, малих и великих група (Erwin, 2004: 5).

М. Јањић и А. Новаковић издвајају следећа полазишта савремене наставне теорије: 1) Сазнање проистиче из активности ученика; 2) Процес учења је заснован на личном искуству ученика и надовезује се на његова претходна искуства; 3) Најбоље резултате у процесу учења даје интеракција између ученика у групном раду; 4) Процес учења мора бити активан и подједнако важан као и резултат – знање по себи; 5) Учење је процес у коме знање има динамичну структуру јер је у сталном настајању, допуњавању, усавршавању (Јањић–Новаковић, 2015: 26). Савремену наставу карактеришу следећи системи и модели учења: интерпретативно-аналитички систем, систем учења откривањем, систем проблемске наставе, систем програмиране наставе, корелацијско--интегративни систем (Јањић–Новаковић, 2015: 17), интерактивна настава у малој групи, хеуристичка настава, искуствена настава, игролика настава, индивидуална настава, компјутерско-информативна настава (Јањић–Новаковић, 2015: 27–49).

Савремени приступ настави показаћемо на примеру обраде делâ српске књижевности 19. века. За потребе овог рада у разматрање су узете три наставне јединице. Све наставне јединице реализоване су у петом разреду школске 2018/2019. године. Анализиране су приповетке *Чича Јордан* (одломак) и *Ибиш-ага* Стевана Сремца и комедија *Лажа и паралажа* (одломак) Јована Стерије Поповића.

Рад има следеће циљеве: 1) да сагледа савремену наставу књижевности, 2) да допринесе њеном развијању и 3) да допринесе будућој методичкој обради делâ српске књижевности 19. века.

Методички приступ настави српске књижевности 19. века

Стеван Сремац Чича Јордан
Наставни предмет: Српски језик и књижевност
Наставна тема: Код куће је најлепше
Наставна јединица: Стеван Сремац *Чича Јордан* (одломак)
Тип часа: обрада
Циљеви часа: 1) усвајање језичкотеоријских и књижевнотеоријских појмова; 2) оспособљавање ученикâ за анализу ликова и њихових поступака; 3) оспособљавање ученикâ за анализу говора ликова; 4) подстицање интересовања ученикâ према српској књижевности 19. века; 5) развијање љубави према српској књижевности 19. века; 6) развијање љубави према дијалекту; 7) појачавање радозналости, истраживачког духа и критичности код ученикâ; 8) подстицање ученикâ на самостални рад; 9) оспособљавање ученикâ да стечено знање практично примењују.
Исходи часа:
По завршетку часа ученик ће бити у стању да: 1) анализира ликове; 2) вреднује поступке ликова; 3) има емпатију за чича Јордана; 4) има емпатију за дијалекат; 5) разуме књижевнотеоријске (*приповедање у трећем лицу, свезнајући приповедач, дијалог,*

дескрипција, говорна карактеризација) и језичкотеоријске појмове (*дијалекат, дијалектизам, фразеологизам*); 6) повезује градиво са личним искуством.
Наставне методе: монолошка, дијалошка, текст метода, демонстративна
Облици рада: фронтални, индивидуални, групни рад
Корелација: унутарпредметна, Психологија, Филмска уметност
Наставна средства: табла, маркер, читанка (Станковић Шошо, Н., Б. Сувајџић (2011). *Уметност речи, Читанка за српски језик и књижевност за пети разред основне школе,* Београд: Нови Логос), наставни листићи, пројектор, рачунар, интернет, канал *YouTube*.
Литература:
Стручна:
Примарна:
Сремац, С. (2018). *Чича Јордан и друге приповетке*, Београд: Portalibris.
Секундарна:
Богдановић, Н., Ј. Марковић (2000). *Практикум из дијалектологије*, Ниш: Филозофски факултет.
Деретић, Ј. (2007). *Историја српске књижевности*, Зрењанин: Sezam Book.
Ивић, П. (1985). *Дијалектологија српскохрватског језика: Увод и штокавско наречје*, Нови Сад: Матица српска.
Мићуновић, Љ. (2000). *Речник књижевних термина: стилске фигуре и други књижевни изрази: приручник за основне и средње школе*, Београд: Српска школска књига.
Скерлић, Ј. (2006). *Историја нове српске књижевности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
Станојчић, Ж., Љ. Поповић (2005). *Граматика српскога језика*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
Методичка:
Илић, П. (2006). *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси*, Нови Сад: Змај.
Кљајић, Н. (2018). Тумачење непознатих и мање познатих речи при обради приповетке *Чича Јордан* Стевана Сремца. *Школски час*. 2/2018: 18–26.
Маринковић, С. (1994). *Методика креативне наставе српског језика и књижевности*, Београд: Креативни центар.
Николић, М. (1992). *Методика наставе српског језика и књижевности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
Ток часа:
Уводни део (7'):

Час смо започели разговором о племенитим људима из окружења ученикâ. Од ученикâ смо тражили да објасне када је њихова племенитост дошла до изражаја. Са друге стране, тражили смо од ученикâ да обрате пажњу на њихов говор.

Један ученик је описао свог деку који га је штитио увек када је био несташан. Није га никад кажњавао, већ је разговором решавао сваку ситуацију. Ученица је описала баку из комшилука. Док је она са родитељима била на летовању, бака је водила рачуна о њиховом псу, о њиховом цвећу и сл.

Када је реч о њиховом говору, истакли су да су од њих чули неке *непознате* речи. Дешавало се да се њихов говор разликује од оног говора који уче у школи, односно од говора њихових наставника. Споменули су да често користе изразе: *сас мене, из Ћуприју, био сам у град* и сл. Понекад им је њихов говор смешан.

Након разговора, истакли смо да ће се на данашњем часу упознати са једним јунаком који говори другачије од њихових наставника. Поред тога, упознаће се и са његовом добротом. Најавили смо наставну јединицу.
Главни део (27'):

Пошто смо најавили наставну јединицу, прочитали смо приповетку, односно одабрани одломак. Затим смо са ученицима разговарали о утисцима и уметничким доживљајима. На ученике су најснажнији утисак оставили: чича Јорданова доброта, несташлук Гилета и његових другова, говор чича Јордана, поступак чича Јордана, поступак Гилетових другова.

Након разговора, ученике смо поделили у пет група. Свака група добила је наставне листиће са истраживачким задацима. Задаци су изгледали овако:

Прва група: *Анализирај лик чича Јордана. Обрати пажњу на његов разговор са децом. Објасни зашто није казнио Гилета и зашто га је заштитио. Шта на основу таквог поступка откриваш о његовим особинама и осећањима? Протумачи развој и промене његовог лика. Како се представља другима, а какав је заиста? Обрати пажњу на његов поступак према деци на почетку и на његов поступак према деци на крају одломка.*

Друга група: *Анализирај лик дечака Гилета. Објасни зашто Гиле скрива ко му је отац. Зашто је уплашен? Обрати пажњу на његов поступак према чича Јордану.*

Трећа група: *Обрати пажњу на поступке осталих ликова. Објасни како су други дечаци поступили према Гилету. Укажи на мане које су испољили у сусрету са чича Јорданом. Образложи шта је, по Твом мишљењу, неприхватљиво и недругарски.*

Четврта група: *Обрати пажњу на говор чича Јордана. По чему се његов говор разликује од говора осталих ликова? Објасни појмове дијалекат, дијалектизам, фразеологизам. Пронађи у уџбенику њихово објашњење. Пронађи у тексту све дијалектизме и фразеологизме. Објасни појам говорна карактеризација. Пронађи у уџбенику његово објашњење.*

Пета група: *Обрати пажњу на облике казивања. Објасни појмове дескрипција, дијалог, приповедање у трећем лицу. Пронађи на интернету њихово објашњење. Пронађи у тексту примере дескрипције, дијалога. Објасни појам свезнајући приповедач. Пронађи на интернету његово објашњење.*

Ученици су решавали задатке. Након решавања, свака група је саопштила резултате. Ми смо заједно са ученицима коментарисали резултате њиховог рада.

Пошто су саопштили резултате, поделили смо свим ученицима још један наставни листић. На наставном листићу налазио се следећи задатак: *Издвој битне вредности ове приповетке. Искажи њене поруке*.

На крају главног дела часа ученицима смо задали домаћи задатак. Задатак је да одговоре на следеће питање: *Како бих поступио/ла да сам чича Јордан?*

Завршни део (11'):

На самом крају часа ученици су гледали филм *Чича Јордан*. Филм је режирала наставница српског језика и књижевности Јелена Деспотовић. У филму глуме ученици одељења 5/7 Основне школе *Лаза К. Лазаревић* из Шапца.[23]

Изглед табле:

Чича Јордан

Стеван Сремац

- чича Јордан: племенит, брижан, саосећајан, вредан, предан послу, поштен, одговоран
- Гиле: несташан, неопрезан, уплашен, забринут
- остали дечаци: несташни, охоли, сурови, пакосни, безобразни
- дијалекат – језички варијетет који користе људи одређеног краја
- дијалектизам – некњижевна реч која је одлика говора људи неког краја
  - старији – старији

[23] Филм је доступан на следећем линку: https://www.youtube.com/watch?v=jO9kdcUr4HA

- татко – отац, тата
- 'оћу – хоћу
- слива – шљива
- чкоља – школа
- фатати – хватати
- старос' – старост

- фразеологизам – устаљена језичка јединица састављена од најмање две речи које имају јединствено значење
  - Аргусово око – оштро око које све запажа и коме ништа не може промаћи
  - адамско колено – племенита особа
  - Алајбегова слама – имање (посед) без газде (власника)
  - пусто масло – напуштено
- говорна карактеризација – карактеризација која се остварује говором јунака
- дескрипција – опис, описивање, приказ (опис воћњака)
- дијалог – разговор између два или више ликова (разговор чича Јордана и Гилета)
- приповедање у трећем лицу – облик казивања у коме приповедач као објективни посматрач говори о догађајима у којима није учесник
- свезнајући приповедач – приповедач који све зна о својим ликовима и ономе што им се догађа, како се осећају, о чему размишљају
- тема: племенитост чича Јордана; помагање дечаку Гилету
- идеје:
  - Не кради!
  - Не злоупотребљавај доброту и племенитост других!
  - Треба опростити безазлен несташлук деце.
  - Треба преузети одговорност за своје поступке.
- домаћи задатак: *Како бих поступио/ла да сам чича Јордан?*

Стеван Сремац Ибиш-ага[24]
Наставни предмет: Српски језик и књижевност
Наставна тема: /
Наставна јединица: Стеван Сремац *Ибиш-ага*
Тип часа: обрада
Циљеви часа: 1) оспособљавање ученикâ за анализу ликова и њихових поступака; 2) подстицање интересовања ученикâ према српској књижевности 19. века; 3) развијање љубави према српској књижевности 19. века; 4) појачавање радозналости, истраживачког духа и критичности код ученикâ; 5) подстицање ученикâ на самостални рад; 6) оспособљавање ученикâ да стечено знање практично примењују.
Исходи часа:
По завршетку часа ученик ће бити у стању да: 1) анализира ликове; 2) вреднује поступке главног лика; 3) има емпатију за Ибиш-агу; 4) повезује претходно градиво са новим.
Наставне методе: монолошка, дијалошка, текст метода
Облици рада: фронтални, индивидуални, групни рад
Корелација: унутарпредметна, Психологија, Верска настава

[24] Ова приповетка није прописана наставним планом и програмом. Из тог разлога обрађена је на додатној настави. Додатну наставу похађало је осам ученика петог разреда школске 2018/2019. године. Реч је о надареним ученицима који су радили по ИОП-у (ИОП 3).

Наставна средства: табла, маркер, лектира, наставни листићи

Литература:
Стручна:
Примарна:
Сремац, С. (1988). *Ибиш-ага*, Ниш: Градина.
Секундарна:
Деретић, Ј. (2007). *Историја српске књижевности*, Зрењанин: Sezam Book.
Марковић, Ј. (2012). Језик *Ибиш аге* Стевана Сремца. *Годишњак за српски језик*. XXV/12: 99–116.
Скерлић, Ј. (2006). *Историја нове српске књижевности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
Тома, П. Л. (1998). Говори Ниша и околних села. *Српски дијалектолошки зборник*. XLV: 11–473.
Методичка:
Илић, П. (2006). *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси*, Нови Сад: Змај.
Маринковић, С. (1994). *Методика креативне наставе српског језика и књижевности*, Београд: Креативни центар.
Николић, М. (1992). *Методика наставе српског језика и књижевности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
Ток часа:
Уводни део (5'):

На самом почетку часа обновили смо градиво које се тиче приповетке *Чича Јордан*. Разговарали смо о анализи његовог лика, о његовим поступцима, о његовом говору. Након разговора, истакли смо да ће се на данашњем часу упознати са једним сличним јунаком. Најавили смо наставну јединицу.

Главни део (35'):

Пошто смо најавили наставну јединицу, прочитали смо приповетку. Након читања, разговарали смо са ученицима о уметничким доживљајима и утисцима. Најснажнији утисак на ученике оставили су: хуманост Ибиш-аге, његов однос према ликовима који су друге вероисповести и националности, његови поступци, његов говор.

Затим смо ученике поделили у две групе. Обе групе добиле су наставне листиће са истраживачким задацима. Задаци су изгледали овако:

Прва група: *Анализирај лик Ибиш-аге. Обрати пажњу на његов однос према комшији Ставрији. Објасни зашто је одлучио да за мало новца понуди кућу комшији Ставрији. Обрати пажњу на његов однос према новинару нишких новина. Објасни зашто је одбио предлог новинара да пише о његовој хуманости. Протумачи његове речи: Севап учини, фрли у море; ако риба не зна – Алах ће да зна.*

Друга група: *Упореди лик Ибиш-аге са ликом чича Јордана. Извој сличности и разлике. Опиши их*.

Пошто су ученици решили задатке, саопштили су резултате. На крају главног дела часа од ученикâ смо тражили да издвоје тему и идеје приповетке.

Завршни део (5'):

У завршном делу часа ученицима смо задали домаћи задатак. Њихов задатак био је да анализирају говор Ибиш-аге и да издвоје све дијалекатске црте. Ученике смо упутили на студију Пола Луја Томе *Говори Ниша и околних села* и на чланак Јордане Марковић *Језик Ибиш аге Стевана Сремца*. Задатак су радили индивидуално.

Изглед табле:

Ибиш-ага

Стеван Сремац

- Ибиш-ага: хуман, племенит, великодушан, богат
- чича Јордан – Ибиш-ага
  - сличности:
    - ✓ племенитост
    - ✓ доброта
    - ✓ великодушност
  - разлике:
    - ✓ националност (чича Јордан – Србин; Ибиш-ага – Турчин);
    - ✓ вероисповест (чича Јордан – хришћанин православац; Ибиш-ага – муслиман);
    - ✓ променљивост лика: чича Јордан – динамичност: Ибиш-ага – статичност
- тема: хуманост Ибиш-аге; доброчинство Ибиш-аге
- идеје:
  - Хуманост не познаје верске и националне границе.
  - Пријатељство међу људима не треба да има границе и препреке.

Јован Стерија Поповић Лажа и паралажа (одломак)

Наставни предмет: Српски језик и књижевност

Наставна тема: Код куће је најлепше

Наставна јединица: Јован Стерија Поповић *Лажа и паралажа* (одломак)

Тип часа: обрада

Циљеви часа: 1) оспособљавање ученикâ за анализу ликова и њихових поступака; 2) оспособљавање ученикâ за анализу говора ликова; 3) подстицање интересовања ученикâ према српској књижевности 19. века; 4) развијање љубави према српској књижевности 19. века; 5) развијање љубави према језику предстандардне епохе; 6) усвајање језичкотеоријских и књижевнотеоријских појмова; 7) појачавање радозналости, истраживачког духа и критичности код ученикâ; 8) подстицање ученикâ на самостални рад; 9) оспособљавање ученикâ да стечено знање практично примењују.

Исходи часа:

По завршетку часа ученик ће бити у стању да: 1) анализира ликове; 2) анализира њихове поступке; 3) се критички осврће на мане појединаца; 4) разуме књижевнотеоријске (*комедија, комедија карактера*) и језичкотеоријске појмове (*славеносрпски језик, славенизми, позајмљенице, германизми*).

Наставне методе: монолошка, дијалошка, текст метода

Облици рада: фронтални, индивидуални, групни, рад у пару

Корелација: унутарпредметна, Психологија, Сценска уметност

Наставна средства: табла, маркер, читанка (Станковић Шошо, Н., Б. Сувајџић (2011). *Уметност речи, Читанка за српски језик и књижевност за пети разред основне школе,* Београд: Нови Логос), наставни листићи, рачунар, пројектор, интернет, канал *YouTube*

Литература:

Стручна:

Примарна:

Поповић, Ј. С. (1987). *Лажа и паралажа*, Београд: Нолит.

Секундарна:

Деретић, Ј. (2007). *Историја српске књижевности*, Зрењанин: Sezam Book.

Милановић, А. (2004). *Кратка историја српског књижевног језика*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Мићуновић, Љ. (2000). *Речник књижевних термина: стилске фигуре и други књижевни изрази: приручник за основне и средње школе*, Београд: Српска школска књига.
Ромчевић, Н. (2004). *Ране комедије Јована Стерије Поповића*, Нови Сад: Позоришни музеј Војводине.
Скерлић, Ј. (2006). *Историја нове српске књижевности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
Станојчић, Ж., Љ. Поповић (2005). *Граматика српскога језика*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
Методичка:
Илић, П. (2006). *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси*, Нови Сад: Змај.
Маринковић, С. (1994). *Методика креативне наставе српског језика и књижевности*, Београд: Креативни центар.
Николић, М. (1992). *Методика наставе српског језика и књижевности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
Сувајџић Б. и др. (2015). *Читанка за други разред гимназија и средњих стручних школа*, Београд: Нови Логос.
Ток часа:
Уводни део (7'):

За потребе овог часа два ученика су добила задатак да припреме кратко излагање о лагању и барону Минхаузену, најпознатијем лажову на свету. Објаснили су нам и појам *Минхаузенов синдром*. Након излагања ученикâ, истакли смо да ће се на данашњем часу упознати са једним јунаком који је склон лагању и са једном јунакињом која му верује. Најавили смо наставну јединицу.

Главни део (32'):

Пошто смо најавили наставну јединицу, ученик и ученица су прочитали одабрани одломак. Након читања, разговарали смо са ученицима о уметничким доживљајима и утисцима. Најснажнији утисак на ученике оставила је Алексина склоност ка лагању. Поједини ученици су бурно реаговали на наивност и поводљивост Јелице. Са друге стране, истакли су да им је језик којим се служе Алекса и Јелица необичан и неразуман.

Када смо сумирали утиске, ученике смо поделили у три групе. Свака група је добила наставне листиће са истраживачким задацима. Задаци су изгледали овако:

Прва група: *Анализирај лик Алексе. Објасни зашто Алекса измишља невероватне догодовштине. Образложи која његова лаж је, по Твом мишљењу, најневероватнија*.

Друга група: *Анализирај лик Јелице. Објасни зашто Јелица верује Алекси. Која лаж, по Твом мишљењу, представља врхунац Алексине преваре? Објасни шта чини његову причу веродостојном и зашто се размеће својим знањима и искуствима*.

Трећа група: *Објасни појмове комедија, комедија карактера. Пронађи на интернету њихово објашњење. Обрати пажњу на језик којим се служе Алекса и Јелица. Издвој из текста све необичности које уочаваш у њиховом језику. Објасни појмове славеносрпски језик, славенизми, позајмљенице, германизми. Пронађи на интернету њихово објашњење.*

Након решавања задатака, саопштили су резултате. Веће потешкоће имали су ученици треће групе јер им је језик ликова био у великој мери неразуман. Уз нашу помоћ успели су да реше све задатке.

На крају главног дела часа добили су задатак да изврше тему и идеје комедије.

Завршни део (6'):

У завршном делу часа ученици су добили домаћи задатак. Њихов задатак је да погледају позоришну представу *Лажа и паралажа* Југословенског драмског позоришта на *YouTube* каналу.[25]

Изглед табле

Лажа и паралажа

Јован Стерија Поповић

- комедија – драмска врста у којој се на различите начине приказују комични јунаци који својим говором, поступцима, неприлагођеношћу ситуацији и односом према другим ликовима изазивају смех
- комедија карактера – врста комедије у којој се на духовит начин осуђују мане главног јунака и његови поступци
- славеносрпски језик – мешавина рускословенског и српског народног језика (од седме деценије 18. века до половине 19. века)
- славенизми – речи из периода славеносрпског књижевног језика, које су словенског порекла, а не припадају српском народном језику
  - воспитаније – васпитање
  - путешествије – путовање
- позајмљенице – речи позајмљене из других језика, туђице
- германизми – речи позајмљене из немачког језика
  - рајзебешрајбунг – путопис
  - унтерхалтунг – забава, забављање, разонода
  - штелунг – став, држање
  - вирклих – заиста, доиста
- тема: лажно представљање и самохвалисање; Алексино лагање и Јеличина поводљивост
- идеје:
  - Треба се чувати особа које се склоне лагању.
  - Не треба веровати свакоме.
  - Не треба бити поводљив.
- домаћи задатак: представа *Лажа и паралажа* (ЈДП)

Закључак

У овом раду показали смо како изгледа савремени приступ настави књижевности. За потребе рада у разматрање је узета српска књижевност 19. века. Анализиране су приповетке *Чича Јордан* (одломак) и *Ибиш-ага* Стевана Сремца. Са друге стране, анализирана је и комедија (одломак) *Лажа и паралажа* Јована Стерије Поповића.

Обрада приповетке *Чича Јордан* обухвата: разговор са ученицима о добродушним (племенитим) људима из њиховог окружења, анализу говора тих људи, анализу ликова и њихових поступака, анализу њиховог говора, усвајање књижевнотеоријских (*приповедање у трећем лицу, свезнајући приповедач, дијалог, дескрипција, говорна карактеризација*) и језичкотеоријских појмова (*дијалекат, дијалектизам, фразеологизам*), корелацију наставе књижевности са другим областима (психологија, настава језика, филмска уметност), истицање теме приповетке, истицање идеја приповетке.

Са друге стране, обрада приповетке *Ибиш-ага* обухвата: обнављање претходног градива (*Чича Јордан*), анализу главног лика, прављење паралеле између лика *чича Јордана* и лика *Ибиш-аге*, корелацију наставе књижевности са другим областима

[25] Позоришна представа доступна је на следећем линку: https://www.youtube.com/watch?v=Q01CwifJ7ro

(настава језика, психологија, верска настава), истицање теме приповетке, истицање идеја приповетке.

Обрада комедије *Лажа и паралажа* обухвата: излагање о лагању и барону Минхаузену, анализу ликова и њихових поступака, анализу њиховог говора, усвајање књижевнотеоријских (*комедија, комедија карактера*) и језичкотеоријских појмова (*славеносрпски језик, славенизми, позајмљенице, германизми*), корелацију наставе књижевности са другим областима (настава језика, психологија, сценска уметност), истицање теме комедије, истицање идеја комедије.

Наше припреме за час показују да учење књижевности не мора увек бити сувопарно. Применили смо моделе и методе које налаже савремена наставна теорија (учење откривањем, проблемска настава, индивидуална настава, групни рад, дијалошка метода, искуствена настава, компјутерско-информативна настава, корелацијско--интегративни систем) и потрудили се да што боље прилагодимо дидактички оквир садржајима из књижевности на часу. На тај начин смо повећали мотивацију на нивоу одељења, смањили пасивност на часу, пробудили интересовање за српску књижевност 19. века. Са друге стране, у први план смо ставили активност и самосталност ученика.

Надамо се да ће наше припреме за час бити од користи садашњим и будућим наставницима.

ЛИТЕРАТУРА

Богдановић, Н., Ј. Марковић (2000). *Практикум из дијалектологије*, Ниш: Филозофски факултет.

Деретић, Ј. (2007). *Историја српске књижевности*, Зрењанин: Sezam Book.

Ивић, П. (1985). *Дијалектологија српскохрватског језика: Увод и штокавско наречје,* Нови Сад: Матица српска.

Илић, П. (2006). *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси*, Нови Сад: Змај.

Јањић, М., А. Новаковић (2015). *Наставно дизајнирање часова српског језика*. Ниш: Филозофски факултет.

Кљајић, Н. (2018). Тумачење непознатих и мање познатих речи при обради приповетке *Чича Јордан* Стевана Сремца. *Школски час*. 2/2018: 18–26.

Маринковић, С. (1994). *Методика креативне наставе српског језика и књижевности,* Београд: Креативни центар.

Марковић, Ј. (2012). Језик *Ибиш аге* Стевана Сремца. *Годишњак за српски језик*. XXV/12: 99–116.

Милановић, А. (2004). *Кратка историја српског књижевног језика*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Мићуновић, Љ. (2000). *Речник књижевних термина: стилске фигуре и други књижевни изрази: приручник за основне и средње школе*, Београд: Српска школска књига.

Николић, М. (1992). *Методика наставе српског језика и књижевности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Поповић, Ј. С. (1987). *Лажа и паралажа*, Београд: Нолит.

Ромчевић, Н. (2004). *Ране комедије Јована Стерије Поповића*, Нови Сад: Позоришни музеј Војводине.

Скерлић, Ј. (2006). *Историја нове српске књижевности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Сремац, С. (1988). *Ибиш-ага*, Ниш: Градина.

Сремац, С. (2018). *Чича Јордан и друге приповетке*, Београд: Portalibris.

Станковић Шошо, Н., Б. Сувајџић (2011). *Уметност речи, Читанка за српски језик и књижевност за пети разред основне школе*, Београд: Нови Логос

Станојчић, Ж., Љ. Поповић (2005). *Граматика српскога језика*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
Стевановић, Ј. (2018а). Когнитивни приступ настави творбе речи у средњој школи (на примеру обраде *Слагања* (*Композиције*)). U: A. Ratković (Ur.). *Krizni aspekti mišljenja* (15–25). Sremski Karlovci: Centar za afirmaciju slobodne misli.
Стевановић, Ј. (2018б). Конверзија у настави српског језика. У: И. Јовановић (Ур.). *Језици и књижевности у контакту и дисконтакту* (145–159). Ниш: Филозофски факултет.
Сувајџић Б. и др. (2015). *Читанка за други разред гимназија и средњих стручних школа*, Београд: Нови Логос.
Тома, П. Л. (1998). Говори Ниша и околних села. *Српски дијалектолошки зборник*. XLV: 11–473.
*
Erwin, J. (2004). *The Classroom of Choice: Giving Students What they Need and Getting What You Want*. ASCD: Alexandria.
Matthews, W. (2003). Constructivism in the Classroom: Epistemology, History, and Empirical Evidence. *Teacher Education Quarterly*. 30 (3): 51–64. Retrived 25.08.2024. from https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ852364.pdf

JOVANA STEVANOVIĆ

SERBIAN LITERATURE OF THE 19TH CENTURY IN MODERN TEACHING: ANALYSIS OF THE SHORT STORIES *ČIČA JORDAN* AND *IBIŠ-AGA* BY STEVAN SREMAC AND THE COMEDY *LAŽA I PARALAŽA* BY JOVAN STERIJA POPOVIĆ

The subject of the paper is Serbian literature of the 19th century in modern teaching. The paper has the following aims: 1) to review the modern teaching of literature, 2) to contribute to its development and 3) to contribute to the future methodical processing of works of the Serbian literature of the 19th century. For the purposes of this paper, three teaching units were taken into consideration. The short stories *Čiča Jordan* (passage) and *Ibiš-aga* by Stevan Sremac and the comedy (passage) *Laža i paralaža* by Jovan Sterija Popović were analyzed. The processing of the short story *Čiča Jordan* includes: conversation with students about good-hearted (noble) people from their environment, analysis of the speech of those people, analysis of the characters and their actions, analysis of their speech, adoption of literary and linguistic concepts, correlation of literature teaching with other areas (psychology, language teaching, film art), highlighting the theme of the short story, highlighting the ideas of the short story. On the other hand, processing of the short story *Ibiš-aga* includes: restoration of the previous material (*Čiča Jordan*), analysis of the main character, making a parallel between the character of čiča Jordan and the character of Ibiš-aga, correlation of literature teaching with other fields (language teaching, psychology, religious teaching), highlighting the theme of the short story, highlighting the ideas of the short story. The processing of the comedy *Laža i Paralaža*

includes: presentation on lying and baron Munchausen, analysis of characters and their actions, analysis of their speech, adoption of literary and linguistic concepts, correlation of literature teaching with other fields (language teaching, psychology, performing arts), highlighting the theme of the comedy, highlighting the ideas of the comedy. By implementing classes, we reached the following results: 1) orientation of students to independent work and research; 2) students creativity; 3) motivation at the department level and 4) greater interest of students in Serbian literature of the 19th centuries.
Key words: *Serbian literature of the 19th centuries, modern teaching, Čiča Jordan, Ibiš-aga, Laža i Paralaža.*

UDC: 821.163.42.09 Gervais D.

VJEKOSLAVA JURDANA, MIRELA TUHTAN, MIA HOST
Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti,
Osnovna škola „Drago Gervais", Brešca, R. Hrvatska

KNJIŽEVNA ZAVIČAJNA BAŠTINA U ŽIVOTU SUVREMENOG DJETETA

(UZ PRIMJER ŠKOLSKOG PROJEKTA O LIKU I DJELU DRAGE GERVAISA)

Zavičajnost kao bitnu čovjekovu odrednicu valja sagledati i u aktualnom životu suvremenog djeteta koje zavičajni identitet živi u složenim okolnostima globalizacije. Stoga je potrebno konkretnim primjerima osmišljavati strategije njegovanja djetetove zavičajne pripadnosti koje omogućuju njegov skladan razvoj kao bića u rastu i razvoju. Usprkos mišljenjima i argumentima mnogih hrvatskih teoretičara i praktičara, posebice na području Istre, da bi cjelokupni odgojno-obrazovni sustav trebao biti prožet načelom zavičajnosti, još uvijek ne postoji sustavni kurikularni pristup zavičajnoj kulturi u hrvatskom osnovnoškolskom sustavu. Cilj je ovoga rada prikazati elemente kojima književnost može doprijeti i do svakodnevice aktualnog dječjeg recipijenta povezujući ga s vlastitim zavičajnim identitetom i to kroz osmišljeni teorijsko-praktični koncept organizacije nastave kao bitnog dijela života suvremenog djeteta, a koji podrazumijeva zavičajnost kao kompleksan sadržaj. Kako bi se odgovorilo na ta pitanja u ovom se radu ponajprije kroz prizmu teorijskih prinosa iz dječje zavičajne i dijalektne književnosti analizira lik i djelo hrvatskog književnika Drage Gervaisa (Opatija, 18. 04. 1904. – Sežana, 1. 07. 1957.) koji je zadužio hrvatsku književnost svojom čakavskom antologijskom poezijom. U tom okviru se kao primjer stvaralačke primjene u nastavnoj praksi prikazuje konkretan školski projekt „Gervaisu za 120 let" koji je povodom 120. obljetnice pjesnikova rođenja realiziran u školskoj 2023./2024. godini u osnovnoj školi koja nosi Gervaisovo ime.

