САВРЕМЕНО ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ – ТЕНДЕНЦИЈЕ, ИЗАЗОВИ И МОГУЋНОСТИ

САВРЕМЕНО ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ –
ТЕНДЕНЦИЈЕ, ИЗАЗОВИ И МОГУЋНОСТИ

Издавач

ПЕДАГОШКИ ФАКУЛТЕТ У УЖИЦУ

За издавача

др Снежана Маринковић

Главни и одговорни уредник

др Снежана Маринковић

Програмски уредник

др Јелена Стаматовић

Програмски одбор

dr Sona Grofčiková (Slovačka), dr Mara Cotič (Slovenija),
dr Siniša Opić (Hrvatska), др Јелена Стаматовић (Србија)

Организациони одбор

др Данијела Судзиловски, др Слободан Павловић, др Марина Семиз,
Горица Томић, Марија Брковић, Катарина Остојић

Организатори

Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет, Ужице (Србија)

Универзитет у Приморској, Педагошки факултет, Копар (Словенија)

Свеучилиште у Загребу, Учитељски факултет, Загреб (Хрватска)

Универзитет „Константин Филозоф”, Нитра (Словачка)

Лектори

др Љиљана Костић, др Мирјана Стакић, др Александра Бјелић, Горица Томић

Техничко уређење

РЦ Педагошког факултета

Штампа

Ортачко друштво Павловић Александар и др. – „Братис” – Ужице

Тираж

100 примерака

Ужице, 2023.

ISBN: 978-86-6191-077-7

DOI: 10.46793/SPVO23

*Штампање ове монографије подржало је Министарство науке,
технолошког развоја и иновација Републике Србије*

CONTEMPORARY PRESCHOOL EDUCATION –

TENDENCIES, CHALLENGES AND OPPORTUNITIES

CONTEMPORARY PRESCHOOL EDUCATION –
TENDENCIES, CHALLENGES AND OPPORTUNITIES

Publisher

FACULTY OF EDUCATION IN UŽICE

For the publisher

Snežana Marinković PhD

Editor-in-Chief

Snežana Marinković PhD

Program Editor

Jelena Stamatović PhD

Program Committee

Sona Grofčiková PhD (Slovakia), Mara Cotič PhD (Slovenia),
Siniša Opić PhD (Croatia), Jelena Stamatović PhD

Organizing Committee

Danijela Sudzilovski PhD, Slobodan Pavlović PhD, Marina Semiz PhD,
Gorica Tomić, Marija Brković, Katarina Ostojić

Organized by

University of Kragujevac, Faculty of Education, Užice (Serbia)
University of Primorska, Faculty of Education, Koper (Slovenia)
University of Zagreb, Faculty of Teacher Education, Zagreb (Croatia)
Constantine the Philosopher University, Nitra (Slovakia)

Proofread by

Ljiljana Kostić PhD, Mirjana Stakić PhD, Aleksandra Bjelić PhD, Gorica Tomić

Graphic Design

Computer Center of the Faculty of Education in Užice

Printed by

Partnership Company Pavlović Aleksandar & Co. – "Bratis" – Užice

Print run

100 copies

Užice, 2023

ISBN: 978-86-6191-077-7

DOI: 10.46793/SPVO23

The publication of this monograph has been supported by the Ministry of Science, Technological Development and Innovation of the Republic of Serbia

УНИВЕРЗИТЕТ У КРАГУЈЕВЦУ
ПЕДАГОШКИ ФАКУЛТЕТ У УЖИЦУ

САВРЕМЕНО ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ – ТЕНДЕНЦИЈЕ, ИЗАЗОВИ И МОГУЋНОСТИ

Педагошки факултет
Ужице
2023.

UNIVERSITY OF KRAGUJEVAC
FACULTY OF EDUCATION IN UŽICE

CONTEMPORARY PRESCHOOL EDUCATION –

TENDENCIES, CHALLENGES AND OPPORTUNITIES

Faculty of Education
Užice
2023

САДРЖАЈ

Предговор *13–14*

УВОДНИ РЕФЕРАТИ

Сања Партало

Креирање подстицајног окружења за развој пријатељства: одговор на изазове савременог предшколског васпитања и образовања *21–38*

Sona Grofčíková, Viera Kurincová

Latest Trends in Early Chilhood Education: Reflection in Research and Curriculum Development *39–52*

Мирјана Стакић

Дете и сан у народним успаванкама *53–88*

I

Ивана Стаменковић

Поимање детета, детињства, развоја и учења из постмодерне перспективе *91–100*

Марина Семиз

Отворена питања и педагошки парадокси о игри и играчкама током хоспитализације детета *101–124*

Јурка Лепичник Водопивец, Мартина Ковачич Кузмић, Александра Шиндић

Индивидуалне разлике дјеце предшколског узраста из перспективе студената *125–134*

Хаџи Живорад Миленовић

Интегрисано учење у предшколским установама у Шведској и Србији – компаративни приступ *135–142*

Јелена Стаматовић, Наташа Николић

Образовање васпитача за партнерски однос са породицом *143–158*

Садржај

Љиљана Јерковић, Миле Илић

Развој компетенција васпитача за савјетодавно-педагошки рад са родитељима *159–170*

Драгана Бјекић, Лидија Златић

Предузетничке компетенције васпитача у контексту професионалног оспособљавања *171–190*

Irena Golubović-Ilić

STEM Activities in Working with Children of Early Ages *191–204*

Данијела Судзиловски, Марија Танасковић

Заступљеност музичких предмета на факултетима за образовање васпитача у Републици Србији и региону *205–216*

Joca Zurc

Health Education within the Curricula of Preschool Teacher Education: Comparative Pedagogical Study among Slovenian Universities *217–234*

Љиљана Костић

Књижевним текстом победити страх – дечји страхови у поезији и прози Душана Радовића *235–246*

Роберт Боњковски

Именице мотивисане речима дете *и* dziecko *у српском и пољском језику* *247–258*

Lidija Cvikić, Željka Knežević

Beliefs about Standard Language as a Building Block of Preschool Teacher Cognition *259–270*

Бошко Миловановић, Хаџи Живорад Миленовић

Утицај видео-игара на развој говора деце предшколског узраста *271–282*

Јелена Вељковић Мекић

Поетика игре: савремене приче за децу Игора Коларова, Уроша Петровића и Дејана Алексића *283–292*

Јелена Спасић, Ана Миљковић

Вођена фантазија у функцији подстицања говора и развијања реалног програма *293–302*

Анђела Протић

Улога сценске лутке у развоју говора деце предшколског узраста *303–312*

Сања Маричић, Ненад Милинковић, Марија Брковић

Лутка и њена улога у предшколском математичком образовању *313–328*

Садржај

Mara Cotič, Darjo Felda, Daniel Doz
The Didactics of Early Mathematics Learning *329–342*

Миломир Ерић, Оливера Марковић
О неким аспектима броја и бројања *343–356*

Слободан Павловић, Владан Пелемиш,
Небојша Митровић, Ивко Николић
Ефекти примене петомесечног третмана
физичког вежбања код деце предшколског узраста *357–370*

Giuliana Jelovčan, Irena Kleibencetl, Tadeja Volmut
Overview of Selected Research Studies on the Elementary
Movement Pattern of Walking in the Preschool Period *371–380*

Matija Jenko, Barbara Kopačin
Acquisition of some Social Characteristics of the Child's
Environment in the Preschool Period through Singing in a Choir *381–392*

Eda Birsa, Barbara Kopačin
Planning Visual and Musical Arts Activities with the aim
of Motivating Preschool Children for Creative Expression *393–408*

Zuzana Hubinská, Liliana Tunegová
The Importance of Rhythmic-Movement Games
for Hearing-Impaired Children in Pre-Primary Education *409–418*

Dominika Sondorová, Michaela Zavod'ančiková
The Importance of Musical Activities for Visually Impaired
Children in Preschool Education *419–428*

Анастасија Мамутовић
Портфолио у предшколском васпитању и образовању *429–438*

Биљана Сладоје Бошњак
Метакогнитивне способности дјеце предшколског узраста *439–448*

Маја Бошкић, Миљана Марић Огњеновић, Катарина Остојић
Учешће деце предшколског узраста у рутинама везаним
за набавку и провођење слободног времена –
разлике у односу на пол и узраст детета *449–464*

Ива Манић
Социјална интеракција деце у контексту рада на пројектима *465–474*

Младен Ботић
Информационо-комуникационе технологије
у активностима упознавања околине *475–484*

CONTENTS

Foreword *15–16*

INTRODUCTORY PAPERS

Sanja Partalo
Creating Stimulating Environment for Friendship Development: A Response to Challenges of Modern Preschool Education *21–38*

Sona Grofčíková, Viera Kurincová
Latest Trends in Early Chilhood Education: Reflection in Research and Curriculum Development *39–52*

Mirjana Stakić
Child and Dream in National Lullabies *53–88*

I

Ivana Stamenković
Understanding the Child, Childhood, Development and Learning from a Postmodern Perspective *91–100*

Marina Semiz
Unanswered Questions and Pedagogical Paradoxes Regarding Play and Toys During a Child's Hospitalization *101–124*

Jurka Lepičnik Vodpivec, Martina Kovačič Kuzmić, Aleksandra Šindić
Individual Differences among Children of Preschool Age: A Students' Perspective *125–134*

Hadži Živorad Milenović
Integrated Learning in Preschool Institutions in Sweden and Serbia – A Comparative Approach *135–142*

Jelena Stamatović, Nataša Nikolić
Education of Preschool Educators for Partnership with the Family *143–158*

Contents

Ljiljana Jerković, Mile Ilić
Development of Educators' Competences for Counselling Sessions with Parents *159–170*

Dragana Bjekić, Lidija Zlatić
Preschool Teachers's Entrepreunership Competence in the Context of Professional Preparation *171–190*

Irena Golubović-Ilić
STEM Activities in Working with Children of Early Ages *191–204*

Danijela Sudzilovski, Marija Tanasković
Representation of Music Subjects at Educators Training Faculties in the Republic of Serbia and the Region *205–216*

Joca Zurc
Health Education within the Curricula of Preschool Teacher Education: Comparative Pedagogical Study among Slovenian Universities *217–234*

Ljiljana Kostić
Conquering Fears with Literary Texts – Childhood Fears in Dušan Radović's Poetry and Prose *235–246*

Robert Bońkowski
Nouns Motivated by the Words dete *and* dziecko *in the Serbian and Polish Language* *247–258*

Lidija Cvikić, Željka Knežević
Beliefs about Standard Language as a Building Block of Preschool Teacher Cognition *259–270*

Boško Milovanović, Hadzi Živorad Milenović
The Influence of Video Games on the Speech Development of Preschool Children *271–282*

Jelena Veljković Mekić
Poetics of Play: Contemporary Children's Stories by Igor Kolarov, Uroš Petrović and Dejan Aleksić *283–292*

Jelena Spasić, Ana Miljković
Guided Fantasy as a Means of Speech Stimulation and Real Program Development *293–302*

Andjela Protić
The Role of Stage Puppets in the Speech Development of Preschool Children *303–312*

Sanja Maričić, Nenad Milinković, Marija Brković
Puppet and its Role in Preschool Mathematics Education *313–328*

Contents

Mara Cotič, Darjo Felda, Daniel Doz
The Didactics of Early Mathematics Learning *329–342*

Milomir Erić, Olivera Marković
On Some Aspects of Number and Numeracy *343–356*

Slobodan Pavlović, Vladan Pelemiš, Nebojša Mitrović, Ivko Nikolić
The Effects of Applying a Five-Month Treatment of Physical Excercise on Preschool Children *357–370*

Giuliana Jelovčan, Irena Kleibencetl, Tadeja Volmut
Overview of Selected Research Studies on the Elementary Movement Pattern of Walking in the Preschool Period *371–380*

Matija Jenko, Barbara Kopačin
Acquisition of Some Social Characteristics of the Child's Environment in the Preschool Period through Singing in a Choir *381–392*

Eda Birsa, Barbara Kopačin
Planning Visual and Musical Arts Activities with the aim of Motivating Preschool Children for Creative Expression *393–408*

Zuzana Hubinská, Liliana Tunegová
The Importance of Rhythmic-Movement Games for Hearing-Impaired Children in Pre-Primary Education *409–418*

Dominika Sondorová, Michaela Zavod'ančiková
The Importance of Musical Activities for Visually Impaired Children in Preschool Education *419–428*

Anastasija Mamutović
Portfolio in Preschool Education *429–438*

Biljana Sladoje Bošnjak
Metacognitive Abilities of Preschool Children *439–448*

Maja Boškić, Miljana Marić Ognjenović, Katarina Ostojić
Participation of Preschool Children in Shopping and Free Time Routines – Differences in Relation to Children's Age and Sex *449–464*

Iva Manić
Social Interaction Among Children in the Context of Project Work *465–474*

Mladen Botić
The Use of Information and Communication Tehnologies in the Activities of Getting to Know the Surroundings *475–484*

ПРЕДГОВОР

Међународна научна конференција
„Савремено предшколско васпитање и образовање – тенденције, изазови и могућности", одржана на Педагошком факултету у Ужицу Универзитета у Крагујевцу, 20. 10. 2023. године[1]

Вишедеценијска традиција организовања научне конференције на Педагошком факултету у Ужицу предметно је усмерена на питања науке, васпитања и образовања. Анализом тематских оквира досадашњих конференција, као и сагледавањем потреба научне и стручне јавности, отворила су се питања усмерена ка проучавању савременог предшколског васпитања и образовања. То је био један од разлога за избор теме ове конференције.

Савремено предшколско васпитање и образовање данас иницира разматрање различитих тенденција, изазова и могућности у односу на шири контекст и потребе друштва, науке и праксе. Стога, у оквиру ове конференције циљ је био да се представе резултати проучавања и истраживања раног развоја деце, система институционалног предшколског васпитања и образовања, његовог квалитета, тенденција сталног мењања и унапређивања, развоја праксе предшколског васпитања и образовања, партиципативних парадигми у предшколском васпитању и образовању, као и улога и значај практичара, породице и друштва у том систему. Сагледавањем ових тема учесници конференције су у својим теоријским, емпиријским и стручним радовима презентовали и отворили низ актуелних питања и понудили разноврсне могућности и моделе за превазилажење различитих дилема или проблема у оквиру теорије и праксе предшколског васпитања и образовања. Теме су биле усмерене на: нове трендове и изазове у предшколском васпитању и образовању; образовање будућих васпитача; савремене идеје и приступе детињству, детету и његовом учењу и развоју; методичким оквирима и приступима у области језика, књижевности за децу, математичког учења на раном узрасту, физичком развоју, музичким и уметничким активностима у предшколском периоду; професионални идентитет и компетенције савременог васпитача; улогу породице у предшколском васпитању и образовању.

---

[1] Међународна конференција „Савремено предшколско васпитање и образовање – тенденције, изазови и могућности" је део пројектних активности Педагошког факултета у Ужицу, финансираних од стране Министарство науке, технолошког развоја и иновација РС, Уговор број 451-03-47/2023-01.

Монографија *Савремено предшколско васпитање и образовање – тенденције, изазови и могућности* садржи 34 рада од чега су три презентована као уводни реферати. Аутори радова су из бројних научних, универзитетских и образовних институција из Словачке, Словеније, Пољске, Босне и Херцеговине, Хрватске и Србије. Очекивања су да ће ова монографија заинтересовати читаоце из научне и стручне јавности и мотивисати их да кроз призму савремених приступа и мултиперспективности свестраније разматрају теорију и праксу из ове области и даље је развијају, проучавају и истражују.

Посебну захвалност дугујемо ауторима и излагачима радова, учесницима скупа и рецензентима који су дали допринос у настанку ове монографије.

Проф. др Јелена Стаматовић

FOREWORD

The International Scientific Conference
"*Contemporary Preschool Education – Tendencies, Challenges and Opportunities*", *held at the Faculty of Education in Užice, University of Kragujevac, on October 20th, 2023*[2]

A decades-long tradition of organizing a scientific conference at the Faculty of Education in Užice has focused on the subjects of science and education. By analyzing the topics of the previous conferences and perceiving the needs of the scientific and professional public, a number of issues related to investigating contemporary preschool education arose. It was one of the reasons for choosing this particular conference topic.

Nowadays, contemporary preschool education encourages consideration of different tendencies, challenges and opportunities in relation to the wider context and the needs of the society, science and practice. Therefore, the aim of the conference was to present the results of research into early childhood development, the system of institutional preschool education, its quality, the tendencies of constant change and improvement, preschool education practice development, the participatory paradigms in preschool education, as well as the role and importance of practitioners, family and society within that system. By exploring these topics in their theoretical, empirical and professional papers, the conference participants raised a series of highly relevant questions and offered various possibilities and models for resolving different dilemmas or problems within the theory and practice of preschool education. The topics included: new trends and challenges in preschool education; education of future preschool teachers; contemporary ideas and approaches to childhood, the child and his/her learning and development; teaching methods frameworks and approaches within the areas of language, children's literature, early childhood mathematics education, physical development, music- and art-based activities in the preschool period; professional identity and competencies of contemporary preschool teachers; the role of family in preschool education.

[2] The international conference "Contemporary Preschool Education – Tendencies, Challenges and Opportunities" is part of the project activities of the Faculty of Education in Užice, which are funded by the Ministry of Science, Technological Development and Innovation of the Republic of Serbia 451-03-47/2023-01.

The monograph *Contemporary Preschool Education – Tendencies, Challenges and Opportunities* contains 34 papers, three of which were presented as introductory papers. The authors of the papers come from various scientific, university and educational institutions in Slovakia, Slovenia, Poland, Bosnia and Herzegovina, Croatia and Serbia. It is expected that the monograph will be of interest to readers from the scientific and professional public and that it will motivate them to consider and further develop, explore and investigate the theory and practice of this particular area, through the prism of contemporary approaches and multiperspectivity.

We are especially grateful to the authors and presenters of conference papers, conference participants, and reviewers for their contribution to the creation of this monograph.

Prof. PhD Jelena Stamatović

САВРЕМЕНО ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ – ТЕНДЕНЦИЈЕ, ИЗАЗОВИ И МОГУЋНОСТИ

УВОДНИ РЕФЕРАТИ

Научни скуп
Савремено предшколско васпитање и образовање – тенденције, изазови и могућности
Педагошки факултет у Ужицу
20. октобар 2023.

ISBN 978-86-6191-077-7
DOI 10.46793/SPVO23.021P
УДК 373.2.022
Оригинални научни чланак
стр. 21–38

Сања М. Партало[*]
Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет

КРЕИРАЊЕ ПОДСТИЦАЈНОГ ОКРУЖЕЊА ЗА РАЗВОЈ ПРИЈАТЕЉСТВА: ОДГОВОР НА ИЗАЗОВЕ САВРЕМЕНОГ ПРЕДШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

Апстракт: У раду се полази од схватања да је савремене изазове и тенденције у институционалном предшколском васпитању и образовању могуће превазићи уважавањем домена имплицитне педагогије који укључују контекст установе, интеракцију између васпитача и дјеце, интеракцију међу дјецом, те (само)рефлексију у процесу професионалног развоја и аутономије васпитача. Дат је приказ реализованог акционог истраживања чији је циљ подстицање пријатељства предшколске дјеце у институционалном контексту. Полазне вриједности истраживања представљају компоненте дјечијег пријатељства: емпатија, саосјећање, самопоуздање, правичност, комуникација, способност разрјешавања конфликата, групно усаглашавање, дијељење, сарадња. У ширем смислу, истраживачки проблем произилази из проблема у васпитању које покрећу друштвене промјене у потрошачком, пермисивном друштву. Предмет истраживања је побољшање односа међу дјецом и вршњачког статуса дјеце унутар васпитне групе. У истраживању, које је трајало шест мјесеци, учествовало је осам васпитних група и шеснаест васпитача. Реализацијом 19 програмских активности које су се тематски доминантно односиле на социјалне и емоционалне аспекте дјечијег развоја и васпитања настојали смо креирати подстицајно окружење за развијање пријатељства, као и рефлексивне праксе васпитача у овом подручју њиховог рада. Налази континуираног праћења тока и ефеката акционог истраживања указују на висока постигнућа дјеце на тесту пријатељстава, побољшање вршњачког статуса дјеце која су социометријским испитивањем имала негативан вршњачки статус у групи и несоцијабилно понашање, те повећање групне кохезивности и јачање професионалних компетенција васпитача.

Кључне ријечи: *предшколско дијете, пријатељства, васпитач предшколске дјеце, тенденције у предшколском васпитању, акционо истраживање.*

[*] sanja.partalo@ff.unibl.org

УВОД

Контекстуалност раног дјетињства одређена је социјалним и материјалним окружењем (Vigotski, 1996, 2005). Породица је нуклеус развоја и васпитања дјетета. Под утицајем сложених друштвених процеса данашња породица је изложена бројним изазовима који њену васпитну функцију чине комплекснијом. Из тог разлога институционално предшколско васпитање не можемо сматрати допуном, већ сталном подршком породичном васпитању. Васпитно-образовне институције су одувијек испуњавале своју друштвену улогу одговарајући на захтјеве датог друштвеног поретка, али су истовремено и саучесници промјена при стварању новог друштва које неминовно долазе из постајуће стварности. Највећа одговорност за такве промјене унутар институционалног система васпитања и образовања је управо у предшколском васпитању и образовању, као првом и почетном облику тог система. Дјеца раног и предшколског узраста су отворена за све вриједности, укључујући и духовне, односно, нису сведена на утилитаризам као основну вриједност у друштвеним односима нити теже конформизму при успостављању формалних односа. Насупрот конформизму одраслог човјека предшколско дијете је сензитивно и слободно за креирање нових вриједносних система, јер увијек изнова креће од неформалних односа на темељу: афективног везивања, узајамности засноване на оданости и привржености, што је темељ љубави.

Један од највећих изазова данашњег друштва је општа дехуманизација међуљудских односа која се очитује у усамљености. У таквим околностима изучавање проблема пријатељства, које се одувијек сматрало показатељем достигнутог степена хуманизације унутар једног друштва, има посебан друштвени значај за који институције предшколског васпитања и образовања, реагујући на њега у новим условима, треба да буду нарочито осјетљиве. Пријатељство је сложен конструкт, који има медијаторску улогу у развоју индивидуалног и друштвеног идентитета, те представља базичну основу за различита просоцијална понашања, као што су помагање другима и алтруистичко понашање (Hofman, 2013). Успостављање блиских односа са вршњацима доприноси социјалној прихваћености (Hymel et al., 2002), вишем самопоштовању и јачању социјалних и емоционалних компетенција. Пријатељство предшколске дјеце је квалитативни реципрочни однос заснован на безусловној подршци (Valsiner, 1997), привржености и повјерењу (Scharf, 2014). Иако је пријатељска дијада веома осјетљива и захтијева континуирано потврђивање оба члана, емоционална искуства и социјални доживљаји који се остварују у пријатељским односима могу имати исти значај за развој дјетета као и искуства унутар породице (Krnjajić, 1990). На основу анализе различитих дефиниција пријатељства изводимо неке од одредница пријатељства предшколске дјеце: „представља најважнију врсту односа са вршњацима; у својој основи то је дијадни однос који одликује реципроцитет, узајамно повјерење и блискост, али га је

могуће остварити и унутар тријаде и веће групе; развија се из алтруистичке потребе и наклоности према некој другој особи; пружа емоционалну сигурност и развија социјалну компетенцију; јача самопоуздање и пружа осјећај задовољства и среће” (Партало, 2022: 16). Дакле, у пријатељству као интеракционом односу крију се велики потенцијали за могућност креирања новог, хуманијег друштва.

Иако је предшколско васпитање и образовање од својих почетака било усмјерено на пружање подршке дјетету, обухватајући све аспекте дјечијег развоја, околности у којима живе данашња дјеца изискују продубљенију и свеобухватнију помоћ и подршку у развоју и васпитању управо кроз гајење пријатељства, али не апстрактно, већ као суштинског партнерства дјеце и одраслих унутар васпитног процеса, који управо тиме добија карактеристике отвореног васпитања. Промјене, које су условљене развојем друштва, науке и културе очитују се у повећаној свијести о значају предшколског васпитања и образовања, као интегралном дијелу цјелокупног васпитно-образованог система, те у прилагођавању и мијењању васпитно-образовне праксе која треба да одговори на савремене изазове и прилагоди се новим околностима, уважавајући најбољи интерес дјетета. Као одговор на потребе савременог друштва у предшколском васпитању и образовању присутне се сљедеће тенденције:

- рефлексивност родитеља и васпитача у васпитању и образовању дјеце;
- рано образовање засновано на природи;
- социјално и емоционално учење;
- коришћење дигиталних технологија за повећање могућности учења;
- STEM/STEAM образовање у раном и предшколском васпитању;
- рани развој језика и писменост;
- уважавање културних различитости дјеце и вриједности инклузије;
- усмјереност на поштовање личности дјетета;
- развојно прилагођена пракса прилагођена индивидуалним потребама сваког дјетета;
- партнерство са породицом (McCallops et al., 2021).

Савремени образовни контекст намеће потребу континуираног преиспитивања и мијењања постојеће праксе. Међутим, иако неизбјежне, промјене унутар васпитно-образовних институција нису увијек прихваћене, јер нарушавају постојеће навике запослених, стварају осјећај неизвјесности и изазивају страх од непознатог који се јавља као резултат неразумијевања промјене

(Slunjski & Lisak, 2022). Да би била успјешна, „промјена у васпитно образовној пракси мора бити повезана са промјеном начина размишљања, вриједности, ставова и увјерења просвјетних радника” (Slunjski & Lisak, 2022: 135). Анализирајући стратегије које доводе до успјешних промјена Фулан (Fullan, 2007) наглашава да се приликом њиховог планирања пожељно фокусирати на поштовање достојанства и осјећаја људи. У складу с тим растућа је и потреба професионалног развоја васпитача, кључних актера и носиоца унапређења васпитно-образовног процеса, при чему професионални развој „није само индивидуални процес напредовања, већ је то истовремено процес мијењања цјелокупне културе установе у којој би сви требали учествовати и чинити заједницу која учи и истражује” (Vujičić, 2011: 237). Квалитет васпитно-образовног процеса условљен је способношћу васпитача да предвиђене образовне исходе постигне у подржавајућем и подстицајном окружењу заснованом на игри и топлим сарадничким односима. Наиме, предшколско дијете, може само да изврши процјену властитих способности у извршавању одређених захтјева који се пред њега стављају, али му је у тој самопроцјени често потребна потврда васпитача, као пријатеља, а не као неприкосновеног ауторитета. Због тога уз све наведене тенденције наглашавамо оно што је Александра Марјановић сматрала суштинским за успјешно васпитање дјеце предшколског узраста, а то је игра, тј. култивисање стваралачке игре дјеце (Марјановић, 1979). То је суштина улоге васпитача.

Поред васпитача, као пријатеља и партнера, који зна да се игра и да од учења направи игру, развој пријатељства зависи од квалитете реализације курикулума предшколског васпитања. Повећани број теоријских и емпиријских истраживања у подручју предшколског васпитања подстакао је остваривање различитих програмских оријентација, прикладних за постојеће потребе и различитости које условно дијелимо на академске, интелектуалне и програме родитељске ефикасности (*Российская педагогическая энциклопедия*,1993, према: Кулић и Партало, 2012). Заједничко за све врсте програма је подстицање индивидуализације и социјализације личности дјетета. Програми оријентисани на пријатељство засновани су на унапређењу квалитета интеракције и комуникације и подршци дјеци да разумију и успоставе пријатељске односе.

Рани и предшколски период представља јединствену прилику за подршку социјалном и емоционалном дјечијем развоју (Blewitt et al., 2018), оспособљавању за процјену и управљање емоцијама, ефикасно изражавање емоција, саосјећање са другима, успостављање и одржавање позитивних односа и пријатељстава, разрјешавање конфликтних ситуација те доношење одговорних одлука (Berg, 2021). Вртић је медиј континуираних и интензивних социјалних интеракција у којима дјеца имају прилику да стекну, увјежбају и прошире социјалне и емоционалне вјештине кроз укључивање у различита осмишљена искуства од стране одраслих и вршњака са којима су у интеракцији (Ferreira, Reis-Jorge, Batalha, 2021). Подстицање развоја дјечијих пријатељстава у вртићу могуће је остварити креирањем атмосфере која развија осјећај припадности и

заједништва, обезбјеђивањем сталних могућности за олакшавање социјалних интеракција и његовање дјечије игре (Hollingsvorth & Buisse, 2009), уважавањем специфичних правила и рутине унутар дјечијих вршњачких култура и поштовањем успостављених дјечијих пријатељстава (Carter & Nutbrown, 2016) без којих нема здравих личности, нити благостања друштва.

ПОДСТИЦАЊЕ ПРИЈАТЕЉСТВА У ИНСТИТУЦИОНАЛНОМ ПРЕДШКОЛСКОМ ВАСПИТАЊУ И ОБРАЗОВАЊУ – ПРИКАЗ АКЦИОНОГ ИСТРАЖИВАЊА

Својствено свим врстама акционог истраживања су тежња за разумијевањем, мијењањем и унапређењем постојеће васпитно-образовне праксе и побољшање професионалних компетенција васпитача као суистраживача и носиоца промјена. На темељу поменутих карактеристика засновано је и наше истраживање. Предмет истраживања је побољшање односа међу дјецом и вршњачког статуса дјеце унутар васпитне групе. Полазне вриједности у овом истраживању су компоненте дјечијег пријатељства: емпатија, саосјећање, самопоуздање, правичност, комуникација, способност разрјешавања конфликата, групно усаглашавање, дијељење, сарадња. У истраживању је учествовало осам васпитних група различитог узраста од треће до шесте године и шеснаест васпитача у јавним предшколским установама. Акционо истраживање смо реализовали с циљем подстицања пријатељства предшколске дјеце у институционалном контексту. Питања на која смо настојали одговорити реализацијом овог истраживања су сљедећа:

1. Какав је контекст акционог истраживања?
2. Да ли је реализација *Програма подстицања развоја пријатељства предшколске дјеце у институционалном васпитању* утицала на квалитет вршњачких односа у васпитној групи?;
3. Да ли је реализација *Програма подстицања развоја пријатељства предшколске дјеце у институционалном васпитању* позитивно дјеловала на дјецу која су имала негативан вршњачки статус у групи и понашала се несоцијабилно?
4. Да ли је учешће васпитача у акционом истраживању позитивно дјеловало на унапређење њихових професионалних компетенција?
5. Да ли активности које подстичу развој пријатељства међу дјецом и јачају дјечије компетенције унапређују квалитет васпитно-образовног процеса?

За остварење овако постављеног циља истраживања креиран је *Програм подстицања развоја пријатељства предшколске дјеце у институционалном васпитању*. Акционо истраживање са свим својим кључним елементима (методологија, налази, дискусија и слично) биће презентовани интегрално кроз приказ тока – фаза акционог истраживања.

ФАЗЕ ИСТРАЖИВАЊА

Опредјелили смо се за спирални модел акционог истраживања који подразумијева сљедеће фазе: планирање и припремање акционог истраживања, фазу акције, фазу праћења реализације активности и фазу рефлексије (Kemmis i Wilkinson, 1998, према: Slunjski, 2011). Све фазе истраживања се међусобно испреплићу и циклично реализују.

Планирање и припремање акционог истраживања – Приликом припремања и планирања акционог истраживања првобитно смо утврдили карактеристике контекста у који желимо унијети промјене. Информације о контексту нашег истраживања смо прикупљали анализом теоријских и емпиријских истраживања која се баве проблематиком која је у фокусу нашег истраживања и индивидуалним разговорима са директним учесницима васпитно-образовног процеса у институцијама предшколског васпитања. Основни критеријуми избора вртића и одбир васпитача су добијени резултати ранијих истраживања на основу којих смо уочили потребе поједине дјеце и васпитних група и добровољност и интересовање васпитача за учешћем у акционом истраживању.

На основу анализе прикупљених података направили смо план који је, сходно природи акционих истраживања, у својој основи флексибилно постављен и подложан промјенама. Креирали смо *Програм подстицања развоја пријатељства предшколске дјеце у институционалном васпитању* који смо у току саме реализације истраживања и рефлексија васпитача „у ходу” ревидирали и договарали се око сваке наредне активности. Програм је обухватио деветнаест тема које су у ширем смислу имале за циљ подршку развоју дјечијих интеракционих односа кроз значај његовања пријатељстава, међусобне помоћи и осјећаја заједништва и дијељења, важност добре комуникације и љубазног понашања, подстицање сарадње и добрих односа са пријатељима, свијест о саосјећању кроз саосјећајно понашање, човјекољубље и његовање хуманих односа међу људима, толеранција, игра међу пријатељима, превазилажење непријатељства кроз љубав и разумијевање, доживљавање среће међу пријатељима, осећај повезаности кроз народну умјетност и играње традиционалних игара, превазилажење егоцентричности и непријатељског понашања, подстицање пријатељства кроз стваралаштво, повезаност и припадност групи, развијање осећаја пожртвованости и бриге за друге и позитивног става према свијету, те развој социјалних вјештина неопходних у свакодневном животу.

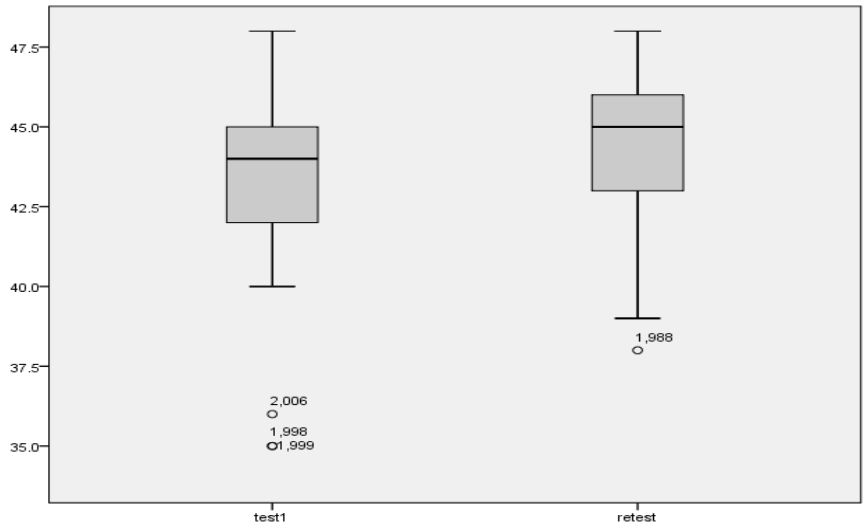
Фаза акције – Фаза акције је подразумијевала примјену програма и праћење тока и ефеката његове примјене. Активности су креиране од стране истраживача, али су биле подложне промјенама чиме је омогућена њихова прилагођеност различитим узрастима и потребама дјеце. Све вријеме реализације програма васпитачи су имали могућност да допуне активност, те да је ускладе с потребама групе у којој се активност реализује, јер је за акционо истраживање својствено то да „сам процес истраживања (акције) подразумијева стално усклађивање активности које се предузимају у свим сегментима, врши се преиначавање замишљених промјена, уграђује индивидуално искуство” (Банђур и Поткоњак, 1999: 131). Васпитачима је сугерисано да у току реализације активности посебну пажњу усмјере на дјецу код које је идентификован негативан вршњачки статус и дјецу која испољавају несоцијабилно понашање. Квалитет реализације програма зависи управо од побољшања вршњачког статуса дјеце у васпитној групи и повећања испољавања просоцијалних облика понашања. Такође, наглашавана је потреба за подстицањем све дјеце на активно учешће у активностима. Анализа реализације одређених активности у једној од васпитних група је послужила као коректив реализације исте активности у другој васпитној групи. Размјена искустава васпитача утицала је на побољшање њихове сарадње и развој истраживачког тима. На основу прикупљених информација из разговора истраживача са васпитачима након активности планиране су наредне активности.

Фаза праћења – Све реализоване активности су праћене и документоване. У сврху што квалитетнијег праћења тока и ефеката акције израђени су инструменти. Да би се осигурало што квалитетније праћење активности, поред запажања васпитача које су биљежили након реализације активности, за све активности осмишљени су индикатори праћења. За сваку од планираних активности утврђени су критеријуми процјене за васпитаче. У току и након реализације активности на основу посматрања дјеце васпитачи су у инструмент уносили податке о ефектима активности. Поред процјене по критеријима имали су могућност за додатну опсервацију коју су биљежили у виду напомене и посебно вођених забиљешки. Детаљнија запажања тока и ефеката активности и посматрања дјеце васпитачи су биљежили у дневнике посматрања. Праћење активности је васпитачима давао увид у ефекте реализоване активности и критички осврт на властито искуство. У току реализације акционог истраживања истраживач је континуирано водио разговоре са васпитачима о току и ефектима реализованих активности на основу којих су се усаглашавали даљи кораци. С циљем праћења у току реализације истраживања организоване су и фокус групе са васпитачима. Унутар фокус група дискутовало се о реализованим активностима и планиране су наредне. На основу анализе свих прикупљених података на основу праћења планиране су наредне акције, односно активности.

С циљем утврђивања тока и ефеката програма и евалуације реализованих активности конструисан је *Тест знања предшколске дјеце о пријатељ-*

*ству.*Тест се састоји од 19 задатака различитог типа, прилагођених развојним карактеристикама предшколске дјеце. С обзиром на узраст наших испитаника, истраживачима је дата могућност да у току тестирања дјеце мијењају форму питања те да дају додатна објашњења и постављају потпитања у зависности од ситуације. Већина задатака у тесту је постављена у виду фотографија или слика (*На којим сликама видиш пријатеље*? *Зашто*?; *Како се осјећају дјеца са слике А, а како дјечак са слике Б*? *Зашто*?; *Опиши шта се дешава на слици! Шта мислиш шта говоре дјеца са слике*?; *Опишите слику*! *Како треба да поступи дјевојчица са слике*?). Задаци су постављени и у виду проблемских ситуација, а од дјеце се захтијевало да их процијене и изнесу евентуалне могућности рјешења датог проблема. Поред тога, дјеца су наводила различите примјере понашања у вртићу (*Нека дјеца воле да се играју сама. Такви су и дјечаци са слике. Како ми треба да се понашамо према њима*?; *Како можемо показати доброту пријатељима у вртићу*?; *Наведи и ти неке примјере у којима дјеца из твоје групе сарађују и помажу једни другима*!).

У даљем тексту приказаћемо резултате тестирања дјеце средње вртићке групе (N = 25) у којој је тест примјењен након реализованих активности подстицања пријатељства (финално мјерење), те поново шест мјесеци касније (ретестирање). Увидом у *Графикон 1* можемо закључити да су на оба тестирања дјеца остварила висока постигнућа и да смо добили изразито негативно асиметричне дистрибуције. Овакав резултат указује на позитивно дјеловање *Програма подстицања развоја пријатељства предшколске дјеце у институционалном васпитању* и прихваћеност од стране дјеце.



Графикон 1. Дистрибуција постигнућа на тесту пријатељстава

У *Табели 1* дати су резултати Вилкоксоновог теста еквивалентних парова којим смо тестирали значајност разлика у постигнућима на финалном тестирању и након шест мјесеци спроведеном ретестирању.

Табела 1. Разлика у постигнућима на тесту пријатељства (Wilcoxon Signed-Rank Test)

Разлике рангова		Просјечан ранг	Сума рангова	Z	p
Рангови негативних разлика	6[a]	8,92	53,50		
Рангови позитивних разлика	16[b]	12,47	199,50		
Нема разлике	3[c]				
Тотал	25			–2,40	0,016

a. retest < test; b. retest > test; c. retest = test

$Md_{test} = 44$; $Md_{retest} = 45$

Добијени резултати указују на постојање статистички значајне разлике у постигнућима на финалном тестирању и шест мјесеци касније спроведеном ретестирању. Претпостављамо да је на овакве резултате утицало зрење као и интернализација усвојених сазнања и умијећа у дјететову личност. Поред тога, у овој групи смо установили и повећање индекса групне кохезије са 0,04 колико је износио у иницијалном мјерењу на 0,06 у финалном мјерењу.

Фаза рефлексије – На нивоу цјелокупног акционог истраживања рефлексије су рађене на више нивоа и у свим фазама истраживања:

- планирање и припремање акционог истраживања је извршено на основу рефлексије постојеће педагошке праксе и искустава практичара;
- саморефлексије васпитача на основу посматрања дјеце у свакодневним неструктуираним активностима и активностима које чине секвенце *Програма подстицања развоја пријатељства предшколске дјеце у институционалном васпитању;*
- критичка рефлексија тимова васпитача на нивоу вртића;
- рефлексија критичког пријатеља и
- рефлексија и саморефлексија истраживача.

Непосредно прије израде плана реализације акционог истраживања организоване су фокус групе и индивидуални интервјуи са васпитачима у којима су они износили своје процјене и искуства о дјечијим пријатељствима и свим факторима који се односе на контекст истраживања. Сви добијени подаци послужили су за постављање основе истраживања и израду првог плана активности унутар програма креираног за потребе овог истраживања. Рефлексија је извршена и у односу на резултате претходних истраживања који су могли бити од користи за ово истраживање као и досадашње искуство истраживача. Управо на овом примјеру видљива је цикличност као битна карактеристика акционих истраживања.

Поред праћења активности, васпитачи су подстицани на континуирану рефлексију и саморефлексију. Рефлексијом и саморефлексијом се настоје разумјети околности, процеси, предности и недостаци до којих се дошло током саме активности. Она омогућава квалитетније планирање наредне активности. Васпитачи су подстицани да воде биљешке о подацима које су у вези с истраживачким проблемом и да о личним запажањима и дилемама које се јаве у току истраживања и реализације активности размјењују са радним колегом који води исту васпитну групу и са истраживачем.

У сврху рефлексије, након реализације пола активности предвиђених програмом организоване су фокус групе са васпитачима. Оне су имале за циљ да се изврши заједничка анализа и утврђивање ефеката, односно евалуација реализованих активности. Овом приликом васпитачи су са колегама размјењивали ставове и усаглашавали даље планове.

Изводи из транскрипта расправе васпитачица о досадашњој реализацији истраживања:

Васпитачица Р. Ч.: *Нисам знала у шта се тачно упуштам када сам пристала да будем дио овог истраживања, али сада ми је драго због тога, јер јасно видим ефекте активности. Све реализоване активности су наишле на прихваћеност од стране дјеце;*

Васпитачица Н. М.: *Овакав начин рада нас усмјерава да се више бавимо дјецом, али то често није могуће у реалним околностима*;

Васпитачица М. Б.: *За моју дјецу су неке активности биле тешке, јер им је још увијек тешко схватити неке појмове.*

На основу података које смо добили анализом расправа васпитачица дошли смо до сљедећих закључака: васпитачице су добиле јаснију представу о томе која је њихова улога у истраживању у односу на сам почетак истраживања; схватиле су суштину акционог истраживања и упознале се са његовим

основним карактеристикама; увидјеле су значај проучавања проблема дјечјих пријатељстава; васпитачице су схватиле предност дубинског бављења одређеном темом; изнијеле су потешкоће с којима су се сусретале у току активности, усагласиле су се да је у наредним активностима потребно више заступати умјетничке области и указале да је за већину активности потребна дужа временска динамика што је највећим дијелом условљено тиме што дјеца показују висок ниво мотивације за учешће у активностима.

Све вријеме реализације акционог истраживања присутна је рефлексија истраживача. Њоме се настоје процијенити добити и потешкоће акционог истраживања. Рефлексија истраживача је подразумијевала и стално преиспитивање и враћање на истраживачка питања.

Свих деветнаест активности које су биле предвиђене програмом реализоване су у свим групама које су представљале истраживачки узорак акционог истраживања. Како бисмо дали детаљнији увид у њихову реализацију, у даљем тексту дајемо детаљнији опис једне од реализованих активности и елементе праћења. Сврха описа активности је вјеродостојан приказ онога што се дешавало у васпитно-образовном процесу, односно увид у *слике из праксе*.

Опис и анализа активности *Шта је пријатељство?*

Основни циљ активности под називом *Шта је пријатељство* је упознавање дјеце с појмом пријатељство и развијање свијести о важности пријатељства и пријатељских односа.

У првом дијелу активности васпитачице су разговарале са дјецом на тему пријатељства. Најчешће постављана питања у дискусији су: „Шта је пријатељство”; „Кога сматрате пријатељем и зашто?”; „Како се пријатељи понашају један према другом?”; „Могу ли дјечаци и дјевојчице бити пријатељи?”; „Да ли су нам пријатељи потребни?”...

Након дискусије васпитачице су дјеци причале бајку *Ружно паче*. Замољене су од стране истраживача да бајку причају, а не читају како би код дјеце изазвале што дубљи доживљај. Васпитачице су у току причања бајке посебно акцентовале дијелове у којима се изражавају емоције („и тако је паче само и бескрајно тужно”).

Након што су дјеца саслушала бајку, замољена су да је препричају. У току разговора о садржају бајке васпитачице су подстицале дјецу на размишљање о томе како се осјећало ружно паче и како су се други понашали према њему, критикујући при томе ружно понашање. Настојале су да дјеца схвате да је ружно паче постало срећно тек када је нашло пријатеље који га поштују и разумију. Разговор о бајци се завршава поруком да су нам свима потребни

пријатељи. Једино ако имамо пријатеље са којима се разумијемо можемо схватити и сами себе.

У завршном дијелу активности васпитачице су са дјецом разговарале о томе шта је пријатељство и како треба да се понашају према својим пријатељима. Подстицале су дјецу да дају примјере пријатељског понашања (нпр. узајамно помагање) како би нагласиле вриједност пријатељства и какви треба да буду односи између пријатеља. Након завршног разговора дјеца су имала могућност да драматизују бајку *Ружно паче*.

Табела 2. Праћење тока и ефеката на нивоу средње васпитне групе

Процјена по критеријумима			Активност бр. 1
Опсервирано понашање	Да	Не	Напомене
На почетку активности дјеца су имала представу о томе шта је пријатељство.	✓		
Разумјели су садржај бајке.	✓		
Показали су сасјећање са главним ликом из бајке.	✓		Да, приликом драматизације бајке сви су хтјели да буду *ружно паче*.
Уочили су непријатељско понашање у бајци.	✓		
Након ове активности обогатили су своје поимање пријатељства.	✓		
Знали су да изнесу примјере пријатељског понашања.	✓		
Дјеца су драматизовала бајку *Ружно паче*.	✓		Били су веома заинтересовани за драматизацију бајке.

Рефлексија васпитача:

У уводном дијелу активности дјеца су имала представу о томе шта је пријатељство и како се пријатељи понашају једни према другима. Нпр. пријатељство је када се другови воле, лијепо играју, дијеле играчке и слаткише, кад једно дијете помогне другом дјетету...

Дјеца су пажљиво слушала причање бајке. Током разговора са дјецом о бајци Ружно паче и након њиховог препричавања схватила сам да они знају шта значи имати пријатеља и бити срећан. Један дјечак је у току препричавања бајке стално наглашавао како је паче тужно и несрећно када остане само, а чим некога нађе оно је весело и срећно. Дјеца су са уживањем драматизовала бајку и готово су сви жељели играти улогу ружног пачета.

Имајући у виду да се једно од наших истраживачких питања односило на дјеловање реализације програма на дјецу која су имала негативан вршњачки статус у групи и понашала се несоцијабилно у даљем тексту дајемо приказ једног конкретног случаја.

> Дјечак стар 5 година и 6 мјесеци, као једино дијете, живјео је са оцем и мајком. У тренутку почетка реализације акционог истраживања, вртић је похађао двије године. Ријетко је изостајао из вртића. Према ријечима васпитача, био је заинтересован да учествује у вршњачким интеракцијама и групним активностима, али није био склон да се придржава правила која важе у вртићу и није био спреман на групно усаглашавање. Радо је дијелио играчке и слаткише и успостављао комуникацију и интеракцију са другом дјецом без подршке васпитача, али није увијек био мотивисан да их подржи и помогне. Обично је био спреман да прихвати улогу коју су му додијелили другари у игри, иако је ријетко сугерисао садржај и структуру игре. Међутим, био је склон покретању конфликтних ситуација, са отвореним непријатељством према другој дјеци. Иако је имао пријатеље у групи и био пријемчив за позитивне емоције, често је показивао анксиозност. Понекад је био стидљив и усамљен. Дјеца су га ријетко бирала за друга. Његови сукоби са вршњацима и испољавање асоцијалног понашања углавном су се манифестовали у слободним активностима. Радо се играо са другом дјецом која су га прихватала, али је показивао нетрпељивост према дјеци која су износила супротна мишљења од његовог и која су га игнорисала. Нетрпељивост према дјеци која га нису прихватала често се завршавала сукобима, па и физичким насиљем. Као резултат тога, његови вршњаци су га осуђивали и одбацивали. Иницијално социометријско испитивање је указало на негативан вршњачки статус у групи. Поред тога, сталне притужбе на дјечака од родитеља друге дјеце представљале су додатно оптерећење за васпитаче.

Приликом реализације програма дјечак је активно учествовао и показао велико интересовање, како се и очекивало, јер је и раније био склон сарадњи у заједничким структуираним активностима. Међутим, позитивне промјене су се десиле и у слободним активностима унутар којих је дјечак показивао разумијевање за другу дјецу и понашао се социјабилно. То је указивало на појаву самосвијести и унутрашње мотивисаности да промијени своје понашање.

Поновљено социометријско испитивање, које је реализовано на крају акционог истраживања, показало је да је дјечак имао бољи вршњачки статус, јер се повећавао број позитивних избора, а смањивао број негативних. Посебну пажњу привукли су резултати *Теста пријатељства предшколске дјеце* који је примјењен као још један вид праћења тока и ефеката програма. Од укупно 50 могућих бодова дјечак је освојио 46 бодова.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Креирањем подстицајног окружења за развој пријатељства у институционалном предшколском васпитању пружамо подршку цјелокупном дјечијем развоју, те социјалном и емоционалном благостању. Развој социјалних и емоционалних вјештина могуће је подстицати реализацијом различитих програмских активности при чему је кључна улога васпитача који својим примјером подстиче и охрабрује позитивне обрасце понашања. Подстичући развој социјалних и емоционалних вјештина, односно изражавање емоција, прихватање и разумијевање емоција и потреба других, пружање помоћи и подршке, осјећај припадности групи истовремено подстичемо и развој пријатељства предшколске дјеце.

Примјеном *Програма подстицања развоја пријатељства предшколске дјеце у институционалном васпитању* настојали смо истражити на који је начин могуће подстицати и развијати дјечја пријатељства у вртићу. При томе смо посебну пажњу усмјерили на институционални контекст у коме је истраживање реализовано, квалитет вршњачких односа у групи, пружање подршке дјеци која имају негативан вршњачки статус и слабије развијене социјалне и емоционалне компетенције, подстицање јачања професионалних компетенција васпитача и побољшање квалитета васпитно-образовне праксе.

Посебно креираним активностима које су се тематски бавиле пријатељством кроз све аспекте дјечијег развоја и васпитања настојали смо створити погодно и подстицајно окружење у коме ће дјеца имати могућност развијања властитих социјалних и емоционалних вјештина. Дјеца се социјално и емоционално васпитавају превентивно кроз комуникацију и развијање односа с другима. У том процесу посебну улогу имају особе с којима она могу остварити блиске односе, које прихваћају и поштују њихову личност. Дјеца у вртићу развијају блиске односе са другом дјецом и васпитачима и управо од тих односа зависи формирање њиховог индивидуалног и друштвеног идентитета те квалитет васпитно – образовног процеса.

Подстицање побољшања вршњачких односа унутар васпитне групе у зависности је од подстицања развоја социјалних и емоционалних компетенција дјеце која имају негативан вршњачки статус и понашају се супротно просоцијалном понашању. То је захтјевало индивидуализовани приступ, континуирано

праћење и подстицање активног учешћа у групним активностима. На основу праћења дјеце која су имала потешкоће у интерперсоналним односима кроз рефлексију на реализоване активности и разговоре с васпитачима уочили смо помаке у њиховом превазилажењу.

С обзиром на то да су васпитачи у истраживању имали улогу суистраживача која подразумијева планирање, праћење и разумијевање комплексне динамике активности дјеце и заједничко промишљање, реализовање и евалуацију васпитно-образовног процеса ово истраживање је побољшало развој њихових професионалних компетенција. Васпитачи су на личним примјерима уочили предности акционих истраживања и постали отворенији за нова.

Резултати евалуације тока и ефеката акционог истраживања у цјелини, као и појединих његових сегмената указују на велике могућности и значај акционих истраживања у побољшању квалитета васпитно-образовног процеса. Можемо закључити да смо реализацијом нашег акционог истраживања успјели направити квалитетан помак, те примјеном програма допринијели развоју пријатељства предшколске дјеце у институционалном контексту. То је свакако подразумијевало партнерски однос заснован на пријатељству између дјетета и одраслог. Тиме је оправдано пријатељство посматрати као један од могућих одговора на изазове савременог предшколског васпитања и образовања.

Литература

Банђур, В. и Поткоњак, Н. (1999). *Методологија педагогије*. Београд: Савез педагошких друштава Југославије.

Berg, M. (2021). More than Social and Emotional Learning: Developing a Brain Aware SEL Curriculum for a Kindergarten Classroom. School of Education and Leadership Student Capstone Projects, 729, https://digitalcommons. hamline.edu/hse_cp/729.

Blewitt, C., Fuller-Tyszkiewicz, M., Nolan, A., Bergmeier, H., Vicary, D., Huang, T., McCabe, P., McKay, T. & Skouteris, H. (2018). Social and Emotional Learning Associated With Universal Curriculum-Based Interventions in Early Childhood Educationand Care Centers, A Systematic Review and Meta-analysis. *JAMA Network Open*, 1(8): e185727. DOI 10.1001/jamanetworkopen.2018.5727.

Vigotski, L. S. (1996). *Dječija psihologija. Sabrana djela IV.* Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Vigotski, L. S. (2005). *Dječja mašta i stvaralaštvo*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Vujičić, L. (2011). Kultura vrtića – sustav koji se kontinuirano mijenja i uči. *Pedagogijska istraživanja,* 8(2), 231–240.

Krnjajić, S. (1990). *Dečja prijateljstva*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Кулић, Р. и Партало, С. (2012). Савремени токови предшколског васпитања. *Зборник радова Филозофског факултета у Приштини*, 42(2), 293–303.

Марјановић, А. (1979). Стваралаштво, игра и васпитање предшколског детета. *Предшколско дете*, 1–2, 3–31.

McCallops, K., Karpyn, A., Klein, J. & Jelenewicz, S. (2021). *10 Current Trends in Early Childhood Education: Literature Review and Resources for Practitioners* (T21-008). Newark, DE: Center for Research in Education and Social Policy.

Partalo, S. (2022). *Prijateljstva predškolske djece*. Univerzitet u Banjoj Luci: Filozofski fakultet.

Scharf, M. (2014). Children's social competence within close friendship: The role of self-perception and attachment orientations. *School Psychology International,* 35(2), 206–220, https://doi.org/10.1177/0143034312474377.

Slunjski, E. (2011). *Kurikulum ranog odgoja. Istraživanje i konstrukcija*. Zagreb: Školska knjiga.

Slunjski, E. & Lisak, I. (2022). The Professional Development of Educators – A Challenge for Pedagogues. *London International Conference on Education (LICE-2022) and World Congress on Special Needs Education (WCE-2022),* 133–136. DOI 10.20533/LICE.2022.002822.

Ferreira, M., Reis-Jorge, J. & Batalha, S. (2021).Social and Emotional Learning in Preschool Education – A Qualitative Study with Preschool Teachers. *InternationalJournal of Emotional Education*, 13(1), 51–66, https://www.research gate.net/publication/352004641.

Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change* (4th ed.), New York / London: Teachers College Columbia University.

Hofman, L. M. (2003). *Empatija i moralni razvoj*. Beograd: Dereta.

Hollingsworth, H. L. & Buysse, V. (2009). Establishing friendships in early childhood inclusive settings. What roles do parents and teachers play?. *Journal of Early Intervention*, 31(4), 287–307, https://doi.org/10.1177/1053815109352659.

Hymel, S., Vaillancourt, T., McDougall, P. & Renshaw, P.D. (2002). Peer acceptance and rejection in childhood. In P. K. Smith & H. H. Craig (eds.): *Blackwell handbook of childhood social development* (265–284). Oxford – Malden: Blackwell Publishers.

Carter, C. & Nutbrown, C. (2016). A Pedagogy of Friendship: young children's friendships and how schools can support them. *International Journal of Early Years Education*, 1–19, https://doi.org/10.1080/09669760.2016.1189813.

Sanja M. Partalo
University of Banja Luka, Faculty of Philosophy

CREATING STIMULATING ENVIRONMENT FOR FRIENDSHIP DEVELOPMENT: A RESPONSE TO CHALLENGES OF MODERN PRESCHOOL EDUCATION

Summary

The starting point of the paper is the idea that modern challenges and tendencies within institutional preschool education might be responded to by considering the implicit pedagogy domains, which include the institutional context, the educator-child interaction, interaction among children, and (self-)reflection during the process of professional development and educator's autonomy. An overview of the conducted action research aimed at encouraging friendship among preschoolers in institutional context is provided. Initial values of the research are the following components of children's friendship: empathy, compassion, self-confidence, fairness, communication, ability to solve conflicts, group harmonization, sharing, and cooperation. In a broad sense, the research problem is triggered by the issues in education which bring about social changes in the permissive consumer society. The subject of the research is the improvement of relationships among children and their peer status in an educational group. The study lasted for six months and covered eight educational groups and sixteen educators. The intention was to create a stimulating environment for friendship development and help the educators reflect on their practices by covering 19 activities referring to social and emotional aspects of children's development and education. The findings of the continuous monitoring of the action research suggest that children had high scores in friendship tests; the unsociable children who had a negative peer status in socio-metric studies managed to increase their peer status; and, finally, the group cohesion improved and professional competencies of the educators enhanced.

Keywords: *preschooler, friendship, educators of preschoolers, preschool education tendencies, action research.*

Научни скуп
Савремено предшколско васпитање и образовање – тенденције, изазови и могућности
Педагошки факултет у Ужицу
20. октобар 2023.

ISBN 978-86-6191-077-7
DOI 10.46793/SPVO23.039G
УДК 373.2.022(437.6)
Оригинални научни чланак
стр. 39–52

Sona Grofčíková[*]
Constantine the Philosopher University in Nitra, Faculty of Education, Nitra, Slovakia
Viera Kurincová[*]
Constantine the Philosopher University in Nitra, Faculty of Education, Nitra, Slovakia

LATEST TRENDS IN EARLY CHILHOOD EDUCATION: REFLECTION IN RESEARCH AND CURRICULUM DEVELOPMENT

Abstract: Millions of European teachers represent an important intellectual power. They influence a huge pupil's population, which is not homogeneous nowadays, they influence parent's community, and they have respected impact on a society. It is necessary to underline that the global world in the 21st century brings about several changes that have to be implemented into the work of teachers and teacher training. Consequently, the roles and competences of teachers (with the stress on global competences), in comparison with the past, are changing (there exist a lot of reasons, e.g., inclusion of pupils with special needs, social inclusion and diversity in multicultural classes, diversity of pupils' family settings, families at risk, new ICT in school and home environment, involvement of parents in schools, etc.). At present, there is a general agreement among researchers that competences for teaching profession have to be understood widely, not only as "teaching" competences (i.e., teaching in the class, carrying out the class instruction), but also as the process to equip student teachers with the current "teacher" competences. Main goal of this paper is to present how latest trends are implemented into the university professional training of student teachers in the bachelor study programme Pre-primary and primary education at Constantine the Philosopher University in Nitra and what kind of benefits they bring to the educational reality in kindergarten and primary school.

Keywords: *preschool and primary education, teacher training, trends in tertiary education, research in education sciences, teacher competences*.

[*] sgrofcikova@ukf.sk
[*] vkurincova@ukf.sk

INTRODUCTION

Global and European institutions and organisations' surveys and studies (the European Commission, the OECD, UNESCO, UNICEF) support the importance of early childhood education and care as a crucial part of individual's educational trajectory and its matters. It is defined as holistic development of a child's social, emotional, cognitive and physical needs in order to build a solid and broad foundation for lifelong learning and wellbeing (EEA, 2021). Societal, social, political, and economic changes and challenges within the European context lead us to take new perspectives on education. Although member states of the EU are responsible for their own educational system as well as policy and reforms, the EU supports national action by designing strategic framework and documents for European cooperation in education and training ET 2020 (2009), where latest trends are described. Key challenges which could bring quality improvement refer to the main areas like early childhood education services accessibility and inclusiveness; professionalisation of staff and its working conditions (including tertiary teacher education); development of curriculum supporting wellbeing and educational needs of children; adequate funding, and legal framework for providing services; monitoring and quality evaluation of early childhood education. European initiatives are implemented into the Slovak legislations and documents, the recent one being Recovery and resilience plan of the Slovak Republic (2021) which in the part on education policies, commits to fulfill objectives in inclusive education, green education, digital education, and curricular reform. Based on the OECD report (2022), only 5% of the Slovak children under 3 years were enrolled in early childhood education, average rate across the OECD countries being 27%. The main reason for this is that maternal employment is affected by the role of women in society and this employment rate is low, below 20%. Children from 3 to 5 years were enrolled in 78%, which was slightly below the average. Situation changed in autumn 2021, when amendment to Act 245/2008 on compulsory preschool attendance for all children from the age of five entered into force and emphasized the importance of pre-primary education in Slovakia. The legal entitlement for four-year-old children planned from 2024, and three-year-old children from 2025 was approved by law in 2023. Latest trends and progress come not only from the aforementioned changes but also from present research which has an impact on the educational system, policy, and curriculum at various levels of education.

THEORETICAL BACKGROUND AND RESEARCH FINDINGS

Each child is unique, and its potential can be developed through life skills. For decades, a child-centred approach has been preffered, where the emphasis is placed on his dignity, freedom, integrity and individual development. Delors (1996)

published his report on education for the 21st century where four pillars following learning to know (cognitive dimension), learning to do (instrumental dimension), learning to live together (social dimension), and learning to be (individual dimension) were stated. There was a real need to change education to become compatible with the demands of the present world. UNICEF (2015), and WHO (2020), among others, have identified a set of core life skills resulting from the pillars whose acquisition starts from an early age through all forms of learning. Among them are creative and critical thinking, problem-solving, decision-making, communication skills, interpersonal relationships and cooperation, respect for diversity, self-awareness, empathy, resilience, coping with emotions and stress. Also, the European Commission (2020) has stressed the demand for relevant knowledge, skills and attitudes. People need to be equipped with a set of competences including literacy, numeracy and digital skills. Critical thinking, creativity and the ability to work as part of a team are equally important to build sustainable careers and become active citizens.

If we expect children to become individuals with fulfilled potentials, developed abilities and skills for life, we first need to look at tertiary teacher´s education and training. We have focused on a number of selected topics that need to be included in the training of future teachers. At the same time, these issues are researched at our Department of Pedagogy and open space for international cooperation and research. Trends to be observed are implemented into the bachelor courses.

The first area we discuss is *language development and early literacy*. Child's ability to read and write starts to develop much earlier than in the first grade of primary school. It is the result of several important phases in the learning process. Hearing sounds, developing vocabulary, recognising letters and spellingis a part of pre-literacy instruction. Child's early reading and writing skills provide the base for future comprehension and communication. It is important for student teachers to understand all these processes in phonics and early literacy instruction to be competent to teach correctly on the basis of scientific knowledge. PIRLS measures and compares reading literacy achievement among fourth graders across countries. Reading literacy is defined as the ability to understand and use those written language forms required by society and valued by the individual. Readers can construct meaning from texts in a variety of forms. They read to learn, to participate in communities of readers in school and everyday life, and for enjoyment (Mullis et al., 2023). In case of Slovakia, reading competence between 2016 and 2021 scored above the international point of refence However, there was a trend toward low achievement, and socioeconomic status was a strong predictor of reading competence.

Language literacy is one of the most important competences in life, which predicts later development of critical and creative thinking. Reading and writing are activities based on experience, relying on the child's capabilities (hear, see, say, and

store words) and on specific activities encouraging the skills of visual and auditory discrimination, physical maturity, particularly of fine motor control, underpinned by a desire to communicate (Featherstone, 2017).

It is necessary to work on skills such as letter recognition, as well as sound and phonological awareness in preschool age. Research results demonstrate the importance of phonological awareness for ongoing literacy development (Grofčíková & Máčajová, 2019). Phonological awareness is the ability to pay attention to the sound structure of words, to divide and manipulate sounds. Four skills that form the basis of phonological awareness are distinguished, rhyming, division of words into syllables, isolating individual sounds (acoustic analysis), joining syllables and sounds (acoustic synthesis), and manipulating sounds (phoneme awareness). Many studies (e.g., Adams, 1990; McBride-Chang, 1995; Mann & Foy, 2007; Torgesen, 2002, Goswami, 2015) have shown that the awareness of the phonological structure of spoken speech, distinguishing phonological units (words, syllables, morphemes and, especially, phonemes), including the ability to work effectively with them at the level of operational memory, is, from the aspect of learning to read, much more important, if not decisive. Children with weak phonological skills are at risk of dyslexia. Therefore child's level of phonological abilities at the end of preschool age is important for the future acquisition of reading and writing skills and influence child´s broader academic success during their schooling (Grofčíková & Máčajová, 2019, 2021).

In our department, we launched a national VEGA project entitled *The Development of the Diagnostic Instrument for the Assessment of the Level of Phonemic Awareness of Pre-School Age Children* (Máčajová, 2016–2019), whose results were implemented into the new course Phonological and phonemic awareness and preliteracy instruction.

Early language learning is a broad and complex concept. Barcelona European Council (2002) called for action to improve basic language skills by teaching at least two foreign languages from a very early age. Multilingualism became the main goal of the EU language education policy supported by other policy statements and language skills were identified as a key competence for life. Slovakia, having been an EU member state since 2004, adopted this objective in national documents. Early language learning (ELL) at pre-primary level means systematic awareness raising or exposure to more than one language taking place in an early childhood education and care setting in a pre-primary school context (European commission, 2011). First language/mother tongue is the language first acquired by a child. Language of instruction is the dominant language formally used in the pre-primary school setting and it is Slovak (in the areas with minorities it can be Hungarian or Rusyn language). Foreign language is any language used in the pre-primary school context other than the first language/mother tongue, the language of instruction or second language, and it is usually English. For children from the Roma minority or migrant background is Slovak language as a second language (the

Roma language is not a language of instruction in the schools). Multilingualism or plurilingualism connected with getting to know different cultures is beneficial to all children. It supports social, intercultural, personal, and interpersonal development of a child focused on diversity, cultural variety, but also openness to respect and inclusion. On the other hand, foreign language acquisition from an early age is similar to the acquisition of the mother tongue, as it is a very natural and effortless process. An early start is essential to gain native-speaker level of competence, particularly in pronunciation and intonation. Early language learning is integrated into the context of everyday natural playful situations in which the language is meaningful and useful.