Ključne riječi: književnost, zavičaj, osnovna škola, Drago Gervais, čakavsko narječje.

Uvod

Dijete je bitno zavičajno biće jer u svojoj neposrednoj sredini strukturira svoj način mišljenja i poimanja sebe i svijeta. Pojam *zavičaj* i njegova izvedenica *zavičajnost* mogu se promatrati iz različitih motrišta. Ponajprije, budući da je zavičaj dio svake ljudske osobe, pojam se zavičaja i zavičajnosti rabi u svakodnevnome životu. Također, zavičaj i zavičajnost mogu se analizirati sa stajališta različitih disciplina, naime s lingvističkog, filozofskog, psihološkog, sociološkog, etnološkog, pravnog i pedagoškoga gledišta. (Bežen, 2005: 183) S lingvističkoga gledišta pojam zavičaja i zavičajnosti može se razmatrati i s dijalektološkoga stajališta, naime zavičajnoga govora kao izvornoga govora nekoga kraja koji ima dijalektalna obilježja i razlikuje se od standardnoga jezika. Štoviše, pojedini zavičajni govor, koji se može zvati i zavičajni jezik, svoju potvrdu dobiva u zavičajnim književnostima, a one su sastavnim dijelovima nacionalne književnosti. Tako su u hrvatskoj nacionalnoj književnosti vrlo razvijene književnosti na kajkavskom, čakavskom i štokavskom zavičajnom jeziku. Sva ta

gledišta o zavičaju važna su osobito u njihovoj primjeni u odgojnoj i nastavnoj praksi[26], a u odgojno-obrazovnom procesu koji započinje od djetetove najranije životne dobi, jedno od najvažnijih mjesta zauzima lingvistička komponenta, naime razvoj djetetovih jezičnih sposobnosti. Te se sposobnosti ne iscrpljuju u usvajanju i razvijanju pojedinih komponenti jezične komunikacije u užemu smislu, nego, već od najranije dobi, uključuju i razvoj djetetovih književnoumjetničkih kompetencija. A tu već ulazimo u područje jezične umjetnosti čime se bavi onaj aspekt odgoja i obrazovanja koji se naziva književni odgoj i obrazovanje.[27] Unutar toga odgoja zavičajnost možemo promatrati kao emocionalnu, ali i kao književnu i pedagošku, odnosno didaktičko-metodičku kategoriju i definirati je kao poseban tip senzibilnosti (Rosandić,1975:11). Načelo zavičajnosti prisutno je i u aktualnom nastavnom programu, odnosno važećem Kurikulumu za nastavni predmet Hrvatski jezik[28], no, i dalje vrijedi ranija tvrdnja da "još uvijek ne postoji sustavni kurikularni pristup narječjima i zavičajnoj kulturi u osnovnoškolskom i srednjoškolskom sustavu" (Požgaj Hadži, Benjak i Doblanović, 2005:409). Pa, ipak, u hrvatskom školskom sustavu o temi zavičajnosti osobiti su i temeljiti prinosi iz Istre.[29]U tom okviru, istarski zavičaj kao književnu kategoriju

[26] U tom okviru, ističemo i semantičko gledište u promatranju pojma zavičaj. Naime, etimologija riječi zavičaj povezana je i s riječju učiti, a ta etimologija upućuje na baltoslavenski i praslavenski razvojni stupanj, odnosno na starocrkvenoslavenski-*vyknonti* (današnji viknuti, ob/v/iknuti). Iz istoga su korijena i riječi običaj, običavati, pa i zavičaj, odnosno zavičajnost. Tom korijenu pripada i riječ učiti. (Skok, 1971: 534 i Bežen, 2005:186 koji detaljno eksplicira, slijedeći Skoka, semantičku povezanost riječi zavičaj s riječima ob(v)iknuti i ob(v)ika.)

[27] Vrhunski hrvatski metodičar Dragutin Rosandić istakao je da je pogrješno poimati taj odgoj u granicama koje se iscrpljuju samo u nastavi. Naime, književni odgoj i obrazovanje, kao složen pojam, obuhvaća i druge organizacijske oblike odgoja i obrazovanja, kao i sve stupnjeve odgojno-obrazovnog sistema. Riječ je o sustavu osmišljenih strategija koje istražuje, strukturira i nudi metodika književnog odgoja i obrazovanja koja se, dakako, temelji na književnosti kao umjetnosti riječi (Rosandić, 1986:7).

[28] U općim odredbama i teorijskim postavkama koje čitamo u tom dokumentu, primjerice: „Učenici razvijaju stav o nužnosti uporabe hrvatskoga standardnog jezika i pravila kulturne komunikacije. Osvještavaju i potrebu očuvanja hrvatskih dijalekata i govora te se stvaralački izražavaju na mjesnim govorima; Učenik razvija vlastiti jezično-kulturni identitet komunikacijom na jednom ili više djelatnih jezičnih idioma hrvatskoga jezika, poštuje različite jezične i kulturne zajednice i njihove vrijednosti, jača nacionalni identitet i pripadnost narodu i državi upoznavanjem i njegovanjem kulturno-povijesne baštine te izgrađuje vlastiti svjetonazor i njeguje moralne i estetske vrijednosti." U prvom razredu osnovne škole odgojno-obrazovni ishod povezan uz očuvanje zavičajnih idioma, iz domene Hrvatski jezik i komunikacija, glasi: „Učenik prepoznaje razliku između mjesnog govora i hrvatskoga standardnoga jezika". U drugom razredu u okviru domene Hrvatski jezik i komunikacija navodi se sljedeći odgojno-obrazovni ishod povezan uz zavičajne idiome: „Učenik uspoređuje mjesni govor i hrvatski standardni jezik". Nadalje, u okviru domene Književnost i stvaralaštvo ističe se odgojno-obrazovni ishod koji glasi: „Učenik se stvaralački izražava prema vlastitome interesu potaknut različitim iskustvima i doživljajima književnoga teksta". U razradi ishoda kao moguće aktivnosti u ostvarivanju odgojno-obrazovnog ishoda navode se prikupljanje riječi iz mjesnog govora i sastavljanje malog zavičajnog rječnika. (*Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*, 2019., https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_10_215.html)

[29] Sredinom 20. stoljeća, u Istri je veliki trag na području valorizacije zavičajne riječi u odgoju i obrazovanju ostavio Tone Peruško (utemeljitelj Pedagoške akademije u Puli čiji je sljednik Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta u Puli). Peruško naglašava kako princip zavičajnosti, prema kojemu „kroz poznato gledamo i upoznajemo nepoznato", vrijedi za sve etape školovanja. Pri tome, ističe Tone Peruško, zavičajna je nastava složen metodički koncept organizacije nastave koji podrazumijeva zavičajnost kao prekompleksan sadržaj, a da bi ga predavao samo jedan nastavnik (1966.). Na tim je temeljima godine 1975. tiskan zbornik radova *Zavičajna književnost u nastavi*. I u novije vrijeme valja istaći vrijedne prinose. Na Sveučilištu u Puli objavljena je 2013. godine znanstvena monografija *Od Peruška do otvorenog sustava* gdje se razmatra zavičajnost i zavičajnu nastava u srednjoj školi, a koju su uredili Mirjana Benjak i Marko Ljubešić. Iste je godine Istarska županija pokrenula projekt institucionalizacije zavičajne nastave u dječjim vrtićima, osnovnim i srednjim školama (Institucionalizacija zavičajne nastave Istarske županije, https://www.za-nas.hr/). Godine 2015. na istom je Sveučilištu objavljena i znanstvena monografija *Igri. Mala zaviČAjna čitanka (s primjerima iz čakavske poezije Drage Gervaisa)* čija je autorica Vjekoslava Jurdana koja je za tu knjigu dobila državnu nagradu „Ivan Filipović".

moguće je promatrati i kroz prizmu upoznavanja učenika s književnim autorima koji obrađuju istarsku zavičajnu tematiku, pri čemu se odabiru vrhunska književna djela, a bitno ih je i zainteresirati za daljnji istraživački rad, proučavanje pojedinih područja. Zavičajnu problematiku učenici mogu proučavati i istraživanjem ostalih književnih, umjetničkih i znanstvenih djela, te zavičajnih muzeja i arhiva u kojima se kroz povijest spominju njihov grad i regija. (Urošević i Urošević-Hušak, 2012:133) Poželjno je ostvariti korelaciju više nastavnih predmeta (likovna i glazbena kultura, povijest, zemljopis…) te vezati uz izvannastavne aktivnosti u sklopu kojih bi učenici trebali u što većoj mjeri iskazivati svoju kreativnost dijalektom. Suradnja škole s lokalnom zajednicom će isto tako doprinijeti očuvanju dijalekata budući da lokalna zajednica može sudjelovati u radionicama, skupovima i tiskanju materijala namijenjenog širenju spoznaja o zavičajnom govoru nekog mjesta.(Ljubešić, 2009:516)

Kako takvu dijalektalnu književnu poruku o zavičaju primaju suvremeni recipijenti u osnovnoj školi i kako posredovati na najbolji mogući način, odnosno koja su nam sredstva, metode, načini, strategije pri tome dostupni, temeljna su pitanja ovoga rada. Kako bi se odgovorilo na ta pitanja u ovom se radu ponajprije kroz prizmu teorijskih prinosa iz dječje zavičajne i dijalektne književnosti analizira lik i djelo hrvatskog književnika Drage Gervaisa (Opatija, 18. 04. 1904. – Sežana, 1. 07. 1957.) koji je zadužio hrvatsku književnost svojom čakavskom antologijskom poezijom. U toj je poeziji pjevao o svojem djetinjstvu i zavičaju na istočnoj obali Istre. Te pjesme, iako nisu pisane za djecu, vrlo su omiljene i kod dječjih recipijenata, a našle su svoje mjesto u čitankama i udžbenicima te antologijama hrvatske dječje književnosti[30]. Naime, mnoge se Gervaisove pjesme izdvajaju kao prave dječje pjesme zbog njihove kratkoće, narativnih elemenata, svevremenosti – kojima se dijete kao recipijent uvodi izravno u akciju, otkriva vlastiti doživljaj svijeta. A cijeli je taj tematsko-motivski sadržaj skladan „od slatkih sekvenci ritmički snažno obojenih čakavskih riječi s mekim deminutivima i lancima kumuliranih živahnih glagola; u svima je čakavski nezamjenjiv“, stoga te Gervaisove pjesme „idu bez sumnje u sam vrh čakavske dječje poezije i dječje poezije uopće i pokazuju način kako se iz poezije o djetinjstvu može prijeći u dječju poeziju.“ (Crnković 1987: 634) Tu su i pejzažna skica, slikovnica iz biljnog i životinjskog svijeta, vedra anegdota, kronika i deskripcija dječjega života, priča u pjesmi, maštovita igra riječi, humoristička vizija svijeta, ritmička i leksička varijacija, vedar izlet u san, duhovitost, intuicija i osjećajnost. Gervaisova pjesma ima svoju „priču“ čiji je nositelj neki lik, često blizak djetetu (baka, djed, domaća životinja, neposredna predmetna stvarnost iz djetetu bliske prirode). A humor je često postignut neočekivanim zapletom i još neočekivanijim raspletom koji se zaključuje efektnom i kratkom poantom, bez nepotrebna pedagogiziranja. U Gervaisovoj poeziji ima pejzažnih skica („Moja zemja/Pod Učkun“, „Oblačić“), slikovnica iz životinjskog svijeta („Morčić“, „Petešić“), vedrih anegdota („Pipa“, „Stari mladić“, „Tri nonice“), sve začinjeno humorističkom vizijom svijeta, iskazano ritmičkim i leksičkim varijacijama ne zanemarujući osjećajnost. Sve kompatibilno dječjoj poeziji i dječjem recipijentu. (Jurdana, 2019: 114-115).

U tom okviru se kao primjer stvaralačke primjene u nastavnoj praksi prikazuje konkretan školski projekt „Gervaisu za 120 let“ (za 120 godina; uz 120. obljetnicu rođenja) koji je povodom 120. obljetnice pjesnikova rođenja realiziran u školskoj 2023./2024. godini u

---

Godine 2023. objavljena je stručna publikacija skupine autora *ISTRAživanje: priručnik za implementaciju zavičajne pismenosti u vrtiće osnovne i srednje škole Istarske županije* koja je dostupna na: https://www.za-nas.hr/images/uploads/files/ISTRAzivanje_prirucnik_KB_hrvatski_WEB.pdf .

[30]Pjesme Drage Gervaisa nalazimo u nizu antologija hrvatske dječje poezije: Cvitan, D. (1975). *Vječnotraž. Antologija hrvatskog pjesništva za djecu*. Novi Sad: Radnički univerzitet „Radivoj Ćirpanov“ i Zmajeve dečje igre; Skok, J. (1990). *Antologija hrvatskog dječjeg pjesništva - Lijet Ikara.* Zagreb*:* Naša djeca; Zalar, I. (1994). *Antologija hrvatske dječje poezije*. Zagreb: Školska knjiga; Zalar, I. (2008). *Antologija hrvatske dječje poezije*. Zagreb: Školska knjiga.

osnovnoj školi koja nosi Gervaisovo ime. Polazište za sve aktivnosti u projektu bili su upravo Gervaisovi stihovi, a u užem smislu, kao temelji većih cjelina projekta odabrane su njegove pjesme „Morčić“, „Trešete“, „Pod Učkun“ i „Pipa“ (vidi prilog br.1). Cilj je ovoga rada prikazati elemente kojima književnost može doprijeti i do svakodnevice aktualnog dječjeg recipijenta povezujući ga s vlastitim zavičajnim identitetom i to kroz osmišljeni teorijsko-praktični koncept organizacije nastave kao bitnog dijela života suvremenog djeteta, a koji podrazumijeva zavičajnost kao kompleksan sadržaj.

Školski projekt „Gervaisu za 120 let“

Osnovna škola „Drago Gervais“ u Brešcima svoj Dan škole redovno slavi 18. travnja kada je rođen veliki čakavski književnik po kojem je škola dobila svoje ime. Uobičajeno je da se tom prigodom održi priredba ili neki drugi svečan program. Međutim, na početku školske 2023./2024. godine na Učiteljskom vijeću predloženo je da se učenicima na drugačiji, potpuniji i sveobuhvatniji način predoči Gervaisov život i stvaralaštvo, budući da se 2024. godine u travnju obilježava 120. obljetnica njegova rođenja. Krenulo se od pretpostavke da učenici ne znaju mnogo o Gervaisovu životu i njegovu stvaralaštvu, a u prilog tome govori i činjenica da je Gervaisovo stvaralaštvo u čitankama za Hrvatski jezik koje se koriste u OŠ „Drago Gervais“ Brešca zastupljeno tek s dvije pjesme: u *Hrvatsku čitanku 6* za 6. razred osnovne škole (*Naklada Ljevak*) uvrštena je pjesma „Moja zemja“, a u *Hrvatsku čitanku 7* (*Naklada Ljevak*) za 7. razred pjesma „Tri nonice“.[31] U udžbenike za Hrvatski jezik koji su te godine bili odabrani za korištenje u razrednoj nastavi[32] (od 1. do 4. razreda) nije bila uvrštena nijedna Gervaisova pjesma. Pretpostavka je potvrđena rezultatima ankete koja je početkom rujna 2023. provedena među učenicima, a po kojoj čak 78% od 142 ispitana učenika od 3. do 8. razreda ne zna nijednu Gervaisovu pjesmu. Štoviše, tek 54% učenika svakodnevno govori čakavskim narječjem. U tom okviru pokrenut je projekt „Gervaisu za 120 let“ utemeljen na dva strateška zadatka škole: njegovati običaje i govor ovoga kraja te omogućiti sudjelovanja učenika u različitim interakcijama koje će poticajno djelovati na stvaranje novih znanja i razvoj djetetova identiteta radi ostvarivanja potencijala. Iz toga su izvedena dva primarna cilja projekta: obilježiti obljetnicu rođenja Drage Gervaisa te istražiti njegov život i stvaralaštvo. K tomu, i ovi važni ciljevi:

1.Očuvati čakavsko narječje – imajući na umu da jezik nije tek puko sredstvo sporazumijevanja, već i jedan od elemenata identifikacije naroda stoga je očuvanje narječja i njegovanje bogate jezične baštine kraja u kojem škola djeluje svima, a posebno učiteljima, moralna obveza.

2. Očuvati tradicionalne igre i plesove – u Gervaisovim stihovima spominju se igre i plesovi za koje mnogi učenici nisu čuli. Učenici će imati priliku naučiti plesati tradicionalni ples – „potresujku“ te odigrati starinske igre s „nonićima“.

3. Razvijati kreativnost učenika – sva djeca imaju kreativne potencijale te ih je shodno tomu

[31] Jukić, M. i dr. (2020). *Hrvatska čitanka 6: za šesti razred osnovne škole*. Zagreb: Naklada Ljevak (pjesma *Moja zemja* na str. 80); Jukić, M. i dr. (2020). *Hrvatska čitanka 7: za sedmi razred osnovne škole*. Zagreb: Naklada Ljevak (pjesma *Tri nonice* na str. 50).

[32] Ivić, S., Krmpotić, M. (2023, 5. izdanje). *Pčelica 1: radna početnica hrvatskoga jezika u prvom razredu osnovne škole*. Zagreb: Školska knjiga; Ivić, S., Krmpotić, M. (2020). *Pčelica 2: radni udžbenik iz hrvatskoga jezika u drugom razredu osnovne škole*. Zagreb: Školska knjiga; Ivić, S., Krmpotić, M. (2020). *Zlatna vrata 3: integrirani radni udžbenik hrvatskog jezika u trećem razredu osnovne škole*. Zagreb: Školska knjiga; Gabelica, M. i dr. (2020). *Škrinjica slova i riječi 3: integrirani radni udžbenik iz hrvatskoga jezika za treći razred osnovne škole.* Zagreb: Alfa; Zokić, T. i dr. (2021). *Svijet riječi 4: integrirani radni udžbenik hrvatskog jezika s dodatnim digitalnim sadržajima u četvrtom razredu osnovne škole.* Zagreb: Školska knjiga.

potrebno poticati i razvijati od najranije dobi. Projekt će učenicima pružiti te mogućnosti u području koje sami odaberu.
4. Razvijati samopouzdanje učenika – kroz javni nastup učenici će unaprijediti govorne, pjevačke, motoričke sposobnosti i vještine.

Uz voditeljice projekta, knjižničarku Mirelu Tuhtan i psihologinju Miju Host, u projekt su se uključili učitelji, stručni suradnici i ostali djelatnici koji su realizirali planirane aktivnosti na redovnoj nastavi, dodatnoj nastavi te izvannastavnim aktivnostima tijekom cijele školske godine. Kroz određene aktivnosti u projekt su uključeni i roditelji, ali i članovi šire obitelji učenika te vanjski suradnici. Temelj svim aktivnostima bile su odabrane Gervaisove pjesme „Morčić“, „Trešete“, „Pod Učkun“ i „Pipa“, a cijeli je projekt ostvaren u nekoliko dijelova. Ponajprije, valjalo je aktualizirati i učenicima približiti lik i djelo Drage Gervaisa.

Tko je Drago Gervais?

Tako postavljeno pitanje koje je upućeno učenicima rezultiralo je njihovim zanimljivim odgovorima. Neki od najmlađih mislili su da je on izgradio školu koja se zove njegovim imenom, drugi da je bio učitelj, dok su odgovori starijih najčešće bili da je pisao čakavske pjesme. Stoga je za učenike od 5. do 8. razreda 25. listopada 2023. organizirano predavanje o Gervaisovu životu i stvaralaštvu koje je održala dr. sc. Vjekoslava Jurdana, koja godinama istražuje i piše upravo o Gervaisu.[33] Profesorica i književnica je putem Powerpoint prezentacije upoznala slušatelje s najvažnijim činjenicama iz Gervaisove biografije, sve začinila izborom iz njegove poezije te odgovorila na brojna pitanja znatiželjne publike: gdje je Gervais sve živio, kamo je išao u školu, je li imao djece, zašto je morao otići iz rodnog kraja, što je volio jesti…[34]

Nadalje, u četvrtom razredu obrađuje se tema Rječnik i pravopis. Školska knjižničarka Mirela Tuhtan je ovu temu povezala s aktualnim projektom pa su učenici nakon što su se naučili služiti različitim rječnicima i pravopisom, uvježbavali tu vještinu i pretraživanjem pripremljenih priručnika[35] tražeći objašnjenja riječi povezanih uz Gervaisa. Pripremljene zadatke (vidi prilog br. 2) rješavali su u paru, nakon čega su naglas čitali dobivene odgovore redom kojim su prozivani te su tako njihovi odgovori tvorili kronološku priču o Gervaisu i njegovu stvaralaštvu.

---

[33] U to vrijeme održava se „Mjesec hrvatske knjige“, tradicionalna i najveća manifestacija u Hrvatskoj posvećena knjizi, književnosti i knjižničarstvu. Od 15. listopada do 15. studenoga u mnogim hrvatskim knjižnicama odvijaju se raznoliki programi, uključujući i školske. Stoga je i ovaj događaj ostvaren uz izdanje te manifestacije 2023. godine.

[34] O tom susretu objavljen je tekst s fotografijama na mrežnim stranicama škole, pod naslovom „Učenici od 5. do 8. razreda saznali zanimljivosti iz Gervaisove biografije…“ na poveznici: http://os-dgervais-jurdani.skole.hr/?news_hk=1&news_id=1322&mshow=970#mod_news. A na regionalnom portalu Poduckun.net objavljen je tekst s fotografijama, odnosno reportaža pod naslovom „Održano predavanje o Gervaisu u OŠ 'Drago Gervais'“ Brešca (https://poduckun.net/novosti/odrzano-predavanje-o-gervaisu-u-os-drago-gervais-bresca). O događaju se može kratko pročitati i u općinskom listu *Tramontana - List matujskega kraja*, i to u broju 39./ prosinac 2023.(rubrika o radu Osnovne škole „Drago Gervais“ u Brešcima). I druge aktivnosti unutar ovoga projekta tako su pravodobno i slikovito objavljene na školskim mrežnim stranicama te u lokalnim medijima bitnima za cijelu zajednicu.

[35] Anić, V. (1996). *Rječnik hrvatskoga jezika*. Zagreb: Novi liber – drugo, dopunjeno izdanje; Anić, V. i dr. (2002). *Hrvatski enciklopedijski rječnik*. Zagreb: Novi liber; Miletić, C. (2019). *Slovnik kastafskega govora*. Kastav: Udruga čakavski senjali; *Hrvatski pravopis*. Zagreb: Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje (2013);Mohorovičić, F. (2001). *Rječnik čakavskog govora Rukavca i bliže okolice*. Rijeka: Adamić.

Aktivnosti vezane uz pjesmu „Morčić“

Uz spomenuti Mjesec hrvatske knjige školska knjižničarka je održala satove čitanja i kreativnog izražavanja za učenike razredne i predmetne nastave, a čitala se Gervaisova pjesma „Morčić“. Usporedno su ostvarene aktivnosti na nastavnim satovima, prilagođene uzrastu učenika. Naime, učenici trećeg razreda, kojima je kurikulumom za nastavni predmet Hrvatski jezik jedan od ishoda razlikovanje enciklopedija od ostalih izvora informacija, imali su s knjižničarkom sat pretraživanja enciklopedija. Učenici su upoznali vrste enciklopedija i naučili kako se njima služiti, a zatim su u paru pretraživali različite enciklopedije sa zadacima vezanim uz mačke. Svaki je par dobio listić s uputom za rješavanje (vidi prilog br. 3). Nakon isteka vremena za pronalaženje odgovora, svaki je učenik iz para ostalima izložio po jedan pronađeni odgovor. Osim što su naučili pretraživati enciklopedije, učenici su saznali mnogo o mačkama, domaćim i divljim te je to zapravo bio uvodni sat uz čitanje pjesme „Morčić“.

Učenici su nakon čitanja pjesme i razgovora o Morčiću, nestašnom crnom mačku koji je baki ukrao meso za ručak, predstavili razredu svoje kućne ljubimce (uz pomoć fotografija opisali su svoje ljubimce i što kod njih vole). Za suradnju su zamoljeni i roditelji koji su knjižničarki putem elektroničke pošte poslali fotografije obiteljskih kućnih ljubimaca, a sve je objedinjeno u zasebnoj PowerPoint prezentaciji. Neki su razredi temu produbili s učiteljicama i na satovima Likovne kulture te crtali svoje ljubimce ili ih na satu Hrvatskog jezika opisivali u sastavku ili pjesmi. Mačak Morčić bio je posebno zanimljiv učenicima 4. razreda, koji su kroz projekt *PoduzEtno* izradili dvije društvene igre s njim u glavnoj ulozi. Tijekom drugog polugodišta učenici su tako, po uzoru na igru Crni Petar, izradili igru „Črni Morčić“ s kartama oslikanim motivima iz Gervaisovih stihova. Druga igra, „Morčić, nazad mi meso daj“, igra se na ploči na kojoj su oslikane situacije iz Gervaisovih pjesama. Zadatak igrača je točnim odgovorima na pitanja vezana uz Gervaisova djela, provesti figuricu Morčića, koji je noni ukrao meso za ručak, do cilja na kojem će sit poći na spoj sa susjedinom mačkom. Nakon tiskanja igara, svaki je učenik dobio vlastiti primjerak igre „Črni Morčić“, a obje će igre ostati trajno u školskoj knjižnici za daljnje korištenje u školskim aktivnostima. Projektu je dodana i humana gesta kroz skupljanje potrepština za *Udrugu Kitten Safe House* u Rijeci. Riječ je o utočištu za mlade mačiće, mačke s tjelesnim oštećenjima i nezbrinute mačke. Učenici i djelatnici su tijekom studenog prikupili hranu i pijesak za mačke, vreće za smeće, vlažne maramice, koje su u prosincu odnijeli u Udrugu uz druženje sa četveronožnim štićenicima.

Aktivnosti vezane uz pjesmu „Trešete“

„Saku su večer trešete igrali i saku se večer rad karti pokarali moj nonić i nona…“, napisao je Gervais u pjesmi „Trešete“. Prema provedenoj anketi na početku školske godine, tek 20 % učenika zna igrati trešete[36]. Puno im je poznatija igra briškula[37], koju igra skoro

[36] trešete (tal. tressette, od tre: tri i sette: sedam), tal. igra kartama tzv. trieštinkama, uobičajena u hrv. primorskim krajevima. U snopu ima 40 karata u četirima bojama: kope, špade, baštoni i dinari. U svakoj boji poredak je po jačini: trica, duja (dvojka), aš (as), re (kralj), kaval (dama), fant (dečko) itd. U dijeljenju svaki igrač dobije po tri karte. Pobjeđuje par koji prvi skupi 41 ili 61 punat (bod). (*Istarska enciklopedija, mrežno izdanje*, Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2005. Pristupljeno 10.8.2024. https://istra.lzmk.hr/clanak/tresete)

[37] briškula (tal. briscol*a*), jednostavna kartaška igra udomaćena u našim primorskim krajevima. Igraju (tzv. talijanskim kartama) obično dva ili tri samostalna igrača ili dva para; svaki igrač dobiva po tri karte. „Presijecanjem“ određuje se „briškula“, tj. boja koja tuče sve karte drugih boja. U pojedinim bojama poredak je po jačini; as, trica, kralj, dama (»kavalo«), dečko („fanat“) itd. Nakon svakoga kola („ruke“) igrači dižu po jednu novu kartu. Pobjeđuje pojedinac ili par koji ostvari najviše bodova (više od 60, od 120 mogućih). (*Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje.* Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2013. – 2024. Pristupljeno 10.8.2024. https://www.enciklopedija.hr/clanak/briskula)

polovica učenika od kojih je čak 40% izjavilo da su ih tu igru naučili igrati „nono“ ili „nona“. Tijekom siječnja i veljače, na satovima Hrvatskog jezika u svim razredima knjižničarka i psihologinja održale su radionice čitanja Gervaisove pjesme „Trešete“ uz učenje i igranje tradicionalnih igara briškule i trešete. Učenici su i nakon ove aktivnosti potaknuti na stvaranje literarnih radova na temu omiljenih društvenih igara. Jedna tako nastala pjesma, „Kad se briškula igra“, rad učenice 5. razreda, na eminentnom natječaju „Di ča slaje zvoni“ Katedre čakavskog sabora Žminj odabrana je za tiskanje u zbirci učeničkih radova *Kako ča zvoni va Žminje 2024.*

Više od šezdeset učenika predmetne nastave sudjelovalo je u veljači 2024. na Školskom turniru u briškuli. Ispostavilo se kako većina učenika kod kuće igra briškulu i ta im je igra poznatija nego trešete pa se tako na turniru igrala samo briškula. Kako Gervais u svojim stihovima opisuje igru između none i nonota (djeda i bake), na turnir su pozvani i stariji članovi obitelji učenika pa je među dvadeset i šest prijavljenih parova bilo i pet parova u kombinaciji unuka i djedova. Turnir je prošao u veselom raspoloženju, a u organizaciji su sudjelovali djelatnici koji znaju igrati briškulu: učiteljica Biologije, učitelj Geografije, psihologinja, knjižničarka, tajnica i kućni majstor. Za učenike razredne nastave održan je Maškarani turnir u briškuli, na kojem je sudjelovalo tridesetak natjecatelja. Najuspješniji parovi i pojedinci nagrađeni su simboličnim nagradama. Učenici su bili zadovoljni te pokazali velik interes za ponovno održavanje turnira sljedeće godine.

Slike 1. i 2. Turnir u briškuli za učenike razredne (lijevo) i predmetne nastave (desno)

Na nastavi Talijanskog jezika učenici 7. razreda istraživali su igru trešete. Rezultat je bio plakat s najvažnijim informacijama o podrijetlu i imenu igre, njezinim vrstama i načinu igre. Učenici su, pod vodstvom profesorice Talijanskog jezika, o toj temi pripremili i članak za školski list.

Aktivnosti vezane uz pjesmu „Pod Učkun“

Gervaisova pjesma učenike je „odvela“ i pod Učku i na Učku. Naime, učenici razredne nastave u pratnji učiteljica u travnju su posjetili Park prirode Učka. U edukacijskom prostoru Centra za posjetitelje Poklon učenici su upoznali zanimljivosti iz prirodne i kulturne baštine Parka prirode Učka. Šetali su poučnom Stazom vile Učkarice uz pratnju edukatorice koja im je otkrila mnoge raznolikosti prirodnog svijeta te čudesan svijet mitova i legendi toga područja. Nakon terenske nastave, u školi su čitali pjesmu „Pod Učkun“ te likovno i literarno izrazili svoje dojmove. Učenici predmetne nastave, a s njima i trinaest učitelja, u travnju 2024., posjetili su Gervaisovo rodno mjesto – Opatiju. Oko sto dvadeset učenika podijeljenih u šest skupina kroz šest različitih radionica upoznalo je mjesta koja je Gervais opisao u svojim stihovima. Svaku je skupinu pratio jedan učitelj, a na dogovorenim punktovima dočekali su ih učitelji – voditelji radionica. Grupe su se nakon otprilike 45 minuta izmijenile na radionicama. Na likovnoj su radionici slikali opatijske vedute po uzoru na razglednice iz Gervaisova

djetinjstva, dok su na ostalim punktovima dobili unaprijed pripremljene listiće za istraživački rad.

Slika 3. Pogled na Opatiju i Učku, rad učenika 7. razreda

Slika 4. Učenici pred Gervaisovom rodnom kućom

U manjim grupicama, istraživali su povijest Opatije i crkvu svetog Jakova, park Angiolina i biljne vrste te otkrivali prirodne i kulturne zanimljivosti na šetalištu Lungomare. Na radionici pod nazivom „Šetnja Gervaisovim stihovima“, slijedeći upute na dobivenim listićima, obišli su lokacije koje je Gervais opisao u svojim stihovima te njegovu rodnu kuću. Jedna od radionica održana je i u Gradskoj knjižnici i čitaonici „Viktor Car Emin“ Opatija gdje su učenici doznali zašto je važna zavičajna zbirka i što se u njoj čuva, a vezano je uz Gervaisa.

Aktivnosti vezane uz pjesmu „Pipa“

Gervaisu su djed i baka bila jako važni, o čemu svjedoče i mnoge pjesme u kojima se oni spominju. Jedna šaljiva pjesma u kojoj „nono“ traži izgubljenu lulu je „Pipa“. U svibnju su, a povodom Međunarodnog dana obitelji, održana tri druženja s bakama određenih učenika u njihovom razredu. Na početku sata čitana je pjesma „Pipa“, uz tumačenje nepoznatih riječi i razgovor o odnosu učenika sa svojim djedovim i bakama, a zatim su bake uz pomoć svojih unuka prikazale ostatku razreda čime se bave u slobodno vrijeme. U prvom razredu prabaka Jožica poučila je učenike ručnom radu, u trećem razredu održan je književni susret s pjesnikinjom bakom Silvanom, a četvrti razred uživao je u modeliranju gline s bakom Ivnom. Učenici su aktivno sudjelovali pa su prvašići izvezli svoje inicijale na tkanini, trećaši su igrali igre kamenčićima i stvarali poeziju, a četvrtaši su izradili u glini „pipe“ – lule, koje su nakon pečenja i obojali.

Slika 5. Modeliranje gline u 4. r.

Slika 6. Igra kamenčićima u 3. r.

Slika 7. Ručni rad u 1. r.

Gervaisova „Pipa“ potaknula je učenike da pronađu kod kuće predmete koje su nekada koristili njihovi preci i donesu ih u školu. Bilo je tu različitih predmeta iz kućanstva: starih

mlinaca za kavu, glačala, ogledala, budilica; oruđa: blanjalica, bačvarskog alata, alata za košnju; predmeta vezanih uz lov i uzgoj životinja (jaram, puholovka), ukrasnih predmeta, igračaka, starog novca… Od starih predmeta pripremljena je zanimljiva izložba nazvana „Na šufite“, koju su, uz čitanje pjesme „Pipa“ i vođenje knjižničarke posjetili učenici razredne i predmetne nastave te potaknuti viđenim likovno se i literarno izrazili. Učenici su sa zanimanjem razgledali izložbu, a najdraže im je bilo kad bi među eksponatima pronašli predmet koji su oni donijeli. Rado su slušali čemu je nekada služio predmet koji im nije bio poznat, a posebno ponosni bili su oni koji su jedini u svom razredu znali objasniti uporabu nekog predmeta.

Gervaisovi dani

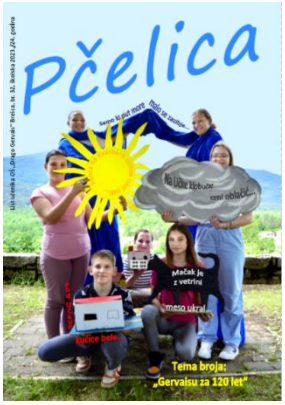
U lipnju je projekt „Gervaisu za 120 let“ priveden kraju, a sve što se tijekom projekta realiziralo i izradilo prikazano je učenicima i djelatnicima na projektnim danima. Otvorena je izložba „Na šufite“ za koju su eksponate – stare predmete donijeli učenici i djelatnici. Učenica koja je donijela najviše starih predmeta na izložbu i učenik koji je donio najstariji predmet nagrađeni su priznanjima i simboličnim nagradama. Prikazana je nagrađena interaktivna priča „Prošeći Gervaisovim stihovima“ (dostupno na https://stvarajmoekreativno.weebly.com/). Naime, četiri učenice 8. razreda sudjelovale su na natječaju Stvarajmo eKreativno (u organizaciji Hrvatske udruge školskih knjižničara), u kategoriji „Interaktivna priča“. Učenice su osmislile i izradile multimedijski uradak „Prošeći Gervaisovim stihovima“ i u svojoj kategoriji osvojile prvo mjesto. Uradak je interaktivan na način da se radnja, vezana uz događaje i likove iz Gervaisovih stihova, odvija ovisno o odgovoru/odabiru gledatelja. Profesor Likovne kulture proveo je učenike kroz postavljenu izložbu učeničkih likovnih radova na temu Gervaisa i njegova stvaralaštva te njegove rodne Opatije.

Slika 8. Izložba starih predmeta „Na šufite“

Slika 9. Izložba likovnih radova učenika

Nagrađeni su učenici koji su se iskazali na istraživačkoj terenskoj nastavi u Opatiji i uspješno ispunili sve zadatke s istraživačkih listića. Predstavljene su i odigrane igre izrađene u projektu PoduzEtno – „Črni Morčić“ i „Morčić, nazad mi meso daj“.

Sve što se tijekom godine pisalo, slikalo i stvaralo objedinjeno je u školskom listu *Pčelica*, posvećenom Gervaisu, koji je ponosno predstavljen čitateljima - učenicima škole, djelatnicima, roditeljima i lokalnoj zajednici.



Slika 10. Igranje igara izrađenih u projektu *PoduzEtno*

Slika 11. Naslovnica školskog lista *Pčelica*

Uspješnost projekta kao zaključak rada

Učenici su tijekom školske godine imali mnogo različitih aktivnosti na redovnoj nastavi i izvannastavnim aktivnostima na kojima su istražili i naučili o Gervaisu i njegovu opusu. To se pokazalo i u anketi provedenoj na kraju školske godine, u kojoj su, između ostalog, učenici ponovno morali navesti koje Gervaisove pjesme znaju. Za razliku od početka školske godine, u svibnju se gotovo svaki učenik (od 159 ispitanih) mogao dosjetiti jedne ili dviju Gervaisovih pjesama. Pet učenika znalo je nabrojati sedam, a dvoje njih znalo je čak osam pjesama. No, ono što je učenicima bilo zanimljivo je povezivanje Gervaisovih pjesama s konkretnim, suvremenim aktivnostima (igranje briškule, prikupljanje hrane za napuštene mačke, plesanje plesa „potresujka" na satovima Tjelesne i zdravstvene kulture uz čitanje pjesme „Tanac", izrada igara, donošenje starih predmeta za izložbu). Osim aktivnosti na redovnoj nastavi, u koje su bili uključeni svi učenici, učenici su imali priliku samostalno, sukladno svojim interesima i sklonostima, birati sadržaje i aktivnosti u koje se žele uključiti, a u kojima će moći razvijati svoje potencijale. Provedbom dodatnih odgojno-obrazovnih sadržaja zastupljenih projektom zadovoljene su učeničke potrebe za razvijanjem kreativnosti te kvalitetnim provođenjem vremena nakon nastave. Učenici su kroz projekt osvijestili pripadnost svom zavičaju i čakavskom narječju – kroz Gervaisovu poeziju koja se čitala učenicima naučili su nove čakavske riječi (npr. „sled", „lišat", „fraj", turan"..), hodajući ulicama grada kojima je i sam Gervais hodao i obilazeći mjesta koja je on opisivao, učenici su osjetili Gervaisa svojim, a njegovu poeziju mogli su poistovjetiti s brojnim vlastitim iskustvima.

Na svečanoj školskoj priredbi u travnju 2024., posvećenoj 120. obljetnici rođenja Drage Gervaisa, obilježen je Dan škole i pokazano koliko su učenici duboko uronili u Gervaisove stihove, poistovjetili se s njegovim likovima, uživali u čakavskoj riječi. Učenici su zapravo „oživjeli" Gervaisove stihove i publiku kroz recitacije, glumu, sviranje, pjevanje i ples, a sve na čakavštini, i poveli sve prisutne u svijet koji je on opisao. Mnogobrojni gledatelji saznali su tako o čemu su razgovarale tri „nonice", zašto se izgubila nonotova „pipa" te što" nono" i „nona" svake večeri rade. Mačak je i ovaj put ukrao meso, „mat se j' jadila aš njoj se j' roba zmočila", a naravno, bila je tu i prava ljubavna priča koja je završila plesom. Pohvale publike bile su brojne i pokazale koliko je ljudima toga kraja važna čakavska riječ i koliko su im bliski Gervaisovi stihovi.

Slike 12. i 13. Detalji sa školske priredbe posvećene Gervaisu

Igranjem tradicionalnih igara, učenjem tradicionalnog plesa te sudjelovanjem u pripremi i izvedbi priredbe posvećene Gervaisu, učenici su postali aktivni članovi svoje zajednice u promicanju svoje tradicije i kulture. Produkti nastali u projektu (originalne igre na temu Gervaisovih stihova, elementi scenografije, učenički uradci) ostat će trajna vrijednost za poučavanje sljedećih generacija učenika, ali i za čuvanje identiteta škole i zavičaja. Ovim su projektom potvrđene teorijske postavke o konceptu zavičajne nastave te da međupredmetna afirmacija načela zavičajnosti dopunjava temeljna načela književnog odgoja i obrazovanja i s njima korespondira. U nedostatku cjelovita i sustavnog kurikularnoga pristupa narječjima i zavičajnoj kulturi na osnovnoškolskoj razini, ovakvi projekti kao i njihova znanstvena obrada prinos su ostvarenju toga cilja.

LITERATURA

Bežen, A. (2005). Zavičaj i zavičajnost u znanosti i obrazovanju. *Školski vjesnik.* 54/3-4: 183–194.

Crnković, M. (1975). Nad vokabularom čakavskih pjesama Draga Gervaisa. *Dometi*. VIII/11-12: 5–20.

Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2013. – 2024. Preuzeto 10.8.2024. sa https://www.enciklopedija.hr/clanak/briskula.

Istarska enciklopedija, mrežno izdanje, Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2005. Preuzeto 10.8.2024. sa https://istra.lzmk.hr/clanak/tresete.

Jurdana, V. (2019). Djetinjstvo, igra i zavičaj kao motivi čakavske poezije Drage Gervaisa. *Magistra Iadertina*.14/2:103-117. Preuzeto 5.9.2024. sa https://hrcak.srce.hr/245585.

Jurdana, V. (2019). *Pašta i fažol. O književnosti i hrani uz izbor iz djela Drage Gervaisa*. Pula–Rijeka–Crikvenica: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Naklada Kvarner, Gradska knjižnica Crikvenica.

Ljubešić, M. (2009). Dijalekt i dijalektalna književnost u nastavi hrvatskog jezika. U: V. Smole (Ur.). *Zbornik radova s Međunarodnoga znanstvenog skupa Obdobja 26 – Metode in zvrsti* (507–519). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. Preuzeto 5.9.2024. sa https://centerslo.si/wp-content/uploads/2015/10/26-Ljubesic.pdf.

Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj, 2019. Preuzeto 5. 9. 2024. sa https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_10_215.html.

Peruško, T. (1966). *Nastava o zavičaju* (skripta). Pula: Pedagoška akademija.

Požgaj Hadži V., Benjak M., Doblanović M. (2005). Standard i dijalekt u kontaktu. U: D. Stolac, N. Ivanetić, B. Pritchard (Ur.). *Jezik u društvenoj interakciji. Zbornik radova sa savjetovanja održanoga 16. i 17. svibnja u Opatiji. Zagreb – Rijeka* (402-424).Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku.

Rosandić, D. (1975). Za afirmaciju načela zavičajnosti u nastavi književnosti. U: M. Kalčić (Ur.). *Zavičajna književnost u nastavi* (9–17). Čakavski sabor, Žminj.

Rosandić, D. (1986). *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*. Školska knjiga.

Skok, J. (1990). *Antologija hrvatskog dječjeg pjesništva - Lijet Ikara.* Naša djeca.

Skok, P. (1971). *Etimologijski rječnik hrvatskoga ili srpskoga jezika*. Jugoslavenska akademija znanosti i umjetnosti, Zagreb (natuknica Učiti (se), knjiga 3).
Urošević N., Urošević-Hušak J. (2012). Tematske rute u zavičajnoj nastavi – istarski književni itinerari. *Metodički obzori*, 7/3:125 –139.

PRILOZI
Prilog 1.[38]
MORČIĆ
Mačäk je z vetrîni mêso ukrâl.
Po vrte je nôna za njin teklä
i puno mu lêpeh besêd reklä:
- Môrčić, nazad mi meso daj,
te lepo prosin me ne šekâj,
käko ću brižna obëd storìt
i ča će mi vnuk za jist dobìt?

Ma môrčić šegâvi meso je jil
i vävek korak pred nônun bîl.
A kad je mêso do slêda pojîl,
je plot preskočîl,
se j polizâl,
počešjâl,
i sit na frâj susëdinoj mačke šâl.

morčić – *crni mačak*; vetrina – *kuhinjski ormar*; tekla – *trčala*; nazad – *natrag*; ne šekaj – *ne srdi*; brižna – *jadna*; vnuk – *unuk*; jist – *jesti*; šegavi – *lukavi*; vavek – *uvijek*; do sleda – *do posljednjeg komadića*; na fraj – *na ljubavni sastanak*; šal – *išao*

TREŠETE
Sväku su vëčer trešëte igräli
i svaku se večer rad kârt pokāräli
moj nônić i nôna.

Nonić bi pìpu fumâl i mučâl,
kad ne bí dobivâl.
A kad bi partîdu dobil,
bi se nône rugâl,
uživâl,
i asa lišâl.
Igräjuć bi nôna večëru kuhala
i vävek se vêkon stäjala,
večëru zmešät,
ogânj naložìt
i sol doložìt.

Smešnì su bili nônić i nôna onäko za stolôn:
nônica z oćâli,
nônić s pipun v ûsteh,
nona dobīväjuć,
nono brontūläjuć,
al käko je već bîlo.
A kad bi se pak posvädili,
ônput sé j sve treslö;
ma to ni niš značìlo,
zač drugi dan na večer,
kad bi zmračìlo,

[38] Sve pjesme i prateći tumači riječi redom prema (Jurdana, 2019: 93, 94, 83 i 92.).

bi nôno nônu zvâl:
- Marjânko, gremȍ igrȁt.

trešete – *kartaška igra*; kart – *karata*; pipu – *lulu*; fumal – *pušio*; mučal – *šutio*; partidu – *partiju*; rugal – *rugao*; asa lišal – *gladio asa*; vavek vekon – *svaki čas*; zmešat – *pomiješati*; doložit – *dometnuti*; z oćali – *s naočalama*; v usteh – *u ustima*; remo – *idemo*

POD UČKUN
Pod Ûčkun kȕćice
bêle,
mîće, kot sȕzice
vȅle.

Bêli zidȉći, črjȅni krovȉći
na kéh vrapčȉći
kantâju,
mîći dolčȉći, još mȁnje lešȉce
na keh ženȉce
kopâju.
Cȅstice bêle, tânki putȉći
po kéh se vozȉći pejâju,
i jedná mîća, ȕska rečȉca,
pul ké se dečȉca
igrâju.

Na sûnce se kȕćice
grȉju,
na tûrne ȕrice
bȉju.

miće – *malene*; kot – *kao*; črjeni – *crveni*; keh – *kojima*; lešice – *gredice, lijehe*; pejaju – *voze*; pul ke – *kod koje*; na turne – *na tornju*

PIPA
Danȁs je nônić po kuće kričâl
i beštimâl,
zač da mu j neki pȉpu ukrâl.

Celu je kuću smutîl,
mačkȁ udrȉl,
susȅdi zbudîl,
pijȁt razbîl
i nônu razjadîl.
Jôh i katalôh je bil puli nȁs
danȁs.
Nâjzad nesrêćna se j pȉpa našlȁ:
je pod barȅtun nônu bilȁ.

pipa – *lula*; beštimal – *kleo*; smutil – *uzrujao*; uzbudil – *probudio*; pijat – *tanjur*; razjadil – *rasrdio*; joh i kataloh – *strašno* (fraza); puli – *kod*; najzad – *napokon*; bareta – *kapa*

Prilog 2.
RJEČNIK HRVATSKOGA JEZIKA
Drago Gervais bio je intendant.
Pronađi u rječniku objašnjenje riječi INTENDANT. Ispiši drugo značenje (2.)!
INTENDANT = _____

HRVATSKI PRAVOPIS
Drago Gervais radio je kao intendant u HNK.
ZADATAK: Pronađi u pravopisnom rječniku kraticu HNK pa prepiši njezino značenje.

SLOVNIK KASTAFSKEGA GOVORA (Cvjetana Miletić)
U svojoj pjesmi *Morčić*, Drago Gervais koristi riječ FRAJ.
ZADATAK: Pronađi u rječniku pojam FRAJ i prepiši njegovo značenje:
FRAJ =

RJEČNIK ČAKAVSKOG GOVORA RUKAVCA I BLIŽE OKOLICE
U svojoj pjesmi *Morčić*, Drago Gervais kaže: *...te lepo prosin me ne šekaj!*
ZADATAK: Pronađi u rječniku pojam ŠEKAT i prepiši njegovo značenje:
ŠEKAT =

Prilog 3.
DJEČJA PRVA ILUSTRIRANA OXFORD ENCIKLOPEDIJA
Pomoću kazala pronađi pojam DOMAĆA MAČKA, pročitaj tekst pa odgovori:

a. Koliko pasmina (vrsta) domaćih mačaka postoji? _____
b. Koliko sati mačka spava dnevno? _____

ili

HRVATSKA OPĆA ENCIKLOPEDIJA (sv. 6, Kn-Mak)
Pronađi u enciklopediji riječ MAČKE i odgovori na pitanja:

- Dopuni:

Mačke na prednjim nogama imaju _____, a na stražnjim nogama _____ prsta s jakim pandžama koje mogu uvući.

- Na kojim sve kontinentima žive mačke? _____

VJEKOSLAVA JURDANA, MIRELA TUHTAN, MIA HOST

LOCAL LITERARY HERITAGE IN THE LIFE OF THE CONTEMPORARY CHILD

(USING THE EXAMPLE OF A SCHOOL PROJECT ON THE CHARACTER AND WORK OF DRAGO GERVAIS)

Local heritage, as a key aspect of human identity, is crucial in the life of contemporary children, who navigate their local identity amidst globalization. Therefore, it is essential to create strategies, with practical examples, to foster a child's sense of local belonging and support their harmonious development. Despite the support from many Croatian theorists and practitioners, especially in Istria, for embedding local heritage in the educational system, there is still no systematic curricular approach to local culture in Croatian primary schools. This paper aims to demonstrate how literature can connect with the daily lives of contemporary children, linking them to their local identity through a well-designed theoretical and practical teaching strategy that includes local heritage as a core component. To answer these questions, the paper focuses on the Croatian writer Drago Gervais (Opatija, April 18, 1904 – Sežana, July 1, 1957) through the lens of theoretical contributions from children's local and dialect literature. A practical application of these concepts is illustrated through the school project "Gervais for 120 Years," conducted in the 2023/2024 school year at an elementary school named after Gervais, commemorating the 120th anniversary of his birth.

Keywords: Chakavian dialect, Drago Gervais, literature, local heritage, primary school.

UDC: 37.011.251-053.5

INES VORŠIČ, BARBARA BEDNJIČKI ROŠER

Univerzitet u Mariboru, Pedagoški fakultet, Odeljenje za razrednu nastavu;
Univerzitet u Mariboru, Pedagoški fakultet, Odeljenje za predškolsko vaspitanje i obrazovanje, R. Slovenija

ČITANJE KAO SVAKODNEVNA AKTIVNOST DETETA I TEMELJ RAZVOJA ČITALAČKE PISMENOSTI

Prilog je usmeren ka podsticanju i razvoju čitalačke pismenosti, koja u predškolskom i ranoškolskom periodu podstiče razvoj temeljnih sposobnosti za prenošenje, pre svega, vizuelnih slika i simbola u smisleni jezik. Polazimo od građe čitalačke pismenosti, koju vaspitivači i učitelji u skladu sa sposobnošću dece i učenika sistematski razvijaju na svim područjima aktivnosti u vrtiću i u svim predmetima u osnovnoj školi. Korišćene su različite metode naučnog istraživanja, koje se odnose na istraživanje u jeziku i književnosti. Prilikom predstavljanja građe čitalačke pismenosti korišćena je deskriptivna metoda opisivanja već poznatih činjenica. Metodu analize koristili smo prilikom proučavanja odabrane kratke realističke priče autora Žige X Gombača i Maje Kastelic *Adam i tuba* (2022), na osnovu koje pokazujemo, kako se uz književno delo može razvijati građa čitalačke pismenosti. Temeljna građa čitalačke pismenosti je *rečnik*, jer poznavanje reči i njihove upotrebe uslovljava razvoj *govora*, a to je jedan od važnijih zadataka vrtića pošto je razvoj u tom periodu najintenzivniji. Preduslov za uspešan početak opismenjavanja je *fonetska svest*, koja igra centralnu ulogu u usvajanju čitalačkih sposobnosti i *tečnog čitanja* u alfabetskom sistemu pisanja, dok *razumevanje koncepta lektire* omogućava smisleno povezivanje kodova komuniciranja, odnosno holističko čitanje multimodalnih tekstova. *Razumevanje tekstova* je u uzajamnom odnosu sa *motivacijom za čitanje*, posebno sa prelistavanjem lektire i pažljivim slušanjem čitanja u predškolskom periodu te udubljivanjem u čitanje i istrajnošću prilikom čitanja u 1. trijadi osnovne škole. *Prihvatanje teksta* deca i učenici pokazuju stvaranjem odgovarajućih i smislenih (govorenih i pisanih) tekstova o pročitanom tekstu, korišćenjem pročitanog u novim situacijama, dok istovremeno razvijaju logično mišljenje i uspostavljaju *kritički odnos*, odnosno izražavaju svoje mišljenje i vrednuju tekstove na temelju sopstvenih iskustava i razumevanja pročitanog teksta.

Ključne reči: čitalačka pismenost, građa čitalačke pismenosti, slikovnica, predškolski period, 1. vaspitno-obrazovni period osnovne škole.

Uvod

Prilog je usmeren ka podsticanju i razvoju čitalačke pismenosti, koja u predškolskom i ranom školskom periodu promoviše razvoj osnovnih veština za prenošenje posebno vizuelnih slika i simbola u smisleni jezik. Polazimo od gradivnih elemenata čitalačke pismenosti, koju vaspitači i nastavnici sistematski razvijaju u skladu sa mogućnostima dece i učenika u svim

oblastima aktivnosti u vrtiću i svim predmetima u osnovnoj školi. Vaspitači i nastavnici su čitalački primer i čitanjem kvalitetnih i raznovrsnih multimodalnih dela i raznovrsnošću didaktičkih pristupa, metoda i oblika rada podstiču razvoj jezika, čitalačke pismenosti i čitalačke kulture kod dece i učenika. Čitalački pismen je onaj ko tečno čita, razume ono što je pročitao i ume da informacije dobijene čitanjem koristi u učenju i svakodnevnom životu i za lični razvoj (Pečjak–Gradišar, 2012). Čitanje i čitalačko razumevanje su veštine koje su nam potrebne tokom celog života, zato je razvoj čitalačke pismenosti neophodan već u predškolskom periodu, a u obrazovno-vaspitnoj sredini je moraju unapređivati i negovati svi pedagoški radnici, bez obzira na njihovu glavnu struku (Haramija–Ivanuš Grmek, 2020).
Zajedničko čitanje ima posebnu ulogu u detinjstvu, jer predstavlja kontekst za razvoj i učenje (Marjanovič Umek, Fekonja, Hacin Beyazoglu, 2020, 2022), a važno je i podsticajno okruženje koje deci i učenicima omogućava stalan pristup lektiri (Haramija, 2017) i podstiče interesovanje za čitanje – to *se razvija kao rezultat pozitivnih iskustava sa čitanjem: kada dete pronađe nešto za sebe u knjigama, kada ga knjige privlače svojim sadržajem i želi još sličnih iskustava* (Bucik, 2003: 114).

Grom (2021) piše da je funkcija predškolskog vaspitanja i obrazovanja u modernom vremenu usmerena na sticanje novih znanja, budući da diskurs pedagogije ranog detinjstva proizilazi iz znanja neuronauke, a *Nastavni plan i program za vrtiće* (1999: 8) u svojim principima ističe vertikalnu povezanost vrtića i škole, koja obuhvata pedagoški, stručni i razvojni kontinuitet, sa ciljem što lakše tranzicije i obezbeđivanja dugoročnih pozitivnih efekata predškolskog vaspitanja i obrazovanja, što je temelj za kasnije obrazovanje (Mlekuž, 2022). Istovremeno, Grom (2021: 105) ističe da veštine obuhvaćene predškolskim programom, posebno na predčitalačkom području, moraju voditi računa o razvoju deteta, a vaspitači i nastavnici moraju biti upoznati sa relevantnom stručnom literaturom za *razvoj veština pre opismenjavanja u vrtiću i početnom školskom periodu, kako bi zacrtane ciljeve i principe preneli u operativne planove i prilagodili aktivnosti razvojnim potrebama dece.*
Marjanovič Umek, Fekonja i Hacin (2019) proučavali su kratkoročne i dugoročne efekte dodatnim programom podsticanja ranog opismenjavanja u odeljenjima vrtića, a rezultati su pokazali značajan napredak dece i, pre svega, značajnu ulogu kompetentnih vaspitača. Predškolska čitalačka značka je povezana i sa *Nastavnim planom i programom za vrtiće* (1999), koji doprinosi književnom vaspitanju dece i naročito podstiče porodično čitanje, a istovremeno pruža podršku sistematskom unapređenju razvoja čitalačke kulture i čitalačke pismenosti (Jamnik–Perko, 2019). Za razvoj čitalačke pismenosti kod dece zaslužni su odrasli (roditelji i vaspitači). Oni mogu da pronađu osnovne smernice i uputstva u priručnicima i gradivne elemente čitalačke pismenosti, kao osnovu za čitanje svih vrsta materijala, razvijaju u različitim oblastima, ili mogu da razviju čitalačku pismenost na svakom koraku, u svakodnevnom životu, uz *Igre za put i kod kuće* (Licardo, Batič, Haramija, 2023).

Učenje učenika da čitaju oduvek je bio jedan od osnovnih zadataka škole (Paris, 2005). Razvoj čitalačke pismenosti dece usko je vezan za kvalitetnu nastavu čitalačke pismenosti i za nastavnike koji imaju znanja o tome kako da podučavaju čitanje i kako da dalje razvijaju pismenost po vertikali (Nolimal, 2013). Bešter Turk i Godec Soršak (2016) takođe navode obučene nastavnike kao važan element za unapređenje nivoa pismenosti učenika. Haramija i Batič (2016: 73–74, u Haramija–Ivanuš Grmek 2020: 18–20) takođe izdvajaju zadatke nastavnika među zapažanjima vezanim za ulogu odraslih u čitalačkoj pismenosti dece u

Šangaju. Naime, nastavnici pomažu učenicima da bolje uče kroz efikasno čitanje uz razmišljanje i podsticanje čitanja koje prevazilazi samo čitanje udžbenika na časovima; pomažu im da koriste čitanje kao sredstvo za izgradnju znanja iz svog predmeta tako što: planiraju lekcije u kojima čitanje igra važnu ulogu; pre čitanja učenici se upoznaju sa izazovnijim ili nepoznatim pojmovima i rečnikom; podstiču učenike na izradu sopstvenog rečnika; pre čitanja učenicima se postavljaju pitanja koja podstiču interesovanje za čitanje; postavljaju pitanja u vezi sa pročitanim tekstom; omogućavaju učenicima da koriste različite čitalačke strategije; učenici se podstiču da vode beleške o pročitanom; čak i najmlađi učenici se podstiču da pređu sa čitanja udžbenika na čitanje knjiga na određenu stručnu temu ili za određenu svrhu. Nastavnici tokom nastave biraju različite oblike metoda objašnjavanja, različite oblike nastavnih razgovora, rad sa tekstom, prikazivanje, rešavanje zadataka. Sve navedene nastavne metode doprinose razvoju čitalačke pismenosti (Haramija–Ivanuš Grmek, 2020: 22).

U svakom slučaju, čitanje treba negovati u porodici i tokom slobodnog vremena. Roditelji prvi pobuđuju radoznalost kod deteta, obezbeđuju mu ugodno okruženje za čitanje i obezbeđuju mu kvalitetnu i raznovrsnu lektiru. Roditelji su deci prvi čitalački uzor. Brojna istraživanja potvrđuju da učestalost i kvalitet aktivnosti opismenjavanja u kućnom okruženju snažno utiču na uspeh deteta u celom procesu opismenjavanja (Knaflič, 2009: 7).

Metodologija

U radu smo koristili različite teorijske metode istraživanja, koje su vezane za istraživanja jezika i književnosti. Deskriptivni metod opisivanja već poznatih činjenica koristi se prilikom predstavljanja gradivnih elemenata čitalačke pismenosti. Metodom analize koristili smo se prilikom proučavanja odabrane kratke realističke priče autora Žige X. Gombača i Maje Kastelic *Adam in tuba* (2022), na osnovu koje pokazujemo kako možemo razviti gradivne elemente čitalačke pismenosti u predškolskom i prvom vaspitno-obrazovnom periodu (dalje VIO). U zaključku je korišćena metoda sinteze.

Gradivni elementi čitalačke pismenosti

Osnova gradivnih elemenata čitalačke pismenosti je usmeravanje pažnje na razvoj čitalačke pismenosti i svesti da se svi gradivni elementi razvijaju u vezi sa ciljevima i sadržajem u svim oblastima aktivnosti u vrtiću i u svim predmetima u osnovnoj i srednjoj školi. Svi gradivni elementi se razvijaju kao deo celine, a osnovno polazište za razvoj gradivnih elemenata su tekstovi, odnosno pisani, govorni, audio ili video tekstovi itd. Vrsta i složenost tekstova rastu u skladu sa razvojem deteta ili učenika, sa obimom sadržaja i apstraktnosti kao i dubinom i jezičkom složenošću. Važna je i integracija gradivnih elemenata, što znači da gradivni element usvojen u određenom periodu nastavlja da se razvija. Neophodan je sistematski razvoj gradivnih elemenata, pa ih planski i promišljeno razvijamo u svim kurikularnim oblastima aktivnosti u vrtiću i svim predmetima, vodeći računa o razvoju, potrebama, predznanjima i osobenostima pojedinca. Gradivni elementi se razvijaju procesno, tokom dužeg perioda (Haramija–Ivanuš Grmek 2020: 21).