As a part of bachelor programme, we offer to our students two optional blocks of courses focused on teaching the English and Roma language and literature for children and young learners. Both blocks are completed by state exam and graduates become competent to teach the English or Roma language in a kindergarten and primary school. Our bachelor students can also be involved in an international, one-semester study programme EPTE (Europen primary teacher education) offered in the summer term in one of the five cooperating partner HEI (responsible for Slovakia Kurincová and Klimentová). Students study in an internationally mixed group, following curriculum which consists of six modules (Society, culture and education; Plurilingual and intercultural education; Environment and sustainable development; Mathematics, Arts, Pedagogy and didactics, http://www.kpg.pf.ukf.sk/epte/) taught by internationally mixed experts. EPTE study programme as an output of Erasmus project has been successfully run since 2012.

Another important, big and challenging topic presented in international and national documents is *diversity and inclusion*. Provision of safe, high-quality early childhood education for all children is emphasized and we are committed to developing such inclusive education. Inclusive approach was often connected only with children with special educational needs and disabilities or disorders. However, we understand inclusive preschool education as the beginning of the process of building society for everybody, creating a respectful and humanistic context based on the assumption that education can change something. Early inclusion is based on three foundations – attempt, support, and participation. The environment exists before the child enters it, so it is not the child who defines the inclusive environment, it has already been created. The signs are the support for all children, empathetic teacher-children relationship, a variety of activities and learning materials, respect for the sequence in development and a structured routine (Sanches-Ferreira, 2020). Showing respect and acceptance to each child leads to the building of relationships and the bonding of the collective, which provides children with security and the possibility of their own development and learning. The network of relationships is formed by children, teachers and parents, who have joint responsibility and the ability to solve all kinds of diversity among children in the group in a better way (Giardina, 2019). Social-emotional learning is powerful

process of developing self-awareness and self-management; child controls emotions and connects well with others. These skills are vital for success in life, at school, at work and in developing healthy relationships (Maki, 2022). PISA (2021) showed that students who participated in early childhood education for more than one year achieved higher scores in mathematics tests at age 15. This academic evidence demonstrates that access to early childhood education limits the development of competence gaps between advantaged and disadvantaged children. An achievement gap refers to the differences in academic achievement of various social and economic groups. It is measured between low and high-income families, majority and minority groups based on language, ethnicity, race, religion, males and females, etc. While access to pre-primary education is crucial, as we mentioned several times, the quality of education is equally important. It is the foundation for later educational success. Therefore, we need to talk about fair, equal conditions for all children, especially for those who are disadvantaged. Creating a socially inclusive environment in kindergarten requires the facilitating teacher approach that, through acquired professional competences and experience, creates a positive climate of acceptance of each child in the group. The key activity is play as a natural child's activity, which helps create teacher-child relationship and is perceived as challenging behaviour and expressions stemming from a different cultural, linguistic, and social environment.

In our department, we have solved the Erasmus+ KA2 project titled Playing-2-gether: Teacher sensitivity as a basis for inclusion in preschool which was focused on developing P2G programme (Grofčíková, 2017–2020, https://www.p2g.ukf.sk/en/home/). The topic of inclusion and diversity, as well P2G programme was implemented into the bachelor course *Inclusion by play*. In P2G, we promote the concept of social inclusion through play, as the approach aimed at improving the teacher-child relationship in general (prevention), as well as the relationship teacher-child with behavioural difficulties (intervention) (Vancraeyveldt et al., 2022). In the past, problematic behaviour was considered as child's natural tendency to disobedience, which resulted from his/her individual characteristics, the child himself/herself was perceived as the cause. It was gradually discovered that the individual characteristics of the child are multiplied by interaction with other factors such as the style of upbringing etc. Challenging behaviour is an environmental challenge. The facilitating relationship between a teacher and a child is characterized by ahigh level of closeness and a low level of conflicts between them (Pianta, Hamre, Stuhlman, 2003). It is important for the well-being, safety and development of all children, but especially for children who are at risk. Spilt et al. (2012) found that teacher sensitivity is important in a child's socio-emotional development as well as in their later academic success. At the same time, it has compensatory effects on the development of at-risk children and their social integration (Sabol & Pianta, 2012). If a child displays a high level of externalizing problem behaviour, it is behaviour that is disruptive, harmful to other children (e.g., hyperactive, disobedient, resisting, and defiant, aggressive and hurting others or himself/herself, rejecting,

withdrawn, not accepting the teacher or, on the contrary, demanding the attention). Such behaviour can result from different linguistic, cultural, or social environment (Grofčíková & Klimentová, 2019) and predict later inability to adapt, lead to behavioural disorders and school failure (Vancraeyveldt et al., 2022). Feason et al. (2010) claim that creating the secure bond with the closest caregivers is important, as it supports the child development and prevents problems with adjustment in general as well as the external manifestations of problem behaviour. Verschueren and Koomen (2012) see the importance of relational ties in the fact that children perceive the teacher as the haven, feel less stressed and can better control their emotions and expression, take the initiative, and explore the world around them. Quality teacher-child relationship is one of the strongest predictors of learning and performance of children and is important for self-concept and positive self-image. The child receives information that is valuable and is more motivated to behave according to the established rules (Vancraeyveldt et al., 2022). Learning through play has been proven to be a particularly successful approach for children. Rather than just engaging children in organised activities, they may use play to explore, create, and absorb knowledge in a natural and enjoyable way. There are several benefits to utilising a play-based early years learning framework, including the development of positive ideas and happiness surrounding learning, the development of different abilities, and a greater connection to the world around them. Children may form bonds, learn to settle disagreements, negotiate, control their actions, see diversity and take it as natural.

Another trend supporting education for greener and more sustainable future is seriously taken into consideration. *Green deal and transition* is a European priority. Various initiatives and actions regarding the environment are taking place in education and training across Europe. The movement for a climate-neutral EU will have significant social, economic and employment impacts. Therefore, people with knowledge, skills and attitudes necessary to shape and cope with the change are needed. Nature-based education and learning in nature is becoming more and more significant in the development of children. We give children opportunities to interact with nature, they are engaged by allowing them to explore it and create relationships with the natural environment as well as responsible behaviour. Teacher training for the upcoming decades must include the area of sustainable development of the world in which children live their childhood and their teachers and parents live their adulthood. Together, we all found ourselves in a global crisis, from which the ways are being sought to stop or slow down this situation. The cause is climate change, as a result of irresponsible human behaviour in previous decades. Sustainable development is most clearly defined as the development that enables the satisfaction of the needs of current people and generations without jeopardizing the demands of future generations to meet their future needs. It is a whole complex of commitments and activities that were approved at the UN summit in New York in 2015 and determines the general framework for the countries of the world to eliminate poverty and achieve sustainable development by 2030 (The 2030 Agenda for Sustainable

Development). The global goals focus on three main pillars: the economy, the social area and the environment. The document outlines the possibilities of how to protect the planet for future generations, to preserve the ecosystem in which man will continue to live. However, that is a rather complex process.

Education for sustainable development is characterized as supporting the acquisition of knowledge, skills, understanding, values and the implementation of such activities (called earth-friendly practices, eco-friendly habits). These are extremely demanding requirements. Their fulfillment is linked to many big decisions and activities, but also to small daily activities of individuals who are aware of the threats in the current world. The training of future teachers includes global competences. A person who is globally competent is characterized by the fact that in everyday life:

1. he/she can research local, global and intercultural topics,

2. he/she can understand and evaluate different perspectives on what happens in the world,

3. he/she can interact with others and respect them (different nationalities, ethnicities, religions, social diversity),

4. and that he/she acts responsibly in the interests of the sustainability of the world and the common good (Piacentiniat al., 2018).

Teachers have to respect the idea of sustainable development and develop the competences associated with this in children, in cooperation with parents. The natural way to support global competences is through contact with the nature and environment. The teacher should be adequately prepared for how to stimulate such contacts and what benefits it brings to children and students. The Bright Horizons educational team (2019) highlights the following benefits for pupils in contact with nature:

– Intellectual benefits: nature can be seen as an endless laboratory where children, who have a natural desire for experimentation, can use their senses to explore what nature offers. Children think, ask questions, create various hypotheses and use their curiosity in simple activities in nature; experiential learning is applied.

– Emotional benefits: a child feels free to explore the natural surroundings, has freedom of movement, can scream, simply do what cannot be done indoors. Children enjoy it and it is one of their forms of self-expression. In addition, activities such as running, jumping, climbing, etc. relieve children's stress and tension. Children who are bursting with energy can quiet down and calm down during such activities (research shows the positive impact of outdoor activities on children with ADHD).

– Social benefits: children learn to adapt, help each other, share, solve tasks together, invent different plays and activities, set rules for them and seek consensus on them. In nature, they are generally more attentive to others and more empathetic.

– Benefits for physical fitness: all weather conditions and fresh air encourage physical activity, which in turn contributes to the child's health, immune system, weight control and resistance.

– Environmental benefits: through love and respect for the nature the child gradually acquires responsibility for its protection.

The idea of sustainable development in the school environment and the training of future teachers were supported by research and educational activities within the national APVV project “Forest pedagogy and education for sustainable development in pre-primary and primary education” (Kollárová, 2019–2022). The goal of the project was to design, implement and verify a model of forest pedagogy methodology, to find its application in school and out of school facilities and thus to stimulate children’s interest in forest, nature and the environment, to develop natural science literacy as part of the child's global competences. Another goal was to apply the research results to the undergraduate and postgraduate training of teachers (http://www.lesnapedagogika.sk/portal/lesped/). Research findings are reflected in curriculum; a new course *Forest pedagogy* was implemented into the bachelor study programme and curriculum was extended in courses focused on natural and social environment and wellbeing.

Finally, the importance of *school-family cooperation* is pointed out. Bearing in mind that education today is of a collaborative nature, we would like to underline the readiness of future teachers for parents’ involvement in school, family-school cooperation, and competences, which are crucial under the conditions of differentiation of pupil’s population. Socio-cultural approach and the ecological theory of Bronfenbrenner form the theoretical bases for understanding the interconnection between family and school. Bronfenbrenner’s research outcomes documented that the development of children is best understood as taking place within nested contexts – family settings and, later, school and community surroundings (Bronfenbrenner,1986, see also Epstein et al., 2009).

There is a consensus among researchers, teachers and parents about the impact of family-school relations and cooperation on all people involved in the process of education (mainly on pupils, e.g., better grades, regular school attendance, better attitudes to school, motivation in school activities, etc., see Epstein, 2009; Smith, et al., 2011; Buchanan & Buchanan, 2019; Mendelová, Zelená, Tirpáková, 2019). School-family cooperation has a positive influence on the entire school life. Moreover, it can be the way for boosting quality of family life (teacher´s role as a parent educator) (Denessen et al., 2009).

The problem is a real school life. There is an insufficient training of future teachers for working with the family e.g., the teacher's inability to know how to diagnose the pupil's family, they do not understand today's wide family diversity, cultural communication issues and various ways of how to cooperate with different types of parents. In this context, we would like to present six areas of the teacher competences model, which was developed within the ATEPIE (Advancing Teacher Professionalism for Inclusive, Quality and Relevant Education) where theoretical knowledge, cognitive and practical skills, attitudes and values are linked to areas: 1. Learner and learning, 2. Teaching and assessment. 3. Learning environment. 4. Professional development and responsibility, 5. School, family and community cooperation, 6. School development and improvement of the education system. Reagrding the new trends in teacher training, field of school, family and community cooperation has to be designed anew. The following requirements for teachers are derived from the above-mentioned document:

1. A teacher should have knowledge and understanding of: expert associates and other professionals in and out of school towards ensuring the well-being of each child, the importance and impact of family involvement in school life, approaches to encouraging and sustaining the partnership among parents (family/cares) and schools, and the possibilities and resources of the local community to support families and children.

2. A teacher should be able to: establish cooperation and participate in teamwork in diverse cultural contexts, communicate effectively and respectfully with teachers, colleagues, parents, experts and the representatives of authorities, apply different strategies in order to develop an effective partnership between family, school and community.

3. A teacher should: be open and ready to cooperate with other experts, parents and the wider community, nurture relations with others based on empathy, mutual respect and tolerance of different opinions, promote mutual trust and confidentiality in relations with children, colleagues and parents, be ready to take action and promote the rights and interests of each child in the school and community (Jusović, Vidović, Grahovac, 2013).

This is a great challenge for higher education institutions preparing future teachers for the real situations and contacts with parents, both from the theoretical and practical point of view .Our interest in solving the abovementioned problem can be documented by the research project titled *The Topic of a Family in the System of Pre-service Teacher Preparation*, whose outcomes are implemented into the theoretical courses and pre-service teacher practice (Kurincová, Turzák, Turzáková, 2021).

CONCLUSION

Presented trends and their implementation into the bachelor courses and teacher training are only a part of the scientific and research projects realized in Department of pedagogy at CPU in Nitra. Area of digital and media education is highly reflected in other study programmes provided by our department, it relates to issues such as development of critical thinking and abilities to distinguish among information, facts, opinions, ideas in various resources. There is important to work not only with children and pupils but also with student teachers. Then our projects relate to issues such asage-appropriate internet contents, threats, protection, and prevention in online environment where children, youngsters as well older people are vulnerable and often victims of cyberbullying, stalking, abusing and harassment, scametc. on social nets. Another currently reflected challenge is aging and intergeneration learning. All these researched areas increase professionalisation of teachers, their competences and improve the under graduate training. Finally, this paper can serve as a call for international cooperation in the field of teacher profession.

References

Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development. Research perspectives. *Developmental psychology*, 22(6), 723–729.

Buchanan, K. S. & Buchanan, T. D. (2019). Preparing teacher candidates to collaborate with families and communities: Standards, research, and practice. *Northwest Journal of Teacher Education*, 14(1), 1–19.

Casper, V. (2011). Terms of engagement: Preparing pre-service teachers to form authentic partnerships with families and communities. *Education as Change*, 15(1), 5–19.

Delors, J. (1996). *Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century* (highlights). Retrieved July 9, 2023 from the World Wide Web https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590.

Denessen, E., Kloppenburg, L., Bakker, J. & Kerkhof, M. (2009). Teacher-parent partnerships: Preservice teacher competences and attitudes during teacher training in the Netherlands. *International Journal about Parents in Education*, 3(1), 29–36.

Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R. & Van Voorhis, F. L. (2009). *School, Family, and Community Partnerships*: California: Corwin Press a SAGE Company.

European Council conclusions (2009). *Strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020).* Available at http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:01:EN:HTML.

European Commission (2011). *European strategic framework for education and training (ET 2020) language learning at pre-primary school level: making it efficient and sustainable a policy handbook.* Available at: file:///c:/users/administrator/downloads/early-language-learning-handbook_en.pdf.

European Commission (2020). *European Education area. The importance of key competences development.* Available at https://education.ec.europa.eu/focus-topics/teachers-trainers-and-school-leaders/teaching-professions.

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2023). *Children's reading competence and well-being in the EU: an EU comparative analysis of the PIRLS results*, Publications Office of the European Union. Available at: https://data.europa.eu/doi/10.2766/820665.

European Education Area (2021). *Concept paper: Early Childhood Education and Care*. Available at: file:///C:/Users/Administrator/Downloads/concept-paper-early-childhood-education-care.pdf.

Fearon, R. P., Bakermans-Kranenburg, M. J., Van I. Jzendoorn, M. H., Lapsley, A. M. & Roisman, G. I. (2010). The Significance of Insecure Attachment and Disorganization in the Development of Children's Externalizing Behavior: A Meta-Analytic Study. *Child Development*, 81(1), 435–456. DOI 10.1111/j.1467-8624.2009.01405.x.

Featherstone, S. (2017). *Making sense of neuroscience in the early years.* London: Bloomsbury.

Flavin, B. (2020). *Emerging Trends in Early Childhood Education.* Retrieved October 12, 2022 from the World Wide Web https://www.rasmussen.edu/degrees/education/blog/3-ongoing-trends-early-childhood-education-impact-you/.

Giardina, C. (2019). *What Does an Inclusive Classroom Look Like?*. Retrieved February 20, 2023 from the World Wide Web https://inclusiveschools.org/what-does-an-inclusive-classroom-look-like/(2019).

Grofčíková, S. & Klimentová, A. (2019). Teoretické východiská programu Playing-2-gether (Hráme sa spolu). In J. Duchovičová, D. Hošová & R. Koleňáková (eds.): *Inovatívne trendy v odborových didaktikách. Prepojenie teórie a praxe výučbových stratégií kritického a tvorivého myslenia.* Zborník štúdií z medzinárodnej vedeckej konferencie (115–118). Nitra: PF UKF.

Grofčíková, S. & Máčajová, M. (2019). *Fonologické uvedomovanie detí predškolského veku*. Nitra: UKF.

Grofčíková, S. & Máčajová, M. (2021). Rhyming in the Context of the Phonological Awareness of Pre-School Children. *CEPS Journal*, 11(1), 115–138. DOI 10.26529/cepsj.685.

Jusović, R. R., Vidović, V. V. & Grahovac, M. (2013). Framework of teacher competences – ATEPIE approach. In V. V. Vidović & Z. Velkovski (eds.), *Teaching profession for the 21st century* (24–40). Belgrade: Centre for Education Policy.

Kurincová, V. (2014). Family diversity and its reflection in teacher´s work and prospective teachers training, *Edukacja ustawicznadoroslych: Polish Journal of Continuing Education*, 87(4), 652–661.

Kurincová, V., Turzák, T. & Turzáková, J. (021). The Competency for building School-Family Partnerships in pre-service teacher education: The role of study level, experience with school-family cooperation and self-rated personality. *Ad Alta: Journal of Interdisciplinary Research*, 11(2), 285–289.

Maki, J. (2022). *5 trends transforming early childhood education.* Retrieved July 28, 2023 from the World Wide Web https://www.andersoncollege.com/5-trends-transforming-early-childhood-education/.

Mendelová, E., Zelená, H. & Tirpáková, A. (2019). Self-efficacy of students – future teachers in the cooperation with students' parents. *Ad Alta: Journal of Interdisciplinary Research*, 9(2), 205–209.

Mullis, I. V. S., von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K. A. & Wry, E. (2023). *PIRLS 2021 International Results in Reading.* Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. Retrieved July 30, 2023 from the World Wide Webhttps://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb5342.

OECD (2022). *How do early childhood education systems differ around the world?* In Education at aGlance 2022: OECD Indicators, OECD Publishing: Paris. DOI https://doi.org/10.1787/63190ffa-en.

Piacentini, M. et al. (2018). *Preparing Our Youth for An Inclusive And Sustainable World. The OECD PISA Global Competency Framework*. Retrieved May 5, 2022 from the World Wide Web https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf.

Pianta, R. C., Hamre, B. K. & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In W. M. Reynolds, G. E. Miller & I. B. Weiner (eds.): *Handbook of psychology*: *Educational psychology* (199–234). NY: Wiley.

Recovery and resilience plan for the Slovak Republic (2021). Available at: https://commission.europa.eu/business-economy-euro/economic-recovery/recovery-and-resilience-facility/slovakias-recovery-and-resilience-plan_sk#economic-and-social-resilience.

Sabol, T. J. & Pianta, R.C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment and Human Development*, 14(3), 213–231. DOI 10.1080/14616734.2012.672262.

Sanches-Ferreira, M. (2020). *What is inclusive early childhood education*. Retrieved May 10, 2021 from the World Wide Web https://www.p2g.ukf.sk/p2g-3/preco/.

Smith, T. E., Gartin, B. L. & Murdick, N. L. (2011). *Including adolescents with disabilities in general education classrooms.* Pearson Higher Ed.

Spilt, J. L., Hughes, J. N., Wu, J. Y. & Kwok, O. M. (2012). Dynamics of teacher-student relationships: stability and change across elementary school and the influence on children's academicsuccess. *Child Development*, 83(4), 1180–1195. DOI 10.1111/j.1467-8624.2012.01761.x.

The 2030 Agenda for Sustainable Development. Available at https://www.un.org/development/desa/jpo/wpcontent/uploads/sites/55/2017/02/2030-Agenda-for-Sustainable-Development-KCSD-Primer-new.pdf.

UNICEF (2015). *Life Skills and Citizenship Education.* Available at https://www.unicef.org/mena/life-skills-and-citizenship-education.

Vancraeyveldt, C., Araújo, S., Boland, A., Grofčíková, S., Klimentova, A., Oenema-Mostert I. & Sanches-Ferreira, M. (2022). Learning to Playing-2-gether: Building Positive Relationships with Children Through Play. In E. Loizou & J. T. Smith (eds.): *Teacher Education and Play Pedagogy: International Perspectives* (109–123). Abingdon: Routledge.

WHO (2020). *Life skills education school handbook: prevention of noncommunicable diseases – Introduction.* Geneva: World Health Organization. Licence: CC BY-NC-SA 3.0 IGO Available at file: ///C:/Users/Administrator/Downloads/9789240004849-eng.pdf.

Соња Грофчикова
Универзитет „Константин Филозоф”, Педагошки факултет, Нитра, Словачка
Вјера Куринцова
Универзитет „Константин Филозоф”, Педагошки факултет, Нитра, Словачка

НАЈНОВЈИ ТРЕНДОВИ У РАНОМ ОБРАЗОВАЊУ: РЕФЛЕКСИЈА НА ИСТРАЖИВАЊЕ И РАЗВОЈ КУРИКУЛУМА

Резиме

Милиони наставника у Европи представљају важну интелектуалну моћ. Они утичу на огромну популацију ученика, која у данашње време није хомогена, утичу на заједницу родитеља и имају респектован утицај на друштво. Неопходно је истаћи да глобални свет у 21. веку доноси неколико промена које се морају имплементирати у рад наставника у настави. Сходно томе, мењају се улоге и компетенције наставника (са акцентом на глобалне компетенције), у односу на прошлост се мењају (постоји много разлога, на пример, инклузија ученика са посебним потребама, социјална инклузија и различитост у мултикултуралним одељењима, различитост породичних окружења ученика, ризичних породица, нових ИКТ у школском и кућном окружењу, укључивања родитеља у школе итд.). Тренутно постоји општа сагласност међу истраживачима да се компетенције за наставничку професију морају широко схватити, не само као „наставне” компетенције (тј. подучавање у разреду, извођење разредне наставе), већ и као процес развојаактуелних компетенција код студената, будућих наставника. Основни циљ овог рада је да представи како се најновији трендови имплементирају у универзитетско професионално образовање студената, будућих наставника на основним студијским програмима Предшколско и основно образовање на Универзитету Константин Филозоф у Нитри и какве користи доносе образовној стварности у вртићу и основној школи.

Кључне речи: *предшколско и основно образовање, настава, трендови у терцијарном образовању, истраживања у образовним наукама, компетенције наставника.*

Научни скуп
Савремено предшколско васпитање и образовање – тенденције, изазови и могућности
Педагошки факултет у Ужицу
20. октобар 2023.

ISBN 978-86-6191-077-7
DOI 10.46793/SPVO23.053S
УДК 373.2:821-93-14
Оригинални научни чланак
стр. 53–88

Мирјана М. Стакић[*]
Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет, Ужице

ДЕТЕ И САН У НАРОДНИМ УСПАВАНКАМА[**]

Апстракт: Сан је у функцији развоја и раста детета, зато се многи родитељи труде да децу уведу у сан помоћу успаванки. У раду се испитује каква осећања, жеље, благослове и очекивања од детета садрже успаванке које припадају различитим народима и каква гледишта на сан и успављивање детета постоје у њима. Корпус грађе сачињава 120 успаванки које су објављене у књизи Милутина Ђуричковића „Звездице сна: успаванке народа света" (2021). У истраживању су примењене техника анализе садржаја и дескриптивна метода, а добијени резултати показују да се у успаванкама благослови и жеље тичу здравља, среће и дуговечности детета. Везују се за сан, постоји и његово оживљавање, што сведочи о томе да су успаванке имале магијску функцију. Очекивања од детета показују да се оно усмеравало ка томе да испуни очекивања породице и друштвене заједнице. Анализа гледишта на сан и успављивање детета показује да се истичу квалитет сна, помагачи који уводе дете у сан и улога породице, првенствено мајке у стварању оптималних услова за сан и уклањању ометача који га ремете. Анализиране успаванке садрже и модел васпитања детета који се примењивао – подстицање на пожељно понашање (спавање) даривањем (наградом) и кажњавање за непожељно понашање плашењем као обликом реактивног дисциплиновања. Анализа показује да у народним успаванкама које припадају различитим народима постоје бројни заједнички елементи, да су успаванке, поред основне, имале и друге функције и имплицира потребу додатних истраживања.

Кључне речи: *успаванка, дете, добробит детета, васпитна функција успаванки, сан.*

[*] mirjanastakić073@gmail.com

[**] Рад је настао у оквиру пројектних активности које подржава Министарство науке, технолошког развоја и иновација РС, Уговор број 451-03-47/2023-01.

УВОДНО РАЗМАТРАЊЕ

Успаванке су лирске песме намењене деци. Могу бити народне и ауторске, а обе врсте повезује заједничка основна функција – успављивање детета, те Предојевић истиче да је кључан њихов заједнички контекст извођења и разграничава их на основу погледа који је на њега постојао јер су народне успаванке настале током самог извођења и без њега не би постојале, док је код настанка ауторских кључно то што настају „у идеји изведбе која је у пракси упитна” (Predojević, 2013: 205). Када је реч о народним успаванкама, њих су од давнина певале женске особе, углавном мајке, док су успављивале дете. Нагнуте над колевком, оне су изговарале, тј. певале текст успаванке чија семантика осликава жељу не само да дете што пре утоне у миран и безбрижан сан већ и да оно буде здраво, безбедно и срећно. Конди (Kondi) указује на то да се успаванке певају како би се задовољиле потребе које бебе имају (Kondi, 2019). То што се певају, тј. елементи музике, позитивно утичу на дете, јер се музика може сматрати „предлингвистичким језиком” који позитивно делује на људско биће (Whitwell, 1999: 256), па у литератури постоји и дефинисање успаванки као „вокалног музичког дела” које је „посебно креирано да успава дете коришћењем формуле која се понавља” (Baker & Mackinlay, 2006: 147).

Морамо истаћи да савремено доба, „са својим новим технологијама, доноси и нове видове успављивања беба” (Лештарић, 2006: 947). „Живу реч, песму и причу, који су представљали основне видове комуникације у прошлости, у данашње време заменила су савремена средства комуникације” (Костић и Пурић, 2020: 55). Ту пре свега мислимо на аудио-снимке успаванки који су доступни на интернету или се репродукују путем носача звука.[1] Реч је о успаванкама које су широкој популацији доступне у вокално-инструменталном или инструменталном облику. Иако, у овим успаванкама детету не пева мајка или нека друга блиска особа, несумњиво је да и оне имају позитивне ефекте када је реч не само о увођењу детета у сан већ и о његовом здрављу јер и резултати истраживања која се баве испитивањем утицаја успаванки на здравље беба, попут истраживања које је извршено у јединицама интензивне неге за новорођенчад у Сједињеним Америчким Државама, показују да се бебе којима су пуштане успаванке брже опорављају, због чега аутори разматрају импликације за терапијску употребу слушних стимулуса у јединицама за интензивну негу новорођенчади (Standley & Moore, 1995). Поред тога, и

[1] Примена савремене технологије као замене за успављивање детета певањем успаванки није карактеристика само раног периода у коме мајке успављују бебе на овај начин. Резултати истраживања које су спровеле Љиљана Костић и Далиборка Пурић на узорку од 302 васпитача показују „да је скоро три четвртине успаванки” које они примењују у раду „доступно у форми вокално-инструменталних композиција” (Костић и Пурић, 2020: 55).

резултати других истраживања показују позитивне ефекте које успаванке имају на новорођенчад (Cassidy & Standley, 1995).

Мајке као да интуитивно осећају да успаванке доносе добробит за њихово дете, па их певају својим бебама и док их носе у стомаку. Љиљана Костић и Далиборка Пурић се позивају на резултате истраживања који показују да „новорођенчад и деца старости до једне године показују више интересовања, односно њихову пажњу у већој мери изазивају песме без пратње музике” (Костић и Пурић, 2020: 56). Аутори истичу да бебе још док су у материци науче да препознају интонационе обрасце звука и фреквенције језика у својој култури (Whitwell, 1999) и да „емоционалне комуникативне способности и осетљивост новорођенчади указују на то да су имала пренаталну праксу” (Parncutt, 2006: 4). Беба најбоље реагује на глас своје мајке и мајчин говор је „охрабрује” (Güneş, 2010: 33). Тако се успоставља и емоционална веза између мајке и детета, која је важна за развој новорођенчади јер обавештава мајку о емоционалном стању и потребама детета. Повежимо то са старошћу успаванки[2] и претпоставићемо да су мајке одувек осећале колико је важна емотивна веза која се успоставља између њих и детета посредством речи, звука и мелодије, а звучношћу се нарочито одликују ономатопеичне и друге речи које се као рефрени понављају у успаванкама које припадају различитим народима света. Неке од таквих речи јесу *нина* и *нана*. Конди указује на то да се оне са етимолошке тачке гледишта могу односити на сумерског бога месеца (*Nanna*) и вавилонску богињу Иштар (*Ninni*), па су у успаванкама речи *нан* и *нин* могле имати магијску функцију јер се њима призивала богиња, што је за циљ имало заштиту детета (Kondi, 2019). То може сведочити и о заједничком пореклу успаванки и да су поред примарне функције, успављивања детета, имале и магијску функцију, јер су биле „засноване на магији речи, на анимистичком и аниматистичком погледу на свет, на равнотежи између сна и несанице” (Пешић и Милошевић-Ђорђевић, 1997: 252). И нека савремена истраживања показују да се у различитим културама разликује оно што мајке певају, када и како певају (Trehub & Gudmundsdottir, 2019). Наведено се поткрепљује тиме да се у друштвима у којима је брига усмерена на преживљавање одојчади, беба држи у наручју, преовлађује физички контакт, а успаванке имају функцију промовисања спокоја и сна (према: Trehub & Gudmundsdottir, 2019) и примерима да се у аграрним друштвима или тамо где је висока смртност беба, успаванке певају са мало или без контакта лицем у лице да би се елиминисала визуелна стимулација (нпр. у турском селу Akçaeniş лице детета се покрије танким шалом) (Trehub & Prince, 2010).

[2] Успаванке се сматрају врло старом лирском врстом јер се претпоставља да „потичу из времена када се веровало у магијску моћ речи” (Милинковић, 2003: 15; 2012: 29), „магију речи и песме” (Петровић, 2001: 21) и претпоставка је „да је једна од првих успаванки настала пре четири миленијума у древном Вавилону” (Ђуричковић, 2021: 5).

Поред тога, успаванке имају образовну и васпитну функцију. Оне доприносе учењу детета јер поспешују његов семантички и говорни развој. Помажу да деца унапреде вештину откривања и препознавања звукова и уочавања слогова и речи (Güneş, 2010: 27). Слушајући успаванке бебе се „упознају са речима које прате ритам” (Ulutaş, 2022: 1430). Успављујући дете мајка најчешће понавља текст исте успаванке. То чини да дете буде контитуирано изложено слушању речи или спојева речи, попут спојева у српским народним успаванкама: *спавај чедо* („Успаванка”), *моје чедо драго* („Нија мајка нејака Јована”), *моје чедо мало* („Бујн паји моје чедо мало”) и сл. Изложеност понављањима олакшава учење речи (Ulutaş, 2022), но такво понављање текста једне или неколико успаванки не мора буде последица личне перцепције особе која детету пева успаванку да оно најбоље реагује на конкретну успаванку која му се пева. Резултати истраживања које се бавило испитивањем утицаја успаванки за добробит мајки показују да оне знају и певају мало успаванки, што указује да је кроз генерације дошло до губитка њиховог репертоара (Baker & Mackinlay, 2006: 156). Постоје и другачији резултати истраживања, попут резултата истраживања спроведеног у окружењу, у Републици Хрватској, на узорку од 206 мајки, који показују да 85% испитаница пева својој деци успаванке и да од тог процента 30% њих пева успаванке које се сматрају усменим наслеђем, те аутор истраживања закључује да традиционалне народне успаванке „итекако живе и у сувремено доба” (Predojević, 2013: 216). На знатно већем узорку испитаника (692 испитаника од чега 340 родитеља и 352 васпитача) спроведено је 2021. године истраживање у Републици Србији чији резултати показују да је главни разлог због ког већина испитаника (57,4%) не успављује децу традиционалним народним успаванкама „недовољно познавање ових песама” (Илић, Ковач, Павловић Белојица, 2022: 389). Можда је то сужење репертоара успаванки последица тога што се у савременом друштву успаванке посматрају у фокусу њихове примарне функције, која је и практична – успављивање деце и да су их у том погледу заменила друга средства, попут већ претходно поменутих комерцијализованих аудио-снимака. Поред тога, ослабљене су и њихове друге функције, попут магијске, васпитне и образовне, о којима је претходно било речи. Оне су биле уткане у семантичке слојеве успаванке и двоструко усмерене: 1) према детету и 2) према породици.

Када је реч о детету, несумњиво је да је примарна функција успаванки сагласна семантици њиховог наслова, оне служе за увођење детета у сан, али, поред тога, оне представљају и најранији облик социјализације, развоја, васпитања и учења детета. У литератури се указује на то да оне доприносе „језичком, емоционалном, социјалном, физичком и менталном развоју деце” (Güneş, 2010: 27). И Жарко Требјешанин износи став да је наша усмена књижевност „битан чинилац не само говорног развоја детета, већ и његовог целокупног психичког, духовног и културног развоја” (Требјешанин, 2000: 270). Иако је аутор овај став изнео имајући у виду високу естетску и етичку вредност српске

усмене књижевности, он се може уопштити на целокупну усмену књижевност као духовну и културну матрицу која је утицала на учење и васпитање младих нараштаја, те успаванка „као садржај васпитнообразовних активности на предшколском нивоу може бити фактор лингвистичког, когнитивног, социоемоционалног развоја детета” (Marinković, Purić, Kostić, 2022: 157). Када је реч о утицају успаванке на одрасле, „успаванке су један од показатеља културног памћења” (Ulutaş, 2022: 1430), и у литератури се указује на то да мајке „наслеђују” успаванке од друштвене заједнице, а нарочито од породице и тако уче улоге и прихватају вредности и идеале о мајчинству у складу са схватањима групе којој припадају (Strollo & Romano, 2014).[3]

Из претходно наведеног произилази да све функције успаванки није лако одредити као што то у први мах може изгледати, јер би њихово одређивање морало да садржи и локалне концепте и симболичке асоцијације које би истакле њихове битне карактеристике из интеркултурне перспективе (Kondi, 2019). Такво би истраживање захтевало и спајање стручњака из различитих научних области, и умногоме би премашило дозвољени обим једног научног или стручног рада. Због тога ће у наставку у фокусу бити истраживање семантичке реализације основне функције у успаванкама које припадају различитим културама.

МЕТОДОЛОШКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Уколико успаванке посматрамо као песме чија је примарна функција успављивање детета, сан је у функцији његовог раста и напредовања. Дакле, примарна је љубав и брига о здрављу и добробити детета. Циљ истраживања је да се утврди како се ова функција реализује у успаванкама које припадају различитим културама. Из тако конципираног циља произашли су следећи истраживачки задаци: 1) утврдити каква осећања, жеље, благослове и очекивања од детета садрже успаванке које припадају различитим народима и 2) утврдити каква гледишта на сан и успављивање детета постоје у успаванкама које припадају различитим народима. У истраживању су примењене техника анализе садржаја и дескриптива метода на корпусу грађе од 120 успаванки које припадају различитим народима света (в. Прилог 1),[4] а које су објављене у књизи Милутина Ђуричковића „Звездице сна: успаванке народа света” (2021).

[3] Резултати истраживања спроведеног у Италији, које је имало за циљ да утврди ефекте певања успаванки на развој идентитета, показују да су оне средство за преношење вредности, идеја, уверења и да доприносе изградњи не само личног већ и друштвеног и културног идентитета (Strollo & Romano, 2014).

[4] Порекло успаванки је наведено према приређивачу М. Ђуричковићу, који је на основу критеријума припадности народу успаванке разврстао у књизи (в. Ђуричковић, 2021).

ПРИКАЗ РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА СА ДИСКУСИЈОМ

Осећања, жеље, благослови и очекивања од детета у успаванкама

Исказивање љубави и нежности према детету карактеристика је готово свих анализираних успаванки. Љубав и нежност се исказују лепим и пробраним речима. Дете се именује деминутивима (*малишан*, *бебица*, *детенце*, *синчић, дечачић* и др.) и метафором (*злато*, *душа*, *јагње*, *стена*, *голуб*, *сладкиш* и др.). Користе се и присвојне заменице, најчешће заменица *мој* (*моје дете*, *моја беба*, *мој премили малишан, љубав моја* и сл.) како би се истакла улога мајке и нагласила њена емотивна повезаност са дететом (в. Табела 1). У једном броју анализираних успаванки истиче се и лепота детета, па се оно назива *сладкишем*, *сладким*, *лепим*, *лепооким* и слично (в. Табела 2). Тиме се потврђују и наводи ауторки Пурић и Костић поткрепљени примерима из српских народних успаванки да су „специфична језичка обележја” успаванки „чести деминутиви и хипокористике […] и метафоре […], присвојна заменица за прво лице и етички датив за прво лице једнине” (Пурић и Костић, 2019: 356).

Табела 1. Исказивање љубави и нежности према детету у успаванкама[5]

ИСКАЗИВАЊЕ ЉУБАВИ И НЕЖНОСТИ ПРЕМА ДЕТЕТУ		
Успаванка	Земља из које успаванка долази	Стихови
Нина-нина	албанска	„Нина-нина, кћери моја, тебе нана има међу свима” (Ђуричковић, прир., 2021: 9).
Плес у колевци	андорска	„Љуби му лице, љуби му чело, мајчини су пољупци најслађи на свету” (Ђуричковић, прир., 2021: 12)
Спавај, дете моје	боливијска	„Моје дете хоће да га љуљам, да ми спава у наручју и у срцу сније” (Ђуричковић, прир., 2021: 18).

[5] Будући да је исказивање љубави и нежности према детету заједничка карактеристика највећег броја анализираних успаванки, због великог броја успаванки које су биле предмет анализе и ограниченог обима рада, аутор није био у могућности да представи све примере.

ИСКАЗИВАЊЕ ЉУБАВИ И НЕЖНОСТИ ПРЕМА ДЕТЕТУ		
Успаванка	Земља из које успаванка долази	Стихови
Спавај, душо моја	венецуеланска	„Моја беба жели да је успавам. Жели да буде са својом мајком која га је родила” (Ђуричковић, прир., 2021: 24).
Успаванка	габонска	„Мајке су за малу децу, мала су деца за мајке, да бих те миловала имам срце. О, не одрасти!” (Ђуричковић, прир., 2021: 26).
Успаванка	ганска	„Те друге би те превијале на плахти од девине длаке, али ти си моје. И ја те гојим на старој хасури” (Ђуричковић, прир., 2021: 27).
Успаванка	индијска	„О, дете моје, Дођи на леђа да те носим Кожу миришући” (Ђуричковић, прир., 2021: 37).
Успаванка	киргијска	„Мој премили малишане, мој дробенко драговане, моје јагње, сине мој, танак, звонак глас је твој” (Ђуричковић, прир., 2021: 58).
О, мало	корзиканска	„О, мало, не знаш колико волим те” (Ђуричковић, прир., 2021: 62).
Аруру, моја бебо	кубанска	„Аруру, моја бебо. Аруру, љубави моја. Аруру, делићу срца мога” (Ђуричковић, прир., 2021: 64).
Успаванка	монголска	„Моје драго и вољено дете” (Ђуричковић, прир., 2021: 82).
Девојчице	новозеландска	„Не буди више тужна, постоји љубав за тебе у срцу очевом. Девојчице мала” (Ђуричковић, прир., 2021: 84).
Спавај ми, спавај	пољска	„Ej спавај, спавај, малени соколе” (Ђуричковић, прир., 2021: 89).

ИСКАЗИВАЊЕ ЉУБАВИ И НЕЖНОСТИ ПРЕМА ДЕТЕТУ		
Успаванка	Земља из које успаванка долази	Стихови
Делић си душе моје	узбечка	„Делић си душе моје, као диња си мирисан, цветова си пупољак, латица си малена, јагње нахрањено” (Ђуричковић, прир., 2021: 113).
Мали дечак О.	шкотска	„Дечачић, јагње си ти. […] Дечак јагње, дечак јагње. Дечак јагње, драго моје” (Ђуричковић, прир., 2021: 128).

Табела 2. Истицање лепоте детета у успаванкама

ЛЕПОТА ДЕТЕТА У УСПАВАНКАМА		
Успаванка	Земља из које успаванка долази	Стихови
Нина-нина	албанска	„Међу свима тебе има, тебе има слаткиш међу свима. Нина-нина...” (Ђуричковић, прир., 2021: 9).
Златни сан	велшка	„Спавај, слатка бебо” (Ђуричковић, прир., 2021: 23).
Успаванка	грузијска	„Спавај, малишану мој лепооки, лалај-лалај!” (Ђуричковић, прир., 2021: 30).
Спавај, бебо моја	италијанска	„Спи, лепа моја бебо!” (Ђуричковић, прир., 2021: 43).
Детету уз колевку	јапанска	„Лепота ми твоја душу миљем топи” (Ђуричковић, прир., 2021: 44).
О, мало	корзиканска	„Твоју лепоту, твоје златне огрлице, слатко мало” (Ђуричковић, прир., 2021: 62).
Спавај, немој плакати више	малтешка	„Сада лепа и слатка беба спава у колевци” (Ђуричковић, прир., 2021: 75).
Каква лепа мала рука	чилеанска	„Какву лепу руку имам, како лепо и бело што ми је Бог дао” (Ђуричковић, прир., 2021: 126).

Испољавањем љубави према детету у успаванкама постављају се темељи будуће љубави и толеранције (Güneş, 2010: 29). Запажа се да називање детета *јагњетом* (киргијска, узбечка и шкотска успаванка) и довођење његове лепоте у везу са Богом (чилеанска успаванка) сведочи о заступљености хришћанских мотива у успаванкама. О томе нам сведочи и називање детета *малим Исусом* у кашупској, и у малтешкој успаванци: „Спавај, мали Исусе. / Остави нама да плачемо, / јер смо грешници” (Ђуричковић, прир., 2021: 75). Љиљана Пешикан Љуштановић указује на то да „представа о детету као светом прапретку” може делом почивати „на хришћанској представи о дечјој недирнутој чистоти” […], али још више на знатно старијем веровању у позитивни, творачки импулс сваког почетка и свега младог и новорођеног” (Пешикан Љуштановић, 2012б: 30).[6] Хришћански су мотиви присутни и када је реч о исказивању благослова и лепих жеља упућених детету, али се запажају и митолошки мотиви, о чему ће бити речи нешто касније.

Благослови и лепе жеље за дете у највећем броју испитиваних успаванки тичу се здравља детета и жеље да оно одрасте, дуго живи и буде срећно или очекивања какво оно треба да буде у будућности (в. Табела 3). И резултати анализе српских народних, али и ауторских успаванки коју су извршили Милош Кошпрдић и Ирина Дамјанов показују да је у свим успаванкама „присутна жеља за добробит детета”, која је у неким успаванкама „дата експлицитно”, што је постигнуто на два начина: „кроз општу жељу у виду благослова детета” или „кроз жељу да дете одрастањем заузме неку улогу у друштву, чиме се пресупонирају опште жеље везане за раст и развој и фокусира крајњи циљ одрастања” (Кошпрдић и Дамјанов, 2017: 76). Запажа се и да је у средишту жеља углавном мушко дете, што је, према мишљењу Љиљане Пешикан Љуштановић, „условио тип културе који је изразито фаворизовао мушко” (Пешикан Љуштановић, 2012а: 10), па је то 'фаворизовање' заједничка карактерика успаванки које припадају различитим народима.

Табела 3. Благослови и лепе жеље за дете у успаванкама

БЛАГОСЛОВИ И ЛЕПЕ ЖЕЉЕ УПУЋЕНИ ДЕТЕТУ		
Успаванка	Порекло успаванке	Стихови
Мој сине	алжирска	„Мој сине, сине мој, буди као звезда. Као месец који је жртве сјај, кад излази. Живео, драги мој сине! Сине мој, живећеш и одрастаћеш” (Ђуричковић, прир., 2021: 10).

[6] Када је реч о бројности хришћанских мотива у српским народним успаванкама, Вања Прстојевић наводи да је то „један од доказа да су песме које је народ певао уз колевку имале апотропејску и лустративну функцију” (Прстојевић, 2012: 67)

БЛАГОСЛОВИ И ЛЕПЕ ЖЕЉЕ УПУЋЕНИ ДЕТЕТУ		
Успаванка	Порекло успаванке	Стихови
Мој син Иро	бенинска	„Молићу се за тебе. Твој живот ће бити срећан до вечности” (Ђуричковић, прир., 2021: 17).
Нина, буба, остарио мајци	босанска	„Нина, буба, остарио мајци, остарио и оцу и мајци” (Ђуричковић, прир., 2021: 19).
Санче, дођи	грчка	„Санче, мале што узимаш, дођи, узми и мог сина, маленог ти га предајем, врати ми га као џина” (Ђуричковић, прир., 2021: 31).
Жеље	естонска	„Нека расте докле нанка, више него житна сламка. И теже од хлеба, здраво, као јесен нек је право” (Ђуричковић, прир., 2021: 35).
Хајд' бубо	горанска	„Дејче да ми спије, Оно да порасте, Крава да ми пасе” (Ђуричковић, прир., 2021: 29).
Успаванка за сина	индијанска	„Спавај, дете моје, спавај, док је још ноћ, а онда се као јунак пробуди, као јунак пробуди” (Ђуричковић, прир., 2021: 38).
Успаванка за сина	кинеска	„једи риже, па ми расти! Месец твоје лице краси. Пробај, чедо, здрав нека си” (Ђуричковић, прир., 2021: 56).
Света Марина, Дјево	кипарска	„О, успавај, однеси бебе [Света Марина, Дјево], узми и ову моју. Тако малу, тако мајушну, дању ти је ја да је вратиш старију” (Ђуричковић, прир., 2021: 57).
Спавај, бебице моја	мађарска	„Нек те вила облачи, нек те анђео милује” (Ђуричковић, прир., 2021: 70).
Љуљу, љуљалице	румунска	„Нек ми је сан блажен служи, нек ми расте, нек се пружи. Нек ми цвета к`о дрвеће, нек ми мири као цвеће” (Ђуричковић, прир., 2021: 94).
Спавај, дете моје	тајванска	„Спавај, дете моје, добро се наспавај да порастеш један педаљ за једну ноћ” (Ђуричковић, прир., 2021: 104).

БЛАГОСЛОВИ И ЛЕПЕ ЖЕЉЕ УПУЋЕНИ ДЕТЕТУ		
Успаванка	Порекло успаванке	Стихови
Спавај, спавај	хрватска	„Анђели ти на сан долазили, И лијепу ти пјесму запјевали” (Ђуричковић, прир., 2021: 122).
Врана је седела на ливади	шведска	„Спавај, мало моје, спавај. Пробуди се у краљевском двору” (Ђуричковић, прир., 2021: 127).

Из благослова и лепих жеља које се упућују детету уочава се да се везују за сан и да постоје два гледишта: 1) рационално, у коме се сан посматра као процес који је неопходан да би дете било здраво и правилно се развијало и 2) ирационално, у коме се сан оживљава и тако оживљеном сну мајка предаје дете са жељом да јој га врати ојачало. У грчкој успаванци „Санче дођи” мајка се обраћа сну са жељом да јој маленог сина врати као џина, а у кипарској светитељки чија је улога да однесе, тј. успава бебу, и да је врати старију. Такво гледање на сан можемо повезати са тиме што према „веровању примитивног човека, спавање је смрт у маломе, у сну се привремено одваја душа од тела” (Пешић и Милошевић-Ђорђевић, 1997: 252).[7] Резултати истраживања у коме је вршена анализа успаванки које се певају у изолованом селу у Турској (село Akçaeniş) показају да су њихове мелодије замењиве са мелодијама јадиковки (тужбалица) и да постоји сличност њихових текстова, те ауторке закључују да су ове песме биле одвојене „на основу свог изразито контрастног контекста употребе” (Trehub & Prince, 2010: 17). Примери које смо претходно навели показују да су слична веровања представљала основу из које су настала варирања чије су специфичности условљене културолошким развојем народа у коме се изнедрила успаванка, те да су у успаванкама у зависности од времена њиховог настанка били присутни митолошки и хришћански мотиви и да су имале магијску функцију чији је циљ био заштита детета.

Из стихова датих у Табели 3 запажа се да су жеље које се односе на будућност детета у неким успаванкама прожете и очекивањима какво оно треба да буде у тој будућности. Та очекивања, такође, могу бити реална и иреална. Реална се односе на визију детета у којој оно помаже породици у обављању редовних активности, па тако у горанској успаванци *Хајд' бубо* мајка има жељу да јој дете кад порасте помогне око чувања крава. Од најранијег узраста дете се усмеравало ка томе шта од њега очекују породица и

[7] Радмила Пешић и Нада Милошевић-Ђорђевић овај став поткрепљују примером српске успаванке („Санак иде уз улицу”) у којој персонификовани сан води дете за руку и позива га у бешику и истичу да „треба у исто време речима уклонити ’несан’ (несаницу), али тако да се може поново вратити буђењем: Несана ти вода однијела / ђе'но нема вука ни баука” (Пешић и Милошевић-Ђорђевић, 1997: 252).

друштвена заједница којој припада. То показује да су успаванке имале и васпитну функцију. И Српко Лештарић указује на то наводећи следеће: „Врло често успаванке говоре детету о његовој срећној будућности, из чега редовно пробијају идеали конкретне друштвене средине” (Лештарић, 2006: 946).

Слика будућности у успаванкама може бити и ирeална, уколико се детету дају способности које ће оно добити одмах након буђења, као нпр. у индијанској *Успаванци за сина* у којој се дете успављује са жељом да се пробуди као јунак. Љиљана Пешикан Љуштановић указује на то да се обредни статус успаванки огледа и „у сталном кретању између ретроспективне слике пожељног и благословеног рођења и интроспекције пожељне и благословене будућности која је с њиме чврсто повезана” (Пешикан Љуштановић, 2012а: 11). Пожељна будућност детета у успаванкама осликава каква очекивања породица и друштвена заједница имају од детета и показује да су та очекивања условљена првенствено социјалним факторима и стабилношћу друштва у коме оно одраста. То нам показују и нека очекивања која су садржана у анализираним успаванкама, попут очекивања исказаног у пољској успаванци да син када порасте иде у поље, очекивања у иранској успаванци да носи терет, да одмени мајку у српској успаванци или очекивање од кћери да везе у туркменистанској успаванци (в. Табели 3). Реч је о очекивањима која су у складу са начином живота и традиционалним улогама. Наглашава се и послушност детета (ромска успаванка), изградња карактерних особина (малдивска успаванка) и културно понашање (бугарска успаванка). Очекивања су у неким успаванкама, попут андорске и јеврејске, везана за учење и/или школу (туркменистанска успаванка). Таква очекивања постоје и у српским народним успаванкама, па Милош Кошпрдић и Ирина Дамјанов ове успаванке класификују као „унеколико млађе по постанку или барем везане за више трговачко-грађански тип културе” (Кошпрдић и Дамјанов, 2017: 76). Такође се запажа да су нека очекивања емотивне природе, попут оног у курдској успаванци, у којој дете доноси наду, смирај, радост и олакшање у живот мајке (в. Ђуричковић, прир., 2021: 65). Наведеним се потврђују и ставови који су присутни у литератури да успаванке изражавају „човјеков однос према љубави и животу” (Predojević, 2013: 206) и да певајући успаванку мајка исказује „своја очекивања, патње, бриге, проблеме, поверење и наде” (Ulutaş, 2022: 1431).

Табела 3. Очекивања од детета у успаванкама

ОЧЕКИВАЊА ОД ДЕТЕТА		
Успаванка	Порекло успаванке	Стихови
Плес у колевци	андорска	„Никад не иди сам, невоље се чувај, вредно ради и марљиво учи” (Ђуричковић, прир., 2021: 12).

ОЧЕКИВАЊА ОД ДЕТЕТА		
Успаванка	Порекло успаванке	Стихови
Успаванка	бугарска	„а ти пре сна кажи лаку ноћ мами и тати. Пожели лепе снове брату и свима, што су у својим креветима” (Ђуричковић, прир., 2021: 21).
Дечак, мој син	иранска	„Желим га у старости, за време тешке невоље, За ношење терета и ловљеног меса” (Ђуричковић, прир., 2021: 40).
Мој Јанкеле	јеврејска	„Јанкел ће читати, Јанкел ће писати, оца, мајку радовати” (Ђуричковић, прир., 2021: 45).
Спавај, драго моје	камбоџанска	„Након што поједеш, играћеш се овде. Ако постоји нешто да се уради, позваћу те. Немој ићи далеко” (Ђуричковић, прир., 2021: 49).
Спавај, спавај, бебо	курдска	„Моје наде су у твојим рукама. […] Драга моја бебо, ти си моје сунце, Смирај мог узнемиреног срца. Очњи вид мој, моја жива душа. Радост мог срца, моје олакшање духа” (Ђуричковић, прир., 2021: 65).
Успаванка	малдивска	„Дете моје, требало би да будеш врло стрпљиво и јако” (Ђуричковић, прир., 2021: 73).
Спавај ми, спавај	пољска	„Ej, када ти мени нарастеш ићи ћеш са мном у поље” (Ђуричковић, прир., 2021: 89).
Успаванка	ромска	„Слушај мајку и не плачи” (Ђуричковић, прир., 2021: 92).
О, добро дете	сомалијска	„Кад си се родио и први пут заплакао, сво моје тело је заблистало. Читав свет је блистао. О, добро дете, ти си из најфинијих, дубоких корена” (Ђуричковић, прир., 2021: 101).
Санак иде уз улицу	српска	„'Ходи, Јово, у бешику, да се санка наспавамо, и ујутру подранимо и водице донесемо, нашу мајку одм`јенимо'” (Ђуричковић, прир., 2021: 102).

ОЧЕКИВАЊА ОД ДЕТЕТА		
Успаванка	Порекло успаванке	Стихови
Спавај, спавај, спава ти се	туниска	„Спавај, спавај, анђеле. Немој да секираш мајку, Месец и оца Звезде” (Ђуричковић, прир., 2021: 109).
Џамал	туркменистанска	„Чим порастеш, кћери, иглу са концем ћеш узети, вез шарени ћеш извести, свом братићу, мила Џамал. Школа ће ти бити друг, око књиге дечји весели круг” (Ђуричковић, прир., 2021: 110).
Нина-нина	црногорска	„Да ми иде у планину, Да ми чува бјеле овце” (Ђуричковић, прир., 2021: 124).

Гледишта на сан и успављивање детета у успаванкама

У анализираним успаванкама се наглашава: 1) квалитет сна, 2) испуњеност оптималних услова за сан, 3) помагачи који у уводе дете у сан или обезбеђују његов квалитет, 4) ометачи који ремете сан; 5) кажњавање и/или награђивање детета за непожељно и пожељно понашање у односу на спавање.

Када је реч о квалитету сна (в. Табела 4), детету се жели да спава *чврсто* (корејска успаванка), *мирно* (монголска и ромска успаванка), *лепо* (индијска успаванка), *добро* (шведска успаванка) и да то спавање траје до зоре или новог дана (ескимска, италијанска и курдска успаванка). Такво спавање је у функцији развоја и напредовања детета, па се у данској успаванци јавља императив који има снагу васпитне поуке: „Морамо сада спавати, / морамо своје тело одморити” (Ђуричковић, прир., 2021: 32).

Табела 4. Истицање квалитета сна у успаванкама

КВАЛИТЕТ СНА У УСПАВАНКАМА		
Успаванка	Порекло успаванке	Стихови
Спавај, чедо, спавај	америчка	„Спавај, чедо, спавај, усни диван сан” (Ђуричковић, прир., 2021: 11).
Детенце	баскијска	„Детенце је у колевци, спава као анђео” (Ђуричковић, прир., 2021: 14).

КВАЛИТЕТ СНА У УСПАВАНКАМА

Успаванка	Порекло успаванке	Стихови
Златни сан	велшка	„Златни сан ти љуби очи, осмеси те очекују када устанеш” (Ђуричковић, прир., 2021: 23).
Песма за лаку ноћ	данска	„Смирај ноћи се спушта, сви постају мирни, сви удишу мир. Морамо сада спавати, морамо своје тело одморити” (Ђуричковић, прир., 2021: 32).
Успавај се	ескимска	„Успавај се, моја кћери, не буди се до вечери” (Ђуричковић, прир., 2021: 34).
Успаванка	индијска	„Лепо спавај са последњим дојењем” (Ђуричковић, прир., 2021: 37).
Спавај, бебо моја	италијанска	„Ти до сутра спавај, сине” (Ђуричковић, прир., 2021: 43).
Спавај, спавај, мало моје	канадска	„Иди сада да спаваш, иди сада да сањаш” (Ђуричковић, прир., 2021: 50).
Спавај, спавај, душо	карипска	„Спавај, сањај, душо” (Ђуричковић, прир., 2021: 51).
Иди, спавај, дете	колумбијска	„Иди, сањај ти” (Ђуричковић, прир., 2021: 59).
Спавај чврсто, чедо моје	корејска	„Спавај чврсто, моје чедо” (Ђуричковић, прир., 2021: 61).
О, мало	корзиканска	„Спавај, сањај. Твој тата је на селу” (Ђуричковић, прир., 2021: 62–63).
Спавај, спавај, бебо	курдска	„Нека ти у очима буду слатки снови. […] Да до зоре сањаш, спавај, цвету мој, спавај, Волео бих да се решим ове таме. Слатки снови, спавај, касно је!” (Ђуричковић, прир., 2021: 65).
Спавај, бебице моја	мађарска	„Сањај дивне снове, чудесне бајке. Нек те вила облачи, нек те анђео милује. Кочија љупког лептира нек те лепо љуља” (Ђуричковић, прир., 2021: 70).
Успаванка	монголска	„Моје драго и вољено дете, мирно спавај у топлој колевци” (Ђуричковић, прир., 2021: 82).

КВАЛИТЕТ СНА У УСПАВАНКАМА

Успаванка	Порекло успаванке	Стихови
Иди, спавај	Папуа Нова Гвинеја	„Спавај, иди спавај, иди сањај...” (Ђуричковић, прир., 2021: 87).
Успаванка	ромска	„Спавај, сине, спавај, мирно спавај” (Ђуричковић, прир., 2021: 92).
Врана је седела на ливади	шведска	„Звезде на плавом небу су мала јагњад од сребра. Месец је њихов пастир, сада ће дете добро спавати” (Ђуричковић, прир., 2021: 127).

Из стихова приказаних у Табели 4 уочава се да се дете позива да сања (канадска, карипска, колумбијска, корзиканска и успаванка из Папуа Нове Гвинеје). Тај сан се квалификује као *диван* (америчка и мађарска успаванка), *златан* (британска успаванка) и *сладак* (курдска успаванка). Придавање важности сновима у успаванкама које припадају различитим културама показује колико су преци народа од којих успаванке потичу уважавали снове. Мирча Елијаде (Mircea Eliade) наводи да захваљујући сновима од давних времена „признавало се постојање једног елемента независног од тела, који модерни језици означавају изразима ‘душа’, ‘дух’, ‘дах’ […]” (Elijade, 1991: 35). Јунг истиче да су снови „главни преносиоци порука од нагонских до рационалних делова људског ума” (Јунг, 1996: 52), па *дивне, златне* и *слатке* снове у анализираним успаванкама можемо сагледати и у контексту жеље родитеља да се њихово дете хармонично развија. Поред тога, у многим културама постоји веровање да снови могу да имају предсказујући карактер,[8] па се наведено описивање снова као *дивних, златних, слатких* и слично може тумачити и као жеља родитеља да будућност њиховог детета не буде оптерећена сновима, узнемиравајућим, мрачним, тешким, који могу да имају назнаке злокобних предвиђања.

Анализа испуњености оптималних услова за спавање (в. Табела 5). показује да су најфреквентнији услови у анализираним успаванкама љуљање детета и тишина. Тишина се захтева како од других у дететовом окружењу тако и од самог детета (бангладешка успаванка, успаванка из Буркине Фасо, етиопска, ирска, јужноафричка, малдивска и мауританска успаванка). Истиче се и удобност постеље (малдивска успаванка), њена топлота (монголска и словачка успаванка) и вредност, тј. изузетност (јерменска, кашупска и хрватска успаванка), певање детету, као и погодност амбијента у коме се дете успављује, нпр. у бангладешкој успаванци се наводи да је у соби „светло и прозрачно” (Ђуричковић, прир., 2021: 13).

[8] Таквих веровања има и код нас Срба, на пример, Тања Милосављевић наводи да се у југоисточној Србији (Горњи Заплањ) усталило „веровање да снови предсказују будућа збивања” (Милосављевић, 2013: 337).

Табела 5. Испуњавање оптималних услова за спавање

ИСПУЊАВАЊЕ ОПТИМАЛНИХ УСЛОВА ЗА СПАВАЊЕ		
Успаванка	Порекло успаванке	Стихови
Тихо, тише	бангладешка	„Тихо, тише, мој мали дечак спава […] у соби је светло и прозирно” (Ђуричковић, прир., 2021: 13).
Спавај, душо спавај	белгијска	„Не смеш лежати зевајући, јер тада не можеш заспати” (Ђуричковић, прир., 2021: 15).
Тихо, тихо, душо	Буркина Фасо	„Тихо, тихо, тихо, душо, тихо, тихо, тихо, душо” (Ђуричковић, прир., 2021: 22).
Хајд', бубо	горанска	„Нана ће го љуља Во шарена љуља” (Ђуричковић, прир., 2021: 29).
Жеље	естонска	„Запевајте лаганије, па детенце да нам сније” (Ђуричковић, прир., 2021: 35).
Тихо, тихо…	етиопска	„Тихо, тихо, тихо, тихо. Шути, шути, шути, шути. Тихо, тихо, тихо, тихо” (Ђуричковић, прир., 2021: 36).
Ћути, мој голубе	ирска	„О, ћути мој голубе, о тихо, љубави моја” (Ђуричковић, прир., 2021: 41).
Цврчак пева	јерменска	„Твоја љуљка к`о од злата да је, а постеља од бисера сва је. Цврчак пева, скривен густом травом. К`о дијамант – јастук ти под главом” (Ђуричковић, прир., 2021: 46).
Ћути, дете моје, ћути	јужноафричка	„Ћути, дете моје, ћути” (Ђуричковић, прир., 2021: 47).
Спавај, спавај	кашупска	„Спавај, спавај, мали Христе, у јаслама, у сену! Анђели ти певају, пастири се радују!” (Ђуричковић, прир., 2021: 53).
Успаванка	малдивска	„Прошла је поноћ, дете моје, молим те престани да причаш. […] Дете моје, молим те, заспи на овом удобном кревету” (Ђуричковић, прир., 2021: 73).

ИСПУЊАВАЊЕ ОПТИМАЛНИХ УСЛОВА ЗА СПАВАЊЕ		
Успаванка	Порекло успаванке	Стихови
Твоја мама	мауританска	„О, буји-паји! Тихо, тихо, тихо! Тихо, тихо, тихо!” (Ђуричковић, прир., 2021: 77).
Буји-паји	молдавска	„сви ће доћи да љуљају синчића” (Ђуричковић, прир., 2021: 81).
Успаванка	монголска	„мирно спавај у топлој колевци” (Ђуричковић, прир., 2021: 82).
Спавај ми, спавај	пољска	„Љуљај се мени, љуљај од зида до зида, а ја ћу ти исплести венчић од рутвица” (Ђуричковић, прир., 2021: 89).
Љуљу, љуљалице	румунска	„Љуљу-љуљу, љуљалица, заспала је девојчица” (Ђуричковић, прир., 2021: 94).
Спавај, спавј, душо	самоанска	„Буди спокојна, душо, јер се љуљаш” (Ђуричковић, прир., 2021: 97).
Спавај лутко	словачка	„Спавај, лутко, очи склопи! Креветац те чека топли” (Ђуричковић, прир., 2021: 99).
Спавај, дете моје	тајванска	„Љуљам ти колевку до заласка сунца” (Ђуричковић, прир., 2021: 104).
Спавај, спавај	хрватска	„Анђели ти на сан долазили, И лијепу ти пјесму запјевали. Спавај, спавај, у џицаној беши! Беша ти се на мору ковала – Ковала је четир` кујунџије. Један кује, други позлаћује Трећи меће алем камен златни, А четврти јабуку од злата” (Ђуричковић, прир., 2021: 122).

У анализираним успаванкама јављају се и помагачи у успављивању детета чија је улога да уведу дете у сан или обезбеде његов квалитет. Већ је претходно поменуто да улогу помагача са чаробним својствима има персонификовани *сан* јер му се у успаванкама које садрже благослове и лепе жеље упућене детету дају карактеристике митског бића које може да привремено одведе дете и врати га оснажено квалитетима који су посредством хиперболе преувеличани. Персонификовани сан у улози помогача јавља се и у успаванкама из Македоније (*Дођи, санчићу*), Србије (*Санак иде низ улицу*), Финске

(*Над колевком*), а у успаванци из Украјине (*Ходи сан око прозора*), поред сна, и *поспаност* има улогу помагача. Запажа се да се и животињама, попут *птица*, дају чаробна својства да однесу и врате дете (*Ево моје бебе*, успаванка са Магадаскара), а ту улогу могу да имају и митска бића (малајска *Дечја успаванка*) (в. Табела 6). Овакав тип успаванки постојао је и код других народа, нпр., Биљана Сикимић запажа да за „руски фолклор карактеристични су текстови са обраћањем различитим бићима са молбом да се успава дете” (Сикимић, 2013: 271).

Табела 6. Помагачи који помажу увођење детета у сан или обезбеђују његов квалитет

ПОМАГАЧИ У УВОЂЕЊУ ДЕТЕТА У САН И ОБЕЗБЕЂИВАЊУ ЊЕГОВОГ КВАЛИТЕТА		
Успаванка	Порекло успаванке	Стихови
Нежна песма	азербејџанска	„Заграктали пачићи, зањиштала ждребад, запевали славујии, мом малишану” (Ђуричковић, прир., 2021: 8).
Ево моје бебе	мадагаскарска	„Ево моје бебе, о лепа туђа птицо, однеси га изнад села. Вини га високо на небу, кад утихне, врати га. Ох…” (Ђуричковић, прир., 2021: 69).
Дођи, санчићу	македонска	„Дођи, санчићу, дођи, са зелене горе, па ухвати сина, санчићу, за ручицу, па га води, санчићу, у златну љуљашчицу, па га љуљај, санчићу и успавај, санчићу” (Ђуричковић, прир., 2021: 71).
Дечја успаванка	малајска	„Прихвати га Геруда, моћни Геруда. У лету га кроз облаке високо носи. Све твоје мајке те уљуљкују” (Ђуричковић, прир., 2021: 72).
Дођи, птичице	меланезијска	„Ти, црвена птичице, дођи, сакриј се на ушћу потока, где се лишће љубави савија” (Ђуричковић, прир., 2021: 80).
Буји, паји	молдавска	„Дођи, коњићу, уљуљај га. Дођи, птичице, успавај га. Дај нам, рибице, слатки сан. Дај нам кокице и јастук” (Ђуричковић, прир., 2021: 81).