Gradivnih elemenata čitalačke pismenosti je devet (Haramija, 2020: 2):

1. gradivni element, *govor*, predstavlja sposobnosti neverbalne i verbalne komunikacije i razvoj jezičkih sposobnosti deteta i najintenzivnije se razvija u predškolskom uzrastu;
2. gradivni element, *motivacija za čitanje*, odnosi se na interesovanje za čitanje, pozitivan stav prema čitanju najrazličitijih tekstova i čitalačku samoefikasnost mladih čitalaca;
3. gradivni element, *razumevanje koncepta lektire*, ističe značaj multimodalne pismenosti, a poseban akcenat je stavljen na razumevanje i sastavljanje različitih komunikacionih kodova za integralno čitanje različitih tekstova;
4. gradivni blok, *fonetska svest*, sadrži analize teorijskih osnova fonetskih karakteristika slovenačkog književnog jezika prema različitim pristupima;
5. gradivni element, *vokabular*, obuhvata razvoj razumevanja značenja reči i njihove upotrebe u primanju i stvaranju tekstova, a ujedno i proširenje i usvajanje rečnika za uspešno čitanje uz razumevanje, učenje i komunikaciju;
6. gradivni element, *tečno čitanje*, navodi i opisuje tehnike čitanja – tačnost, brzinu, izražajnost, ritam – posebno u pogledu mogućnosti provere napredovanja deteta;
7. gradivni element, *razumevanje teksta*, osvetljava sistematski razvoj razumevanja pročitanog, tj. svest o procesu čitanja korišćenjem različitih strategija čitanja, sa akcentom na nefikcionalne tekstove, koji se odnose na sve predmetne oblasti;
8. gradivni element, *odgovor na tekst i stvaranje teksta*, odnosi se na stvaranje relevantnih i smislenih govornih i pisanih tekstova o pročitanom, o mogućnostima upotrebe pročitanog u novim situacijama i o klasifikaciji veštine pisanja relevantnih tekstova;
9. gradivni element, *kritičko čitanje*, naglašava prepoznavanje, procenu, vrednovanje poruke, činjenica i stavova u tekstu, kao i autorovog načina pisanja, i skreće pažnju na formiranje sopstvenog mišljenja sa argumentovanjem.

Razvijanje čitalačke pismenosti uz slikovnicu *Adam in tuba* (2022)

Odabrana slikovnica pisca Žige X. Gombača i ilustratorke Maje Kastelic *Adam in tuba* (2022), nominovana je za nagradu Kristine Brenkove za originalnu slovenačku slikovnicu 2022. i prva je slovenačka knjiga uvrštena na američku listu najboljih radova za decu USBBY, a objavila ju je izdavačka kuća Miš. Može se čitati i u nemačkom prevodu Aleksandre Natalije Zaleznik (*Adam und seine Tuba*, 2022a) i engleskom prevodu Olivije Helevel (*Adam and his tuba*, 2023).

Priča je o porodici akrobata Prevalski, koja već godinama putuje svetom i svojim nastupima impresionira gledaoce i ostavlja ih bez daha pred iskazanim akrobatskim umećem. Izuzetak je najmlađi član porodice Adam, koji ne izgleda kao da će biti deo porodične tradicije, jer uopšte nema talenta. Članovi porodice su zabrinuti, pokušavaju da pronađu rešenje, a onda iznenada otkrivaju njegov talenat za muziku. Adam ne postaje bacač plamena, mačevalac ili hodač po žici, već nakon što otkrije svoj muzički talenat, prati nastupe svoje porodice sa tubom. Gledaoci sa još većim entuzijazmom prate cirkusku porodicu i nagrađuju ih još glasnijim aplauzom.

Multimodalni rad, koji se deci i učenicima obraća verbalnim i vizuelnim kodom komunikacije, odgovara literarnim (Haramija, 2017) i umetničkim (Zupančič, 2017) kriterijumima kvaliteta, a zajedničko čitanje omogućava razvoj receptivnih veština i integralni, sistematski i postepeni razvoj gradivnih elemenata čitalačke pismenosti.

Govor

Govor je prva od produktivnih komunikacionih aktivnosti (Pečjak–Gradišar, 2012), a njegov razvoj, koji je najintenzivniji u ranom detinjstvu, usko je povezan posebno sa glasovnom svešću i razvojem vokabulara. Interakcije koje promovišu razvoj govora deteta počinju od rođenja i prvenstveno se odvijaju između deteta i roditelja (Brodin, 2018; Sommer 2012, u Brodin–Renblad, 2019), a nakon polaska deteta u vrtić i kasnije u školu, bitnu ulogu igraju i vaspitači i nastavnici.

I pre čitanja slikovnice *Adam in tuba* (2022), vaspitači i nastavnici mogu zajedno sa decom da pogledaju ilustracije, dok deca pričaju šta vide, a nakon čitanja priče mogu da pričaju sa decom o pročitanom, posebno o emocijama ili emocionalnim stanjima koje su deca i učenici prepoznali i o ponašanju književnih ličnosti. Na ovaj način, deca i učenici se upoznaju sa različitim izrazima za emocije i mentalna stanja, odnosno sa izrazima za spoznaju i opažanje (*npr. ljudi gledaju, članovi porodice čuju, slušaju, primećuju*), sa izrazima za emocije i doživljaje (*članovi porodice oduševljavaju posetioce, ljudi se smeju, porodica je uzbuđena, Adam ne mari mnogo za akrobacije, najmlađi član iznenađuje porodicu, neko se malo sramio*), želje (*deda želi da nauči Adama da rukuje mačevima, Adam nije hteo da hoda po žici*), za metakogniciju i spoznaju (*akrobate su se sabrale i pokušavaju da nađu rešenje*). Tokom vođenog razgovora, vaspitači i nastavnici mogu pitati decu ili učenike šta bi oni uradili da Adama privuku akrobaciji. Budući da se razvoj govora ogleda i u razvoju pripovedanja (Marjanovič Umek–Fekonja, 2019), deca i učenici mogu da pričaju o svom iskustvu u cirkusu ili da razmišljaju i govore o svojim talentima.

Čitalačka motivacija

Motivacija za čitanje je veoma različita kod dece i učenika zbog različitih iskustava, znanja i interesovanja. Čitalačka motivacija (Bošnjak–Košir, 2020) je u recipročnom odnosu sa čitalačkim razumevanjem i odnosi se na procese koji podstiču, usmeravaju i održavaju čitaoce ili slušaoce u čitalačkim aktivnostima. Uz kvalitetne oblike čitalačke motivacije jača se interesovanje za čitanje i pozitivan stav prema čitanju različitih vrsta tekstova. Slikovnicom *Adam in tuba* (2022), gradivni element se može podstaći uvodnom motivacijom pre čitanja, odnosno usmeravanjem pažnje na predviđanje sadržaja na osnovu korica (naslov i ilustracija), uz razgovor o cirkusu, akrobatskim veštinama, muzičkim instrumentima, o delu dana koji prikazuje naslovna ilustracija, podsticanjem dece da pričaju priče iz sopstvenih iskustava itd. Književna recepcijska didaktika književnosti za decu i mlade (Kordigel, 2008: 113–176) nudi različite vrste motivacije: jezičku (mašta, iskustvenost), nejezičku (umetnost, muzika, pokret) i kombinovanu (igra uloga), a njihova namera je priprema dece i učenika za slušanje ili prihvatanje književnog teksta i formiranje njihovih očekivanja. Na ovaj način podstičemo interesovanje za čitanje, što je posebno važno za kasnija postignuća, posebno ako se prilikom izbora lektire uvaže želje dece i učenika, jer se time jačaju i drugi aspekti čitalačke motivacije (Bošnjak–Košir, 2020: 64–65).

Razumevanje koncepta materijala za čitanje

Haramija i Batič (2020) pišu da multimodalna dela zahtevaju od čitalaca, odnosno slušalaca da sastave najmanje dva ekvivalentna komunikaciona koda, koji značajno utiču na razumevanje priče. Slikovnica *Adam in tuba* (2022) obraća se deci i učenicima rečima (jezički

kod) i ilustracijama (vizuelni kod). Uz odabranu slikovnicu, gradivni element se može podsticati i integrisanim (književno-umetničkim) čitanjem, koje su na slovenačkom prostoru uspostavili Haramija i Batič (2013), podsticanjem dece i učenika na povezivanje verbalnog i slikovnog dela (primer: tokom čitanja deci i učenicima dajte dovoljno vremena da pogledaju ilustracije i ohrabrite ih da pokažu baku Antoniju, koja izbacuje vatru, dedu Angusa, koji guta mač, oca Alekseja i majku Anastaziju, koji sa povezom preko očiju tik ispod plafona hodaju po žici, sestru Ariju, koja vozi monocikl i istovremeno žonglira i sl.), ali i na orijentaciju u lektiri. Dok čitamo možemo prstom pratiti tekst, čime deca u predškolskom periodu ubrzo prepoznaju i uče smer čitanja (sleva na desno, odozgo nadole). Učenici 1. VIO se mogu ohrabriti da traže osnovne informacije o knjizi (npr. naslov, autor, ilustrator).

Fonemska svest

Fonemska svest je metajezička sposobnost govorne obrade jezika, koja se sastoji od nivoa koji hijerarhijski, prema težini, slede jedan za drugim i razvijaju se hronološki sa mentalnim razvojem dece (Zemljak Jontes–Bednjički Rošer, 2020). Ovaj gradivni element se intenzivno razvija kod dece od treće godine i od ključnog je značaja za početak sistematskog opismenjavanja i razvoj čitalačkih veština. Odabrana slikovnica *Adam in tuba* (2022) omogućava postepeno razvijanje sposobnosti glasovne svesti od prepoznavanja dugih i kratkih reči (npr. *mač – monocikl, Adam – Anastazija, tuba – instrument*), percepcije i formiranja rime (npr. *baba – žaba, deda – meda, glava – trava, tavanica – pozornica, član – dlan, slon – balon,* itd.), formiranja slogova (npr. *ko-la, ko-no-pac, mač, ša-tor, ma-ma, Ar-tem, cve-će, ak-ro-bat, po-ro-di-ca, in-stru-ment, An-to-ni-ja, A-na-sta-zi-ja* itd.) i svest o počecima reči (npr. *Adam, Aria, Alea, Aleksej, Artem, Angus; tuba, top, talenat* itd.) u predškolskom periodu, nakon čega sledi formiranje reči sa datim počecima i/ili završecima i fonemska svest koja uključuje prepoznavanje svih zvukova u zvučnom lancu (npr. *n-a-s-t-u-p, a-p-l-a-u-z, v-a-t-r-a, p-i-r-a-m-i-d-a* itd.) i spajanje i manipulacija glasovima u 1. VIO. Fonemska svest nije samo prepoznavanje pojedinačnih glasova (fonema), već duboko razumevanje govorenog jezika i ortografski ispravnog pisanja, kao i razumevanje učenika da prilikom uklanjanja ili dodavanja glasova dobijamo novu reč.

Vokabular

Raspon vokabulara dece i učenika je osnovni pokazatelj njihovog razumevanja čitanja ili čitalačke pismenosti, a odgovarajući vokabular je osnova za razvoj komunikacionih veština, što je i jedan od temeljnih ciljeva nastave jezika u osnovnoj školi. Voršič i Ropič Kop (2020: 139) ističu da je detetu, kako bi razvilo sposobnost izražavanja svojih potreba, želja, osećanja i misli, potreban bogat rečnik, a da bi uspešno učestvovalo u procesu komunikacije, mora savladati i gramatiku, ortografska i ortoepska pravila, kao i pragmatička načela. Poznavanje reči i njihova upotreba uslovljavaju razvoj govora, što je jedan od najvažnijih zadataka vrtića, jer se rečnik najintenzivnije razvija u predškolskom periodu, a zatim se širi i produbljuje na svim obrazovnim nivoima i svim predmetnim oblastima, u osnovnoj školi planski i sistematski tokom nastave jezika u okviru razvijanja jezičke i stilske sposobnosti, u podskupu sposobnosti imenovanja, što, prema Bešter Turk (2011: 122), odražava sposobnost imenovanja elemenata objektivnosti, njihovih svojstava, tipa, količine, misaonih procesa komunikatora itd. sa rečima i frazemima, ali i sposobnost razumevanja reči i frazema.

U tekstu *Adam in tuba* (2022) postoje neke reči koje vaspitači i nastavnici mogu da predvide da deca i učenici još ne znaju (npr. monocikl, tradicija, pouzdan, cenjeni, gromoglasan, adaptiran, vešt (za igru)). Kada vaspitači ili nastavnici objasne značenje reči ili zajedno sa decom i učenicima formiraju objašnjenje, čak i za apstraktnije fraze kao što su sklopiti glave, reći u jedan glas, deca i učenici mogu vizuelno da predstave određenu reč tokom igre pantomime, koja je često i jedna od cirkuskih tačaka. Kada deca i učenici produbljuju svoje razumevanje nepoznatih reči, fraza, a time i čitavog teksta, mogu tražiti sličnosti ili srodnosti između pojedinih reči i semantičke veze među njima. Oni traže npr. sinonime za reči ili fraze aplauz, cveće, entuzijazam, talenat, džinovska (tuba), šareno (šator), antonime za npr. veliki (šator), najmlađi (član), zanimljive (stvari), dolaziti, otvoriti, usuditi se, pogrešno, više. Mogu da traže hiponime reči instrument, umetnik, cveće ili npr. članova porodice, mogu da traže i hiperonime reči kao npr šešir, mač, kočija, tuba. Učenici mogu (u skladu sa nivoom predznanja i već usvojenim ciljevima iz nastavnog plana i programa za slovenački jezik (2018)) kreirati deminutive i hipokoristike (npr. *porodica – porodičica, šešir – šeširčić, slon – slončić, šator – šatorčić, auto – autić, ujak – ujčica, žica – žičica*), traže i obrazuju ženski par za muškog i obrnuto (npr. *ujak – ujna, akrobat – akrobatkinja, umetnik – umetnica*), od glagola obrazuju imeničke izvedenice (npr. *gleda – gledalac, žonglira – žongler, guta (mačeve) – gutač (mačeva), vozi (monocikl) – vozač (monocikla)*) i pridevske izvedenice od imenica (npr. *deda – dedin, otac – očev, baka – bakin, kćerka – kćerkin, Aleksej – Aleksejev*, teži zadatak predstavljaju imena *Arija* i *Alea – Ariin/Arijin, Alea/Alejin*). Kao izazov može poslužiti rečenica „*Baka Antonija ume vatreno da izbacuje vatru*“. (Gombač–Kastelic, 2022) Učenici mogu pokušati da pronađu vezu između reči *vatreno* i *vatra* i objasne kako baka izbacuje vatru ako izbacuje vatreno.

Tečno čitanje

O tečnom čitanju govorimo kada je tehnika čitanja usvojena ili kada je dete pismeno, što je cilj 1. VIO, koji predstavlja prvu fazu čitalačkog razvoja – učenje čitanja, koje je zahtevno i dugotrajno za učenike, jer na njega utiču dva procesa – vidna i slušna percepcija, koja se u predškolskom periodu osposobljava prepoznavanjem slikovnih simbola (npr. pamćenje, čitanje slikovnica) i podsticanjem diferenciranog slušanja, a sistematski ulaskom u školu. Odabrana slikovnica omogućava razvijanje čitalačkih veština, koje se u velikoj meri razlikuju kod učenika 1. VIO, pošto među njima postoje velike individualne razlike, koje se u tehnici čitanja ogledaju u tačnosti, brzini, izražajnosti i ritmu čitanja (Ropič Kop–Vizjak Puškar, 2020). Važno je da književni tekst prvo interpretativno čitaju nastavnici, koji daju primer pravilnog tečnog čitanja, a potom i učenici, koji povezuju reči napisane velikim slovima u slikovnici *Adam in tuba* (2022), artikulišu glasove i uključuju intonaciju rečenice.

Razumevanje tekstova

Razumevanje teksta je u recipročnom odnosu sa motivacijom za čitanje, posebno sa prelistavanjem lektire i pažljivim slušanjem čitanja u predškolskom periodu, kao i uranjanjem u čitanje i istrajnošću u čitanju u 1. VIO. Prilike da se uz odabranu slikovnicu razvije gradivni element za razumevanja teksta jesu jezičke komunikacione interakcije, odnos poznatih i novih informacija i razdvajanje bitnog od nebitnog u tekstu (Krajnc Ivič, 2020). Za proveru razumevanja multimodalnih dela važno je da vaspitači i nastavnici pripreme pitanja vezana za

tekst i pitanja vezana za ilustracije, pošto su oba koda važna za razumevanje teksta koji deca i učenici prate slušnim i vizuelnim porukama.

Tabela 1: Pitanja za proveru razumevanja slikovnice *Adam in tuba* (2022)

Pitanja o tekstu	Pitanja o ilustracijama
Ko je porodica Prevalski? *Gde nastupaju?* *Sa čime putuju po svetu?* *Kako se zovu članovi porodice i šta znaju? Šta posetioci rade posle predstave?* *Ko je najmlađi član porodice Prevalski?* *Sa čime deda i baka žele da ga upoznaju?* *Šta Adam nije hteo da radi?* *Kako su se osećali mama i tata?* *Koja rešenja su predložili članovi porodice? Ko je izgovorio frazu „Hajde da saznamo šta voli.“?* *Šta su čuli?* *Odakle je dolazila muzika?* *Ko je svirao instrument?* *Zašto su se članovi porodice zamislili?* *Da li ih je Adam pratio u šator?* *Šta je Adam koristio da prati akrobatske predstave svoje porodice?* *Šta je radio sa tubom?* *Da li glasan aplauz vole svi u porodici?*	*Kakav je njihov šator?* *Šta imaju ispred šatora?* *Šta posetioci rade ispred cirkusa?* *Šta mama Anastazija ima u ruci?* *Kako Alea uđe u top?* *Kakvog je oblika pozornica?* *Šta Adam radi? Gde on sedi?* *Zašto baka ima kantu u ruci?* *Čemu se deda začudio?* *Koliko je mačeva u stalku?* *Koliko se članova okupilo na porodičnom savetovanju?* *Šta mama i blizanke imaju u kosi?* *Koliko kola ima ispred cirkusa?* *Da li je na ilustraciji životinja?* *Šta je pričvršćeno kukicama?* *Koliko lopti ima na podu?* *Šta je deda radio sa mehurima od sapunice?* *Kako se Adam sredio za nastupe?* *Zbog čega su posetioci bili uzbuđeni?* *Ko se stidi gromoglasnog oduševljenja?*

Odaziv na tekst i stvaranje teksta

Odaziv na tekst i stvaranje teksta podstičemo kod dece i učenika nakon čitanja, kada su u stanju da povežu tekstualnu informaciju u smislenu semantičku celinu. Pulko i Kranjec (2020) pišu da je u predškolskom periodu jezik jedna od temeljnih oblasti delovanja, gde je veza između aktivnosti upoznavanja književnosti za decu, pripovedanja, opisivanja i igre (igra simbola, igra uloga) u prvom planu, koji predstavlja centralnu aktivnost deteta. Polaskom u školu nastavlja se razvoj govornih sposobnosti, povećava se i udeo složenih i potpunih rečenica, a učenici takođe smisleno povezuju uzroke i posledice i razvijaju veštinu pisanja. Odaziv na tekst može se podstaći izabranom slikovnicom *Adam in tuba* (2022) rekreiranjem priče, pripovedanjem, razvrstavanjem slikovnog materijala u pravilan redosled, nastavkom priče, rekreiranjem lutkama ili crtežima, igrom fantazije itd. Deci i učenicima možemo pripremiti različite kutke i aktivnosti za rekreiranje, koji omogućavaju međupodručno i međupredmetno povezivanje (npr. upoznavanje različitih oblika porodice, rodbinskih odnosa (npr. sin, ćerka, otac, majka, deda, baka, stric, tetka i dr.)), izradu porodičnog stabla, upoznavanje sa zanimanjima i sl.

Kritičko čitanje

Vaspitači i nastavnici razvijaju kritičko čitanje kod dece i učenika postepenim izdvajanjem onih delova teksta koji, uzimajući u obzir predznanja, predstavljaju priliku za razmišljanje i vrednovanje. Deca i učenici mogu da ojačaju komponentu kritičkog čitanja izabranom slikovnicom *Adam in tuba* (2022) formiranjem sopstvenog mišljenja i argumentovanjem. Možemo ih ohrabriti da razmišljaju o ponašanju članova porodice, pitati ih šta bi se desilo kada bi članovi porodice donosili drugačije odluke i istaknuti važnost vrednosti (ukazujemo na poštovanje, prihvatanje, saradnju), kako bi deca i učenici mogli lakše vrednovati u skladu sa sopstvenim i/ili intertekstualnim doživljajima i emocijama. Saksida (2017, 2014) predlaže vrednovanje i uspostavljanje kritičkog odnosa prema pročitanom u kontekstu čitalačkih događaja, u kojem se deca i učenici usmeravaju da otkriju zanemarene ili nejasne komponente teksta, objasne ih ili kritički odgovore na njih svojim sopstvenim mišljenjem. Istovremeno, vredi istaći i simboličku i sociodramsku igru, kojima deca i učenici pročitani tekst prenose u igru i povezuju pojedine delove na nivou predstava, rekreiraju događaje, preuzimaju uloge likova iz priče, saosećaju sa njima i lakše razumeju njihove postupke i odluke, a istovremeno jačaju upotrebu govora i veštine komunikacije.

Zaključak

U radu smo predstavili teorijska polazišta gradivnih elemenata čitalačke pismenosti i pokušali da pokažemo kako se oni mogu razvijati odabranim književnim radom u predškolskom i ranom školskom periodu na osnovu kratke realistične priče slovenačkog dečjeg pisca Žige X. Gombača i ilustratorke Maje Kastelicc *Adam in tuba* (2022). Integrisano književno-umetničko čitanje (Haramija–Batič, 2013) unapređuje razvoj gradivnih elemenata čitalačke pismenosti, ali i pored dobrog poznavanja teorijskih polazišta u praksi, ključna je uspešna implementacija, koja u velikoj meri zavisi od pristupa individualnog vaspitača i nastavnika, kao i njihove sposobnosti kreativnog komuniciranja sa književnim tekstom (Bednjički Rošer, 2023).

Čitanje treba da bude svakodnevna aktivnost deteta kod kuće, u vrtiću i školi, jer je čitalačka pismenost temelj svake pismenosti, a čitalačka postignuća važan pokazatelj kvaliteta i efektivnosti obrazovnih sistema. Budući da nemaju sva deca i učenici kod kuće podsticajno okruženje za čitanje, posebno je važno da vaspitači i nastavnici imaju dobro razvijene jezičke sposobnosti i veštine čitanja da bi uspešno osnaživali decu i učenike i da bi obezbedili optimalan razvoj njihovih sposobnosti, odnosno upoznavali ih sa svakodnevnom upotrebom književnog materijala, omogućili im da nauče jezik, razviju govor, prošire rečnik, razvijaju razumevanje pročitanog teksta i pozitivan stav, od slušanja interpretativnog čitanja do samostalnog tečnog čitanja. Čitanje je ključ za detetov, a kasnije za učenikov obrazovni i, dalje, profesionalni uspeh, kao i suočavanje sa izazovima savremenog društva.

LITERATURA

Bednjički Rošer, B. (2023). Z vzgojiteljevo metodično kompetentnostjo do čustvene in bralne pismenosti. Jezik in slovstvo, 68(3): 149-164. Preuzeto 25. 8. 2024. sa https://journals.uni-lj.si/jezikinslovstvo/article/view/12562/14075

Bešter Turk, M. (2011). Sporazumevalna zmožnost – eden izmed temeljnih ciljev pouka slovenščine. *Jezik in slovstvo*. 56/4: 122–127.

Bešter Turk, M., L. Godec Soršak (2016). Kaj spremeniti pri pouku za dvig bralne pismenosti. U: T. Devjak, I. Saksida (Ur.). *Bralna pismenost kot izziv in odgovornost* (119–142). Pedagoška fakulteta. Preuzeto 24. 8. 2024. sa https://www.pef.uni-lj.si/wp-content/uploads/2022/07/Bralna-pismenost_Posvet-PeF-2016.pdf

Bošnjak, B., K. Košir (2020). 2. gradnik: Motiviranost za branje. U: D. Haramija (Ur.). *Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča* (59–80). Univerzitetna založba Univerze. Preuzeto 20. 8. 2024. sa https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/515

Brodin, J., K. Renblad (2019). Improvement of preschool children's speech and language skills. *Early Child Development and Care*. 190/14: 2205–2213. Preuzeto 30. 8. 2024. sa https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/03004430.2018.1564917?needAccess=true

Bucik, N. (2003). Motivacija za branje. U: M. Blatnik Mohar (Ur.). *Beremo skupaj: priročnik za spodbujanje branja* (112–118). Mladinska knjiga.

Gombač, Ž., M. Kastelic (2022). *Adam in tuba*. Dob: Miš.

Gombač, Ž., M. Kastelic (2022a). *Adam und seine Tuba*. Zürich: NordSüd. Prevod Alexandra Natalie Zaleznik.

Gombač, Ž., M. Kastelic (2023). *Adam and his tuba*. NorthSouth Books. Prevod Olivia Hellewell.

Grom, K. (2021). Zagotavljanje višje kakovosti razvijanja pismenosti z vidika vertikalnega povezovanja predopismenjevalnih spretnosti med Kurikulumom za vrtce in Učnim načrtom za slovenščino. U: I. Ž. Žagar, A. Mlekuž (Ur.). *Raziskovanje v vzgoji in izobraževanju: medsebojni vpliv raziskovanja in prakse* (91–109). Preuzeto 26. 8. 2024. sa https://www.pei.si/ISBN/978-961-270-339-4.pdf

Haramija, D. (2020). Predgovor. U: D. Haramija (Ur.). *Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča* (1–4). Univerzitetna založba Univerze. Preuzeto 25. 8. 2024. sa https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/515

Haramija, D. (2017). Književnost v predšolskem obdobju. U: D. Haramija (Ur.). *V objemu besed: razvijanje družinske pismenosti* (23–30). Maribor: Univerzitetna založba Univerze. Preuzeto 20. 8. 2024. sa https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/268

Haramija, D., J. Batič (2020). 3. gradnik: Razvijanje koncepta bralnega gradiva. U: D. Haramija (Ur.). *Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča* (81106). Univerzitetna založba Univerze. Preuzeto 19. 8. 2024. sa https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/515

Haramija, D., J. Batič (2013). *Poetika slikanice*. Franc-Franc.

Jamnik, T., M. Perko (2019). Predšolska bralna značka: konkretno in kratko. *Vzgoja in izobraževanje.* 50/4: 26–28. Preuzeto 22. 8. 2024. sa https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:doc-XPK2FQZ1/0ce7b9ea-357c-4b15-b514-f713362942a9/PDF

Knaflič, L. (2009). *Branje za znanje in branje za zabavo: priročnik za spodbujanje družinske pismenosti*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Kordigel, M. (2008). *Didaktika mladinske književnosti*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kurikulum za vrtce (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Preuzeto 21. 8. 2024. sa https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Sektor-za-predsolsko-vzgojo/Programi/Kurikulum-za-vrtce.pdf

Licardo, M. i dr. (2023). Igre za po poti in doma: spodbujanje staršev k skupnim aktivnostim z otrokom za razvijanje bralne pismenosti v predšolskem obdobju. *Vzgoja in izobraževanje.* 54/45: 48–54.

Marjanovič Umek, L., U. Fekonja (2019): Zgodnji govorni razvoj: Varovalni in dejavniki tveganja v družinskem okolju. Javno zdravje 2, 1–13. Preuzeto 22. 8. 2024 sa https://doi.org/10.26318/JZ-2019-02

Marjanovič Umek, L., Fekonja, U. in Hacin Beyazoglu, K. (2022). *Skupno branje odraslih in otrok*. Mladinska knjiga.

Marjanovič Umek, L., Fekonja, U. in Hacin Beyazoglu, K. (2020). *Zgodnja pismenost otrok: razvoj, spremljanje in spodbujanje*. Mladinska knjiga. Preuzeto 22. 8. 2024. sa https://ebooks.uni-lj.si/ZalozbaUL/catalog/view/244/348/5766

Marjanovič Umek, L., Fekonja, U. in Hacin, K. (2019). Dodatni program za spodbujanje zgodnje pismenosti v vrtcu: kratkoročni in dolgoročni učinki. *Sodobna pedagogika.* 70/136: 10–23. Preuzeto 22. 8. 2024. sa https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:doc-66TYATN0/7eb54579-778b-424b-8013-88a2b232ea38/PDF

Mlekuž, A. (2022). *Prehod iz vrtca v šolo: OECD-jev pregled politik in praks izobraževalnih sistemov na področju prehoda otrok iz vrtca v šolo: Slovenija v mednarodnem merilu*. Ljubljana: Ministrstvo Republike Slovenije za izobraževanje, znanost in šport: Zavod RS za šolstvo. Preuzeto 24. 8. 2024. sa https://www.zrss.si/pdf/prehod_iz_vrtca_v_solo.pdf

Nolimal, F. (2013). Razvoj pismenosti osnovnošolcev. U: F. Nolimal, T. Novakovič (Ur.). *Bralna pismenost v vrtcu in šoli* (15–48). Zavod RS za šolstvo.

Paris, S. G. (2005). Reinterpreting the development of reading skills. *Reading Research Quarterly*, 40(2). Preuzeto 29. 8. 2024. sa https://www.jstor.org/stable/4151679?seq=2

Pečjak, S., A. Gradišar (2012). *Bralne učne strategije.* Zavod RS za šolstvo.

Projekt OBJEM, ZRSŠ (2022). Preuzeto 24. 8. 2024. sa https://www.zrss.si/projekti/projekt-objem/ in https://www.zrss.si/digitalna-bralnica/objem/

Pulko, S., E. Kranjec (2020). 8. gradnik: Odziv na besedilo in tvorjenje besedil. U: D. Haramija (Ur.). *Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča* (213–236). Univerzitetna založba Univerze. Preuzeto 20. 8. 2024. sa https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/515

Ropič Kop, M., N. Vizjak Puškar (2020). 6. gradnik: Tekoče branje. U: D. Haramija (Ur.). *Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča* (161–186). Univerzitetna založba Univerze. Preuzeto 24. 8. 2024. sa https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/515

Saksida, I. (2017). Bralni dogodek v vrtcu. U: D. Haramija (Ur.). *V objemu besed: razvijanje družinske pismenosti* (47–54). Univerzitetna založba Univerze. Preuzeto 20. 8. 2024. sa https://www.medkulturnost.si/wp-content/uploads/2019/04/Razvijanje-dru%C5%BEinske-pismenosti.pdf

Saksida, I. (2014). Tabuji v mladinski književnosti, kritično branje in Cankarjevo tekmovanje. *Otrok in knjiga* 41(91): 25–35. Preuzeto 20. 8. 2024. sa https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:doc-XC2VX8EN/dd0b9a47-403f-4c87-b09c-5b1f37379ff5/PDF

Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina (2018). Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo. Preuzeto 24. 8. 2024. sa https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_slovenscina.pdf

Voršič, I., M. Ropič Kop (2020). Besedišče: 5. gradnik. U: D. Haramija (Ur.). *Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča* (137–157). Univerzitetna založba Univerze. Preuzeto 25. 8. 2024. sa https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/515

Zemljak Jontes, M., B. Bednjički Rošer (2020). Glasovno zavedanje: 4. gradnik. U: D. Haramija (Ur.). *Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča* (109–136). Univerzitetna založba Univerze. Preuzeto 24. 8. 2024. sa https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/515

Zupančič, T. (2017). Vloga kakovostne ilustracije v predšolskem obdobju. U: D. Haramija (Ur.), *V objemu besed: razvijanje družinske pismenosti* (39–46). Univerzitetna založba Univerze. Preuzeto 19. 8. 2024. sa https://www.medkulturnost.si/wp-content/uploads/2019/04/Razvijanje-dru%C5%BEinske-pismenosti.pdf

INES VORŠIČ, BARBARA BEDNJIČKI ROŠER

READING AS A CHILD'S EVERYDAY ACTIVITY AND THE FOUNDATION FOR DEVELOPING READING LITERACY

This paper focuses on promoting and developing reading literacy that encourages the development of the basic skills of translating, in particular, visual images and symbols into meaningful language in the pre-and early-school years. We start from the components of reading literacy, which are systematically developed by educators and teachers in all areas of kindergarten activities and in all subjects in primary school, according to children's and pupils' abilities. Different theoretical research methods were used, related to language and literature research. The descriptive method of describing already-known facts was used when presenting the components of reading literacy. The method of analysis was applied to the study of a selected short realistic story by Žiga X Gombač and Maja Kastelic, *Adam and his Tuba* (2022), which is used to show how the components of reading literacy can be developed alongside a literary work. *Vocabulary* is a fundamental component of reading literacy, as knowledge of words and their use is a prerequisite for *speech* development, which is one of the most important tasks of kindergarten, as development is most intense during this period. *Phonological awareness* is also a prerequisite for a successful start in literacy, as it plays a central role in the acquisition of *reading fluency* in the alphabetic writing system, *comprehending the concept of reading material* enables the meaningful integration of communicative codes or the integrated reading of multimodal texts. *Text understanding* is interrelated with *motivation* to read, in particular flipping through reading materials and listening attentively to reading in the pre-primary period, and engagement and persistence in reading in the first period of education. Children and pupils *respond to texts* by producing appropriate and meaningful (spoken and written) texts about what they have read, by applying what they have read to new situations, at the same time developing logical thinking, *critical attitudes*, and expressing their opinions and evaluating texts based on their own experiences and understanding of what they have read.

Keywords: reading literacy, components of reading literacy, picture book, pre-school period, first period of education.

UDC: 070.449.8:37.017

TATJANA MILIVOJČEVIĆ
PU „Pčelica”, Sremska Mitrovica, R. Srbija

DIDAKTIČKA ULOGA STRIPA U RADU SA DECOM PREDŠKOLSKOG UZRASTA

Strip privlači svojom kratkom i dinamičnom pričom i interesantnim dizajnom, ne zahteva puno uloženog truda od strane čitaoca-gledaoca, lak je za razumevanje, neopterećujući i pogodan za sve polaznike, svih uzrasta i nivoa znanja. Odlikuje ga dinamična priča i interesantni dizajn. Vezuje se za ilustraciju i slikovnicu i zbog vizuelnog pripovedanja je pogodan u radu sa decom predškolskog uzrasta. U radu je sprovedeno akciono istraživanje koje je za cilj imalo otkrivanje načina na koji strip *Nedovršeni svijet* Adnadina Jašarevića utiče na razvijanje mašte i mišljenja kod dece kako predškolskog tako i osnovnoškolskog uzrasta. Istraživanjem je obuhvaćeno ukupno pedeset jedno dete i to: tridesetoro dece Predškolske ustanove „Pčelica“ iz Sremske Mitrovice i dvadeset jedno dete Osnovne škole “Dobrosav Radosavljević Narod” iz Mačvanske Mitrovice, područno odeljenje u Radenkoviću. Dečiji likovni radovi, literarne strip priče, kao i odgovori na pitanja koja čine intervju govore u prilog tome da deca ostaju autentična i orginalna iako im se prezentuju novi i njima interesantni sadržaji, bliski njihovom poimanju sveta. Sva deca u svoja tumačenja grafičke novele *Nedovršeni svijet* Adnadina Jašarevića unose sopstvene doživljaje, lična iskustva, maštanja i želje, prelamajući tako nove sadržaje kroz soptvenu prizmu. Rezultati istraživanja govore u prilog tome da su dečiji doživljaji stripa bogati i da je fantastični svet stripa odlično sredstvo za njihovu nadogradnju. Strip je deci pomogao i u razumevanju sveta u kom žive i dao osnovu za građenje elementarnih moralnih normi, čime je izbor stripa *Nedovršeni svijet* Adnadina Jašarevića u potpunosti opravdan i poželjan u vaspitno-obrazovnom radu sa decom.

Ključne reči: dete, strip, doživljaj, mašta, mišljenje.

Uvod

U radu je sprovedeno akciono istraživanje koje je za cilj imalo otkrivanje vaspitno-obrazovnih efekata stripa *Nedovršeni svijet* u radu sa decom predškolskog uzrasta, sa akcentom na razvijanju dečije mašte i mišljenja. Autor rada je mišljenja da će grafički roman “Nedovršeni svet” svojim fantastičnim sadržajima motivisati dete na otkrivanje i istraživanje čudesnog sveta fantastike u kom je sve u pokretu i sve je moguće, a koji prodire u dečiji svet (Kajoa, 1971 prema: Drndarski, 1979: 61), čime će se kod njih osim radoznalosti razvijati i mašta i mišljenje koji su preduslovi za sopstveno umetničko izražavanje.

Strip, umetnost ili ne

Strip je priča predstavljena nizom slika praćenih tekstualnim dijalogom. Koreni likovnog pripovedanja nalaze se u pećinskom slikarstvu evropskog gornjeg paleolita. Začetkom stripa

se smatra još Trajanov stub na kom je uklesan niz slika koji čini priču, a slične tvorevine su pronađene i u Staroj Grčkoj i Starom Egiptu u hijeroglifima i na tapiserijama.

Prema Bogdanoviću (1994: 59), strip jeste umetnost dvadesetog veka. Razvivši se paralelno sa fotografijom i filmom, on je predstavljao nov izvor informisanja, prkoseći do tada neprikosnovenom statusu pisane reči. Tek se u dvadesetom veku izborio za ravnopravno mesto među ostalim formama umetničkog izražavanja.pripada likovnim, dramskim i književnim vrstama umetnosti.

Neki teoretičari strip ne smatraju književnom, već narativnom formom. Kljakić (2010) ističe kako strip "nije, niti može biti umetnost", već je umetničko sadržano samo u njegovom unutrašnjem potencijalu.

Ranko Munitić (2006), zagrebački teoretičar filma i stripa ističe kako živimo u veku stripa koji je suštinski i univerzalno utkan u strukturu naše epohe. On strip poredi sa književnošću, slikarstvom i filmom. Strip od književnosti preuzima metod pripovedanja, a efekat koji postiže, a to je izazivanje misli putem slika bliži je slikarstvu i filmu nego samoj književnosti jer slikovno (vizuelno) kod stripa nadmašuje pojmovno (verbalno).

Strip se danas u nekim zemljama kao što su Francuska, Italija, SAD, Japan, Srbija i druge zemlje bivše SFRJ, tretira kao visoka umetnička forma, društveno je omiljen i izučava se na akademskom nivou.

Uticaj stripa na mlade

Strip privlači svojom kratkom i dinamičnom pričom i interesantnim dizajnom, ne zahteva puno uloženog truda od strane čitaoca-gledaoca, lak je za razumevanje, neopterećujući i pogodan za sve polaznike, svih uzrasta i nivoa znanja. Odlikuje ga dinamična priča i interesantni dizajn.

Vizuelno pripovedanje je osnovno obeležje stripa. Slika u stripu ima "narativni potencijal" (McCloud, 2005: 20). Mnoštvo odrednica stripa vezano je za pojmove ilustracije i slikovnice, kako ističe Ignjatović (1979). Naročito su slikovnice smatrane bliskim stripskim formama, ali je granica postavljena u vizuelnim ili značenjskim odnosima teksta i slike, odnosno njihovih uloga u narativnom toku.

Budući da deca svet spoznaju preko svojih čula, opažanjem predmeta, njihovih oblika, boja i veličina, kao i zapaženjem odnosa među njima, pored „opipljivih" realnih modela, fotografije, crteži i slike su vrlo značajan uticaj na mlade (Bajić i Lukić, 2014). Pomenute autorke ističu prednost multimedijalne prezentacije slike, tačnije priče u slikama kakav je strip, u radu sa decom predškolskog uzrasta. Miltojević (2013) u studiji *Digitalni strip* navodi kako su digitalne tehnologije osavremenile strip kao medij i učinile ga dostupnijim nego što je bio u štampanoj formi.

Autorka Stanisavljević Petrović (2011) ističe da značajni potencijali i specifične karakteristike medija omogućavaju uvođenje inovacija u proces vaspitanja i obrazovanja, pospešuju njegovu efikasnost i menjaju tradicionalne metode i oblike rada. Mediji predstavljaju jedan od najznačajnijih činilaca vaspitanja i socijalizacije koji podučavaju decu imlade pružajući informacije, promovišući norme i vrednosti, upoznajući ih sa načinima na koje svet funkcioniše, doprinose stvaranju pogleda na svet. Svi ovi procesi odvijaju se spontano, tako da je reč o neitencionalnom delovanju medija. U tom smislu može se konstatovati da predškoski period predstavlja period osetljivosti ili kritičan period u razvoju dece, u kome značajnu ulogu ima medijsko vaspitanje.

Kako je strip medij koji vaspitava prvenstveno slikom, on utiče na subjektivnu prirodu, prirodu posmatrača, slušaoca, čitaoca, tako što podstiče misao, preobražava ličnost i bogati je.

Ovo se naročito odnosi na mladu publiku kojoj strip poput umetničke slike publici prenosi emocije i misli, kao i poruke umetnika i motiviše ih na određene aktivnosti i ponašanje (Panić, 1998), čime se ne može osporiti njegova didaktička funkcija. Zbog plastičnosti, čulnosti i emocionalnosti kao značajne osobenosti predškolskog perioda od kojih se polazi u stvaranju osnova medijskog vaspitanja, didaktičko sredstvo kakav je strip ima ogroman uticaj na celokupni razvoj deteta (Stanisavljević Petrović, 2011).

Didaktička uloga stripa u radu sa decom predškolskog uzrasta

Strip kao vizuelni medij i sredstvo za postizanje vaspitno-obrazovnih ciljeva pruža široke didaktičke mogućnosti u radu sa decom predškolskog uzrasta. Deca imaju urođenu motivaciju za učenjem. Proces učenja odvija se putem interakcije sa socijalnom i fizičkom sredinom (Kamenov, 2007). U Osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja (Године узлета, 2018) ističe se kako vaspitači u skladu sa dečijim potrebama i mogućnostima treba da stvaraju fleksibilne obrazovne situacije u kojima će deca moći da nađu izazov za učenje. Vizuelni mediji u radu sa decom predškolskog uzrasta su odlično sredstvo za postizanje vaspitno-obrazovnih ciljeva, jer su očigledni, njihov jezik je univerzalan i blizak dečijem poimanju sveta. Osim toga, pomoću vizuelne slike deca stvaraju mentalne, čime se razvija mišljenje i logičko zaključivanje, ali i odvija saznajni proces. Pomoću pažljivo odabranog stripa vaspitači mogu da podstiču i usmeravaju dečije saznajne aktivnosti i proširuju njihova znanja i iskustva.

Teoretičar kulture Kolton Vog (prema Bogdanović, 1994) smatra da strip mora neizostavno sadržati sledeće elemente: priču ispričanu kroz seriju međusobno povezanih slika, kontinuirane likove, i tekst i/ili dijaloge koji su u funkciji crteža. Petrovački i Savić (2012: 14) ističu kako je strip pogodan za prikazivanje različitih događaja, pojava i osoba i da se kao takav može koristiti kao didaktičko vaspitno-obrazovno sredstvo.

Strip kao medij treba da poseduje razvojno-podsticajne, estetske, etičke, logičke i saznajne kvalitete koji treba da budu probrani, sređeni i naglašeni, kako bi doprineli dečijem razvoju u celini, jer proces učenja dece ne odvija se separativno, već integrisano.

Prilikom odabira stripa u radu s decom predškolskog uzrasta treba imati na umu kriterijume koje predlažu Petrovački i Savić (2012: 14): „psihološke – da slike budu jasne, a tekst razumljiv i razgovetan, kao i da sadržaj za učenike bude interesantan, kako bi njegovo tumačenje izazivalo zadovoljstvo; estetske – da slike imaju određenu estetsku i umetničku vrednost; pedagoške – da situacija prikazana u stripu bude primerena uzrastu dece i njihovim interesovanjima.

Težak Stjepko, govoreći o mogućnostima primene stripa u nastavi, ističe da je „strip dobro napravljen onda kada čitaoca uvlači u svoj sadržaj" (Težak 2000: 585).

U stripu je postignuto narativno i likovno jedinstvo koje omogućuje deci da obogate rečnik, uključe maštu, razvijaju i produbljuju emocije, razvijaju smisao za estetiku, upoznaju svet koji ih okružuje (Diklić i sar., 1996). Isprepletanjem ilustracija i teksta kod dece se stvara obogaćen i raznolik čulni svet koji ih može ispuniti značenjima (Zalar i sar., 2014). Na taj način deca su aktivni učesnici radnje stripa.

Strip slike treba da budu privlačne deci, najpre bojama i likovnim elementima, a one će fluentno pratiti tekst i prožimati se međusobno (Hlevnjak, 2000). Deci je urođen osećaj za boju i najpre će posegnuti za dinamičnim bojama (Kos-Paliska; 1997). Putem slika dete uočava likove, boje, oblike i ostale likovne elemente kojima spoznaje svet i život oko sebe (Majhut i Batinić, 2017)

Hranjec (2009) navodi kako slika u radu sa decom mora biti takva da podstakne dete na razmišljanje, razvijanje njegove mašte i da stvori komunikaciju sa samom slikom. Serije slika koju deca predškolskog uzrasta procesuiraju uz pomoć odraslih (Petrovič-Sočo, 1997) i stoga

je od izuzetne važnosti pravilno odabrati strip, kao i njegove likove sa kojima će se deca identifikovati, učiti iz njihovih grešaka i usvajati poruke koje im oni nose.

Jašarevićev grafički roman *Nedovršeni svijet*

Roman "Nedovršeni svet" autora Adnadina Jašarevića osvojio je 2023. drugu nagradu za najbolju dečiju knjigu u BiH "Dječiji osmijeh". Istoimeni grafički roman koji je objavljen u izdanju JU Muzeja grada Zenice u okviru edicije "SUV, stope u vremenu", predstavljen je u Hrvatskoj, Crnoj Gori i Sloveniji, a u Zenici, gradu autora, iste godine predstavljen je publici na led-ekranima u izložbenom prostoru Muzeja grada Zenice.

Jašarević na skoro magičan način spaja kvadrate stripa u celinu koja poseduje vreme i ritam. On transformiše strip odstupajući od klasične forme stapajući dve, ponekad i tri slike u jedan kvadrat, ali i kroz prelamanje radnje u jednom kaišu stripa. Na taj način Jašarević menja percepciju prostora uvlačeći čitaoca/gledaoca u svet unutar linija i boja.

Jašarević liniju koristi kako bi dočarao građu crteža i slika, ali i za opisivanje spoljašnjeg ruba predmeta, pojava i bića čime prednost daje boji. Bojom iskazuje svetlost i senku, ali i stvara iluziju trodimenzionalnosti figura poigravajući se kontrastom iste, kako bi pojačao dinamiku radnje. Kombinuje geometrijske sa slobodnim likovima, u korist potonjih. Bojom, tačkom i linijom posmatraču/čitaocu dočarava teksturu prikazanog. Izbegava simetriju u kompoziciji i postiže optičku ravnotežu vizuelnim delovanjem pojedinih likovnih elemenata. Koristi dominaciju određenih elemenata u cilju oslikavanja karaktera svojih likova. Primenjuje obrnutu proporciju kako bi stvorio iluziju dubine prostora.

Estetika slika u grafičkom romanu *Nedovršeni svijet* ogleda se u jednostavnom likovnom izrazu bez suvišnih ukrasa, jasnoći prikazanih pojmova i poigravanju određenih elemenata kako bi se izbegla monotonija i držala pažnja čitaoca/gledaoca. Jezik Jašarevićevie slike, skladnost boja i ravnoteža kompozicije doprinosi izgradnji osnovnih estetskih kriterijuma, čime će se doprineti razvoju vizuelne i estetske kulture kod dece.

Razvojno-podsticajni kvalitet stripa *Nedovršeni svijet* ogleda se u njegovoj poruci usmerenoj deci i mladima, ali i ostaloj čitalačkoj publici: da sačuvaju svoju sposobnost sanjanja zahvaljujući kojoj grade novi svet u kome mogu biti istinski slobodni, a to je u svetu mašte.

Što se etičkih kvaliteta tiče, *Nedovršen svijet* naglašava deci dobro poznatu borbu između dobra i zla koja ih podstiče na promišljanje i donošenje moralnog suda.

Predškolska deca imaju skroman logičko-analitički aparat, perceptivno su fiksirana i vezana za kontekst u kome uče, imaju problema sa apstrahovanjem i izražavanjem zbog malog fonda reči i jezičkih mogućnosti i stoga su im potrebne potrebne konkretne aktivnosti i slikovit način prikazivanja i označavanja stvari i pojava (Kamenov, 2007). U tom smislu vrednost Jašarevićevog stripa je nemerljiva, jer putem slike pomaže deci u razvijanju logičkog mišljenja.

Saznajni kvalitet grafičkog romana ogleda se u tome da deca kroz vizuelni jezik slike stiču nova i usavršavaju postojeća iskustva o umetnosti, ali i društvenoj sredini i međuljudskim odnosima, postaju otvoreni za doživljaje i usvajaju modele društveno prihvatljivog ponašanja koji će im pomoći u socijalnoj integraciji u kasnijem razvoju.

Metod

U novim Osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja (Godine uzleta, 2018:39) ističe se kako vaspitač treba da „ohrabruje decu da zamišljaju i maštaju, iznose pretpostavke i izražavaju svoje ideje, saznanja, osećanja i doživljaje na različite načine". U skladu sa navedenim istraživanje je realizovano kao akciono sa ciljem da se poveća dečji

potencijal za kvalitetnije i svrsihodnije posmatranje i doživljavanje stripa kao medija, čime će se na spontan način povećati i motivacija dece za sopstveno izražavanje u pomenutom mediju.

Kako je slikovnica bliska predškolskom detetu i ono razume jezik slike, autor rada se opredelio za digitalnu projekciju stripa, odnosno grafičkog romana, jer će ga deca na ovaj način doživeti kao priču u slikama, što strip uistinu i jeste.

Istraživanjem je obuhvaćeno ukupno pedeset jedno dete i to: tridesetoro dece Predškolske ustanove „Pčelica“ iz Sremske Mitrovice (od toga dvedeset jedno dete najstarije grupe vrtića “Maslačak” i devetoro dete vrtića “Lane” iz Radenkovića) i dvadeset jedno dete Osnovne škole “Dobrosav Radosavljević Narod” iz Mačvanske Mitrovice, područno odeljenje u Radenkoviću.

Istraživanje je realizovano u četiri faze.

I faza: Predstavljanje stripa *Nedovršeni svijet*

II faza: Dečiji doživljaj stripa iskazan crtežom/slikom/stripom

III faza: Intervju sa decom *Kako sam doživeo/la strip?*

IV faza: Izložba dečijih likovnih radova.

U prvoj fazi istraživanja strip *Nedovršeni svijet* Adnadina Jašarevića prikazan je deci mešovite uzrasne grupe vrtića “Lane” iz Radenkovića (devetoro dece) i deci nižih razreda Osnovne škole “Dobrosav Radosavljević Narod” Mačvanska Mitrovica područno odeljenje iz Radenkovića (dvadeset jedno dete), kao i deci pripremnog predškolskog uzrasta vrtića “Maslačak” Predškolske ustanove “Pčelica” iz Sremske Mitrovice (dvadeset troje dece) putem power point prezentacije, uz original stripa (štampano izdanje u koloru) i istoimeni roman po kom je strip napisan. U power point prezentaciji birane su i prikazane table stripa koje oslikavaju ključne momente grafičkog romana *Nedovršeni svijet* i koje su nosioci radnje. Originalni tekst stripa čitan je deci na pojedinim slajdovima, ostatak radnje delimično je prepričan od strane prezentera (vaspitača), a većim delom ostavljen deci na tumačenje jezika slike uz minimalne primedbe odraslog.

Slika br. 1 – Prikaz stripa “Nedovršeni svijet” deci predškolskog uzrasta

U drugoj fazi istraživanja deca su crtežima iskazivala svoj doživljaj stripa. Deci je ostavljena sloboda izbora likovne tehnike, kao i vid izražavanja (crtež, slika, strip tabla). Nakon završetka likovnog izražavanja vaspitač je motivisao decu na tumačenja sopstvenih likovnih dela i ista zapisao.

U trećoj fazi istraživanja sa decom je sproveden intervju: “Kako sam doživeo/la strip?” u cilju podsticanja divergentnog mišljenja kod dece. Intervjuisano je svako pojedinačno dete uz zapisivanje dečijih odgovora.

Četvrta faza istraživanja realizovana je u vidu izložbe dečijih likovnih radova u saradnji sa lokalnom samoupravom i roditeljima dece. Organizovane su dve izložbe dečijih likovnih radova i to: izložba dece mešovite grupe vrtića “Lane” kao i dece nižih razreda Osnovne škole

“Dobrosav Radosavljević Narod” iz Mačvanske Mitrovice, ogranak u Radenkoviću u Mesnoj kancelariji Radenković, i izložba dečijih likovnih radova dece pripremne predškolske grupe u holu vrtića “Maslačak” u Sremskoj Mitrovici.

Izložba dečijih strip priča u Mesnoj kancelariji Radenković

Analiza rezultata istraživanja

I faza: Predstavljanje stripa *Nedovršeni svijet*

Tokom predstavljanja stripa *Nedovršeni svijet* u vidu *power point* prezentacije, ali i prelistavanjem štampane verzije, dečiji komentari su bili pozitivni:

- Baš mi je zanimljivo.
- Dopada mi se.
- Sve je čudesno (dete osnovnoškolskog uzrasta).
- Baš taj čika ume da mašta.

Na osnovu dečijih odgovora može se zaključiti kako je grafička novela Adnadina Jašarevića *Nedovršeni svijet* probudila dečije interesovanje. Deca osnovnoškolskog uzasta su za razliku od dece predškolskog uzrasta uopštavala tumačenje svojih doživljaja.

II faza: Dečiji doživljaj stripa iskazan crtežom/slikom/stripom

Deca su se uglavnom opredeljivala za strip table po uzoru na autora stripa *Nedovršeni svijet*. Izvestan broj dece držao se klasične podele na kvadrate i kaiševe stripa koji čine strip tablu, dok su ostala deca odstupala od klasične forme stripa predstavljajući svoje priče u vidu slike sa eventualno jednim kvadratom stripa koji se prožima sa osnovnom slikom/crtežom. Predškolska deca su u odnosu na decu osnovnoškolskog uzrasta bila slobodnija što se tiče forme strip table, odstupajući od klasične.

Nakon završetka likovnog izražavanja, vaspitač je motivisao decu na tumačenje svojih umetničkih dela i ista zabeležio. Dečije strip priče obiluju borbom između dobra i zla. Iako su u njih utkali neke elemente grafičke novele *Nedovršeni svijet* Adnadina Jašarevića: leteće planine, crva, drvo koje hoda, dečije strip priče su orginalne, bajkovite i maštovite. Neke od njih naginju ka naučnoj fantastici, neke su poput bajki i fantastičnih priča. Ono što se može uočiti jeste to da su deca svoje priče gradili na sopstvenom iskustvu, kao i bajkovitom svetu koji su za sebe izgradili, pa se tako u pričama nalaze likovi poput Sunđer Boba, jednoroga, Konjić duga, vila, duhova, veštica…

Kod školske dece primećuje se razlika između likovnog i literarnog izražavanja u korist literarnog. Njihove priče su sadržajnije, složenije, imaju bogatije opise i radnju i mnoštvo likova.

III faza: Intervju sa decom *Kako sam doživeo/la strip?*

U trećoj fazi istraživanja sprovedeno je intervjuisanje dece kako bi se prikupili podaci o njihovom doživljaju stripa *Nedovršeni svijet* Adnadina Jašarevića. Analizom dečijih odgovora mogu se izvesti sledeće tvrdnje:

- Dečije mišljenje o stripu *Nedovršen svijet* je da je on: dobar, zanimljiv i čudesan/neobičan;
- Najveći broj dece pravilno je prepoznao glavnog junaka priče, dečaka, dok su ostala deca (uglavnom predškolskog uzrasta) navodila likove koji su na njih ostavili dubok utisak;
- Većina dece smatra da su glavnom junaku potrebni pomoćnici kako bi mogao da sanja dobre snove i izbori se sa mrakom, što i jeste osnovna nit priče, dok su ostala deca (uglavnom deca predškolskog uzrasta) navodila takođe tačne, ali polovične odgovore, opet vezane za sopstveno iskustvo: pomoć prijatelja i potreba za društvom drugih ljudi;
- Deca predškolskog i osnovnoškolskog uzrasta tačno prepoznaju čudesne i fantastične elemente u grafičkoj noveli *Nedovršen svijet;*
- Deca uglavnom prepoznaju moć glavnog junaka da sanja koja je istaknuta u stripu *Nedovršen svijet* Adnadina Jašarevića, mada su neka deca sposobnosti glavnog junaka tumačila prema sopstvenom doživljaju (uglavnom deca predškolskog uzrasta).
- Deca tačno tumače snove navedene u stripu delivši ih na dobre i zle, u njihovom nabrajanju (uglavnom deca predškolskog uzrasta) su maštovita, što opet govori u prilog tome da deca sve tumače prema sopstvenom iskustvu;
- Deca na orginalan način tumače važnost maštanja/sanjanja. Neka deca snove tumače kao one koje čovek proživljava u snu, dok većina dece snove identifikuje sa projekcijom sopstvenih želja, ističući pritom njihovu vrednost;
- Deca navode maštovite i orginalne odgovore o svojim snovima i maštanjima. Ono što se uočava u dečijim odgovorima jeste to da su istiniti, životni, lični i za dete važni snovi. Takođe se uočava razlika u odgovorima dece predškolskog i osnovnoškolskog uzrasta, jer predškolci imaju imaginativne želje, dok su želje dece osnovnoškolskog uzrasta uglavnom praktične prirode.

IV faza: Izložba dečijih likovnih radova.

Izložba dečijih likovnih radova nastalih po uzoru na strip *Nedovršen svijet* Adnadina Jašarevića organizovana je u prostorijama Mesne kancelarije Radenković i u radnoj sobi najstarije grupe vrtića "Maslačak" u Sremskoj Mitrovici. Deca su učestvovala u osmišljavanju izložbe i njenog otvaranja, kao i u izradi plakata. Prilokom otvaranja izložbe vaspitač je pročitao odabrane priče dece predškolskog uzrasta, dok su deca osnovnoškolskog uzrasta čitala svoje strip priče.

Zaključna razmatranja

Deca su strip *Nedovršeni svijet* Adnadina Jašarevića okarakterisala kao dobar, zanimljiv i čudesan/neobičan. Prepoznala su glavnog junaka priče, dečaka, ali i navodila likove koji su na njih ostavili dubok utisak. Prema dečijem mišljenju glavnom junaku su potrebni pomoćnici kako bi mogao da sanja dobre snove i izbori se sa mrakom, što i jeste osnovna nit priče, dok su deca predškolskog uzrasta uglavnom navodila odgovore vezane za sopstveno iskustvo. Deca prepoznaju čudesne i fantastične elemente u grafičkoj noveli *Nedovršeni svijet* Adnadina Jašarevića i ističu dečakovu moć sanjanja. Snove dele na dobre i zle, s tim što su deca predškolskog uzrasta maštovitija u njihovom nabrajanju u odnosu na decu osnovnoškolskog uzrasta, što opet govori u prilog tome da predškolska deca sve tumače prema sopstvenom iskustvu. Za razliku od dece osnovnoškolskog uzrasta čije su želje praktične prirode, deca predškolskog uzrasta su navodila maštovite i orginalne odgovore o svojim

snovima i maštanjima. Ono što se uočava u svim dečijim odgovorima jeste to da su to istiniti, životni, lični i za dete važni snovi.

Kako je cilj istraživanja praćenje vaspitno-obrazovnih efekata stripa *Nedovršeni svijet* na decu, kao i njegov uticaj na dečiju maštu i mišljenje, može se zaključiti da su isti pozitivni. Dečiji likovni radovi, literarne strip priče, kao i odgovori na pitanja koja čine intervju govore u prilog tome da deca ostaju autentična i orginalna iako im se prezentuju novi i njima interesantni sadržaji, bliski njihovom poimanju sveta. Uočava se da su deca predškolskog uzrasta maštovitija u tumačenju sopstvenih doživljaja u odnosu na decu osnovnoškolskog uzrasta, dok je kod dece osnovnoškolskog uzrasta logičko mišljenje izraženije, sa sposobnošću opštavanja i šireg sagledavanja stvari i pojava. Sva deca u svoja tumačenja grafičke novele *Nedovršeni svijet* Adnadina Jašarevića unose sopstvene doživljaje, lična iskustva, maštanja i želje, prelamajući tako nove sadržaje kroz soptvenu prizmu. Ono što se uočava na osnovu prikupljenih podataka jeste to da su dečiji doživljaji bogati i da je fantastični svet stripa odlično sredstvo za nadogradnju istih, ali i pomoć u razumevanju sveta u kom deca žive, kao i osnova za građenje elementarnih moralnih normi kod dece kako predškolskog, tako i osnovnoškolskog uzrasta, čime je izbor stripa *Nedovršeni svijet* Adnadina Jašarevića u potpunosti opravdan i poželjan u vaspitno-obrazovnom radu sa decom.

LITERATURA

Bajić, T., Lukić, M. (2014). Edukativne multimedijalne prezentacije za decu predškolskog uzrasta, *Tehnika i informatika u obrazovanju 5*. Konferencija sa međunarodnim učešćem, FTN Čačak, 30−31. maj 2014.

Bogdanović, Ž. (1994). *Umetnost i jezik stripa*. Orbis.

Diklić, Z., Težak, D., Zalar, I. (1996). *Primjeri iz dječje književnosti.*

Zalar, D., Balić-Šimrak, A., Rupčić, S. (2014*). Izlet u muzej na mala vrata prema teoriji slikovnice*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Ignjatović, S. (1979). *Poetizam stripa,* Osijek: Revija.