ПОМАГАЧИ У УВОЂЕЊУ ДЕТЕТА У САН И ОБЕЗБЕЂИВАЊУ ЊЕГОВОГ КВАЛИТЕТА		
Успаванка	Порекло успаванке	Стихови
Успаванка	ромска	„Разапела сам љуљку под шљивом и детету је добро... Киша пада, окупа га. Лишће слети, покрије га. Коза прође, подоји га. Ветар дуне, уљуља га” (Ђуричковић, прир., 2021: 93).
Спавај, спавај, душо	самоанска	„Спавај, спавај, душо. На крошњи дрвећа кад дува ветар колевка ће се љуљати” (Ђуричковић, прир., 2021: 97).
Лаку ноћ	словеначка	„Само заспи слатко, нека се очи затворе, нека лепо певају славуји до јутра” (Ђуричковић, прир., 2021: 101).
Санак иде уз улицу	српска	„Санак иде уз улицу, води Јова за ручицу; санак Јову говораше: 'Ходи, Јово, у бешику, да се санка наспавамо, и ујутру подранимо и водице донесемо, нашу мајку одм`јенимо'” (Ђуричковић, прир., 2021: 102).
Ходи сан око прозора	украјинска	„Ето, ходи сан око прозора, а поспаност око плота. Те ће поспаност сан питати: – А где ћемо ноћивати? – Где је кућица топла, где је детенце мало, тамо ћемо ноћивати, детенце љуљати” (Ђуричковић, прир., 2021: 114).
Над колевком	финска	„Прићи тихо, лакокроки, сну блажени, сну дубоки и положи дете моје у бисерне санке твоје! Ко зен ока ми га пази! (Ђуричковић, прир., 2021: 117).
Прсти	холандска	„– Казаћу вам, псст! Рече мали прст” (Ђуричковић, прир., 2021: 120).

Увидом у стихове наведене у Табели 6 запажа се да се у улози помагача јављају и животиње, биљке, али и целокупна природа (самоанска и ромска успаванка). И у литератури се указује на то да се у успаванкама често јављају „поједине биљке и животиње које имају симболичко значење” и да су животиње „чест мотив у успаванкама у жељи да се њихова позитивна својства и особине пренесу на дете” (Илић, Ковач, Павловић Белојица, 2022: 381). Животиња која има симболично значење у анализираним успаванкама је *птица*. Птице представљају један од универзалних светских симбола. То се објашњава тиме што се због способности летења „често сматрају посредницима између неба и земље, делујући као гласници виших или моћи са другог света. Оне се такође сматрају оваплоћењем духа и душе, јер лет симболизује слободу од физичких ограничења света прикованог за земљу и често се користи као метафора за мистично искуство” (O’Konel i Eri, 2007: 180). Поред тога, у митологији бројних народа, нпр. Словена, људска душа се представља у птичјем облику (в. *Словенска митологија – енциклопедијски речник*, 2001: 109). У азербејџанској и словеначкој успаванци именује се врста птице, наводи се да је то *славуј* (в. Ђуричковић, прир., 2021: 8, 101), но ово именовање нема магијску функцију, јер је ова врста одабрана због лепоте своје песме. Такође, анализа показује да су у мањини успаванке у којима животиње као помагачи имају симболично значење, а да доминирају оне у којима улогу помагача имају домаће животиње, попут пачића, ждребади, коња, кокошке, козе. Животиње у таквим успаванкама имају улогу да изазову пријатна осећања код детета. И Српко Лештарић сматра да уколико успаванка „описује какву радњу, улоге често играју омиљене домаће животиње (куца, маца, јага, ждребе), дивље животиње које у датој култури изазивају пријатне асоцијације […] и обећања повезана с укусном храном, топлином домаћег огњишта и другим пожељним условима живота” (Лештарић, 2006: 946). Такве животиње често и ремете сан (в. Табела 7). Њихова улога се не огледа у томе да угрозе или стварно уплаше дете, већ оне најчешће својим оглашавањем ремете успављивање или сан. Улога родитеља се огледа у томе да их отера, што показују облици императива које ове успаванке садрже: *не јади* (горанска успаванка), *не буди*, *не лај* (корејска успаванка), *не лај*, *не плаши* (руска) и слично. То још једном показује да се у успаванкама огледа заштитничка улога коју је породица имала у односу на дете и да је та улога била уткана у колективни модел понашања који се кроз усмену књижевност учио и преносио кроз генерације. Овакав тип успаванки је био заступљен и у нашој народној књижевности, те Милош Кошпрдић и Ирина Дамјанов запажају да је „елемент заштите” био присутан у „песмама код којих се успављивање имплицира терањем или утишавањем пер ади (кокошка, паун)” (Кошпрдић и Дамјанов, 2017: 74).

Табела 7. Ометачи који ремете сан у успаванкама

ОМЕТАЧИ КОЈИ РЕМЕТЕ САН		
Успаванка	Порекло успаванке	Стихови
Хајд' бубо	горанска	„Хајд`, бубо, хајд` куто! Дејче не ми јади” (Ђуричковић, прир., 2021: 29).
Успаванка	бразилска	„Не плаши се бабароге које” (Ђуричковић, прир., 2021: 20).
Успаванка за сина	индијанска	„Спавај, сине, спавај, Чипаве су далеко, далеко” (Ђуричковић, прир., 2021: 38).
Дечак, мој син	иранска	„У поноћ га је неко пробудио. Мама! Иако је у мом наручју, Волела бих да могу да отерам ту особу” (Ђуричковић, прир., 2021: 40)
Ћути, мој голубе	ирска	„Ку ру ку, курукуку, ку ру ку, курукуку! Ку ру ку, курукуку, ку ру ку, курукуку! О, ћути мој голубе, о тихо, љубави моја” (Ђуричковић, прир., 2021: 41).
Спавај чврсто, чедо моје	корејска	„Уплакано пиле, не плачи! Не буди моје чедо. Лајави псу, не лај! Не буди моје чедо” (Ђуричковић, прир., 2021: 61).
Спавај, спавај, бебо	курдска	„Надам се да ће моје дете заспати. Не жели да чује завијање вукова ноћи. Изађите из нашег дома, одлазите! Моје дете жели успаванку” (Ђуричковић, прир., 2021: 65).
Песма колевке	мексичка	„Божићни свирац га пробуди! […] Ко је разбудио мога малешнога? Мачак је то, уистину, био!” (Ђуричковић, прир., 2021: 79).
Спавај, спавај, злато моје	португалска	„Бежи одавде, бабарого, бежи са крова! Пусти моју бебу да спава спокојно и мирно” (Ђуричковић, прир., 2021: 91).

ОМЕТАЧИ КОЈИ РЕМЕТЕ САН		
Успаванка	Порекло успаванке	Стихови
Бају-бај, псићу, не лај!	руска	„Бају-бај, бају-бај! Ти, псићу, не лај! Ти, псићу, не лај! Машу не плаши нам” (Ђуричковић, прир., 2021: 96).
Најслађа ствар	танзанска	„Кад те савлада сан, може да дође мноштво људи да те омета у спавању, али мноштво ће те наћи уснулог” (Ђуричковић, прир., 2021: 105).
Успаванка	шриланчанска	„Дете, не плачеш ли од дебелог воденог гуштера? Заборави на њега. Дете, зашто плачеш? Не плачеш ли од главе мајмунове? Заборави је” (Ђуричковић, прир., 2021: 105).

Стихови наведени у Табели 7 показују да се у улози ометача сна јавља и оглашавање које потиче од животиња којих се човек боји, у курдској успаванци то је „завијање вукова ноћи” (Ђуричковић, прир., 2021: 65); звуци који потичу од непознате особе (иранска успаванка); и гужва, тј. „мноштво људи” (танзанска успаванка). Реч је о сметњама које могу да укажу и на реалан родитељски страх и жељу да се дете заштити. Такође, анализа показује да се у улози ометача јављају и фантастична бића, која су измишљена да би се деца плашила (бразилска и португалска успаванка). Улога родитеља огледала се у томе да отера и такво/таква биће/бића и пружи заштиту детету. Међутим, ове успаванке показују и да је плашење деце било присутно као васпитни модел родитељског понашања којим се санкционисало понашање које није пожељно или није у складу са очекивањима које одрасли и заједница имају од детета. То нам показују и стихови успаванки (в. Табела 8) у којима се деца плаше реалним бићима, најчешће животињама, и то *великом куцом* (баскијска успаванка), *комарцем* (индонежанска успаванка), *ситним пилићима* (лаоска успаванка), *крабом* (успаванка са Хаитија), *којотом* (успаванка из Хондураса), *воденим гуштером* и *главом мајмуна* (шриланчанска успаванка) или фантастичним бићима, попут *мачијих духова* (лаоска успаванка), *барароге, косооког и шепавог човека*, и *морског чудовишта* (малдивска успаванка).

Табела 8. Плашење детета као облик кажњавања за неспавање

ПЛАШЕЊЕ ДЕТЕТА КАО ОБЛИК КАЖЊАВАЊА		
Успаванка	Порекло успаванке	Стихови
Детенце	баскијска	„Доћи ће велика куца, ако се не успаваш” (Ђуричковић, прир., 2021: 14).
Иди, спавај	индонежанска	„Ако не спаваш, комарац ће те угристи” (Ђуричковић, прир., 2021: 39).
Иди, спавај, дете	колумбијска	„Иди, спавају, дете. Иди, сањај ти, пре него што се црна птица појави. Ху, ху, ху, ху...” (Ђуричковић, прир., 2021: 59).
Спавај, моја бебо, затвори очи	лаоска	„Ако не спаваш, мачији духови ће те угристи за образе. Ако не затвориш очи, ситни пилићи ће их покљуцати” (Ђуричковић, прир., 2021: 66).
Успаванка	малдивска	„Вечерас је време када бабарога долази за децу а ми немамо браве на вратима. Дете моје, поноћ је, па молим те престани да плачеш. […] Кососоки и шепави човек са дугом косом, кога сви зову Гоанибеи вреба иза куће. Зато те молим да не плачеш. Морско чудовиште је изашло на обалу и појело је двоје деце и због тога треба да будеш тих” (Ђуричковић, прир., 2021: 74).
Мали лептир	порториканска	„Кад дође тата рећи ћу му тај мали лептир не да ми да спавам. Спавај!” (Ђуричковић, прир., 2021: 90).
Успаванка	хаићанска	„Ако не спаваш, краба ће те појести” (Ђуричковић, прир., 2021: 119).
Спавај дечаче	хондурашка	„Ако не заспеш, којот ће те појести” (Ђуричковић, прир., 2021: 121).

Са аспекта савременог васпитања, кажњавање деце представља једну врсту „корективног или реактивног дисциплиновања” и у литератури се указује „на актуелна настојања стручњака да преусмере поступке родитеља на моделе позитивног дисциплиновања и тиме унапреде праксу васпитања у породичним условима” (Nešić i Popović Ćitić, 2018: 237). Међутим, плашење детета као облик кажњавања у успаванкама показује да је овај васпитни модел био присутан од давнина код бројних народа који припадају различитим културама. Он представља и „начин инструменталног учења” који се „своди на тактику награђивања за понашање које се жели учврстити, а кажњавања за понашање које се жели елиминисати” (Matejević i Nikolić, 2013: 124). Такође, спроведена анализа показује да се у неким успаванкама детету које не жели да спава приписују непожељне особине, па се оно у енглеској успаванци описује као *плачко* (в. Ђуричковић, прир., 2021: 33), у кенијској као *размажено детенце*: „Лула-лула, детенце, / зашто плачеш ти? / Лула-лула, размажено / мало детенце” (Ђуричковић, прир., 2021: 55), у турској као *непослушко* и *плачко* (в. Ђуричковић, прир., 2021: 111), а у хондурашкој као *тврдоглава глава* (в. Ђуричковић, прир., 2021: 121).

Награђивање детета за пожељно понашање у анализираним успаванкама је манифестовано у облику даривања детета (в. Табела 9).

Табела 9. Даривање детета као облик награђивања за спавање

ДАРИВАЊЕ КАО НАГРАДА ЗА СПАВАЊЕ		
Успаванка	Порекло успаванке	Стихови
Нежна песма	азербејџанска	„Камичак и штап, ружу и љубичицу све ћу дати, не жалим мом малишану” (Ђуричковић, прир., 2021: 8).
Спавај, чедо, спавај	америчка	„Кад отвориш очи ту ће бити тата, донеће ти минђуше и прстен од злата” (Ђуричковић, прир., 2021: 11).
Тихо, тихо, душо	Буркина Фасо	„Тихо, тихо, душо. Твоја мама је отишла на пијацу. Тата је отишао на поља, донеће ти бомбон, Обрадоваћеш се” (Ђуричковић, прир., 2021: 22).
Спавај, мирно	вијетнамска	„А ако оде на пијацу, купиће ти шећерну трску да испуни твоју вољу” (Ђуричковић, прир., 2021: 25).

ДАРИВАЊЕ КАО НАГРАДА ЗА СПАВАЊЕ		
Успаванка	Порекло успаванке	Стихови
Плачку	енглеска	„У лов иде отац твој. Донеће ти зечју кожу, да покрије мог велможу” (Ђуричковић, прир., 2021: 33).
Мој Јанкеле	јеврејска	„Мој Јанкеле, моја ружице, ето нам у госте козице. За наше детенце донела бомбоне. А деда малиши поклони две књиге” (Ђуричковић, прир., 2021: 45).
Песма уз колевку	норвешка	„У град отац отиш`о је да купи за чедо своје ципелице са копчама да дете дуже спава” (Ђуричковић, прир., 2021: 85).
Мали дечак Додо	Тринидад и Тобаго	„Мама је отишла у град, да купим слатку шљиву и дадне Доду малом” (Ђуричковић, прир., 2021: 108).
Непослушко	турска	„Ставио сам љуљашку и дао му играчку, али све је мало нашем малу плачку” (Ђуричковић, прир., 2021: 111).
Госпођо Сантана	уругвајска	„Дођите у моју кућу, даћу вам две [јабуке]. Један за дечака и још један за вас!” (Ђуричковић, прир., 2021: 115).
Спавај, Јаничка, спавај	чешка	„Спавај, Јаничка, спавај, даћу ти три јабуке” (Ђуричковић, прир., 2021: 125).

Стихови дати у Табели 9 показују да се дарови који се нуде деци крећу у распону од оних који имају симболичну, духовну вредност, попут *камена*, *штапа*, *руже* и *љубичице* у азербејџанској успаванци (в. Ђуричковић, прир., 2021: 8) до оних који имају материјалну вредност, попут *минђуша* и *прстена од злата* (америчка успаванка) или *ципела са копчама* (норвешка успаванка). Као дарови заступљени су и слаткиши, попут *бомбона* (јеврејска успаванка и успаванка из Буркине Фасо) *шећерне трске* (вијетнамска успаванка) или *слатке шљиве* (успаванка из Тринидада и Тобага), *јабуке* (уругвајска и чешка

успаванка), а као дар се јављају и *играчке* (турска успаванка). Наведена разноликост дарова сведочи и о различитим периодима настанка анализираних успаванки. Такође, за разумевање дарова, нарочито оних који имају духовно или симболично значење неопходно је познавање историјског и културолошког контекста у коме су настале. Показаћемо то на примеру српске народне успаванке у којој мајка пева своме чеду да га је родила у „горици” (гори) и у циљу заштите од урока дала му вучју капу и орлово крило: „дала теби капу вучетину, / вучју капу и од орла крило, / и на капи свакојака биља, / кад ми будеш момак за женидбу / да те нико уређи не може” (*Успаванка*, 2001: 39). Ова српска успаванка има магијску функцију – заштиту детета од урока и за њено разумевање неопходно је познавање културолошког контекста јер је вук био заштитничка/тотемска животиња код Срба. Код Чајкановића ћемо наћи позивање на каталог народа из старе књижевности у коме се за Србина каже да је вук, што аутор објашњава тиме да је вук митски предак и представник нашег народа (Чајкановић, 1973: 24). Наводи и да је капа која се правила од вука првобитно била апотропајон код епских јунака, јер је стављање нешто од свог тотема на себе (капа или огртач) имало за циљ да осигура и појача јунакову снагу (Чајкановић, 1973: 79). Такође, указује и на обичај да када се роби беба у неким крајевима Србије, бабица са кућног прага свечано објављује „да је *родила вучица вука*” (Чајкановић, 1973: 111). Слично заштитничко и магијско својство имало је и *орлово крило* које мајка даје детету јер атрибут *орлово* који стоји уз *крило* представља обележје антропоморфизације змаја (Чајкановић, 1973: 25). Чајкановић наводи и да се у српским „народним песмама за врло многе јунаке каже се да су их родили змајеви, тј. бића која су упола змије, и да су према томе и сами змајеви” (Чајкановић, 1973: 22).

Међутим, када је реч о даровима који имају симболично значење посредством ког би се рефлектовала магијска функција у анализираним успаванкама, запажа се да су они у мањини, што може бити показатељ да је реч о успаванкама које не потичу из давних периода о чему сведоче и дарови у виду одевних предмета или накита, што се може посматрати и као тежња породице да осигура материјалну сигурност свом потомству. У јеврејској успаванци као дар се јављају и *књиге* (Ђуричковић, прир., 2021: 45), што показује да су и кроз даривање исказана очекивања која породица има од детета. Књига у анализираној успаванци представља једно такво очекивање да дете буде начитано, тј. образовано.

ЗАКЉУЧАК

Резултати анализе показују да је исказивање љубави и нежности према детету заједничка карактеристика успаванки које припадају различитим народима. Тиме се потврђује став Тихомира Петровића да прве речи које деца чују у успаванкама „изражавају родитељске жеље за срећом, лепотом, снагом,

здрављем и благостањем” (Петровић, 2011: 56). Изричу се благослови и жеље који се тичу здравља, дуговечности и среће детета. Они се везују за сан, при чему постоји рационално гледиште на сан и ирационално, у коме се сан оживљава, што сведочи о томе да су успаванке имале магијску функцију чији је циљ био заштита детета. Бројне успаванке садрже и очекивања какво дете треба да буде, што показује да су имале васпитну функцију јер се дете од раног узраста усмеравало ка томе да испуни очекивања која од њега имају породица и друштвена заједница којој припада. Јављају се и речи које наглашавају квалитет спавања и сан се позитивно описује. То се може тумачити у фунцији жеље за хармоничним напредовањем детета, али позитивно описивање снова може имати и порекло у старим веровањима у њихов предсказујући карактер. Заједничка карактеристика бројних анализираних успаванки је и брига о детету и улога коју породица има у томе. Она се огледа у испуњавању оптималних услова за сан, који се огледају у љуљању детета, обезбеђивању тишине, удобности и сигурности постеље, певању детету, стварању пријатне атмосфере и уклањању сметњи. Тиме се показује да се улога породице у заштити детета кроз усмену књижевност учила и преносила кроз генерације. Јавља се и даривање деце за спавање као пожељно понашање и њихово плашење као облик кажњавања за неспавање, што показује да су значењски слојеви успаванки садржали и модел васпитања деце наградом и казном. Све то показује да су успаванке поред примарне функције успављивања детета, имале и друге функције, попут магијске и васпитне. Кроз васпитну функцију се испољавају и очекивања која су породица и друштвена заједница имале од детета, па будући да је она значајна у анализираним успаванкама, потребно је додатно истражити какве је све улоге породица имала у одрастању детета, а нарочито у његовом васпитању и образовању. Те улоге су истовремено представљале и модел родитељског понашања који се путем успаванки кроз генерације преносио и усвајао усменим путем, те би се тиме посредством ове књижевне врсте додатно обогатила и педагошка теорија која се тиче породичног васпитања.

Извори

Ђуричковић, М. (пр.) (2021). *Звездице сна: успаванке народа света*. Београд: Bookland.

Успаванка (2001). У В. Станисављевић, *Наша народна књижевност* (стр. 39). Београд: Пирг.

Литература

Baker, F. & Mackinlay, E. (2006). Sing, soothe and sleep: A lullaby education programme forfirst-time mothers. *British Journal of Music Education*, 23(2), 147–160, https://doi.org/10.1017/S0265051706006899.

Güneş, F. (2010). Ninnilerin çocukların dil ve zihinsel gelişimine etkisi. *Zeitschrift für die Welt der Türken / Journal of World of Turks*, 2(3), 27–38.

Ђуричковић, М. (2021). Предговор. У М. Ђуричковић (пр.): *Звездице сна: успаванке народа света* (5–7). Београд: Bookland.

Elijade, M. (1991). *Istorija verovanjâ i religijskih ideja: 1. Od kamenog doba do Eleusinskih misterija.* Beograd: Prosveta.

Илић, П., Ковач, А. и Павловић Белојица, Б. (2022). Специфичност и заступљеност народних успаванки у предшколској васпитнообразовној пракси. *Зборник радова Филозофског факултета*, LII(4), 377–396, https://doi.org/10.5937/zrffp52-37064.

Јунг, К. (1996). Приступ несвесном. У К. Јунг (прир): *Човек и његови симболи* (15–111). Београд: Народна књига „Алфа”.

Kondi, B. (2019). *Lullaby*. Retrieved April 12, 2023 from the World Wide Web https://www.researchgate.net/publication/330450233_LULLABY.

Костић, Љ. и Пурић, Д. (2020). Васпитач и избор успаванки у активностима са децом предшколског узраста. *Иновације у настави*, XXXIII(4), 48–60. DOI 10.5937/inovacije2004048K.

Кошпрдић, М. и Дамјанов, И. (2017). О концепту детета некад и сад – анализа говорних чинова у народној и усменој успаванци. *Детињство*, 43(2), 72–84.

Лештарић, С. (2006). Месопотамске (арапске) успаванке. *Летопис Матице српске*, књига 478, свеска 5, 942–963.

Marinković, S., Purić, D. i Kostić, Lj. (2022). Percepcija uloge uspavanke u razvoju deteta predškolskog uzrasta iz ugla vaspitača. U S. Rutar, D. Felda, M. Rodela, N. Krmac, M. Marovič & K. Drljić (ur.): *Prehodi v različnih socialnih in izobraževalnih okoljih* (157–173). Koper: Založba Univerze na Primorskem.

Matejević, M. i Nikolić, A. (2013). Tradicionalno i moderno u vaspitnim postupcima roditelja. U B. Dimitrijević (ur.): *Nauka i savremeni univerzitet 2,* Tematski zbornik *Znanje i korist,* 4 (123–133). Niš: Filozofski fakultet.

Милинковић, М. (2003). Српске народне умотворине – историја и поетика. У М. Милинковић (пр.): *Девојка бржа од коња: народне умотворине за децу* (5–31). Ужице: Учитељски факултет.

Милинковић, М. (2012). *Књижевност за децу и младе: поетика*. Ужице: Учитељски факултет.

Милосављевић, Тања (2013). Метеоролошка лексика у говору Заплања. *Годишњак за српски језик и књижевност*, XXVI(13), 367–382.

Nešić, M. i Popović Ćitić, B. (2018). Kažnjavanje kao način disciplinovanja dece u porodici. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 17(2), 235–256, https://doi.org/10.5937/specedreh17-16121.

O'Konel, M. i Eri, R. (2007). *Ilustrovana enciklopedija znakova i simbola*. Zemun – Beograd: IP „JRJ”.

Parncutt, R. (2006). Prenatal development. In G. E. McPherson (ed.): *The child as musician* (1–31). Oxford: Oxford University Press, https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198530329.003.0001.

Петровић, Т. (2001). *Историја српске књижевности за децу*. Врање: Учитељски факултет.

Петровић, Т. (2011). *Увод у књижевност за децу*. Нови Сад: Змајеве дечје игре.

Пешикан Љуштановић, Љ. (2012а). Дете у усменој успаванци – узрасни или обредни статус. У Љ. Пешикан Љуштановић, *Госпођи Алисиној десној нози* (7–19). Нови Сад: Змајеве дечје игре.

Пешикан Љуштановић, Љ. (2012б). Усмена успаванка – условност жанра. У Љ. Пешикан Љуштановић, *Госпођи Алисиној десној нози* (21–34). Нови Сад: Змајеве дечје игре.

Predojević, Ž. (2013). Narodne usmene uspavanke u suvremeno doba – od klasifikacije do izvedbe. U A. Pintarić (ur.), Zlatni danci 14 – *Suvremena dječja književnost II* (203–219). Osijek: Filozofski fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.

Прстојевић, В. (2012). Усмена успаванка у књижевном, социјалном и обредном контексту. *Зборник радова Високе школе струковних студија за образовање васпитача у Кикинди*, VII(1), 63–79.

Пурић, Д. и Костић, Љ. (2019). Значај примене успаванке у активностима са предшколском децом (из угла васпитача). У С. Маринковић (ур.): *Наука, настава, учење – проблеми и перспективе* (355–368). Ужице: Педагошки факултет.

Сикимић, Б. (2013) Савремена истраживања дечјег фолклора. У З. Карановић и Ј. Јокић (ур.): *Савремена српска фолклористика I* (269–281). Нови Сад: Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет.

Словенска митологија – енциклопедијски речник [Светлана М. Толстој и Љубинко Раденковић, ред.] (2001). Београд: Zepter Book World.

Standley, J. M. & Moore, R. S. (1995). Therapeutic effects of music and mother's voice on premature infants. *Pediatric nursing*, 21(6), 509–512.

Strollo, M. R., Romano, A. (2014). Singing na-na-na-na: Lullabies in Educational Processes. In L. Gómez Chova, A. López Martínez & I. Candel Torres (ed.), *ICERI 2014 Proceedings* (7th International Conference of Education, Research and

Innovation November 17th-19th, 2014 – Seville, Spain) (6428–6436). IATED Academy.

Требјешанин, Ж. (2000). *Представа о детету у српској култури*. Београд: Југословенски центар за права детета.

Trehub, S. & Gudmundsdottir, H. R. (2019). Mothers as Singing Mentors for Infants. In G. Welch, D. M. Howard & J. Nix (Ed.): *The Oxford Handbook of Singing* (455–469). Oxford: Oxford University Press. DOI 10.1093/oxfordhb/9780199660773.013.25.

Trehub, S. E. & Prince, R. (2010). Lullabies and other women's songs in the Turkish village of Akçaeniş. *UNESCO Observatory E-journal*, 2(1), 1–19.

Ulutaş, M. (2022). An evaluation of the contributions of the words frequently used in Turkish lullabies to language learning and development. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 9(4), 1428–1443.

Cassidy, J. W. & Standley, J. M. (1995). The Effect of Music Listening on Physiological Responses of Premature Infants in the NICU. *Journal of Music Therapy*, 32(4), 208–227, https://doi.org/10.1093/jmt/32.4.208.

Чајкановић, В. (1973). *Мит и религија у Срба*. Београд: Српска књижевна задруга. Retrieved May 5, 2023 from the World Wide Web https://dokumen.tips/documents/veselin-cajkanovic-mit-i-religija-u-srba.html.

Whitwell, G. E. (1999). The Importance of Prenatal Sound and Music. *Journal of Prenatal and Perinatal Psychology and Health*, 13(3–4), 255–262.

Прилог 1

Порекло успаванки у збирци „Звездице сна: успаванке народа света” наведено је према Милутину Ђуричковићу који је сачинио њихов избор (в. Ђуричковић, прир., 2021).

Успаванка	**Порекло**
Нежна песма	азербејџанска
Нина-нина	албанска
Мој сине	алжирска
Спавај чедо	америчка
Плес у колевци	андорска
Тихо, тише	бангладешка
Детенце	баскијска
Спавај, душо, спавај	белгијска
Буји-паји, птићи	белоруска
Мој син Иро	бенинска
Спавај, дете моје	боливијска
Нина, буба, остарио мајци	босанска
Успаванка	бразилска
Успаванка	бугарска
Тихо, тихо, душо	Буркина Фасо
Златни сан	велшка
Спавај, душо моја	венецуеланска
Спавај, мирно	вијетнамска
Успаванка	габонска
Успаванка	ганска
Моје дете	гвинејска
Хајд' бубо	горанска
Успаванка	грузијска
Санче, дођи	грчка
Песма за лаку ноћ	данска
Плачку	енглеска
Успавај се	ескимска
Жеље	естонска
Тихо, тихо…	етиопска

Успаванка	**Порекло**
Успаванка	индијска
Успаванка за сина	индијанска
Иди, спавај	индонежанска
Дечак, мој син	иранска
Ћути, мој голубе	ирска
Вечерња песма	исландска
Спавај, моја бебо	италијанска
Детету уз колевку	јапанска
Мој Јанкеле	јеврејска
Црвчак пева	јерменска
Ћути, дете моје, ћути	јужноафричка
У белу колевку	казашка
Спавај, драго моје	камбоџанска
Спавај, спавај, мало моје	канадска
Спавај, спавај, душо	карипска
Дођи ми	каталонска
Спавај, спавај	кашупска
Успаванка	келтска
Детенце	кенијска
Успаванка сину	кинеска
Света Марина, дјево	кипарска
Успаванка	киргијска
Иди, спавај, дете	колумбијска
Успаванка	конгоанска
Спавај чврсто, моје чедо	корејска
О, мало	корзиканска
Аруру, моја бебо	кубанска
Спавај, спавај, бебо	курдска
Спавај, моја бебо, затвори очи	лаоска
Шумска успаванка	летонска
Ево моје бебе	мадагаскарска
Спавај, бебице моја	мађарска
Дођи, санчићу	македонска
Дечја успаванка	малајска
Успаванка	малдивска
Спавај, немој плакати више	малтешка

Успаванка	**Порекло**
Ја имам свог тату	мароканска
Твоја мама	мауританска
Ишао сам поред реке	маурицијуска
Песма колевке	мексичка
Дођи, птичице	меланезијска
Буји, паји	молдавска
Успаванка	монголска
Спавај, спавај, детенце	немачка
Девојчице	новозеландска
Песма уз колевку	норвешка
Успаванка о направљеном пићу	палауска
Иди, спавај	Папуа Нова Гвинеја
Спавај, бебо	полинезијска
Спавај ми, спавај	пољска
Мали лептир	порториканска
Спавај, спавај, злато моје	португалска
Успаванка	ромска
Моја мала стено	руандска
Љуљу, љуљалице	румунска
Успаванка	русинска
Бају-бај, псићу, не лај!	руска
Спавај, спавај, душо	самоанска
Где могу да спавам?	саудијска
Спавај, лутко	словачка
Лаку ноћ	словеначка
О, добро дете	сомалијска
Санак иде уз улицу	српска
Спавај у миру	суданска
Спавај, дете моје	тајванска
Најслађа ствар	танзанска
Ветар горе обиграва	татарска
Не плачи, мало дете	тогоанска
Мали дечак Додо	Тринидад и Тобаго
Спавај, спавај, спава ти се	туниска
Џамал	туркменистанска
Непослушко	турска

Успаванка	**Порекло**
Успавај ми дете	угандска
Делић си моје душе	узбечка
Ходи сан око прозор	украјинска
Госпођа Сантана	уругвајска
Прошли дани	филипинска
Над колевком	финска
Мали бата	француска
Успаванка	Хаити
Прсти	холандска
Спавај, дечаче	хондурашка
Спавај, спавај	хрватска
Готово је, душо	централноафричка
Нина-нина	црногорска
Спавај, Јаничка, спавај	чешка
Каква лепа мала рука	чилеанска
Врана је седела на ливади	шведска
Мали дечак О.	шкотска
Звездица	шпанска
Успаванка	шриланчанска

Mirjana M. Stakić
University of Kragujevac, Faculty of Education, Užice

CHILD AND DREAM IN NATIONAL LULLABIES

Summary

The purpose of sleep is to help children grow and develop, which is why many parents try to lull their children to sleep. The present paper investigates what types of feelings, desires, blessings and expectations from a childare contained in lullabies sung by different nations, as well as what perspectives on sleep and lulling a child to sleep there are. The corpus consists of 120 lullabies published in Milutin Đuričković's book "Zvezdice sna: uspavanke naroda sveta" (2021). The content analysis technique and descriptive method are used in analyzing the corpus. The obtained results show that the blessings and desires in the lullabies are concerned with the child's health, happiness and long life. They are related to dreams that come to life, which provides evidence for lullabies having a magic function. The expectations from a child show that the child was raised to fulfill the expectations of his/her family and the community. The analysis of the perspectives on sleep and lulling a child to sleep shows that emphasis is placed on the quality of sleep, the things that help the child go to sleep and the role of family, primarily that of mother, in creating optimum conditions for going to sleep and removing sleep distractions. The analyzed lullabies also contain a model of raising a child – encouraging the desired behavior (sleeping) by rewarding a child or punishing a child for misbehavior by frightening him/her as a means of reactive discipline. The analysis shows that the lullabies belonging to different nations have many elements in common. The fact that the lullabies used to have other functions besides the basic one suggests the need for further research.

Keywords: *lullaby, child, child welfare, pedagogical function of lullabies, sleep, dream.*

I

Научни скуп
Савремено предшколско васпитање и образовање – тенденције, изазови и могућности
Педагошки факултет у Ужицу
20. октобар 2023.

ISBN 978-86-6191-077-7
DOI 10.46793/SPVO23.091S
УДК 37.015.311-053.4:141.78
Прегледни научни чланак
стр. 91–100

Ивана М. Стаменковић[*]
Академија васпитачко-медицинских струковних студија, Крушевац

ПОИМАЊЕ ДЕТЕТА, ДЕТИЊСТВА, РАЗВОЈА И УЧЕЊА ИЗ ПОСТМОДЕРНЕ ПЕРСПЕКТИВЕ

Апстракт: У раду се приказују постмодерне перспективе о детету и детињству, развоју и учењу, које се ослањају на међусобно испреплетана полазишта постструктурализма, социокултурне теорије, социологије детињства и педагогије односа. Да би се заступала права деце и пружала подршка њиховој добробити, веома је важно разумети на који начин специфичан друштвено-културно-политички контекст обликује животе, идентитете, развој и учење деце. Поред тога, указује се на значај континуираног критичког преиспитивања доминантних дискурса о детету и детињству, о природи детета и потребама деце, о томе што деца јесу, могу бити и треба да буду, о томе шта је природно, нормално и неопходно у развоју, те о томе како деца уче, како треба да уче и шта је важно за учење. Будући да пракса васпитања и образовања зависи од постојећих уверења и конструкција, акценат се ставља на проблематизовање, деконструисање и реконструисање дискурса који се узимају „здраво за готово".

Кључне речи: *дете, детињство, развој, учење, постмодернизам*.

УВОД

Увелико је познато да су и одрасли и деца под утицајем различитих дискурса, друштвено конструисаних оквира вредности, система веровања, начина размишљања, битисања и понашања (Arthur, Beecher, Death, Dockett, Farmer, 2012), односно конвенција, које подразумевају начин доживљавања и разумевања света, начин на који се именују различити феномени и ствари, те начин на који се о њима говори (Dahlberg, Moss, Pence, 1999). Указује се да дискурси, односно „режими истине" или „доминантни дискурзивни режими" утичу на наше свакодневне доживљаје, на наше идеје, мишљење и понашање, и одређују оно што се види као „истина" и „исправна ствар" (Foucault, 1980a, према: Dahlberg, Moss, Pence, 1999: 31). Постмодерне тенденције у реконцептуализацији раног детињства, које се заснивају на међусобно испреплетаним полази-

[*] st.ivana@vaspks.edu.rs

штима постструктурализма, социокултурне теорије, социологије детињства и педагогије односа, управо и крећу од проблематизовања доминантних дискурса и идеологија везаних за рано детињство. Пре свега се доводе у питање традиционална поимања детета и детињства као универзалних категорија, поимање развоја као универзалног, природног и индивидуалног процеса, поимање учења као индивидуалног чина и пасивног меморисања информација. Разматрање питања друштвених конструкција, вредности, идеологија, идентитета, односа са децом и положаја деце, утицало је на појаву алтернативних перспектива везаних за поимање детета и детињства, развоја и учења.

О ДЕЦИ, ЊИХОВИМ ИДЕНТИТЕТИМА И ПОТРЕБАМА

Из постмодерне перспективе проблематизује се традиционални фокус на дете као појединца, те се на дете гледа кроз његове односе са другима, увек у одређеном социјалном контексту (Dahlberg, Moss, Pence, 1999; Langford, 2010). Указује се на различите конструкције о томе шта значи бити дете, на различите дискурсе о природи детета и потребама деце, те специфичне комбинације претпоставки у оквиру једног друштва (Vudhed, 2012).

Поимање детета заправо зависи од друштвено-културне перспективе. У оквиру нове парадигме социологије детињства указује се да не постоје таква поимања деце као суштинских бића, која „чекају да буду откривена, дефинисана и схваћена”, већ да свака конструкција зависи од „нашег разумевања онога што деца јесу и треба да буду” (Dahlberg, Moss, Pence, 1999: 43). Заједнице су те које креирају слике о деци, док едукатори и креатори политике доносе одлуке о томе како сагледавамо дете (Dahlberg et al., 2007 према: Arthur et al., 2012). Међутим, увиђање да се идентитети граде кроз односе и интеракцију са другима (Dahlberg, Moss, Pence, 1999; Vudhed, 2012), да се и конструишу и реконструишу кроз односе у специфичним контекстима, да се „непрекидно збацују/смењују” и да се границе идентитета константно померају и изнова преговарају, упућује на закључак да значење о томе што деца јесу, могу бити и треба да буду не може да се успостави једном за свагда, посебно због тога што деца имају вишеструке и „преклапајуће идентитете” (Dahlberg, Moss, Pence, 1999: 57). У прилог овој тврдњи износи се становиште да је идентитет, било да се односи на групу или на појединце, променљив, „комплексан и вишеструк, фрагментаран и двосмислен, контрадикторан и контекстуализован”, зато што се сусрећемо са различитим представљањима „класе, расе, рода, језика и друштвених односа”, а та значења могу да варирају чак и код једне особе, те се управо због тога идентитет не сагледава као „прихватање унапред одређених, ригидних и универзалних форми”, већ као „релациони и релативни концепт” (Dahlberg, Moss, Pence, 1999: 57). Скреће се пажња и на чињеницу да се деца суочавају са вишеструким верзијама поводом тога шта значи бити

мало дете (нпр. код куће, у вртићу, на игралишту), да та значења могу бити супротна и противречна, те да управо култура у великој мери утиче на начин размишљања и понашања деце (Vudhed, 2012).

Указујући на доминантне дискурсе (на пример, о томе „шта значи бити дечак, или девојчица”), постструктуралисти анализирају односе моћи између дискурса који утичу на то који ће се начини људског битисања и делања сматрати „нормалним”, а који ће се сматрати „проблематичним” (Arthur, Beecher, Death, Dockett, Farmer, 2012: 17). Теоретичари постструктуралистичког феминизма, бавећи се питањем полног и родног идентитета, разматрају начине на које се идентитети обликују и ограничавају на основу нашег разумевања о томе шта значи бити мушког или женског пола (Arthur et al., 2012), те доводе у питање доминантне дискурсе, односно „режиме истине који диктирају животне улоге и очекивања” (Davies, 1989; 1993, према: Arthur et al., 2012: 17). Посебно се скреће пажња на неравноправност која постоји због уских интерпретација рода, чиме се дискриминише свако ко се разликује од хегемонијског идеала „издржљивих дечака” и „лепих девојчица” (Arthur et al., 2012: 17).

Поред различитих друштвено-културних перспектива о детету, разлике се јављају и у схватању потреба деце. Наиме, социокултурна парадигма наглашава да постоје различита, па чак и опречна културна становишта о потребама деце и то у зависности од бројних фактора, међу којима се издваја њихова индивидуалност, пол и етничка припадност (Vudhed, 2012).

Потреба за континуираним критичким преиспитивањем конструкција о детету повлачи за собом нужност креирања услова за јавну расправу о томе како схватамо и разумемо децу, будући да критичко и рефлексивно промишљање, проблематизовање и деконструисање отварају простор за реконструисање алтернативних слика о детету (Dahlberg, Moss, Pence, 1999). Тако се из постмодерне перспективе проблематизују конструкције о детету као невином, немоћном, некомпетентном бићу (Dahlberg, Moss, Pence, 1999). Теорија дечјих права и социологија детињства нуде теоријску подршку за различите приступе који сагледавају децу као компетентна бића, способна да тумаче своја искуства, доносе одлуке, предузимају акцију и доприносе заједници (Arthur et al., 2012). У оквиру нове парадигме социологије детињства, деца се сагледавају као јединствене и комплексне личности, као чланови друштва који су у стању да прихвате одговорности грађанина, као активни учесници у ко-конструисању знања, културе и сопственог идентитета, као „друштвени актери, који учествују у конструисању и одређивању сопственог живота, али и живота оних око њих и друштава у којима живе” (Dahlberg, Moss, Pence, 1999: 49). Из перспективе педагогије односа такође се указује да су деца способна да доносе одлуке и преузимају одговорност за сопствене акције (Papatheodorou, 2008) и да имају капацитет за емоционалну и социјалну саморегулацију, уколико им се за то пружа могућност и одговарајућа подршка, уколико се гради међусобно поверење и уколико постоји искрено дељење моћи између одраслих и деце

(Bingham & Whitebread, 2008). Указује се и да деца имају капацитете за многоструке начине изражавања, комуницирања и ступања у односе са другима, користећи „стотину језика” (Dahlberg, Moss, Pence, 1999; Vecchi, 2010).

Постојеће конструкције које се могу уочити у постмодерним теоријским полазиштима указују да је дете компетентно, друштвено биће, богато потенцијалима, способно да учествује у одлучивању и решава проблеме као пуноправни, активан члан друштва са својим правима и одговорностима, да је дете јединствена, комплексна личност и активни учесник у ко-конструисању знања, културе и сопственог идентитета (Arthur et al., 2012; Dahlberg, Moss, Pence, 1999; Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2014).

О ДЕТИЊСТВУ

Из постмодерне перспективе, посебна критика се упућује схватању раног детињства као универзалног, деконтекстуализованог процеса развоја ка стању зрелости, које се узима „здраво за готово” (Vudhed, 2012). Наиме, на детињство се гледа као на биолошку чињеницу, али се наглашава да је начин на који се оно разуме заправо друштвено условљен (Dahlberg, Moss, Pence, 1999; James & Prout, 2005). Према социокултурним теоријским полазиштима, рано детињство се сагледава као социјални конструкт, па се самим тим истиче да постоје различити начини на које се детињство схвата, како од стране одраслих, тако и од стране деце (Vudhed, 2012). Из постмодерне перспективе, под утицајем социо-културних теоријских полазишта и »нове парадигме социологије детињства«, детињство се схвата као друштвена конструкција, „конструисана за [децу] и од стране деце” (Dahlberg, Moss, Pence, 1999: 49), као културно конструисан концепт (Vudhed, 2012).

Поимање детињства заправо зависи од друштвено-кутурно-политичког контекста. Указује се да је детињство социјална конструкција која се непрестано изнова конструише и реконструише, да су социјалне конструкције о детињству увек контекстуализоване у односу на време, простор и културу, те да варирају у односу на пол, етничку припадност, припадност одређеној друштвеној класи, материјални статус и друге друштвено-економско-културне услове и околности (Dahlberg, Moss, Pence, 1999; Vudhed, 2012). Поред тога што се различито схвата у различитим друштвима и историјским периодима, увиђа се да детињство може имати више значења чак и у оквиру истог временског периода и географског простора, па чак и да постоје различите конструкције о томе када детињство почиње и када се завршава (Vudhed, 2012). Поред тога што се деца суочавају са вишеструким значењима детињства и што их истражују (Vudhed, 2012), посебно се наглашава да у конструисању и реконструисању тих значења учествују и одрасли и деца (James & Prout, 2005).

Друштвена условљеност начина на који се разуме детињство имплицира да не постоји „природно нити универзално детињство”, односно да не постоје таква поимања детињства као стања развоја која треба открити, дефинисати и схватити, већ да свака конструкција зависи од нашег разумевања детињства (Dahlberg, Moss, Pence, 1999: 49). Управо због тога се и указује на потребу континуираног критичког преиспитивања конструкција о раном детињству, односно јавну расправу о питањима као што су: како разумемо рано детињство, како схватамо и разумемо природу раног детињства, шта је добро детињство? (Dahlberg, Moss, Pence, 1999). Уз то се сматра да и деца треба да буду укључена у демократски дијалог по питању разумевања детињства (Dahlberg, Moss, Pence, 1999).

Под утицајем социокултурне перспективе о раном детињству, истраживања и политика које се односе на рано детињство све ређе се ослањају на развојне норме, нарочито због чињенице да је окружење у ком деца одрастају и проводе своје време заправо творевина људске културе која обликује живот деце (Vudhed, 2012). То је допринело проширивању оквира за проучавање раног детињства, како би се идентификовале различите околности, услови и праксе васпитања и образовања, деконструисали дискурси везани за рано детињство који се узимају „здраво за готово” и препознале различите интересне стране и перспективе у оквиру „дебате о квалитету” васпитања и образовања (Vudhed, 2012: 51). Наглашава се да је рано детињство и политичко питање, што се аргументује указивањем на неједнакости у погледу ресурса, законских одредби, понуда и могућности, којима доприносе и глобалне и локалне силе и утицаји (Vudhed, 2012). Управо због тога се заступа и став да критика доминантних дискурса везаних за рано детињство треба да буде полазиште за препознавање начина на који се одржавају друштвена контрола, угњетавање, дискриминација и неправда у друштву, како би се, са вишим степеном политичке свести о тим проблемима, заступали интереси деце (Dahlberg & Moss, 2005, према: Vudhed, 2012).

О РАЗВОЈУ И УЧЕЊУ

Из социокултурне перспективе проблематизује се полазиште по коме се на развој гледа као на универзални, природни, индивидуални процес у ком дете „прогресивно конструише” осећај сопства и „осећај за своје окружење, кроз релативно стабилне стадијуме развоја” (Vudhed, 2012: 44). Увиђа се да концепције „нормалног” развоја детета нису на адекватан начин обухватиле питања различитих околности у којима деца живе, разлике у разумевању и доживљавању детињства, као ни значења која му придају свако дете појединачно или група деце, у зависности од узраста, пола, зрелости, друштвеног статуса и бројних других фактора (Vudhed, 2012).

Под утицајем социоконструктивистичке теорије Виготског, заступа се становиште да се развој не може одвојити од социјалног и културног контекста. Социокултурна теоријска полазишта заправо указују да се у зависности од контекста различито дефинишу и развој и најбољи интерес детета (Boyden et al., 1998, према: Павловић Бренеселовић, 2010). Из тога произилази и потреба да изнова и изнова разматрамо и критички преиспитујемо претпоставке и значења развојних теорија у специфичном контексту (Krnjaja & Pavlović Breneselović, 2013). Иако се не оспорава значај универзалних процеса сазревања, нити се оспорава посебна рањивост и осетљивост деце на неповољне услове и околности, примећено је да истраживачи који се баве развојем све чешће показују - тенденцију позивања на алтернативни теоријски оквир, који је заснован на социо-конструктистичкој теорији Виготског, а по ком је развој исто толико социјални и културни процес, колико и природни процес (Vudhed, 2012). Наглашава се да социјални и културни контекст не треба посматрати као нешто што је изван процеса развоја, као „нешто што је у окружењу”, већ да социокултурни контекст и процес развоја треба посматрати као „нешто што је испреплетано” (Cole, 1996: 132–135, према: Vudhed, 2012: 44).

Социокултурне, постмодернистичке и постструктуралистичке перспективе имале су посебан утицај на напуштање концепција о томе шта је природно, нормално и неопходно у развоју, те су отвориле могућност да се сагледава начин на који теорије, знања и уверења о деци утичу на њихов живот (Vudhed, 2012). Посебно је наглашено да се „развојна примереност” дечјих искустава, „штетност” или „корисност” окружења не могу одвојити од друштвено-културног контекста у оквиру ког се деца развијају, од политичког контекста који обликује њихове животе, те од вредности и циљева који обликују начин гледања на децу и поступања са децом (Vudhed, 2012: 49).

Социокултурна теоријска полазишта отварају питања утицаја културе, социјалних односа и социјалне интеракције на развој и учење детета, те колаборативне природе грађења знања. Разматрање наведених питања и увиђање да различите културне традиције и специфични друштвено-културни контексти утичу на развој и учење деце, утицали су на сагледавање развоја и учења као социјалних процеса. Истиче се да природа и квалитет односа који се успостављају и граде са дететом и које оно успоставља и гради са другима, представљају основу за његов целокупни развој и учење, подупираче и покретаче развоја и учења, да се одражавају на специфичне и појединачне активности и интеракције детета и са дететом (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2014; Pavlović Breneselović, 2012). Из перспективе педагогије односа, поред вербалне комуникације, једнако важном за учење и развој сматра се и невербална комуникација, односно изрази лица, говор тела и гестови (Papatheodorou, 2008).

Већ дуги низ година се проблематизује поимање учења као индивидуалног чина и пасивног меморисања информација, као процеса преношења знања, односно подучавања деце, како би научила и умела да репродукују постојећи

корпус знања. Указује се да је учење пре свега социјални чин и да се дешава у интеракцији са другима (Bennett, 2008), односно да деца уче кроз односе са одраслима и другом децом (Vudhed, 2012). На учење се гледа као на кооперативну и комуникативну активност ко-конструисања знања и сукреирања значења света, које се не дешава као последица подучавања деце, већ услед онога што деца раде, као последица њихове активности, довитљивости и сналажљивости, односа и дијалога са другима (Dahlberg, Moss, Pence, 1999). Будући да се у ситуацијама учења преплићу персонални, интерперсонални и друштвени план односа, сматра се да у тим односима сваки појединац својим искуством доприноси заједничком разумевању и ко-конструкцији значења (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2014). Деца, као активни учесници у конструисању знања „уче кроз интеракцију са својим окружењем и активно трансформишући своје односе са светом одраслих, стварима, догађајима и, на оригиналне начине, са својим вршњацима” (Malaguzzi, 1993a: 11–12, према: Dahlberg, Moss, Pence, 1999: 58–59). Указујући на повезаност односа и учења, представници педагогије односа наглашавају да су у њиховој сржи „реципроцитет, размена и дијалог” (Edwards et al., 1998: 10, према: Papatheodorou, 2008: 8).

Социокултурна теоријска полазишта указују да деца уче тако што ко-конструишу разумевања, креирају и размењују значења и успостављају заједничка разумевања свакодневних искустава у интеракцији са одраслима и другом децом, па се самим тим сматра да кључну улогу у омогућавању и подстицању учења игра сврсисходна партиципација деце и заједничко ангажовање деце и одраслих у различитим активностима, у којима је фокус на дечјим компетенцијама (Arthur et al., 2012). Уместо подучавања деце, акценат је на заједничком истраживању, повезивању ситуација учења са свакодневним животним искуствима деце и уважавању дечјих снага, искустава, перспектива, разумевања и мишљења (Arthur et al., 2012).

Савремена истраживања указују да деца уче интегрисано, односно да уче свим чулима и целим телом, кроз разноврсна искуства и непосредни доживљај, кроз различите начине изражавања, кроз игру и истраживање, кроз заједничко учешће и допринос заједницама којима припадају (Крњаја и Павловић-Бренеселовић, 2022). Управо због тога акценат је на креирању услова за разноврсна искуства и учење кроз односе са вршњацима и одраслима, односно на стварању могућности за интегрисано учење (*Основе програма предшколског васпитања и образовања – Године узлета*, 2019). Улога одраслих види се у пружању подршке и инспирисању деце, обезбеђивању простора за активности и односе, средстава и ресурса за заједничко истраживање и решавање проблема, за преговарање и креирање значења, за ко-конструисање знања и идентитета, за изражавање на „многим језицима”, како би деца преузимала одговорност за сопствено учење (Dahlberg, Moss, Pence, 1999: 76). Уместо тежње да деца овладају одређеним знањима, акценат је на подршци развијању диспозиција за учење и образовних компетенција за целоживотно учење.

Оспоравање традиционалног фокуса на развој и увиђање значаја социокултурног контекста, довело је до тога да се приликом креирања политике, програма и праксе васпитања и образовања, уместо развојно примереног приступа, у први план ставља контекстуално примерен приступ (Bennett, 2008; Dahlberg, Moss, Pence, 1999; Krnjaja & Pavlović Breneselović, 2013; Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2014; Vudhed, 2012).

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Политику, програм и праксу васпитања и образовања обликују како лична уверења тако и доминантни дискурси о детету, детињству, учењу и развоју. Постојећа уверења и конструкције о природи детета и потребама деце, о томе што деца јесу, могу бити и треба да буду, о томе шта је и како треба да изгледа добро детињство, о томе шта је природно, нормално и неопходно у развоју, о томе како деца уче, како треба да уче и шта је важно за учење, утичу на дефинисање циљева васпитања и образовања, на организацију васпитно-образовних установа, филозофију васпитања на коју се ослањамо у раду и начине интеракције, поступања и рада са децом. Управо због тога неопходно је стварати услове да се размењују и тумаче различите перспективе, континуирано критички преиспитују претпоставке које се узимају „здраво за готово”, доводе у питање предрасуде и стереотипна уверења, проблематизују доминантни дискурси у пракси, али и у науци. Критичко и рефлексивно промишљање отвара простор за деконструисање (имплицитних) уверења и пружа основу за заједничко грађење квалитета васпитања и образовања усмереног на подршку добробити детета.

Литература

Arthur, L., Beecher, B., Death, E., Dockett, S. & Farmer, S. (2012). *Programming and planning in early childhood settings.* South Melbourne: Cengage Learning Australia.

Bennett, J. (2008). *Benchmarks for Early Childhood Services in OECD Countries*. Innocenti Working Paper 2008-02. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.

Bingham, S. & Whitebread, D. (2008). Teachers supporting children’s self-regulation in conflict situations within an early years setting. In T. Papatheodorou & J. Moyles (eds.): *Learning Together in the Early Years: Exploring relational pedagogy* (90–97). Taylor & Francis e-Library.

Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and care: Postmodern Perspectives*. London: Falmer Press.

James, A. & Prout, A. (eds.) (2005). *Constructing and Reconstructing childhood: Contemporary Issues inthe Sociological Study of Childhood*. Taylor & Francis e-Library.

Krnjaja, Ž. & Pavlović Breneselović, D. (2013). Quality Early Childhood Education Curriculum Framework in Postmodern Perspective. In M. Despotović & E. Hebib (eds.): *Contemporary Issues of Education Quality* (13–29). Faculty of Philosophy, Institute for Pedagogy and Andragogy.

Krnjaja, Ž. i Pavlović Breneselović, D. (2014). Smernice za izradu osnova programa predškolskog vaspitanja usmerenog na odnose. *Pedagogija*, 69(3), 351–360.

Крњаја, Ж. и Павловић-Бренеселовић, Д. (2022). Водич за развијање теме/пројекта са децом: интегрисани приступ учењу кроз теме/пројекте у складу са Основама програма ПВО „Године узлета”. Београд: Министарство просвете, науке и технолошког развоја, Серијал Линије лета.

Langford, R. (2010). Critiquing Child-Centred Pedagogy to Bring Children and Early Childhood Educators into the Centre of a Democratic Pedagogy. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 11(1), 113–127, https://doi.org/10.2304/ciec.2010.11.1.113.

Основе програма предшколског васпитања и образовања – Године узлета (2019). Београд: Просветни преглед.

Papatheodorou, T. (2008). Exploring relational pedagogy. In T. Papatheodorou & J. Moyles (eds.): *Learning Together in the Early Years: Exploring relational pedagogy* (3–17). Taylor & Francis e-Library.

Павловић Бренеселовић, Д. (2010). Добробит детета у програму наспрам програма за добробит. *Настава и васпитање*, 59(2), 251–263.

Pavlović Breneselović, D. (2012). Odnosi na ranim uzrastima. U A. Baucal (ur.): *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji* (133–149). Beograd: UNICEF – Institut za psihologiju, Filozofski fakultet.

Pavlović Breneselović, D. i Krnjaja, Ž. (2014). Osnove programa kao dimenzija kvaliteta predškolskog vaspitanja i obrazovanja. *Pedagogija*, 69(2), 212–225.

Prout, A. & Hallett, C. (2004). Introduction. In C. Hallett & A. Prout (eds.): *Hearing the voices of children: Social policy for a new century* (1–8). Taylor & Francis e-Library.

Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press.

Vecchi, V. (2010). *Art and Creativity in Reggio Emilia: Exploring the role and potential of ateliers in early childhood education*. Taylor & Francis e-Library.

Vudhed, M. (2012). *Različite perspektive o ranom detinjstvu: Teorija, istraživanje i politika*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju – Centar za interaktivnu pedagogiju.

Ivana M. Stamenković
The Academy of Applied Preschool Teaching and Health Studies, Kruševac

UNDERSTANDING THE CHILD, CHILDHOOD, DEVELOPMENT AND LEARNING FROM A POSTMODERN PERSPECTIVE

Summary

The paper presents postmodern perspectives on child and childhood, development and learning, which rely on mutually intertwined starting points of poststructuralism, sociocultural theory, sociology of childhood and relational pedagogy. In order to advocate for children's rights and to support their well-being, it is very important to understand how specific socio-cultural-political context shapes children's lives, identities, development and learning. Additionally, the paper indicates the significance of continuous critical reexamination of dominant discourses about child and childhood, child's nature and children's needs, what children are, can be and should be, what is natural, normal and necessary in development, as well as how children learn, how they should learn and what is important for learning. Since the educational practice depends on existing beliefs and constructions, emphasis is placed on problematizing, deconstructing and reconstructing discourses that are taken "for granted".

Keywords: *child, childhood, development, learning, postmodernism.*

Научни скуп
Савремено предшколско васпитање и образовање – тенденције, изазови и могућности
Педагошки факултет у Ужицу
20. октобар 2023.

ISBN 978-86-6191-077-7
DOI 10.46793/SPVO23.101S
УДК 37.091.21:614.2
Прегледни научни чланак
стр. 101–124

Марина Ж. Семиз[*]
Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет, Ужице

ОТВОРЕНА ПИТАЊА И ПЕДАГОШКИ ПАРАДОКСИ О ИГРИ И ИГРАЧКАМА ТОКОМ ХОСПИТАЛИЗАЦИЈЕ ДЕТЕТА

Апстракт: У временима када се говори о модерној концепцији детињства и неповредивости права детета на образовање и игру актуелизују се бројна питања и педагошки парадокси у вези са игром и играчкама током болничког лечења детета. Основни циљ рада јесте да се на основу релевантних теоријских и емпиријских сазнања и мера образовне и здравствене политике проблематизују и критички размотре улога и суштина игре и играчака у условима хоспитализације детета. Пошли смо од претпоставке да резултати истраживања о значају игре и играчака током хоспитализације детета нису усаглашени са мерама образовне и здравствене политике, на међународном и националном нивоу. Примењена је метода теоријске анализе и техника анализе садржаја. Креирана су два истраживачка инструмента – матрице анализе садржаја. Основне јединице анализе у селектованим радовима (циљ, узорак, дизајн и резултати истраживања) и легислативним и стратешким документима (мере и схватања о игри и играчкама) анализиране су применом индуктивног кодирања, с обзиром на дефинисане задатке истраживања. У анализу су укључена 24 научна рада и 12 докумената образовне и здравствене политике. Резултати анализе истраживања указују да се игра и играчке током хоспитализације детета првенствено сматрају здравственим ресурсом за превазилажење и ублажавање негативних психосоцијалних ефеката болести, па тек потом и значајним образовним и васпитним ресурсом. У корпусу анализираних докумената образовне и здравствене политике игра се првенствено схвата као право и потреба детета и важан здравствени ресурс. Увиђа се потреба за креирањем стратешких докумената и унапређивањем постојећих легислативних докумената као мере јавне, односно друштвене подршке игри и њеним педагошких вредностима током хоспитализације детета.

Кључне речи: *образовна политика, здравствена политика, терапеутска игра, здравствене установе, васпитање.*

[*] semizmarina@pfu.kg.ac.rs

УВОД

Значај игре и играчака за хоспитализовану децу у фокусу је бројних истраживања, а игра је обухваћена и мерама образовне и здравствене политике, како на међународном, тако и на националном нивоу. Концепт игре у болници није новина, 50-их 20. века у Великој Британији брига о болесној деци еволуирала је у концепт игре као суштинског елемента педијатријских услуга и у покрет за право детета на игру током болничког лечења (Whitaker & Matsudaira, 2022). У Србији прве васпитнообразовне групе, тзв. болничке групе при предшколским установама формиране су 1981. године у Дечјој болници „Др Олга Дедијер” у Београду, потом се проширује рад васпитача и у оквиру осталих дечјих одељења у Београду, а почетком 90-тих година 20. века и у здравственим установама широм Србије (Јокић-Стаменковић, 2019).

Термином *игра* означавају се различите активности. Игра подразумева активности: а) чија је сврха разонода, забава и утрошак времена, односно које су супротне учењу и раду; б) које су осмишљене и усмерене са циљем унапређивања свеукупног развоја деце и учења (Kamenov, 2009; Филиповић и Марковић, 2019); в) са наглашеним когнитивним, комуникацијско-симболичким и образовним вредностима (Милосављевић, 2011); и г) које су израз спонтаног и природног стања детета и његове унутрашње потребе итд. Милосављевић (2011) указује на следећа значења игре:

> „Како назвати дечју (не)активност испред компјутера која траје сатима, у којој се деца разоноде тако што се боре са виртуелним створењима, [...] можда бисмо је могли означити термином sajber игра. [...] (игра) подразумева радњу која се врши са још неким, у друштву, и зато игра превасходно има социјално значење [...]” (Милосављевић, 2011: 179).

Те разлике у схватању игре одраз су постојања различитих приступа дечјој игри, а пре свега: филозофског, антрополошког, психолошког, педагошког, лингвистичког итд. На тај начин, аутори указују на различите њене димензије: когнитивну, социјалну, емоционалну, физичку и естетску. Поред тога што се може говорити о суштинским одредницама игре (нпр. унутрашње мотивисана, саморегулисана, усредсређена на средства, а не на циљ, симболична, ослобођена спољних правила, деца су у игри активно ангажована, срећна и задовољна) (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2017; Rubin, Fein, Vandenberg, 1983), у контексту хоспитализације она има посебна значења која проистичу због природе болести детета и последица хоспитализације. У болничком окружењу игра је условљена бројним физичким и социјалним ограничењима у вези са дететом и самом околином (D’Antonio, 1984) и може се посматрати као „резервоар и извор основне способности детета да се креативно асимилује и прилагођава животним искуствима” (Webb, 1991: 296). Као

контролор одговора детета на стрес у садашњости и у будућности (према: Webb, 1991) она делује и као подршка одржавању активне адаптације на средину. Капацитет флексибилности који се јавља у дечјој игри и подржава кроз дечју игру упућује да је игра више „приступ активности, а не врста активности” (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2017: 37). Из тих разлога, игра доприноси развијању психолошке добробити детета (јача његово самопоуздање, самоприхватање и самосталност, развија саморегулацију, креативност и флексибилност), као и његове социјалне добробити (јача доживљај код детета о прихватању, припадању, усклађивању утицаја и могућности остваривања).

Када је у питању термин играчке, издваја се шире и уже значење. О њима се говори као о артефактима културе деце и/или културе детињства (Semiz, 2022). Оне у најширем значењу обухватају предмете које деца користе у игри, независно од њихове примарне намене и употребе, док у ужем значењу подразумевају само предмете специјално намењене и дизајниране за дечју игру од стране одраслих (Semiz, 2022). Оне су, такође, пратилац игре и када у њој нису реално присутне пошто постоје у сећању, машти и представама детета (Kamenov, 2009). У симболичкој игри, Виготски (Vygotsky, 1967) је истакао да дете помоћу играчака ствара имагинарни простор у коме предмети или објекти добијају нове функције, при чему дете полази од мисли, а не од предмета у замишљеној ситуацији (Vygotsky, 1967). Полазећи од специфичности болничког окружења, у овом раду обухваћена су и шира и ужа значења појма играчке.

МЕТОД

Циљ и задаци истраживања. Полазећи од значаја игре и играчака за развој деце, а посебно у условима болничког лечења, утврђен је општи циљ рада. *Основни циљ* рада јесте да се на основу релевантних теоријских и емпиријских сазнања и мера образовне и здравствене политике проблематизују и критички размотре улога и суштина игре и играчака у условима хоспитализације детета. Дефинисана су *два истраживачка задатка*: а) која је улога игре и играчака у теоријским и емпиријским истраживањима; б) утврдити улогу и суштину игре и играчака у светлу мера образовне и здравствене политике, на међународном и националном плану. Ово истраживање иницирано је вишеструким мотивима, а пре свега, чињеницом да савремени услови живота, неретко, доводе у питање значај игре за дете, могућности њеног остваривања и друштвене подршке (Митранић, 2016) и да досадашња истраживања о игри и играчкама у болничком окружењу нису разматрана у контексту њихове компатибилности са мерама образовне и здравствене политике. Пошли смо од претпоставке да постоји дисконтинуитет између истраживачких доказа о значају игре и играчака током хоспитализације детета и приоритета формулисаних у документима образовне и здравствене политике.

Поступак и узорак истраживања. У циљу прављења прегледа теоријских и истраживачких радова о игри и играчкама у условима хоспитализације детета коришћене су електронске базе података: PubMed, Scopus, ERIC и Google Scholar и следеће кључне речи које су се појављивале заједно у наслову, сажетку или целом тексту чланка: *play in the hospital*, *toys in the hospital*, *therapeutic play*. Преглед је ограничен на временски период од 2000. до 2023. године. Обухваћена су само иностранa истраживања о игри и играчкама током хоспитализације деце предшколског узраста (од 6 месеци до поласка у школу, тј. шест и по година), чији је текст у целости доступан, а укључене су студије различитог методолошког типа: квази-експерименталне студије, рандомизована контролисана испитивања, системски прегледи, квалитативне студије. Преглед је обухватио велики број радова, а с обзиром на критеријуме укључења у коначан узорак обухваћена су 24 научна рада (Табела 1). За потребе анализе улоге игре и играчака као мера образовне и здравствене политике на међународном и националном плану коришћени су доступни закони, подзаконски акти и остала документација (N = 12). Анализом је обухваћено 7 докумената образовне политике и 5 докумената здравствене политике.

Методе, технике и инструменти у истраживању. Примењена је метода теоријске анализе и техника анализе садржаја. Креирана су два инструмента. Први инструмент – матрица анализе садржаја – садржао је четири категорије: циљ студије, узорак, методолошки дизајн и кључни резултати студије. Други инструмент садржао је четири јединице анализе: мере, односно схватања о игри у документима образовне политике, мере образовне политике о играчкама, мере здравствене политике о игри и мере здравствене политике о играчкама. Применом индуктивне анализе радови и документа анализирани су с обзиром на дефинисане задатке истраживања.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ДИСКУСИЈА

За потребе реализације првог истраживачког задатака, оријентисаног ка сагледавању улоге игре и играчака у релевантним истраживањима за разматрани временски период, спроведена је квалитативна анализа селектованих научних радова, према издвојеним категоријама анализе. Током хоспитализације детета, како сугеришу истраживања (Табела 1), игра и играчке се првенствено сматрају суштинским ресурсом за превазилажење и ублажавање негативних психосоцијалних ефеката болести детета, као и саме хоспитализације. Најчешће разматрани психосоцијални ефекти хоспитализације на децу предшколског узраста укључују: ниво анксиозности, страх, осећај бола, интезитет негативних емоција, самопоуздање, способност когнитивне регулације итд.

Табела 1. Приказ истраживања о игри и играчкама током хоспитализације детета

Аутор/и	Циљ студије	Узорак	Дизајн студије	Резултати студије
Carvalho e Sousa et al., 2015.	Испитивање мишљења пратилаца хоспитализоване деце о игровним активностима у болници.	65 мајки деце од 2 до 6 година која су похађала играоницу у приватној болници (Сао Паоло, Бразил).	КС	Игровне активности су важне: као палијатив намера, дају позитивне ефекте у односу на болест и обезбеђују континуитет свакодневног живота. Доприносе развоју детета тако што подстичу учење, развој психичких и физичких способности и интересовања.
Bawaeda, Wanda & Aprilli, 2023.	Утврђивање ефикасности поп-ит терапијске игре на ниво анксиозности деце током инхалационе терапије.	Шездесет шесторо деце узраста од 1 до 12 година у три болнице у Северном Сулавесију (Индонезија).	РКИ	Примена поп-ит терапијске игре смањује ниво анксиозности деце током инхалационе терапије. Утврђена је значајна корелација између старости детета и нивоа анксиозности; са узрастом расте ниво контроле и опада ниво анксиозности.
Wakawa & Said, 2014.	Да ли интервенције у игри и примена конвенционалних предмета за игру (песак, вода, картон итд.) минимизирају ефекат болничких стресора код деце?	4 лекара и 8 медицинских сестара на педијатријском одељењу у Баучију (Нигерија).	КЕС	Примена игровних активности и конвенционалних предмета за игру доприноси: унапређењу способности деце да се брже опораве, прихвате терапију и болничке рутине, постану физички покретљивији, да се друже и играју са вршњацима, испољавају сарадничка понашања.
Ullán et al., 2014.	Испитивање ефеката примене програма за промоцију игре у болници на ниво постоперативног бола хоспитализоване деце.	Деведесет петоро деце узраста од 1 и 7 година који су били подвргнути операцији у болници у Саламанци (Шпанија).	РКИ	Деца у експерименталној групи, чији су родитељи добили материјал са упутствима за игру (платнени зец–доктор), имала су нижи резултат на скали за мерење бола од деце у контролној групи. Програм промоције игре може смањити перцепцију бола код деце.

Аутор/и	Циљ студије	Узорак	Дизајн студије	Резултати студије
Li et al., 2016.	Испитивање утицаја интервенције засноване на игри на ниво негативних емоција и анксиозности деце током боравка у болници.	Испитивање две јавне болнице у Хонг Конгу, једна је била контролна, а друга експериментална болница.	КЕС	Деца која су добила интервенцију у игри (активности психолошке припреме) испољила су мање негативних емоционалних понашања и анксиозности. Игра им је помогла да сазнају више о медицинским процедурама и да се мање плаше.
Moore et al., 2015.	Испитивање ефеката усмерене медицинске игре на бол и анксиозност деце током збрињавања од опекотина.	21 дете узраста од 3 до 7 година и њихови родитељи (САД).	КЕС	У експерименталној групи, у којој је примењена терапијска медицинска игра, значајно су смањени ниво анксиозности и неприлагођена понашања деце, а повећана су њихова сарадничка понашања. Родитељи интервентних група су пријавили значајно нижи ниво анксиозности код деце.
Reid-Searl et al., 2017.	Испитивање перспективе медицинског особља у коришћењу лутки у болници.	13 медицинских сестара.	КС	Истичу се следеће употребе лутки: смањење страха и анксиозности, помоћ деци да се изборе са болешћу и хоспитализацијом, да донесу одлуке и успоставе контролу над ситуацијом, припремање за операцију, едукација о различитим болестима, помоћ у учењу и као средство за препознавање и артикулисање осећања. Идентификоване су препреке за њихово коришћење: потребно време, контроле инфекције, страх од неуспеха у употреби, итд.
Claridge et al., 2020.	Испитивање разлика у анксиозности деце, стресу родитеља и квалитету односа родитељ–дете између породица које су имале услуге специјалиста за живот деце и оних које нису.	31 дете између 3–15 година и њихови родитељи у дечијој болницу у Сједињеним Америчким Државама.	КЕС	Деца која су примала услуге специјалиста дечијег живота имају тенденцију да испољавају нижу. Студија пружа обећавајуће доказе о ефикасности услуга специјалиста за живот деце у побољшању у психосоцијалног искуства деце у болници.

Аутор/и	Циљ студије	Узорак	Дизајн студије	Резултати студије
Dalei, Nayak, Pradhan, 2020.	Испитивање утицаја терапије игром и уметношћу на ниво анксиозности хоспитализоване деце.	Шездесеторо деце између 3 и 6 година у Индији.	КЕС	Деца имају умерену, тешку и благу анксиозност током хоспитализације. Уочена је значајна разлика у нивоу анксиозности деце између пре и посттеста. Уочена је значајна веза између трајања хоспитализације и нивоа анксиозности деце.
De Paula et al., 2019.	Утврђивање употребе стратегија игре из угла медицинских сестара.	15 медицинских сестара у Рио де Жанеиру (Бразил).	КС	Стратегије игре схватају углавном као начин забаве/одвлачења пажње деци. Користе се болнички материјали, игре, цртежи, разговор/пријатељство, различита одећа и причање прича. Постоје ограничења у њиховом коришћењу: оскудни ресурси, страх деце од процедура, недостатак времена и присуство чланова породице.
Ghasemi et al., 2021.	Упоређивање ефеката Хугоове масаже и игре на јачину бола при постављању интравенозне терапије код хоспитализоване деце.	72 деце узраста од 3 до 6 година из Ирана.	РКИ	Деца из групе за игру осећала су мање бола од деце из групе са Хугоовом масажом и деце из контролне групе.
Cruzat et al., 2018.	Процена ефеката терапије игром на ниво анксиозности хоспитализоване деце: перспектива родитеља.	60 родитеља хоспитализоване деце на Филипинима.	ДНИ	Родитељи сматрају да терапија игром може имати утицај на физички и емоционални аспект хоспитализоване деце, али увек има утицај на њихов друштвени аспект.
Li et al., 2016.	Испитивање ефикасности интервенција у игри за смањење анксиозности и негативних емоција код хоспитализоване деце.	Триста четворо деце (3–12 година) у Хонк Конгу.	КЕС	Деца која су имала интервенције у болничким играма испољила су мање негативних емоција и ниже нивое анксиозности од деце која су примала уобичајену негу.

Аутор/и	Циљ студије	Узорак	Дизајн студије	Резултати студије
Maia et al., 2011.	Како медицинске сестре постају свесне употребе терапијске игре као инструмента интервенције?	7 медицинских сестара које су користиле терапијску игру у Сао Паулу, Бразил.	КС	Идентификоване су четири теме: а) *проширивање поглед аналичност детета* и боље разумевање дечјих потреба; б) *очарати себе новом могућношћу неге*, тј. упознавања са терапијском игром током професионалног образовања; в) *сагледати своје поступке као потврђене*, чиме започиње процес коришћења терапијске игре у пракси; и г) *посвећеност развоју теме,* тј. медицинске сестре почињу да популаришу и даље истражују терапијску игру.
Lima & Santos, 2015.	Како деца оболела од рака перципирају утицај игре на процес неге?	Осморо деце узраста од 6 до 12 година у Наталу (Бразил).	КС	Изјаве деце открили су да се игра може користити за рекреацију, стимулацију, дружење и у терапијске сврхе. Активности игре укључивале су гледање телевизије, коришћење компјутера, игрица и играчака, цртање, играоницу и кловна.
Ciuffo et al., 2023.	Испитивање употребе играчака као терапијског ресурса и фактора који утичу на употребу терапијских играчака.	12 медицинских сестара и 7 медицинских техничара у педијатријској болници у Рио де Жанеиру, Бразил.	КС	Медицинске сестре и техничари истичу следеће предности употребе играчака: минимизирање страха, ублажавање напетости и стварање везе између детета и стручњака. Од ресурса користе: дечије играчке, болнички материјал, цртане филмове и видео снимке. Употребу играчака ометају следећи фактори: посао, недостатак људских ресурса и одговарајућих материјала.
Aranha et al., 2020.	Разумети, из перспективе породице, смисао пријема детета у болницу уз употребу терапијске игре.	12 породица деце узраста од 4 до 9 година, у Сао Паулу, Бразил.	КС	Терапијска игра помаже детету да се осећа сигурније у суочавању са хоспитализацијом и страховима, као и у успостављању интеракције и поверења у медицински тим.

Аутор/и	Циљ студије	Узорак	Дизајн студије	Резултати студије
Ghabeli, Moheb & Hosseini Nasab, 2014.	Утврђивање ефеката играчака на ниво анксиозности деце, као и на ниво анксиозности и задовољства процесом лечења код мајки хоспитализоване деце.	Шездесеторо деце узраста од 3 до 8 година на операцији уха, носа и грла у Ирану и њихови родитељи.	КЕС	Ниво анксиозности деце и мајки у експерименталној групи био је нижи од учесника контролне групе. Просечна оцена задовољства мајки процесом лечења у експерименталној групи била је већа у односу контролну групу. Нису пронађене статистички значајне разлика између група у погледу општег задовољства, интерперсоналног понашања и задовољства третманом.
Koukourikos et al., 2015.	Преглед и анализа литературе о улози игре током хоспитализације деце.	Преглед литературе на енглеском језику (N = 44) у оквиру база (Scopus, PubMed, Cinahl) користећи кључне речи: *терапеутска игра*, *терапија игром*, *хоспитализовано дете*, *терапеут*.	СПИ	Терапијске игре и терапија игром имају велику вредност: доприносе физичком и емоционалном благостању и опоравку детета, посебному смањивању интензитета негативних осећања. Игра има широку примену у преоперативној припреми и инвазивним процедурама, а корисна је код деце хоспитализоване због рака.
Delvecchioet al., 2019.	Процена снага и крхкости хоспитализоване деце (једна или више) у односу на нехоспитали-зовану децу.	100 деце узраста од 6 до 10 година у Италији.	ММС	Нису пронађене значајне разлике у погледу анксиозности између хоспитализоване и нехоспитализоване деце. Хоспитализована деца су пријавила више резултате у стратегијама тражења подршке и игри претварања. Нису пронађене значајне разлике у стратегијама игре и нивоу анксиозности између деце са једном и више хоспитализација.
Gulyurtlu, Jacobs & Evans, 2020.	а) Која је улога игре током хоспитализације детета у досадашњим истраживањима?	а) 138 истраживања о утицају игре у болничком окружењу.	а) СПИ	а) Анализом истраживања утврђено је да игра: помаже деци да имају позитивније искуство у болници, унапређује добро-бит, смањује анксиозност, страх, стрес и осећај бола;

Аутор/и	Циљ студије	Узорак	Дизајн студије	Резултати студије
	б) Утицај игре на хоспитализовану децу кроз услуге специјалиста за игру.	б) 1000 здравствених радника и родитеља.	б) ДНИ	смањује потребу заузимањем седатива, помаже им да буду боље укључени у процес лечења, да поврате осећај контроле и аутономије, јача породично благостање и односе. б) Показало се да су својим услугама допринели: а) повећању приступачности игре и одвраћању пажње деци у болници; б) учинили болницу забавнијим местом; в) смањењу анксиозности и узнемирености, побољшању добробити; г) већој ангажованости деце у лечењу; д) смањењу бола и потребе за седативима; ђ) унапређивању односа између здравственог радника, детета и породице.
Aleksejeva et al., 2021.	Испитивање играчака као потенцијалних извора болничких инфекција у дечијим болницама.	120 играчака у играоницама дечје болнице у Риги, Летонији.	КИ	84% узорака играчака је контаминирано микробима. Утврђена су четири различита рода и тридесет седам врста бактерија. Пластичне играчке су биле највише контаминиране бактеријама. Резултати поткрепљују потребу за стриктном применом одговарајућих техника дезинфекције играчака у болници.
Gjærde et al., 2021.	Системски преглед истраживања о болничкој игри у последњих 20 година.	297 студија (оригинални чланци на енглеском језику о игри код пацијената (0–18 година).	СПИ	Интервенције у игри имале су различите улоге у четири клиничка контекста: а) процедуре и дијагностички тестови; б) едукација пацијената; в) лечење и опоравак; и г) адаптација. У овим контекстима, интервенције у игри имале су позитивне ефекте на бол, стрес и анксиозност хоспитализоване деце.

Аутор/и	Циљ студије	Узорак	Дизајн студије	Резултати студије
Godino-Iáñez et al., 2020.	Анализа ефеката терапијске игре током хоспитализације.	14 истраживања у оквиру база (CINAHL, CUIDEN, PubMed) претрагом кључних речи: педијатријске медицинске сестре и терапија игром.	СПИ	Студије откривају да примена терапијске игре смањује постоперативни бол и анксиозност, а побољшава понашање и став хоспитализоване деце.

Напомена: КЕС – квази-експериментална студија;
РКИ – рандомизовано клиничко испитивање; КС – квалитативна студија;
КИ – квантитативно истраживање; ММС – микс-методска студија;
СПИ – системски преглед истраживања (Scoping, синтезе истраживања);
ДНИ – дескриптивно-неекспериментално истраживање

Највећи број разматраних истраживања, пре свега квази-експерименталних и клиничких студија, указује на позитивне ефекте примене игре и играчака у смањењу нивоа анксиозности хоспитализованог детета (Bawaeda, Wanda, Aprillia, 2023; Dalei, Nazak, Pradhan, 2020; Li et al., 2016; Moore et al., 2015; Claridge et al., 2020; Ghabeli, Moheb, Hosseini Nasab, 2014). До сличних резултата се дошло и у оквиру квалитативних студија заснованих на самоизвештајима медицинских сестара (Reid-Searl et al., 2017), специјалиста за игру (Gulyurtlu, Jacobs, Evans, 2020) и родитеља хоспитализоване деце (Carvalhoe Sousa et al., 2015; Claridge et al., 2020; Cruzat et al., 2018). Само у оквиру једног истраживања (Delvecchio et al., 2019) нису потврђене разлике у нивоу анксиозности између хоспитализоване и нехоспитализоване деце. У оквиру рандомизованих клиничких студија издваја се и потенцијал игре у смањењу нивоа и осећаја бола код детета током терапије и медицинских поступака (Salawati Ghasemi et al., 2021) и након операције (Ullán et al., 2014). Функција игре као фацилитатора за извођење болних медицинских процедура кореспондира са постојећим научним доказима (De Paula et al., 2019). У оквиру ове истраживачке перспективе, игра и играчке су препознате као ресурс за остваривање интеракције и комуникације између детета и здравствених радника (нпр. медицинских сестара, лекара, специјалиста за игру, терапеута) ради пружања помоћи хоспитализованом детету да се ослободи стреса, анксиозности, патње и бола, негативних осећања који проистичу из процеса хоспитализације и других трауматичних искустава. Стога, можемо говорити о њиховом примарном утицају на социо-емоционални развој хоспитализованог детета. Дакле, из визуре ове групе истраживања, може се говорити и о функцији игре као *катарзе,* тј. у значењу олакшања или ослобађања од анксиозности. Ову функцију игре елаборирали су Сигмунд Фројд (Sigmund Freud), Ана Фројд (Anna Freud) и Ерик Ериксон (Erik Erikson) схватањем да дете кроз игру може да

смањи анксиозност и побољша осећај контроле, односно да развије способност суочавања са реалношћу током различитих врста траума (Bergen, 2015). У оквиру трећег стадијума Ериксонове теорије, који се јавља на узрасту између 3. до 6. године, дете разрешава психосоцијалну кризу, познатију као „иницијатива – кривица” настојећи да буде самосталније и независније од одраслих, те игру користи како би успоставило контролу над догађајима и ситуацијама које га окружују и развило машту и иницијативу.

Поред функције игре као катарзе квалитативне студије (Aranha et al., 2020; De Paula et al., 2019; Lima & Santos, 2015; Maia et al., 2011; Carvalho e Sousa et al., 2015; Cruzat et al., 2018; Ciuffo et al., 2023; Reid-Searl et al., 2017) упућују и на њено социјално значење, образовне и васпитне вредности. У фокусу ових истраживања су питања о значењу који игре и играчке имају за хоспитализовану децу, њихове родитеље и саме здравствене раднике. Изјаве деце разоткриле су да је игра важан ресурс за рекреацију, стимулацију, дружење током хоспитализације, уз употребу различитих средстава игре, попут: играчака, кловнова, ТВ уређаја, компјутера, игрица (Lima & Santos, 2015). Из перспективе здравствених радника (Gulyurtlu, Jacobs, Evans, 2020; Reid-Searl et al., 2017), може се говорити и о функцији игре као ресурсу образовања и васпитања. Она је и простор за стицање знања вештина и способности, али и искустава о болничкој средини, самој болести. На пример, употреба лутки у здравственим контекстима пружа деци помоћ у учењу, тј. могућност да стекну знања о стратегијама за промоцију здравља, о различитим болестима, медицинским поступцима, а важна је и као средство за препознавање и артикулисање својих осећања (Reid-Searl et al., 2017). Игра се схвата и као социјални простор у коме се унапређују односи и комуникација између детета, здравственог радника и породице и хуманизује болничко окружење (Gulyurtlu, Jacobs, Evans, 2020). Присутна су и тумачења игре као начина забаве и одвлачења пажње деци током хоспитализације (De Paula et al., 2019). У контексту болнице, користе се различита средства и предмети за игру: играчке у ужем значењу речи (нпр. плишани меда, лутка, коцке, пластичне, дрвене) (Reid-Searl et al., 2017), неструктурирани материјали (картони, тканине, каменчићи) (Wakawa & Said, 2014), болнички материјали (газа, шприц, маска, итд.), књиге и друга дидактички обликована игровна средства. Иако играчке перципирају као важне аспекте здравствене неге, специјалисти за игру и остали здравствени радници суочавају се са бројним тешкоћама у њиховој употреби: контрола могућих инфекција, страх од неуспеха у њиховој употреби (Reid-Searl et al., 2017), оскудни ресурси, страх деце од стручњака и процедура, недостатак времена (De Paula et al., 2019). Оне могу имати кључну улогу у ширењу болничких инфекција, а посебно пластичне играчке, пошто деца неретко током игре и боравка у болници занемарују хигијенске мере предострожности, што доводи до контаминације околине (Aleksejeva et al., 2021). Једна студија разоткрила је да примена терапеутске игре има различита значења за здравствене раднике, с обзиром на различите фаза у професионалном развоју:

а) најпре као могућност да се прошире сазнања о деци и њиховим потребама; б) потом да се открију нове могућности здравствене неге; в) преко потврђивања корисности у пракси и г) на крају, до популаризовања и даљег истраживања њене употребе (Maia et al., 2011: 840–842).

На основу проучавања селектованих системских прегледа (Gjærde et al., 2021; Godino-Iáñez et al., 2020; Gulyurtlu, Jacobs, Evans, 2020; Koukourikos et al., 2015) може се уочити да игра има вишеструку улогу и значај за хоспитализовану децу: а) помаже им да имају позитивније искуство у болници; б) обезбеђује повезивање са познатим окружењем (нпр. породица, пријатељи); в) обезбеђује континуитет свакодневних активности; г) пружа помоћ у превазилажењу негативних емоција; д) доприноси смањењу узнемирености, анксиозности, страха, стреса, бола; ђ) помаже им да одрже самопоуздање, самопоштовање и да успоставе контролу над новонасталом ситуацијом (нпр. уколико је хоспитализовано дете више укључено у процес лечења, оно ће успоставити већи осећај контроле и аутономије); е) доприноси развоју креативних решења проблема; ж) чини учење и поучавање забавним (нпр. кроз игру дете се упознаје са инвазивним медицинским процедурама и учи како се оне спроводе); з) јача породичне односе и благостање и подстиче учешће родитеља у игри и лечењу; и) олакшава комуникацију и развој социјалних односа са другом децом; ј) смањује потребу за узимањем седатива; и к) пружа радост и забаву.

Други задатак истраживања усмерен је ка сагледавању и анализи улоге игре и играчака у светлу мера образовне и здравствене политике. Анализирани су чланови законских докумената и схватања у којима су експицитно помињу игра и играчке. У анализираним документима образовне и здравствене политике (Табела 2), пре свега на међународном нивоу, евидентно је да се игра сагледава, најпре, као једно од основних дечјих права и потреба (World Health Organization, 2017; Declaration on the Importance of Play, 2014; *The Each Charter and the UN Convention on the Rights of the Child*, 2016; UNICEF, 2019, *Закон о правима пацијената*, 2013). Стога, тежиште мера друштвене подршке игри јесте да се она учини доступном сваком детету у условима болничког лечења и да се остваре бројни предуслови за њену употребу (нпр. адекватни простори за игру, подстицајно физичко и социјално окружење, богати ресурси за игру, оспособљен кадар за примену игре и играчака, право детета на доношење одлука у вези са игром итд.). Игра је, такође, специфичан начин изражавања и учења детета, односно параметар за праћење достигнутог физичког, емоционалног и когнитивног развоја детета (*Закон о основама система образовања и васпитања*, 2017; *Закон о предшколском васпитању*, 2010). У оквиру овог значења игра је више облик учења и развоја кључних вештина, способности и компетенција потребних за живот, наставак школовања. На нормативном нивоу, игра се разматра и као ресурс од посебног значаја за целовит развој свих дечијих потенцијала (*Declaration on the Importance of Play*, 2014; *Правилник о основама програма предшколског васпитања и образовања*, 2018; *Правилник о посебном програму остваривања васпитно-образовног рада у одгова-*

рајућим здравственим установама, 2012), те има значајан утицај на квалитет детињства и живота деце. Свако дете, следећи своје идеје, интересовања и мотиве, треба одређени простор, време и ресурсе за слободну игру у условима хоспитализације са другима у окружењу где се осећа сигурно и прихваћено.

Табела 2. *Игра и играчке у документима образовне и здравствене политике на међународном и националном плану*

Документи образовне и здравствене политике	*Схватање улоге игре и играчака*
Конвенција Уједињених нација о правима детета (UNICEF, 2019)	– Члан 31. регулише право деце на „одмор и слободно време, на учешће у игри и рекреативним активностима које одговарају узрасту детета и на слободно учешће у културном животу и уметности” (стр. 12).
Declaration on the Importance of Play, 2014.	– Игра је витално и универзално понашање, од суштинског значаја за напредак у савременом свету; основни део живота, биолошка, друштвена, когнитивна потреба деце. – Игра је трансформативна, тј. помаже деци да буду спонтана, отворена, креативна и оригинална; – Кључне карактеристике игре: забава, неизвесност, флексибилност, изазов и непродуктивност. – Богато окружење за игру укључује: природне елементе, места за изражавање емоција и стимулацију чула; могућности за друштвене интеракције, разноврсно физичко и људско окружење и простор.
Department of Children and Youth Affairs, 2015.	– Један од приоритетних циљева *Националне стратегије о учешћу деце и младих у доношењу одлука* јесте да деца и млади имају право гласа у одлукама које утичу на њихово здравље и добробит, укључујући здравствене и социјалне услуге. – Промовише акције које задовољавају потребе деце као корисника здравствених услуга.
Закон о основама система образовања и васпитања, 2017.	– Не помиње се ниједним чланом експлицитно игра.
Закон о предшколском васпитању и образовању, 2010.	– У оквиру принципа предшколског васпитања и образовања експлицирано је да аутентичност обухвата целовит приступ детету, уважавање развојних карактеристика и различитости, као и неговање игре као аутентичног начина изражавања и учења детета, уз ослањање на културне специфичности.

Правилник о основама програма предшколског васпитања и образовања, 2018.	– Игра је само регулисано, слободно изабрано и суштински мотивисано чињење у коме се дете осећа срећно и задовољно, активира своје потенцијале и превазилази сопствене границе. Она је основ развијања и испољавања свих димензија добробити детета. – Дете у игри гради идентитет и односе, истражује и (ре)конструише значења, ствара симболе, ужива и радује се. – Према начину на који васпитач подржава игру у програму, истичу се три типа игре: отворена, проширена и вођена игра.
Правилник о посебном програму остваривања васпитно-образовног рада у одговарајућим здравственим установама, 2012.	– Програм васпитнообразовног рада са децом на болничком лечењу спроводи се с циљем пружања могућности и подстицаја за игру, интеракцију и разоноду, а у складу са основама програма предшколског васпитања и образовања и здравственим стањем детета. – Општи циљ програма јесте обезбеђивање добробити и целовитог развоја деце предшколског узраста како би развила своје способности и својства личности, проширила искуства и изградила сазнања о себи, другима и свету. – У остваривању програма васпитнообразовног рада уважавају се специфичности: потребе деце, карактеристике радног окружења и васпитне групе, здравствено стање детета, врсте и начин пружања здравствене заштите, дужина боравка деце.
The Each Charter and the UN Convention on the Rights of the Child, 2016.	– У члану 7. Повеље Европског удружења за децу у болницама стоји: „деца ће имати пуну прилику за игру, рекреацију и образовање прилагођено њиховом узрасту и стању” (стр. 20). – Деца имају право на окружење које задовољава њихове потребе у складу са узрастом и ситуацијом. – Архитектура и дизајн болничког ентеријера мора да садржи одговарајуће карактеристике за све старосне групе и врсте болести. – Здравствено и нездравствено особље треба да има разумевање за дечју игру и рекреацију. – Треба обезбедити широке могућности за игру, подржане одговарајућим материјалима за игру, ресурсима и опремом (нпр. довољно времена за игру, треба подстицати креативне активности деце, укључујући и децу у изолацији).

World Health Organization, 2017.	– Стандард 3 процењује како се игра и учење планирају и пружају својој деци у болници. Дефинисана су 4 нивоа постигнућа. – Веома значајан напредак у примени права деце на игру у болници показују следећи индикатори: деца свих узраста имају могућности за игру у складу са годинама и преференцијама; болница пружа друге пратеће активности попут: кловна, музике, уметности, терапије кућним љубимцима; сви лекари и медицинске сестре користе игру у оквиру терапијске неге; ставови деце су прикупљени током планирања играонице или су она накнадно консултована о прикладности простора играонице; деце и родитеља показују да су задовољни услугама игре; и болница промовише истраживања о предностима коришћења игре.
Toys (Safety) Regulations, 2011.	– Садржи опште и посебне безбедносне захтеве у вези са играчкама. – Општи безбедносних захтеви: а) играчке не смеју да угрозе безбедност или здравље корисника, имајући у виду понашање деце; б) морају се узети у обзир способности корисника и, по потреби, њихових надзорника; в) информације о опасностима и ризицима при коришћењу играчке морају бити означене на јасно видљив, лако читљив, разумљив и тачан начин. – Посебни безбедносних захтеви покривају опасности које се односе на физичка/механичка својства, запаљивост, хемијска својства, електрична својства, хигијенске захтеве и радиоактивност.
Regional Committee for Europe, 2014.	– Циљеви стратегије: омогућити деци и младима да остваре свој пуни потенцијал за здравље, развој и добробит. – Општи циљеви су: промовисање управљања, партнерстава и међусекторске акције на свим нивоима друштва; ојачати здравствене системе усредсређене на људе и капацитете јавног здравља ради побољшања здравља и развоја деце и адолесцената; бавити се друштвеним детерминантама здравља и јазом у равноправности деце, адолесцената, родитеља и старатеља. – Водећи принципи: усвајање приступа током читавог живота, усвајање приступа заснованог на доказима, промовисање јаких партнерстава и међусекторске сарадње и усвајање приступа заснованог на праву.

Закон о правима пацијената, 2013.	– *Чланом 26*. дефинише се да дете током дужег болничког лечења има право на игру, рекреацију и образовање, у складу са његовим узрастом, потребама и најбољим интересом, у мери у којој његово здравствено стање то дозвољава.

Играчке и остала средства за игру треба да стимулишу и подржавају дечју игру, омогућавајући детету да открије шта воли, у чему ужива и у чему је добро. У *Правилнику о основама програма предшколског васпитања и образовања* (2018) игра је издвојена као важан део програма, премда се не доводи експлицитно у везу са контекстом здравствених установа. Она представља основ развијања и испољавања свих димензија психолошке и социјалне добробити детета, посредством које дете изграђује сопствени идентитет и односе, истражује, ствара симболе, ужива и радује се, сарађује, преговара и договара значења се вршњацима и другима, развија осећај заједништва, усклађује потребе и жеље.

У дискурсу друштвене подршке игри и њеном континуитету у контексту здравствених установа међу централним питањима издвајају се превенција и контрола инфекције током игре, као и безбедна употреба играчака *(How to safely support and promote play within health care settings*, 2022; *Toys (Safety) Regulations*, 2011). Недавна пандемија ковида-19 указала је додатно на рањивост хоспитализоване деце и маргинализацију дечје игре, на шта указују бројни примери о ограниченом приступу средствима и играчкама за игру, затвореним просторима за игру (Gulyurtlu, Jacobs, Evans, 2020), као и податак да је за хоспитализовану децу обезбеђивање игре кључна област за унапређивање здравствене неге (Care Quality Commission, 2021). Све горе наведено указује да се мерама јавних политика, а посебно мерама образовне и здравствене политике, на различите начине одређује улога игре и играчака за дете предшколског узраста током хоспитализације, те да је присутан тренд да се из једне регулативно-нормативне позадине као подршке дечјој игри постепено иде ка разумевању игре као концепта болничке педагогије у значењу контекста коконструкције значења, живљења и суштинске карактеристике детињства сваког детета.

ЗАКЉУЧЦИ И ПЕДАГОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ

Полазећи од општег циља и истраживачких задатака, могу се извести следећи закључци. Прво, у светлу приказаних и анализираних истраживања, утврђене су различите улоге игре и играчака: у превазилажењу и ублажавању негативних психосоцијалних ефеката болести детета и саме хоспитализације,

промовисању забаве и рекреације, учењу, подстицању интеракције и комуникације, развоју односа поверења и благостања, развоју креативности, самоспознавању. У највећем броју истраживања доминира примена терапеутске и медицинске игре, а у незнатном броју студија може се говорити о рекреативној игри и игри која подржава свеукупни развој детета и све аспекте тог развоја. Подразумева се да увођење игре и игровних активности у процесу здравствене неге деце у болници доприноси смањењу стресних ефеката хоспитализације, чини процес лечења лакшим, а болничко окружење хуманијим простором. У складу с тим, игра се више користи као здравствени ресурс и образовно средство са дефинисаним исходима, за разлику од игре коју деца слободно стварају и воде. Избор игровних средстава и играчака упућује да доминирају усмерена и вођена игра, да су безбедност и стерилност важни критеријуми у одабиру играчаке, али се омогућава и одређени простор за реализацију слободне дечје игре, у којој дете креира игровни простор и испољава своју креативност, а истовремено аутономно доноси одлуке. Овај преглед литературе сугерише да се дечји ставови у вези са игром не чује често и довољно, што је супротно мерама одређених међународних стратешких докумената (Department of Children and Youth Affairs, 2015; Regional Committee for Europe, 2014). Због наведених разлога, васпитнообразовни значај и потенцијал игре и играчака за укупни развој детета попримају другачије значење у условима болничког лечења детета, како због природе болести детета, тако и због системских решења о васпитнообразовном раду у здравственим установама, а последњих година и због последица које је генерисала пандемија ковида-19. Друго, у светлу мера образовне и здравствене политике игра је првенствено право деце током хоспитализације и посебно важан здравствени ресурс за унапређење здравствене неге коју педијатријски пацијенти добијају у здравственим установама.

Извођење поузданих закључака о игри и играчкама у условима хоспитализације још увек је далеко, пошто је анализом обухваћен један селективни део, а постојећа литература веома хетерогена у погледу циљева истраживања, узорка, истраживачког дизајна, као и резултата истраживања. То не умањује могућност извођења импликација за праксу. У корпусу анализираних извора и даље су отворена питања: која је улога игре и играчака, а посебно савремених играчака, за хоспитализовано дете, терапија игром и/или васпитање игром, који су критеријуми добре играчке, васпитни значај игре у стерилизованом окружењу болнице? Игра и њени ресурси имају парадоксалан ефекат у условима хоспитализације детета. У контексту хоспитализације, услед медицинских процедура и терапија, као и саме тежине болести детета игра често није спонтана, суштински мотивисана, вођена вољом и активношћу самог детета, нити активност у којој дете има контролу над ситуацијом и могућност одлучивања. Мере образовне и здравствене политике, како сугерише спроведена анализа, разоткривају схватање о игри као средству припреме за будући живот и друштвене улоге. Наведено даље имплицира де се дете не разуме као грађанин

данашњице који активно и равноправно учествује у одлуке које се тичу његовог живота, игре и васпитања, што је у складу са резултатима претходних прегледа докумената образовне политике (Semiz, 2023) о упитном педагошком статусу детета током хоспитализације. Пошто разматрана питања превазилазе оквире педагошке анализе и задиру у проблематику друштвеног и правног статуса детета увиђа се потреба за усаглашавањем мера образовне и здравствене политике са научним доказима о васпитним и психосоцијалним ефектима игре и играчака. Потребно је креирати стратешке документе на националном нивоу о игри деце који ће подржати активну примену ратификованих међународних докумената о праву детета на игру за време хоспитализације. Увиђа се и могућност за унапређивањем постојећих легислативних докумената. Већи нагласак треба ставити на развој стратешких решења која наглашавају и промовишу педагошке вредности игре за хоспитализирану децу.

Литература

Aleksejeva, V., Dovbenko, A., Kroiča, J. & Skadiņš, I. (2021). Toys in the Playrooms of Children’s Hospitals: A Potential Source of Nosocomial Bacterial Infections?. *Children (Basel, Switzerland)*, 8(10), 914, https://doi.org/10.3390/children8100914.

Aranha, B. F., Souza, M. A., Pedroso, G. E. R., Maia, E. B. S. & Melo, L. L. (2020). Using the instructional therapeutic play during admission of children to hospital: the perception of the family. *Rev Gaúcha Enferm*; 41: e20180413, https://doi.org/10.1590/1983-1447.2020.20180413.

Bawaeda, O., Wanda, D. & Aprillia, Z. (2023). Effectiveness of pop-it therapeutic play on children's anxiety during inhalation therapy in children’s wards. *La Pediatria medica e chirurgica. Medical and surgical pediatrics*, 45(s1), 10.4081/pmc.2023.315, https://doi.org/10.4081/pmc.2023.315.

Bergen, D. (2015). Psychological Approaches to the Study of Play. *American Journal of Play*, 7(3), 101–128. Retrieved February 22, 2023 from the World Wide Web https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1080018.pdf.

Vygotsky, L. S. (1967). Play and Its Role in the Mental Development of the Child. *Soviet Psychology*, 5, 6–18, https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1138861.pdf.

Gjærde, L. K., Hybschmann, J., Dybdal, D., Topperzer, M. K., Schrøder, M. A., Gibson, J. L., Ramchandani, P., Ginsberg, E. I., Ottesen, B., Frandsen, T. L. & Sørensen, J. L. (2021). Play interventions for paediatric patients in hospital: a scoping review. *BMJ open*, 11(7), e051957, https://doi.org/10.1136/bmjopen-2021-051957.

Ghabeli, F., Moheb, N. & Hosseini Nasab, S. D. (2014). Effect of Toys and Preoperative Visit on Reducing Children’s Anxiety and their Parents before Surgery and Satisfaction with the Treatment Process. *Journal of Caring Sciences*, 3(1), 21–28. DOI 10.5681/jcs.2014.00.

Godino-Iáñez, M. J., Martos-Cabrera, M. B., Suleiman-Martos, N., Gómez-Urquiza, J. L., Vargas-Román, K., Membrive-Jiménez, M. J. & Albendín-García, L. (2020). Play Therapy as an Intervention in Hospitalized Children: A Systematic Review. *Healthcare (Basel, Switzerland)*, 8(3), 239, https://doi.org/10.3390/healthcare8030239.

Gulyurtlu, S., Jacobs, N. & Evans, I. (2020). *The Impact of Children's Play in Hospital*. London: Starlight Children's Foundation. Retrieved February 26, 2023 from the World Wide Web https://www.starlight.org.uk/wpcontent/uploads/2020/10/Starlight_ImpactOfPlay_Report_Oct20.pdf.

Dalei, S. R., Nayak, G. R. & Pradhan, R. (2020). Effect of art therapy and play therapy on anxiety among hospitalized preschool children. *Journal of Biomedical Sciences*, 7(2), 71–76, https://doi.org/10.3126/jbs.v7i2.34006.

Delvecchio, E., Salcuni, S., Lis, A., Germani, A. & Di Riso, D. (2019). Hospitalized Children: Anxiety, Coping Strategies, and Pretend Play. *Frontiers in public health*, 7, 250, https://doi.org/10.3389/fpubh.2019.00250.

D'Antonio, I. (1984). Therapeutic use of play in hospitals. *Nursing Clinics of North America*, 19, 351–359, https://doi.org/10.1016/S0029-6465(22)01837-0.

Department of Children and Youth Affairs (2015). *National Strategy on Children and Young People's Participation in Decision-making*, 2015–2020. Dublin: Government Publications. Retrieved February 26, 2023 from the World Wide Web www.dcya.ie.

De Paula, G. K., Góes F. G. B., Da Silva, A. C. S. S., De Moraes, J. R. M. M., Da Silva, L. F. & Silva, M. A. (2019). Play strategies in nursing care for the hospitalized child. *Journal of Nursing* UFPE on line, 13. e238979, https://doi.org/10.5205/1981-8963.2019.238979.

Declaration on the Importance of Play (2014). Retrieved February 26, 2023 from the World Wide Web http://ipaworld.org/wp-content/uploads/2015/05/IPA_Declaration-FINAL.pdf.

Закон о основама система образовања и васпитања (2017). *Службени гласник Републике Србије*, бр. 88/2017, 27/2018 - др. закон, 10/2019, 27/2018 - др. закон, 6/2020 и 129/2021.

Закон о правима пацијената (2013). *Службени гласник РС*, бр. 45/2013 и 25/2019 – др. закон

Закон о предшколском васпитању и образовању (2010). *Службени гласник Републике Србије*, бр. 18/2010, 101/2017, 113/2017 - др. закон, 95/2018 - др. закон, 10/2019, 86/2019 - др. закон, 157/2020 - др. закон, 123/2021 - др. закон и 129/2021.

Јокић-Стаменковић, Д. (2019). У болничким вртићима игром се боре против страха. Retrieved February 26, 2023 World Wide Web https://www.politika.rs/scc/clanak/428790/U-bolnickim-vrticima-igrom-se-bore-protivstraha.

Kamenov, E. (2009). *Dečja igra: Vaspitanje i obrazovanje kroz igru*. Beograd: Zavod za udžbenike.

Koukourikos, K., Tzeha, L., Pantelidou, P. & Tsaloglidou, A. (2015). The importance of play during hospitalization of children. *Materia Socio-Medica*, 27(6), 438–441. DOI 10.5455/msm.2015.27.438-441.

Li, W. H. C., Chung, J. O. K., Ho, K. Y. & Kwok, B. M. C. (2016). Play interventions to reduce anxiety and negative emotions in hospitalized children. *BMC Pediatr*, 16(1), 36, https://doi.org/10.1186/s12887-016-0570-5.

Lima, K. Y. & Santos, V. E. (2015). O lúdicocomoestratégia no cuidado à criança com cancer [Play as a care strategy for children with cancer]. *Revistagaucha de enfermagem*, 36(2), 76–81, https://doi.org/10.1590/1983-1447.2015.02.51514.

Maia, E. B. S., Ribeiro, C. A. & Borba, R. I. H. de (2011). Understanding nurses' awareness as to the use of therapeutic play in child care. *Revista Da Escola De Enfermagem Da USP*, 45(4), 839–846, https://doi.org/10.1590/S0080-62342011000400007.

Милосављевић, Т. (2011). Старе игре и нове игрице. У Д. Жунић (ур.), *Традиционална естетска култура – Игра* (175–180). Ниш: Универзитет у Нишу – Центар за научна истраживања САНУ.

Митранић, Н. (2016). Смернице за друштвену подршку дечјој игри. *Настава и васпитање*, 65(2), 411–425, https://doi.org/10.5937/nasvas1602411m.

Moore, E. R., Bennett, K. L., Dietrich, M. S. & Wells, N. (2015). The effect of directed medical play on young children's pain and distress during burn wound care. *J Pediatr Health Care*, 29(3), 265–273, https://doi. org/10.1016/j.pedhc.2014.12.006.

Pavlović Breneselović, D. i Krnjaja, Ž. (2017). *Kaleidoskop Osnove diversifikovanih programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*. Beograd: IPA Filozofski fakultet.

Правилник о посебном програм остваривања васпитно-образовног рада у одговарајућим здравственим установама (2012). *Службени гласник Републике Србије*, бр. 124/2012.

Правилник о основама програма предшколског васпитања и образовања (2018). *Службени гласник Републике Србије – Просветни гласник*, бр. 16/2018.

Rashid, A. A., Cheong, A. T., Hisham, R., Shamsuddin, N. H. & Roslan, D. (2021). Effectiveness of pretend medical play in improving children's health outcomes and well- being: a systematic review. *BMJ Open*, 11: e041506. DOI 10.1136/ bmjopen-2020-041506.

Reid-Searl, K., Quinney, L., Dwyer, T.,Vieth, L., Nancarrow, L. & Walker, B. (2017). Puppets in an acute paediatric unit: Nurse's experiences. *Collegian*, 24(5), 441–447, https://doi.org/10.1016/j.colegn.2016.09.005.

Regional Committee for Europe, 64th session. (2014). Sixty-fourth Regional Committee for Europe: Copenhagen, 15–18 September 2014: investing in children: the European child and adolescent health strategy 2015–2020. World Health Organization. Regional Office for Europe. Retrieved February 26, 2023 from the World Wide Web https://apps.who.int/iris/handle/10665/337284.

Rubin, K., Fein, G. & Vandenberg, B. (1983). Play. In P. H. Mussen & E.M. Hetherington (eds.): *Handbook of child psychology* (4th ed.; 693–774). Chichester, NY: Wiley.

Salawati Ghasemi, S., Beyramijam, M., Yarahmadi, F., Nematifard, T., Bahrani, S. S. & Khaleghverdi, M. (2021). Comparison of the Effects of Hugo's Point Massage and Play on IV-Line Placement Pain in Children: A Randomized Clinical Trial. *Pain research & management*, 6612175, https://doi.org/10.1155/2021/6612175.

Semiz, M. (2022). Toys as Artifacts of the Material Culture of Children and Childhood: Implications for Future Research. *Teme – Часопис за друштвене науке*, 46(2), 399–416. DOI 10.22190/TEME210410025S.

Semiz, M. (2023). Kvalitet vaspitanja i obrazovanja dece predškolskog i školskog uzrasta na bolničkom lečenju i mere obrazovne politike. U Z. Šaljić, S. Dubljanin i A. Pejatović (ur.), Zbornik sa Naučnog skupa *U potrazi za kvalitetnim obrazovanjemi vaspitanjem: Izazovi i moguća rešenja*, rad štampan u celini, 22. maj 2023, Beograd (71–76). Beograd: Filozofski fakultet – Institut za pedagogiju i andragogiju – Pedagoško društvo Srbije.

The Each Charter and the UN Convention on the Rights of the Child (2016). Retrieved February 26, 2023 from the World Wide Web https://each-for-sick-children.org/wp-content/uploads/2021/04/EACH-Charter-brochure-with-annotations.pdf.

Toys (Safety) Regulations (2011). Retrieved February 26, 2023 from the World Wide Web https://www.gov.uk/government/publications/toys-safety-regulations-2011.

Ullán, A. M., Belver, M. H., Fernández, E., Lorente, F., Badía, M. & Fernández, B. (2014). The Effect of a Program to Promote Play to Reduce Children's Post-Surgical Pain: With Plush Toys, It Hurts Less. *Pain ManagNurs*, 215(1), 273–282, https://doi.org/10.1016/j.pmn.2012.10.004.

UNICEF (2019). The United Nations Convention on the Rights of the Child – The Children's Version. Retrieved February 26, 2023 from the World Wide Web https://www.unicef.org/media/56661/file.

Филиповић, С. и Марковић, М. (2019). Дечја игра као облик и метод рада у предшколском васпитању и образовању. Међународна научна конференција „Професионалне компетенције у образовању за 21. век” (23–25. 5. 2019). Јагодина: Факултет педагошких наука Универзитет у Крагујевцу.

How to safely support and promote play within health care settings (2022). London: Royal College of Nursing. Retrieved February 26, 2023 from the World Wide Web https://www.rcn.org.uk/Professional-Development/publications/rcn-play-guidance-uk-pub-009-925.

Carvalho e Sousa, L., De Vitta' A., de Lima, J. M. & Cristina Frigieri De Vitta, F. (2015). The act of playing within the hospital context in the vision of the accompanying persons of the hospitalised children. *Journal of Human Growth and Development*, 25(1), 41–49, http://dx.doi.org/10.7322/JHGD.96766.

Care Quality Commission (2021). Children and young people's survey 2020. Retrieved February 26, 2023 from the World Wide Web https://www.cqc.org.uk/publications/surveys/children-youngpeoples-survey-2020.

Ciuffo, L. L., Souza, T. V., Freitas,T. M., Moraes, J. R. M. M., Santos, K. C. O. & Santos, R. O. J. F. L. (2023). The use of toys by nursingas a therapeutic resource in the care of hospitalized children. *Rev. Bras Enferm*, 76(2), e 20220433, https://doi.org/10.1590/0034-7167-2.

Claridge, A. M., Hajec, L. P., Montgomery, L. P. & Knapp B. M. (2020). Child and Parent Psychosocial Experiences of Hospitalization: An Examination of the Role of Child Life Specialists. *The Journal of Child Life: Psychosocial Theory and Practice*, 1(1), 3–15, https://doi.org/10.55591/001c.22518.

Cruzat, C, M. M., de Mesa, C. G. C., Caya, K. C., Torres, A. C. B. & Magnaye, B. P. (2018). Effects of Play Therapy on the Anxiety Level of Hospitalized Children as Perceived by Parents. *Asia Pacific Journal of Allied Health Sciences*, 1, 147–177, http://research.lpubatangas.edu.ph/wp-content/uploads/2020/01/APJAHS-2018-011.pdf.

Wakawa, U. B. & Bin Said, I. (2014). Natural Play Materials as Motivator for Health Restoration in Paediatric Ward of Nigerian Hospital. *Advanced Materials Research*, 988, 407–410, https://doi.org/10.4028/www.scientific.net/amr.988.407.

Webb, N. (1991). *Play therapy with children in crisis: A casebook for practitioners*. New York: Guilford Press, https://smartlib.umri.ac.id/assets/uploads/files/75f39-play-therapy-for-children.pdf

World Health Organization (2017). *Children's rights in hospital: Rapid-assessment checklists*. Copenhagen: Denmark. Retrieved February 26, 2023 from the World Wide Web https://www.who.int/europe/publications/m/item/children-s-rights-in-hospital

Whitaker, J. & Matsudaira, C. (2022). The Evolution of Hospital Play in the UK and Repercussions for Japan: A Socio-historical Perspective. *Studies in Social Science Research*, 3(4), 178–195. DOI 10.22158/sssrv3n4p178.

Marina Ž. Semiz
University of Kragujevac, Faculty of Education, Užice

UNANSWERED QUESTIONS AND PEDAGOGICAL PARADOXES REGARDING PLAY AND TOYS DURING A CHILD'S HOSPITALIZATION

Summary

In the era when the modern concept of childhood and the inviolability of the child's right to education are in the spotlight, and with good reason, numerous questions and pedagogical paradoxes regarding play and toys during a child's hospitalization are topicalized. The main aim of the paper is to problematize and analytically consider the role and purpose of play and toys in hospital conditions, in line with the relevant theoretical and empirical findings, and the measures of educational and health policy. We started from the assumption that the results of the research on the importance of play and toys during the child's hospitalization are not harmonized with educational and healthcare policy measures, neither at internationalnor at national level. The method of theoretical analysis and technique of content analysis were used. Two research instruments – content analysis matrices – were created. The basic units of analysis in the selected works (goal, sample, design and research results) and legislative and strategic documents (measures and understandings about play and toys) were analyzed using inductive coding, with respect to the defined research tasks. 24 scientific papers and 12 documents regarding educational and healthcare policies were included in the analysis. The results of the research indicate that play and toys during a child's hospitalization are primarily viewed as a health resource for overcoming and mitigating the negative psychosocial effects of the illness, while their role as a significant educational resource is secondary. In the corpus of analyzed documents of educational and healthcare policies, play is primarily understood as the child's right, need and important health resource. The need to create strategic documents and improve the existing legislation as a measure of public, i.e. societal support to play and its educational values during a child's hospitalization is recognized.

Keywords: *educational policy, health policy, therapeutic play, healthcare institutions, education.*

Научни скуп
Савремено предшколско васпитање и образовање – тенденције, изазови и могућности
Педагошки факултет у Ужицу
20. октобар 2023.

ISBN 978-86-6191-077-7
DOI 10.46793/SPVO23.125LV
УДК 316.64-057.875:37.015.3-053.4(497.4)
Оригинални научни чланак
стр. 125–134

Јурка С. Лепичник Водопивец[*]
Универзитет у Приморској, Педагошки факултет, Копар, Словенија
Мартина Ј. Ковачич Кузмић[*]
Универзитет у Приморској, Педагошки факултет, Копар, Словенија
Александра М. Шиндић[*]
Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет

ИНДИВИДУАЛНЕ РАЗЛИКЕ ДЈЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА ИЗ ПЕРСПЕКТИВЕ СТУДЕНАТА

Апстракт: За успјешно креирање васпитно-образовног рада у вртићу, битно је да васпитач полази од дјеци у групи, њихове аутентичности, особености и посебности. Приликом уважавања дјечије аутентичности и особености, основна претпоставка је да васпитач препозна специфичности дјеце, уочи разлике међу њима, посебности и могућности које свако појединo дијете има. Све то надаље омогућава васпитачу да на најбољи начин подржи развој сваког дјетета понаособ уз уважавање принципа индивидуализације. Студенти имају скромније искуство везано за реални вртићки контекст и васпитно-образовни рад са дјецом, те разликама међу њима. Због тога је циљ ове емпиријске квантитативне студије био прецизније утврдити перцепцију студената на студију за васпитаче о разликама међу дјецом предшколског узраста. Онлајн истраживање реализовано је академске 2022/2023. године на узорку од 105 студената Педагошког факултета Универзитета Приморска, са самостално креираном анкетом са петостепеном скалом Ликертовог типа одговарајуће поузданости. Резултати до којих смо дошли указују на то да студенти перципирају постојање разлика међу дјецом везано за све развојне аспекте.

Кључне ријечи: *дјеца предшколског узраста, студенти предшколског васпитања, разлике међу дјецом, индивидуализација, инклузија.*

[*] jurka.lepicnik@pef.upr.si
[*] martina.kovacickuzmic@pef.upr.si
[*] aleksandra.sindic-radic@ff.unibl.org

УВОД

Разлике међу индивидуама проучавали су још стари Грци међу којима се највише истичу филозофска промишљања Аристотела и Платона. Ипак, тек у прошлом вијеку, у радовима које су написали Ајзенк (Eyenck), Голтон, Кател (Cattell), Берт (Burt), Вернон, Олпорт (Allport), Блум (Bloom) и др., на научни начин се приступа овој проблематици (Šindić, 2021). Расвјетљавању ове проблематике придружили су се и други савремени теоретичари. Тако нпр. Гилфорд, у своме моделу структуре интелекта, указује на 120 фактора и указује да сваки човјек има сопствену комбинацију заступљености и израженості ових фактора (Gullford, 1972 – види код Стојаковић, 2000). Блум своју таксономију нивоа знања (Bloom, 1956; Bloom, 1976) коју доводи у везу са институционализованим учењем (Anderson & Krathwohl, 2001) користи за изналажење специфичних циљева у васпитно-образовном процесу и указује на разлике у нивоима знања међу дјецом. Гарднер, у својој теорији о вишеструким интелигенцијама (МИ теорија), наводи седам способности, да би их послије проширио на девет. Сматра да свака особа има девет интелигенција, од којих су неке натпросјечно развијене, неке просјечно, док су неке испод просјека (Gardner, 1999; Gardner, 2005), а увиди до којих је дошао се могу примијенити у свакодневном васпитно-образовном процесу (Armstrong, 2018; Lunenberg & Lunenberg, 2014). Дјеца предшколског узраста се међу собом могу јако разликовати по својим развојним могућностима, и когнитивним, али исто тако и некогнитивним (Vekić-Kljaić, 2016). Најчешће разлике који се уочавају у васпитно-образовном процесу на предшколском узрасту односе се на психофизичку зрелост и социо-економске услове (Tomaš, 1993). Дакле, несумњиво је да се дјеца разликују између себе, те је за стварање оптималних предиспозиција развоја потребно идентификовати и уважити те разлике (Bouillet і Miškeljin, 2017; Шиндић, 2017). При проматрању и откривању разлика и специфичности дјеце битно је размишљати првенствено о дјечијим *могућностима*. Када говоримо о оптималном развоју и учењу дјетета незаобилазно је уочити дјечије специфичности и спремност за усвајање нових вјештина, знања и навика да би васпитач могао благовремено дјеловати. Брунер (2000) наглашава да бити спреман за учење дате вјештине управо значи бити већ опремљен другим потребним вјештинама. Виготски (1971) у својој теорији о наредном развоју указује да је за образовање важно знати шта дијете може учинити уз малу помоћ, а то је различито код различите дјеце. Из наведеног се може уочити значај препознавања развојног нивоа сваког дјетета понаособ, тј. дјететове зоне наредног развоја. Препознавање и уважавање разлика међу дјецом заступљено је и у концепцији Монтесори, Штајнера, Малагуција, Пиклерове као и у савременим курикулумима (Šindić, 2021). Препознати, идентификовати и уважити разлике у раду с дјецом су основне претпоставке индивидуализације, инклузије и савременог васпитно-образовног процеса који полази од особености сваког појединог дје-

тета и уважава све шта дијете са собом доноси у процес учења (Saifer, Baumann, Isenberg, Jalongo, 2000).

С обзиром на то да је предуслов реализације адекватног васпитно-образовног процеса да се крене од сваког дијетета, његове личности и специфичност и уважи дјечија личност и различитост (Šindić, 2021) жељели смо у овој студији истражити перцепцију студената на студију за васпитаче о различитостима дјеце предшколског узраста.

МЕТОД

Циљ квантитативне емпиријске студије је био прецизније утврдити перцепцију студената на студију за васпитаче о разликама међу дјецом предшколског узраста. Истраживање је имало карактер *онлајн* истраживања.

Узорак истраживања је пригодан и обухвата 105 студената на студијама за васпитаче на Педагошком факултету Универзитета Приморска у Словенији, Копар. Узорак није био уједначен у односу на пол, годину студија и стаж у раду с предшколском дјецом ако га има. 23,8% студената је похађало прву годину студија, 29,5% је похађало другу годину студија, 22,9% трећу годину. 14,3% испитаника су чинили студенти прве године мастер студија, а 9,5% студенти друге године мастер студија. Само њих 12,4% није имало никаквог искуства у раду с дјецом предшколског узраста у вријеме анкетирања. Од њих 87,6% су имали искуство у раду с предшколском дјецом, 21% су имали искуство рада у вртићу краће од једне године, 23,8% је радило од једне до три године, а чак 42,9% је радило у вртићу дуже од три године. 98 анкетираних студената су жене, 6 мушкарци, док се један испитаник декларисао у групи остало.

Инструмент истраживања је самостално конструисан за потребе овога истраживања, тј. за прикупљање података релевантних проблему и циљу, студије узимајући у обзир савремене теоријске поставке о физичким, социјалним, емоционалним и когнитивним специфичностима дјеце предшколског узраста (Gutović, 2006; Ivić, Novak, Atanacković, Aшковић, 2003; Stojaković, 2012), те разликама између дјеце, индивидуализацији и инклузији (Saifer et al., 2000; Šindić, 2021). Инструмент садржи два дијела. Први дио (4 ајтема) односи се на основне генералије о испитаницима, док други дио садржи 22 ајтема са петостепеним скалама Ликертовог типа којим су прикупљани подаци о препознавању и поштовању разлика дјеце предшколског узраста од стране анкетираних студената предшколског васпитања. Израчунати Алфа Кромбах коефицијент ($\alpha = 0{,}857$) другог дијела инструмента указује на високу поузданост овог инструмента. Инструмент је обликован у онлајн верзији.

За прикупљање података коришћена је техника анкетирања, а реализована је *онлајн*. Анкетирање је било анонимно и на добровољној бази, уз уважавање етичког кодекса, а обављено је студијске 2022/2023. године путем имејла.

У складу са истраживачким циљем постављене су четири *истраживачке хипотезе*:

(Х1) Студенти препознају разлике дјеце предшколског узраста у оквиру интелектуалног, социјалног, емоционалног и физичког аспекта развоја.

(Х2) Постоје корелације у заступљености разлика различитих аспеката развоја идентификованих од стране студената.

(Х3) Постоје разлике у идентификовању заступљености интелектуалних, социјалних, емоционалних и физичких разлика дјеце предшколског узраста од стране студената.

(Х4) Постоје разлике у процјени дјечијих разлика код студената зависно од године студија коју похађају и радног стажа (да ли су запослени или не).

РЕЗУЛТАТИ

У *Табели 1* представљени су основни дескриптивни статистички показатељи идентификовања разлика дјеце предшколског узраста у односу на аспекте развоја. Анализа ових налаза указује да студенти препознају *Разлике интелектуалног аспекта* (M = 4,51; SD = 0,587); *Разлике социјалног аспекта* (M = 4,64; SD = 0,469); *Разлике емоционалног аспекта* (M = 4,68; SD = 0,528) као и *Разлике физичког аспекта* (M = 4,74; SD = 0,572). Вриједности скјуниса и куртозиса упућују да су вриједности помјерене надесно у односу на аритметичку средину (негативна асиметрија), те да се ради о мањем одступању у погледу вриједности куртозиса (платикуртична дистрибуција). На основу свега наведеног, можемо закључити да студенти наглашено препознају разлике предшколске дјеце у односу на аспекте развоја те је хипотеза (Х1) доказана.

Табела 1. Дескриптивни статистички параметри идентификованих разлика предшколске дјеце у односу на аспекте развоја (интелектуални, социјални, емоционални, физички)

Разлике дјеце предшколског узраста	N	Min	Max	M	SD	Sк	Ku
Разлике интелектуалног аспекта	105	2	5	4,51	0,587	-0,481	0,876

Разлике дјеце предшколског узраста	N	Min	Max	M	SD	Sк	Ku
Разлике социјалног аспекта	105	3	5	4,64	0,469	-1,104	0,452
Разлике емоционалног аспекта	105	3	5	4,68	0,528	-1,350	0,890
Разлике физичког аспекта	105	3	5	4,74	0,572	-3,397	0,971

Напомена: *N – број испитаника; Min – минимална вриједност; Max – максимална вриједност;M – аритметичка средина; SD – стандарна девијација; Sк – скјунис; Ku – куртозис*

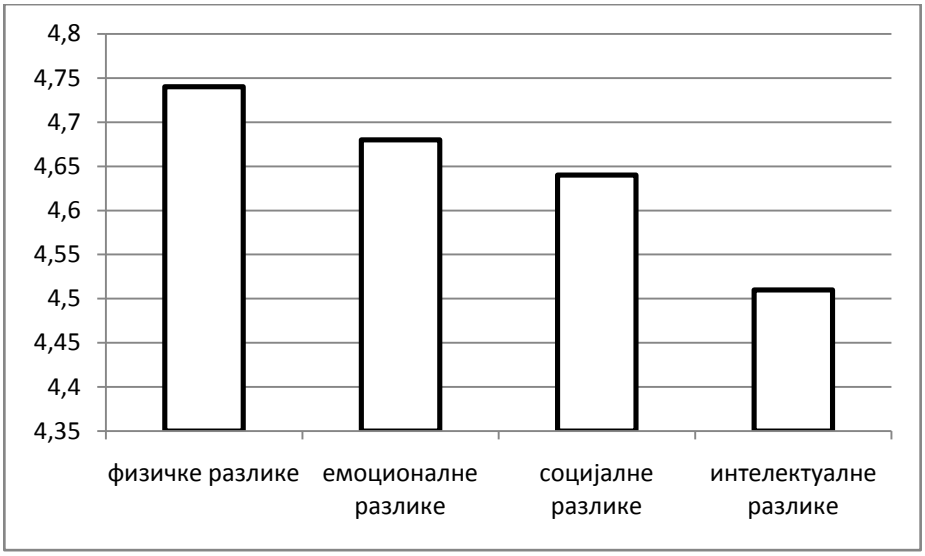
Прије израчунавања коефицијента корелације и тестирања значајности разлике варијабли провјерено је да ли постоји одступање дистрибуције варијабли у односу на нормалну расподјелу помоћу Колмогоров-Смирновог теста. Уочено је да све варијабле укључене у израчунавање одступају статистички значајно од нормалне дистрибуције што указује на потребу употребе непараметријских тестова (израчунавање Спирменовог коефицијента корелације, хи квадрата разлика).

Табела 2. Корелација (Спирман) идентификованих разлика дјеце предшколског узраста у односу на развојне аспекте

	Разлике интелектуалног аспекта	Разлике социјалног аспекта	Разлике емоционалног аспекта	Разлике физичког аспекта
Разлике интелектуалног аспекта				
Разлике социјалног аспекта	0,404**			
Разлике емоционалног аспекта	0,348**	0,590**		
Разлике физичког аспекта	0,434**	0,494**	0,323**	

Напомена: Корелација статистички значајна на нивоу 0,01

Резултати представљени у *Табели 2* указују да постоји статистички значајна позитивна повезаност свих варијабли на нивоу 0,01. То указује на чињеницу да ако студент наглашеније препознаје разлике међу дјецом код једног аспекта развоја наглашеније ће препознавати и разлике међу дјецом у односу на друге аспекте развоја и обрнуто. Помоћу резултата представљених у *Табели 2* и њихове интерпретације хипотеза (Х2) је доказана. Такође, резултати указују да су препознате разлике у оквиру појединих аспеката развоја међузависне и повезане те на чињеницу да се разлике међу дјецом треба да посматрају као цјеловит и јединствен феномен, те и да се подјела треба схватити условно.



Графикон 1. Идентификовање заступљености разлика међу дјецом у зависности од аспекта развоја

Иако студенти наглашено препознају разлике међу дјецом у контексту свих истраживаних аспеката развоја (на шта указује М > 4,5 за све аспекте) ипак постоје разлике међу њима, што је видљиво у Графикону 1. На основу студентских увида (*Графикон 1* и *Табела 1*) најнаглашеније су идентификоване разлике физичког аспекта (М = 4,74), затим емоционалног (М = 4,68), па социјалног (М = 4,64), те интелектуалног аспекта (М = 4,51). Хи квадрат тест омогућио је провјеру статистичке значајности разлика међу варијаблама. Уочено је да су израчунати хи квадрат коефицијенти међу свим варијаблама (*Табела 3*) статистички значајни на нивоу 0,001 и 0,05. Узимајући у обзир графички приказ (*Графикон 1*) добијене резултате би могли објаснити чињеницом да су најочигледније разлике везане за физичку раван, док су најапстрактније разлике интелектуалног аспекта и самим тиме најмање идентификоване код

дјеце предшколског узраста. Дакле, постоје разлике у идентификовању заступљености интелектуалних, социјалних, емоционалних и физичких разлика дјеце предшколског узраста од стране студената те је доказана хипотеза (Х3).

Табела 3. Хи квадрат између студентске идентификације заступљености разлика различитих аспеката развоја

Разлике	χ^2	P
Интелектуалне – социјалне	57,68	0,001
Интелектуалне – емоционалне	24,49	0,04
Интелектуалне – физичке	78,33	0,001
Социјалне – емоционалне	77,81	0,001
Социјалне – физичке	132,91	0,001
Емоционалне – физичке	44,69	0,001

Напомена: χ^2 – хи квадрат;
p – ниво статистичке значајности хи квадрата

Да би се утврдиле евентуалне разлике у перцепцији студената у односу на годину факултета коју студенти похађају и дужину стажа у предшколској установи израчунат је хи квадрат тест (Табела 4). Добивени хи квадрати који указују на разлике у перцепцији студената у односу на годину студија (χ^2 = 57,68; p = 0,808) и стаж проведен у вртићу (χ^2 = 24,49; p = 0,207) нису статистички значајни. Другим ријечима, није уочена посебна повезаност теорије и праксе са студентском перцепцијом различитости међу дјецом.

Наведено указује да не постоје разлике у процјени дјечијих разлика код студената зависно од године студија коју похађају и радног стажа те се хипотеза (Х4) може одбацити.

Табела 4. Идентификовање разлика међу дјецом у зависности од године студија и стажа

	χ^2	P
Године студија	57,68	0,808
Стаж проведен у вртићу	24,49	0,270

Напомена: χ^2 – хи квадрат;
p – ниво статистичке значајности хи квадрата

ДИСКУСИЈА И ЗАКЉУЧАК

Главни налаз студије обављене на узорку од 105 испитаника Педагошког факултета Универзитета Приморска указује да студенти предшколског васпитања наглашено препознају разлике међу дјецом предшколског узраста. Савремени приступи у васпитно-образовном раду с предшколском дјецом полазе од претпоставке да не постоје два дјетета која на исти начин улазе у процес учења јер свако дијете има индивидуалне разлике у личном искуству, знању, вјештинама, расуђивању, темпераменту, стилу учења, полу, интересовањима, културном и социјалном контексту из којег долазе (Hansen, Kaufman, Saifer, 2000; Saifer et al., 2000). На предшколском узрасту ове разлике су заступљеније и израженије него на старијим узрастима, што иде у прилог чињеници да су студенти наглашено препознавали разлике међу дјецом. Препознавање и идентификовање разлика, односно могућности и потенцијала сваког дјетета, веома је значајно за савремене тенденције васпитно-образовног рада везане за индивидуализовани и инклузивни приступ (Šindić, 2021). Налази студентских процјена дјечијих разлика не само да потврђују теоријске поставке о различитим могућностима дјеце, него недвосмислено указују на потребу да васпитач приступа васпитно-образовној пракси на основу доброг познавања могућности и специфичности сваког дјетета понаособ, те да свој рад моделује према дјечијим карактеристикама, а не обрнуто.

Такође, уочава се да ако су студенти сензибилнији при уочавању разлика једног аспекта, постоје велике шансе да ће имати тај сензибилитет и за друге развојне аспекте. С обзиром на то да је утврђена међузависност препознавања разлика свих аспеката развоја, налази упућују на чињеницу да се разлике међу дјецом треба да посматрају као цјеловит и јединствен феномен.

Најпрепознатљивије су разлике везане за физички аспект дјеце предшколског узраста, затим емоционални, социјални и на крају интелектуални аспект, а разлике међу њима су статистички значајне. То указује на чињеницу да су код дјеце најочигледније физичке специфичности те их је најлакше идентификовати, затим транспарентност емоција, а тек касније посебности засноване на социјалним интеракцијама и интелектуалним карактеристикама.