Kajoa 1978: R. Kajoa, Od bajke do „naučne fantastike", u: M. Drndarski (prir.), *Narodna bajka u modernoj književnosti*. Nolit, 69 –75.

Kamenov, E. (2007). *Opšte osnove predškolskog programa.* Dragon.

Кљакић, Љ. Ј. (2010). *Стрип, проширени медиј. О неким аспектима стрипа, његовог језика и садржаја, Трећа генерација: огледи о стрипу, фигуралној нарацији, популарној култури, трагању за слободом, утопији и сродним темама* (1973–1988) [рукопис], Београд.

Kos-Paliska, V. (1997). Likovni govor slikovnice. U: Javor, R. (ur.) *Dječja knjiga u Hrvatskoj danas: teme i problemi*. (str. 88–92.) Knjižnice grada Zagreba.

Majhut, B., Batinić, Š. (2017). *Hrvatska slikovnica do 1945*. Zagreb: Hrvatski školski muzej.

McCloud, S. (2005). *Kako čitati strip – nevidljivu umjetnost* (prev. Danilo Brozović), Zagreb: Mentor.

Miltojević, B. (2013). *Digitalni strip*. Komiko.

Munitić, R. (2006). *Strip, deveta umetnost.* Fakultet primenjenih umetnosti.

Основе програма ПВО - Године узлета (2018). Министарство просвете, науке и технолошког развоја.

Panić, V. (1998). *Rečnik psihologije umetničkog stvaralaštva*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Petrović-Sočo, B. (1997). *Dijete, odgajatelj i slikovnica: akcijsko istraživanje*. Alinea.

Petrovački Lj., Savić, M. (2012). Strip u nastavi gramatike srpskog jezika. *Metodički vidici. 3*: 11-28.

Stanisavljević Petrović, Z. (2011). Medijsko vaspitanje u vrtiću. *Kultura* 2011, br. 133, str. 382-397

Težak, Stjepko (2000). *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika*. Školska knjiga.

Hlevnjak, B. (2000). Kakva je knjiga slikovnica?. U: Javor, R. (ur.), *Kakva je knjiga slikovnica* (str. 7–11). Knjižice grada Zagreba.

Hranjec, S. (2009). *Ogledi o dječjoj književnosti.* Alfa.

PRILO**G:**

Intervju za decu: Kako sam doživeo/la strip?

1. Šta misliš o stripu “Nedovršen svijet”?
2. Ko je glavni junak stripa?
3. Zašto su dečaku potrebni pomoćnici?
4. Da li u stripu ima nešto čudesno/fantastično? Ako ima, šta je to?
5. Kakve moći ima dečak Morin?
6. Šta se može sanjati?
7. Zašto je važno sanjati/maštati?
8. Da li ti maštaš? O čemu?

TATJANA MILIVOJČEVIĆ

DIDACTIC ROLE OF COMIC BOOK IN WORKING WITH PRESCHOOL CHILDREN

The comic book attaches with it’s short and dynamic story and interesting design. It doesn’t demand a lot of placed effort by the reader/viewer. It is easy for understanding, unburdened and suitable for all attendants of all aged and levels of knowledge. It is distinguished by it’s dynamic story and interesting design. It binds to illustration and picture book and because of visual story telling it is suitable for being used in work with preschool children. An action research is conducted in work, which for a goal had revealing the ways in which comic book “U unfinished world“ by Andnadin Jasarevic (“Nedovrseni svet”) affects on developing imagination and thinking with children both preschool and elementary school of age. With this research totally fifty one children is included – thirty children form Preschool institution “Pcelica” from Sremska Mitrovica and twenty one children form elementary school “Dobrosav Radosavljevic Narod” from Macvanska Mitrovica – regional department in Radenkovic. Children’s work of art, literal comic book stories as well as answers to the questions that make the interview, speak to the fact that children remain authentic and original even though they are presented with the new and to them interesting contents, close to their comprehension of the world. All of the children in their own interpretations of the graphic novel ″Unfinished world″ by Andanin Jarasarevic bring their own experiences, personal experiences, fantasies, and desires, refracting new experiences through a personal prism. The results of the research speak to the favor of that the children experience of the comic book are rich and that the fantastic world of the comic book is an excellent mean for their upgrade. The comic book helped the children in understanding the world they live in and gave them the basic for building the elementary moral norms, which makes the choice of the comic book ″Unfinished world″ by Andanin Jarasarevic completely justified and desirable in the educational work with children.

Keywords: children, comic book, experience, imagination, thinking

UDC: 793.211:373.3-053.5

NATAŠA TASIĆ
Akademija vaspitačko-medicinskih strukovnih studija, Kruševac, R. Srbija

CIRKUS I OBRAZOVANJE: O VREDNOSTIMA, PRINCIPIMA I MOGUĆNOSTIMA

Savremeni cirkus je izvođačka umetnost uobličena tokom druge polovine 20. veka, oslonjena na tekovine tradicionalnog cirkusa koji potiče još iz doba antike, ali bez zloupotrebe životinja. Reč je o interdisciplinarnoj formi kojom se kroz estetske potencijale balansiranja, klovnovskih tehnika, manipulacije objektima, akrobatike i drugih srodnih veština posreduje ideja o svetu u kome živimo. Cirkus po svojoj prirodi predstavlja otvoren i inkluzivan koncept, što ga čini lako pristupačnom obrazovnom aktivnošću koja doprinosi dobrobiti i razvoju dece svih uzrasta. Ovo istraživanje oslonjeno je na neke od najreprezentativnijih studija o upotrebi cirkusa u pedagoškom radu, kao i na studiju slučaja zasnovanu na opservaciji prakse koja se razvija u maloj novosadskoj školi cirkusa *Cirkoneo*. Cilj je sagledavanje kapaciteta ove umetnosti da doprinese dobrobiti i razvoju dece i mladih.

Ključne reči: savremeni cirkus, cirkus u zajednici, škola, deca, Cirkoneo.

Kakav je to cirkus?

Reč cirkus u našem jeziku danas ima dvojaku upotrebu. S jedne strane, u svakodnevnom govoru, kako u javnoj, tako i u privatnoj sferi, koristi se u vidu metafore kojom se referiše na situacije i procese koji su neuređeni, haotični, ponekad i na granici zakona. Opisano pežorativno značenje počiva na isključivom poimanju cirkusa kao tradicionalne zabavljačke forme nomadskih trupa koje putuju od jednog do drugog naseljenog mesta nudeći lokalnom stanovništvu finansijski pristupačnu zabavu revijalnog karaktera. Ona se redovno zasnivala na nizu akrobatskih, žonglerskih, ekvilibrističkih[39], klovnovskih i sličnih tačaka, sa pratećim programom kojim su publici prikazivani ljudi sa određenim specifičnim ili ekstremnim fizičkim osobinama. Tradicionalni cirkus je najčešće realizovan u specijalnim šatorima i uz čestu upotrebu ili zloupotrebu domaćih i divljih životinja.

Ovaj tekst je, pak, usmeren ka drugačijem značenju pomenutog pojma. Naime, u nastavku rada pod terminom cirkus podrazumevaće se savremena izvođačka praksa, oslonjena na discipline tradicionalnog cirkusa, ali estetizovana na način blizak srodnim umetnostima poput pozorišta, plesa, umetnosti performansa ili muzike, a bez zloupotrebe životinja. U pitanju je izvedbena forma koja se uobličila i osamostalila u drugoj polovini 20. veka širom sveta. Mnoge države su je u ovom periodu zvanično prepoznale kao vrstu umetnosti, opredeljujući svoje budžete ka uspostavljanju odgovarajućih ustanova za edukaciju cirkuskih umetnika, kao i ka širem unapređenju cirkuske scene. Takođe, sastavni segment razvoja savremenog cirkusa

[39] Ekvilibristika predstavlja veštinu održavanja ravnoteže u neobičnim uslovima, a najpoznatiji primer je hodanje po žici.

je i njegova integracija u institucionalno i vaninstitucionalno obrazovanje dece i mladih, te negovanje fenomena cirkusa u zajednici, u kome se elementi ove umetnosti koriste za ostvarenje inkluzivnih društvenih ciljeva s ljudima svih uzrasta.

Činjenica je da savremeni cirkus predstavlja umetničku disciplinu novijeg datuma, zbog čega je i polje teorije posvećene njegovom proučavanju srazmerno mlado. Ovo istraživanje oslonjeno je na neke od najreprezentativnijih studija o upotrebi cirkusa u pedagoškom radu, pre svega unutar zapadnog kulturnog kruga, kao i na studiju slučaja zasnovanu na opservaciji prakse koja se razvija u maloj novosadskoj školi cirkusa *Cirkoneo*. Cilj je sagledavanje kapaciteta ove umetnosti da doprinese dobrobiti i razvoju dece i mladih.

O cirkuskoj pedagogiji

„Cirkus predstavlja zajednički 'jezik' za ljude širom sveta." (*Circus Clinic*, 2023:148.)

„Cirkus kreira uspeh pospešivanjem tolerancije neuspeha." (Kinnunen, Lidman, Kakko, Kekäläinen, 2013: 9.)[40]

Edukacija u oblasti cirkuske umetnosti realizuje se u raznim krajevima sveta već dugi niz decenija. Skromno se oslanjajući najpre na entuzijazam pojedinih cirkuskih artista da svoje znanje i veštine neformalno prenesu drugim ljudima, sektor cirkuskog obrazovanja se postepeno razvijao. Tako su se paralelno uobličile cirkuske škole dva različita tipa. S jedne strane, postoje ustanove u vidu klasičnih umetničkih akademija, orijentisane ka edukaciji budućih profesionalnih cirkuskih stvaralaca. Svrha obrazovanja u ovakvim školama je ostvarivanje visokih artističkih dometa, najčešće u jednoj odabranoj cirkuskoj disciplini, a studenti se osposobljavaju da rade kao profesionalni umetnici. U drugom tipu škola, koje su u centru pažnje ovog teksta, cirkuska umetnost koristi se kao inovativno sredstvo ličnog razvoja i socijalne inkluzije u najširem smislu (Beauthier, Dubois, Lemenu, 2016: 10). Takođe, cirkus je prepoznat i kao efikasan instrument posredstvom kojeg se deca i mladi iz marginalnih grupa mogu integrisati u širu društvenu zajednicu. Za razliku od akademija za obrazovanje profesionalnih cirkuskih umetnika, ove škole su, između ostalog, usmerene i ka razvoju cirkuske pedagogije kao zasebne teorijsko-stručne discipline. Imajući u vidu već pomenutu „mladost" cirkusa kao relevantne stvaralačke prakse, ne iznenađuje činjenica da je profilisanje metoda i programa iz oblasti cirkuske pedagogije još uvek u začetku.

Važno je istaknuti da upotreba cirkusa u obrazovanju ne počiva na konkretnim trikovima ili rekvizitima koji se koriste, već da se suština krije u samom cirkuskom pristupu pri radu sa decom i mladima. On se zasniva na tri ključna elementa, a to su: igranje, učenje i pokazivanje. U literaturi su najčešće zastupljeni termini „Social Circus" (društveni cirkus) i „Community Circus" (cirkus u zajednici) kao krovni pojmovi za upotrebu cirkusa u okolnostima brige, podrške u ličnom razvoju i/ili izgradnje zajednice (*The European Core Curriculum*, 2022; Beauthier, Dubois, Lemenu, 2016; Desanghere, 2016). U ovu grupu spada i sintagma „Youth Circus" (omladinski cirkus; cirkus za mlade), koja se odnosi na cirkuske programe okrenute deci i mladima u okviru cirkuskih udruženja, u obrazovnim ustanovama ili određenim rekreativnim okruženjima (*Circus Clinic*, 2023: 14). Svim ovim pojavnim oblicima cirkuske edukacije zajednička je zasnovanost na „learner-centred" praksama, što znači da su u središtu aktivnosti uvek deca, mladi ili učesnici iz drugih ciljnih grupa, a cirkuska umetnost se koristi kao sredstvo njihovog fizičkog, misaonog i kreativnog angažovanja (Desanghere, 2016: 8).

[40] Za sve prevode sa engleskog jezika odgovorna je autorka.

Danas se u okviru različitih institucija, kako onih usko usmerenih ka cirkusu, tako i edukativnih u širem smislu, realizuju istraživanja o dobrobitima zastupljenosti ove umetnosti u životima ljudi svih uzrasta. Na datu temu objavljene su brojne publikacije, naučni tekstovi i knjige, a cirkus u obrazovanju sve češće je predmet postiplomskih akademskih studija. Jedna od najvećih i nejrelevantnijih međunarodnih mreža omladinskih i društvenih cirkusa zove se *Caravan – European Youth and Social Circus Network,* a okuplja na desetine cirkuskih škola iz Evrope, sa Bliskog istoka, Afrike i Azije. Zahvaljujući saradnji sa akademskim ustanovama iz oblasti edukacije, sporta i umetnosti, mreža *Caravan* pozicionirala se kao vodeći ekspert u sektoru cirkuske pedagogije. U napisima publikovanim pod njihovim okriljem ističe se da je jedan od ključnih ciljeva upotrebe cirkusa u radu s decom i mladima, kao što je već pomenuto, lični razvoj učesnika. On se realizuje kroz unapređenje niza sposobnosti i negovanja vrednosti poput: samopoštovanja, samopouzdanja, tolerancije, otvorenosti uma, odgovornosti, autonomije, istrajnosti, a od izuzetnog značaja je i inkluzija svih participanata i posledična izgradnja zajednice (Dubois, Flora, Tollet, 2014). Upravo navedene sposobnosti i vrednosti poslužiće kao formalni okvir nastavka ovog teksta.

Samopoštovanje, samopouzdanje, istrajnost

Jedna od specifičnosti upotrebe savremenog cirkusa u radu sa decom i mladima je suprotstavljanje takmičarskom duhu. U neoliberalnom sistemu vrednosti u kome živimo gotovo sve aktivnosti ove uzrasne grupe svedene su na neki vid numeričke valorizacije i podsticanja kompetitivnosti. Taj trend nije zastupljen samo u školskom okruženju, već i u vanškolskim okvirima. Novi cirkus zalaže se za sasvim drugačiji pristup koji ukida međuvršnjačku kompetitivnost i ohrabruje nadmetanje sa samim sobom. Poenta je nadmašiti svoje pređašnje sposobnosti u određenoj cirkusoj disciplini. Ovaj napredak se ostvaruje isključivo u trenutku kad se svaki učesnik oseti spremnim, a ne onda kada na tome insistiraju edukatori (Kinnunen, Lidman, Kakko, Kekäläinen, 2013)

Na suprotstavljanje kompetitivnosti naslanja se i negovanje prava na grešku, kao jedne od vitalnih vrednosti cirkuske pedagogije. Nije reč samo o prihvatanju neuspeha, već i o potpunoj normalizaciji ovog duboko ljudskog iskustva. Zahvaljujući odsustvu bilo kakve kazne, provociranja osećaja neadekvatnosti ili sramote, učesnici bivaju ohrabreni da se ponovo oprobaju u aktivnosti u kojoj su ranije bili neuspešni (Kinnunen, Lidman, Kakko, Kekäläinen, 2013: 17). Upravo o tome govore i rezultati jednog od istraživanja u kome je ubedljiva većina dece procenila da greška ne znači ništa drugo, do potrebe da se više vežba i tim putem stigne do uspeha (Kinnunen, Lidman, Kakko, Kekäläinen, 2013: 23). Takođe, repetitivnost je sastavni deo svakog cirkuskog konteksta, čime se kod učesnika pospešuje koncentracija, istrajnost, strpljenje i otpornost na frustraciju (*Circus Clinic,* 151)

Kontrolisani rizik smatra se uporištem mnogih estetskih iskustava koje nudi savremeni cirkus (Tait, Lavers, 2016). Reč je o riziku od fizičke povrede, budući da cirkuske tehnike, među kojima je najočiglednija akrobatika, ponekad podrazumevaju opasnost od pada s visine ili slične nezgode. Zbog toga se u cirkuskoj pedagogiji izuzetna pažnja posvećuje dostizanju što bezbednijeg okruženja, ali bez sputavanja dece i mladih u njihovom izražavanju kroz cirkuske tehnike. (*The European Core Curriculum,* 2022). Važno je istaći i razlog stupanja u neku fizički rizičnu aktivnost u cirkusu, budući da postoje i druga područja organizovanih aktivnosti za decu i mlade, najčešće ona sa sportskim predznakom, u kojima postoje faktori rizika. Razlika počiva u motivaciji. Dok je u sportu rizik podstaknut željom da se pobedi ili performira hrabrost, u cirkuskom okruženju akcenat je na suočavanju sa sopstvenim strahom, ispitivanjem sopstvenih granica i autentičnim uzbuđenjem koje sa sobom nose ova iskustva. Samim tim ne iznenađuje činjenica da je subjektivni osećaj hrabrosti, a samim tim i

samopouzdanja, pospešen kod većine dece koja redovno upražnjavaju cirkuske aktivnosti (Kinnunen, Lidman, Kakko, Kekäläinen, 2013: 23). Pomenimo još i da postoje teoretičari koji idu i korak dalje i koji su ustanovili da cirkus ima potencijal da postane „alternativa drugim vidovima rizičnog ponašanja“ tokom odrastanja (Bolton, 2004: 189), što je još jedan od podsticajnih faktor za uključenje cirkusa u svakodnevicu mladih i dece.

Cirkuska umetnost je telesna izvođačka praksa, po mnogim aspektima slična plesu. Kroz ovakve senzorno-motoričke aktivnosti deca s lakoćom osvešćuju svoju telesnost i prihvataju promene koje su sastavni deo odrastanja. Takođe, samopouzdanju svakog učesnika značajno doprinosi i pospešivanje fizičkih kapaciteta: mišićne funkcionalnosti, izdržljivosti, fleksibilnosti, mobilnosti i povećanje opšteg kvaliteta pokreta – kako kod dece iz redovne populacije, tako i kod one sa razvojnim poteškoćama (Kinnunen, Lidman, Kakko, Kekäläinen, 2013: 48).

Tolerancija, inkluzivnost i otvorenost uma

Cirkus je po svojoj prirodi veoma inkluzivan koncept jer je čak i u tradicionalnoj formi sebi oduvek privlačio ljude sa društvene margine. Koncept „cirkusa u zajednici“ oslanja se upravo na te njegove fundamente i iz njih razvija nove ideje i pristupe. Premda nam ekstremna fizička dostignuća nekih institucija savremenog cirkusa poput popularnog *Cirque du Soleil* mogu sugerisati da je ključ u natprosečnoj ljudskoj snazi i/ili veštini, suština je ipak znatno kompleksnija. Iste one discipline kojima umetnici u visoko profesionalnom kontekstu publiku ostavljaju bez daha zbog prkošenja nekim osnovnim postulatima fizike i ljudske anatomije, mogu izuzetno uspešno biti adaptirane i upotrebljene kao sredstvo unapređenja mentalnog i fizičkog blagostanja učesnika iz najšire populacije. Naposletku, iz perspektive cirkuske pedagogije nije reč o tome da se postane cirkuski vešt, već pre svega da čitava grupa prepozna da je „svačiji napor podjednako značajan i da zaslužuje pažnju“ (Kinnunen, Lidman, Kakko, Kekäläinen, 2013: 58). Žongliranje predstavlja jedan od paradigmatičnih primera. Pomenuta drevna cirkuska disciplina koristi se kao alat komunikacije u okolnostima kada je ona otežana, bilo iz razloga jezičke barijere, bilo usled drugih izazova sa kojima se suočavaju deca i mladi (*Circus Clinic*, 2023). Poslednjih godina postoje i brojni pojedinci i kolektivi koji razvijaju model funkcionalnog žongliranja, a koje podrazumeva niz metoda kojima se kroz žonglerske tehnike unapređuju fizičke i kognitivne sposobnosti osoba iz najrazličitijih vulnerabilnih ciljnih grupa

U tesnoj vezi sa negovanjem inkluzivnosti je i činjenica da se u cirkuskim školama velika pažnja posvećuje toleranciji, u smislu podržavanja širokog spektra diverziteta. Bezuslovno prihvatanje razlika, otvorenost, preispitivanje predrasuda i empatija su *sine qua non* svakog cirkuskog konteksta o kome je reč (*Circus Clinic*, 2023: 149; Spiegel, Parent, 2018). Kulturalne, nacionalne, verske, rasne ili bilo koje druge potencijalne socijalne barijere uspešno se prevazilaze posredstvom cirkusa, jer je ovaj socijalni fenomen zastupljen u svim krajevima planete, zbog čega se smatra svojevrsnim „zajedničkim jezikom“. Kao ilustrativan primer može poslužiti činjenica da trenutno širom sveta postoje brojni primeri upotrebe cirkusa kao sredstva komunikacije u radu sa ugroženom decom i mladima stacioniranim u izbegličkim i migrantskim kampovima (Beauthier, Dubois, Lemenu, 2016; Desanghere, 2016)

Karakterističnost cirkusa u pogledu otvorenosti i raznolikosti, spram ostalih srodnih grupnih aktivnosti poput plesa ili horskog pevanja, na primer, leži i u varijetetu disciplina. Naime, cirkuski princip sam po sebi podrazumeva korišćenje najrazličitijih disciplina u okviru istog časa ili radionice. To u praksi znači da su učesnicima istovremeno na raspolaganju raznovrsni objekti za manipulaciju, brojni rekviziti za partersku ili vazdušnu akrobatiku,

oprema za balansiranje, kao i drugi cirkuski nespecifični predmeti. Ovakav otvoren koncept otvara mogućnost svakom učesniku da pronađe nišu koja odgovara njegovim preferencijama, te trenutnim mogućnostima i potrebama.

Autonomija, odgovornost

Pitanja hijerarhije i autoriteta u školama cirkusa značajno se razlikuju od onih koja su nam poznata iz tradicionalnih školskih okruženja. Cirkuski edukatori su zapravo fasilitatori procesa koji kompetentno moderiraju tok aktivnosti vodeći računa o poštovanju zajednički uspostavljenih pravila. Oni, pritom, ravnopravno učestvuju u grupnim igrama, a prilikom individualnih praktikovanja različitih disciplina, nisu pasivni posmatrači i oni koji podučavaju druge, već često i sami rade na poboljšavanju sopstvenih izvođačkih veština. Takođe, edukatori se staraju o održanju dobrog balansa između diferencijacije i integracije prilikom svakog okupljanja (Desanghere, 2016: 19). To praktično znači da tokom radionice uvek ima vremena i prostora ne samo za grupne, već i za individualne aktivnosti. Samim tim, deci i mladima je omogućeno da na sebi svojstven način oblikuju odnos sa svojim unutrašnjim svetom, kao i sa okruženjem, uz uvažavanje tuđe autonomije. Istraživanja pokazuju da zahvaljujući opisanom ambijentu, polaznici cirkuskih časova izveštavaju o visokom nivou poštovanja njihovih želja, potreba i stavova od strane odraslih, čime se posredno pospešuje razvoj odgovornosti i autonomnog mišljenja, kao i već pomenuto samopouzdanje (Kinnunen, Lidman, Kakko, Kekäläinen, 2013: 28).

Jedna od prvih instrukcija koju dete dobije u susretu sa cirkusom je ona o ličnoj bezbednosti, proceni rizika i prevenciji povreda prilikom izvođenja različitih trikova. Na primer, balansiranje na žici mora se izvoditi uz upotrebu ruku ili balansera. Učesnici se konstantno podstiču na to da potraže pomoć edukatora ili iskusnijih vršnjaka, ukoliko se pojave poteškoće u samostalnom izvođenju kakvog trika ili vežbe. Takođe, velika pažnja posvećuje se odgovornosti prema bezbednosti ostalih članova grupe, posebno tokom zajedničkih vežbanja, a neki od najindikativnijih primera su razni vidovi partnerske akrobatike. Ovi procesi predstavljaju kolektivnu telesnu i mentalnu interakciju dizajniranu tako da kroz uspostavljanje poverenja u sebe i u druge, uz preduzimanje kontrolisanog grupnog rizika, neguju različite vidove subjektiviteta i kolektiviteta (Spiegel, Parent, 2018). Postoje podaci i o tome da participiranje u cirkuskim aktivnostima pospešuje ličnu odgovornost i na nivou brige o zdravlju. Naime, zaključeno je da su u mnogim slučajevima fizički kapaciteti koje pretpostavlja izvođenje određenih vežbi iz domena partnerske akrobatike uticali na polaznike cirkuskih škola da izaberu zdraviji životni stil. Bili su motivisani pre svega željom da opravdaju poverenje koje su im ukazali ostali članovi grupe (Spiegel, Parent, 2018).

Naposletku, osećaj odgovornosti razvija se i kroz pripreme za zajedničke nastupe. Svakako, redovno vežbanje tipično je i za druge grupne aktivnosti, ali cirkuski kontekst donosi neke specifičnosti. Budući da je autonomija svih učesnika pozicionirana visoko na skali cirkuskih vrednosti, nastupi se uvek pripremaju u kolektivnoj stvaralačkoj atmosferi. Ona podrazumeva odgovoran pristup procesu donošenju kreativnih odluka, kritičko mišljenje, poštovanje drugačijeg mišljenja, veštinu dijaloga, sposobnost rešavanja problema i asertivnu komunikaciju. Sve ovo su važne sposobnosti za dostojanstven život dece i odraslih (Nusbaum, 2012), a one se u cirkuskom okruženju razvijaju s lakoćom kroz primenu brižljivo osmišljenih igara.

Studija slučaja: jedan pogled na pejzaž cirkuskih iskustava u školi „Cirkoneo“

Premda su cirkuske aktivnosti u mnogim evropskim zemljama već duži niz godina inkorporirane u redovne i vaninstitucionalne obrazovne okvire, situacija u Srbiji je znatno

drugačija. Organizacije koje redovno realizuju ovakve programe namenjene deci i mladima postoje samo u Beogradu i Novom Sadu, a uvođenje cirkusa u škole i vrtiće je još uvek daleko od realnosti. To je društveni ambijent u kome od 2017. godine deluje mala novosadska škola *Cirkoneo,* gde se neguje cirkus u zajednici i omladinski cirkus, a celokupan rad počiva na već opisanim temeljnim vrednostima cirkuske pedagogije. Ova studija slučaja zasnovana je na opservaciji njihove prakse u trajanju od godinu dana, kao i na brojnim razgovorima sa edukatorima i polaznicima škole.

U školi *Cirkoneo* upražnjavaju se sledeće discipline: vazdušna (trapez, svila, konopac) i parterska akrobatika, manipulacija objektima (žongliranje raznim rekvizitima, *diabolo*[41], *flower-stick*[42], tanjiri[43] i dr.), ekspresivne tehnike (klovnovske tehnike, upotreba glasa, ritma, muzike i dr.) i ekvilibristika, odnosno različiti vidovi balansiranja (hodanje po žici, balansiranje na kugli, *rola-bola*[44]). Takođe, neguje se i izvođenje cirkuskih trikova uz pomoć improvizovanih rekvizita poput kesa, kartona, kartonskih kutija, plastičnih flaša i sličnih predmeta. Časovi su grupni, što znači da se svi učesnici tokom radionice nalaze u istom zatvorenom, a ponekad i otvorenom prostoru u kome vežbaju individualno, u paru ili u grupi. Sa decom i mladima rade sertifikovani edukatori, a uporište celokupnog rada počiva na igri kroz koju se stvara, dele ideje, eksperimentiše, diskutuje i istražuje.

Svaki čas traje između 60 i 90 minuta, u zavisnosti od uzrasta, a uglavnom ima istu strukturu. Sastoji se iz 5 standardnih delova: uvodni razgovor, zagrevanje, centralna aktivnost, igra relaksacije i završni razgovor sa evaluacijom. Pojedini od nabrojanih segmenata, a pre svega prvi i poslednji, predstavljaju karakteristične rituale kojima se deca veoma raduju. Razlog značaja ovakve predvidivosti izvesno leži u pružanju osećaja izvesnosti, jasnoće i svojevrsnog poverenja u čitav proces i njegove aktere.

Uvodni razgovor podrazumeva inicijalno okupljanje dece i edukatora, uvek na podu i u cirkularnoj formaciji. Krug inače predstavlja specifičnu osovinu cirkusa kao fenomena, budući da reč „circus“ na latinskom jeziku znači prsten ili kružnica, a u antičkom Rimu je ovim pojmom označavana kružna arena. Prilikom sedenja u krugu tokom cirkuskog časa svaki učesnik ima priliku da sa grupom podeli svoje trenutne misli i emocije, ukoliko ima potrebu za tim. Deca znaju da je ovo vreme i prostor u kome svačiji glas i lik dolaze do izražaja, uz puno međusobnog uvažavanja. Kada su u pitanju polaznici školskog uzrasta, vodi se računa da se ne razgovara o ocenama, testiranjima i drugim vidovima vrednovanja učenja i vladanja koja su u školskom kontekstu široko raširena. Osim uspostavljanja dobre atmosfere za predstojeći rad, cilj uvodnog razgovora je i da deca postepeno steknu poverenje u to da njihove aktivnosti, performans i celokupno postignuće na cirkuskom času neće biti procenjivane od strane odraslih. Konačno, ovakav vid komunikacije u školi *Cirkoneo* nudi učesnicima mogućnost izmeštanja iz svakodnevne, ponekad naporne i zahtevne realnosti, u cirkuski prostor sigurnosti, zabave, te fizičke i mentalne aktivnosti.

---

[41] *Diabolo* je cirkuski rekvizit koji se sastoji iz dve kupe spojene na centru, a koje se okreću na konopcu vezanom za dve palice koje u rukama drži izvođač. Trikovi se izvode bacanjem i hvatanjem *diabola*, njegovim rotiranjem oko tela i prebacivanjem između palica.

[42] *Flower-stick* sastoji se od centralnog štapa koje je na krajevima ukrašen komadićima platna tako da podseća na cvet, kao i od dva manja, pomoćna štapa. Trikovi se izvode održavanjem centralnog štapa u vazduhu uz pomoć druga dva štapa ili različitih delova tela.

[43] Ova vrsta cirkuskog rekvizita podrazumeva plastični tanjir koji izvođač vrti na vrhu tankog i dugačkog štapa.

[44] *Rola-bola* je cirkuski rekvizit koji se sastoji iz valjka ili drugog sličnog predmeta kao baze na koju je postavljena daska. Izvođač mora da održi ravnotežu stajanjem na dasci koja ga remeti oscilovanjem na bazi.

Zagrevanje sadrži dva segmenta. Prvi ima strukturu standardne fizičke pripreme za neku aktivnost, a drugi je nešto specifičniji. Edukatori iniciraju unapred pripremljenu igru koja za cilj ima motivaciju za centralni deo časa, sa posebnim akcentom na međuvršnjačkom povezivanju. Izvođenje igre u ovom delu časa ne podrazumeva nužno upotrebu cirkuskih rekvizita, a uobičajeno se oslanja na negovanje simboličkog mišljenja i imaginacije kroz igre poput zamišljanja i poigravanja sa nepostojećim predmetima i pojavama. Jedan od primera je dobacivanje nevidljivom loptom koja neočekivano menja fizičke osobine (dimenzije, težinu, temperaturu i sl.) čime utiče i na pokrete učesnika igre. Ovim i sličnim aktivnostima, pored podsticanja maštovitosti, neguju se i dobre relacije u zajednici zahvaljujući podsticanju kontakta očima, ispitivanju raznih bezbednih vidova fizičkog kontakta, fokusiranom praćenju kretanja druge osobe, sinhronizaciji pokreta, kooperativnosti i raznovrsnim oblicima lične i grupne ekspresije.