Није утврђена разлика студентских процјена у односу на годину студија нити дужину стажа, тј. није уочена повезаност теорије и праксе са студентском перцепцијом различитости међу дјецом. То би, поново, могло указати и на чињеницу да су разлике међу дјецом предшколског узраста наглашено видљиве. Гутовић (2006) и Стојаковић (2012) указују да је развој малог дјетета биран и скокови, док Шиндић (2021) уочава да постоје огромне развојне разлике и код истог детета у малом временском периоду, а камо ли између различите деце истог узраста. Такође, обзиром на то да је рано учење емпиријске природе, а искуства мале дјеце доста сиромашна и наглашено се разликују од

дјетета до дјетета разлике међу дјецом су јако изражене. Налаз ове студије иде у прилог наведеним тврдњама.

Два посљедња налаза би могла отворити додатна истраживачка питања, те да се поближе истраже и испитају могућности стицања знања о разликама између дјеце предшколског узраста кроз теоријску и практичну едукацију.

Литература

Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives* (Complete edition). New York: Longman.

Armstrong, T. (2018). *Multiple Intelligences in the Classroom* 4th ed. Alexandria. VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Bloom, B. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives.* Boston: Allyn and Bacon.

Bloom, B. (1976). *Human Caracteristic and School Learning*. New York: McGraw Hill.

Bouillet, D. i Miškeljin, L. (2017). Model razvoja uvažavanja različitosti u ranoj i predškolskoj dobi. *Croatian Journal of Education*, 19(4), 1265–1295.

Bruner, J. S. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.

Vekić-Kljaić, V. (2016). Stavovi roditelja predškolske djece o ključnim kompetencijama važnima za budući uspjeh djeteta. *Školski vjesnik*, 65(3), 379–401.

Vigotski, L. S. (1971). Učenje i razvoj u predškolskom uzrastu. *Predškolsko dete*, 4, 58–67.

Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed multiple intelligences for the 21st century.* New York: Basic Books.

Gardner, H. (2005). *Disciplinirani um.* Zagreb: Educa.

Gutović, V. (2006). *Razvojna psihologija od fetusa do zrelosti*. Banja Luka: Fakultet za fizičku kulturu i sport.

Ivić, I., Novak, J., Atanacković, N. i Ašković, M. (2003). *Razvojna mapa*. Novi Sad: Kreativni centar.

Lunenberg, F. & Lunenberg, M. (2014). Applying Multiple Intelligence in the Classroom, *International journal of scholarly academic intellectual diversity*, (16)1, 1–14.

Saifer, S., Baumann, M., Isenberg, J. i Jalongo, M. (2000). *Individualizirana nastava u ranom odgoju djece*. Sarajevo: COI Step by Step.

Стојаковић, П. (2000). *Даровитост и креативност*. Српско Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства РС.

Stojaković, P. (2012). *Prvih šest godina*. Banja Luka: Grafid.

Tomaš, A. (1993). *Individualizacijom do matematike*. Split: Sveučilište u Splitu.

Hansen, K. A., Kaufman, R. K. i Saifer, S. (2000). *Obrazovanje i kultura demokratije.* Sarajevo: Centar za obrazovanje inicijative Step by step.

Шиндић, А. (2017). Индивидуализација у формирању математичких појмова. У Б. Микановић (ур.): *Три теоријска приступа методици математичког образовања у раном дјетињству* (193–269). Бања Лука: Филозофски факултет.

Šindić, A. (2021). *Individualizacija u vaspitanju i obrazovanju na predškolskom uzrastu*. Banja Luka – Ljubljana: Filozofski fakultet.

Jurka Lepičnik Vodopivec
University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenia
Martina Kovačič Kuzimić
University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenia
Aleksandra Šindić
University of Banja Luka, Faculty of Philosophy

INDIVIDUAL DIFFERENCES AMONG CHILDREN OF PRESCHOOL AGE: A STUDENTS' PERSPECTIVE

Summary

For the successful creation of educational work in kindergarten, it is essential that the preschool teacher starts with the children in the group, their authenticity, individualities and peculiarities. When appreciating children's authenticities and individualities, the basic assumption is that the preschool teacher recognizes the specificities of children and notices the differences among them, i.e. the peculiarities and possibilities of each child. This enables the preschool teacher to support the development of each child in the best possible way while observing the principle of individualization. Students have more modest experience related to the real kindergarten context, the educational work with children, and the differences between them. Therefore, the aim of our empirical quantitative study was to determine in more detail the perception students enrolled in a preschool teacher education study program have of the differences among children of preschool age. The online study was carried out in the academic year 2022/2023 on a sample of 105 students from the Faculty of Pedagogy of the University of Primorska, using an independently created survey with a five-point Likert-type scale of appropriate reliability. The obtained results indicate that students perceive the existence of differences among children related to all aspects of development.

Keywords: *children of preschool age, students of preschool education, differences among children, individualization, inclusion*.

Научни скуп
Савремено предшколско васпитање и образовање – тенденције, изазови и могућности
Педагошки факултет у Ужицу
20. октобар 2023.

ISBN 978-86-6191-077-7
DOI 10.46793/SPVO23.135M
УДК 373.2.016(497.11)
Стручни чланак
стр. 135–142

Хаџи Живорад М. Миленовић[*]
Универзитет у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици, Учитељски факултет

ИНТЕГРИСАНО УЧЕЊЕ У ПРЕДШКОЛСКИМ УСТАНОВАМА У ШВЕДСКОЈ И СРБИЈИ – КОМПАРАТИВНИ ПРИСТУП

Апстракт: У раду је приказана компаративна анализа интегрисаног учења у предшколским установама у Шведској и Србији. Поред когнитивног, интегрисани приступ учењу подржава и целосни развој деце предшколског узраста. У Србији се с интегрисаним учењем започело 2018. усвајањем *Правилника о новим основама програма предшколског васпитања и образовања*. Досадашњи резултати интегрисаног учења у Србији не указују на очекиване ефекте, јер је започето системски и без стварања оптималних услова за његову реализацију с још увек недовољно обученим васпитачима. Интегрисано учење у Шведској има традицију од 1998. године. Ревидирано је 2019. усвајањем *Наставног плана и програма за предшколски узраст – LPFÖ 18*. На основу компаративне анализе су дати закључци и предлог за унапређење интегрисаног учења у предшколском васпитању и образовању у Србији.

Кључне речи: *LPFÖ 18, LPFÖ 98, Године узлета*, *пројектно учење*.

УВОД

Предшколско васпитање и образовање представља део система васпитања и образовања сваке државе. Има свој план и програм, мисију и визију, организацију, циљеве, задатке, очекиване исходе... Без обзира на усаглашене одлике, извесне разлике постоје. Оне се огледају у свим дидактичко-методичким елементима (Jiang, Zhang, Zhao, Zheng, 2022). Упознавање предшколског васпитања и образовања других држава, доприноси бољем сагледавању националног предшколског васпитања и образовања. Сазнања до којих се долази критичким приступом компаративним анализама, доприносе унапређењу националног предшколског васпитања и образовања.

[*] hadzi.zivorad.milenovic@pr.ac.rs

Опредељење за проучавање интегрисаног учења у предшколским установама у Шведској и Србији превладало је чињеницом да се образовни систем Шведске, у који улази и предшколско васпитање и образовање од почетка 21. века, налази међу 10 најразвијенијих образовних система у свету (Миленовић, 2009). Интегрисани приступ учењу у Шведској је веома развијен. Резултати истраживања показују и да има значајну васпитнообразовну ефикасност (Roth, 2006). За разлику од Шведске, с интегрисаним учењем у Србији се почело системски, доношењем *Правилника о основама програма предшколског васпитања и образовања* 2018. (Правилник; Основе програма). Нису, међутим, створени услови за реализацију интегрисаног учења, због чега изостаје његова васпитнообразовна ефикасност (Миленовић и Рајчевић, 2022).

ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ У ШВЕДСКОЈ

Предшколско васпитање у Шведској у различитим облицима постоји после 1947. године. До тог периода је имало само пригодне облике деловања у периоду од 1841. до 1947. где се помиње у оквиру „ [...] *Наставних планова и програма за рано детињство од 1850. до 2006*” (Roth, 2006: 77). Први Закон који регулише предшколско васпитање у Шведској донет је 1975 (Löfgren, 2017). Све до 1996, па чак и до 1998, предшколско васпитање је било у надлежности *Националног одбора здравља и социјалне бриге* (Löfgren, 2017). Ова институција је у то време доносила све одлуке од значаја за предшколско васпитање. Део укупног образовног система постало је 1998, доношењем *Уредбе о курикулуму предшколског васпитања* – LPFÖ 98 (Skolverket, 1998), од када се и предшколско васпитање у Шведској реализују по систему интегрисаног учења.

Реализује се у дечјим вртићима који су намењени деци од рођења, завршно с шестом годином. У погледу трајања, реализује се за децу узраста до једне године; од једне до пет година; и у шестој години. Свака група се састоји од осморо до десеторо деце која не долазе у дечји вртић свакодневно, већ два до три дана седмично (Håberg, 2022). Кључни исход интегрисаног учења је стварање дечје платформе за укључивање деце у обавезну школу након шесте године живота. У Шведској се одувек придавао значај једнакости међу децом (Anderstaf, Lecusay, Nilsson, 2021). Сваком детету је омогућена једнака могућност у односу на осталу децу и предшколско васпитање које му највише одговара у складу с његовим могућностима и интересовањима. Дечје потребе, али и одговорности деце за делање, представљају кључне интересе предшколског васпитања у Шведској.

У предшколском васпитању у Шведској, значајна пажња посвећује се раду с децом од рођења до једне године. Ова деца похађају *Отворени вртић* (*Inskolning*) (Wolff & Gustafsson, 2022). Основни задатак *Отвореног вртића* је у припремању деце за боравак у дечјим вртићима *Dagi* до своје пете године.

Деца у *Отвореном вртићу* не бораве сама, већ с једним од родитеља, где проводе четири до пет сати дневно. Трајање периода адаптације је временски ограничено на две до четири седмице у зависности од потребе сваког детета. Након периода адаптације, деца прелазе у редовне дечје вртиће који обухватају децу узраста од једне до пет година. Ови вртићи су познатији под називом (*Dagi*) и целодневни су (Pramling Samuelsson, Williams, Sheridan, Hellman, 2016). Све време боравка у вртићу се играју на отвореном простору (Nasiopoulou, 2020). У зависности од потреба деце, на захтев родитеља, даје им се слободно време за мировање (Nordén & Avery, 2020). Тај део времена проводе с обученим неговатељицама. Исход интегрисаног учења на овом узрасту је развијање социјално-комуникацијских вештина деце (Миленовић, 2009).

Деца у шестој години похађају и нулти разред (*Förskoleklass*). То је припремни разред за полазак у обавезну школу (*Grundskolan*) (Миленовић, 2009). За разлику од претходних облика који нису обавезни, нулти разред је обавезан за све шестогодишњаке. Поред развоја и васпитања, исход нултог разреда је и обука деце у читању, бројењу и писању. Полазећи од сложености ове обуке за узраст деце у шестој години, она се увек реализује кроз игру, коју васпитачи никада не прекидају (Weldemariam, 2014).

Према *Уредби о курикулуму предшколског васпитања* из 1998. – *LPFÖ 98* (Skolverket, 1998), предшколско васпитање у Шведској се темељи на интегрисаном васпитању. Ревидирана је 2019. усвајањем *Наставног плана и програма за предшколски узраст – LPFÖ 18* (Skolverket, 2019). Састоји се из два дела. Први се односи на вредности и мисију предшколске установе (Skolverket, 2019: 5–11). Прецизирају се основне вредности; елементи разумевања и хуманости; објективности и свестраности; дефинише еквивалентно образовање; представља мисија предшколске установе; указује на доприносе предшколске установе и правце њеног развоја.

У другом делу се дефинишу циљеви и смернице (Skolverket, 2019:12–21). Односе се на: норме и вредности; бригу за развој и учење деце; учешће деце у свом развоју, васпитање и учење; улогу предшколске установе у реализацији предшколског васпитања као дома деце; значај транзиције и сарадње; значај праћења реализације и вредновања предшколског васпитања и образовања; и одговорности које имају тимови за подршку, васпитачи као водитељи васпитнообразовног рада и водитељи предшколских установа. Одредбама LPFÖ 18 се учењу деце придаје већи значај у односу на LPFÖ 98.

ИНТЕГРИСАНО УЧЕЊЕ У ШВЕДСКОЈ И СРБИЈИ

Поређење предшколског васпитања и образовања у Шведској и Србији указује на бројне сличности и разлике. Интегрисано учење у Шведској има дужу традицију реализације у односу на Србију. Регулисано је LPFÖ 98 из

1998. и делимично ревидирано доношењем LPFÖ 18 2019, у смислу давања смерница које прописују одговорности које има радни тим, васпитачи и водитељи предшколских установа у реализацији интегрисаног учења. За разлику од Шведске, с интегрисаним учењем у Србији се почело доношењем *Правилника о Основама програма 2018*. (Миленовић, 2022; 2021).

Упоредном анализом LPFÖ 18 и Основа програма се може уочити да оба документа имају по два различита дела. Први део LPFÖ 18 се односи на вредности и мисију предшколске установе и на основна начела на којима се заснива предшколско васпитање и образовање у Шведској, темељено на основним вредностима Шведске као државе, укључујући и указивање на значај развоја предшколске установе, док у Србији први део Основа програма прописује концепцију Основа програма *Године узлета* и темељно разрађује теоријско-вредносне постулате као полазишне основе и циљева Основа програма. Разлике се огледају и у другом делу ових докумената. У LPFÖ 18, насловљено као *Циљеви и смернице,* дате су смернице које подразумевају одговорности радног тима, васпитача као водитеља интегрисаног учења и водитеља предшколске установе за поједине сегменте васпитнообразовног рада темељене на вредностима и начелима предшколског васпитања и образовања Шведске. Други део Основа програма – *Од Основа програма до Реалног програма*, детаљно описује све елементе подршке добробити деци предшколског узраста у Реалном програму кроз њихове односе и делања које остварују у различитим животно-практичним ситуацијама у породици, предшколској установи и друштвеној заједници; приказује предшколску установу у контексту Реалног програма; и стратегије васпитача у Реалном програму. Целовитом анализом ова два програма се може уочити да је LPFÖ 18 остао на почетној концепцији, заснован на смерницама за деловање чинилаца предшколског васпитања и образовања, за разлику од Основа програма који детаљно одређују све елементе интегрисаног учења.

Реализација пројектних активности у предшколском установама у Шведској је у краћем временском трајању (обично једна седмица), док се у Србији реализује у различитим временским интервалима. Пројектне активности у Шведској се реализују по данима, док се пројектне активности у Србији реализују кроз три фазе: фаза иницирања повремене пројектне активности; фаза реализације; и завршна фаза (Миленовић, 2022). Крајњи исход реализованих пројектних активности у Шведској је развој, игра, развој комуникације међу децом и стварање платформе за укључивање деце предшколског узраста у обавезну школу (Миленовић, 2009), док се исходи пројектних активности у Србији међусобно разликују (Павловић Бренесаловић и Крњаја, 2017). Промоција реализованих пројектних активности у Шведској се спроводи на различите начине и у зависности од конкретних ситуација. Циљеви промоције деце се односе на унапређење васпитнообразовног рада. Промоција реализованих пројектних активности у Србији је посебно планирана активност, понекад и гламурозна. То за последицу може имати сензационалност код деце, која може

имати недовољну ефикасност, као што је показала једна компаративна анализа предшколског васпитања у Црној Гори у односу неке државе Европе, укључујући и Шведску (Јелић и Зорић, 2017).

Исходи интегрисаног учења у Шведској су усмерени на развој, васпитање деце и стварање платформе за њихово касније укључивање у обавезну школу (Миленовић, 2009). Према Основама програма, темељено на проучавањима Драгане Павловић Бренесаловић и Живке Крњаје, исходи интегрисаног учења су добробити за децу кроз њихове односе и делања. Опште добробити су: субјективна, психолошка, социјална и дугорочни исходи (Павловић Бренесаловић и Крњаја, 2017: 29–32). Темељне добробити су: бити психолошки и социјално јако; осећати се здраво; имати могућности активног и креативног испољавања; имати позитивну слику о себи и осећати се уважено; бити успешно и способно у учењу; и осећати се чланом групе или заједнице (Павловић Бренесаловић и Крњаја, 2017: 33–34).

Традиција интегрисаног учења у Шведској условила је одговарајуће иницијално образовање и обученост васпитача за његову реализацију (Kuisma & Sandberg, 2008). С интегрисаним учењем у Србији се почело 2018. године. Васпитачи у Србији током иницијалног образовања не стичу компетенције за реализацију интегрисаног учења, а неки од њих ни до данас нису обухваћени програмом обуке чији је завршетак био планиран до краја 2022. године. Осим спорости реализације обуке, изостаје је и подршка васпитачима у реализацији интегрисаног учења. Поред тога, пројектне активности у Шведској трају кратко, па су с једне стране ефекти брзо видљиви, а евентуалне погрешке мање последичне у односу на видљивост ефеката и евентуалне последице недовољне ефикасности реализације неких пројектних активности с дужим временским трајањем у Србији.

За разлику од интегрисаног учења у Србији, интегрисано учење у Шведској је прихваћеније у свету. На то указују бројне компаративне анализе интегрисаног учења у Шведској с интегрисаним учењем у Турској (Atis-Akyol, Sward, Çakmak, Güney-Karaman, 2021); Новом Зеланду, Енглеској и Велсу (Cleveland & Colley, 2013); Великој Британији, Француској, Финској, Грчкој, Републици Ирској, Луксембургу, Португалу и Шпанији (Tafa, 2008) итд. Интегрисано учење у Шведској се знатно више него у Србији базира на мултикултуралности, чему доприноси велики број деце имиграната у Шведској (Garvis, 2021). Разлика је уочљива и у интегрисаном учењу деце којима је потребна додатна подршка у васпитању и образовању, које је у Шведској на знатно вишем нивоу у односу на Србију (Lundqvist, Westling, Siljehag, 2016).

ЗАКЉУЧАК

Интегрисано учење у Шведској и Србији се темељи на актуелним документима који уређују предшколско васпитање и образовање у упоређиваним државама. У Шведској је то LPFÖ 18 из 2019, а у Србији *Правилник о Основама програма* из 2018. године. Осим сличности, компаративна анализа интегрисаног учења у Шведској и Србији је показала да постоје и значајне разлике. То се посебно односи на реализацију пројектних активности. Показала је да Шведска има знатно развијеније интегрисано учење, које је препознатљивије у свету и интересантније истраживачима. Разлике се огледају и у компетентности васпитача за реализацију интегрисаног учења, који у Шведској још током иницијалног образовања стичу потребна знања за реализацију интегрисаног учења, док васпитачи у Србији за реализацију интегрисаног учења, елементарна знања стичу похађањем обуке као вида професионалног усавршавања. Значајна разлика се огледа и у подршци коју имају васпитачи. У Шведској су то тимови чије су одговорности прописане смерницама LPFÖ 18, а њихово деловање је препознатљиво у помоћи васпитачима, док је деловање сличних тимова за подршку васпитачима у Србији, углавном формално.

На основу закључака компаративне анализе интегрисаног учења у Шведској и Србији, неопходно је да се укаже на неке педагошке импликације које су од значаја за унапређење интегрисаног учења у Србији. Односе се на реализацију пројектних активности, које би требале трајати у краћем временском периоду, као што је то случај у Шведској. На овакву потребу указује и недовољна обученост васпитача, што упућује на потребу њиховог континуираног професионалног усавршавања. Од факултета на којима се образују будући васпитачи се очекује да пратећи актуелне промене у интегрисаном учењу осавремењују студијске програме с циљем снажења компетенција будућих васпитача. Допринос се очекује и од надлежног Министарства у пружању подршке предшколским установама и васпитачима и од друштвене заједнице. Значајан допринос требају дати и креатори програма обуке васпитача. Највећа одговорност је ипак на васпитачима који требају бити свесни потребе сталног оснаживања својих компетенција за реализацију интегрисаног учења.

Литература

Anderstaf, S., Lecusay, R. & Nilsson, M. (2021). 'Sometimes We Have to Clash': How Preschool Teachers in Sweden Engage with Dilemmas Arising from Cultural Diversity and Value Differences. *Intercultural Education*, 32(3), 296–310.

Atis-Akyol, N., Sward, A., Çakmak, S. & Güney-Karaman, N. (2021). Perceptions of 'Best Friend' as Expressed by Preschool Children in Turkey and in Sweden. *International Journal of Progressive Education*, 17(4), 390–404.

Garvis, S. (2021). An Explorative Study of Skilled Immigrant Mothers' Perspectives toward Swedish Preschools. *Journal of Research in Childhood Education*, 35(3), 389–398.

Јелић, М. и Зорић, В. (2017). Савремене концепције курикулума предшколског васпитања у Црној Гори. *Иновације у настави – часопис за савремену наставу*, 30(4), 14–34.

Jiang, Y., Zhang, B., Zhao, Y. & Zheng, C. (2022). China's Preschool Education toward 2035: Views of Key Policy Experts. *ECNU Review of Education*, 5(2), 345–367.

Kuisma, M. & Sandberg, A. (2008). Preschool Teachers' and Student Preschool Teachers' Thoughts about Professionalism in Sweden. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 186–195.

Löfgren, H. (2017). Learning in Preschool: Teachers' Talk about Their Work with Documentation in Swedish Preschools. *Journal of Early Childhood Research*, 15(2), 130–143.

LPFÖ 18 (2019). Stockholm: Skolverket.

LPFÖ 98 (1998). Stockholm: Skolverket.

Lundqvist, J., Westling, M. & Siljehag, E. (2016). Characteristics of Swedish Preschools That Provide Education and Care to Children with Special Educational Needs. *European Journal of Special Needs Education*, 31(1), 124–139.

Миленовић, Ж. (2021). *Елементарна дидактика.* Лепосавић: Учитељски факултет Универзитета у Приштини – Косовској Митровици.

Миленовић, Ж. (2009). *Систем предшколског васпитања и образовања у Шведској*. У М. Пројовић (ур.), *Наше стварање*, рад штампан у целини, 28–29. 3. 2008, Мостар (153–157). Алексинац: Висока школа за васпитаче струковних студија.

Миленовић, Х Ж. (2022). *Методика васпитнообразовног рада*. Лепосавић: Учитељски факултет Универзитета у Приштини – Косовској Митровици.

Миленовић, Х Ж. и Рајчевић, П. (2022). *Интегрисани курикулум*. Лепосавић: Учитељски факултет Универзитета у Приштини – Косовској Митровици.

Nasiopoulou, P. (2020). Investigating Swedish Preschool Teachers' Intentions Involved in Grouping Practices. *Early Childhood Education Journal*, 48(3), 325–335.

Nordén, B. & Avery, H. (2020). Redesign of an Outdoor Space in a Swedish Preschool: Opportunities and Constraints for Sustainability Education. *International Journal of Early Childhood*, 52(3), 319–335.

Павловић Бренесаловић, Д. и Крњаја, Ж. (2017). *Основе диверсификованих програма предшколског васпитања и образовања*. Београд: Филозофски факултет – Институт за педагогију и андрагогију.

Правилник о основама програма предшколског васпитања и образовања (2018). Службени гласник Републике Србије, бр. 88/2017 и 27/2018 – др. закон.

Pramling Samuelsson, I., Williams, P., Sheridan, S. & Hellman, A. (2016). Swedish Preschool Teachers' Ideas of the Ideal Preschool Group. *Journal of Early Childhood Research*, 14(4), 444–460.

Roth, A. (2006). Early Childhood Curricula in Sweden from the 1850s to the Present. *International Journal of Early Childhood*, 38(1), 77–98.

Tafa, E. (2008). Kindergarten Reading and Writing Curricula in the European Union. *Literacy*, 42(3), 162–170.

Cleveland, G. & Colley, S. (2013). Integration of Child Care and Education in Canada: A Comparison with Sweden, New Zealand, England and Wales. *International Journal of Early Childhood*, 45(2), 167–189.

Håberg, L. (2022). Valued Learning Topics in Kindergarten. *Global Education Review*, 9(2), 83–98.

Weldemariam, K. (2014). Cautionary Tales on Interrupting Children's Play: A Study from Sweden. *Childhood Education*, 90(4), 265–271.

Wolff, U. & Gustafsson, J. (2022). Early Phonological Training Preceding Kindergarten Training: Effects on Reading and Spelling. Reading and Writing: *An Interdisciplinary Journal*, 35(8), 1865–1887.

Hadzi Živorad M. Milenović
University of Priština with temporary head office in Kosovska Mitrovica,
Teacher Education Faculty

INTEGRATED LEARNING IN PRESCHOOL INSTITUTIONS IN SWEDEN AND SERBIA – A COMPARATIVE APPROACH

Summary

The paper presents a comparative analysis of integrated learning in preschool institutions in Sweden and Serbia. In addition to supporting cognitive development, an integrated approach to learning also supports the full development of preschool children. In Serbia, integrated learning started in 2018 with the adoption of the *Rulebook on the new foundations of the preschool education program*. The results of integrated learning in Serbia have not indicated the expected effects so far, since it was started systemically and without creating optimal conditions for its implementation, with still insufficiently trained educators. Integrated learning in Sweden has been in use since 1998. It was revised in 2019 with the adoption of the *Preschool Curriculum - LPFÖ 18*. Based on the results of the comparative analysis, conclusions and a proposal for the improvement of integrated learning in preschool education in Serbia are given.

Keywords: *LPFÖ 18, LPFÖ 98, Years of takeoff, project learning.*

Научни скуп
Савремено предшколско васпитање и образовање – тенденције, изазови и могућности
Педагошки факултет у Ужицу
20. октобар 2023.

ISBN 978-86-6191-077-7
DOI 10.46793/SPVO23.143S
УДК 37.064.1:373.24(497.11)
Оригинални научни чланак
стр. 143–158

Јелена Д. Стаматовић[*]
Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет, Ужице
Наташа М. Николић[*]
Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет, Ужице

ОБРАЗОВАЊЕ ВАСПИТАЧА ЗА ПАРТНЕРСКИ ОДНОС СА ПОРОДИЦОМ[**]

Апстракт: Партнерски однос васпитача са родитељима је потреба савременог предшколског васпитања. Носиоци утемељења и развоја овог процеса су свакако васпитачи који поседују компетенције за то. Базично образовање и усавршавање морају пружити могућност васпитачима да ове компетенције развијају и стварају позитивне ставове о њима. Циљ нашег рада је био да испитамо како будући васпитачи процењују компетенције за остварење партнерског односа са породицом. Узорак истраживања су чинили студенти прве и четврте године са пет педагошких и учитељских факултета у Србији са студијских програма који образују васпитаче (156 студената). Примењена је техника скалирања и скала процене као инструмент. Резултати показују да будући васпитачи углавном имају позитивне ставове према компетенцијама које омогућавају васпитачима стварање и неговање позитивних односа и комуникације са родитељима, пружање подршке и заједничко учествовање у активностима у процесу васпитања, као основа за партнерство. Студенти четврте године више процењују компетенције у односу на студенте прве године. Најниже су процењене компетенције васпитача за подршку родитељима у укључивању деце у активности ван предшколске установе, у локалној заједници.

Кључне речи: *партнерство, породица, васпитач, компетенције*.

УВОД

Институционални и породични контекст у коме се одвија васпитање и образовање нису одвојени, већ представљају два повезана развојна окружења која делују у међусобној интеракцији. Стварање интеракције и деловање ова

[*] jelena.stamatovic22@gmail.com
[*] natasa.nikolic0604@gmail.com

[**] Рад је настао у оквиру пројектних активности које подржава Министарство науке, технолошког развоја и иновација РС, Уговор број 451-03-47/2023-01.

два окружења су стална педагошка питања која подразумевају континуирано теоријско проучавање и изазов су за образовне политике. Савремени приступи предшколског васпитања и образовања указују на значај партнерског односа породице и предшколске установе који омогућава грађење подстицајне средине за развој детета (Kuhn, Marvin, Knoche, 2017; Mavračić Miković, 2019; Nitecki, 2015; Стојковић и Марков, 2018; Yngvesson & Garvis, 2021). Бројни су разлози због којих је потребно да се негује сарадња породице, родитеља деце и васпитно образовне установе. Адекватном сарадњом може се унапредити педагошко-психолошка култура родитеља, васпитачи могу упознати породични контекст детета, а родитељи боље упознати своје дете кроз понашање у контексту установе и сл., међутим, најважнији интерес је свакако добробит деце. Иако је много већи број истраживања фокусиран на значај сарадње породице и школе на развој ученика, нека истраживања потврђују да је рани узраст, односно квалитет сарадње родитеља са предшколском установом основа за касније академске и социјалне исходе код деце (Arnold, Zeljo, Doctoroff, 2008; Powell, Son, File, San Juan, 2010; Serpell & Mashburn, 2011). С обзиром на то да се дете препознаје као главни актер сопственог развоја и образовања, треба имати у виду да партнерство не производи директно успех ученика, већ партнерске активности подупиру, воде, подстичу и мотивишу децу да остваре властити успех (Pavlović Breneselović, 2012).

Приступи самом појму партнерства породице и васпитно-образовне институције имају заједничке елементе у одређењу, али постоје и разлике с обзиром на ширину, односе елемената партнерства и парадигме сагледавања. Оно што се може издвојити као општа окосница партнерства, а што налазимо у бројним одређењима јесте комплементарност интереса породице и васпитача и подударност циљева усмерених на васпитање и развој детета (Ljubetić, 2014; Mavričić Miković & Tot, 2020; Павловић Бренеселовић, 2014). Имајући у виду савремено холистичко разумевање учења и развоја детета, мења се и парадигма функције васпитно-образовног процеса и јединственог деловања породичне, институционалне и друштвене средине. Еко-системски приступ Брофенбренера (Bronfenbrener, 1997) наглашава значај животне средине за развој деце, односно двосмерни однос детета и околине, при чему стално утичу једно на друго. Овај приступ сагледава породицу, васпитно-образовну институцију и заједницу као интегрисану целину (Zuković, 2012), што оправдава комплементарност циљева развоја детета. Теоријски концепт партнерства који наглашава важност добровољног односа у који улазе родитељи и васпитачи/наставници а зарад заједничког интереса је основа за стварање окружења у коме се јасно могу препознати потребе детета и његовог развоја (Epstein, 2018). Павловић Бренеселовић (2014) наводи два доминантна приступа у сагледавању партнерства, први који се заснива на идеји да партнерство аутоматски проистиче из постојања комплементарних интереса и заједничких циљева, те на основу тога следи процес заједничких активности. Други приступ је процесно-подржавајући, при чему се полази од комплементарних интереса и циљева да би се раз-

вијали процеси заједничких активности родитеља и установе, којим се успоставља поверење и заједнички смисао, а исход је партнерство као узајамна подршка.

Анализирајући приступе и одређења партнерства породице и васпитно-образовне установе могу се уочити различите структуралне компоненте тог процеса које су међусобно условљене: односи, клима и улоге актера у партнерству. Односи између родитеља и васпитача или предшколске установе подразумевају: међусобно уважавање, искрену и отворену двосмерну комуникацију, разумевање и емпатију, узајамно поверење, поштовање различитости, препознавање више перспектива и познавање циља сарадње (Bilan & Matov, 2014; Einarsdottir & Jónsdóttir, 2019; Mavračić Miković i Tot, 2020; Nitecki, 2015; Павловић Бренеселовић, 2014; Поповић и Зуковић, 2014). Грађење оваквих односа је захтев партнерства, али и предуслов за добру климу. Пријатно и удобно институционално окружење, добродошлица и позитиван институционални контекст пружају идеалну климу за изграђивање позитивних односа, мотивацију родитеља и васпитача да сарађују, нарочито ако родитељи лако сагледавају могућности учешћа у васпитно-образовном процесу. Неговање позитивних ставова о сарадњи код васпитача и родитеља такође доприноси стварању добре климе и развоју партнерства (Дедај, 2020; Nitecki, 2015; Skočić Mihić, Vlah, Bošnjak, 2018; Hu, Alexander, Wu, Roberts, Li, 2021). Партнерски однос родитеља и васпитача подразумева јасне улоге које имају у том односу и васпитном процесу. Павловић Бренеселовић (2014) наглашава потребу за трансформацијом природе моћи од „владавине моћи” ка „слободи моћи” у односу родитеља и васпитача, при чему овај други модел подразумева преговарање о природи моћи и деконструисање образаца моћи што отвара простор да родитељи буду мотивисани и да имају поверење да се укључе у процес заједничког деловања. Улоге родитеља као активних учесника у раду предшколских установа подразумевају да се родитељи укључују у окружење, учествују у доношењу одлука на микро и мезонивоу, да учествују у заједничком идентификовању и бављењу специфичним проблемима деце и планирању заједничких активности и стратегија решевања (Bilan i Matov, 2014; Дедај, 2020; Jelić, Stojković, Markov, 2018; Martin, 2006; Pirchio, Tritrini, Passiatore, Teachner, 2013; Yngvesson & Garvis, 2021).

Питање улога васпитача у партнерском односу са породицом је битан фактор који утиче на квалитет тих односа. Оно што подразумева професионална улога васпитача у овој области деловања укључује његово знање и компетенције за планирање, стварање услова и реализовање партнерског односа. Епштајн (Epstein, 2013) наглашава потребу за професионалним образовањем будућих васпитача и наставника за овладавање вештинама вођења правичније и објективније комуникације са родитељима, међусобно уважавање, искрену и отворену двосмерну комуникацију, разумевање и емпатију, узајамно поверење, поштовање различитости, препознавање више перспектива и познавање циља сарадње. Такође, она наводи да су васпитачи/наставници и управа установа одговорни за пројектовање свеобухватне стратегије за партнерство и за

постизање укључености родитеља у тај однос. У том случају важно је да васпитачи и управа васпитних институција познају породице, њихове карактеристике, васпитне стилове и циљеве у васпитању деце.

Многа истраживања су показала да постоје проблеми у успостављању и неговању партнерства између предшколских установа, васпитача и родитеља (Einarsdottir & Jónsdóttir, 2019; Jelić, Stojković i Markov, 2018; Mavračić Miković, 2019; Martin, 2006; Mahmood, 2013; Nenadić Bilan & Zloković, 2016; Pahić, Milijević Riđički & Vizek Vidović, 2010; Половина, 2018; Skočić Mihić, Vlah, Bošnjak, 2018; Summers, Hoffman, Marquis, Turbull, Paston, 2005). Перспективе проучавања овог проблема у поменутим истраживањима су се односиле и на родитеље и на васпитаче, као и на све околности и услове за реализовање партнерства у пракси, као и на очекивања и пројекције праваца развоја и постицања партнерства. Оно што се наглашава у већини поменутих истраживања јесу очекивања од предшколске установе и васпитача као професионалаца да буду обучени и поседују компетенције у том вишедимензионалном односу са родитељима као партнерима у васпитању деце, као и да се темељи партнерства постављају у предшколској установи. То јасно указује на потребу да савремено образовање васпитача као исходе мора да развија компетенције које ће омогућити будућим васпитачима да остварују партнерске односе са родитељима, успостављају и негују позитивну климу у сарадњи и подстичу и мотивишу родитеље за учешће у активностима и заједнички доприносе учењу и развоју деце. Један од предуслова за развој ових компетенција су и позитивни ставови васпитача о партнерству и могућностима усавршавања у тој области, које треба развијати током базичног образовања васпитача и њиховог професионалног развоја. Имајући то у виду, желели смо у истраживању да утврдимо: (1) како студенти, будући васпитачи процењују важност компетенција за остваривање партнерства са родитељима и (2) да ли постоје разлике у процени у односу на годину студија (прва и четврта). Компетенције су дефинисане као знања, способности, вештине и ставови васпитача који омогућавају активно и ефикасно деловање у партнерском односу са породицом и одређују улоге васпитача, доприносе развоју позитивне климе и односа који су основ партнерства.

МЕТОД

Узорак. Истраживање је спроведено на узорку од 156 студената, студијског програма Васпитач, основних академских студија са пет педагошких и учитељских факултета у Србији. Структура узорка по годинама студија је следећа: 66 (42,30%) студената прве године и 90 (57,70%) студената четврте године.

Инструмент. Из скале које је конструисана за потребе ширег истраживања, издвојена је субскала од 18 ајтема који се односе на компетенције за партнерство са породицом (компетенције које су предуслов за изградњу партнерских односа, позитивне климе за сарадњу и активне улоге васпитача и прихватање активне улоге родитеља у васпитно-образовном раду и сарадњи). Студенти су процењивали важност компетенција на скали од 1 до 5 (1 – најмања важност, 5 – највећа). Поузданост скале је мерена коефицијентом поузданости (Chrombach alfa koeficijent), који износи α = 0,812, што указује на високу хомогеност ајтема у скали. Подаци су обрађени и анализирани применом мера централне тенденције (аритметичка средина, стандардна девијација) и сетом параметријских статистичких техника (анализа варијансе и F тест).

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Студенти, будући васпитачи су процењивали важност компетенција васпитача које доприносе партнерству предшколске установе и породице, а просечне вредности процене су дате на два нивоа: у односу на цео узорак и у односу на подузорке (студенти прве и студенти четврте године). Полазећи од тога да је важно да се у току образовања код студената развијају позитивни ставови према сарадњи са родитељима и партнерском односу у њиховом будућем професионалном раду, претпоставља се да студенти високо процењују важност компетенција које томе доприносе. У Табели 1 представљени су резултати процене у односу на цео узорак испитаних студената.

Табела 1. Процена студената о важности компетенција које доприносе грађењу и континуитету партнерских односа васпитача и родитеља

	Компетенције васпитача за партнерски однос са породицом	**M**	**SD**
1.	Способност да се разуме значај заједничке одговорности родитеља и васпитача у васпитању деце	4,845	0,115
2.	Оспособљеност за помоћ и подршку родитељима у мотивисању и помоћи деци у учењу, развоју и напредовању	4,712	0,568
3.	Познавање принципа добре сарадње са родитељима	4,654	0,564
4.	Способност за слушање, прихватање и разумевање онога што родитељ износи у комуникацији	4,632	0,624
5.	Оспособљеност за помоћ и подршку родитељима у схватању улоге и одговорности које дете има у колективу	4,622	0,665
6.	Оспособљеност за конструктивну комуникацију са родитељима	4,619	0,677
7.	Оспособљеност за планирање и организовање сарадње са родитељима	4,596	0,793

	Компетенције васпитача за партнерски однос са породицом	**M**	**SD**
8.	Спремност и мотивисаност за заједнички рад са родитељима у идентификацији, дефинисању и решавању проблема у дечјем учењу и развоју	4,583	0,699
9.	Иницијативност и подршка родитељима у укључивању у вртићке активности	4,564	0,683
10.	Иницијативност за упознавање породице и одржавање континуитета у сарадњи	4,490	0,678
11.	Способност разумевања потреба и функционисања породице	4,487	0,686
12.	Познавање различитих облика сарадње са родитељима	4,461	0,676
13.	Спремност и отвореност за иницијативе родитеља за заједничке активности, нове идеје...	4,455	0,703
14.	Способност сагледавања ситуације из перспективе родитеља и показивање саосећања и подршке	4,429	0,746
15.	Способност за подстицање родитеља да изнесу своје ставове	4,406	0,795
16.	Подржавање знања и компетенција родитеља у организовању активности које проширују интересовања деце	4,378	0,730
17.	Спремност и отвореност васпитача за стручно упућивање родитеља на коришћење разноврсних ресурса локалне заједнице	4,367	0,853
18.	Способност за препознавање васпитних стилова родитеља и начина њиховог утицаја на понашање деце	4,361	0,746

На основу добијених резултата може се уочити да су студенти веома високо проценили значај компетенција васпитача потребних за остваривање партнерства са породицом. Укупна средња вредност процене је M = 4,537. Ако се упореде вредности процене, студенти су као три најважније компетенције проценили: способност да се разуме значај заједничке одговорности родитеља и васпитача у васпитању деце (M = 4,845), потом оспособљеност за помоћ и подршку родитељима у мотивисању и помоћи деци у учењу, развоју и напредовању (M = 4,711) и познавање принципа добре сарадње са родитељима (M = 4,654). Прве две компетенције указују на улоге васпитача и родитеља у сарадњи и партнерству, док трећа је основа за изграђивање позитивних односа између васпитача и родитеља. Најниже су процењене следеће компетенције, мада је и то прилично висока процена, јер је већа од медијане: познавање васпитних стилова родитеља (M = 4,361), спремност и отвореност васпитача за стручно упућивање родитеља на коришћење разноврсних ресурса локалне заједнице (M = 4,367) и подржавање знања и компетенција родитеља у организовању активности које проширују интересовања деце (M = 4,378). Ове компетенције углавном указују на улоге васпитача и родитеља у сарадњи.

У Табели 2 представљени су резултати процене важности компетенција у односу на годину студија будућих васпитача (прва и четврта година).

Табела 2. Процена студената прве и четврте године о важности компетенција које доприносе грађењу и континуитету партнерских односа васпитача и родитеља

	Компетенције учитеља и васпитача за партнерски однос са породицом	Година студирања	M	SD	F	p
1.	Способност да се разуме значај заједничке одговорности родитеља и васпитача у васпитању деце	I	4,823	0,689	0,574	0,450
		IV	4,867	0,711		
2.	Оспособљеност за помоћ и подршку родитељима у мотивисању и помоћи деци у учењу, развоју и напредовању	I	4,682	0,705	0,312	0,577
		IV	4,733	0,445		
3.	Познавање принципа добре сарадње са родитељима	I	4,590	0,655	1,428	0,234
		IV	4,700	0,485		
4.	Способност за слушање, прихватање и разумевање онога што родитељ износи у комуникацији	I	4,600	0,703	0,297	0,586
		IV	4,656	0,564		
5.	Оспособљеност за помоћ и подршку родитељима у схватању улоге и одговорности које дете има у колективу	I	4,561	0,767	0,966	0,327
		IV	4,667	0,580		
6.	Оспособљеност за конструктивну комуникацију са родитељима	I	4,530	0,827	2,003	0,159
		IV	4,685	0,535		
7.	Оспособљеност за планирање и организовање сарадње са родитељима	I	4,364	1,017	10,424	0,002**
		IV	4,767	0,520		
8.	Спремност и мотивисаност за заједнички рад са родитељима у идентификацији, дефинисању и решавању проблема у дечјем учењу и развоју	I	4,485	0,827	0,312	0,577
		IV	4,656	0,584		

	Компетенције учитеља и васпитача за партнерски однос са породицом	Година студирања	M	SD	F	p
9.	Иницијативност и подршка родитељима у укључивању у вртићке активности	I	4,455	0,807	2,979	0,086
		IV	4,644	0,567		
10.	Иницијативност за упознавање породице и одржавање континуитета у сарадњи	I	4,378	0,739	3,157	0,078
		IV	4,573	0,619		
11.	Способност разумевања потреба и функционисања породице	I	4,455	0,706	0,258	0,613
		IV	4,511	0,674		
12.	Познавање различитих облика сарадње са родитељима	I	4,288	0,739	7,892	0,006**
		IV	4,589	0,597		
13.	Спремност и отвореност за иницијативе родитеља за заједничке активности, нове идеје...	I	4,303	0,859	5,505	0,020*
		IV	4,567	0,541		
14.	Способност сагледавања ситуације из перспективе родитеља и показивање саосећања и подршке	I	4,242	0,912	7,498	0,007**
		IV	4,566	0,562		
15.	Способност за подстицање родитеља да изнесу своје ставове	I	4,364	0,905	0,332	0,565
		IV	4,438	0,706		
16.	Подржавање знања и компетенција родитеља у организовању активности које проширују интересовања деце	I	4,288	0,873	0,130	0,719
		IV	4,444	0,602		
17.	Спремност и отвореност васпитача за стручно упућивање родитеља на коришћење разноврсних ресурса локалне заједнице	I	4,464	0,695	0,450	0,320
		IV	4,270	0,812		
18.	Способност за препознавање васпитних стилова родитеља и начина њиховог утицаја на понашање деце	I	4,166	0,852	8,182	0,005**
		IV	4,506	0,624		

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Ако се упореде вредности процене компетенција, може се видети да су студенти четврте године дали већу важност свим компетенцијама у односу на студенте прве године. Статистички значајне разлике у процени студената постоје код пет компетенција: способност сагледавања ситуације из перспективе родитеља и показивање саосећања и подршке; познавање различитих облика сарадње са родитељима; оспособљеност за планирање и организовање сарадње са родитељима; способност за препознавање васпитних стилова родитеља и начина њиховог утицаја на понашање деце и спремност и отвореност за иницијативе родитеља за заједничке активности, нове идеје.... Прва од ових компетенција је основа за стварање позитивне климе у сарадњи са родитељима, док остале указују на улоге васпитача у партнерству и сарадњи са родитељима. Студенти и прве и четврте године су примат по важности дали способности васпитача да разуме значај заједничке одговорности родитеља и васпитача у васпитању деце (прва година: M = 4,830; четврта година: M = 4,860), што је основа међусобне подршке и партнерског односа. Студенти прве године су проценили као најмање важну компетенцију способност сагледавања ситуације из перспективе родитеља и показивање саосећања и подршке (M = 4,242), а студенти четврте године способност васпитача за подстицање родитеља да изнесу своје ставове (M = 4,438). Обе ове компетенције доприносе стварању позитивне климе и односа у сарадњи и партнерству.

ДИСКУСИЈА

Резултати овог истраживања показују да студенти, будући васпитачи високо процењују компетенције које су важне за остваривање партнерског односа са родитељима. Таква процена може бити основа за грађење позитивног става према партнерству, као и улогама које васпитачи и родитељи граде и имају у том односу. Нека истраживања су указала на низак ниво припреме будућих васпитача за сарадњу са родитељима и наглашавање потребе за развојем професионалних компетенција које ће довести до позитивних исхода у партнерству (Denessen, Bakker, Kloppenburg, Kerkhof, 2009; Mavričić Miković & Tot, 2020; Meehan & Meehan, 2018).

Као најважнија је процењена способност да се разуме значај заједничке одговорности родитеља и васпитача у васпитању деце, што представља полазни оквир у партнерству. Васпитачи морају бити свесни својих улога и одговорности у развоју и напредовању деце у институционалном контексту, али и одговорности породице као развојног окружења које би требало да буде у интеракцијском односу са предшколском установом. Нитецки (Nitecki) у свом истраживању наглашава значај васпитача и предшколске установе у подстицању родитељског прихватања идеја и одговорности, да су они важан део система васпитања, а разултати показују да што су родитељи више били део предшколских активности и развијали позитиван однос према васпитању

детета у институционалном контексту, такав став су преносили и на своју децу (Nitecki, 2015). Сличне резултате су приказали у свом истраживању Ху (Hu) и сарадници наводећи да уверења родитеља о својој улози и одговорности у васпитању деце играју значајну улогу у јачању или слабљењу позитивних ефеката партнерства породице и предшколске установе (Hu et al., 2021). Следећа високо процењена компетенција је оспособљеност васпитача за помоћ и подршку родитељима у мотивисању и помоћи деци у учењу, развоју и напредовању, што одсликава процесно-подржавајући модел партнерства и познавање принципа добре сарадње са родитељима. На то указују истраживања која наглашавају улогу васпитача у познавању потреба деце и родитеља у учењу и развоју, те да васпитачи треба да буду обучени за пружање подршке родитељима у разумевању различитих ситуација и околности у којима дете учи и развија се (Jelić, Stojković, Markov, 2018; Jurčević Lozančić, Kudek Mirošević, 2021; Nenadić Bilan & Matov, 2014; Skočić Mihić, Vlah, Bošnjak, 2018).

Нешто ниже у односу на претходне компетенције, али ипак високу вредност процене има група компетенција која доприноси стварању позитивне климе у сарадњи, а односи се на: способност васпитача да уме да слуша, прихвата и разуме оно што родитељи износе у комуникацији; способност конструктивне комуникације; способност сагледавање ситуације из перспективе родитеља и показивање саосећања и подршке као и способност да подстичу родитеље да у сарадњи и комуникацији износе своје ставове. Испитујући ставове родитеља и васпитача о модалитетима добре сарадње Маврачић Миковић (2019) закључује да је јасна и двосмерна комуникација, поверење и разумевање, као и уважавање мишљења родитеља добари примери за развој квалитетних партнерских односа и климе у сарадњи. Нитецки (Nitecki, 2015) испитујући модел партнерства између вртића и породице кроз студију случаја износи налаз да су окружење и добродошлица родитељима од стране колектива основа за почетак доброг односа. Удобно, пријатно окружење и конструктивна комуникација пружају идеалну климу за изградњу позитивног односа. Наши резултати показују да постоји статистички значајна разлика у процени важности компетенције васпитача која се односи на способност сагледавања ситуације из перспективе родитеља и показивање саосећања и подршке ($F = 7{,}498$; $p = 0{,}007$) између студената прве и четврте године. Студенти четврте године сматрају важнијим то да васпитач мора бити емпатичан у односу на родитеље.

Прилично високо су студенти проценили компетенције које омогућавају васпитачу да упозна породице и њихове потребе: оспособљеност за помоћ и подршку родитељима у схватању улоге и одговорности које дете има у колективу; иницијативност за упознавање породице и одржавање континуитета у сарадњи и способност разумевања потреба и функционисања породице. Нека истраживања су показала да је важно познавање породице као васпитног контекста и потреба које породица има да би се промишљало о стратегијама сарадње са њима (Einarsdottir & Jónsdóttir, 2019; Martin, 2006; Skočić Mihić, Vlah, Bošnjak, 2018).

Може се рећи да су студенти релативно високо проценили и компетенције које се могу окарактерисати као педагошке, а односе се на: оспособљеност за планирање и организовање сарадње са родитељима и познавање различитих облика сарадње са родитељима, јер су вредности веће од просечне. Статистички значајна разлика у процени постоји код ових педагошких компетенција, где су студенти завршне године много више проценили важност него студенти прве што се могло очекивати с обзиром на то да изучавање предметних садржаја током студија и професионалне праксе у предшколским установама.

Многа теоријска разматрања и истраживања наглашавају активно укључивање родитеља у активности установа као предуслов партнерства, али налази истраживања указују на то да оно у пракси није довољно присутно (Vasiljević-Prodanović, Krneta, Markov, 2021; Meehan & Meehan, 2017; Murray, McFarland-Piazza, Harrison, 2015; Павловић Бренеселовић, 2014). Имајући у виду да приступи савременом васпитању родитеље виде као партнере и активне учеснике у васпитном процесу у свим васпитним контекстима, васпитачи би ваљало да буду иницијатори и подршка родитељима при њиховом укључивању у активности у установама. У нашем истраживању процена важности компетенција васпитача које подстичу заједничке активности са родитељима у васпитању је релативно високо вреднована, а односе се на: спремност и мотивисаност за заједнички рад са родитељима у идентификацији, дефинисању и решавању проблема у дечијем учењу и развоју; спремност и отвореност за иницијативе родитеља за заједничке активности, нове идеје и иницијативност и подршку родитељима у укључивању у вртићке активности. Статистички значајна разлика постоји у процени компетенције спремност и отвореност за иницијативе родитеља за заједничке активности, нове идеје ($F = 5,505$; $p = 0,020$), где студенти четврте године је процењују као важнију.

Студенти сматрају да нема пресудну важност у партнерству са родитељима компетенција познавања васпитних стилова родитеља и начина њиховог утицаја на понашање деце, при чему студенти завршне године процењују је као важнију од студената прве године, а вредности F теста показују да постоји статистичка значајност у процени ($F = 8,182$; $p = 0,005$). Међутим, резултати истраживања Ненадић Билан и Злоковић (2016) указују да је важно да васпитач има све информације о детету и породици, јер тако стиче бољи увид у карактеристике породичног контекста и васпитног деловања родитеља, те му се пружа пригода за боље разумевање дететовог актуелног развојног нивоа, потреба и понашања. Сличне резултате у свом истраживању наводи и Мартин (Martin, 2006).

Ниже је процењена важност компетенција које омогућавају разумевање и подршку родитељима у активностима ван васпитне институције, а односе се на подршку за коришћење разноврсних ресурса локалне заједнице који би подржали развој детета, као и подршку родитељима у организовању

активности које проширују интересовања деце. Ненадић Билан и Злоковић (2016) у свом истраживању одговарају на питање колико је важно да васпитачи познају понуду активности за децу предшколског узраста које се организују на нивоу локалне заједнице да би знали да их препоруче родитељима, јер родитељи могу понекад да буду неселективни у одабиру па им је потребна помоћ. Предуслов партнерства је препознавање и разумевање преклапања сфере утицаја на развој детета и препознавање разноликости у различитим контекстима као што су породица, заједница и васпитна установа као ресурси који подржавају развој детета (Einarsdottir & Jónsdóttir, 2019; Зуковић, 2013).

ЗАКЉУЧАК

Перцепција партнерских односа предшколске установе и родитеља је једно од мерила квалитета предшколског васпитања и образовања. Овај однос се сматра важним фактором васпитног рада а за његов развој и унапређење очекују се одговарајуће компетенције васпитача. Базично образовање и професионално усавршавање васпитача мора представљати основу за њихово стицање и развијање.

Теоријске и емпиријске анализе у овом раду указују на значај развоја и неговања партнерских односа, као и потребних знања, способности и вештина васпитача да тај однос граде, као и неговање позитивног става према тим компетенцијама. Резултати овог истраживања показују да будући васпитачи високо процењују компетенције које су значајне за грађење партнерства са родитељима. Примат по значају су добиле компетенције које омогућавају васпитачу да разуме, подстиче и негује заједничку одговорност са родитељима у васпитању и развоју деце. Такође, значај из угла студената имају компетенције које су неопходне за процесно-подржавајући модел партнерства васпитача и родитеља, које доприносе стварању позитивне климе, подржавајуће и конструктивне комуникације, као и подстицању активне улоге родитеља и васпитача у сарадњи. Студенти су високо проценили и компетенције које се у основи могу окарактерисати као педагошке. Процењен је мањи значај компетенција васпитача које указују на подршку родитељима за укључивање деце у активности ван институција у локалној заједници.

Значајност резултата које смо добили у овом истраживању се огледа у томе што будући васпитачи имају позитиван став према компетенцијама неопходним за развој партнерства са родитељима. Међутим, како се те компетенције развијају и негују током студирања питање је које се може даље истраживати и допринети преиспитивању исхода студијских програма који образују васпитаче. Колико садржаји студијских програма доприносе развоју ових компетенција је питање које отвара нове правце истраживања. Преиспитивање

праксе такође би допринело сагледавању стања, могућности и недостатака у сарадњи и партнерству васпитача и родитеља. Иако постоје истраживања која су се тиме бавила, а која смо навели у овом раду, потреба за континуираним развојем у овој области претпоставља ослањање на резултате сталног проучавања и истраживања. Планско и континуирано усавршавање васпитача, које ће допринети развоју компетенција за сарадњу и партнерство са родитељима је питање које се мора решавати уз ослањање на потребе у самој пракси.

Грађење партнерства васпитача и родитеља је изазов који подразумева време, мотивацију, разумевање, подршку и активну улогу обе стране. Наравно, пред васпитача као професионалца се ставља већа одговорност, а чињеница је да није лако градити партнерске односе. Заједнички циљ тог односа је свакако добробит за развој детета.

Литература

Arnold, D. H., Zeljo, A. & Doctoroff, G. L. (2008). Parent involvement in preschool: predictors and the relation of involvement to preliteracy development. *School Psychology Review*, 37(1) 74–90.

Bilan, D. N. & Matov, J. (2014). Partnerstvo obitelji i predškolske ustanove kao potpora roditeljstvu. *Magistra Iadertina*, 9(1), 123–135.

Brofenbrener, J. (1997). *Ekologija ljudskog razvoja*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Vasiljević-Prodanović, D., Krneta, Ž. & Markov, Z. (2021). Cooperation between Preschool Teachers and Parents from the Perspective of the Developmental Status of the Child. *International Journal of Disability, Development and Education*, 70(5), 688–704, https://doi.org/10.1080/1034912X.2021.1916892.

Дедај, М. (2020). Партнерство васпитача и родитеља у контексту реалне инклузивне праксе. *Синтезе*, 18, 55–63, https://doi.org/10.5937/sinteze9-26211.

Denessen, E., Bakker, J., Kloppenburg, L. & Kerkhof, M. (2009). Teacher – Parent Partnerships: Preservice Teacher Competences and Attitudes during Teacher Training in the Netherlands. *International Journal about Parents in Education*, 3(1), 29–36.

Einarsdottir, J. & Jónsdóttir, A. H. (2019). Parent-preschool partnership: many levels of power. *Early Years*, 39(2), 175–189, https://doi.org/10.1080/09575146.2017.1358700.

Epstein, J. L. (2013). Ready or not? Preparing future educators for school, family, and community partnerships. *Teaching Education*, 24(2), 115–118, https://doi.org/10.1080/10476210.2013.786887.

Epstein, J. L. (2018). School, family, and community partnerships in teachers' professional work. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 397–406, https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465669.

Zuković, S. (2012). Odnos između porodice i škole: od saradnje ka partnerstvu. U O. Gajić (ur.): *Kvalitet obrazovnog sistema Srbije u evropskoj perspektivi*. Zbornik radova/knjiga, 2, 219–230. Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet.

Јелић, М., Стојковић, И. и Марков, З. (2018). Сарадња предшколске установе и родитеља из угла васпитача. *Специјална едукација и рехабилитација*, 17(2), 165–187, https://doi.org/10.5937/specedreh17-16592.

Jelić, M. i Stojković, I. (2021). Saradnja porodice i škole kao factor podsticanja prosocijalnog i prevencije neprihvatljivih oblika ponašanja učenika. U I. Stojanović, B. Dučić i K. Stanimirov (ur.): *Specijalna rehabilitacija i edukacija danas* (207–227). Beograd: Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.

Jurčević Lozančić, A. & Kudek Mirošević, J. (2021). Izazovi partnerstva u ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja u vrijeme pandemije koronavirusa. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 57(1), 128–144, https://doi.org/10.31299/hrri.57.1.7.

Kuhn, M., Marvin, C. A. & Knoche, L. L. (2017). In it for the long haul: Parent–teacher partnerships for addressing preschool children's challenging behaviors. *Topics in Early Childhood Special Education*, 37(2), 81–93, https://doi.org/10.1177/0271121416659053.

Ljubetić, M. (2014). *Od suradnje do partnerstva obitelji, odgojno-obrazovne ustanove i zajednice*. Zagreb: Element.

Mavračić Miković, I. (2019). Stavovi roditelja i odgojitelja o oblicima suradnje i partnerstva u dječjem vrtiću. *Didaskalos: časopis Udruge studenata pedagogije Filozofskog fakulteta Osijek*, 3(3), 69–84, https://hrcak.srce.hr/234848.

Mavračić Miković, I. & Tot, D. (2020). The Role of Professional Knowledge and Skills of Preschool Teachers in Building and Developing Partnerships with Parents. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 22(Sp. Ed. 3), 71–81, https://doi.org/10.15516/cje.v22i0.3910.

Martin, S. (2006). Opportunities for parent partnership and advocacy in early years services in Ireland. *New Zealand Research in Early Childhood Education*, 9, 15–31.

Mahmood, S. (2013). First-year preschool and kindergarten teachers: Challenges of working with parents. *School community journal*, 23(2), 55–86, https://eric.ed.gov/?id=EJ1028824.

Meehan, C. & Meehan, P. J. (2018). Trainee teachers' perceptions about parent partnerships: are parents partners?. *Early Child Development and Care*, 188(12), 1750–1763, https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1286334.

Murray, E., McFarland-Piazza, L. & Harrison, L. J. (2015). Changing patterns of parent–teacher communication and parent involvement from preschool to school. *Early child development and care*, 185(7), 1031–1052, http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2014.975223.

Nenadić-Bilan, D. & Zloković, J. (2016). Učestalost i oblici partnerstva između roditelja i odgojitelja. *Magistra Iadertina*, 10(1), 65–78.

Nitecki, E. (2015). Integrated School-Family Partnerships in Preschool: Building Quality Involvement through Multidimensional Relationships. *School Community Journal*, 25(2), 195–219, https://eric.ed.gov/?id=EJ1085725.

Pavlović Breneselović, D. (2012). *Od prirodnih neprijatelja do partnera: Sistemski pristup odnosu porodice i javnog vaspitanja*. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.

Pavlović Breneselović, D. (2014). Partnerstvo sa porodicom: Tri paradigme, dva modela, jedna ili više stvarnosti. U N. Matović, V. Spasenović i R. Antonijević (ur.): *IDENTITET profesije pedagoga u savremenom obrazovanju* (111–116). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.

Pahić, T., Miljević-Riđički, R. & Vizek Vidović, V. (2010). Uključenost roditelja u život škole: percepcija roditelja opće populacije i predstavnika roditelja u školskim tijelima. *Odgojne znanosti*, 12(2(20)), 329–346.

Pirchio, S., Tritrini, C., Passiatore, Y. & Taeschner, T. (2013). The Role of the Relationship between Parents and Educators for Child Behaviour and Wellbeing. *International Journal about Parents in Education*, 7(2), 145–155.

Powell, D. R., Son, H., File, N. & San Juan, R. R. (2010). Parentschool relationships and children's academic and social outcomes in public school prekindergarten. *Journal of School Psychology*, 48(4), 269–292, https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.03.002.

Половина, Н. (2018). Подстицање позитивног развоја деце и младих кроз партнерство породице и школе. У Е. Лазаревић, Н. Гутвајн, Д. Малинић и Н. Шева (ур.): *Унапређивање квалитета и доступности образовања у Србији* (86–104). Београд: Институт за педагошка истраживања.

Поповић, Д. и Зуковић, С. (2014). Пратнерство породице и школе у условима транзиције. *Зборник радова Филозофског факултета у Приштини*, 64(1), 219–234, https://doi.org/ 10.5937/ZRFFP44-5751.

Serpell, Z. N. & Mashburn, A. J. (2011). Family-school connectedness and children's early social development. *Social Development*, 21(1), 21–46, https://doi.org/ 10.1111/j.1467-9507.2011.00623.x.

Skočić Mihić, S., Vlah, N. & Bošnjak, A. (2018). Stav roditelja prema partnerstvu roditelja i odgajatelja u hrvatskim predškolskim institucijama. *Croatian Journal of Education*, 20(sr.ed. 3), 199–215, https://doi.org/10.15516/cje.v20i0.3086.

Summers, J. A., Hoffman, L., Marquis, J., Turnbull, A. & Poston, D. (2005). Relationship between parent satisfaction regarding partnerships with professionals and age of child. *Topics in early childhood special education*, 25(1), 48–58.

Hu, B. Y., Alexander, C. R., Wu, H., Roberts, S. K. & Li, Y. (2021). Exploring home-school partnership and Chinese parental satisfaction of preschool services: The moderating effect of childrearing beliefs. *Journal of Child and Family Studies*, 30, 206–219, https://link.springer.com/article/10.1007/s10826-020-01862-7.

Yngvesson, T. & Garvis, S. (2021). Preschool and home partnerships in Sweden, what do the children say?. *Early Child Development and Care*, 191(11), 1729–1743, https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1673385.

Jelena D. Stamatović
University of Kragujevac, Faculty of Education, Užice
Nataša M. Nikolić
University of Kragujevac, Faculty of Education, Užice

EDUCATION OF PRESCHOOL EDUCATORS FOR PARTNERSHIP WITH THE FAMILY

Summary

A partnership between preschool educators and parents is a necessity of modern preschool education. The pillars of the initiation and development of this process are certainly preschool teachers who have the necessary competencies. Basic education and training must provide educators with the opportunity to develop these competencies and adopt positive attitudes about them. Our paper aims to examine how future preschool educators estimate their competencies for establishing partnerships with parents. The research sample comprised first-year and fourth-year students of five education and pedagogy faculties in Serbia, or, more precisely, students involved in preschool teacher training programs (156 students). A scaling technique and an assessment scale as an instrument were applied. The results show that future preschool teachers have, for the most part, positive attitudes about competencies that allow teachers to establish and maintain positive relationships and communication with parents, provide support, and jointly participate in educational activities, as the basis for partnership. The fourth-year students assessed their competencies higher than the first-year students. The teachers' competencies for supporting parents in involving children in extracurricular preschool activities in their local communities were assessed as the least developed.

Keywords: *preschool teacher/educator, competencies, partnership, family*.

Научни скуп
Савремено предшколско васпитање и образовање – тенденције, изазови и могућности
Педагошки факултет у Ужицу
20. октобар 2023.

ISBN 978-86-6191-077-7
DOI 10.46793/SPVO23.159J
УДК 37.064:373.21(497.6) "2018/2019"
Оригинални научни чланак
стр. 159–170

Љиљана С. Јерковић[*]
Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет
Миле Ђ. Илић[*]
Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет

РАЗВОЈ КОМПЕТЕНЦИЈА ВАСПИТАЧА ЗА САВЈЕТОДАВНО-ПЕДАГОШКИ РАД СА РОДИТЕЉИМА

Апстракт: Рад садржи резултате емпиријске идентификације и иновативно-интерактивног експерименталног развијања компетенција васпитача за савјетодавно-педагошки рад са родитељима. Циљ истраживања био је научно-методолошки заснована идентификација кључних компетенција васпитача за савјетодавно-педагошки рад са родитељима, те развијање, реализација и верификација новог теоријски утемељеног експерименталног програма унапређивања таквих компетенција.

Приказани и анализирани резултати истраживања потврдили су очекивања да ће експериментални програм интерактивног стручног усавршавања васпитача у просјеку значајно повећати ниво њихових савремених научно заснованих педагошко-психолошких знања о савјетодавном раду са родитељима, а посебно компетенција практичне примјене процедура и техника савјетодавног рада уз дјелотворније праћење, слушање и емпатисање родитеља. Тиме је омогућена дисеминација и масовнија имплементација ових истраживачких налаза у педагошко-андрагошкој пракси, а дата су и полазишта за даља емпиријска истраживања.

Кључне ријечи: *савјетодавно-педагошке компетенције, експериментални програм, праћење и слушање, емпатија, технике и процедуре савјетодавног рада.*

УВОД

Савјетодавно-педагошки рад са родитељима је радно подручје сталног педагошког дјеловања васпитно-образовних институција свих врста и нивоа. У научно-педагошкој и стручној литератури у којој се елаборирају нове пара-

[*] ljiljana.jerkovic@ff.unibl.org
[*] mile.ilic@ff.unibl.org

дигме у предшколском васпитању и образовању (демократизација и хуманизација односа, колборација, рефлексивна пракса, акциона истраживања) савјетодавно-педагошки рад са родитељима се углавном сагледавао у контексту улоге стручног сарадника/педагога (Zuković, 2017; Pažin-Ilakovac, 2015), а посљедње три деценије и у контексту улоге васпитача предшколске дјеце (Janković, 1995; 2006; Jurić, 1995; Maleš, 1994; Resman, 2000; Skočić Mihić, Blanuša Trošel, Katić, 2013; Šagud, 2011). Предшколски узраст је период најинтензивнијег развоја дјетета и зато савјетодавно-педагошки рад васпитача са родитељима има посебан значај за благовремено унапређивање и јачање васпитних утицаја у породици, али и оснаживања васпитача у изналажењу најприкладнијих начина задовољавања потреба дјетета и очекивања родитеља.