Centralni segment časa podrazumeva uvežbavanje cirkuskih tehnika u raznoovrsnim formatima. Zastupljene su radionice u malim grupama, kolektivni rad, individualno vežbanje, rad na poligonima, ili mešovita upotreba navedenih vidova aktivnosti. Tokom ovog vremenski najdužeg segmenta cirkuskog časa svaki učesnik pronalazi svoj unikatni vid pristupa određenoj vežbi i izbegava se bilo kakav oblik uniformnosti. Postoje deca koja vole da isprobavaju najrazličitije discipline, ali i ona koja preferiraju jedan vid cirkuskog izražavanja. U svakom slučaju insistira se na eksperimentisanju, te na pronalaženju novih načina upotrebe poznatih rekvizita i pokreta, uz mnogo smeha i aplauza.

Instruktori ponekad nude izazove za savladavanje novih veština, uz otvorenost ka dogovoru oko ličnih ciljeva učenja svakog polaznika. Ilustrativan primer ovakve fleksibilnosti je postupak dečaka koji nije bio spreman da na jednom času isproba novi trik iz žanra vazdušne akrobatike. On je tom prilikom najpre tiho posmatrao ostale članove grupe, a potom prešao na nešto sasvim drugo - žongliranje koje mu je već bilo blisko. Nekoliko časova kasnije, dečak je pitao instruktora za pomoć oko penjanja na trapez i tada, kada se osetio potpuno spremnim, isrobao konkretnu akrobatsku vežbu.

U slučajevima neuspešnog izvođenja trika, edukatori u *Cirkoneu* često izgovaraju rečenicu „Mi slavimo greške.“, čime se deca posredno motivišu na ponovne pokušaje. Takođe, kada posle mnogostrukih pokušaja neki učesnik dostigne postavljeni cilj: prelazak od jednog do drugog kraja žice za balansiranje, žongliranje sa novim rekvizitom ili savladavanje tehnike okretanja tanjira na štapu, na primer, uobičajen je uzvik „Uspeo sam!“, praćen aplauzom ostatka grupe. U školi *Cirkoneo* neguje se i međuvršnjačka edukacija, pa se na časovima redovno mogu videti situacije u kojima iskusniji član objašnjava ili uvežbava neki trik sa mlađim polaznikom, pri čemu se pomenuta „mladost“ ogleda u cirkuskom iskustvu, a ne u konkretnom uzrastu.

Igra relaksacije je tranzitna aktivnost prema završnom delu cirkuskog časa. Budući da se u centralnom segmentu upražnjavaju često fizički veoma zahtevne vežbe, važno je da deca postepeno umire unutrašnju energiju. Zbog toga se pred kraj druženja u školi *Cirkoneo* pribegava laganom istezanju mišića, a potom i grupnim igrama koji ne podrazumevaju intenzivno kretanje, a ipak su dovoljno emocionalno i kognitivno stimulativne za sve učesnike.

Nakon zajedničkog sakupljanja korišćenih rekvizita, ponovno sedenje u krugu predstavlja zaokruženje cirkuskog časa. Ovo su takođe i trenuci spontane evaluacije završene radionice, kako od strane dece, tako i iz perspektive odraslih učesnika. Vredi, naposletku, pomenuti još jedan nivo simboličkog značaja kružne formacije, u onim situacijama kada se čas odvija u nekom javnom prostoru. Tokom izvođenja jedne od radionica na otvorenom deca su

sedela na strunjačama, a nešto dalje u parku čuo se vrlo intenzivan i uznemirujuć lavež pasa. Stekla sam utisak da su deca koja su razgovarala u krugu osećala potpunu zaštićenost, na izvestan način ograđenost od „spoljnjeg sveta“, jer nisu ni na koji način obratila pažnju na intenzivno zvučno i energetsko dešavanje iz blizine.

Pored opservacije redovnih časova u školi *Cirkoneo,* kao i brojnih razgovora sa njihovim polaznicima i edukatorima, imala sam prilike da pratim pripremu jedne tinejdžerske predstave. Radi se o vrsti kreativnog procesa koji je u potpunosti počivao na autorstvu dece učesnika, što otvara posebno i sasvim novo polje za analizu uticaja cirkusa na razvoj dece i mladih. Iz svakog sagledanog slučaja proizilazi da se u aktivnostima koje realizuje škola *Cirkoneo* ogledaju sve one vrednosti cirkuske pedagogije opisane u prethodnim segmentima rada, a koje su uvek usmerene u pravcu dobrobiti dece.

Zaključak

Dobrobiti zastupljenosti cirkusa u životima dece i mladih mnogo su šire od onih koje je bilo moguće obuhvatiti ovim istraživanjem. Takođe, teoretičari iz raznih naučnih polja širom sveta tek istražuju snažan potencijal cirkuskih aktivnosti da kroz vrednosti slobode, tolerancije i samopoštovanja doprinesu prevazilaženju vršnjačkog nasilja i obnovi zajednice u situacijama kada su međuljudski odnosi već narušeni. Cirkuske tehnike koriste se, osim u obrazovanju, i kao alat psihoterapije, fizikalne rehabilitacije, te pružanja različitih vidova podrške deci i mladima iz osetljivih društvenih grupa. Nažalost, mi svedočimo trendu ukidanja umetničkih i humanističkih disciplina u obrazovnim kurikulumima, što se negativno odražava i na tradicionalne predmete poput muzičke i likovne kulture. Zbog toga je malo izvesno da će kreatori obrazovnih politika u Srbiji u skorije vreme integrisati novu umetničku disciplinu u školske programe. Ipak, ovo ne znači da su sva vrata za ulazak cirkusa u škole i vrtiće u našoj zemlji zatvorena. Postoje brojni alternativni načini: od realizovanja periodičnih cirkuskih programa unutar obrazovnih ustanova, u čemu se škola *Cirkoneo* već uspešno oprobala; preko integrisanja bazične edukacije iz oblasti cirkuske pedagogije u inicijalno obrazovanje vaspitača, učitelja i nastavnika različitih profila; sve do organizacije radionica za decu iz vrtića i škola kao deo vannastavnih aktivnosti unutar postojećih cirkuskih organizacija. Za početak je potrebno da donosioci odluka prepoznaju činjenicu da postoje iskustva koja su za dobrobit dece podjednako važna kao i konkretna znanja i veštine kojima se ovladava u procesu školovanja.

LITERATURA

Beauthier, L., A. Dubois, D. Lemenu. (2016). *Circus +: Research on youth and social circus pedagogy*. Caravan – European Youth and Social Circus Network.
Bolton, R. (2004). *Why Circus Works: How the values and structures of circus make it a significant developmental experience for young people*. Murdoch University.
Circus Clinic: Exploring the therapeutic potential of contemporary circus, (2023). Cirqueon, Uniti per Crescere Insieme, Cirkus in Beweging.
Desanghere, S. (2016). *Look at me! The circus approach: working with children and young people through circus arts.* Gent: Circusplaneet.
Dubois, A., K. Flora, D. Tollet. (2014). *Circus Transformation – a guidebook for social circus trainers*. Caravan – European Youth and Social Circus Network.
Kinnunen, R., J. Lidman, S. Kakko, K. Kekäläinen. (2013). *“They’re smiling from ear to ear”. Wellbeing effects of Social Circus.* Centre for Practice as research in Theatre, School of Communication, Media and Theatre, University of Tampere.
Nusbaum, M., (2012). *Ne za profit. Zašto je demokratiji potrebna humanistika?* Fabrika knjiga.

Spiegel, J., S. Parent. (2018). Re-approaching community development through the arts: a ‘critical mixed methods’ study of social circus in Quebec, u: *Community Development Journal*, Vol 53/4, Pages 600–617, https://doi.org/10.1093/cdj/bsx015.
Tait, P., K. Lavers (ed). *The Routledge Circus Studies Reader* (2016). Routledge.
The European Core Curriculum for Youth and Social Circus Pedagogy, (2022) Tampere University.

NATAŠA TASIĆ

CIRCUS IN EDUCATION: ON VALUES, PRINCIPLES AND POSSIBILITIES

Contemporary circus is a performing art form that emerged during the second half of the 20th century. Unlike traditional circuses, from which it derives, contemporary circus focuses on artistic aspects and avoids the mistreatment of animals. This interdisciplinary form employs various skills, including balancing, clown techniques, object manipulation, and acrobatics, to convey ideas about the world we live in. Circus, by its nature, represents an open and inclusive concept, which makes it easily accessible educational activity that can contribute to the development of children of all ages. The aim of this work is to explore the educational and wellbeing potential of circus art, both through theoretical analysis and a case study focused on practical approaches implemented at the *Cirkoneo* circus school in Novi Sad.

Keywords: contemporary circus, community circus, children, school, Cirkoneo.

UDC: 316.728-053.5

OTILIA VELIŠEK-BRAŠKO, DIJANA KOPUNOVIĆ TORMA

Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača Novi Sad;
Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Kikindi, R. SRbija

PORODIČNO ORJENTISANE RANE INTERVENCIJE U SVAKODNEVNOM KONTEKSTU DETETA SA POTREBOM ZA DODATNOM PODRŠKOM

Rani uzrast koji obuhvata period od rođenja do 5-6 godine života je dinamičan, kompleksan i izuzetno senzitivan period razvoja dece, što ovaj period čini temeljom daljeg razvoja i ranog učenja. Danas je prihvaćeno shvatanje da je rani razvoj dece period kada postoji najveći uticaj na kasniji razvoj dece, posebno kada govorimo o dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom. Osim dece kod koje je već prepoznata razvojna smetnja, rana intervencija je namenjena i deci kod koje postoji rizik ili povećana verovatnoća da će se javiti odstupanja u razvoju. Programi rane intervencije obuhvataju ranu dijagnostiku, ranu intervenciju, odnosno stimuaciju razvoja, kao i osnaživanje porodice i davanje podrške iz oblasti zdravstvene, obrazovne i socijalne zaštite. Pre nekoliko godina u našoj zemlji je počela implementacija novog modela porodično orijentisane rane intervencije (PORI) za decu sa odstupanjem i smetnjama u razvoju. U radu se analizira novi model PORI za decu kojoj je potrebna dodatna podrška u razvoju i učenju, putem deskriptivne metode, sa ciljem da identifikuje šta je „novo“ u odnosu na postojeći program i da se prepozna šta je inovativno u novom modelu rane intervencije. Nalazi analize ukazuju da PORI karakteriše transdisciplinarni pristup, koji podrazumeva holističko shvatanje deteta i integrisani pristup učenju, te se u skladu sa tim i ostvaruje podsticaj razvoja ranog uzrasta u porodici i u vrtićima, odnosno prirodnom okruženju. Dete najlakše i najbolje uči u okruženju u kome dobija podršku i u kome se oseća sigurno i kada uči sa onima kojima najviše veruje. U novom modelu se podrazumeva da roditelji i stručnjaci zajedno, kao partneri, kreiraju podršku kojom će negovati i podsticati dečji razvoj. Samo stabilni i osnaženi roditelji mogu da se suoče sa teškoćama i podrže razvoj i učenje deteta u različitim svakodnevnim kontekstima, kroz porodične rutine. PORI prepoznaju porodicu kao centralno mesto u ranom detinjstvu.

Ključne reči: rani uzrast, dete, dodatna podrška, porodica, rana intervencija.

Značaj ranog razvoja

Funkcionisanje male dece se razlikuje od funkcionisanja starije dece i odraslih sa apsekta fizičkog, mentalnog, socijalnog i emocionalnog funkcionisanja i karakterišu ih faze, stadijumi i prekretnice u razvoju. Faktori koji utiču na rast i razvoj dece se grupišu na unutrašnje (nasleđe i funkcionisanje endokrinog sistema organizma) i spoljašnje (uticaji iz okruženja). Na osnovu anatomskih i fizioloških osobina pedijatrija i zdravstvena nega

celokupni dečiji uzrast od 0-18 godina deli na različite periode koji su podeljeni na razvojne dobi (Milošević, 2012 i Lozanović i sar., 2013).
Periodizacija razvoja deteta:

- Prenatalni period je intrauterini razvoj ploda do rođenja,
- Prvih 28. dana života je period novorođenčeta,
- Do kraja 1. godine je period odojčeta,
- Do kraja 3. godine je period malog deteta,
- Do 7. godine je period predškolskog deteta
- Od 7. do 14. godine je period školskog deteta
- Od 15. do 18. godine je period puberteta i adolescencije.

Već je i Marija Montesori, lekarka po inicijalnom obrazovanju sa prepoznatljivom pedagogijom, rekla „Najvažnije razdoblje u životu nije ono provedeno na fakultetu, nego ono najranije – od rođenja do šeste godine.“ (Bilbao, 2023:11). Montesori pedagogija (Montesori, 2016) se zasniva na osetljivim periodima razvoja. Sva deca prolaze kroz sledeće faze razvoja, prva faza je od rođenja do 6. godine života, pri čemu period do 3. godine naziva nesvesnim umom a od 3. do 6. svesnim umom. Nakon toga slede još dve faze - od 6. do 12 godine, period usvajanja kulture i od 12. do 18 godine period puberteta. Rani razvoj je podelila na četiri faze: potreba za redom (od 6 meseci do 3 godine), interesovanje za male predmete i rečnik (oko 1. godine), period osetljiv na senzacije i oblike, slova i zvukove (oko 2 i po godine) i čitanje i pisanje (od 4 i po do 5 godina), a za naredni period je istakla razum, mišljenje, maštu (od 6 do 12 godina), moral i etika i socijalna prihvatljivost (od 12 do 18 godine).

Postoje i pedagoške periodizacije od pre nekoliko decenija, koje su napravljene na osnovu pedagoških principa, po ovom kriterijumu razlikuju se dva krupna perioda (Smiljanić, 1999): razvoj deteta od rođenja do polaska u školu i razvoj školskog deteta. Prvi period se dalje deli na: razvoj u prvoj godini života, period ranog detinjstva (1-3 god.) i predškolski period (3-7 god.), a drugi na: mlađi školski uzrast (7-10 god.), srednji školski uzrast (11-14 god.) i stariji školski uzrast (15-18 god.), sa čime je usklađen i naš obrazovni sistem.

U psihologiji stadijumi razvoja prema četvorici teoretičara Pijažea, Frojda, Eriksona i Vigotskog su prema uzrastu (Smiljanić, 1999):

- Stadijum odojčeta (rođenje –2 ½),
- Rano detinjstvo (2 ½-6),
- Srednje detinjstvo (7-11),
- Adolescencija (12-19).

Od najranijih uzrasta pa do školskog uzrasta odvijaju se brojne progresivne transformacije u fizičkim, mentalnim, kognitivnim i socijalno-emocionalnim kompetencijama dece. Ove promene se ispoljavaju kroz ovladavanje novim veštinama i sposobnostima, kroz načine na koje dete uspostavlja odnose, komunicira, uči ili se igra.

Rane godine života su godine koje dugoročno određuju dalje životne izglede deteta, jedna je od najstarijih i najuticajnijih teza koje oblikuju politiku društvene brige o deci i predškolskog vaspitanja i obrazovanja (Vudhed, 2012). Rano detinjstvo je životno doba kada ljudska bića najviše zavise od sigurnih i responsivnih odnosa sa drugim ljudima (odraslima, braćom i sestrama, vršnjacima). Rano detinjstvo je najvažniji period u životu deteta. Do pete godine mozak se razvija brže nego ikada kasnije i postavlja fizičke, mentalne i emocionalne temelje za našu budućnost.

Veliki broj novijih istraživanja pokazuju (Baucal, 2012, Stone, Smith, & Murphy, 1973; Karmiloff-Smith, 1991; Buss, 1999; Keller, 2007; Vigotski, 1977; Ivić, 1987; Bruner, 1996; Buss, 1999; Rogoff, 2003), da su prve godine života period najbržeg razvoja mozga i da svako dete može da razvije važne kompetencije ako je uključeno u odgovarajuću fizičku i socijalnu sredinu kao i da je rani razvoj u značajnoj meri rezultat interakcije sa okruženjem (Berk &

Winsler, 1995; McCain & Mustard, 1999; Engle, 2007; Shonkoff & Phillips, 2000) itd. Na osnovu rezultata ovih istraživanja može se zaključiti da se tokom prvih godina života postavljaju „dobri temelji“ celokupnog razvoja i da se ovi „dobri temelji“ ne mogu uspostaviti bez obezbeđivanja kvalitetne i podsticajne fizičke i socijalne sredine za rani razvoj i učenje dece.

Navedena saznanja su dovela do stvaranja drugačijeg odnosa prema ranom razvoju dece, danas postoji svest da su rano učenje i razvoj od velike važnosti za dalji razvoj i da oni u značajnoj meri zavise od kvaliteta socijalne i kulturloške sredine u kojima deca žive. Najsavremeniji *standardi za razvoj dece ranih uzrasta* (Baucal, 2012) na našim prostorima su odredili sledeću periodizaciju: period od rođenja do 8 meseci, od 8 do 18 meseci, od 18 do 36 meseci, od 36 do 72 meseca (odnosno do 6 godine). U dokumentu *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji* (2012) čiji su autori naši brojni referentni naučnici i stručnjaci, prikazana su razvojna očekivanja, tj. kompetencije koje deca razvijaju u pojedinim uzrasnim fazama ukoliko ih sredina u kojoj se razvijaju adekvatno podržava. Pored bioloških faktora veliki značaj za sve aspekte razvoja ima sredina u kojoj dete odrasta. Ona u velikoj meri oblikuje i usmerava taj razvoj. Posebno se pridaje važnost osobama (roditelji, rođaci, vaspitači i drugi) koji kroz komunikaciju i zajedničke aktivnosti postaju „ko-autori“ (zajedno sa detetom) razvoja deteta u ranom uzrastu. Osobe iz detetove okoline uz adekvatno podsticanje u različitim segmentima razvoja, omogućavaju razvoj svih njegovih kapaciteta.

U dokumentu *Okvir podsticajne nege* iz 2018. godine (UNICEF i Svetska zdravstvena organizacija) definisane su jasne smernice politikama i praksama podrške deci u ranom detinjstvu. Navodi se pet međusobno povezanih komponenti staranja: dobro zdravlje, odgovarajuća ishrana, bezbednost i sigurnost, briga koja odgovara na potrebe, mogućnosti za učenje u ranom detinjstvu kroz igru i interakciju sa roditeljima kako bi deca ostvarili svoj puni potencijal. Postoje programi za razvoj u ranom detinjstvu, koji su najdelotvorniji za decu iz najugroženijih porodica i značajno doprinose smanjenju nejednakosti među vršnjacima. Roditelji su detetu najvažniji oslonac, ogledalo, prozor u svet i učitelji. Programi podrške koji osnažuju roditelje postavljaju temelje za optimalni razvoj u detinjstvu i dugoročnu otpornost kroz život.

Potrebno je naglasiti da se rani razvoj određuje na različite načine u različitim zemljama. U nekim zemljama on obuhvata uzraste do 5 godina starosti, negde do 6 godina, a u nekim slučajevima se uključuju i uzrasti do 8. godine. Kod nas aktuelno razumevanje ranog razvoja se odnosi na predškolski uzrast do 6-7 godine, na period do polaska u školu.

Deca u riziku

S obzirom da je rani razvoj izuzetno osetljiv period, razvoj male dece je posebno osetljiv na negativne uticaje, kao što su rane neuhranjenosti, zanemarivanja, neodgovornog roditeljstva, neprimerenog postupanja i narušenih odnosa. U slučaju kada deci nisu zadovoljene osnovne potrebe, kada su maltretirana ili zlostavljana, posledice se često osećaju tokom čitavog detinjstva, ali i u odraslom dobu. Dok se rani razvoj odvija prema univerzalnim opštim principima, kontekst u kome se dete razvija, njegova iskustva kao i putevi razvoja veoma mnogo variraju i zavise, pre svega, od individualnih kapaciteta i potreba malog deteta, pola, etničke i kulturne pripadnosti, kao i ekonomskih, društvenih i kulturnih okolnosti u kojima ono živi. (*Program Svaki trenutak je važan - Prvih 1000 dana za ceo život* 2017, kampanja MZ, MPNTR, MRZBS i UNICEF). Prema procenama stručnjaka, u Srbiji, svake godine oko 60.000 dece uzrasta do 6 godina ima potrebu za podrškom kroz usluge rane intervencije. Već je istaknuto da je neuronauka dokazala brojnim studijama da je razvoj mozga najintenzivniji u prvim godinama života. Ovaj period je temelj daljeg razvoja u svim domenima i temelj ranog učenja. U ovom periodu deca uče brže nego ikada kasnije u životu, stiču brojna iskustva i

mnoge veštine za život. Za porodice dece sa teškoćama i smetnjama u razvoju, svaki trenutak je važan. Pravovremenim uključivanjem u program ranih intervencija, kod više od 70% dece sa razvojnim rizicima razvoj biva normalizovan, dok je dugoročna podrška potrebna za oko 20% dece.

Stručno-metodološko uputstvo za primenu *Registra dece sa smetnjama u razvoju* (2021) razlikuju sledeće termine: *deca sa invaliditetom* za dugoročna fizička, mentalna, intelektualna ili čulna oštećenja; *razvojni poremećaji* su grupa stanja povezanih sa teškoćama u funkcionisanju u jednoj od razvojnih oblasti: fizičko/motoričko, intelektualno/kognitivno, emocionalno, govor i komunikacija ili adaptivno ponašanje (stanja koja nastaju tokom razvojnog perioda i mogu uticati na svakodnevno funkcionisanje i često traju čitav život); *kašnjenje u razvoju* je odstupanje razvoja od normativnih ciljeva u području kognitivnog, jezičkog, društvenog, emocionalnog i motoričkog funkcionisanja; *teškoće u razvoju* obuhvataju svu decu sa ograničenjima u funkcionisanju i razvoju do svog punog potencijala. Pomenute odrednice ukazuje na decu koja su u riziku u ostvarivanju svojih punih potencijala, i prepoznata su kao dece kome je potrebna dodatan podrška u učenju i razvoju (Mitić, 2011).

Da bi se uvažili različiti razlozi zbog kojih deca imaju potrebu za dodatnom podrškom u vaspitanju i obrazovanju, u praksi se ustalila klasifikacija koju je ponudila Organizacija za ekonomsku saradnju i razvoj OECD (Velišek-Braško i Miražić-Nemet, 2018, prema OECD - *Organisation for Economic Co-operation and Development*, 2003) koja sadrži tri grupe razloga:

A. *Smetnje u razvoju i invaliditet*: ovoj grupi pripadaju deca koja imaju telesni invaliditet, motoričke smetnje, čulne smetnje, smetnje u intelektualnom funkcionisanju, komunikacijske smetnje (smetnje iz spektra autizma i hiperaktivnost sa deficitom pažnje) i višestruke smetnje.

B. *Specifične teškoće u učenju*: ovoj grupu pripadaju deca koja otežano ovladavaju veštinom čitanja, pisanja ili računanja, iako pri tom nemaju teškoće sa čulima ili intelektualnim funkcionisanjem. Takođe, ovoj grupi pripadaju i deca koja teškoće u učenju imaju zbog problema u ponašanju ili problema u emocionalnom životu.

C. *Život u socijalno nestimulativnim uslovima*: ovoj grupi pripadaju deca iz siromašnih porodica, deca iz planinskih sela, iz izolovanih neuslovih naselja, deca koja žive i rade na ulici, deca koja duže vreme borave u bolnici ili u socijalnoj ustanovi zatvorenog tipa ili žive u porodici koja se često seli i porodici koja ne govori jezikom na kome se odvija obrazovanje.

Bez obzira na to o kojim okolnostima je reč, potreba za (dodatnom) podrškom kod sve ove dece može da bude trajna ili privremena, može da se javi na ranom uzrastu ili kasnije i može da se tiče različitih oblasti (saznajni razvoj, socio-emocionalni razvoj, govor i komunikacija, samostalnost i briga o sebi, motorički razvoj). Suština svake podrške je da ona bude identifikovana što ranije kako bi se kreirala na adekvatna način i pružila detetu radi ostvarivanja svih kapaciteta, kao i da obezbedi podsticajan razvoj i učenje.

Radi što ranije identifikacije odstupanja od očekivanog razvoja zbog uticaja bioloških ili sredinskih faktora (rizici) predlaže se razvojni skrining na ranom uzrastu. Skrining testovi se mogu koristiti samo za detekciju ili praćenje, to nikako nisu dijagnostički testovi niti omogućavaju detaljnu procenu, kao što je instrument *Uzrast i razvoj deteta (Ages and Stages Questionnaire — ASQ)* i slični. Sveobuhvatna razvojna procena je procena nivoa funkcionisanja deteta kroz svih pet razvojnih domena da bi se utvrdila početna tačka za intervenciju i dodatnu podršku. Dublja procena se zasniva na nalazima kliničkog pregleda, kao i rezultatima standardnih dijagnostičkih metoda relevantnih za svaki od razvojnih domena. Za potrebe ovog *Registra* razvijen je poseban Instrument za procenu funkcionalne sposobnosti kao osnova za realizaciju sveobuhvatne i/ili dublje procene funkcionalnosti deteta, odnosno intenziteta teškoća sa kojima se suočava.

Skrinigom se mogu prepoznati rizici u razvoju već u ranom uzrastu, kao što su neki manje očekivani tokovi, zastoji ili odstupanja od očekivanog razvoja. Osim dece uzrasta do šest godina kod koje je već prepoznata razvojna smetnja, rana intervencija je namenjena i deci kod koje postoje rizik ili povećana verovatnoća da će se javiti odstupanja u razvoju usled različitih bioloških ili sredinskih faktora (prevremeno rođenje, mala težina na rođenju, pothranjenost, ekonomska ugroženost i sl.).

Korist od rane intervencije mogu imati deca koja su u riziku za ispoljavanje smetnji, zatim deca kod kojih je identifikovano kašnjenje, netipična ponašanja, socijalne i emocionalne teškoće u razvoju. Uključivanje u program ranih interevencija najbolje je realizovati na uzrastu od 0-3 godina, najkasnije do 6 godine.

Važno je uvođenje kvalitetnih intervencija u ranom detinjstvu, počevši od blagovremenog otkrivanja razvojnih rizika i uključujući intervencije kroz tri ključna sistema podrške – zdravstvenu zaštitu, predškolsko vaspitanje i obrazovanje i socijalnu zaštitu, kako bi se intervencije nadovezale na porodično orijentisani pristup zadovoljenja potreba dece sa odstupanjima i smetnjama u razvoju, njihovih roditelja i staratelja.

Programi rane intervencije

Rana intervencija je prema Evropskoj asocijaciji za rane intervencije (*European Association on Early Childhood Intervention- Eurlyaid*) podrška usmerena prema detetu, njegovoj porodici i široj okolini u najranijem uzrastu deteta, s ciljem unapređivanja celokupnog detetovog stanja i razvoja kao i pravilnog porodičnog delovanja.

Prvih 6 godina života su veoma važne za svako dete. Tada deca uče brže nego ikada kasnije u životu, kako je to Marija Montesori nazvala, imaju "upijajući um" koji upija utiske oko sebe, koji kasnije obrazuju njegovu ličnost i karakter za ceo život (Montesori, 2016). Važno je da osiguramo da svako dete dobije priliku da iskoristi ovaj period na svoj jedinstven način. Osnovna karakteristika ranog uzrasta jeste sposobnost brzog učenja, jer se većina neuronskih veza gradi u mozgu u periodu ranog detinjstva što čini temelje daljeg razvoja deteta (UNICEF, 2018).

No, dečji razvoj može biti vrlo različit u tempu i redosledu ostvarivanja potencijala sa kojima dete raspolaže. Postoje neke pravilnosti i očekivanja, pa se može desiti da razvoj krene manje očekivanim tokovima uz zastoje ili odstupanja. Kada razvoj u ranom uzrastu ne ide očekivanim tokovima, važno je što ranije uključiti dodatnu podršku za dete i porodicu. Rano prepoznavanje dece koja su u riziku da njihov razvoj odstupa od tipičnog od suštinske je važnosti za blagovremeno pružanje odgovarajuće podrške upravo zbog karakteristika dečjeg razvoja. Što ranije prepoznamo potrebu za dodatnom podrškom i organizujemo podsticajno okruženje i aktivnosti koje izlaze u susret dečjim potrebama, to je veća verovatnoća da će dete ostvariti puni kapacitet svojih potencijala.

Programi rane intervencije veliki akcenat stavljaju na „borbu" protiv predrasuda i upozoravaju da rana intervencija može da postane kasna intervencija ako se na vreme ne obrate stručnjacima za pomoć i podršku i kasno krenu sa dodatnim podsticajem razvoja deteta i u pružanju dodatne podrške u učenju. Očuvanje porodice dece sa odstupanjem ili kašnjenjem u razvoju, dece sa smetnjama u razvoju, invaliditetom ili hroničnim bolestima, je od izuzetne važnosti za kvalitet života porodice i ostvarenju porodičnih uloga i odnosa unutar nje (Копуновић Торма и сар., 2023).

Koncept ranog razvoja dece (UNICEF, 2018) je sveobuhvatni pristup politikama i programima za decu i njihove roditelje, staratelje i okruženje, i odnosi se na period od začeća deteta pa do njegovog polaska u školu. Programi ranog razvoja dece predstavljaju priliku da detetu u ranom uzrastu omogućimo adekvatnu ishranu, podsticaje i sigurnost koji su mu potrebni za razvoj mozga i za ostvarivanje punih potencijala. Podrška treba da bude usmerena

na celu porodicu. Uspešne strategije za rani razvoj dece šire fokus sa uskog pristupa koji se odnosi samo na dobrobit deteta, na širi pristup koji se odnosi na dobrobit cele porodice.

Poreklo principa usmerenog na porodicu može se pronaći u pogledima Brofenbrenera (Brofenbrenner, 1975) i Hobsa (Hobbs et al., 1984) na ekološke i društvene sisteme. Karl Danst i njegove kolege (Dunst, 1985; Dunst, Trivette & Deal, 1988, 1994) prikazali su ove rane radove i imali su ključnu ulogu u promovisanju principa usmerenih na porodicu kod stručnjaka rane intervencije (prema Mc William, P.J., Winton J.P. 1996.)