Термин савјетодавно-педагошки рад је противрјечан у својој суштини (Jerković, 2013). Таквим називом апострофира се директно савјетовање, давање готових савјета и „рецепата” саговорнику, што је супротно суштини савјетодавно-педагошког рада. У научној педагошкој литератури се недвосмислено наглашава да је суштина савјетодавно- педагошког рада у томе да савјетодавац (педагог, наставник, васпитач) користећи прикладне технике и процедуре (индивидуалног и групног) савјетодавног рада помаже саговорнику (васпитанику, ученику, родитељу) да потпуније схвати настале тешкоће, да се оспособи да самостално и рационално доноси закључке и одлуке и да их досљедно примјењује (Ilić, 2013; Jerković, 2013). Фридрих Шилер (Friedrich Schiller) слично поима савјетодавно-педагошки рад јер сматра да се њиме настоји помоћи особи која тражи савјет на начин да „дјело присиле преобрати у дјело слободног избора” (Schiller, 1999: 212). Оливер Хехлер истиче да „област педагошког савјетовања формирају актуелна потреба за савјетовањем у форми неодлучности и детерминисана обдареност разумом. У контексту међусобне повезаности поменутих елемената и уз примјену педагошких средстава савјетовања, савјетодавна настојања се усмјеравају ка успостављању специфичног процеса учења који од онога који тражи савјет омогућава да покрене процес доношења судова” (Хехлер, 2013: 42). Оваквим Хехлеровим поимањем је имплицирано да савјетодавно-педагошки рад не подразумијева директно давање савјета, већ „иницирање процеса учења који ће ономе који тражи савјет омогућити да сам одговори на своје питање” (Хехлер, 2013: 42). Овакво поимање савјетодавно-педагошког рада указује на његову комплексност, али и на важност развијања компетенција васпитача за вођење савјетодавно-педагошког рада са родитељима. Вујаклија (1985: 442) на најопштијем нивоу под компетенцијом подразумијева „надлежност, меродавност, способност”. Савремена педагошка наука прихвата много комплексније одређење компетенција наставника под којима се подразумијева „функционално јединство специфичних знања, вјештина, те ставова и увјерења заснованих на психофизичким способностима и особинама (карактеристикама) личности наставника” (Бранковић и Партало, 2011: 42). Респектујући наведену и сличне дефиниције компетенција наставника, Љиљана Јерковић је извела дефиницију компетенција наставника за савјетодавно-педагошки рад са родитељима по којој оне подразумијевају

„функционално јединство кључних знања, позитивних ставова и вјештина извођења педагошки-психолошки утемељеног индивидуалног и групног савјетодавног рада усмјереног на јачање компетенција родитеља за самостално рјешавање проблема (потешкоћа) у васпитању дјеце” (Jerković, 2013: 22). Исти аутор је идентификовао и експериментално верификовао утицај интерактивног стручног усавршавања на сљедеће савјетодавно-педагошке компетенције наставника основне школе:

- функционална знања о кључним сегментима савјетодавно-педагошког рада са родитељима;
- конативно прихватање сарадње са родитељима;
- позитивни ставови наставника према савјетодавном раду са родитељима и
- припремљеност наставника за вођење педагошко-психолошки утемељеног индивидуалног и групног савјетодавног рада са родитељима (Jerković, 2013).

Наведена тематски тангентна проучавања и апострофирана отворена питања олакшала су операционализацију и реализацију методолошког концепта овог истраживања.

МЕТОДОЛОГИЈА ЕКСПЕРИМЕНТАЛНОГ ИСТРАЖИВАЊА

Респектујући садржаје тематски релевантних ауторских прилога и претходних експлоративних истраживања, конципирали смо експериментално истраживање утицаја интерактивног стручног усавршавања васпитача (нове стратегије њиховог професионалног развоја) на развој њихових савјетодавно-педагошких компетенције за рад са родитељима. *Проблем* истраживања били су ефекти интерактивног усавршавања васпитача на унапређивање њихових савјетодавно-педагошких компетенција за рад са родитељима дјеце предшколског узраста. *Предметом* истраживања су обухваћене компоненте вјежбања (симулације, игре улога, индивидуална, тандемска и групна вјежбања) и компоненте елемената њихових ефеката (функционална знања васпитача о процедурама и техникама вођења савјетодавног педагошког рада са родитељима, емпатија, пажљиво слушање, конативно прихватање партнерства са родитељима, практичне компетенције васпитача у примјени процедура и техника индивидуалног и групног савјетодавног разговора са родитељима). *Циљ* истраживања био је утврђивање ефеката андрагошки утемељеног интерактивног усавршавања васпитача на развој кључних савјетодавно-педагошких компетенција васпитача.

У истраживању смо пошли од главне хипотезе да ће се под утицајем научно заснованог интерактивног стручног усавршавања значајно унаприједити компетенције васпитача за ефикасан савјетодавно-педагошки рад са родитељима дјеце предшколског узраста.

Главна хипотеза конкретизована је кроз сљедећих пет потхипотеза у оквиру којих смо претпоставили да ће васпитачи под утицајем андрагошки утемељеног интерактивног стручног усавршавања значајно повећати:

1. ниво знања о процедурама и техникама вођења савјетодавно-педагошког разговора са родитељима;
2. степен прихватања партнерства са родитељима;
3. ниво способности пажљивог праћења и слушања родитеља у савјетодавном разговору;
4. степен самопроцјене испољавања емпатије према родитељима у савјетодавном разговору и
5. ниво практичне припремљености за вођење индивидуалног и групног савјетодавно-педагошког разговора са родитељима.

Доминантна метода у истраживању је експеримент са једном групом који је реализован кроз три сљедеће фазе:

1. иницијално испитивање нивоа развијености савјетодавно-педагошких компетенција васпитача;

2. увођење експерименталног фактора – интерактивно усавршавање савјетодавних компетенција васпитачакоје се реализује кроз три међусобно повезане етапе:

I етапа – сажета теоријска усмена излагања прожета интерактивним вјежбама и формативним евалуацијама свих учесника (водитеља стручног усавршавања и васпитача);

II етапа – индивидуално стручно усавршавање (упознавање са процедурама и техникама вођења савјетодавно-педагошког разговора са родитељима и припремање интерактивне симулације одређеног дијела савјетодавног разговора);

III етапа – тандемске или групне симулације одабране вјежбе прожете заједничким формативним евалуацијама (водитељи и васпитачи) и супервизијским сумативним евалуацијама.

3. финално испитивање нивоа развијености савјетодавно-педагошких компетенција васпитача.

У оквиру ове методе примијењене су сљедеће истраживачке технике: тестирање, скалирање и систематско посматрање.

У експерименталном истраживању кориштени су сљедећи мјерни инструменти:

1. *Тест функционалних знања васпитача о савјетодавном педагошком раду са родитељима – форма А и Б* (Т – ФУЗ САПЕРАР А форма родитељима $\alpha = 0{,}92$ и Б форма $\alpha = 0{,}91$),

2. *Семантички диференцијал – Рецепција партнерства васпитача и родитеља* (СД – РЕПАВИР; $\alpha = 0{,}92$),

3. *Скала процјене – Емпатија и слушање родитеља* (СП – ЕМИСОР; $\alpha = 0{,}86$) намијењена за испитивање ставова васпитача о испољавању емпатије и пажње приликом слушања родитеља током савјетодавног разговора и

4. *Протокол опсервације практичних савјетодавних компетенција васпитача* (ПО – ПРАСАКОМ) намијењена за испитивање практичне оспособљености васпитача за примјену процедура и техника вођења савјетодавног разговора са родитељима.

Варијабле у истраживању биле су: *независна варијабла* (интерактивно усавршавање васпитача за савјетодавно-педагошки рад и *зависне* (функционална знања васпитача о процедурама и техникама вођења савјетодавно-педагошког рада са родитељима, степен самопроцјене прихватања партнерства са родитељима, ниво самопроцјене емпатије у савјетодавном дјеловању, степен самопроцјене способности пажљивог праћења и слушања саговорника и ниво педагошко-психолошке оспособљености за практично извођење савјетодавно-педагошког разговора са родитељима).

Популацију у истраживању чинили су васпитачи у предшколским установама (302) на регијама Сарајева и Бања Луке у школској 2018/2019. години. Као репрезентативан узорак узели смо укупно 103 васпитача, што је 34,10% од укупне популације. Експеримент је трајао 15 дана.

РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Приказујемо резултате истраживања утицаја интерактивног стручног усавршавања васпитача за савјетодавно-педагошки рад са родитељима на унапређивање њихових професионалних савјетодавних компетенција.

Табела 1. Показатељи развијености савјетодавно-педагошких компетенција васпитача у иницијалном и финалном испитивању

N = 105	Иницијално		Финално		t-омјер	Ниво значајности разлике
	M	SD	M	SD		
Научно утемељена знања васпитача о процедурама и техникама вођења савјетодавно-педагошког разговора са родитељима	3,76	4,58	24,26	10,93	-19,67	0,00
Самопроцјена степена прихватања партнерства са родитељима	49,10	4,36	48,28	5,29	1,58	0,10
Самопроцјена способности пажљивог праћења и слушања родитеља	28,30	4,12	29,73	3,86	-2,81	0,00
Самопроцјена степена испољавања емпатије у савјетодавном разговору	30,52	4,17	32,75	4,04	-4,35	0,00
Практична примјена процедура и техника савјетодавног разговора	1,60	0,91	5,17	0,87	-29,69	0,00

Показатељи значајности разлика аритметичких средина нивоа научно утемељених знања васпитача о процедурама и техникама вођења савјетодавно-педагошког разговора са родитељима на финалном у односу на иницијално испитивање указују на чињеницу да је под утицајем претежно интерактивног стручног усавршавања васпитача (игре улога, симулације, тандемска и групна вјежбања) подржаног стимулативним усменим излагањем и илустративним примјерима едукатора и полазника, те самосталног учења, значајно повећан ниво функционалних знања васпитача о процедурама и техникама вођења савјетодавно-педагошког разговора са родитељима дјеце предшколског узраста. Вриједност t-омјера ($t = -19,67$; $p = 0,00$) је изузетно висока. На иницијалном испитивању установљено је да већина васпитача претежно није имала предзнања о педагошко-психолошким основама савјетодавног рада са родитељима. Савјетодавно дјеловање васпитача непосредно прије стручног усавршавања било је углавном вођено њиховим унутрашњим осјећајем „како би требало”, а не научно утемељеним педагошко-психолошким сазнањима и вјешти-

нама. Под дејством експерименталног фактора у просјеку су увећана знања васпитача о процедурама и техникама вођења савјетодавно-педагошког разговора са родитељима. Тиме је потврђена прва потхипотеза.

Статистички показатељи у *Табели 1* указују да не постоји значајна разлика у самопроцјенама прихватања партнерства са родитељима ($t = -1,58$; $p = 0,10$) прије и послије реализације експерименталног програма интерактивног стручног усавршавања васпитача за савјетодавни рад са родитељима, те да друга потхипотеза није потврђена. Евидентне су индикације да је у просјеку ниво самопроцјена прихватања партнерства са родитељима опадао од иницијалног до финалног испитивања, али та разлика између почетног и завршног испитивања није значајна. Вјероватно је да су васпитачи током стручног усавршавања постајали свјеснији комплексности успостављања партнерства са родитељима, нужности властите педагошко-психолошке оспособљености за вођење савјетодавног рада, као и нивоа менталне, конативне и емоционалне ангажованости у извођењу савјетодавног разговора са родитељима, па су у финалном испитивању били опрезнији и самокритичнији у самопроцјенама прихватања такве сарадње.

Према показатељима вриједности t-омјера ($t = -2,81$; $p = 0,00$) у истој табели можемо закључити да је након интерактивног стручног усавршавања васпитача за савјетодавно-педагошки рад са родитељима значајно повећан и ниво самопроцјене способности пажљивог праћења и слушања родитеља, те је потврђена трећа потхипотеза. Васпитач-савјетодавац „мора да посједује способност да саслуша казивање оног ко тражи савјет и сопственим исказом да укаже на нешто што претходно (још) није било познато. Та новост може да доведе до обогаћења и проширивања (само)исказивања онога ко тражи савјет и тако да разријеши осјећај безизлазности/одлучности” (Хехлер, 2013: 90–91). Програм интерактивног стручног усавршавања усмјеравао је васпитаче да пажљиво слушају саговорнике, да рефлексивно реагују када је неопходно и дају интегративне примједбе, да у центар савјетодавног дјеловања стављају родитеља да што дуже говори о проблему како би разјаснио његове узроке и на темељу тога што самосталније донио одлуку о могућем начину рјешавања проблема. Кроз овај процес стручног усавршавања васпитачи су освијестили међусобну повезаност исхода савјетодавног разговора и своје способности да активно прате и слушају саговорника.

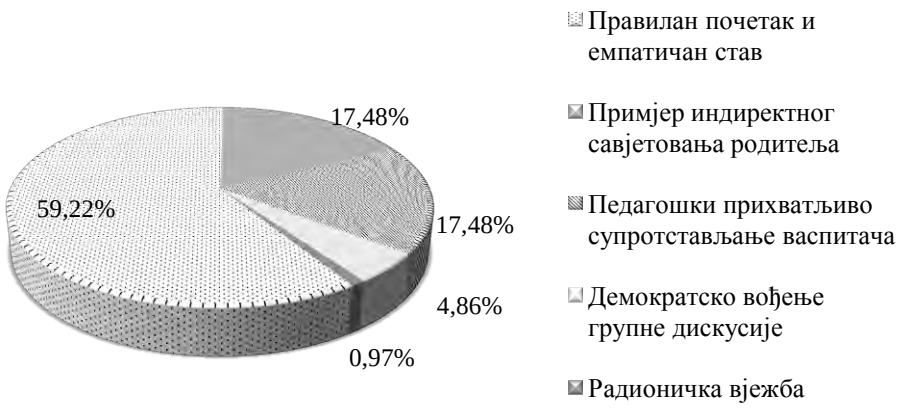
Према показатељима у табели можемо закључити да се након интерактивног стручног усавршавања од иницијалног до финалног испитивања значајно повећао и степен самопроцјене васпитача о нивоу испољавања емпатије у савјетодавном разговору ($t = -4,35$; $p = 0,00$), што је потврдило нашу четврту потхипотезу. „Емпатичан однос, активно слушање и толеранција пружају субјекту пут до учења и промјена, самоактуализације и саморазумијевања те зрелога конструктивног понашања” (Pažin-Ilakovac, 2015: 57). Током реализације експериметалног програма васпитачи су били у ситуацијама рационал-

ног проживљавања и реципирања стања „родитеља” (тј. колеге или колегице у улози родитеља предшколског дјетета) у вјежбама игре улога.

Практична примјена процедура и техника вођења индивидуалног и групног савјетодавног разговора представља „круну” савјетодавно-педагошког разговора јер је директно усмјерена на „провјеравање остварености глобалног жељеног резултата (циља) интерактивног стручног усавршавања” (Jerković, 2013: 141). Према вриједности t-омјера (t = -29,69; p = 0,00) који је неуобичајено висок можемо извести закључак да је након примјене експерименталног програма интерактивног стручног усавршавања васпитача значајно унапређен ниво њихових компетенција практичне примјене процедура и техника савјетодавно-педагошког разговора са родитељима, чиме је потврђена и пета потхипотеза. Да би савјетник био посредник у савјетодавном разговору, према Оливеру Хехлеру (2013), мора да посједује професионална знања и умијећа. „Та знања смјештена су у интермедијалној области теорије и праксе па се према томе не приказују само као знања, већи као умијећа, а на крају, заправо, као професионалне вјештине” (Хехлер, 2013: 84). На иницијалном испитивању установљено је да знања васпитача стечена током иницијалног образовања нису довољно апликативна. Њихово савјетодавно дјеловање прије реализације експерименталног програма углавном није било педагошко-психолошки утемељено.

Наведени резултати су очекивани јер је у концепцији програма стручног усавршавања васпитача практични аспект доминантан у све три етапе. Наиме, васпитачи су примјењивали теоријска знања о савјетодавно-педагошком раду са родитељима кроз студиозно осмишљене активизацијске тандемске и групне симулације појединих дијелова савјетодавно-педагошког разговора са родитељем, те игру улога као интегралну вјежбу која синтетизира све претходне сегменте (прва етапа), припремање једне од пет предложених вјежби (друга етапа), те практичну симулацију припремљеног дијела савјетодавног разговора (трећа етапа). Вјерујемо да је значајности разлике између аритметичких средина између иницијаног и финалног испитивања, поред интензивног вјежбања, у великој мјери допринијела и континуирана заједничка (водитељи, васпитачи) формативна евалуција симулацијских вјежби.

Ослањајући се на теоријска сазнања презентована у сажетим излагањима водитеља експерименталног програма на педагошко-психолошке поставке и репрезентативне примјере дјелотворног педагошког савјетовања родитеља у инструктивном материјалу који су васпитачи индивидуално проучавали, највећи број васпитача (59,22%) је од пет предложених вјежби изабрао, припремио и пред свим учесницима програма симулирао правилан и емпатичан почетак у савјетодавно-педагошком разговору са „родитељима”. Значајно мањи проценат васпитача бирао је симулацију индиректног савјетовања (17,48%) и педагошки прихватљивог супротстављања родитељу (17,48%). Само пет васпитача (4,86%) представило је демократско вођење групне дискусије, а један један од њих је извео радионичку вјежбу.



Графикон 1. Избор вјежби за симулацију на финалном испитивању

Наведени подаци указују на чињеницу да су учесници овог програма преферирали избор, припрему и интерактивну симулацију вјежбе савјетодавно-педагошког разговора са „родитељима” за коју су у претходним етапама програма најбоље оспособљени, па и ону која је мање комплексна, суптилна и која временски краће траје. Изводећи вјежбе индиректног савјетовања „родитеља” и педагошки прихватљивог супротстављању родитељу, васпитачи су показивали да се тешко ослобађају заблуде о својој доминантној позицији у савјетодавном разговору. Тешко су прихватали „да је савјетодавни рад процес осамостаљивања саговорника” (Jerković, 2013: 146). Такође, васпитачи су у ситауцијама супротстављања „родитељу” реаговали импулсивно и ријетко су се одлучивали за примјену неког од начина педагошки прихватљивог супротстављања. Они „тешко неутрализују своју природну тежњу осуђивања неприхватљивих поступака с аспекта сопственог искуства” (Jerković, 2013: 147).

У конципирању сличних програма интерактивног професионалног развоја васпитача, наставника и стручних сарадника неопходно је критички-конструктивно размотрити оправданост самоизбора дијелова савјетодавног разговора за симулацију. Искуства у извођењу експеримента показују да би се професионалне савјетодавно-педагошке компетенције васпитача стимулативније развијале уколико би сваки учесник програма био у могућности да поред самоизбора вјежбе припреми и изведе задану сложенију симулацију. Овакве методолошке допуне унаприједиле би програм стручног усавршавања, а и

резултати истраживања били би објективнији. Може се претпоставити да разлика у нивоу развијености компетенција практичне примјене процедура и техника савјетодавног рада између иницијалног и финалног испитивања не би била у овој мјери висока (t = -29,69)

На основу показатеља у *Табели 1* можемо констатовати да је интерактивно усавршавање васпитача за савјетодавно-педагошки рад са родитељима значајно утицало на повећање степена функционалних знања васпитача о процедурама и техникама вођења савјетодавно-педагошког разговора са родитељима дјеце предшколског узраста, на повећање степена самопроцјена способности пажљивог праћења и слушања и емпатисања родитеља у савјетодавном разговору и нивоа практичне припремљености за примјену процедура и техника вођења савјетодавног разговора. Програм интерактивног стручног усавршавања није значајно утицао на повећање степена прихватања партнерства са родитељима у савјетодавном разговору. Према томе, можемо констатовати да је наша главна хипотеза углавном потврђена, тј. да је интерактивно стручно усавршавање углавном утицало на унапређивање савјетодавно-педагошких компетенција васпитача за рад са родитељима.

ЗАКЉУЧАК

Респектујући тематски тангентна педагошко-психолошка сазнања, конструисани су и примијењени инструменти за утврђивање степена професионалне припремљености васпитача за вођење процеса дјелотворног савјетодавно-педагошког рада са родитељима. Примјеном тих инструмената установљена су врло скромна научно утемељена знања о процедурама и техникама вођења савјетодавно-педагошког разговора са родитељима и недовољна оспособљеност за њихову практичну примјену, те запостављање пажљивог праћења, слушања и емпатисања родитеља. Полазећи од таквих налаза у иницијалном испитивању, резултата и искустава у претходним истраживањима, конципиран је нови експериментално-акциони програм колективно-интерактивног и индивидуалног етапног професионалног развоја (стручног усавршавања) компетенција васпитача за савјетодавно-педагошки рад са родитељима. Те компетенције васпитача именоване су у оквиру очекиваних исхода експерименталног програма конципираног у обрнутом дизајну. У интензивној петнаестодневној реализацији доминирале су интерактивне вјежбе: симулације, игре улога, тандемске и групне вјежбе и сталне формативне евалуације у угодној атмосфери. Нису запостављена ни сажета усмена излагања водитеља програма, нити индивидуално проучавање инструктивног материјала у електронској и штампаној варијанти.

Слиједиле су појединачне интерактивне симулације одабране савјетодавно-педагошке компетенције пред свим учесницима стручног усавршавања

и њихова заједничка и супервизијска евалуација. Психопедагошки и андрагошки избалансирана полиметодска реализација тог експерименталног интерактивног стручног усавршавања стимулисала је значајно повећање нивоа научно утемељених педагошко-психолошких знања о процедурама и техникама савјетодавно-педагошког рада васпитача са родитељима и степена њихове компетентне примјене у педагошкој пракси, уз пажљиво слушање, праћење и емпатисање родитеља. Иницијално утврђивање професионалних интересовања и индикација нивоа савјетодавно-педагошких компетенција, конципирање и остваривање експерименталног програма интерактивног развијања тих компетенција треба да буде компонента студија будућих васпитача, учитеља, наставника и стручних сарадника, а касније и њиховог сталног индивидуалног и колективног стручног усавршавања.

Отворена питања за даља истраживања су успостављање дјелотворнијег партнерства са родитељима и њиховог професионалног припремања за групни савјетодавно-педагошки рад, те демократско педагошко-психолошки засновано вођење родитељских састанака у којима родитељи партнерски одлучују о значајним питањима живота и рада у предшколској установи.

Литература

Бранковић, Д. и Партало, Д. (2011). Методолошки проблеми теоријског дефинисања и емпиријског истраживања компетенција наставника. У К. Шпијуновић (ур.): *Настава и учење – стање и проблеми*, рад штампан у целини, Ужице (39–50). Ужице: Учитељски факултет.

Vujaklija, M. (1985). *Leksikon stranih reči i izraza.* Beograd: Prosveta.

Zuković, S. (2017). *Savetodavni rad u institucijama vaspitanja i obrazovanja – teorijski i praktični aspekti.* Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu: Filozofski fakultet.

Ilić, M. (2013). *Porodična pedagogija.* Banja Luka: Filozofski fakultet Univerziteta u Banjoj Luci – Mostar: Nastavnički fakultet Univerziteta „Džemal Bijedić”.

Janković, J. (1997). *Savjetovanje nedirektivni pristup*. Zagreb: Alinea.

Janković, J. (2006). Partnerstvo obitelji i odgojno-obrazovne ustanove u procesu socijalizacije novih generacija. *Zrno*, 72, 2–5.

Jerković, Lj. (2013). *Interaktivno usavršavanje savjetodavnih kompetencija nastavnika.* Banja Luka: Filozofski fakultet – Grafomark.

Jurić, V. (1995). Zadovoljstvo obitelji školom. *Društvena istraživanja*, 18–19(4–5), 641–655.

Maleš, D. (1994). Različito shvaćanje suradnje roditelja i profesionalaca. *Napredak*, 153(3), 342–349.

Pažin-Ilakovac, R. (2015). Od savjetodavnoga rada do pedagoškog savjetovanja u školi. *Magistra ladertina*, 10(1), 49–63.

Resman, M. (2000). *Savjetodavni rad u vrtiću i školi.* Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.

Schiller, F. (1999). Über die ästhetische Erziehung des Menschen. *Sämtliche Werle, Phiosophische Schriften*, Band 5. Essen: Mundus Verlag, 209–283.

Skočić Mihić, S., Blanuša Trošel, D i Katić, V. (2013). Odgojitelji predškolske djece i savjetodavni rad sa roditeljima. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 156(4), 385–400.

Хехлер, О. (2013). *Педагошко саветовање – теорија и пракса васпитног средства*. Београд: Едука д.о.о.

Šagud, M. (2011). Profesionalno usavršavanje i razvoj odgojitelja. U D. Maleš (ur.): *Nove paradigme ranoga odgoja ranog odgoja* (267–289). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu – Zavod za pedagogiju.

Ljiljana S. Jerković
University of Banja Luka, Faculty of Philosophy
Mile Đ. Ilić
University of Banja Luka, Faculty of Philosophy

DEVELOPMENT OF EDUCATORS' COMPETENCES FOR COUNSELLING SESSIONS WITH PARENTS

Summary

This paper presents the results of empirical identification and innovative-interactive experimental development of educators' competences for counselling sessions with parents. The aim of the paper is a science and methodology-based identification of key competences of educators for counselling sessions with parents, as well as development, implementation, and verification of a new, theory-based experimental programme of improving such competences.

The results of the research confirm our expectations that the aforementioned programme, on average, significantly increases the level of educators' knowledge about counselling work with parents in terms of contemporary achievements in the fields of pedagogy and psychology, especially the level of practical competences as regards the application of procedures and techniques of counselling, allowing for more effective monitoring, listening to, and expressing empathy towards parents. Thus, the dissemination and implementation of these results on a massive scale in adult education is enabled, with a springboard for further empirical research in the area being provided as well.

Keywords: *counselling sessions, competences, experimental programme, monitoringand listening, empathy, techniques of counselling*.

Научни скуп
Савремено предшколско васпитање и образовање – тенденције, изазови и могућности
Педагошки факултет у Ужицу
20. октобар 2023.

ISBN 978-86-6191-077-7
DOI 10.46793/SPVO23.171B
УДК 316.64:373.2.011.3-051(497.11)
Оригинални научни чланак
стр. 171–190

Драгана Р. Бјекић[*]
Универзитет у Крагујевцу, Факултет техничких наука, Чачак
Лидија Ђ. Златић[*]
Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет, Ужице

ПРЕДУЗЕТНИЧКЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ ВАСПИТАЧА У КОНТЕКСТУ ПРОФЕСИОНАЛНОГ ОСПОСОБЉАВАЊА[**]

Апстракт: Било да се предузетничке компетенције разматрају као компетенције професионалног деловања предузетника (каријерно опредељење), било као генералне трансферзалне компетенције неопходне за деловање сваке особе (компетенцијске компоненте функционалног деловања), њихов развој има основе у детињству. Због тога је подршка развоју предузетничких карактеристика деце у периоду предшколског васпитања неопходна. Поред тога, васпитачи у предшколским установама први реализују системско васпитање деце овог узраста. У раду је разматран значај васпитача за развој предузетничких компетенција васпитаника, као и специфичности предузетничких компетенција самих васпитача који и као модели треба да делују на развој ових компетенција својих васпитаника. Предложен је холистички приступ предузетничком оспособљавању васпитача да развију и своје предузетничке компетенције, и методе и приступе предузетничком васпитању деце предшколског узраста.

Кључне речи: *васпитачи предшколских установа, предузетничке компетенције васпитача, предузетничко образовање, холистичко предузетничко оспособљавање.*

[*] dragana.bjekic@ftn.kg.ac.rs
[*] zlatic@pfu.kg.ac.rs

[**] Рад је развијен у оквиру пројекта број 451-03-68/2023-14/200132 (Факултет техничких наука у Чачку) и пројекта број 451-03-47/2023-01 (Педагошки факултет у Ужицу), које финансира Министарство науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије.

УВОД

Предузетничко образовање јесте једна од актуелних тема образовања (Бјекић и Златић, 2021; Miço & Cungu, 2023), а предузетничке компетенције једна од кључних категорија компетенцијског модела развоја и образовања у двадесет првом веку. Било да се разматрају као „компетенције професионалног деловања предузетника (када је то каријерно опредељење), било као генералне трансферзалне компетенције неопходне за деловање сваке особе (компетенцијске компоненте функционалног деловања и сваког пословања)” (Бјекић и Златић, 2021: 192; Arruti & Panos-Castro, 2020), њихов развој има основе у детињству (Kaya-Caroccі, 2022). Као и сваки систем компетенција, предузетничка компетентност обухвата особине личности, способности, мотивационе диспозиције и ставове, вештине, навике, интегрисана понашања, а темељи свега овога постављају се у најранијим развојним периодима. Због тога је подршка развоју предузетничких карактеристика деце у периоду предшколског васпитања неопходна и захтева интеграцију нових образовних концепција у институционално предшколско васпитање (Sarikaya & Coşkun, 2015).

А шта је потребно да васпитачи у установама предшколског васпитања буду спремни за подршку развоју предузетничких компетенција од најранијих узраста и да буду модели предузетничког понашања? У раду су предузетничке компетенције као опште трансферзалне компетенције разматране у контексту професионалног деловања васпитача предшколских установа, а потом су разматране и могућности предузетничког оспособљавања ове професионалне групе засноване на неким новим моделима предузетничког образовања и концепту холистичког предузетничког учења.

ПРЕДУЗЕТНИЧКЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ КАО ОПШТЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ

Истраживачи предузетничког образовања ослањају се на широко прихваћено друштвено опредељење да „предузетништво треба да буде кључни механизам за унутрашњи развој и социјалну кохезију у модерним друштвима и економијама вођеним знањем” (Tampouri, Kaliris & Kakouris, 2023: 33). Појам *предузетничке компетенције* означава знања, вештине, способности, ставове и друге мотивационе диспозиције које су основа за ефикасно и предузетно деловање (Бјекић и Златић, 2021: 8). Широко су применљиве у свим сферама живота и неопходне за лични развој, посебно доприносећи социјалном развоју, „а у односу на социјални контекст омогућавају проширивање тржишта за запошљавање и самозапошљавање, као и предузимање и започињање пословних подухвата подстакнутих културним, социјалним или комерцијалним

мотивима” (Bacigalupo, Kampylis, Punie, Van den Brande, 2016: 10). Повезане су са развојем одређених особина личности, као и са вештинама и способностима које омогућавају предузетно деловање, креирање сопственог развоја и реализацију могућности у промењеном друштвеном окружењу. Као лични потенцијал одговор су на одређене когнитивне захтеве у специфичним подручјима учења и понашања (Luketić, 2011: 50). Истраживачи предузетничких компетенција препознају да је то сложен теоријско-емпиријски конструкт (Бјекић и Златић, 2021).У прегледу особина важних и за предузетнике, и за предузетничко деловање, издвојене су следеће: креативност, иницијативност, проактивност, храброст, склоност ризику, интелектуална отвореност, независност, изражен мотив постигнућа, висока мотивисаност и одлучност, визионарство, убедљивост у наступу, аутономија, висока толеранција ризика, одговорност, етичност, развијене стратешке способности и стратешки приступ, спремност за планирање и управљање пројектима и подухватима, као и капацитет да се тимски делује (Бјекић и Златић, 2023; Schillo, 2011; Curth, 2011).

С обзиром на вишедимензионалност предузетничке компетентности, предузетничко понашање обухвата проактивно трагање за идејама, стварање ресурса и планирање и имплементирање стратегија, обнављање или иновирање у оквиру постојећих система или организација, али и започињање подухвата који доприносе увећању вредности пословног система (Бјекић и Златић, 2021: 95). Предузетничко понашање је један од облика самоодређујућег понашања које омогућава појединцу да изрази и задовољи низ различитих основних потреба. У истраживању улоге система вредности за предузетничко деловање издвојене су четири специфичне вредности кључне за мотивисање предузетничког понашања: независност, креативност, амбициозност и одважност (Kirkley, 2016), а њихов значај за предузетништво је повезан са значајем самодетерминације, самоефикасности и идентитета учесника предузетничких активности и подухвата.

Предузетничко понашање, које је, посматрано из угла просветних професија, важна видљива манифестација развоја предузетничких компетенција као компетенцијских компоненти функционалног пословног понашања, углавном се може предвидети утврђивањем предузетничких намера и анализом мотивације појединца (Tampouri et al., 2023: 34). Мада су предузетничке намере витални фактор и предиктор актуелног понашања, формирање намера је дуготрајни процес који започиње много пре актуелног понашања. Стога је и развој предузетничког понашања васпитача, а које треба да буде и модел и алат за постављање основа предузетничког деловања деце, дуготрајан процес који се подржава одговарајућим предузетничким образовањем.

Предузетничким образовањем треба подстицати развој предузетничких компетенција, а у оквиру тога и развој предузетничких особина и специфичних предузетничких понашања.

ПРЕДУЗЕТНИЧКЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ У ПРОФЕСИОНАЛНОМ ДЕЛОВАЊУ ВАСПИТАЧА ПРЕДШКОЛСКИХ УСТАНОВА

Професионална компетентност васпитача интегрише педагошке и психолошке компетенције које обухватају педагошка и психолошка знања и умења, методичка знања, вредности, професионално значајне личне карактеристике које рефлектују личност и јединствену индивидуалност сваког професионалног васпитача. Академско образовање васпитача предшколских установа пружа основне компетенције потребне за рад, али не може да их припреми за све изазове који их очекују. Неопходно је да буду мотивисани да трагају за начинима унапређивања професионалних знања и умења како би што успешније решавали различите проблемске ситуације у раду са децом и сарадњи са родитељима и колегама.

Нове основе програма предшколског васпитања – *Године узлета* (2018) – „афирмишу професију васпитача као јединствену професију у односу на друге, етичку и рефлексивну по својој суштини, која се заснива на сложеним и особеним компетенцијама” (*Правилник о стандардима компетенција за професију васпитача и његовог професионалног деловања*, 2018). Професионално деловање васпитача реализује се у оквиру три подручја: (1) подручје непосредног рада са децом; (2) развијање сарадње и заједнице учења и (3) развијање професионалне праксе.

Професионални развој и деловање васпитача је сложен и дугорочан процес заснован на континуираном усавршавању ради што квалитетнијег рада. То је процес развоја особе унутар њених професионалних улога и укључује формално и неформално искуство, као и самоевалуацију и саморефлексију (*Правилник о стручном усавршавању и напредовању наставника, васпитача и стручних сарадника*, 2021).

Све области професионалног деловања васпитача предвиђене *Правилником о стандардима компетенција за професију васпитача и његовог професионалног развоја* (2018) прожете су захтевом да предузетнички делују. Овај захтев није експлицитно постављен користећи концепте предузетништво и предузетничко, већ дат описом умења и вештина које су у основи предузетничке. Из *Правилника* су, ради илустрације, селектована појединa умења која рефлектују предузетнички став и предузетничко деловање васпитача (Табела 1).

Табела 1. Примери предузетничких компетенција васпитача – избор из Правилника о стандардима компетенција за професију васпитача и његовог професионалног развоја

Подручје	Компетенције: умења
Компетентност васпитача у непосредном раду са децом	Гради односе повезаности са децом кроз уважавање дететових осећања, иницијативе и доприноси развоју самосталности и самоконтроле код детета.
	Оснажује дете за суочавање са конфликтима, стресом, проблемима и новим ситуацијама и изазовима.
	Развија пројекте на основу праћења деце, засноване на учењу кроз истраживања, размену и сарадњу међу децом; подстиче и подржава дечје иницијативе и изборе.
Развијање сарадње и заједнице учења	Преузима иницијативу и води активности тима и процес развоја праксе дечјег вртића.
	Подстиче отворену комуникацију и размену са породицом.
Развијање професионалне праксе	Повезује се са релевантним институцијама, организацијама и удружењима и учествује у консултацијама око креирања образовне политике, у покретању акција везаних за децу и породицу.
	Аргументовано указује на проблеме у пракси предшколског васпитања и образовања и покреће акције.

Рано и средње детињство и учење предузетничких компетенција

Развој предузетничких вештина и црта личности које убрзавају развој предузетничког духа треба почети од раног узраста. Куриски (Kourisky, 1980, према: Paço & Palinhas, 2011) констатује да велики број деце још у предшколским узрасту показује предузетничке карактеристике (на пример, спремност за преузимање ризика) и да је важно код њих развијати идеје о напорном раду и добром планирању да би могли да уживају у свету рада, а да учење треба да буде усмерено на развој карактеристика као што су креативност, спремност за преузимање ризика, персонална контрола, самопоштовање и самопоуздање. И други аутори (Kourilsky & Walstad, 1998; Stivenson & Landstrom, 2002) указали су да рана стимулација предузетничких ставова, чак и на предшколском нивоу, може да охрабри предузетништво као будући каријерни избор. Ли и сарадници (Lee, Lim, Pathak, Chang, Li, 2018) заговарају педагошки приступ који треба да охрабри децу да доносе одлуке и прихвате грешке као део процеса учења.

Активно експериментисање на предшколском узрасту мора да буде избалансирано са апстрактном концептуализацијом да би подстакло дечју склоност ка предузетничком понашању.

Рано и средње детињство имају велики потенцијал да буду стартна тачка за развој предузетничких карактеристика и усвајање предузетничких идеја. Образовне интервенције у овом узрасту значајно унапређују предузетничка понашања деце у когнитивном и социјалном смислу на дужи период. Деца опажају вештине и умења одраслих и старије деце као супериорније и брину о томе како да их науче. Виготски је препознао период раног детињства као период трансформације нижих менталних функција (перцепције, пажње, памћења, мишљења) у више менталне процесе уз помоћ културних оруђа (Vigotski, 1996). То води социјално-емоционалној трансформацији у оквиру које деца праве транзицију на више нивое и постају способна да управљају својим понашањем. У предшколском периоду превазилазе сопствена импулсивна, реактивна понашања и постају способна да усвоје интенционална понашања. Друго достигнуће раног дечјег развоја је развој симболичког система. За децу је игра процес учења, и Виготски указује на специфичну игру која је доминантна у том узрасту – социодрамску игру у којој: (а) деца креирају неку имагинарну ситуацију, (б) преузимају и одигравају улоге, и (в) прате систем правила која су одређена овим улогама; ово утиче на развој виших менталних функција. Идентификовање зоне наредног развоја од стране васпитача одређује карактеристике игровних активности; постављају се и прате ситуације и проблеми које дете не може да реши независно, али може да реши уз помоћ одраслог. За усмеравање развоја предузетничког духа деце предшколског узраста потребно је разумевање социокултурног живота деце, културног и образовног контекста њихових породица, као и шире друштвене заједнице. Деца су способна да уче и функционишу померајући се од једног контекста ка другом, и да уче уз подршку одраслих, а васпитач у установама предшколског васпитања јесте важна одрасла особа која обликује дечји идентитет и подстиче креативност водећи их кроз зону наредног развитка ка развоју њиховим максималних потенцијала (Sepkaine, 2014, према: Insulander, Ehrin, Sandberg, 2015).

Истраживачи и практичари све више истичу социјално предузетништво као један од приступа који се имплементира у предшколском периоду (Sarikaya & Coşkun, 2015). На тај начин се може утицати да деца стварају иновативна решења социјалних проблема, као и да постају осетљивија за препознавање проблема у средини и да експериментишу у свакодневним активностима. Развијање социјалног предузетништва утиче на развој дечјих емоција, љубави, поштовања, сарадљивости, одговорности, толеранције, критичког мишљења, самоефикасности, емпатије и даје прилику деци да чују друго мишљење и да га постану свесни (Boeinstain, 2004, према: Sarikaya & Coşkun, 2015). Подстицање социјалног предузетништва у раном и средњем детињству утиче на тренутно, али и на касније академско и социјално постигнуће.

Све је снажније инсистирање истраживача, практичара и националних агенција за образовање у свету да се уведе предузетничко образовање на предшколском нивоу, уз адекватне методе и активности које одговарају узрасту. Пример је шведски концепт предузетничког предшколског учења који није укључен у курикулум, али Шведска национална агенција за образовање заступа став да предшколци такође треба да буду обухваћени стратегијом и промоцијом предузетничког учења, тако да су поједине предшколске установе предшколско учење интегрисале у стручно усавршавање васпитача/наставника за предшколски узраст (Insulander et al., 2015).

Смернице за предузетничко васпитно деловање васпитача

На основу карактеристика деце са којима васпитачи у предшколским установама раде, методе предузетничког учења треба да буду засноване на слободној игри, а не на сруктурираној игри, а васпитачи треба да буду супервизори који прате долажење до финалног резултата и помажу деци када им је потребно (Bredacrumb & Couple, 2009, према: Paço & Palinhas, 2011; Khuluqo, 2016).

Истраживање како васпитачи у приватним вртићима у Пакистану разумеју предузетничке вештине деце предшколског узраста и како опажају везу између игровних стратегија и предузетничких вештина (Khan, Oad, Aslam, 2021) показало је следеће: васпитачи имају мало знања о предузетништву и предузетничком образовању, користе игровне стратегије да би мотивисали и креирали интересовања деце, али не знају како могу тим стратегијама да промовишу предузетничке вештине деце. То указује да наставници и васпитачи треба да буду оспособљени за такве игровне стратегије које развијају предузетничке вештине, да буду оспособљени како да тим стратегијама развијају социјална понашања, сарадњу, решавање проблема, иновативност. Позивајући се на изворне радове Пијажеа, Виготског и Брунера, Кан и сарадници (Khan et al., 2021) указују да игра у учењу предузетништва треба да има специфичну сврху, да буде променљивог ритма, енергична, ангажована, имагинативна, повезана са њиховим интересовањима, заснована на игрању улога и повезана са реалним животним искуством, и са довољно слободе за децу, уз варијабилан степен васпитачеве укључености.

Пошто предузетништво настаје из социјалне интеракције (Lindgren & Packendorf, 2009), социоконструктивистички приступ учењу само је потврда важности интерактивних метода и неконвенционалних облика учења. Акселсон и сарадници (Axelsson, Hagglund, Sandberg, 2015), истражујући предузетничко учење у предшколском контексту, указали су да вежбање и развијање дечјих предузетничких вештина и умења омогућава приступ

заснован на рефлексији, активној партиципацији, сврховитим ситуацијама за учење и толерантној атмосфери са одређеним циљем.

Истраживање механизама предузетничких програма за децу у Португалији, заснованих на проблемском учењу (Paço & Palinhas, 2011), показало је да је важно да деца на раном узрасту буду у контакту са предузетничким програмима, а да су ови програми ефикасни ако побуде дечју радозналост да уче садржаје из света одраслих, да би разумели како заједница функционише, одакле долази новац, како се праве производи. Истраживање имплементације предузетничког учења у појединим програмима предшколских установа у Индонезији (Suzanti & Measaroh, 2017) показало је да су за развој предузетничког духа и понашања деце важне оне активности које су блиске дечјем искуству (симулација тржишног дана и дана кувања, промоција и продаја својих производа) и које захтевају конкретну иницијативу и сарадњу са другом децом и васпитачем. Истраживање предузетничких програма заснованих на социокултурној перспективи учења, реализовани у неким шведским вртићима (Insulander et al., 2015), указује на важност активне партиципације деце, а наглашава колико је значајно да васпитачи (предшколски наставници) подстичу децу кроз преузимање ризика, решавање проблема, драматизацију и интеракцију са средином, при томе не намећући исувише испланиране и организоване активности и садржаје (превише структуре омета децу). Резултати претходно наведених студија указују да ће деца раног узраста која учествују у предузетничком образовању имати виши ниво комуникационе културе, виши ниво професионалног развоја, биће активнија у друштву и биће више посвећена и социјално одговорнија.

Препознатљив задатак васпитача у предшколским установа је да подстичу развој предузетничког духа, приступа и ставова деце овог узраста, да их оспособе за иновативно понашање, сарадњу, иницијативу, што су све циљеви хуманистички оријентисаног позитивног васпитног деловања. Ефикасно и ефективно предузетничко учење на предшколском узрасту заснива се много више на динамичким (мотивационим и емоционалним аспектима) и социјалним процесима, који су централни у предузетничком деловању, а не толико на знањима и когницији.

РАЗВОЈ ПРЕДУЗЕТНИЧКИХ КОМПЕТЕНЦИЈА ВАСПИТАЧА

У систему образовања и васпитања у Србији предузетничке компетенције тек крајем друге декаде двадесет првог века постају препознатљиви очекивани исход, прво постајући саставни део средњег стручног образовања (и у оквиру посебних предмета, и као образовна оријентација), а тек

потом димензија свеукупног образовања преносећи се и на ниво основног обавезног образовања (Бјекић, Стојковић, Златић, 2018: 300).

И досадашњи приступи професионалном развоју професионалаца просветних професија сагледавају њихова својства и понашања непосредно препознатљива и у концепту предузетништва (иницијатива, предузимљивост, визионарство и сл.). Неопходно је нагласити да су бројне особине предузетнички оријентисане особе (креативност, иновативност, социјална одговорност) биле циљеви и ранијих педагошких оријентација и позитивне, хуманистичке педагогије, а као циљеви индивидуалног развоја нису новина, већ је новина друштвени контекст у коме се развијају. Али, тек у последњој декади се предузетништво посматра и у оквиру професионалног развоја наставника и других просветних радника, а њихов професионални развој истовремено разматра као контекст предузетничког образовања и трансфера предузетништва ка ученицима и васпитаницима, наглашавајући значај васпитача, учитеља и наставника за ширење предузетнишва као пословне и животне филозофије и културе (Seikkula-Leino, Ruskovaara, Ikavalko, Mattila, Rytkola, 2010; Wei & Guo, 2010, према: Bjekić, Stojković, Kuzmanović i Rendulić, 2017, 18–19). Према Европском фонду за обуку, предузетничко образовање треба да буде део свих видова образовања (формалног, неформалног и информалног) како би се предузетничка иницијатива проширила на све сфере живота и рада, те је потребна посвећеност свих друштвених субјеката овом концепту кроз разноврсне програме и политике подршке (European Union, 2020; Lackéus, 2015; Serban, 2016).

Међутим, без обзира на све јасније ставове о природи предузетничког образовања и улози у општем развоју и појединца и друштвене заједнице, предузетничко образовање студената просветних професија, међу њима и будућих васпитача, у Србији још увек није подржано дефинисаним педагошким смерницама (Zlatić & Stamatović, 2018).

Развој предузетничких намера студената – будућих васпитача је веома важан процес јер се такве намере рефлектују у свим васпитачевим активностима. Јин и сарадници (Yin,Yang, Liu, 2020) истраживали су актуелне предузетничке намере студената у колеџу за образовање васпитача у Кини и утврдили да 90% студената верује да су њихове предузетничке способности слабе, али већина ових студената жели то да унапреди.

Испитивањем предузетничке оријентације студенткиња – будућих просветних радница, међу којима су биле и студенткиње – будуће васпитачице (Бјекић, Златић, Златковић, 2023), утврђено је да сопствену предузетничку оријентацију, а у оквиру тога и предузетничке намере, процењују као умерене; да је проактивност израженија од осталих компоненти предузетничке оријентације, а компетитивност најслабије изражена; да унутрашњи локус контроле позитивно корелира са спремношћу за преузимање ризика и проактивношћу, али не и са другим компонентама предузетничке оријентације. Упоређивањем резултата студенткиња различитих просветних професија, као

и различитих година студија, утврђено је да су слични, односно да је у погледу ове оријентације популација студенткиња просветних професија хомогена, али и да је потребно обогатити универзитетско предузетничко образовање као део оснаживања опредељења за предузетничко понашање.

Циљеви предузетничког образовања студената – будућих васпитача фокусирани су на њихово усмеравање како да: идентификују предузетничке циљеве, истраже своје предузетничке потенцијале, култивишу предузетнички дух и обликују предузетничка психичка својства која потом утичу на обликовање предузетничког понашања (посебно: самопоуздање формативно и за остале персоналне карактеристике, независан дух, а да истовремено поседују осећај за сарадњу са другима, јаку вољу и дух авантуристе) (Yin et al., 2020). Да би били спремни да васпитно-образовни процес заснивају на учењу и експериментисању, потребно је да будући васпитачи буду оспособљени за примену различитих метода учења и поучавања: активно учење, симулације, играње улога, саморегулисано учење, проблемско учење, пројектну наставу, такмичење у пословном планирању, групно креирање, примену студија случаја, активну партиципацију у предузетничким подухватима и друге (Dermol, 2010, Uvelbald et al., 2013, према: Bjekić i Zlatić, 2019), а у оквиру наставних предмета које похађају у оквиру иницијалног образовања за професију васпитача, посебно у оквиру различитих уметничких дисциплина формативних за иновативност и предузетничко понашање (Yang, 2018).

ПРОМЕНЕ СХВАТАЊА ПРЕДУЗЕТНИЧКОГ УЧЕЊА КАО ПРОМЕНА ПРИСТУПА РАЗВОЈУ ПРЕДУЗЕТНИЧКИХ КОМПЕТЕНЦИЈА ВАСПИТАЧА

Предузетничке компетенције су сада обавезни исходи програма професионалног образовања (Atmojo, Sajidan, Sunarno, Ashadi, 2019). Оспособљавање васпитача за предузетнички васпитни утицај на децу је неопходност њиховог професионалног оспособљавања. Најопштији циљ предузетничког образовања је да се развије предузетничка иницијатива појединца који ће на основу наученог бити у стању да на прави начин перципира окружење, да идентификује и искористи тржишне шансе у право време, уз оптималну комбинацију ресурса и на прави начин (Бјекић и Златић, 2021; Serban, 2016: 3). Ефекти предузетничког образовања видљиви су у предузетничком понашању. Предузетничко образовање је много шире од обучавање како да се води посао (шире од оспособљавања за предузетништво као каријерно опредељење). Фокусирано је на развијање предузетничких ставова, вештина и знања која треба да омогуће ученику да „идеје претвори у акцију” (EC, 2013, према: Penaluna & Penaluna, 2015), што захтева сложено учење и активирање сложених психичких процеса (Бјекић и Златић, 2021: 19). Предузетничко учење као основа предузетничког образовања захтева интегративни приступ који анга-

жује све инстанце личности да би се развијале предузетничке компетенције схваћене као опште компетенције.

Модели предузетничког учења

Данас се предузетничко образовање реализује бројним курсевима и програмима широм света, како у оквиру формалног тако и неформалног и информалног образовања. Какурис и Љарговас (Kakouris & Liargovas, 2021) анализирали су инструкционе разлике између три модела предузетничког образовања које су издвојили на основу инструкционог дизајна сваког модела и приоритета, захтева, метода и садржаја у сваком од њих.

Назвали су ове моделе према кључним предлозима који указују на природу предузетничког образовања: *О модел* **(**предузетничко образовање О предузетништву), *ЗА модел* (предузетничко образовање ЗА предузетништво) и *КРОЗ модел* (предузетничко образовање КРОЗ предузетништво). Анализа указује да модел О прати позитивистичку парадигму, модел ЗА прати парадигму стручног образовања и обуке, док је модел КРОЗ инхерентно трансформациони (Табела 2).

Разлика између ова три модела предузетничког образовања је је у ефикасности – колико могу дугорочно да делују на оснаживање предузетничких компетенција и предузетничког понашања. Аутори модела се залажу за критичко предузетничко образовање замишљено као прогресиван и вероватно револуционаран облик педагогије у складу са захтевима да појединац треба да се суочи са реалношћу која се брзо мења, учећи предузетништво КРОЗ различите форме предузетничког деловања у различитим подручјима и наставним дисциплинама.

Табела 2. Модели предузетничког образовања (Kakouris & Liargovas, 2021, стр. 20)

	О (about)	**ЗА** (for)	**КРОЗ** (through)
Циљеви	Обучити ученике о започињању бизниса.	Инсиприсати особе за предузетништво – како да започну бизнис и постану предузетници.	Оснаживати предузетнички начин мишљења и приступ, дугорочно уклопити предузетничка понашања.
Јединица анализе	Фирме, појединци, индивидуални сектор, заједница.	Акционо учење индивидуално или тимско.	Индивидуално.
Поглед на свет	Особине предузетника, моделовање улога.	Предузетнички процеси, предузетничка когниција.	Предузетничке методе.
Подручје знања	Економија, менаџмент, социологија.	СМЕ менаџмент, психологија, пословање.	Психологија, социологија, економија, филозофија.
Главни фокус	Знања.	Вештине.	Ставови.
Учење	Пасивно.	Активно партиципативно.	Активно рефлексивно.
Обучаване особе	Студенти економије и пословних студија углавном.	Мотивисани студенти из различитих подручја.	Студенти свих подручја.
Наставни алати/средства	Предавања, модели улога, студије случаја.	Бизнис планирање, студије случаја, практични бизнис алати, посете предузетницима, менторство.	Неразвијени.
Оцењивање	Типична испитивања.	Представљање бизнис планова.	Истраживање различитих шанси.
Предузетничке склоности	Неизвесно.	Започињање новог посла.	Вероватноћа да ће постати предузетници.
Ефекти учења	Акумулирање знања.	Коришћење знања.	Коришћење и трансформација знања.

Холистички приступ предузетничком оспособљавању васпитача

Прегледи радова о предузетничком учењу указују да се предузетничко учење анализира као когнитивни процес, односно да се когниција сматра централним процесом трансфера предузетничких знања (Baron, 2004, Mitchell et al., 2007, према: Kakouris & Georgiadis, 2016). Истовремено, компетенцијски приступ указује и да је развој предузетничких компетенција у току образовања нужно вишепроцесан и да су ангажовани сви психички процеси и димензије.

Приступајући предузетничком учењу као начину оспособљавања васпитача и будућих васпитача за предузетничко понашање, као начину оснаживања њихових предузетничких компетенција, и оспособљавању за професионално деловање у циљу подстицања предузетничких компетенција деце коју васпитавају у предшколским установама, покренуте су анализе предузетничког учења у сва три домена личности – когнитивном, афективном и конативном. Радећи са децом у току раног и средњег детињства – у периоду када је испреплетаност когнитивног, афективног и конативног домена личности основа развоја – од васпитача се захтева холистички приступ васпитању деце и интегративне васпитне методе, дакле и испреплетаност метапроцеса. Повезујући улогу мета процеса у предузетничком учењу са значајем саморегулације учења и саморефлексије у оспособљавању васпитача, Киро и сарадници (Kyro, Myllari, Seikkula-Leino, 2008) сугеришу начине организовања оспособљавања васпитача за предузетничко образовање. Полазећи од анализе когнитивних, афективних и конативних процеса важних за предузетничко учење, извршили су анализу метапроцеса предузетничког учења у контексту међусобне повезаности ових компоненти из угла модела образовања заснованог на компетенцијама. Објашњавају предузетничко учење као контекстуално зависан процес учења, који захтева холистичку перспективу и интегрисање вредности, уверења, мотива, воље, способности, вештина и знања. Предузетничко учење је, по овом приступу, учење широко применљивих предузетничких компетенција, а не оспособљавање за предузетничку каријеру (Бјекић и Златић, 2021). Полазећи од три конструкта која одређују и основне категорије психичких процеса, и основне конструкте личности, Киро и сарадници разматрају предузетничко учење „као учење у сфери метакогнитивних вештина и умења, мотивације, уверења, самопоштовања” (Kyro et al., 2008: 5). У динамичком моделу метапроцеса (Ruohotie, 2003, према: Kyro et al., 2008: 5) између конативних и когнитивних конструката у центру је саморегулација као метакомпонента. У овако конципираном предузетничком учењу централно место заузимају саморегулација и саморефлексија – компетенције које истраживачи професионалног деловања и професионалног развоја просветних радника (Bengtsson, 2003)

сматрају конструктивним за њихов рад. Овде се сусрећу концепције образовања васпитача које наглашавају развијање саморегулације и саморефлексије, са концепцијом предузетничког учења у оквиру кога су ова два процеса формативна. На основу лонгитудиналне експлоративне студије динамике предузетничког учења, Киро и сарадници су сугерисали да је у току процеса предузетничког учења неопходно стимулисати активности когнитивног конструисања и колаборативног учења, чиме се стимулишу акције и осећања, док су конативни конструкти стимулисани акцијом. Метаафективни процеси су кључни утицаји на конативне конструкте који су, пак, кључ за стимулисање намера, а намере најбоље антиципирају постигнуће. Такође је образовањем потребно оснаживати афективне конструкте у рефлексијама на метанивоу да би се оснаживали предузетнички ставови и вредности неопходни за формирање ефективних предузетничких намера.

ПЕДАГОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ: ПРЕДУЗЕТНИЧКО УЧЕЊЕ У ОБРАЗОВАЊУ И ПРАКТИЧНОМ ДЕЛОВАЊУ ВАСПИТАЧА

Освртом на (а) оквире предузетничког васпитног деловања васпитача у предшколским установама (развојне карактеристике деце са којима раде и образовање васпитача), (б) претходно приказане моделе предузетничког учења и холистички приступ предузетничком оспособљавању, (в) као и вишегодишње проучавање широке наставничке професије, издвајају се разноврсне могућности предузетничког образовања васпитача. Формирање предузетничког понашања васпитача требало би започети формирањем ставова индивидуе према иницирању нових подухвата (Tampouri et al., 2023, 35), што би требало да буде циљ и њиховог ранијег основног и средњег образовања, а да је у периоду иницијалног високошколског образовања (у постадолесцентном узрасту студената), неопходно и систематизовано предузетничко учење (когнитивни путеви развоја предузетничких компетенција) и искуствено учење (активира конативне и афективне путеве развоја предузетничких компетенција).

Оспособљавање просветних радника за трансфер предузетничких компетенција на васпитанике са којима раде захтева да у току иницијалног образовања, али и у току стручног усавршавања, имају могућност да и сами уче о предузетништву и аспектима предузетништва, да вежбају предузетничке вештине и понашања, али и да уче како да у наставном процесу покрећу ученика за предузетничка деловања. Добијајући нову улогу у контексту предузетничког образовања, потребно је да буду спремни да предузетнички васпитно-образовни рад реализују интегрално у оквиру свих наставних тема или васпитних активности, и индивидуално, и тимски са колегама.

С обзиром да се програми за унапређивање предузетничких компетенција могу класификовати у две категорије – у програме образовања и програме обуке (Valerio, Partou, Rush, 2014, према: Бјекић и Златић, 2021: 167), у овом раду се наглашава неопходност обе групе програма предузетничког образовања за просветне раднике. Оспособљавање наставника и васпитача треба да буде довољно дуго да би се развиле компетенције које обухватају ставове, уверења, умења, вештине, васпитљиве способности, методичке приступе, капацитете за креирање иновативних наставних материјала, што је све потребно да би умели да подстакну децу да активно уче предузетничка понашања као основу развоја будућих предузетничких компетенција. Основни модел сугерише да се предузетничке компетенције развијају кроз предузетничко деловање.

Због тога је потребна трансформација већине образовних приступа и померање ка интерактивним методама учења и поучавања. Поједини аутори (Kondracka-Szala & Malinowska, 2019) залажу се за промену и концептуализацију курикулума који треба да унесу промене за студенте – будуће просветне раднике, да охрабре сарадњу између различитих институција система образовања и васпитања и друштвеног окружења (школа, универзитет, предузетници и представници пословних система), ослањајући се на комбинацију теоријских студија и приступа, непосредних сусрета са предузетницима, пројектног ангажовање у оквиру васпитног процеса и учења и поучавања, искуственог учења, унапређивања метода васпитно-образовног рада.

За студенте – будуће васпитаче, као и будуће наставнике, проширују се могућности развоја предузетничких компетенција. Како су предузетничке компетенције – трансферзалне компетенције, могу се развијати у оквиру различитих предмета и програма у току иницијалног високошколског образовања васпитача. Ова могућност бар у високошколским институцијама за образовање васпитача у Србији још увек није довољно искоришћена. Поред интеграције предузетничких садржаја у постојеће предмете иницијалног образовања васпитача (на пример: истраживања у природи), предузетнички садржаји се могу интегрисати и у изборне модуле постојећих студијских програма (тренинг предузетништва, предузетничко образовање, предузетничко мишљење) обухватајући и методе активног учења у овом подручју.

Следећи ниво, још увек недовољно искоришћен, јесте интеграција предузетничког образовања у периоду увођења васпитача у посао. Приправништво је важно у раду васпитача јер интегрише теоријска знања и формативну иницијалну методичку обуку са практичним захтевима посла са којима се васпитач-почетник први пут сусреће. Улога ментора, који, такође, треба да буде оспособљен за предузетничко васпитно деловање, али и трансфер професионалних умења на васпитача-почетника, веома је важна. Припремљени ментор који користи специфичне садржаје и предузетничко учење, учествује у

пројектима који могу да развију иновативне идеје, јесте „платформа” за развијање предузетничког духа и предузетничке свести васпитача-почетника.

И у каснијем професионалном деловању васпитача неопходно је да већ искусан васпитач буде укључен у различите облике стручног усавршавања који би усмеравали и продубљивали њихова предузетничка знања и умења, као и методичка знања и вештине развоја основа предузетничких компетенција деце.

С обзиром на пресудан значај иницијалног образовања васпитача за професионално деловање, у Србији је потребно модернизовати и реструктурирати студијске програме уводеће садржаје из области предузетништва у различите предмете, методе учења и поучавања погодне за развој предузетничких компетенција, али и посебне предмете из ове области. Циљ оспособљавања васпитача није само да они развију сопствене предузетничке компетенције као широко применљиве компетенције и буду добар модел, већ и да развију професионална знања и умења и професионалну методологију за васпитни рад којим би подстакли успостављање основа дечје предузетничке компетентности формативне за будући живот.

ЗАКЉУЧЦИ

Предузетништво само по себи захтева дизајнирање и имплементацију алтернативних образовних програма, употребу оригиналних решења у дидактичком и ширем педагошком смислу, свесност о тренутним потребама и нове дирекције у оквиру система образовања и васпитања, али посматрано у ширем контексту културних, економских и социјалних оквира живота и деце, и њихових васпитача. Зато је нужна адекватна припрема васпитача – како студената за рад у предшколским установама, тако и активних васпитача у предшколским установама.

С обзиром на психолошку комплексност предузетничког образовања, посебно погодни облици учења и развијања предузетничких компетенција јесу практично учење, учење путем открића, учење решавањем проблема, учење по моделу, кооперативно учење, у склопу искуственог учења у реалном окружењу (Бјекић и Златић, 2021; Penaluna & Penaluna, 2015). Један од важних наставних система формативан за развој предузетништва студената – будућих васпитача је пројектна настава заснована на кооперативном учењу, колаборацији, истраживачком приступу, интеграцији когнитивних, емоционалних и социјалних димензија учења, активацији метакогнитивних процеса и сталном процесу учења како да се учи. Симулација социјалних ситуација у току универзитетске наставе, али и укључивање у професионалне ситуације рада са децом у току стручне праксе, под менторским вођењем, делотворне су методе за оспособљавање будућих васпитача за предузетнички васпитни утицај на

децу и подстицање развоја основа предузетничких компетенција посебно у току средњег детињства, у предшколском периоду.

На овакав начин посматрано, оспособљеност и ефикасност васпитача се посматра као изузетно важан предиктор развоја основа предузетничких компетенција деце предшколског узраста. Зато је један ниво припреме васпитача фокусиран на развој њихових персоналних предузетничких карактеристика и предузетничких компетенција, а други ниво припреме обухвата методичко оспособљавање васпитача како да реализују предузетничко васпитање деце.

Литература

Arruti, A. & Panos-Castro, J. (2020). International entrepreneurship education for pre-service teachers; a longitudinal study. *Education + Training*, 62(7/8), 825–841. DOI 10.1108/ET-04-2020-0098=.

Atmojo, I. R., W., Sajidan, Sunarno, W. & Ashadi, K. (2019). Improving the entrepreneurship competence of pre-service elementary teachers on professional education program through the skills of disruptive innovators. *Elementary Education Online*, 18(3), 1186–1194. DOI 10.17051/ilkonline.2019.611464.

Axelsson, K., Hägglund, S. & Sandberg, A. (2015). Entrepreneurial learning in education: Preschool as a take-off for the entrepreneurial self. *Journal of Education and Training*, 2(2), 40–58. DOI 10.5296/jet.v2i2.7350.

Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y. & Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The entrepreneurship competence framework*. Luxembourg: Publication Office of the European Union. Retrieved May 20, 2023 from the World Wide Web http://publications.jrc.ec.europa.eu/.repository/bitstream/JRC101581/lfna27939enn.pdf.

Bengtsson, J. (2003). Possibilities and limits of self-reflection in the teaching profession. *Studies in Philosophy and Education*, 22, 295–316. DOI 10.1023/A:1022813119743.

Бјекић, Д. и Златић, Л. (2021). *Психологија предузетништва: наставник у фокусу*. Ужице: Педагошки факултет.

Бјекић, Д., Златић, Л. и Златковић, Б. (2023). Предузетничка оријентација студенткиња просветних професија. *Иновације у настави*, XXXVI(2023/1), 70–85. DOI 10.5937/inovacije2301070B.

Бјекић, Д., Стојковић, М. и Златић, Л. (2018). Предузетничка култура: контекст образовања и професионалног деловања наставника. У С. Маринковић (ур.), *Језик, култура, образовање*, рад штампан у целини, 2. 11. 2018, Ужице (299–322). Ужице: Педагошки факултет.

Bjekić, D., Stojković, M., Kuzmanović, B. i Rendulić, G. (2017). Preduzetničko obrazovanje uokvireno profesionalnim razvojem nastavnika. U A. Veljović (ur.). *Zbornik radova ITOP2017* (17–30). Čačak: Fakultet tehničkih nauka.

Vigotski, L. S. (1996). *Problemi razvoja psihe*. Beograd: Zavod za udžbenike.

European Union (2020). *A Guide for Educators*. Brussels: Entrepreneurship 2020 Unit Directorate – General for Enterprise and Industry European Commission. DOI 10.2769/51003.

Zlatić, L. & Stamatović, J. (2018). Entrepreneurship education at faculties of education. U T. Štenberger i sar. (ur.). *Oblikovanje inovativnih učnih okolij*. Kopar: Univerza na Primorskem, 462–478.

Insulander, E., Ehrin, A. & Sandberg, A. (2015). Entrepreneuiral learning in Swedisch preschools: possibilities for and constraints of children sactive participation. *Early Child Development and Care*, 1545–1555. DOI 10.1080/03004430.2015.1007967.

Kakouris, A. (2019). The ASKO dialectical framework for entrepreneurial courses construction: theoretical foundation. *Entrepreneurship Education*, 2, 51–69. DOI 10.1007/s41959-019-00013-4.

Kakouris, A. & Georgiadis, P. (2016). Analysing entrepreneurship education: a bibliometric survey pattern. *Journal of Global Entrepreneurship Research*, (2016)6:6. DOI 10.1186/s40497-016-0046-y.

Kakouris, A. & Liargovas, P. (2021). On the About/For/Through framework of entrepreneurship education: A critical analysis. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, 4(3), 396–421. DOI 10.1177/2515127420916740.

Kaya-Capocci, S. (2022). Entrepreneurship in preschool education: Turkish preservice teachers' entrepreneurship features, comparison with their lecturers' Views and suggestions for development. *Education Quarterly Reviews*, 5(4), 310–325. DOI 10.31014/aior.1993.05.04.593.

Khan, R., Oad., L. & Aslam, R.(2021). Entrepreneurship skills among young learner through play strategy: A Qualitative study. *Humanities Social Sciencies Reviews*, 9(2), 64–74. DOI 10.18510/hssr.2021.927.

Khuluqo, E. I. (2016) Early childhood entrepreneurship education: a brief descreption of an ideal entrepreneurship learning for middle school. *Proceedings The 2nd International Multidisciplinary Conference*, 818–827.

Kirkley, W. W. (2016). Entrepreneurial behaviour: the role of values. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 22(3), 290–328. DOI 10.1108/IJEBR-02-2015-0042.

Kondracka-Szala, M. & Malinovska, J. (2019). Entrepreneurship education as a challenge in the education of teachers of pre-school and early school children – at the intersection of academic theory and practice. *The New Educational Review*, 58(4), 157–168. DOI 10.15804/tner.2019.58.4.12.

Kyro, P., Myllari, J. & Seikkula-Leino, J. (2008). Meta processes of entrepreneurial and enterprising learning / the dialogue between cognitive, conative and affective constructs. *15th Nordic conference on Small Business Research 2008, Tallinn, Estonia.*

Lackéus, M. (2015*). Entrepreneurship in education: What, why, when, how. Entrepreneurship360 – Background pape*r. OECD. Retrieved March 25, 2023 from the World Wide Web https://www.oecd.org/cfe/leed/BGP_Entrepreneurship-in-Education.pdf.

Lee, S., Lim, R., Pathak, D., Chang & Li, W. (2018). Influnces on attitudes toward entrepreneurship, A multi-country study. *International Entrepreneurship and Managment Journal*, 2(3), 351–366.

Luketić, D. (2011). Analiza temeljnih pristupa istraživanja poduzetničke kompetencije djece i mladih. *Acta Iadertina*, 8(1), 0–0, https://hrcak.srce.hr/190091.

Miço, H. & Cungu, J. (2023). Entrepreneurship education, a challenging learning pProcess towards entrepreneurial competence in education. *Administrative Sciences*, 13, 22. DOI 10.3390/admsci13010022.

Paço, A. & João Palinhas, M. (2011). Teaching entrepreneurship to children: a case study, *Journal of Vocational Education & Training*, 63(4), 593–608. DOI 10.1080/13636820.2011.609317.

Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i napredovanju u zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika. *Službeni glasnik RS*, br. 109/2021.

Pravilnik o standardima kompetencije za profesiju vaspitača i njegovog profesionalnog razvoja. *Službeni glasnik RS*, br. 88/17 i 27/18.

Sarikaya, M. & Coşkun, E. (2015). A new approach in preschool education: Social entrepreneurship education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 195, 888–894. DOI 10.1016/j.sbspro.2015.06.368.

Serban, M. (2016). *The entrepreneurial continuum: From concept to action*. European Training Foundation – ETF. Retrieved March 20, 2017 from the World Wide Web http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/E891F83C56B38FBBC1258056005408DF/$file/Entrepreneurial%20continuum.pdf.

Schillo, S. (2011). Entrepreneurial orientation and company performance: Can the academic literature guide managers?. *Technology Innovation Management Review*, November 2011, 20–25.

Suzanti, L. & Measaroh, S. (2017). Entrepreneurship learning for early childhood, A case study of children age 4-5 in TK Kfalifah Ciracas Serang. *Proceedings The 2nd InternationalConference on Economic Education and Entrepreneurship ((ICEEE 2017)*, 403–410.

Tampouri, S., Kaliris, A. & Kakouris, A. (2023). Researching entrepreneurial beliefs in career decsion-making. *Business & Entrepreneurship Journal*, 12(2), 33–50. DOI 10.47260/bej/1222.

Curth, A. prep. (2011). *Mapping of teachers' preparation for entrepreneurship education, Final Report, Brussels*: GHK. Retrieved April 10, 2018 from the World Wide Web //www.ab.gov.tr/files/ardb/evt/1_avrupa_birligi/1_9_politikalar/1_9_4_egitim_politikasi/mapping_en.pdf.

Yang, Y. (2018). Teaching research on higher vocational pre-school education of professional art course based on innovation and entrepreneurship education. *Creative Education*, 9(5). DOI 10.4236/ce.2018.95053.

Yin,Y., Yang, L. & Liu, B. (2020). Analysis on entrepreneurship psychology of preschool education students with entrepreneuiral intention. *Educational Psychology*, 11. DOI 10.3389/fpsyg.2020.01559.

Dragana R. Bjekić
Universityof Kragujevac, Faculty of Technical Sciences, Čačak
Lidija Đ. Zlatić
Universityof Kragujevac, Faculty of Education,Užice

PRESCHOOLTEACHERS' ENTREPRENEURSHIP COMPETENCE IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL PREPARATION

Summary

Whether entrepreneurship competences are considered as competences of the entrepreneur's professional action (career determination) or general transferable competences necessary for the action of every person (competence components of functional action), their development has its basis in childhood. Therefore, supporting the development of entrepreneurship characteristics in children during preschool education is necessary. The first systematic education of preschool children is realized by preschool teachers. The importance of preschool educators for the development of entrepreneurship competencies in preschool children is discussed in the paper. The specifics of the entrepreneurship competence of preschool educators, who should act as models to develop the entrepreneurship competencies of their preschool pupils/children, are also presented. A holistic approach to the entrepreneurship training of educators is proposed to develop their entrepreneurship competencies and to develop methods and approaches for the entrepreneurship education of preschool children.

Keywords: *preschool educators/teachers, educators' entrepreneurshi competencies, entrepreneurship education, holistic entrepreneurship training.*

Научни скуп
Савремено предшколско васпитање и образовање – тенденције, изазови, могућности
Педагошки факултет у Ужицу
20. октобар 2023.

ISBN 978-86-6191-077-7
DOI 10.46793/SPVO23.191GI
УДК 371.09.3::373.2.022
Стручни чланак
стр. 191–204

Irena Golubović-Ilić
University of Kragujevac, Faculty of Education, Jagodina

STEM ACTIVITIES IN WORKING WITH CHILDREN OF EARLY AGES*

Abstract: Education is a vital part of any society, and it plays a critical role in shaping the future of young learners. Because traditional teaching methods are not always effective in engaging and motivating students, especially in an increasingly digital and fast-paced world, teachers should develop and implement new, innovative teaching strategies that promote and involve active learning. The STE(A)M concept is also part of the modern teaching paradigm and represents the fusion of science, technology, mathematics, engineering and art. At the same time, STEM is much more than any individual subject. It is the culture we should be building with children. At the core of this concept are active practical work, children's engagement and exploratory learning, based on experimental or project engagement and work. STEAM is not only an introduction to science, scientific phenomena and concepts, but also children's attitude towards creativity, challenges, solving challenges and ways of reaching (finding) solutions. In this paper, we present the essence and specifics of organizing STEAM activities with children of early ages, the importance and necessity of applying such a way of working in early childhood and the possibilities of organizing STEAM activities with children in preschools.

Keywords: *STEM concept, early childhood education, preschool teachers, STEM activities.*

INTRODUCTION

Almost until the end of the 18th century small children were regarded by society as miniature adults. They were only expected to play, but in that period children's play did not have the role and importance it has today. It was believed that children of early ages were not capable or mature enough to study scientific concepts. New knowledge during the 20th and early 21st centuries in the field of psychology, pedagogy, neurology, sociology of childhood about the nature of learning and development of early-age children contributed to an increase in faith in

* golubovic.ilic@gmail.com

the capacities of preschool children to actively participate in their own learning and development. Since then, the child is seen as rich in potentials and competent participant in his/her own learning and living. Children at an early age are curious, ask questions, explore and experiment, which is why their play and joint participation with adults in research and learning have great importance and influence on their overall development. Therefore, it is the right period for them to be exposed to interesting scientific concepts and to encourage cooperation and research. The purpose of the new educational paradigm is to create and design an educational process in which the child will feel joy due to overcome difficulties in learning, cognitive conflicts, new discoveries and knowledge.

What is STEM?

STEM is an interdisciplinary approach to the learning process based on the integration of various scientific disciplines. The word STEM itself is an acronym of the English words for *S*cience, *T*echnology, *E*ngineering and *M*athematics, and it means a unique model (concept, approach) of learning that integrates these areas into one system. STEM fields are well-connected, “interwoven”, project- and question-based, with an emphasis on interdisciplinary learning. With this way of learning, skills are acquired in a way that will be used both in the workplace and in life in general.

It is necessary for children to acquire the skills needed in the modern world, learn to be ready for the changes brought about by time and to quickly adapt to them. By participating in various project tasks and activities, children develop logical, hypothetical, analytical thinking, the ability to reflect, observe, connect, conclude and find solutions to real-life problems in a creative way. STEM invites and encourages, challenges, provokes and leads children to make mistakes, try out many ideas, consider alternative solutions, exchange opinions and ideas, make mistakes and try again. In this way, they create a base of knowledge that is applied in everyday life.

The key feature and characteristic of STEM is integration. Instead of separate teaching of academic disciplines and their content within individual subjects, STEM activities are conceived, the content is “rounded” (connected, intertwined so that they form a unique whole), based on projects and inquiries (problem questions and situations) with an emphasis on interdisciplinary learning. STEM is teacher’s a way of thinking at all levels – including parents – to help children integrate knowledge across disciplines, encouraging them to think in an integrated and holistic way (Sneideman, 2013).

STEM education has been attracting attention of the world public for more than ten years. The concept was created by the American National Science Foundation in the 1990s to promote integrated learning in science, technology,

engineering and mathematics (Sanders, 2009). Such an educational concept includes the acquisition of knowledge about natural, scientific and technical laws and rules, the practical application of that knowledge when solving problems and the development of skills that include an analytical way of thinking, developing and making logical conclusions. Meaningful connections are established between similar aspects of different disciplines, disciplines are mutually integrated, permeated and synthesized into a new whole, contributing to the construction of a comprehensive picture of reality, which, in order to function in real life, needs to be realistically viewed (Jovanović i Kovčić, 2017).

At the Global Education and Skills Forum (Dubai 2014), a worrying drop in student interest in natural sciences and technical disciplines was established, and it was concluded that STEM education should start early in childhood development. Preschoolers have a natural drive and need to explore STEM fields. Their natural curiosity and curiosity "leads" them to find information, check data, and find solutions – research. They often ask questions like: "How can we all get the same number of cookies?", "How can I make my building made of cubes as tall as possible without it collapsing?" (2013 STEM Smart Brief). STEM creates a safe environment for declaring, expressing and practically testing their ideas, which encourages children to think outside the box, i.e. to use non-standard, unusual – divergent thinking (Strutynska& Umryk, 2019).

A 2014 study by the American Society for Engineering in Education identified several characteristics of quality STEM programs (Glancy, Moore, Guzey, Mathis & Siverling, 2014). These are:

1) the content is motivational, applicable and including,

2) children integrate and apply significant and important mathematical and scientific content,

3) learning methods are exploratory and aimed at children,

4) children are involved in solving engineering challenges, using engineering design,

5) teamwork and communication are the most important focus.

Throughout the program, children have the freedom to use critical, creative and innovative thinking, the opportunity to fail and try again in safe environments. The problem, however, is that a significant number of educators are not sufficiently qualified to apply the STEM approach and/or do not want to put in the greater effort that this way of working implies and requires. Therefore, continuing professional development of teachers is necessary (Cekić-Jovanović i Gajić, 2022). On the other hand, through play and persistence, driven by curiosity, early-aged children pour liquids from bowl to bowl, build sand towers, dissolve substances, form buildings

(home for dolls, garage for trucks etc.) and show a willingness to engage in STEM activities very early in life (McClure at al., 2017a).

WHY STEM TURNS INTO STEAM?

Over time, the STEM concept has expanded to include the letter A. STEAM education was created by combining art, creative way of thinking and expression with the original STEM concept. The letter A in the STEAM acronym stands for *Art* and includes music, painting, drama and literary elements. Adding different forms and elements of art allows children to manifest their creativity, to express in different ways their view of scientific concepts, technical and engineering ideas, to express themselves through movement, music, painting, acting... (De Jarnette, 2018).

The arts are an indispensable part of a comprehensive education and just as important as STEM subjects. Children are involved in painting, symbolic games, music and drawing activities. Art is sensory exploration – research and expression through the senses. During STEAM activities, children can feel color on their fingers, see how color changes the look of paper, create and apply different art techniques, paint textile, glass, ceramics, but also paint on sand, coffee grounds, using colored ice cubes, crumpled nylon or paper bags, magnets, etc. As they grow older, they include symbols representing real objects, events and feelings in their artistic expression. Drawing, symbolic games and acting allow them to express what they know and feel, even before they learn reading and writing. Music is also, as a special form of art, an integral part of the STEAM concept. Many studies have shown that early experiences with the creative arts support cognitive development and improve self-confidence (Ferkany, 2008; Wan Mak & Fancourt, 2019).

In today’s fast-paced world, creativity and art have become more important than ever before. Early exposure to art and creativity provides young children with a range of benefits that can positively impact their cognitive, social, emotional and physical development. Creating art also helps children learn about colours, shapes, patterns, and textures, which are important elements in visual learning. By creating art, children learn to observe and interpret the world around them. If children are given the proper opportunities to practice and develop their creativity through art, the trait will become stronger and feel more natural. Numerous ways and forms of artistic expression, often considered unimportant, nurture children’s imagination, inventiveness, innovation, flexibility and fluency in thinking, have a positive effect on the development of children’s emotional, mental and physical abilities.

Adding art to the STEM concept in early childhood contributes to the all-round development of children – from emotional (doing art, children explore and gain control over their emotions), mental (thet expand and deepen their knowledge about the world around them), to physical (they practice fine motor skills, precision,

they use different materials for creative expression – movement, role play, colors, plasticine, clay, costumes, etc.). For children, doing art is more than just fun. Through role play, writing poetry, drawing, dancing, children explore their emotional range so that, as they grow up, they can more easily and successfully deal with ups and downs that will be part of their lives. In this way, they develop their emotional abilities. As children age, their artistic expression includes different symbols – objects, sounds, words, and letters. Research and participation in creative play stimulates imagination, new ideas, opens new questions, dilemmas which in turn stimulate and expand children mental capacities. In addition, Van Mak and Fancourt found a relationship between children's artistic engagement and self-esteem (Wan Mak & Fancourt, 2019).

WHY IS IT IMPORTANT AND NECESSARY TO IMPLEMENT STE(A)M IN THE EARLY CHILDHOOD?

The STEAM approach is very important because of the five disciplines that are combined during learning, but also during everyday activities. Introducing a child to the STEAM concept and way of learning is never too early to start. Research shows that children can and should engage in STEM learning even in the earliest years of life (McClure at al., 2017b). It is important to provide them with multiple and varied opportunities to engage in science exploration and discovery. Whether it is building a birdhouse, doll's room and bed, building military forts, playing with paper kites, or turning into a pet food and equipment vendor, kids are showing a clear willingness to engage in STEM learning early in life.

The STEAM way of working can start with simple examples from everyday life (e.g. when something falls to the ground, it is necessary to explain to the child that the object fell due to the influence of gravity; if he/she slips on the parquet, use the opportunity to draw the child's attention to the difference when moving on different surfaces – smooth/rough). STEAM learning is experiential learning that children should be using every day. The essence of acquiring content is not, as before, on memorizing data, but on understanding the process during which children, through practical activities, discover certain laws, phenomena, processes, relationships. STEAM learning includes examining forms (sculpting, modeling, shaping using different materials and techniques), building forms from wooden or plastic blocks, cubes, cardboard boxes and other recycled materials (arranging and making arbitrary, utilitarian, given constructions); symbolic role play (children "transfer" from reality to an imagined situation, imitate, disguise, objects acquire different functions and meanings, actions take place on an imaginary plane, and they become a salesperson, a veterinarian, a pilot in an airplane, a bunny in the forest, etc.); filling and emptying shapes of different sizes, mixing colors to get a third one, etc.; research through direct sensory experience and practical manipulation through visual, tactile, sound and smell stimuli" (Breneselović, Krnjaja, Backović, 2022: 51).

Children are naturally motivated to solve problems, search for answers to certain questions, check their ideas and assumptions. When they have an active role in learning, they make their own decisions about what, how and with what they will learn and do. When they are interested in the outcome of the procedure, they independently create theories that they try, test and adapt. While exploring and experimenting independently, children correct mistakes and develop strategies, which is one of the advantages and characteristics of the STE(A)M concept. When and as they play, children explore and develop STEAM skills. They take various objects in their hands and by touch, unplanned and unintentional, they discover that stuffed toys are soft, and that stone, metal bowls, wooden boxes are hard. The simplest research activities involve children's direct contact with interesting objects (pots, fruits, toy cars, water, soil, etc.). Through everyday activities and play, children often encounter situations in which they have to come up with solutions on their own and should be let go, because this is the best way to develop independence, self-confidence and a sense of self-worth. There is no functional and effective knowledge without the child's personal involvement and activity during learning, so it is necessary to let them face problems through personal experience and spontaneous research behavior, encourage them to think and propose different ideas and solutions, to use previous knowledge and experiences, and proactive behavior towards the difficulties they encounter along the life way.

Children do not acquire knowledge from adults, but construct it based on their own activity and experience, discussing what they think and know with other children and adults. From birth, children explore, examine, investigate, inquire, test, try – they are engaged in science, whether we like it or not, with or without our help. Innate internal motivation prompts and encourages them to explore their natural and social environment (Eshach & Fried, 2005).

While investigating, children give objects another, symbolic meaning (a cardboard box is a parking for cars, a bed for dolls, a house for a pet, etc.). This means that children are capable of symbolizing, which depends on the children's experience, their imagination and creativity. In an age-appropriate way, children study the situations in which they find themselves, passing through scientific stages. They explore while playing, they have the freedom to choose the ways to reach the goal, the means, without any pressure, to make mistakes, try again, solve the problem, and change the rules. In playing with other children, they mature emotionally and expand their social experiences, adopt new forms of behavior, adapt to new situations and make different decisions (Kopas-Vukašinović, 2006). For effective research, children need a positive climate, a provocative and stimulating environment, a space that, with its equipment, allows them to find answers to questions, discover what they are interested in and find solutions to problems (Golubović-Ilić & Ćirković-Miladinović, 2020). The environment should be flexible, inspiring, challenging, and receptive to provide the child with challenging and stimulating experiences.

Contemporary research shows that experiences in early childhood have a decisive influence on the brain architecture, and thus also on the types and degree of future opportunities in adulthood. The period of early childhood is a sensitive period of development in which there are optimal opportunities to depend on experiences that teach something, and early STEM experiences can contribute to the development of educational competencies for lifelong learning, literacy development, mental, motor and emotional development of a child (McClure at al., 2017b).

Attitudes towards science, the need and desire to engage in science are formed early in childhood. STEM activities in that context influence children's choices, attitudes and later successful pursuit of science. If early-aged children are engaged in some sort of "science talk" during and after the STEM activities, children will build a science vocabulary and acquire the knowledge necessary for a deeper understanding of science topics. Early exposure to science phenomena leads to a better understanding of the science concepts and their deeper studying during formal education. Early and previous experiences have a significant influence on the acquisition and development of new knowledge. In this regard, educators should be flexible, adaptable to sudden and unexpected changes, creative to cautiously and carefully "follow" children's interests, provide adequate materials and be collaborators, partners with children while researching. If children are exposed to scientific concepts through exploration and play during their early childhood and apply the STEM approach to learning, their scientific literacy begins, i.e. the seeds of science are sown (Eshach & Fried, 2005).

Due to all the mentioned benefits of science education at an early age, many people who deal with the education of children of pre-school age, as well as many studies have shown that children can and should engage in STEM learning, even in the earliest years of life.

STE(A)M ACTIVITIES WITH PRE-SCHOOL AGE CHILDREN

The results of numerous studies show that there is a correlation between early experiences with STEM activities and later success in certain school subjects or in school in general. Some of the findings of those studies are that young children:

– have the capacity to deal with scientific terms and develop understanding at a conceptual level;

– need multiple and diverse opportunities (stimulating space, inspiring environment, diverse materials) in order to practice research and discovery of scientific phenomena;

– develop scientific skills and knowledge in both formal and informal environments, engaging in experiential learning (McClure, 2017b; Golubović-Ilić & Ćirković-Miladinović, 2020).

The entire perspective of knowledge and experience of children in kindergarten is determined by parents and teachers. Children do not acquire knowledge from adults, but construct it based on their own activity and experience, discussing what they think and know with other children and adults. An essential part of science education and STEAM concept is learning via the scientific method, of which experimentation is the central component. Children, with the help of educators or parents, explore objects and their immediate environment with their senses – touch, smell, taste, hearing and observation. Adults join the game only when children want it or when the game dictates it (McClure, 2017b). Learning and experimentation should be interactive, collaborative and exciting.

STEM activities usually start with a question or problem for which an answer or solution is sought. A problem is worked on for a certain amount of time in order to investigate the problem and discover (find) a solution. The preschool teacher's role is to be the leader and to encourage the children to take full control of the project from start to finish. At the base of every research is a game, but while children, for example, make a windmill out of paper, pins and a plastic tube or a paper kite, through practical work and play they will learn a lot: wind is air that moves; it can move at different speeds and be weak or strong, stormy; that time when we notice that the windmill spins or we can play with a paper kite is windy; that the paper is flexible, that the pin can stab them, so they should be careful or seek the help of adults or friends who are more dexterous, etc. By investigating water, its properties, forms of appearance in nature, precipitation, changes in state during heating and cooling, solubility, etc., children can examine what water can do and in what ways water power can be used, hydrostatic pressure (science), to construct a mill from different materials (engineering, technology), check the influence of the size and number of paddles (science, mathematics) on the speed of rotation of the mill wheel. At the same time, there is no "final" and unique solution – ideas, proposals, used means and materials can be very different, and products from very simple to complex to the extent that the mill represents a system.

STEAM activities allow children to connect previous and new experiences in a creative way, to explore together and learn from children of different ages. In STEAM activities,each child contributes with their authentic experience: some things make sounds, some things flow, some things can be put in other things. Experiences in and with the material world are the starting point of cognitive development (Van Keulen, 2018).

STEAM learning does not only take place at pre-schools or kindergardens. For young children, the family is the most important learning environment. In addition to peers and other children, co-researchers in the project are parents,

educators and other adults with whom the children collaborate. Quality interaction with adults, peers and older children is as important as rich material experiences. In the various social relationships which children established with people in their environment, they become socialized, develop communicative skills, enrich and expand their vocabulary, get to know the material world and scientific phenomena through play and research (Van Oers, 2013).

Young children have the capacity and are able, in accordance with their age, to make observations, simple experiments, observe and predict, check their assumptions, collect data and begin to understand what they have discovered. Such experiences help them understand the characteristics, needs, and life cycle of plants, animals, etc., and it prepares them to make predictions and generate ideas about new facts they find. They are involved in STEM learning every day, without even realizing it, because it is experiential learning that children practice every day. STEM learning includes examining the form, solubility of materials; pouring, emptying and filling containers of different sizes with dry (sand, pebbles, shells, macaroni, etc.) and "wet" (water and other liquids) materials; mixing colors to get other colors, comparing the sizes, lengths, shapes of certain means of construction (wooden blocks, cubes, containers, boxes, etc.); a symbolic game of trade, imagined journeys, certain professions – a game of imagination or roles (architect, builder, astronaut, archaeologist, etc.).

The basis of work with children of early ages should focus on active, practical work, children's engagement and exploratory learning based on experimental work or project engagement. STEAM concept and innovative teaching strategies not only make learning fun but also help young children to develop a lifelong love for learning. Because STEM activities are interactive and inquiry-based, they provide children with many opportunities to learn and be actively involved. At the core of STEM activities are children's curiosity, desire and need to explore and understand their environment in order to function successfully in it. The "trigger" for the beginning of any study and research is actually the desire to discover the way or reason for some event, process, and phenomenon. Adults can support children's engagement in STEM activities by encouraging and enabling children to solve problems, use their imagination, ask questions, collaborate with others, experiment, make, build, construct and try different things in different ways. While playing, children develop STEM skills about the world around them, develop and strengthen their technological, scientific, engineering, mathematical, but also communicative, social and emotional competencies and abilities. When they are allowed to explore the things of nature and science according to their own desire, they are encouraged to ask questions and find ways to synthesize and formulate their thoughts about what they see. Their explorations may seem or become messy and unpredictable, children can ask questions that are difficult to answer, but it is important that adults (educators and parents) find a way to provide them with learning opportunities and materials that support exploration and discovery. So, it is vital to start teaching STEM at an early age and teach it well (Van Keulen, 2018).

To initiate problem-based learning and STEM activities, the preschool teachers can also use certain life-practical situations. For example, if the children have tea with breakfast that day, teacher can start a conversation with questions related to sweetening, that is, putting a certain amount of sugar in the tea John poured 2 teaspoons of sugar into the tea, and Mary one cube. Whose tea will be sweeter? In whose tea will the sugar dissolve first? Why? What would happen if Mary stirred her tea and John waited for the sugar to dissolve? In whose cup would the sugar dissolve faster? With these and similar questions, the children would spontaneously investigate solubility and the factors that affect the speed of dissolution, increase and decrease the amount of sugar (number of cubes, teaspoon), vary the temperature of the tea (hot, warm, lukewarm), used sugar of different sizes (powdered sugar, crystal and cubes). The bottom line is that the organization of STEM activities does not require special conditions, means and ‘‘equipment’’, but a little imagination, creativity and enthusiasm.

In order for children to acquire and maintain an interest in STEM fields, it is necessary for the educator to design, that is, create such an environment in which they understand the concepts and can apply them to real actions. A successful organization of STEM activities requires an inspiring environment that encourages children to explore. The role of pre-school teachers is to act as a medium of knowledge between the children and the concepts being studied, to act as a “guide” whenever the child is not sure how to approach a problem or task, and to obtain all the necessary material for work. First of all, he/she checks and determines if any of the children already know something about a certain problem (e.g. Why and where do rain puddles disappear when the sun warms them?), what they know, and what can be of help to them in solving a certain problem, what ideas and suggestions they have to investigate the problem and find a solution, and what materials and resources they need during the research. The problems and questions on which STEM activities are based and from which they start should be challenging, provocative and slightly more difficult, complicated (in the zone of subsequent, the one that is next in development, according to Vygotsky) than the age-related capabilities of children, i.e. formulated in such a way that it is necessary for children to make a mental effort to come up with a solution. In addition, it should be remembered that the STEM concept does not prioritize finding definitive answers and original solutions. In the first place, it is the process, participation in research, exchange of ideas, cooperation, individual achievements and progress, because research is a personal achievement of the one who participates in it, even when what he/she is researching is known to others.

Like many other children’s games, STEM activities involve noise, mess, intense movement and action. Children talk and listen, agree, design and create. When they are engaged in collaboration and occupied with multi-sensory, hands-on and discovery activities, explorations that enable different approaches, differentiated solutions, predictions and hypothesis testing, children are satisfied, fulfilled and happy. It is important that the preschool teacher during the children’s play notices

the problems that the children face, the problems that they want to solve, the phenomena that they want to investigate and explain, because these are actually opportunities to engage their thinking and inspire them to continue the research spontaneously, through the game that he/she “channels” and directs.

For such a way of working, it is necessary for preschool teachers to create and develop a space in which children will comfortably and without hesitation explore, experiment and make mistakes. Some projects will fail or be contrary to their or our expectations, so we should use such an opportunity to develop children’s persistence, patience and perseverance, the ability to accept defeat, talk with children about what went wrong and in what ways we can change things next time. The essence of the STEAM concept consists of trials and errors, searching for scientific truth, checking ideas and assumptions. Every mistake for children is a new beginning and a challenge because there is no other period in people’s life where there are so many possibilities, where a person has so much energy, perseverance and enthusiasm, and where he/she masters and develops complex capacities for necessary for his/her future opportunities, personality and successful functioning in further life (De Jarnette, 2018).

IN LIEU OF CONCLUSION

Children of early ages have an innate need to explore, incredible curiosity and the need to explain events, phenomena and processes in their environment, which the STEAM concept can generally adequately respond to. The problems that most often arise during the implementation of the STEAM approach concern the professional competencies of preschool teachers (Van Keulen, 2018) and, in general, their lack of self-confidence and courage to study science with children (Ferkany, 2008). Today’s preschoolers are tomorrow’s inventors and future problem solvers. However, in order to effectively and adequately engage early-aged children in STEM activities, educators need “more serious training and professional development” (McClure at al., 2017a; Wan Mak & Fancourt, 2019).

A good and successful preschool teacher will support children by following their interests, organizing various research activities, providing children with a stimulating environment for work, providing various didactic tools, video and audio recordings, encyclopedias, and encouraging work with different materials. The above-mentioned information confirms that the dilemma of whether to use the STEAM approach at an early age does not exist. The answer to the question *Should Science be Taught in Early Childhood?* is positive: Yes, it should.

References

Breneselović, D., Krnjaja, Ž. & Backović, S. (2022). Guide for arranging space in kindergarten: space in accordance with the Basics of the PVO program "Years of Ascens". Belgrade: Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia, https://ecec.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2023/01/Vodic-za-uredjenje-prostora-u-decjem-vrticu-s4.pdf.

Cekić-Jovanović O. & Gajić N. (2022). Attitudes of Primary School teachers about the importance, place and role of modern Technology and Mathematcs in STEAM Education. *Uzdanica*, XIX, University of Kragujevac Faculty of Education in Jagodina, 183–197, http://dx.doi.org/10.46793/Uzdanica19.S.183CJ.

De Jarnette, N. K. (2018). Implementing STEAM in the Early Childhood Classroom. *European Journal of STEM Education*, 3(3), 18, https://doi.org/10.20897/ejsteme/3878.

Eshach, H. & Fried, M. N. (2005). Should Science be Taught in Early Childhood?. *Journal of Science Education and Technology*, 14(3), 315–336. DOI 10.1007/s10956-005-7198-9.

Ferkany, M. (2008). The Educational Importance of Self-Esteem. *Journal of Philosophy of Education*, 42(1), 119–132. DOI 10.1111/j.1467-9752.2008.00610.x.

Glancy, A. W., Moore, T. J., Guzey, S. S., Mathis, C. A. & Siverling, E. A. (2014). *Examination of Integrated STEM Curricula as a Means Toward Quality K-12 Engineering Education* (Research-to-Practice), 360 of Engeenering Education – 121st ASEE Annual Conference & Exposition, Indianapolis, IN, June 15–18, 2014, Paper ID #9986. DOI 10.18260/1-2-20446.

Golubović-Ilić, I. & Ćirković-Miladinović, I. (2020). Learning science in preschool by using research approach. *Acta Didactica Napocensia*, 13(1), 77–86. DOI 10.24193/adn.13.1.8.

Jovanović, M. & Kovčić, V. (2017). Contemporary Society Challenges of Integrative Teaching. *Sinteze*, 11, 39–71. DOI 10.5937/sinteze6-13812.

Kopas-Vukašinović, E. (2006). Uloga igre u razvoju dece predškolskog i mlađeg školskog uzrasta, Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja, 38(1), 174–189, https://doiserbia.nb.rs/img/doi/0579-6431/2006/0579-64310601174K.pdf.

McClure, E., Guernsey, L., Clements, D., Bales, S., Nichols, J., Kendall-Taylor, N. & Levine, M. (2017a). *Guest Editorial: How to Integrate STEM Into Early Childhood Education, Science and Children*, 055(02). DOI 10.2505/4/sc17_055_02_8.

McClure, E. R., Guernsey, L., Clements, D.H., Bales, S. N., Nichols, J., Kendall-Taylor, N. & Levine M. H. (2017b). *STEM starts early: Grounding science, technology, engineering, and math education in early childhood*. The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop, New America.

Sanders, M. (2009). STEM, STEM Education, STEM Mania. *Technology Teacher*, 68, 20–26, https://www.teachmeteamwork.com/files/sanders.istem.ed.ttt.istem.ed.def.pdf.

Sneideman, J. M. (2013). Engaging Children in STEM Education EARLY! Feature Story, Natural Start Alliance and NAAEE. December 2013. [accessed Jun 21 2023], https://naturalstart.org/feature-stories/engaging-children-stem-education-early.

Strutynska, O. & Umryk, M. (2019). Learning Start ups as a Project Based Approach in STEM Education. E-Learning and STEM Education, Scientific Editor Eugenia Smyrnova –Trybulska, 529–555. DOI 10.34916/el.2019.11.34.

Van der Graaf, J., Segers, E. & Verhoeven, L. (2018). Experimentation Abilities in Kindergarten Children with Learning Problems. *European Journal of STEM Education*, 3(3), 13. DOI 10.20897/ejsteme/3873.

Van Keulen, H. (2018). STEM in Early Childhood Education. *European Jourrnal of STEM Education*, 3(3), 06, https://doi.org/10.20897/ejsteme/3866.

Van Oers, B. (2013). Is it play? Towards a reconceptualisation of role play from an activity theory perspective. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 185–198, https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.789199.

Wan Mak, H. & Fancourt, D. (2019). Arts engagement and self-esteem in children: results froma propensity score matching analysis. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1449(1): Annals Reports, Pages 1–82. DOI 10.1111/nyas.14056. Epub 2019 Apr 15.

Ирена Голубовић-Илић
Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука, Јагодина

СТЕМ АКТИВНОСТИ У РАДУ СА ДЕЦОМ РАНИХ УЗРАСТА

Резиме

Образовање је витални део сваког друштва и игра кључну улогу у обликовању будућности младих ученика. Пошто традиционалне наставне методе нису увек ефикасне у ангажовању и мотивисању ученика, посебно у свету који је све дигиталнији и који се брзо развија, наставници би требало да развијају и примењују нове, иновативне наставне стратегије које промовишу и укључују активно учење. СТЕ(А)М концепт је такође део савремене наставне парадигме и представља спој науке, технологије, математике, инжењерства и уметности. Истовремено, СТЕМ је много више од било ког појединачног предмета/области. То је култура коју треба да градимо са децом. У основи овог концепта је активан практични рад, ангажовање деце и истраживачко учење, засновано на експерименталном или пројектном ангажовању и раду. СТЕАМ није само увод у науку, научне појаве и појмове, већ и дечји однос према креативности, изазовима, решавању изазова и начинима долажења до (проналажења) решења. У овом раду представљамо суштину и специфичности организовања СТЕАМ активности са децом раног узраста, значај и неопходност примене оваквог начина рада у раном детињству и могућности организовања СТЕАМ активности са децом у предшколским установама.

Кључне речи*: СТЕМ концепт, рано детињство, васпитачи, СТЕМ активности***.**

Научни скуп
Савремено предшколско васпитање и образовање – тенденције, изазови и могућности
Педагошки факултет у Ужицу
20. октобар 2023.

ISBN 978-86-6191-077-7
DOI 10.46793/SPVO23.205S
УДК 37.015:78(497)
Прегледни научни чланак
стр. 205–216

Данијела М. Судзиловски[*]
Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет, Ужице
Марија К. Танасковић[*]
Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет, Ужице

ЗАСТУПЉЕНОСТ МУЗИЧКИХ ПРЕДМЕТА НА ФАКУЛТЕТИМА ЗА ОБРАЗОВАЊЕ ВАСПИТАЧА У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ И РЕГИОНУ

Апстракт: Рад се бави музичким образовањем студената, будућих васпитача на иницијалном нивоу. Предмет спроведеног истраживања представљају студијски програми факултета на којима се школују васпитачи у Републици Србији, Босни и Херцеговини, Словенији, Црној Гори, Северној Македонији и Хрватској. Циљ истраживања је компаративна анализа студијских програма факултета на којима се школују васпитачи, конкретно, анализа заступљености музичких предмета који студентима омогућавају стицање компетенција за реализацију музичких активности. У фокусу су били обавезни и изборни предмети у оквиру музичког образовања студената. Узорак су чинили програми 17 факултета у Републици Србији и региону. Компаративна анализа показала је да су музички предмети различито инкорпорирани у студијске програме. Мања разлика је уочена у третману обавезних предмета, док је евидентна већа дистинкција код изборних предмета. Имајући у виду значај иницијалног образовања васпитача за будући рад са децом, сматрамо да је у креирању студијских програма за образовање васпитача потребно посветити више пажње и места музичким предметима да би музичко образовање студената током студија било континуирано.

Кључне речи: *васпитач, студијски програм, студијски предмети, музички предмети*.

УВОД

У савременим предшколским установама васпитачи су главни покретачи и иницијатори за модернизацију васпитно-образовних активности. Самим тим, „ефикасност предшколског васпитања и образовања зависи управо од обима

[*] sudzilovski@pfu.kg.ac.rs
[*] zmajaaa@gmail.com

знања васпитача, интернализације њихових уверења усмерених на дете и степена њихове интелектуалне сложености” (Elaldı, Batdı, Sönmez-Ölger, 2020: 618–619). Подручја компетентности васпитача за непосредан рад са децом, развијање сарадње и заједнице учења, као и развијање професионалне праксе конкретизована су кроз димензије знања, умења и вредности у *Правилнику о стандардима компетенција за професију васпитача и њиховог професионалног развоја* (Сл. гласник РС 27/18). Према наведеном документу, на нивоу иницијалног образовања васпитачи морају бити оспособљени да реализују све своје активности предвиђене васпитно-образовним циљевима, као и да теже да одрже квалитет свог рада и стално га унапређују. „Васпитачи су водитељи у процесу учења, васпитања и развоја деце, едукатори, организатори и иноватори” (Selaković i Ivanović, 2017: 197). Зато је важно да имају добро иницијално образовање и да су „мотивисани за касније самообразовање и стално стручно усавршавање утемељено на начелима целоживотног учења, које ће обухватити формално и неформално образовање” (Hrvatić i Piršl, 2007: 399). Како наводи Милан Матијевић, „данас су потребни васпитачи који могу креирати нове и оригиналне педагошке ситуације, уважавајући научне спознаје и компетенције којима су овладали на студијама, а које ће оптимално задовољавати развојне потребе деце која одрастају у новом медијско-технолошком окружењу” (Matijević, 2007: 307). Према Олсону (Olson, 1994), све активности добрих васпитача заснивају се на разумевању деце. Стога је пожељно да се компетенције васпитача заснивају на истраживању, валидацији, евалуацији и процедуралном учењу.

Програми предшколског васпитања и образовања обухватају различите области, као што су музичка и ликовна уметност, наука, драма, покрет и игра, језик и језичка писменост, природне науке, како би омогућили постизање примарних циљева предшколског образовања. Међу активностима унутар споменутих области на првом месту су музичке активности, у које васпитачи могу да укључе бројне елементе учења. Васпитачи би требало да „буду свесни значаја музичког васпитања за децу, као и да добро познају облике музичких активности, које су темељ за даљи развој музичких и других способности деце предшколског узраста” (Stolić, 2015: 32). Потребно је да постепено и стручно раде на развоју музичких способности, неговању љубави према музици као и на формирању и развијању музичког укуса код деце. Стога је за васпитача битно да стекне скуп музичких компетенција.

„Улога васпитача у оптималном остварењу потенцијала детета, па и постизању оптималног музичког развоја, веома је сложена јер је њихов задатак планирање одређених музичких активности које ће водити према следећој развојној фази, узимајући у обзир развојне и музичке потребе детета. Како би се развој изазивао и подстицао до његовог оптималног нивоа, требало би бирати оне делатности које су примерене тренутном општем и музичком развоју” (Николић, 2015: 21).

Ксенија Мирковић Радош (1996) истиче важност начела „оптимума утицаја” јер одређени чинилац има утицаја на неко развојно достигнуће само ако се активира у оптималном степену, а задатак сваког васпитача јесте да открије које је оптимално деловање одређеног чиниоца код сваког детета. Неопходно је да васпитачи поседују одређене компетенције у области музичког образовања да би применили одговарајући метод рада и пружили могућност деци да учествују у непосредном и активном музичком искуству, које је од непроцењиве вредности за њихов холистички развој. Међутим, иако је познат значај музике у холистичком развоју предшколског узраста, „васпитачи често занемарују да укључе музичке елементе у процес васпитања у раном детињству јер се осећају некомпетентним да деци пруже подршку неопходну за подстицање развоја њихових музичких способности” (Egert, Fukkink, Eckhardt, 2018: 427). И ставови васпитача према васпитно-образовном процесу и сопственим музичким способностима такође утичу на њихову спремност да реализују музичке активности (Lee & Lin, 2013). Такође, ако васпитачи сами нису активни током ових активности, интензитет музичког доживљаја код деце је смањен. Ово нарочито важи за „наставне методе које укључују Орфов инструментаријум, јер обухватају активности засноване на сарадњи, међусобној комуникацији и музицирању са децом” (Steen, 1992: 6).

МЕТОДОЛОГИЈА И РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Имајући у виду значај који васпитачи у предшколским установама имају за развој музичких способности деце и узимајући у обзир чињеницу да нису пронађена истраживања која су се бавила анализом студијских програма факултетā за школовање васпитача, извршена је компаративна анализа студијских програма факултетā који образују будуће васпитаче. Важне увиде који оправдавају разлоге истраживања доноси Лидија Николић (Николић, 2015), која је у свом истраживању дошла до резултата да чак 95,2% будућих учитеља на учитељском факултету није имало никакав вид ни формалног ни неформалног претходног музичког образовања. Такође, рад на оспособљавању студената за наставу музике „одвија се спорије у односу на друге области које студенти изучавају. Да би се студент оптимално оспособио, подразумева се да има потребне музичке способности и континуиран и дуготрајан рад на овладавању знањима које се односе на певање и свирање, а што претпоставља дужи временски период” (Судзиловски, Ивановић, 2014: 222). Имајући ово у виду, циљ истраживања је компаративна анализа студијских програма факултетā на којима се школују васпитачи, конкретно, анализа заступљености музичких предмета који студентима омогућавају стицање компетенција за реализацију музичких активности. Издвојени су обавезни предмети који су у вези са музичком педагогијом, као и изборни предмети (који припадају уметничкој области), који помажу да будући васпитачи стекну компетенције потребне за реализацију музичких активности. Извршена је компарација обавезних

предмета из разлога што њих изучавају сви студенти, те је било могуће представити их процентуалном вредношћу у односу на укупан број обавезних предмета, док то није било могуће са изборним предметима, у којима не узимају учешће сви студенти. Анализа је обухватила 17 студијских програма[1] факултетā (6 из Републике Србије и 11 из земаља региона).

Табела 1. Музички предмети на факултетима у Републици Србији

сем	статус	Београд	Врање	Јагодина	Лепосавић	Сомбор	Ужице
		Музички предмети са недељним бројем часова					
I	о	ВИН[2] 4					ВИН 3
	и		Х. пев. 1 2	Изв. вешт. 1 1			ХиО 1 2
II	о				ВИН 5		ВИН 3
	и	Кам. муз. 1 2 О1 2 Х1 2		Изв. вешт. 1 1	В.пев. 3	ХиО 4	ХиО 1 2
III	о		ВИН1 3	ВИН 2		Осн. МК 3	
	и		Х. пев. 2 2	XI 2		ХиО 4	ХиО 2 2
	о		ВИН2 3	ВИН 3			
IV	и	Кам. муз. 2 2 О2 2 Х2 2 Муз. лит. за децу 2	Муз. практ. 2	Изв. вешт. 2 2		ХиО 4	ХиО 2 2 ДМИ 2
V	о	Х3 2	ММВ1 2		ММВ I 4	ММК1 5	ММВ 1 2
	и	Стратегије изб. муз. лит. за децу 2	Х. пев. 3 2	Изв. вешт. 3 2			ХиО 3 2
VI	о	ММВ 1 4	ММВ1 2	ММВ 3			ММВ 1 2
	и		ДМС 2	XII 3	ДМИ 3	ХиО 4	ХиО 3 2 ДМС 3
VII	о	ММВ 2 7	ММВ 2 3	МПМВ 3			ММВ 2 3
	и	Х4 2 О4 2	Х.пев. 4 2	XIII 3			ХиО 4 2
VIII	о		ММВ 2 2	МПМВ 2	ММВ 2 5	ММК 2 5	ММВ 2 3
	и		МК и уметн. 2	XIV 3			ХиО 4 2 Муз. игре деце раног узраста 2
	%	**8,52**	**9,74**	**7,98**	**9,27**	**7,88**	**9,41**

[1] Студијски програми су преузети са званичних сајтова факултетā.

[2] Скраћеница ВИН означава Вокално-инструменталну наставу, ММВ – Методику музичког васпитања, МПМВ – Методички практикум музичког васпитања, Х – Хор, О – Оркестар, ХиО – Хор и оркестар, МК – Музичку културу, ММК – Методику музичке културе, ДМИ – Дечје музичке инструменте, ДМС – Дечје музичко стваралаштво.

Будући васпитачи у Републици Србији образовање стичу на седам државних факултета, на којима се основне студије реализују кроз осам семестара. На Факултету педагошких наука у Јагодини будући васпитачи стичу знања, вештине и умења у области музике кроз Вокално-инструменталну наставу, Методику музичког васпитања и Методички практикум музичког васпитања. Од 170 часова недељно, од првог до осмог семестра, који припадају обавезним предметима, обавезним музичким предметима припада 9,74%. Осим наведених, студентима су понуђени изборни предмети: Извођачке вештине 1, 2 и 3, и Хор у току четири семестра.

Педагошки факултет у Сомбору, у оквиру обавезних предмета предвиђа укупно 165 часова предавања и вежби. Проценат учешћа часова обавезних музичких предмета у укупном броју часова је 7,88%. Музички предмети који се изучавају на овом факултету су: Основе музучке културе и Методика музичке културе 1 и 2. Студенти немају прилику да самостално бирају изборни предмет који би повећао њихове компетенције из музичког образовања, јер осим Хора и оркестра, нема других изборних предмета.

Педагошки факултет у Ужицу почиње са музичким образовањем студената у првом семестру кроз обавезни предмет Вокално-инструментална настава. Методике музичког васпитања 1 и 2 предвиђене су за другу половину студија. Од укупног броја часова обавезних предмета који износи 170, обавезним музичким предметима припада 16, односно 9,41%. Поред Хора и оркестра, који је предвиђен као изборни предмет током свих осам семестара, студенти бирају изборне предмете: Дечји музички инструменти, Дечје музичко стваралаштво и Музичке игре деце раног узраста.

Музика се на Педагошком факултету у Врању изучава кроз Вокално-инструменталну наставу 1 и 2 и Методику музичког васпитања 1 и 2. Од 154 часа обавезне наставе, партиципација обавезних предмета из области музике износи 9,74%. Како би студенти могли да стекну шира знања, понуђени су изборни предмети Музички практикум и Музичка култура и уметност, поред Хорског певања које је предвиђено у четири семестра.

Учитељски факултет у Београду предвиђа Вокално-инструменталну наставу у оквиру једног семестара, као и Методику музичког васпитања 1 и 2. Удео часова музичких предмета у обавезним часовима је 8,52%. Поред наставних предмета Хор и Оркестар, који су предвиђени да се реализују током четири семестра, програм предвиђа изборне предмете: Камерна музика 1 и 2, Музичка литература за децу и Стратегија избора музичке литературе за децу.

На Учитељском факултету у Лепосавићу је сличан програм. Разликује се у броју укупног броја обавезних предмета, тако да је удео предмета из области музике 9,27%. Хорско певање је предвиђено само у једном семестру, а од изборних предмета постоји Дечји музички инструмент.

Табела 2. Музички предмети на факултетима у региону

сем.	статус	Бијељина	Битољ	Загреб	Скопље	Тузла	Штип
		музички предмети са недељним бројем часова					
I	о	ВИН 4		ГК[3] 3 Клав. 1/ Гит. 1 2		МКI 4	
	и	Х. пјев. 3					
II	о и					МКII 4	
III	о			Клав. 2/ Гит. 2 2 Инстр. прат. с пјев. I 2			
	и	О 3					
IV	о		ОМВ 4				МВ са мет. 4
	и					Свир. 3	
V	о	Мет. разв. муз. спос. 4		Инстр. прат. спјев. II 1 МГК 1 3			
	и		МИ 4				
VI	о		ММВ 4	МГК 2 3	Осн. МВ са МИ 8		
	и					Х 2	
VII	о				МВ са мет. 6	ММОI 2	
	и						
VIII	о и	ММВ 4				ММОII 2	
	%	**9,09**	**7,69**	**12,39**	**8,95**	**7,59**	**3,44**

У федерацији Босне и Херцеговине васпитачи се образују на факултетима који се налазе у Тузли, Сарајеву и Бихаћу и на факултетима у Републици Српској: у Бањој Луци и Бијељини. Наставни план Филозофског факултета у Тузли предвиђа обавезне предмете: Музичка култура у првом и другом семестру, и Методика музичког одгоја 1 и 2 у шестом и седмом. Укупан проценат ових часова у склопу обавезних износи 7,59%. Поред ових, студентима се нуде два изборна предмета – Свирање у четвртом и Хор у шестом семестру. На Педагошком факултету у Бијељини у оквиру програма Предшколско васпитање и образовање, основе музичке писмености предвиђене су само у првом семестру, у оквиру наставног предмета Вокално-инструментална настава. У петом семестру је Методика развоја музичких способности, а у седмом семе-

[3] Скраћеница ГК означава Глазбену културу, МГК – Методику глазбене културе, ОМВ – Основе музичког васпитања, ММО – Методику музичког одгоја, МИ – Музички инструмент.

стру Методика музичког васпитања. Ови обавезни предмети чине 9,09% од укупног броја предмета. Изборни предмети Хорско пјевање и Оркестар предвиђени су у по једном семестру. На Универзитету у Бањој Луци, у оквиру интегрисаних студија, у првом циклусу образовања васпитача, план предвиђа само два обавезна предмета. Основе музичке писмености се постављају преко наставног предмета Музички практикум, а њихова примена се изучава на предмету Методика музичког васпитања. Оба предмета се реализују у току једног семестра. Њихов удео у обавезним предметима износи 7,20%.

У Црној Гори васпитачи се образују на Филозофском факултету Универзитета Црне Горе кроз интегрисане студије. План првог циклуса, који траје три године, предвиђа два предмета из области музике са по једним семестром: Музичка култура и Методика музичке културе, што чини 6,16% од обавезних предмета. Изборни предмети за област музике нису предвиђени.

У Северној Македонији образовање васпитача одвија се на Универзитету Св. Климент Охридски, на педагошким факултетима у Скопљу и Битољу и на Универзитету „Гоце Делчев”, на Факултету образовних наука у Штипу. У Скопљу, на одсеку за Предшколско васпитање, у оквиру првог циклуса који траје четири године, изучавају се само два обавезна музичка предмета: Основе музичког васпитања са музичким инструментом и Музичко васпитање са методиком (шести, односно седми семестар). Удео у обавезним предметима износи 8,95%, док изборних предмета у области музике нема. У оквиру истог универзитета, на Педагошком факултету у Битољу, наставни програм предвиђа три предмета. Два су обавезна (Основе музичког васпитања и Методика музичког васпитања) и чине 7,69% од укупног броја обавезних предмета, и један изборни (Музички инструменти). Факултет образовних наука у Штипу који је у саставу Универзитета „Гоце Делчев”, будућим васпитачима не нуди велики избор предмета у оквиру музичке педагогије. Кроз четворогодишње школовање предвиђен је само један предмет и то у једном семестру – Музичко васпитање са методиком. Проценат у укупном броју обавезних предмета износи свега 3,44%. Не постоје изборни предмети у области музике.

Табела 3. Музички предмети на факултетима у региону – интегрисане студије

сем	стат	Бања Лука	Копар	Марибор	Никшић	Пула
		музички предмети са недељним бројем часова				
I	о	Муз. практ. 5	Глазб. јез. 3	ВИН практ. 3		
II	и о и			ВИН практ. 3	МК 4	ГК 2
III	о и		Глазб. акт. 3	Дид. МВ 5	ММК 5	Глазб. практ. 2
IV	о					Глазб. практ. 2

сем	стат	Бања Лука	Копар	Марибор	Никшић	Пула
V	и		Дете и муз. 4	Инстр. игра - Орф. инстр. 2		Осн. збор. пјев. 2 МГКу интегр. курик. 3 Креат. глазб. рад 2 МГК у интегр. курик. 3
	о					
	и					
	о	ММВ 4				
VI	и		Муз. ствар. 5 Муз. дид. игре 2	Муз. игре у врт. 3		
	%	**7,20**	**9,09**	**10,58**	**6,16**	**9,84**

У Словенији васпитачи стичу образовање на три универзитета, у Љубљани, Марибору и Копру. На Педагошком факултету у Марибору, у оквиру првог ступња који траје три године, изучавају се два обавезна предмета: Вокално-инструментални практикум 1 и 2 и Дидактика музичког образовања, као и два изборна: Инструментална игра – Орфов инструментариј и Музичке активности у вртићу. Поменути обавезни предмети чине 10,58% свих часова обавезних предмета. Педагошки факултет у Копру, на смеру који образује васпитаче, предвиђа три обавезна предмета који се изучавају у по једном семестру: Глазбени језик, Глазбене активности и Дете и музика. Њихова партиципација у укупном збиру износи 9,09%. Поред обавезних, студентима су понуђен изборни предмети: Музичко стваралаштво и Музичке дидактичке игре.

У Хрватској, од девет државних свеучилишта, на шест се образују васпитачи: на факултетима за одгојне и образовне знаности у Осијеку и Пули, учитељским факултетима у Ријеци и Загребу, филозофским факултетима у Сплиту и Задру на Одсјеку за изобразбу учитеља и одгојитеља. На Учитељском факултету у Загребу, на смеру за преддипломски свеучилишни студиј Рани и предшколски одгој и образовање, образовање васпитача реализује се кроз основне студије које трају четири године. Предвиђени су само обавезни предмети у прве три године студија. Основе музичке писмености се изучавају кроз предмет Глазбена култура, свирање се учи на предметима Клавир (Гитара) 1 и 2 и Инструментална пратња с пјевањем 1 и 2. Методичка знања и умења студенти стичу на премету Методика глазбене културе 1 и 2. У току трајања студија укупан фонд часова обавезних предмета износи 113. Од тога музичким припада 12,39%. На интегрисаном студијском програму Рани и предшколски одгој Факултета за одгој и образовне знаности у Пули на прије-дипломском програму који траје три године, будући васпитачи знања из музичке писмености стичу на предмету Глазбена култура. Свирање се реализује кроз Глазбени практикум, а начин примене ових знања кроз Методику глазбене културе у интегрираном курикулуму. Уз обавезне, предвиђени су и

изборни предмети: Основе зборног пјевања и Креативна глезбена радионица. Учешће обавезних предмета у области музике у укупном броју износи 9,84%.

ДИСКУСИЈА И ЗАКЉУЧАК

„Данас се од факултета очекује да образују студенте за живот и рад у организацијама друштва знања чије су основне вредности применљивост знања, активан однос према професионалном развоју и целоживотно образовање” (Selaković i Ivanović, 2017: 198). С обзиром на то да је музика неизоставан део културног одрастања деце, чини се важним позив за редефинисање курикулума установа које школују будуће васпитаче, што би укључило и освешћивање значаја који музика има за културни, музички и општи развој деце. На тај начин би „васпитачи (уз одређену стручну подршку) били у могућности да пруже потребну музичку стимулацију и деци која су остала ускраћена за рана музичка искуства” (Đuragić, Šimoković, Mihić, 2017: 157).

Компаративна анализа која је обухватила студијске програме факултета који образују будуће васпитаче у Републици Србији и у земљама региона показала је да су музички предмети различито третирани. Очекивано, мања разлика се односи на обавезне предмете, на којима се постављају основе музичке писмености, савладавање основних вештина свирања на инструменту и примена у оквиру методике. Удео ових предмета, који су саставни део студијских програма, регулишу прописи Националног тела за акредитацију и обезбеђење квалитета у високом образовању.

На факултетима у Републици Србији учешће обавезних предмета је у распону од 7,88% (Сомбор) до 9,74% (Врање). Код неких студијских програма проблем представљају мале могућности остваривања циљева и задатака код изучавања основа музичке писмености и овладавања инструментом, јер је планиран рад само у оквиру једног семестра, што је недовољно времена за оспособљавање студената. Како би се омогућило напредовање у стицању знања из ове области, студијски програми предвиђају изборне предмете који нуде различите садржаје. Најчешће укључен предмет је Хор који помаже у развијању вештина, али је проблем релативно мала укљученост студената.

У Црној Гори, на факултету који образује васпитаче није посвећена пажња области музике. Обавезни предмети се изучавају само два семестра и њихова присутност је свега 6,16%, док изборних музичких предмета нема. У Босни и Херцеговини су анализирани студијски програми три факултета који образују васпитаче. Резултати су показали да се распон учешћа музичких предмета у обавезним креће од 7,20% до 9,09%. Интересантно је приметити да студијски програм факултета у Бањој Луци нема изборне предмете и да предмет Свирање у Бијељини има статус изборног. Факултети у Северној Македонији, чији су студијски програми предмет овог истраживања, имају различите

предмете у области музике. У Скопљу музичким предметима припада 8,95%, у Битољу 7,69%, док је у Штипу тај проценат свега 3,45. На студијама првог степена педагошких факултета у Словенији музички предмети су укључени са мањим разликама: 9,09% у Копру и 10,58% у Марибору. Музички предмети у оквиру студијских програма имају најбољи статус на факултетима у Хрватској. Распон удела предмета у области музичке педагогије креће се од 9,84% (Пула) до 12,39% (Загреб).

Када студенти започињу школовање на иницијалном образовању за васпитаче, њихова знања из основа музичке писмености практично не постоје, односно имају дефицит у односу на остале области које ће изучавати током школовања. Ова специфична област, за коју се знања, умења и вештине не могу стећи у кратком року, захтева континуиран рад у дужем периоду. Основе за методику се постављају у првом обавезном предмету са којим се студенти сређу. Од студената се очекују другачија, функционална, употребљива и применљива знања, а савремена предшколска установа од васпитача захтева флексибилност, професионалнинизам, брзо учење и прилагођавање новим улогама. Такође, од васпитача се очекује да „предшколске активности оплемене новим методама, средствима, стратегијама рада, уважавајући индивидуалност, интересовања и могућности деце, као и потребе друштва” (Selaković i Ivanović, 2017: 199). Комплексност реализације ових задатака које очекујемо од васпитача, није у складу са могућностима њиховог иницијалног музичког образовања. Ограничавајући фактор је кратко време које је предвиђено за стицање потребних музичких знања, вештина и умења, ако имамо на уму да студенти долазе без икаквих предзнања у овој области.

Литература

Bačlija Sušić, B. (2018). Preschool Teachers' Music Competencies Based on Preschool Education Students' Self-Assessment. *Croatian Journal of Education*, 20(1), 113–129.

Đuragić, N., Šimoković, K. i Mihić, V. (2017). Povezanost muzičkog obrazovanja i iskustva sa porodičnom kulturno-pedagoškom klimom budućih vaspitača. *Pedagoška stvarnost*, 2, 145–160.

Egert, F., Fukkink, R. G. & Eckhardt, A. G. (2018). Impact of in-service professional development programs for early childhood teachers on quality ratings and child outcomes: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 88(3), 401–433.

Elaldı, Ş., Batdı, V. & Sönmez-Ölger, D. (2020). Music education competencies of preschool teachers and preservice preschool teachers. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 9(2), 617–636. DOI 10.30703/cije.640704.

Lee, P. & Lin, S. (2013). Music teaching for young children at a developmentally appropriate practice classroom in Taiwan. *Music Education Research*, 15, 107–122. DOI 10.1080/14613808.2012.759549.

Matijević, M. (2007). Znanstvene kompetencije učitelja primarnog obrazovanja. U N. Babić (ur.): *Zbornik radova, Kompetencije i kompetentnost učitelja* (303–308). Osijek: Grafika.

Mirković-Radoš, K. (1996). *Psihologija muzike*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Николић, Л. (2015). *Фактори стицања и развоја музичких компетенција код студената учитељских студија* (Необјављена докторска дисертација). Београд: Факултет музичке уметности.

Olson, D. R. (1994). *The world on paper*. Cambridge: Cambridge University Press.

Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju vaspitača i njihovog profesionalnog razvoja, „Službeni glasnik RS“, br. 88/17 i 27/18, Beograd. Retrieved October 7, 2022 from the World Wide Web http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2018/09/Pravilnik-o-standardima-kompetencija-za-profesiju-vaspita%C4%8Da-i-njegovog-profesionalnog-razvoja.docx.

Selaković, K. & Ivanović, M. (2017). Competencies of students – kindergarten teachers for realization visual arts and music activities in preschool institutions. In L. Vujičić, O. Holz, M. Duh & M. Michielsen (eds.): *Contributions to the Development of the Contemporary Paradigm of the Institutional Childhood. An Educational perspective* (197–210). Berlin: Lit Verlag.

Steen, A. (1992). *Exploring Orff*. New York, NY: Schott Music Cooperation.

Stolić, J. (2015). Razvijanje muzičkih sposobnosti predškolske dece kroz određene oblike muzičkih aktivnosti. *Istraživanja u pedagogiji*, 5(2), 30–44.

Судзиловски, Д. и Ивановић, М. (2014). Музичка писменост студената на почетку иницијалног образовања. *Зборник радова Педагошког факултта,* Ужице, 17(16), 213–224.

Hrvatić, N. i Piršl, E. (2007). Kurikulum pedagoške izobrazbe učitelja. U V. Previšić (ur.): *Kurikulum: teorije–metodologija–sadržaji–struktura* (385–412). Zagreb: Školska knjiga.

WEB извори

https://pef.um.si/studij/1-stopnja/predsolska-vzgoja-vs/

https://www.pef.upr.si/sl/izobrazevanje/1-stopnja/predsolska-vzgoja/od-2018-2019/

https://ff.unibl.org/predskolsko-vaspitanje

https://www.pfvr.ni.ac.rs/oas/

http://www.uf.bg.ac.rs/

https://pefja.kg.ac.rs/

https://pfu.kg.ac.rs/

http://www.pef.uns.ac.rs/

https://www.ucg.ac.me/ff

https://uf-pz.net/

https://www.pfsko.ukim.edu.mk/

https://www.ugd.edu.mk/

http://www.pfb.ues.rs.ba/

https://pfbt.uklo.edu.mk/

https://fooz.unipu.hr/fooz

Danijela M. Sudzilovski
University in Kragujevac, Faculty of Education, Užice
Marija K. Tanasković
University in Kragujevac, Faculty of Education, Užice

REPRESENTATION OF MUSIC SUBJECTS AT EDUCATORS TRAINING FACULTIES IN THE REPUBLIC OF SERBIA AND THE REGION

Summary

The paper deals with music education of students, future educators at the initial level. The subject of the conducted research arestudy programs of the faculties where educators are trained in the Republic of Serbia, Bosnia and Herzegovina, Slovenia, Montenegro, North Macedonia and Croatia. The goal of the research is a comparative analysis of study programs of the faculties where educators are trained, specifically, an analysis of the representation of music subjects that enable students to acquire competencies for the realization of musical activities. The focus was on compulsory and optional subjects within the musical education of students. The sample consisted of the programs of 17 faculties in the Republic of Serbia and the region.The comparative analysis showed that music subjects are incorporated differently in the programs. A smaller difference was observed in the treatment of compulsory subjects, while a greater distinction is evident in optional subjects. Bearing in mind the importance of the initial education of educators for future work with children, we believe that in the creation of study programs for the education of educators, it is necessary to devote more attention and space to music subjects, so that the musical education of students is continuous during their studies.

Keywords: *educator, study program, study subjec, music subjects.*

Научни скуп
Савремено предшколско васпитање и образовање – тенденције, изазови и могућности
Педагошки факултет у Ужицу
20. октобар 2023.

ISBN 978-86-6191-077-7
DOI 10.46793/SPVO23.217Z
УДК 37.015:613(497.4)
Прегледни научни чланак
стр. 217–234

Joca Zurc[*]
University of Maribor, Faculty of Arts, Maribor, Slovenia

HEALTH EDUCATION WITHIN THE CURRICULA OF PRESCHOOL TEACHER EDUCATION: COMPARATIVE PEDAGOGICAL STUDY AMONG SLOVENIAN UNIVERSITIES

Abstract: A healthy lifestyle, especially regular physical activity, has been shown to be a significant predictor of a child's health and academic success throughout the lifespan. The early years of childhood are crucial in developing a healthy lifestyle. Positive effects can be achieved with planned and organized health education in kindergartens as one of the central communities that reach most preschool children and their families. In this paper, we studied health education from the perspective of the curricula of preschool teacher education. A comparative pedagogical study was designed to investigate the characteristics of health education in the university curricula of prospective preschool teachers in Slovenia. The findings showed that students encounter health education to a greater extent during their undergraduate studies. Physical activity seems to be the most prevalent among the topics. However, future studies are needed to fully evaluate the role and potential of health education in the curricula of preschool teachers.

Keywords: *health education, health pedagogy, preschool education, Slovenian universities.*

INTRODUCTION

The preschool period is a crucial time in a child's development for developing good health and adopting a healthy lifestyle that will continue throughout the entire lifespan (Biro & Wien, 2010; Dwyer et al., 2009). Poor physical fitness is a high-risk factor for high blood pressure, cholesterol, blood sugar and insulin deficiency, which lead to chronic non-communicable diseases (Charlton et al., 2014). On the contrary, a child's healthy lifestyle, especially regular physical activity (Tomporowski et al., 2008; Zurc & Planinšec, 2022), adequate body weight

[*] joca.zurc@um.si

(Datar, Sturm, Magnabosco, 2004), and better physical fitness (Fedewa & Ahn, 2011) have been shown to be significant predictors of a child's health and academic success in school. These findings suggested that health-related behaviour has an essential impact on a child's development, physical and mental health, and school performance. The need for a systematic and guided approach to developing of healthy lifestyle among preschool children is emphasized. Kindergartens are one of the central communities where planned and organised programmes in health education can reach most preschool children and their families.

Health education and kindergartners support preschool children to obtain functional knowledge about health, reinforce their attitudes and beliefs about health, and develop the practical skills for adopting and maintaining healthy behaviour throughout their lifespan (Centers for Disease Control and Prevention, 2021). It aims to promote and nurture children's healthy development, physical and mental well-being, responsible attitudes and behaviours towards their health (Peček Čuk & Lesar, 2020). Health education is a pedagogical process with planned teaching and learning objectives, activities and strategies related to preschool children's needs, interests and developmental features.

Contemporary health education is recognised within educational science as an independent field defined by its aims, principles, content, methods, resources, personnel, organisation, and research work. The primary efforts are dedicated to accepting health as the principal value, developing positive attitudes towards health and implementing it in everyday life among individuals and the whole society (Hoyer, 2005). Health education systematically addresses all critical areas of health and health-related behaviour in children and adolescents, including mental health, physical health, well-being, risk behaviours such as smoking, abuse of alcohol and other psychoactive substances, sexual health, violence and safety, injury prevention and quality of sleep (Centers for Disease Control and Prevention, 2021; Page in Page, 2015). It is worth to be mentioned that health education is certainly not an innovation of the contemporary time but rather an established field in the history of pedagogy. Namely, health education has been mentioned in the works of the greatest pedagogical classics, such as Jan Amos Komensky, John Locke, Jean-Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi and Herbert Spencer. It was sometimes addressed directly as health education and health-related behaviour, but most often through physical education. In both cases, the pedagogical classics were written about the importance of educational actions towards a child's behaviour related to physical and mental health and well-being (Žlebnik, 1978).