Za razliku od medicinskog modela rane intervencije koji je bio zastupljen krajem osamdesetih i početkom devedesetih godina, gde je naglasak bio na onome što dete ne može a podrška bila usmerena samo na dete, pri čemu su roditelji bili pasivni partneri koji se prilagođavaju sistemu, sve se više i kod nas neguje socijalni model rane intervencije. Poseban naglasak se stavlja na osnaživanje porodice kao ključne u procesu podsticanja razvoja deteta i organizovanja podsticajne sredine za njihov rast i razvoj. Iz tog razloga porodično orjentisane rane intervencije koje su obeležile početak 21. veka, ističu značaj pružanja podrške u prirodnim kontekstima učenja – u porodici (Đorđević i Koruga, 2018). Polazi se od činjenice da roditelji najbolje poznaju svoje dete, najviše vremena provode sa njim pa su samim tim pored njega i kada je dete najspremnije za učenje. Ono je u porodičnoj sredini spremnije i otvorenije za učešće u aktivnostima koje se realizuju kroz svakodnevne rutine. Ovakva vrsta podrške je povezana i sa uključivanjem deteta u redovan vaspitno-obrazovni sistem.

U vrtićima i školama se realizuje inkluzivni program koji podrazumeva kvalitetno obrazovanje za svu decu, prilagođavanje vrtića/škole svakom pojedinačnom detetu i podršku porodici. Roditelji su članovi tima za inkluzivno obrazovanje i aktivno učestvuju u planiranju i realizaciji aktivnosti usmerenih na podršku razvoju deteta. Sagledavaju se prepreke u društvu koje treba rešiti kako bi deca sa smetnjama u razvoju i osobe sa invaliditetom lakše i bolje funkcionisali. Smatra se da ukoliko dete ne napreduje razlog nije što ima poteškoće u razvoju, nego je problem u sredini, društvu koje nije pripremilo uslove i organizovalo programe koji bi doveli do napretka (Kopunović, 2010)

I nove Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja koji se realizuje u predškolskim ustanovama u Srbiji naglasak stavlja na značaj sredine i dobrobit dece. Deca se osećaju dobro i funkcionišu uspešno, rade ono što mogu i umeju sa poznatim ljudima i to kroz odnose i u raznim situacijama jer se nalaze u svom prirodnom okruženju gde pripadaju i svakodnevno participiraju. Zato je vaspitač veoma važan u modelu rane intervencije.

PORI novi model

Da bi se porodično orjentisane rane intervencije uspešno i kvalitetno realizovale važne su organizacione i funkcionalne promene, kako u zdravstvenom tako i u socijalnom i obrazovnom sistemu, jer usluge podrške nisu dovoljno koordinisane među stručnjacima i ustanovama, ne pružaju porodicama i deci sveobuhvatnu ranu podršku, roditelji obilaze ustanove i stručnjake tragajući za podrškom koja će biti najbolja za njihovo dete. Sa ciljem poboljšanja podrške porodicama Vlada Republike Srbije je 2016. godine usvojila Nacionalni program za unapređenje razvoja u ranom detinjstvu. Pokrenuta je projektna inicijativa pod nazivom „Jačanje sistema ranih intervencija u Srbiji“ uz podršku Unicef-a, Fondacije za otvoreno društvo i resornih ministarstava zdravlja, prosvete i socijalne zaštite, čiju implementaciju sprovodi Beogradski psihološki centar. Nakon usvajanja Nacionalnog programa počela je realizacija prvih obuka a plan je da svaki okrug ima Tim za porodično orjentisane rane intervencije (Копуновић Торма и сар., 2023).

Novi model rane intervencije koncipiran je na shvatanju i razumevanju da deca, posebno u ranom detinjstvu „najbolje uče kroz svakodnevne aktivnosti i interakcije sa ljudima koji ih okružuju“ u poznatom okruženju (Đorđević i Koruga, 2018:5). Svakodnevne aktivnosti

i interakcije obuhvataju delanje deteta u rutinskim praktično-životnim aktivnostima, igri, planiranim situacijama za učenje, ritualima ili autentičnim događajima, to sve kroz odnose i građenje odnosa sa drugima, odraslim ljudima (roditelji, vaspitači i drugi poznati i relevantni ljudi) i vršnjacima (Pravilnik o osnovama predškolskog programa-Godine uzleta, 2018).

Porodično orjentisane rane intervencije (PORI) se, u odnosu na postojeći koncept pružanja podrške deci sa smetnjama u razvoju i invaliditetom, razlikuju u nekoliko ključnih stvari:

- U pristupu usmerenom ka porodici intervencija se zasniva na jakim stranama deteta i porodice za razliku od intervencija u čijem je fokusu problem koji ima dete
- Intervencija usmerena ka porodici se izvodi u prirodnom okruženju deteta (porodica, vrtić) i zasniva na mobilizaciji postojećih resursa zajednice dok se uobičajeno intervencija organizuje u kancelarijama i ordinacijama stručnjaka raznih profila jednom nedeljno prema rasporedu
- U fokusu porodično orjentisanih ranih intervencija je porodica pri čemu joj pružaoci usluga pomažu da podrži razvoj svog deteta za razliku od podrške usmerene samo na dete dok su roditelji pasivni saradnici
- Model intervencije je zasnovan na dnevnim rutinama i drugim aktivnostima deteta i porodice a usluga se kreira u skladu sa potrebama i prioritetnim oblastima i porodice i deteta za razliku od intervencije koja podrazumeva individualnu podršku detetu usmerenu na prevazilaženje problema i poteškoće koje ima.
- Krajnji cilj pristupa usmerenog na porodicu jeste da se unapredi dobrobit cele porodice za razliku od usmerenosti samo na dete pri čemu roditelji nisu uključeni u podršku.

Radi funkcionalnije povezanosti neophodnih disciplina, odnosno sektora koji imaju svoje dragocene (specifične) resurse, danas se već govori o transdisciplinarnom (trans-resorskom i trans-sektorskom) pristupu rane intervencije (Velišek-Braško i Svilar, 2019). Transdisciplinarni pristup podrazumeva holističko shvatanje deteta i integrisani način učenja, te u skladu sa tim se ostvaruje podsticaj razvoja dece ranog uzrasta u porodici i u vrtićima, odnosno prirodnom okruženju.

Model ranih intervencija podrazumeva razvijanje funkcionalnog transdisciplinarnog i intersektorskog pristupa profesionalaca i ustanova iz tri relevantna sistema (zdravstveni, obrazovni i sistem socijalne zaštite) za uspostavljanje različitih programa i usluga za rano prepoznavanje faktora rizika razvojnih kašnjenja, smetnji i teškoća u razvoju dece ranog uzrasta, kao i za obezbeđivanje podrške porodicama za aktivno učešće u stimulaciji dece kroz svakodnevne porodične rutine, kako bi se otklonile ili bar umanjile posledice njihovog delovanja na razvoj. Lokalni tim za ranu intervenciju čine stručnjaci iz Razvojnog savetovališta, Centra za socijalni rad i predškolske ustanove. Podršku porodici Tim za RI pruža kroz kućne posete koje sprovodi primarni pružalac usluge (PPU) i kroz podršku vaspitačima/medicinskim sestrama, kada je dete uključeno u predškolsko vaspitanje i obrazovanje, znači u njihovom prirodnom okruženju. Podrška se planira zajedno sa porodicom i usklađuje sa njenim ciljevima i potrebama a strategije su zasnovane na snagama deteta uz uvažavanje njegovih interesovanja i sposobnosti što ima motivacioni karakter.

Zaključak - PORI u svakodnevnom kontekstu

Za svako dete, a pogotovo za dete sa smetnjama u razvoju svaki dan je važan i dragocen jer u zavisnosti od toga kako će vreme biti iskorišćeno zavisi njegov razvoj. Veliki broj autora se slaže sa konstatacijom da su prve godine života period najbržeg razvoja mozga kada je

sposobnost brzog učenja veoma izražena i jedinstvena i da svako dete može da razvije važne kompetencije ako je uključeno u odgovarajuću fizičku i socijalnu sredinu kao i da je rani razvoj u značajnoj meri rezultat interakcije sa okruženjem. Zato je dragoceno da se u tom najranijem periodu obezbedi podrška i podsticaj kao i uslovi za učenje. Pravovremenim uključivanjem u program ranih intervencija, utvrđeno je da kod više od 70% dece sa razvojnim rizicima razvoj bude normalizovan, dok je dugoročna podrška potrebna za oko 20% dece.

Uspešne strategije za rani razvoj dece uvode širi kontekst sagledavanja potrebe deteta za dodatnom podrškom koji se ne odnosi samo na dobrobit deteta nego na dobrobit cele porodice. Istraživanja su pokazala da se najbolji rezultati u realizaciji ranih intervencija dobijaju ukoliko se ostvaruju u prirodnom kontekstu, kod kuće i u vrtiću kroz svakodnevne rutine. Zato je važno osnaživanje porodica i uvažavanje njihovih kompetencija kao i kontinuirana podrška stručnjaka različitih profila. Upravo model porodično orjentisanih ranih intervencija podrazumeva razvijanje funkcionalnog, transdisciplinarnog pristupa stručnjaka iz zdravstvenog, socijalnog i obrazovnog sistema u cilju pružanja podrške porodicama za prepoznavanje faktora rizika razvojnih kašnjenja kao i za aktivno učešće u stimulaciji dece kroz svakodnevne porodične rutine. Ovaj proces može olakšati inkluzivni program koji se u našoj zemlji realizuje od 2009. godine u vrtićima i školama jer angažuje roditelje kao aktivne partnere u procesu planiranja, osmišljavanja i realizacije aktivnosti usmerenih na podršku razvoju deteta.

Na kraju možemo konstatovati da su porodično orjentisane rane intervencije (PORI) unele kvalitativno drugačiji pristup podršci dečjem razvoju menjajući fokus sa problema i poteškoća koje dete ima na njegove jake strane, sa dobrobiti deteta na dobrobit cele porodice, sa realizacije stimulativnih aktivnosti u ordinaciji stručnjaka u ograničenom vremenskom okviru na podsticajne aktivnosti kroz dnevne rutine u prirodnom okruženju. Ovakav pristup omogućava unapređenje dobrobiti cele porodice "kroz smanjivanje nivoa stresa, negovanje ili poboljšavanje odnosa unutar porodice, kao i omogućavanje porodici da, što je više moguće, živi životom koji bi imala da njihovo dete nema smetnje u razvoju" (Mc William & Winton, 1996).

LITERATURA

Baucal, A. Ur. (2012). *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji*. Univerzitet u Beogradu Filozofski fakultet i Institut za psihologiju.

Bilbao, A. (2023). *Dječiji mozak objašnjen roditeljima – Kako razumjeti dijete i pomoći mu da razvije svoje potencijale*. Edmont.

Jovanović, V. Ur. (2021). *Stručno-metodološko uputstvo za primenu Registra dece sa smetnjama u razvoju*. Institut za javno zdravlje Srbije „Dr Milan Jovanović Batut".

Ђорђевић М., и Коруга Д. (2018). *Рана интервенција у породици као природном контексту одрастања.* Доступно https://rfasper.fasper.bg.ac.rs новембар 2022

European Association on Early Childhood Intervention- Eurlyaid (1998). Rotterdam. Dostupno na https://www.eurlyaid.eu/about/

Копуновић Торма, Д., Велишек-Брашко, О. и Поповић, Д. (2023). Теоријски вредносни постулати породично орјентисан ране интервенције. *Образовање и васпитање*, број. 19 (XVIII). 119-134.

Копуновић, Д. (2010). Инклузивни програм у предшколској установи. *Васпитно образовни хоризонти*, књига 3, 394-398.

Lozanović, D., Rudić, N. Radivojević, D (2013). Podrška razvoju dece u ranom detinjstvu - Priručnik za primarnu zdravstvenu zaštitu. Udruženje pedijatara Srbije.

Milošević, I. (2016). *Periodizacija dečijeg uzrasta - Podela razvojnog doba*. Zdravstvena nega. SMS Nadežda Petrović.

Mitić, M. Ur. (2011). *Deca sa smetnjama u razvoju potrebe i podrška.* Familia.
Модел раних интервенција прилагођен за Србију - Препоруке за реализацију пилот-програма (2020). UNICEF.
Montesori, M. (2016.) *Upijajući um*. Miba books.
McWilliam, P.J., Winton J.P. (1996.) Practical Strategies for Family – Centered Intervention, Singular Pub Group, 1 st edition.
Okvir podsticajne nege (2018) UNICEF i Svetska zdravstvena organizacija Zdravlje i razvoj u ranom detinjstvu - Prve godine života su kritične za fizički, emocionalni i intelektualni razvoj deteta. UNICEF Srbija. Posećeno 12.08.2024. dostupno https://www.unicef.org/serbia/zdravlje-i-razvoj-u-ranom-detinjstvu
Основе програма предшколског васпитања и образовања - Године узлета – (2018). МПНТР, УНИЦЕФ, ИПА и ЗУОВ.
Porodično orijentisana rana intervencija - Materijali za bolje razumevanje teme ranih intervencija. (2018). UNICEF. Posećeno 09.10.2012. Dostupno na https://www.unicef.org/serbia/brosure-porodicno-orijentisana-rana-intervencija
Rani razvoj – unapređenje javnih politika. Rani razvoj dece (2018). UNICEF. Dostupno na https://www.unicef.org/serbia/sites/unicef.org.serbia/files/2018-07/Rani-razvoj-dece.pdf
Smiljanić, V. (1999). *Razvojna psihologija*. Društvo psihologa Srbije.
Svaki trenutak je važan - Prvih 1000 dana za ceo život. (2017). Program Život počinje sa prvih 1000 dana koji su ključni za razvoj mozga deteta. U realizaciji MZ, MPNTR, MRZBS i UNICEF-a. Posećen 20.09.2024. dostupan https://www.unicef.org/serbia/svaki-trenutak-je-vazan
Velišek-Braško, O. i Miražić-Nemet, D. (2018). *Metodika inkluzivnog vaspitanja i obrazovanja*. VŠSSOV.
Velišek-Braško, O. i Svilar, M. Aktuelni koncept rane intervencije u idejama Komenskog. U: Pedagoška stvarnost. Tematski zbornik radova časopisa, Posebno izdanje. (66) 2020, 59-70.
Vudhed, M. (2012). *Različite perspektive o ranom detinjstvu: teorija, istraživanje i politike.* Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu i CIP – Centar za interaktivnu. Pedagogiju.

OTILIA VELIŠEK BRAŠKO, DIJANA KOPUNOVIĆ TORMA

FAMILY-ORIENTED EARLY INTERVENTIONS IN THE EVERYDAY CONTEXT OF A CHILD WITH A NEED FOR EXTRA SUPPORT

The early age, including the period from birth to 5-6 years of age, is a dynamic, complex and extremely sensitive period of children's development, which makes this period the foundation for further development and early learning. Today, it is accepted that the early development of children is the period what makes the greatest impact on the later development of children, especially when we are talking about children with developmental disorder and disabilities. In addition to children who have already been diagnosed with a developmental disorder, early intervention is also intended for children who are at risk or have an increased likelihood of developing disorder. Early intervention programs include early diagnosis, early intervention, i.e. stimulation of development, as well as family empowerment and support in the field of health, education and social protection. A few years ago, a new model of family-oriented early intervention (FOEI) was created for children with developmental disorder and disabilities. The paper analyzes the new FOEI model for children who need additional support

in development and learning, through a descriptive method, with the aim of identifying what is "new" in relation to the existing program and to recognize what is innovative in the new model of early intervention. The findings of the analysis indicate that FOEI is characterized by a transdisciplinary approach, which implies a holistic understanding of the child and an integrated approach to learning, and accordingly the stimulation of early childhood development in the family and in kindergartens, i.e. the natural environment, is achieved. A child learns most easily and best in an environment where he is supported and feels safe and when he learns with those he trusts the most. In the new model, it is understood that parents and experts together, as partners, create support that will nurture and encourage children's development. Only stable and empowered parents can face difficulties and support the child's development and learning in different everyday contexts, through family routines. FOEI recognizes the family as central to early childhood.

Key words: early age, child, extra support, family, early intervention.

UDC: 347.63

OLGICA PUŠIĆ UGRNOV, NIKOLINA ILIĆ
PU „Dobra vila", Novi Sad, R. Srbija

„RECEPTI ZA RODITELJSTVO" KAO POTREBA U SVAKODNEVNOM ŽIVOTU SAVREMENE PORODICE

Prateći savremeno roditeljstvo, stiče se utisak da se puno govori o roditeljstvu i da roditelji, više nego ikad, imaju razvijenu svest o važnosti svoje uloge za dobrobit deteta. U mnoštvu neprimenjive teorije sa jedne strane i puno neproverenih, instant saveta na društvenim mrežama sa druge strane, često osećaju roditeljsku nemoć.
Cilj ovog rada je analiza potreba roditelja za osnaživanjem u roditeljskoj ulozi i procene kapaciteta predškolske ustanove da izađe u susret potrebama roditelja.
Na osnovu praćenja realizovanih individualnih kontakata vaspitača i medicinskih sestara vaspitača i članova porodice, uočeno je da roditelji često ne umeju da se snađu u najjednostavnijim, svakodnevnim vaspitnim situacijama. Sa druge strane, vaspitači i medicinske sestre vaspitači koji dolaze u neposredan kontakt sa roditeljima često ne umeju da konkretizuju savet koji daju roditeljima, te ne izlaze u susret roditeljskim potrebama.
Na osnovu rezultata ankete sprovedene među roditeljima i analizom evidencija o individualnim razgovorima sa roditeljima, uočeno je da postoji potreba da se roditelji osnaže u roditeljskoj ulozi i da im se daju konkretne smernice. Na osnovu analize rada vaspitača i medicinskih sestara vaspitača i sprovedene ankete, uočeno je da im nedostaju kompetencije u ovoj oblasti, kako bi predstavljali sigurnu bazu i kvalitetan izvor informacija.
Vođeni uočenim potrebama, smatramo da je važno da se što većem broju roditelja pomogne u rešavanju konkretnih problema, kao i da se edukuju o različitim mogućnostima uticaja na dečiji razvoj. Kako bi se izašlo u susret potrebama porodice, potrebno je edukovati i sve one koji su u svakodnevnom, neposrednom kontaktu sa roditeljima.

Ključne reči: roditeljstvo, podrška, vaspitanje, dete, vaspitači

Uvod

Partnerstvo sa porodicom predstavlja jedan od osnovnih postulata u radu svake predškolske ustanove. Dobra i kvalitetna saradnja članova porodice sa jedne strane i predstavnika predškolske ustanove sa druge strane, preduslov je za stvaranje stimulativne sredine za učenje i razvoj kako u predškolskoj ustanovi, tako i u porodičnom okruženju.

Kada govorimo o partnerstvu sa porodicom, pod tim podrazumevamo čitav dijapazon različitih saržaja i načina komunikacije. Počevši od najjednostavnijih oblika saradnje koji

podrazumevaju prenošenje svakodnevnih informacija na relaciji porodica – predškolska ustanova i obrnuto, do savetodavnog rada koji zahteva mnogo dublju analizu, posvećenost i stručnost zaposlenih u predškolskoj ustanovi. Suština savetodavnog i edukativnog rada je da odgovori na potrebe savremene porodice u svakodnevnom životu.

Saradnja sa porodicom

Saradnja sa porodicom realizuje se svakodnevno i kontinuirano tokom cele radne godine. Za potrebe rada, izdvaju se najfrekventniji oblici saradnje:

1. Svakodnevni individualni kontakti sa članovima porodice
2. Zakazani individualni sastanci sa članovima porodice.

Svakodnevni, individualni kontakti sa članovima porodice realizuju se uglavnom tokom prijema deteta i/ili njegovog odlaska kući. Osnovna karakteristika ove komunikacije je da je zbog različitih okolnosti ona kratka i većinom predvidiva. Najčešće, u partnerstvu članova porodice i ustanove, podrazumeva prenošenje kratkih informacija sa obe strane. Zbog ograničenog vremena za komunikaciju, ova saradnja zahteva konkretne i jasne odgovore od strane vaspitača.

Zakazani individualni sastanci sa članovima porodice, realizuju se u unapred zakazanom terminu, često, ali ne po pravilu, sa poznatim tematskim okvirom. Savetodavni rad se najčešće realizuje kroz ovaj oblik saradnje.

Ono što je zajedničko kod oba načina saradnje je potencijalna predvidivost, ali isto tako i nepredvidivost u obe komunikacije. Kvalitetna reakcija u nepredviđenim situacijama, može se dobiti jedino stručnošću i profesionalizmom vaspitača i svih drugih predstavnika ustanove.

Oba oblika saradnje realizuju se kako na inicijativu predškolske ustanove, tako i na inicijativu članova porodice.

Predmet

Predmet ovog rada je analiza iskazanih potreba roditelja za osnaživanjem u roditeljskoj ulozi i procene kapaciteta predškolske ustanove da izađe u susret potrebama članova porodice tokom svakodnevnih i zakazanih individualnih kontakata.

Praćenje individualnih kontakata sa članovima porodice i rezultati

Kao stručni saradnik pedagog i vaspitač u prethodnih devet godina pratile smo različite oblike saradnje porodice i predškolske ustanove, sa posebnim akcentom na individualne kontakte vaspitača i medicinskih sestara vaspitača sa jedne strane i članova porodice, najčešće roditelja, sa druge strane. Zbog toga će se u nastavku rada izdvojiti roditelji kao predstavnici porodice.

Sagledavanjem kompetencija vaspitača i stručnog saradnika pedagoga, uočena je potreba zajedničkog praćenja aktivnosti.

Kao primarni cilj postavljeno je unapređivanje saradnje predškolske ustanove i članova porodice odgovaranjem na iskazane potrebe roditelja. Pod tim se podrazumeva, blagovremeno, stručno, nedvosmisleno, transparentno prenošenje informacija i davanje konkretnih, stručnih i primenjivih saveta roditeljima.

Svesni vaspitne uloge kako porodice, tako i predškolske ustanove, odlučili smo se za praćenje sadržaja komunikacije tokom velikog broja kontakata različitih vaspitača i medicinskih sestara vaspitača i roditelja.

Praćenjem su bili obuhvaćeni i iskusni vaspitači i vaspitači koji su početnici. Praćeno je i anketirano 65 vaspitača/medicinskih sestrara vaspitača. i 1600 roditelja dece uzrasta od jedne do sedam godina..

Gotovo svakodnevno je praćena komunikacija na realciji vaspitač – roditelj prilikom prijema deteta i ispraćanja deteta kući.

Za potrebe praćenja bile su konstruisane posebne ček liste.

Nakon praćenja, vaspitači su na dnevnom nivou dobijali povratnu informaciju.

Praćeni su i svi zakazani individualni razgovori, neposredno i posredno, analizom zapisnika.

Nakon praćenja oba oblika individualnih kontakata vaspitača i roditelja i anketiranja vaspitača i roditelja uočeno je da:

- različiti roditelji često postavljaju slična pitanja koja bi se mogla svrstati u nekoliko tematskih kategorija
- roditelje najčešće brinu vaspitni problemi sa kojima se susreću
- roditelji najčešće postavljaju pitanja koja se tiču ponašanja deteta u vrtiću i kod kuće
- roditelji očekuju odgovor/savet od strane predškolske ustanove
- roditelji ocenjuju predškolsku ustanovu kao proveren izvor informacija
- vaspitači i medicinske sestre vaspitači većinom ne daju dovoljno konkreatan savet roditeljima kako da određeno ponašanje stimulišu ili inhibiraju
- vaspitači i medicinske sestre vaspitači se često zadržavaju na konstataciji – opisu dečijeg ponašanja
- vaspitači i medicinske sestre vaspitači bez obzira na iskustvo, osećaju i/ili pokazuju nelagodu u komunikaciji sa roditeljima
- vaspitači i medicinske sestre vaspitači prepoznaju potrebu da se dodatno osnaže edukacijama kako bi lakše odgovorili na potrebe roditelja

Šta je do sada urađeno?

- Na sastancima, vaspitači su anketirani i informisani o rezultatima praćenja, a sa ciljem da se utiče na poboljšanje kvaliteta komunikacije.
- Osmišljene su i realizovane radionice za vaspitače kako bi se poboljšale njihove komunikacijske veštine.
- Zakazani individualni sastanci su pripremani i realizovani u saradnji više vaspitača/medicinskih sestara vaspitača i stručnog saradnika.

- Sumirana su pitanja koja postavljaju roditelji i ona su razvrstana u kategorije spram uzrasta i srodnosti sadržaja.
- Osmišljen je i realizovan projekat „Receti za roditeljstvo“ koji predstavlja kvalitetno i prihvatljivo rešenje za roditelje i predškolsku ustanovu.

Recepti za roditeljstvo kao moguće rešenje za potrebe savremene porodice

Sumiranjem dobijenih rezultata i traganjem za adekvatnim rešenjem narastajućeg problema osmišljen je model edukacije za roditelje i vaspitače / medicinske sestre vaspitače „Recepati za roditeljstvo“.

Kako bi se izašlo u susret potrebama savremene porodice, najpre se pristupilo objedinjavanju pitanja roditelja. Sva pitanja su razvrstana u 5 tematskih celina i na osnovu toga su osmišljene radionice:

- „Recept za odvikavanje od pelena“
- „Kako da neću postane hoću?“
- „Razgovor kao najvredniji pokon“
- „Recept kako se od knjige i uz knjigu raste“
- „Recept za igru bez igračke“

Radionice su koncipirane tako da roditelji dobijaju, konkretne, odmah primenjive postupke („recepte“). Tokom radionice realizuju se aktivnosti u kojima polaznici imaju posebne zadatke koji doprinose integrisanju novih informacija u njihovo pređašnje iskustvo.

Radionice su realizovane sa velikom brojem trudnica i roditelja dece uzrasta od jedne do sedam godina, kao i sa vaspitačima / medicinskim sestrama vaspitačima.

Šta smo uočili kao dobrobit od radionica „Recepati za roditeljstvo“?

Sam naziv programa „Recepti za roditeljsvo“ je motivišuć za roditelje, jer u okolnostima savremenog tempa života roditelji tragaju za brzim i jednostavnim rešenjima.

Roditelji tokom realizacije radionica shvataju da nisu sami u problemskim situacijama u kojima se nalaze.

Većina roditelja nakon edukacije uspeva da prepozna problemsku situaciju i da blagovremeno i adekvatno reaguje.

Vaspitači se kroz edukaciju osnažuju da roditeljima daju konkretne odgovore i izlaze u susret njihovim potrebama.

U situacijama kada su i vaspitači i roditelji prošli istu edukaciju, komunikacija oko konkretnih problemskih situacija je kvalitetnija, lakša i brža.

Primćena je komunikacija i razmena iskustava između roditelja koji su prošli edukaciju i mesecima nakon edukacije.

Povećan je kvalitet saradnje na relaciji porodica – predškolska ustanova što se ogleda kroz:

- povećano poverenje roditelja prema predškolskoj ustanovi

- zajedničko delovanje porodice i predškolske ustanove za dobrobit deteta, što izdvajamo i kao jedan od najvažnijih benefita.

Naredni koraci

U toku je realizacija programa „Recepti za roditeljstvo“, kako u predškolskoj ustanovi, tako i u okviru preduzeća u kojima je uočeno da postoji veći broj mladih roditelja. U narednom periodu je kao cilj postavljen obuhvat edukacijom što većeg broja zainteresovanih roditelja i vaspitača / medicinskih sestara vaspitača

Potrebno je uključivanje stručne javnosti u detaljniju analizu postojećeg stanja i pronalaženja načina da se što veći broj vaspitača / medicinskih sestara vaspitača i roditelja adekvatno edukuje.

Zaključak

Savremeno roditeljstvo je pod snažnim uticajem medija i drugih vidova masovne komunikacije što dovodi do toga da se roditelji susreću sa puno neproverenih, instant saveta. Pokušavajući da primene ono što im se nudi, često prave greške i zbog toga osećaju roditeljsku nemoć.

Kako bi se uočen problem prevazišao, potrebno je da predškolska ustanova postane mesto gde će roditelji sa punim poverenjem dobijati proverene informacije i jasne, konkretne postupke za rešavanje problema sa kojima se susreću članovi porodice.

U pronalaženju rešenja, ne sme se izgubiti iz vida da se život savremene porodice u mnogome promenio. Pod ovim pre svega podrazumevamo i vreme koje je na raspolaganju roditelju za edukaciju, ma koliko bio motivisan za rešavanje problemskih situacija u kojima se nalazi.

Model “Recepata za roditeljstvo” predstavlja jedan od načina na putu rešavanja uočenih problema kako bi se roditeljima pomoglo u rešavanju konkretnih problema, i kako bi se edukovali o različitim mogućnostima uticaja na dečiji razvoj. Kako bi se izašlo u susret potrebama porodice, potrebno je edukovati i sve one koji su u svakodnevnom, neposrednom kontaktu sa roditeljima, što ovaj model takođe omogućava.

OLGICA PUŠIĆ UGRNOV, NIKOLINA ILIĆ

“RECIPES FOR PARENTING” AS A NEED IN THE DAILY LIFE OF A MODERN FAMILY

Following modern parenting, one gets the impression that there is a lot of talk about parenting and that parents, more than ever, have a developed awareness of the importance of their role for the child's well-being. In the multitude of inapplicable theories on the one hand and lots of untested, instant advice on social networks on the other hand, they often feel parental helplessness.

The aim of this paper is to analyze the needs of parents for empowerment in their parental role and to assess the capacity of preschool institutions to meet the needs of parents in this segment.

Based on the monitoring of the realized individual contacts of educators and nurses, educators and family members, it was observed that parents often do not know how to navigate the simplest, everyday educational situations. On the other hand, educators and nurse educators who come into direct contact with parents often do not know how to specify the advice they give to parents, and do not meet the parents' needs.

Based on the results of the survey conducted among parents and the analysis of records of individual conversations with parents, it was observed that there is a need to empower parents in their parental role and to give them concrete guidelines. Based on the analysis of the work of educators and nurse educators and the conducted survey, it was observed that they lack competence in this area, in order to represent a safe base and a quality source of information.

Guided by the perceived needs, we believe that it is important to help as many parents as possible in solving specific problems, as well as to educate them about the various possibilities of influencing children's development. In order to meet the needs of the family, it is necessary to educate all those who are in daily, direct contact with the parents.

Keywords: parenting, support, education, child, educators

CIP - Каталогизација у публикацији
Библиотека Матице српске, Нови Сад

316.728-053.4(082)

МЕЂУНАРОДНА интердисциплинарна научностручна конференција "Свакодневни живот детета" (3; 2024; Нови Сад)
Zbornik radova / Međunarodna interdisciplinarna naučnostručna konferencija "Svakodnevni život deteta", 22-23. novembar 2024, Novi Sad = Book of proceedings / International Interdisciplinary Scientific Conference "Everyday Life of Children", 22nd-23rd November 2024, Novi Sad; [urednik Lada Marinković]. - Novi Sad: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, 2024 (Novi Sad: Sajnos). - 176 str.; 30 cm

Radovi na srp. i engl. jeziku. - Tiraž 50. - Str. 1: Reč urednika / Lada Marinković. - Napomene i bibliografske reference uz tekst. - Bibliografija uz svaki rad. - Rezime na engl. jeziku uz svaki rad.

ISBN 978-86-85447-46-4

a) Социологија свакодневног живота - Предшколска деца - Зборници - Апстракти

COBISS.SR-ID 156571401