The concept of health education as a pedagogical approach has been differentiated from the concept of health promotion. Unlike health education, health promotion primarily addresses the social and physical environment in which health is promoted. When the environment provides the primary conditions for health, such as adequate nutrition, clean water, ergonomic furniture, etc., it is more likely that an individual’s choices will be related to health. However, health education teaches the

individual what choices to make, how to make them, and why to make them to maintain their health (Hoyer, 2005). From the beginning of the 1980s, health promotion has been focused on developing public health policy, creating a stimulative environment and public participation in ensuring health among the population. Health education, on the other hand, is part of health promotion strategies, and it focuses on the individual, encouraging his or her development in all areas and educating about risk factors, prevention and self-care (WHO, 1986). Health education makes a significant contribution to the idea of inclusion in education, which seeks to reduce all exclusionary practices and discriminations of children, whether based on their developmental disorders, race, gender, age, ethnicity, sexual orientation, religion or other characteristics that distinguish an individual from others and may affect its inclusion and participation in education (Peček Čuk & Lesar, 2020; UNESCO, 1994).

Preschool teachers are crucial for implementing health promotion and education programs during early childhood. Their knowledge, competencies, and awareness about the importance of health education navigate how successfully they will deliver health-related topics to their pupils and how much satisfaction they will feel in their teaching role. As the Slovene pedagogy Gogala (1933) pointed out, the teacher's interest plays a key role. The teacher directly influences the child's interest in accepting the new knowledge not only passively but also in the way of understanding and internalising. That leads to a deeper understanding of the meaning and importance of what is being discussed and is crucial for raisinga child’s attitudes and behaviours related to a healthy lifestyle.

Unfortunately, in Slovenia it is not possible to study health education as an independent profession either within pedagogical or health sciences departments, as is the established practice in countries with the highest awareness of health and well-being of the population, such as Japan (Yamauchi et al., 2019) and Finland (Laaksonen, 2012). In Slovenia, health education in preschool services and schools is provided by educational professionals such as preschool teachers, classroom teachers and school counsellors (e.g. pedagogists, psychologists, social pedagogists, special pedagogists, inclusive pedagogists). Bearing this in mind, the question arises – what kind of education related to health and a healthy lifestyle is addressed in the university curricula of the prospective preschool teachers? We designed a comparative pedagogical study analysing the curricula in preschool teaching education among Slovenian universities. The purpose of our study was to determine to what extent and what topics of health education prospective preschool teachers during their undergraduate and master studies are provided with. We were also interested in the opportunities for pedagogical practice and future research in the field of health education in the preschool period.

METHODS

The comparative analysis included all syllabi of the courses related to health education and health promotion content in the higher education study programs for preschool teachers at public universities in Slovenia. The analysis included three universities: the University of Ljubljana, the University of Maribor, and the University of Primorska. At all three of them, the study programs for preschool teachers are placed at the Faculty of Education.

The analysis was carried out using the curricula, syllabi, and course descriptions publicly available on the official websites of the selected higher education institutions. The categories by which the collected qualitative materials were analysed were created deductively in the first step, where the set of evaluation criteria was prepared in advance based on previous studies (Veronek et al., 2020). This process was followed by thematic analysis, in which we inductively searched for the meaning of health education topics in the curricula and assigned them new thematic categories to complement the initial ones (Fereday & Muir-Cochrane, 2006). We analysed in depth the content, learning objectives, competencies, and learning outcomes of each course in the undergraduate and master's study programs for teachers in preschool education. In the case of ambiguous examples, we also analysed the list of compulsory literature and resources of the course, the teaching and learning methods, and the evaluation and assessment strategies in the course. The data were analysed quantitatively (frequencies, percentages) and qualitatively (linking categories and identifying core themes).

RESULTS

Table 1. Comparative pedagogical analysis of the curricula of preschool teacher education from the perspective of health education content among the Slovenian public universities

University	Study program	Course	Semes-ter	Contact hours[5]	Indepen-dent work (hours)	Type	ECTS
The University of Maribor Faculty of Education (UM PEF)	Preschool Education, Undergraduate Degree (180 ECTS)	*Develop-mental psychology*	1	45 L, 15 SE, 15 T	105	compul-sory	6
		Child's motor skills[1]	2	45 L, 15 SE, 15 T	75	compul-sory	5
		Elementary science	2	30 L, 45 T	135	compul-sory	7

University	Study program	Course	Semes-ter	Contact hours[5]	Indepen-dent work (hours)	Type	ECTS
		Education-al psychology	2	15 L, 25 T	50	compul-sory	3
		Didactics of physical and sports education[1]	3	45 L, 15 SE, 29 T, 1 TP	120	compul-sory	7
		Motor practicum	4	5 L, 40 T	45	compul-sory	3
		Didactics of dance education[1]	4	45 L, 15 SE, 29 T, 1 TP	120	compul-sory	7
		Sensory motor skills	5	15 L, 15 SE, 15 T	75	optional	4
		Dramatiza-tion with dance in kinder-garten	5	15 L, 15SE, 30 T	60	optional	4
	Preschool Education Master's Degree (120 ECTS)	*Learning and personal develop-ment of preschool children*	1	30 L, 30 SE	90	compul-sory	5
		Music and dance perfor-mance and creation	2	30 L, 30 SE, 15 LT	105	compul-sory	6
		Research in motor behaviour	2	15 L, 15 SE, 10 LT	50	compul-sory	3
		Research in child's develop-ment[2]	1/2	30 L, 15 SE	75	optional	4
		Monitoring motor develop-ment [2]	1/2	30 L, 15 SE	75	optional	4

University	Study program	Course	Semes-ter	Contact hours[5]	Indepen-dent work (hours)	Type	ECTS
		Preschool child distress and the role of adults[2]	1/2	30 L, 15 SE	75	optional	4
		Relation-ships with peers[2]	1/2	30 L, 15 SE	75	optional	4
		Child's emergency conditions in preschool period[2]	1/2	30 L, 15 SE	75	optional	4
		Education for sustainable develop-ment[2]	1/2	30 L, 15 SE	75	optional	4
		Early learning and education in traffic safety	4	30 L, 30 ST	90	optional	5
		Monitoring outdoor sports activities	4	30 L, 30 ST	90	optional	5
The University of Ljubljana, Faculty of Education (UL PEF)	Preschool Education, Undergradu-ate Degree (180 ECTS)	*Dance expression*	1	30 L, 30 LT, 16 OF	44	compul-sory	4
		Develop-mental psychology	1	60 L, 30 T, 30 LT, 15 OF	165	compul-sory	10
		Motor skills of a preschool child	3	30 L, 15 T, 15 LT	90	compul-sory	5
		Elementary science–biology	3	15 L, 5 T, 15 LT, 24 OF	61	compul-sory	4

University	Study program	Course	Semes-ter	Contact hours[5]	Indepen-dent work (hours)	Type	ECTS
		Elementary sciences - chemistry	3	15 L, 5 T, 15 LT, 12 OF	73	compul-sory	4
		Social science studies	4	30 L, 30 T	90	compul-sory	5
		Physical activity	4	30 L, 30 LT, 46 OF	104	compul-sory	7
		Cross-curricular connec-tions– projects	5	15 L, 30 LT	45	compul-sory	3
		Physical activity – the method of play[3]	5/6	30 L, 30 OF	60	optional	4
		Interper-sonal communi-cation [3]	5/6	30 L, 30 LT	60	optional	4
		Nature in kinder-garten, kinder-garten in nature[2,3]	5/6	30 L, 30 LT	60	optional	4
		Mountaine ering[3]	5/6	30 L, 30 OF	60	optional	4
		Swimming[3]	5/6	30 L, 30 LT	60	optional	4
		Dance Theatre[3]	5/6	30 L, 30 T	60	optional	4
		Physical activity– play through the lifespan[2]	5/6	30 L, 30 OF	60	optional	4
		Nature and young children[2]	5/6	6 L, 9 T, 15 OF	120	optional	5
		Mountaine ering[2]	5/6	30 L, 30 OF	60	optional	4

University	Study program	Course	Semes-ter	Contact hours[5]	Indepen-dent work (hours)	Type	ECTS
		Develop-ment, learning and teaching in early childhood[2]	5/6	30 L, 30 LT	60	optional	4
		Basic physical education[2]	5/6	5 L, 55 LT	60	optional	4
		Creative movement and dance pedagogy[2]	5/6	10 L, 10 SE, 10 T	120	optional	5
		Embodied ap-proaches to create and learn[2]	5/6	15 L, 15 SE, 30 T	60	optional	4
		Childhood and education	1	30 L, 30 SE	120	compuls ory	6
	Preschool education Master's Degree (120 ECTS)	*Physical education in the curriculum for nurseries*	2	30 L, 15 SE, 15 T	120	optional	6
		Interaction and communica tion	2	20 L, 20 SE, 20 LT	120	optional	6
		Sport in teaching profession	4	30 L, 15 SE, 15 T	120	optional	6
The University of Primorska, Faculty of Education (UP PEF)	Preschool education Undergradu-ate Degree (180 ECTS)	*Child motor develop-ment*	1	30 L, 15 ST, 15 LT, 15 OF	105	compul-sory	6
		Dance activities	2	30 L, 30 LT, 15 OF	105	compul-sory	6
		Developme ntal psychology[1]	2	30 L, 15 SE, 15 ST, 15 LT	105	compul-sory	6

University	Study program	Course	Semes-ter	Contact hours[5]	Indepen-dent work (hours)	Type	ECTS
		Physical and sports activities	3	30 L, 30 LT, 15 OF	105	compul-sory	6
		Elementary learning of social sciences	3	15 L, 15 SE, 30 ST, 15 OF	105	compul-sory	6
		Physical-sports activities in nature - swimming[2]	3	15 L, 30 T	45	optional	3
		Sport for relaxation – tennis [2]	3	9 L, 51 T	30	optional	3
		Sport for relaxation -aerobics[2]	3	9 L, 51 T	30	optional	3
		Sport for relaxation - volleyball[2]	3	9 L, 51 T	30	optional	3
		Educa-tional psychology[1]	4	30 L, 15 SE, 15 ST, 15 LT	105	compul-sory	6
		Learning elementary science	4	30 L, 30 LT, 15 FT, 15 OF	150	compul-sory	8
		Healthcare for preschool children	4	15 L, 45 T	75	compul-sory	4
		Communic ation and media in contempo-rary society[4]	6	30 L, 30 ST	120	optional	6
		Dance theatre[4]	6	15 L,45ST	120	optional	6

University	Study program	Course	Semes-ter	Contact hours[5]	Indepen-dent work (hours)	Type	ECTS
	Early Learning, Master's Degree (120 ECTS)	*Communic ation skills in education*[4]	6	15 L,15 SE, 30 LT	120	optional	6
		Develop-mental-psychologi cal aspects of early learning	1	15 L,15 ST,15 OF	135	compul-sory	6
		Physical activity as a factor of holistic develop-ment	2	15 L,15 ST,15 LT	135	compul-sory	6
		Physical develop-ment and creative movement	2/3	15 L,15 T	150	optional	6
		Managing behaviour in the group and classroom	2/3	15 L, 15 T	150	optional	6

Legend: [1] The course content is additionally included in the student's pedagogical training in kindergartens;

[2] Students may choose only two elective courses from the list of all offered elective courses in a semester, which is taken into account in the calculation;

[3] Students may select only three elective courses from the list of all offered elective courses in a study programme, which is taken into account in the calculation;

[4] Students may choose only one elective course from the list of all offered elective courses in a study programme, which is taken into account in the calculation;

[5] One pedagogical hour is 45 minutes; L – lectures, SE – seminars, T – tutorials, ST – seminar tutorials, LT – laboratory tutorials, FT – field tutorials, TP – teaching practice, OF – other forms of study.

Table 1 shows study programs and courses that contained the teaching content of health education in the curricula of preschool teacher education in all three Slovenian public universities. The obtained findings were based on the comparative analysis of 6 study curricula and 64 different courses at three Faculties of Education. The results revealed only a few courses that directly and comprehensively addressed health education in kindergartens. Besides them, emphasis should be placed on the compulsory course “Healthcare for preschool children”, offered by the Undergraduate study program in Preschool Education at the University of Primorska, and the optional course “Child’s emergency conditions in preschool period”, provided by the Master’s study program in Preschool Education at the University of Maribor. Both study courses are evaluated with 4 ECTS and consist of 75 hours of individual study, 15 to 30 hours of lectures, 15 hours of seminars or 45 hours of tutorials.

The most frequently studied curricula of preschool teacher education covered only some topics related to health education (e.g. one area of lifestyle). Among the latter, physical activity stands out in terms of frequency, with 35 of all 64 courses covering the content of health education in curricula of preschool teacher education. These courses cover a wide range of physical and sporting activities, such as didactics of physical, sport and dance education, outdoor sports activities, physical activities in nature, sports for relaxation, aerobics, ball games, mountaineering, play, motor development, motor skills, motor behaviour, and physical development. In addition, eight courses are dedicated to dance activities and dance education, covering topics such as dance pedagogy, music and dance performance, dramatization with dance, dance expression, dance theatre, embodied practices and creative movement.

Moreover, the findings revealed other topics of health education in the analysed curricula addressing nutrition (e.g. “Learning elementary science”, “Elementary science – biology”, “Nature and young children”), traffic safety (e.g. “Early learning and education in traffic safety”), communication (e.g. “Communication skills in education”, “Interpersonal communication”) and environmental protection (e.g. “Education for sustainable development”).

In the analysed curricula of undergraduate and master's degree programmes for teachers in preschool education, we further identified courses that prioritise other subject areas. However, they also cover health education topics within the course content, learning objectives and competencies to a recognised extent. The latter is evident in the courses in the field of psychology addressing the topics of mental health and mental well-being (e.g. “Developmental psychology”, “Educational psychology”, “Learning and teaching in early childhood”), in the courses of inclusive pedagogy addressing behavioural and learning problems (e.g. “Managing behaviour in the group and classroom”) and in social sciences courses addressing interpersonal relationships (e.g. “Relationships with peers”, “Elementary learning of social sciences”).

Health education seems to be more present in the undergraduate study programs of preschool teachers, with an average of 31.1% of curricula. The undergraduate study of preschool education at the Faculty of Education in Ljubljana (34.4%) offers the highest prevalence of health education topics. The lowest representation of health education is found for the undergraduate study program at the Faculty of Education in Maribor (25.6%). However, the students in Maribor are offered most topics in health education at the master's degree among the analysed preschool education study programs (26.4%). This study showed that, except for Maribor, prospective preschool teachers in Slovenia receive health education to a greater extent at the undergraduate degree (Table 2).

Table 2. The percentage of health education teaching content within the curricula of preschool teacher education among the Slovenian public universities

University	Study program	% Health education within the curriculum
The University of Maribor Faculty of Education (UM PEF)	Preschool Education, Undergraduate Degree (180 ECTS)	25.6
	Preschool Education, Master's Degree (120 ECTS)	26.7
The University of Ljubljana Faculty of Education (UL PEF)	Preschool Education, Undergraduate Degree (180 ECTS)	34.4
	Preschool education, Master's Degree (120 ECTS)	20.0
The University of Primorska Faculty of Education (UP PEF)	Preschool education, Undergraduate Degree (180 ECTS)	33.3
	Early Learning, Master's Degree (120 ECTS)	20.0

DISCUSSION AND CONCLUSIONS

In this paper, we focused on health education in the curriculum of preschool teacher education. A comparative pedagogical analysis among six pedagogical study programmes at the three Slovenian public universities showed that only two courses, one compulsory and one optional course, comprehensively addressed health education systematically and holistically in curricula for future preschool teachers. However, the additional 62 courses representing almost one-third of preschool teachers' curricula cover selected health education topics in their syllabus. Half of the cases were related to physical activity, sport and dance, followed by nutrition, traffic safety, environmental protection, mental health, communication and interpersonal relationships and managing behavioural problems.

Based on our findings, it could be predicted that the above extracted topics of health education will be dominantly implemented in preschool children in the future. Moreover, these findings may be generalised to primary school education. According to Article 38 of the Primary School Act in Slovenia (Zakon o osnovnišoli, 1996), preschool teachers are involved in teaching the 1stgrade of primary schools in Slovenia. It can be assumed that their knowledge, competence, and interest in teaching health education obtained during university studies will significantly impact the population of children in kindergartens and also pupils in the first grade of primary schools in Slovenia.

Further, this comparative study showed that prospective preschool teachers in Slovenia receive health education to a greater extent in undergraduate study programs, which leads to recommendations for developing new courses in health education for students in preschool education at the master’s degree study programs. Moreover, more study courses dedicated to the compressive and systematic overview of all essential health education topics should be developed and implemented within the curricula of preschool teacher education.

The findings of previous studies (Smith-DiJulio & Anderson, 2009; Zurc, 2014; Zurc & Laaksonen, 2023) emphasized the importance of monitoring the long-term effects of health education programs and providing sustainable support for their implementation. An evaluation of health education interventions to prevent chronic non-communicable diseases with physical activity showed that interventions with only partial success showed improvements in participants only during the implementation. In contrast, in the longer term, behavioural parameters, as well as the health status of the participants, significantly decreased (Zurc, 2014). Thus, some interventions have shown a decline in effects as early as six months after the program's cessation (O’Hara et al., 2014). Smith-DiJulio and Anderson (2009) pointed out that long-term follow-ups are crucial for achieving positive effects of health education. Nevertheless, the latter is rarely tracked due to lack of funding and low awareness of the importance of monitoring programme outcomes and the

features of modernity that focuses on short-term effects mainly. Therefore, health education programs must ensure sustainable and continuous support, encouragement, control and contact with participants. The younger the participants are, the more important this is for achieving long-term positive effects on their health-related lifestyle. These aspects should be taken into focus in future studies with concrete and precise observation of how health education content is implemented in the higher education practice of prospective preschool teachers.

Based on the findings of a study by Brunette (2017) that attitudes towards health and lifestyle concerns are directly related to teaching work in health education among educational professionals, in future studies, it would be worthwhile to systematically examine this relationship among a representative sample of Slovenian preschool teachers and internationally. The complex methodology of mixing quantitative and qualitative methods, which is well-established in the field of health sciences (Zurc, 2013), can serve as an excellent starting point for designing and conducting this type of research in preschool education.

The findings of our study confirmed the placement of health education as a recognized independent areain preschool education. However, more efforts in research and practice need to be made to achieve an equal position of health education among the other well-established educational disciplines within the preschool education curriculum in kindergartens and, at the same time, within the curricula of higher education for preschool teacher.

References

Biro, F. M. & Wien, M. (2010). Childhood obesity and adult morbidities. *The American Journal of Clinical Nutrition*, 91(5), 1499S−1505S.

Brunette, C. (2017). Feeling healthy: how teacher personal health beliefs influence roles for promoting student health. *International Journal of Health Promotion and Education*, 55(5−6), 243−258.

Centers for Disease Control and Prevention (CDC). (2021). *Health Education in Schools*. Atlanta, Georgia, USA: CDC. Retrieved August 1, 2023 from the World Wide Web https://www.cdc.gov/healthyyouth/health-education/index.htm.

Charlton, R., Gravenor, M. B., Rees, A., Knox, G., Hill, R., Rahman, M. A., Jones, K., Christian, D., Baker, J. S., Stratton, G. & Brophy, S.(2014). Factors associated with low fitness in adolescents: A mixed methods study. *BMC Public Health*, 14, 764.

Datar, A., Sturm, R. & Magnabosco, J. L. (2004). Childhood overweight and academic performance: National study of kindergartners and first-graders. *Obesity Research*, 12(1), 58−68.

Dwyer, T., Magnussen,C. G.,Schmidt, M. D.,Ukoumunne, O., Ponsonby ,A. L., Raitakari, O. T., Zimmet, P. Z., Blair, S. N., Thomson, R., Cleland, V. J. & Venn, A. (2009). Decline in physical fitness from childhood to adulthood associated with increased obesity and insulin resistance in adults. *Diabetes Care*, 32(4), 683–687.

Fedewa, A. L. & Ahn, S. (2011). The effects of physical activity and physical fitness on children's achievement and cognitive outcomes: A meta-analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82(3), 521−535.

Fereday, J. & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 80−92.

Gogala, S. (1933). *Temelji obče metodike: Uvod v praktično pedagogiko* [Foundations of General Methodology: Introduction to Practical Pedagogy]. Ljubljana, Slovenia: Slovenskašolskamatica.

Hoyer, S. (2005). *Pristopi in metode v zdravstvene vzgoji* [Approaches and Methods in the Health Education]. Ljubljana: Visoka šola za zdravstvo.

Laaksonen, C. (2012). *Health-Related Quality of Life in School Children: Validation of Instrument, Child Self Assessment, Parent-Proxy Assessment and School Nursing Documentation of Health Check-ups* [Doctoral Dissertation]. Turku, Finland: University of Turku, Department of Nursing Science. Retrieved August 1, 2023 from the World Wide Web https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/74564/Laaksonen%20DISS.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

O'Hara, B. J., Phongsavan, P., Eakin, E. G., Develin, E., Smith, J., Greenaway, M. & Bauman, A. E. (2013). Effectiveness of Australia's Get Healthy Information and Coaching Service®: Maintenance of self-reported anthropometric and behavioural changes after program completion. *BMC Public Health*, 13, 175.

Page, R. M. & Page, T. S. (2015). *Promoting Health and Emotional Well-Being in Your Classroom* [6th ed.]. Provo, Utah: Brigham Young University.

Peček Čuk, M. & Lesar, I. (2020). *Močvzgoje: Sodobna v prašanja teorije vzgoje* [The Power of Education: Conteporary Issues in the Theory of Education] [3rd ed.]. Ljubljana: Pedagoškafakulteta.

Smith-DiJulio, K. & Anderson, D. (2009). Sustainability of a multimodal intervention to promote lifestyle factors associated with the prevention of cardiovascular disease in midlife Australian women: A 5-year follow-up. *Health Care for Women International*, 30(12), 1111−1130.

Tomporowski, P. D., Davis, C. L., Miller, P. H. & Naglieri, J. A. (2008). Exercise and children's intelligence, cognition, and academic achievement. *Educational Psychology Review*, 20, 111−131.

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education: Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*, Salamanca, Spain, June 7–10, 1994. Salamanca, Spain: UNESCO & Ministry of Education and Science Spain. Retrieved August 1, 2023 from the World Wide Web https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427.

Veronek, J., BajsJanović, M., Janović, Š., Barić, H., Zurc, J. & Gvozdanović, Z. (2020). Attitudes towards older people in Croatian and Slovenian nursing students. *PsychiatriaDanubina, Medicina Academica Mostariensia*, 32(4), 484−490.

World Health Organisation (WHO). (1986). *Ottawa Charter for Health Promotion: First International Conference on Health Promotion*, Ottawa, 21 November 1986. Geneva: World Health Organisation. Retrieved August 1, 2023 from the World Wide Web https://www.healthpromotion.org.au/images/ottawa_charter_hp.pdf.

Yamauchi, A., Takehiko, I., Tsushima, A., Munakata, H., Kamimura, H., Matsueda, M. & Mimura, Y. (2019). Teacher education for Yogo teachers: Our approach on ESD and global/local health promotion. In *2019 Global Conference on Teacher Education for Education for Sustainable Development: Conference Book* (81). Okayama: UNESCO Chair in Research and Education for Sustainable Development at Okayama University, Japan; UNESCO Chair in Reorienting Education towards Sustainability at York University, Canada.

Zakon o osnovnišoli (ZOsn) [The Primary School Act] (1996). Uradni list RS, št. 12/96, 33/97, NPB1, 59/01, NPB2, 71/04, NPB3, 23/05 – UPB1, NPB4, 53/05, NPB5, 70/05 – UPB2, NPB6, 60/06, 63/06 – popr., NPB7, 81/06 – UPB3, NPB8, 102/07, NPB9, 107/10, NPB10, 87/11, NPB11, 40/12 – ZUJF, NPB12, 63/13, NPB13, 46/16 – ZOFVI-K, NPB14. Retrieved August 1, 2023 from the World Wide Web http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO448.

Zurc, J. (2013). Integrating quantitative and qualitative methodology in health science research: A systematic review. *Slovenian Journal of Public Health*, 52(3), 221−235.

Zurc, J. (2014). Promocija gibanjaprizmanjševanjutveganj za pojavkroničnihbolezni: sistematična pregledna študija [Promoting physical activity to reduce the risks of chronic diseases: a systematic review]. In I. Grmek-Košnik, S. Hvalič Touzery, Simona & B. Skela-Savič (ed.): *Kronične bolezni sodobne družbe: od zgodnjega odkrivanja do paliativne oskrbe* [Chronic Diseases of Modern Society: From Early Detection to Palliative Care] (54−65). Jesenice: Fakulteta za zdravstvo.

Zurc, J. & Laaksonen, C. (2023). Effectiveness of health promotion interventions in primary schools: A mixed methods literature review. *Healthcare*, 11(13), 1817.

Zurc, J. & Planinšec, J. (2022). Associations between physical activity and academic competence: A cross-sectional study among Slovenian primary school students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(2), 1−18.

Žlebnik, L. (1978). *Občazgodovina pedagogike* [The General History of Pedagogy] [6th ed.]. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Јоца Зурц
Универзитет у Марибору, Филозофски факултет, Марибор, Словенија

ЗДРАВСТВЕНО ВАСПИТАЊЕ У ОКВИРУ НАСТАВНИХ ПРОГРАМА ОБРАЗОВАЊА ПРЕДШКОЛСКИХ ВАСПИТАЧА: КОМПАРАТИВНА ПЕДАГОШКА СТУДИЈА НА СЛОВЕНСКИМ УНИВЕРЗИТЕТИМА

Резиме

Здрав начин живота, посебно редовна физичка активност, показао се као значајан предиктор здравља и академског успеха детета кроз животни век. Ране године детињства су кључне за развој здравог начина живота. Позитивни ефекти се могу постићи планираним и организованим здравственим васпитањем у вртићу као једној од централних заједница које допиру до већине деце предшколског узраста и њихових породица. У овом раду проучавали смо здравствено васпитање из перспективе наставних програма у образовању васпитача предшколске деце. Компаративна педагошка студија је осмишљена с циљем да истражи карактеристике здравственог васпитања у универзитетским наставним програмима будућих васпитача у Словенији. Налази су показали да се студенти у већој мери сусрећу са здравственим образовањем на основним студијама. Чини се да је физичка активност преовлађујућа међу темама које се предају. Међутим, потребна су будућа истраживања, како би се у потпуности проценила улога и потенцијал здравственог васпитања у наставном програму образовања васпитача предшколске деце.

Кључне речи: *здравствено васпитање, здравствена педагогија, предшколско васпитање, словеначки универзитети*

Научни скуп
Савремено предшколско васпитање и образовање – тенденције, изазови и могућности
Педагошки факултет у Ужицу
20. октобар 2023.

ISBN 978-86-6191-077-7
DOI 10.46793/SPVO23.235K
УДК 821.163.41.09-93-1
Радовић Д.
Прегледни научни чланак
стр. 235–246

Љиљана С. Костић[*]
Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет, Ужице

КЊИЖЕВНИМ ТЕКСТОМ ПОБЕДИТИ СТРАХ – ДЕЧЈИ СТРАХОВИ У ПОЕЗИЈИ И ПРОЗИ ДУШАНА РАДОВИЋА[**]

Апстракт: Своје стваралаштво за децу Душан Радовић је заснивао на партнерском односу према малим реципијентима. Имајући разумевања за дечји положај и њихове проблеме, обраћао им се као себи равноправнима, подржавајући их, бодрећи и подучавајући. Знајући да песник за децу мора бити мудар како би имао деци шта да пренесе и како би му она веровала, откривао им је истине о животу и оно што не знају. Значајно место у Радовићевом опусу за децу заузимао је проблем дечјег страха и начин(и) његовог превазилажења.

Предмет овог рада јесу Радовићеви књижевни текстови у којима су тематизовани различити дечји страхови, као и сагледавање њиховог коришћења у контексту превазилажења страхова код деце у предшколском узрасту.

Кључне речи: *Душан Радовић, књижевност за децу, страх, васпитач, дете предшколског узраста*.

О значају појаве збирке *Поштована деца* (1954) Душана Радовића и месту и улози овог песника у историји српске књижевности за децу писали су многи аутори (Данојлић, 2004; Јовановић, 2008; Љуштановић, 2008а; Љуштановић, 2008б; Хамовић, 2008; Опачић, 2011; Пијановић, 2014. и др.). Радовић је посматран као једна од тежишних личности српске књижевности за децу и младе, песник који је извршио промену поетичких парадигми и поставио поетичке стандарде књижевним стваралоцима своје и потоњих генерација (Пијановић, 2014: 15, 18). Његово име „постало је синоним за дух новине, за инвенцију и прегалаштво" (Данојлић, 2004: 180). Прихвативши постулате модернистичке поетике, српско песништво за децу ослободио је „наслага римованих поука, сладуњавог тепања, неуважавања природности и здравог разума" (Јовановић, 2008: 115).

[*] ljkostic972@gmail.com

[**] Рад је настао у оквиру пројектних активности које подржава Министарство науке, технолошког развоја и иновација РС, Уговор број 451-03-47/2023-01.

Размишљајући о деци, детињству и васпитању не само из позиције књижевног стваоца, већ и знатно шире – из позиције некадашњег детета, васпитача, родитеља, мислиоца (филозофа и психолога), али и савременог читаоца, Радовић је своје ставове износио делујући на више планова – писао је, уређивао дечје часописе, „започео свој стил у телевизијским и радијским емисијама за децу” (Данојлић, 2004: 184). Критички сагледавајући дотадашњу продукцију српских књижевника за децу и ослушкујући потребе савременог детета, спознао је неодрживост традиционалног начина певања и приступања деци превасходно стога што мали реципијенти, којима су намењени ови књижевни текстови, „нису више тако мали и безазлени” (Радовић, 2018: 5):

> „Савремена деца више виде и чују него претходна. Са њима се више не може тако наивно разговарати као некад. Зато и песници за децу више не заслађују детињство, већ га бране од сладуњавости и лажи. Детињство више није ограђено толиким забранама и оградама. Дечја поезија чини лакшим не баш лак живот деце” (Радовић, 2018: 6).

Радовићева интуитивност – назначена у аутобиографско-аутопоетичкој цртици *Епитаф* („Много је више разумео него што је знао”) – и изражена способност апстраховања допринели су изградњи његовог погледа на дете и детињство, што је надаље била основа на којој је градио свој особени песнички поступак који је излазио изван оквира традиционалне поетике и традиционалне педагогије (Radović, 2014: 17).

РАДОВИЋЕВА АНТРОПОЛОГИЈА ДЕТИЊСТВА

Своје схватање детињства Радовић је градио на одлучном супротстављању „религиозним представама о деци” (Радовић, 2018: 5) и „патријархалним сликама негдашњег живота” (Radović, 2014: 70), шаблонизму у васпитању и лажима и фразама које су преовладавале у опхођењу с децом, те на закључцима проистеклим из дугих промишљања и озбиљних анализа читавог педагошког система – школе, наставника и родитеља, уџбеника и књига намењених деци. Уочавајући сталну и оштру противуречност између „догматског институционализма и либералних програмских начела” васпитнообразовних установа и васпитања и образовања уопште (Маринковић и Костић, 2014: 70), упозоравао је: „Школа и практичан живот намећу им (деци – прим. Љ. К.) шаблоне и догме, деца уместо радости доживљаја прихватају рутинско препознавање голих функција ствари и појава” (Radović, 2014: 84). Корене овог проблема проналазио је у неспособности „читавих географских и социјалних категорија” да спознају праву природу детињства, због чега је истицао: „Децу треба бранити од суровости и неразумевања одраслих, али их исто тако, свим снагама, треба штитити од оних који би хтели да мењају суштину детета и детињства” (Radović, 2014: 151). Сходно томе, подвлачио је да је детињство

„велика слобода” коју је потребно бранити и одбранити, а најснажније средство у овој борби видео је у подстицању деце да мисле (Radović, 2014: 161, 191).

Радовићева промишљања о детињству имају два опречна полазишта – дете је „приправник за будућност, биће развоја које се кроз дуги процес социјализује”, односно „биће које има властиту социјалну позицију, своје потребе и своја права данас и овде, чија социјална присутност није само орочена у будућности” (Љуштановић, 2008б: 16). Дубоко свестан чињенице да „детињство баш и није толико срећно доба као што се учинило неким педагозима и агитаторима” будући да су деца „обесправљена, инфериорна и ограничена” захтевима и наредбама других, у првом реду одраслих, значајну пажњу посвећивао је социјалној позицији деце (Radović, 2014: 68). Критиковао је, при томе, родитеље и васпитаче који су од деце тражили „само две ствари: да буду здрава и послушна”, чиме су спутавали дечју природу и гушили њихово слободно одрастање и социјализацију (Radović, 2014: 75). Уочавао је, с друге стране, и својеврсну амбивалентност дечје природе – закони одраслих их спутавају, али она, истовремено, „желе што пре да порасту” – и у књизи видео измиритеља између тих опречности (Radović, 2014: 68). Књига, дакле, представља средство интеракције између одраслих и деце, такође и „антиципацију аутономних, психолошких и културно заснованих тежњи деце ка одрастању” (Љуштановић 2008б: 17). Она треба да буде „растерећена од комплекса дечјих обавеза и дужности”, дечјих задатака, кривица и грехова, сладуњавости, патетике, „лажних обећања и лажних речи” (Radović, 2014: 72, 83). Савремени дечји песник, експлицирао је Радовић, „мора супериорно да исмејава све околности у којима је дете мало и слабо и мора тим околностима да супротставља радознало и племенито, али не сентиментално, паметно, а не послушно дете” (Radović, 2014: 72). Да би то постигао, било је неопходно да измени своју поетичку интенцију и у вези са погледом на бит поетског стваралаштва за децу и у вези са доживљајем детета и детињства.

Будући минуциозни посматрач, Радовић је спознао каузалност између природе савременог детета и његовог хоризонта очекивања. Стога је поезију за децу посматрао превасходно као „интелектуалну категорију” која се „обраћа дечјој памети, а не срцу или души” (Radović, 2014: 83). Другим речима, сматрао је да деци-читаоцима није потребно упућивати садржаје и знања који су им добро познати, нити им нудити стиховане васпитне и моралне лекције.[1] Придике или било који вид наметања ауторитета нужно би изазивали дечји отпор и неприхватање јер:

„Деца не подносе васпитање.
Морате крити од деце да их васпитавате.

[1] Радовићево мишљење да добра песма мора бити нешто старијег искуства него што га деца имају, потпуно је у складу са увидом Виготског о ефектима учења и интервенцијама одраслог у зони наредног развоја (уп. Маринковић и Костић, 2014).

Па ако на крају и примете
да су преварена и васпитана – биће им криво,
али ће тада већ бити касно” (Радовић 2006: 87).

Саобразно томе, пред песнике је постављао нови императив – посредством ироније, пародије, апсурда, сарказма и цинизма „открити деци да знају и оно што не знају да знају” (Радовић, 2018: 9).[2] Предуслов за то јесте остваривање партнерског односа са децом, који се темељи на поштовању, одбацује било који облик повлађивања и тежи да се „уздигне до детињства” будући да, у то је чврсто веровао, „дете види, чује и разуме много више, чак и прецизније и вештије од одраслих” (Пијановић, 2014: 21). Својим књижевним текстовима аргументовао је претходне ставове – неретко у дијалошкој форми, засновани на директном обраћању приповедног гласа реципијентима, они су изражавали поштовање детета („Поштована децо”) и свих атрибута детињства, а то су биле слободе: растења („Све што расте, хтело би да расте. / Нека расте, и треба да расте”), мишљења („Седи да разговарамо”), изражавања („Деца воле чудне ствари / као што су оцачари, / као што су кочничари, / као што су, као што су / Деца воле смешне речи / као што су пападаћи, / као што су сумарени, / као што су, као што су”), игре (*Позив*, *Страшан лав* итд.) и откривања (*Да ли ми верујете*, *Замислите* и др.).

Душан Радовић је добро уочио да је најважније наћи пут до дечје маште и слободе, до чега се није могло стићи без разумевања дечје игре и способности комуницирања са децом. С тим у вези је говорио: „Тешко је бити дете и бити добар. Лакше је бити одрастао и разумети децу” (Радовић 2007: 87). У разумевању је видео предуслов успешне интеракције на релацији дете – одрасли, будући да „само из тог разумевања може да проистиче право васпитање и право образовање” (Марјановић, 1987; према Дотлић и Каменов, 1996: 26), што је и објаснио стиховима:

„Кад сам био мали,
ја сам био мали,
нисам знао да сам мали
јер сам био мали” (Радовић 2006: 87).

У својим поетским текстовима позивао је децу-читаоце на дијалог, укључивао их у разговор и подстицао на размишљање (*Сутра*, *Крокодил*, *Прича за Горданин сан*, *Прича о Савалоралиновачком* и др.). „Зачудна стварност” у коју их је уводио синхронизована је са њиховом маштом, жељом за

[2] У предговору *Антологији српске поезије за децу* (1984) Радовић је експлицирао претходне ставове дефинишући критеријуме *добре песме* – она „брани себе својом инвенцијом и интелигенцијом, укусом и културом певања”, заснована је на здравом искуству, на мери у броју и одабиру речи и „мора значити више него буквални податак из песме” (уп. Радовић, 2018: 7).

игром и непристајањем на конвенционалности (Опачић, 2011: 113). Она је, такође, ослобођена императива и стереотипа једног времена или друштва у вези са представама о деци (*Важна питања, Прича само за рђаву децу, Зашто деца чачкају нос*), чему се Радовић отворено супротставио:

„Да ли пионир сме да се плаши?
Сме ако има од чега. [...]
Да ли пионир мора да буде храбар?
Не мора ако није. [...]
Да ли пионир мора бити добар ђак?
Не мора, ако је глуп,
Да ли пионир мора све да зна?
Мора, али не може” (Радовић, 1981: 16).

„УПАЛИ СВЕТЛО ДА ВИДИШ ЧЕГА СВЕ ИМА У МРАКУ” – ЗАЈЕДНО СА ДЕЦОМ ПОБЕДИТИ СТРАХ

Радовић је бранио деци право на грешку и имао разумевања за све околности у којима је оно „слабо” (Radović, 2014: 72). Једном речју, није прихватао клишетиране обрасце које су наметали заједница и друштвене или политичке групације. Конвенционалну слику света и детета дестабилизовао је увођењем инверзије (дете сме да се плаши, дозвољено му је да плаче, да не зна, да не буде храбро, да се потуче итд.). Отуда је признавао дечје страхове и имао разумевања за њих. Неки од њих су били и његови – плашио се, по сопственом признању, писања и паса – што га је подстицало да ову емоционалну реакцију деце често тематизује у својим делима (уп. Radović, 2014: 181).

Критички ишчитавајући одређене жанрове намењене деци, у првом реду бајке, полемисао је са њиховим поетичким константама. Своју критику темељио је на неколико закључака – бајке су не само без духа и маште, већ су засноване на „претпоставкама о дечјој свести”, чиме се нарушава први критеријум за остваривање партнерског односа између одраслих и деце – разумевање (Radović, 2014: 95). Своје тврдње илустровао је размишљањима о књизи дидактичке поезије *Станко Рашчупанко*, која је у Немачкој имала веома велику читалачку рецепцију, а која је, по његовом мишљењу, носила „ужасне консеквенце”, пре свега у вези са подстицањем и даљим продубљивањем дечјих страхова (Radović, 2014: 95). Обрасце у којима се деца намерно доводе у опасне ситуације из којих не успевају да се избаве, а са циљем да из њих извуку поуке, Радовић није прихватао као пример „катарзичног страха” већ као штиво које иницира још израженије страхове и дубље проблеме (Radović, 2014: 95). Због тога је малим читаоцима помагао да се изборе са „страшним” бићима, производима уобразиље, која су измишљена с циљем да се њима плаше деца:

„Вештице и духови

не постоје
али се ми плашимо
и онога што не постоји.
Можда још и више” (Радовић, 2006: 39).

Радовић је јасно установио да се услед тога што немају довољно знања и искуства са одређеним стварима и појавама деца плаше чешће и више него одрасли. При томе разликује *мали* и *велики страх* – „мали страх кад знаш зашто се плашиш”, а „велики страх кад не знаш (зашто се плашиш)” (Радовић, 2006: 360).[3] Свестан тога да су страхови „саставни део дететовог осећајног и социјалног развоја, са одређеном развојно неизбежном и корисном улогом”, позивао их је на разговор (*Седи да разговарамо*) како би им помогао да превазиђу страх и патњу (Кондић, 1999: 8). У песми *Шта је страшно* он наводи:

„Страшно је кад неко плаче
а нико га не пита
– зашто плаче” (Радовић, 2006: 39).

Овим терцетом назначио је извориште проблема – детињство нису само безбрижност, радост и смех, детињство су и страх, стрепња и патња. Конкретна подршка родитеља, васпитача и учитеља (а не само декларативна), њихова заштита, прихватање и разговор, пре свега, јесу најважнији облик помоћи деци да „одрасту јачи, мудрији и да развију реалну процену својих менталних и физичких потенцијала” (Волман, 1999: 54). Како та подршка често изостаје и своди се на своју супротност – деца се најчешће уче да се боје од свега што је потенцијално опасно – Радовић одлучује да пише из позиције детета које се игра и игром побеђује страх (*Страшан лав*).[4]

Страху од мрака Радовић је посветио немали број својих песама и кратких прича. Укорењен у детињству (3–5 године), „страх од мрака никада у потпуности не нестаје, већ поприма различите форме и испољава се под различитим околностима” (Волман, 1999: 154). Под утицајем дечје маште ствари у мраку добијају неке нове обрисе – ништа се не види, „а кад се ништа не види, рекло би се да има некога” (Zlotovic, 1989: 75). Радовићу је то јасно (*У соби је нешто*), он зна да „у мраку проговоре гране / и оживе сенке / и панталоне

[3] Радовић је, могло би се рећи, у овој дистинкцији донео метафоричне називе за специфичне дечје осећајне реакције, при чему би се под *малим страхом* подразумевао страх, док би се *велики страх* односио на стрепњу. Страх представља емоционалну реакцију на „одређену реалну или нереалну опаост” и смањује се, односно нестаје ако се извор страха уклони или боље упозна, док је стрепња унутрашњег порекла и није везана за конкретни објекат или ситуацију (Кондић, 1999: 12; уп. Волман, 199с9).

[4] Занимљиво је, с тим у вези, да је једно од најчешћих педагошких средстава за којим посежу родитељи управо страх, то јест учити дете да се боји. Док су у неким случајевима то „социјално прихватљиви страхови” (струја, висина и сл.), „неретко могу бити потенцијално штетни” (Кондић, 1999: 9).

узјашу столице / и пењу се на столице / и праве теревенке” (Радовић, 2006: 28). Стога подстиче децу да не потискују страх, већ да покушају заједно да се изборе с њим, да га превазиђу, али не присиљавајући их да се сами суоче са страхом (терајући дете да само уђе у мрачну собу), већ позивом да заједно истраже оно што је предмет страха, да, на пример, упале светло и „отерају” мрак. Он је децидан: „Упали светло / да видиш / чега све има у / мраку” (Радовић, 2006: 39). На тај начин страх од мрака претвара у нонсенсну игру у којој прекидачу за сијалицу даје улогу моћног уништитеља мрака – након његовог ступања на сцену „све се утиша”. У песми *Отворио сам прозор* мрак је антропоморфизиран и у, нонсенсној и апсурдној игри, ушао је у собу и као моћно чудовиште све појео, изузев Горданиног палца у устима, који се већ налазио у мраку. На тај начин је Радовић охрабрио децу сугеришући да могу бити јача и победити мрак, што је поновио нешто касније, претварајући их у коначне победнике над узроком свог страха:

„Где је дете?
Ту је у мраку.
Шта ради дете у мраку?
Спава.
Зар се дете не плаши да спава у мраку?
Не. Детету је свеједно. Дете спава” (Радовић, 2006: 368).

У *Причи за Горданин сан* Радовић је укрстио два жанровска модела – успаванку и бајку – с намером да помогне детету да превлада страх од мрака и измишљотина сопствене маште, страх од одвајања и усамљености, водећи га у авантуру кроз измишљене пределе у којима живе необични Чараластени. Упркос томе што они отимају девојчицу Гордану и воде је у своју удаљену земљу, описани су као раздрагани, благонаклони, као блиски сродници Петра Пана. Прича о отмици у сну нема за циљ даље застрашивање детета, већ је намера да се, „концептуализовањем” дечјих страхова, помогне у њиховом превазилажењу (Љуштановић, 2014: 504). Дете се учи како да се спаси (својим когнитивним и вербалним способностима – „А ти их онда превари”), при чему приповедач добија улогу заштитника и помагача из бајке, онога који ће на крају приче испевати умирујућу успаванку која треба додатно да охрабри дете и омогући му миран сан.

Страх од одвајања, осуде и одбацивања тематизован је у причи *Крокодил*. Она је пародија на бајке и басне, својеврстан Радовићев дијалог са бајкама *Ивица и Марица* и *Снежана и седам патуљака*, тачније са оним што је раније назвао „претпоставкама о дечјој свести”, али и са родитељима који својим поступцима могу изазвати дечји страх од осуде и одбацивања. Дечја потреба да буде прихваћено и вољено својствена је свим људским бићима. Осећај одбачености развија нове страхове и оставља последице на психичко здравље и социјални развој детета. Крокодокодил из Радовићеве приче „није хтео да слуша и био је врло неваљао”, због чега родитељи одлучују да га оставе у

шуми везаног за дрво где би постао лак плен другим животињама (Радовић, 1981: 43). Кроз низ парадоксалних сцена, прича се завршава апсурдом и нонсенсом – мрав два дана једе и „поједе“ Крокодокодила, који се након тога, спознавши да треба да буде добар, враћа кући родитељима. Крокодокодил наликује детету које се осећа одбаченим, због тога очекује од свих животиња које су наишле док је био везан (миш, змија, мрав) да га неће волети, то јест да ће га појести јер није био добар. Искорачио је из сигурног породичног окружења у свет одраслих, те су нови социјални контакти, нова искуства и социјализација „артикулисани као превладавање страхова” (Љуштановић, 2012). С друге стране, дете које се осећа вољено, које је одрасло у повољној породичној атмосфери „улази у свет вршњака и одраслих с осећањем прихваћености и вољан је да узврати” на исти начин (Волман, 1999: 167).

Подршка родитеља, васпитача и учитеља у превазилажењу страхова одлучујућа је. Међутим, неретко се дешава да родитељи, пре свега несмотрено, опоменама, казнама и додатним застрашивањем људима одређених занимања (докторима, зубарима, милиционарима), демонским бићима (бабарога, вештица, баук, караконџула итд.), опасним животињама или отмичарима појачају дечје страхове. Овакве претње надаље распаљују дечју машту и доводе их „у стање продужене и нездраве панике”, које је веома штетно за дечје емоционално и ментално здравље (Волман, 1999: 90). У причи *Зуб* (*Приче за лаку ноћ*) Радовић теамтизује страх од одређене професије – зубара, посеже за инверзивним поступком и усмерава дечју пажњу на други проблем – са зуба на нокте. Приче о Гули у читавом циклусу *Прича за лаку ноћ* доносе се из „искренуте, онеобичене перспективе” (Опачић, 2011: 113). Отуда је искошена слика света сигуран начин на који ће Гула пребродити свој страх од зубара (уп. Пијановић, 2008). Инверзијом која у себи садржи и одређену иронију супротставља се родитељским клишеима у покушајима да се изборе са дечјим страхом, који се најчешће завршавају даљим продубљивањем већ постојећег страха.

Сличан поступак Радовић понавља и у причи *Зубар*. Инверзија, иронија, парадокс и апсурд кроз својеврсну игру речима доприносе да дете заборави на страх од зубара, јер је страх од тога да му ишчупају главу већи од страха да му изваде зуб:

„ – Да ли вас још боли зуб?
– Какав зуб?... Не боли ме... ви сте ми откинули главу...
– Па, у реду... главу... Главно је да вас не боли... ништа нема горе него кад боли зуб...
– Вратите ми главу... хало... чујете ли... где ми је глава?” (Радовић, 2006: 190).

Скретање пажње са извора страха и усмеравање на друге теме које ће дете подстаћи на размишљање и, самим тим, указати му на неоснованост страховања, као један од начина превазилажења страха присутно је у *Причи о*

Саваларриновачком, у целости утемељеној на апсурду и парадоксу. Радовић и у овој причи посеже за уобичајеном формулом – непосредним апострофирањем деце и њиховим укључивањем у причу, заправо својеврсним позивом на разговор, игру и подстицањем на размишљање. У песми *Дете и пас* одлази корак даље и експлицитно указује на безразложност појединих дечјих страхова – пас, који је предмет дететовог страха, такође се плаши детета – те закључује:

„Кад би знали
да се и један
и други плаше
не би се плашили” (Радовић, 2006: 39).

Радовић на овај начин подстиче децу да верују у своју моћ, у своју физичку снагу, што ће значајно допринети развијању самопоуздања и самоувереності и ублажавању и елиминацији страхова.

ЗАКЉУЧАК

У својим промишљањима о поетици књижевности за децу и природи детета и детињства, Душан Радовић је указао на једну важну чињеницу: „Ја имам утисак да се добра дечја литература може градити на психологији врло мале деце која због свог минималног искуства живе у потпуно свом свету, врло парадоксално виђеном” (Radović, 2014: 86). Зато је трагао да властиту поетику заснује на поштовању природе детета, његовим субјективним могућностима и жељама. Свестан неусаглашености традиционалних, клишетираних педагошких, васпитних и поетичких модела са савременим дететом, поставио је нове критеријуме певања и комуницирања са децом. Уочио је да „у конверзацији с децом поезија има огроман значај” и у складу са тим градио партнерски однос са малим реципијентима (Radović, 2014: 103). Разумевши њихов положај, њихове проблеме и другачији начин спознаје света, позивао их је у игру, провоцирајући њихову радозналост. Бранио је њихово право на грешку, оправдавао им слабост и страхове, трудећи се да им помогне да их кроз игру и разговор победе.

Различити Радовићеви поетски текстови за децу заузимају веома важно место у програмима свих предшколских и школских узраста. Како су га, према властитом признању, посебно занимала „мала деца, предшколска, први и други разред”, критиковао је недостатак књига намењених деци овог узраста (Radović, 2014: 349). Отворено се противио класификацији песама према узрасном критеријуму, тврдећи да он није писац „ни за један разред” (Radović, 2014: 350). Упркос томе, инверзија, апсурд, парадокс, иронија и нонсенс, као главна стилска обележја његових поетских текстова, некада их чине тежим за разумевање, због чега нису сви пријемчиви деци предшколског узраста. Будући да је

дете предшколског узраста специфична врста читаоца, јер још увек није овладало способношћу самосталног читања, значајну улогу преузима васпитач као особа која посредује – одабира и „ствара” одговарајуће окружење за „доживљавање и разумевање књижевног дела” (Пурић, 2023: 175). То подразумева да иницира путовање деце кроз тематику књижевног дела заједно са ликовима, чиме потпомаже детету да схвати и вербализује оно што му се догађа, своје мисли и осећања, самим тим и осећање страха које му је својствено.

Предшколско дете одлично памти, али због незрелости и недостатка искуства многе ствари погрешно разуме. Управо се на незнању и неиксуству темељи осећање страха. Стога је сарадња са одраслима – родитељима и васпитачима – веома важна, јер им искуства која стичу кроз интеракције са њима помажу да реалније процењује опасне ствари и ситуације у којима се налази и закључују шта је опасно а шта не (Кондић, 1999). Поетски и прозни радови Душана Радовића могу с тим у вези имати веома важну и подстицајну улогу – као знак разумевања, као подршка у превазилажењу страхова и као помоћ у развијању самопоуздања. Нонсенсне игре у које Радовић позива децу могу им помоћи да разграниче измишљено од реалности, као и да развију веру у сопствену моћ која неретко пресудно доприноси елиминацији страхова.

Извори

Радовић, Д. (1981). *Поштована деце*. Београд: Нолит – Просвета – Завод за уџбенике и наставна средства.

Радовић, Д, (2006). *Баш свашта*: *сабрани списи* (прир. М. Максимовић). Београд: Завод за издавање уџбеника.

Radović, D. (2014). *Na ostrvu pisaćeg stola*. Beograd: Booking.

Радовић, Д. (2018). Предговор. У *Антологија српске поезије за децу*. Београд: Српска књижевна задруга, 5–11.

Литература

Волман, Б. (1999). *Дечји страхови*. Нови Сад: Матица српска.

Данојлић, М. (2004). *Наивна песма, огледи и записи о дечјој књижевности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Дотлић, Љ. и Каменов, Е. (1996). *Књижевност у дечјем вртићу*. Нови Сад: Змајеве дечје игре – Одсек за педагогију Филозофског факултета.

Zlotovic, M. (1989). *Strahovi kod dece*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Јовановић, С. (2001). *Поетика Душана Радовића*. Београд: Научна књига комерц.

Кондић, К. (1999). Дечји страхови. У Б. Волман: *Дечји страхови*. Нови Сад: Матица српска, 7–18.

Љуштановић, Ј. (2008а). *Брисање лава. Поетика модерног и српска поезија за децу од 1951. до 1971. године*. Нови Сад: Дневник.

Љуштановић, Ј. (2008б). Песничка антропологија детињства Душка Радовића. У А. Јовановић и Д. Хамовић (ур.): *Душан Радовић и развој модерне српске књижевности*. Београд: Учитељски факултет, 13–21.

Љуштановић, Ј. (2012). *Књижевност за децу у огледалу културе*. Нови Сад: Змајеве дечје игре

Љуштановић, Ј. (2014). Прича и причање као игра у кратким причама за децу Душана Радовића и Дејана Алексића. У В. Јовановић и Б. Илић (ур.), *Књижевност за децу у науци и настави*, рад штампан у целини, 21–22. април 2017, Јагодина (501–511). Педагошки факултет: Јагодина.

Маринковић, С. и Костић, Љ. (2014). Филозофија васпитања Душана Радовића. *Зборник радова Учитељског факултета*, XVII(16), 63–74.

Опачић, З. (2011). Игра и апсурд у причама за децу Душана Радовића и Ежена Јонеска. У *Наивна свест и фикција*. Нови Сад: Змајеве дечје игре, 107–115.

Пијановић, П. (2008). Инверзија као приповедни поступак у причама Душана Радовића. У А. Јовановић и Д. Хамовић (ур.): *Душан Радовић и развој модерне српске књижевности*. Београд: Учитељски факултет, 139–143.

Пијановић, П. (2014). *Изазови граничне књижевности*. Београд: Учитељски факултет.

Пурић, Д. (2023). *Од читача ка читаоцу: доживљавање и разумевање књижевног текста у настави*. Ужице – Пожега: Педагошки факултет – Епоха.

Хамовић, В. (2008). *Два песника превратника*. Београд: Учитељски факултет.

Ljiljana S. Kostić
University of Kragujevac, Faculty of Education, Užice

CONQUERING FEARS WITH LITERARY TEXTS – CHILDHOOD FEARS IN DUŠAN RADOVIĆ'S POETRY AND PROSE

Summary

Dušan Radović's children's oeuvre was based on his partnership with his little recipients. Showing understanding for children's position and their problems, he treated them as his equals, by supporting, encouraging and educating them. Aware of the fact that a children's poet must be wise so as to be able to teach them something and have them trust him, he revealed the truths of life to them as well as the things they were not familiar with. A significant place in Radović's oeuvre was occupied by the problem of childhood fears and the ways of overcoming them.

The paper deals with Radović's literary texts in which various childhood fears are thematized and also with the ways of using these texts in the context of overcoming prschoolers' fears.

Keywords: *Dušan Radović, children's literature, fear, preschool teacher, preschooler.*

Научни скуп
Савремено предшколско васпитање и образовање – тенденције, изазови и могућности
Педагошки факултет у Ужицу
20. октобар 2023.

ISBN 978-86-6191-077-7
DOI 10.46793/SPVO23.247B
УДК 811.163.41'373
Прегледни научни чланак
стр. 247–258

Роберт Боњковски[*]
Шлески универзитет у Катовицама, Хуманистички факултет,
Република Пољска

ИМЕНИЦЕ МОТИВИСАНЕ РЕЧИМА *ДЕТЕ* И *DZIECKO* У СРПСКОМ И ПОЉСКОМ ЈЕЗИКУ

Апстракт: У раду је реч о именицама које су директно мотивисане српском речју *дете* (односно зб. им. *деца*) и пољском *dziecko* (односно јд. *dziecię*) у тим двама језицима. Посебна пажња усмерена је на дефиницију, затим етимологију тих изворних речи и могућности у извођењу бројних именичких деривата који су се појавили у српском и пољском језику. Тако спроведена анализа коначно може да пружа дидактичку помоћ при учењу српског језика као страног код пољских студената србистике и српских студената полонистике.

Кључне речи: *славистика, етимологија, српски језик, пољски језик, ‘дете і dziecko’.*

ОПШТА ДЕФИНИЦИЈА ЛЕКСЕМÂ *ДЕТЕ* И *DZIECKO*

У српском језику реч *дете* (у множини збирна именица *деца*) једна је од првих именица која асоцира на породичну номенклатуру, коју поред ње чине *мама*, *тата*, *баба*, *деда*, *брат* и *сестра*. Ради се, дакле, о речима које се односе на најближу породицу. Аналогно томе, и у пољском језику се сусрећемо са именицама које припадају породичној номенклатури и у коме су, поред облика *dziecko* (у множини *dzieci* или паралелни облик и јд. *dziecię*), присутне и речи *mama*, *tata*, *babcia*, *dziadek*, *brat* і *siostra*. У међувремену, *дете* у српском језику, као *dziecko* у пољском (и на сваком другом језику *дете*) у историји добило је и још увек добија различита друга значења.

Велики *Речник српскога језика* под лексемом *дете*, поред других дефиниција, објашњава да првобитно може да означава: 1.а. *људско биће* (*дечак или девојчица*) *у доба свог раног развоја*, *од рођења до почетка полног сазревања*; *људско биће које ће се тек родити*, *заметак људског бића* [...]; б. *младо људско биће као оличење наивности*, *безазлености неискварености* [...];

[*] robert.bonkowski@us.edu.pl

2. *син или кћи у односу према родитељима* (*без обзира на узраст*) [...] и сл. (Вујанић, 2007: 272). Такође и у пољском интернетском речнику *Wielki słownik języka polskiego* под одредницом *dziecko* наилазимо на сличне првобитне дефиниције, значи: 1. *człowiek w okresie do wieku dojrzewania*; 2. *każda osoba, niezależnie od wieku, w stosunku do swoich rodziców* и сл. (https://wsjp.pl/). Другим речима, пољ. *dziecko* означава *człowieka od urodzenia do wieku młodzieńczego*; *każdego, niezależnie od wieku potomka w stosunku do rodziców*; *syna, córkę* и снажно је емоционално назначен (Kochman-Mikołajczyk, 2007: 45).

ПОРЕКЛО ЛЕКСЕМÂ *ДЕТЕ* И *DZIECKO* (ОДНОСНО *DZIECIĘ*[1])

Етимологија речи је добро проучена. Линвисти су сагласни да *дете* као и *dziecko* (*dziecię*) потичу од прасловенског облика *(ma) *dětь* са збирним значењем ‘деца’, уп. прасл. **dětь*, стсл. *дѣть* (рус. *ditjá, polj.* dziecię) ← *ie.* *dheh$_1$i-: dojiti, sisati. Улазећи дубље у ту проблематику, постоје ипак разноврсни етимолошки концепти које се своде на различито функционисање и значење постојећих корена у различитим европским језицима. Дакле словенске именице, као што су срп. *дете*, пољ. узвишено *dziecię* или укр. *дитина*, потечу од прасловенског глагола **dojiti* ‘dojiti, sisati’, дакле првобитно означавају онога ко сиса мајчину дојку (Borуś, 2005: 139).

С друге стране, савремени руски облик *ребёнок* потиче од корена **orbho-* који је означавао раба, слугу. Ако се узму у обзир германске именице које означавају реч *дете* – енглески *child* и немачки *Kind* – уочава се да оне потичу од корена **gel-t* са значењем ‘стомак’ и ‘трудноћа’, што потврђује да је у је тим заједницама *дете* асоцирало на онога који је „изашао из мајчиног стомака”. У романским облицима – шпанском *hijo* и португалском *filho* – видљива је зависност од језика предака, тј. латинског *filĭus* ‘син’ і грчког *υἱός* (*yiós*) ‘син’. У неким језицима *дете* се види кроз призму следеће своје одлике, то јесте онога ко још не зна да говори. На такав начин је постало француско *enfant* (и од тога енглеско *infant*), које се састоји од споја *in* ‘не’ і *fāri* ‘говорити’.[2] На исти начин, прецизније од *nie* + *mówić* [првобитно *niemowię,* са

[1] Ова данашња пољска књишка реч функционисала је у пољском језику сасвим неутрално све до XIX века, док је њено место заузео облик *dziecko*. Облик *dziecię* је успео да мативира различитим другим пољским именичким изведеницама.

[2] Исту повезаност уочавамо и у старцркв. речи *отрок* ‘дечак, дете, слуга’, star. srp. *отрок* ‘дечак, слуга, потлачени’, star. rus. *отрок* ‘дечко, паж’, češ. *otrok* ‘роб, слуга’, као и у данашњој словеначкој *otrok* ‘дете’. Овај облик потиче од псловен. *otrȍkъ и се изводи од *otretʹí* (који се сатоји од psloven. *ot- ‘od’ и *retʹí ‘речи’). Првобитно значење би гласило „онај који не говори, онај који нема право на глас” (Bezlaj, 2015: 262). Занимљиво је да етимологија словеначке речи *otrok* указује на раскорак између вербалног и стварног значења речи *дете*. На основу анализе етимологије реч *otrok* у Безлајевом (Bezlaj, 2015:

наставком *-ę* (од прасл. **-ęt-*)] ‘не + говорити’ настао је такође пољски облик *niemowlę* (Boryś, 2005: 361) ‘одојче, дојенче, беба’.

Словенски појмови лексема *дете* и њихова разноликост у бројним језицима указују на различито функционисање и значење насталих корена који се могу поделити на:

а) семе које су везане за чин храњења, које су изведене од ‘дојити, сисати’;

б) семе са кореном, које се вежу с латинском речју *filius, filia* ‘дете’ (ас. *fēlō* ‘сисати’);

в) семе којима се именују незрели ликови, именице за живо: одојче, дојенче, непунолетни људи и теле, штене, птиче и сл.: прасл. **dětь* ‘дојен, одојче, дојенче’ (исто као збирна именица), латвијско *dile* ‘теле које сиса’, прасл.: 1/ **děti* ‘малотењи људи; синови или кћерке у односу на своје родитеље’; 2/ *děti ‘штене, птиче’;

г) семе које означавају ‘деца’ (у облику збирне именице множине – значење корена је исто), види нпр. срп. *деца*, чеш. *děti* ‘деца’, рус. *дети*, укр. *діти*, старосл. *dětьmu* ‘исто’;

д) семе изражене у придеву који означава незрелост: пољ. *dziecki* ‘детинкаст’ < пслав. **dětьskъ* – за мушки род (пслав. **dětьsko* – средњи род);

е) семе употребљене у придеву а који означавају ‘кметску завистност, зависност уопште’, староукр.:

– *dziecki* (1.) означава ‘(кметског, судског) слугу, послужитеља, подворника’;

– *dziecki* (2.) ‘детинкаст’ < све од прслов. **dětьskъ*.

И од тога настаје нпр. пољ. глагол *dzieckować* ‘1. захтевати, тражити извршење чега; 2. отимати, грабити’ (Kochman-Mikołajczyk, 2007: 43-44).

262) и Снојевом (Snoj, 1997: 416) етимолошком речнику налазимо да се ова реч најчешће јавља у значењу: радник, слуга, паж, роб, потлачени и сл. Ређе се сусрећемо са значењем: дечак, малишан, муж, дете. Такође, одсуство женског детета је само по себи упитно. Подсетимо, првобитно значење речи *otrok* је 'онај који не говори, који нема говор', или онај који још не зна или нема право да говори. У фигуративном смислу, дете такође значи ‘бочни изданак проса’, што сликовито и чињенично показује маргинализацију деце и детињства у друштву и стоји у супротности са данашњим концепцијом да би детињство требало да буде период заштите и да одрасли увек треба да делују за добробит деце (Blažič, 2007: 86).

Хронологија семантичко-формалног развоја речи *дете*/*dziecko*

У историји пољског и до неке мере српског језика семантичко-формалне промене речи *дете*/*dziecko*, њихов смер као и савремено значење може да се своди на следеће:

1. У почетку постоји само збирна именица ta / ова **dětь*.

2. Након тог раздобља у пољском језику долази до преображаја речи која означава збирност у реч **děti* која се јавља у множини и не ограничава се само за одређење ‘незрелих, малолетних људи’, али је означавала такође ‘штене’ и ‘птиче’. Но, за разлику од пољског, у српском језику се претворила у збирну – у облик *деца*. Дакле, у том случају је дошло до промене регуларне множине и преображаја баш у збирну именицу.[3]

3. У пољском језику коначно се ова реч претвара из облика множине у облик у једнини, те означава јединицу, док у српском *дете* постоји независно од тог преображаја.[4]

4. Првобитно одређење речи у прасловенском језику збирном именицом и касније множином у пољском језику може сведочити да су деца била од мале важности и припадала су ниском друштвеним слоју. Ову тезу потврђује чињеница да, поред ‘неодраслих људских бића’, ова именица укључује и ‘свака створења која се доје’, као и ‘штене, птиче’.

Низак положај ове речи може се објаснити чињеницом да су у стара времена породице имале много деце. Због ниског степена развоја медицинских наука, смртност деце је била висока. Ово је био још један разлог да се им не обраћа превише пажње. Није било образовања и васпитања деце као данас. Било је довољно дати деци склониште и нахранити их (као животиње: штене или птиче). Тек када је дете одрасло, обучавало се за одређене послове (и то за мушке и женске посебно).

Како се развијала друштвена свест људи и постепено повећавала брига и потреба за заштитом немоћних бића, са напретком друштва, смањивао се број потомака и повећавао њихов значај, па се указала потреба да се они поједи-

[3] Драгана Ј. Цвијовић за Стојаном Новаковићем (Новаковић, 1902) наводи „да се у српском језику код многих именица уместо регуларних множинских облика употребљава збирна именица изведена од основе тих именица јер им се регуларна множина изобличила. Тако нпр. од именице ‘дете’ регуларан плурални облик био би детета, а употребљава се збирна именица ‘деца’” (Цвијовић, 2017: 30).

[4] И у пољском језику постоји синоним *dziecię* који у речницима прати ознака ‘*књишко’*.

начно дефинишу и прикажу. Што се пољског језика тиче, попут доминирајућег облика *dziecię*, реч *dziecko* (псл. **dětь* + пејор. суфикс *-ьsko*[5]) позната је већ од XV века. Ова два облика функционишу паралено све до XIX века, када је почела превладавати реч *dziecko*, а облик *dziecię* ограничен је од тог времена за књишку употребу (Kochman-Mikołajczyk, 2007: 44-45).

ДЕМИНУТИВИ И ХИПОКОРИСТИЦИ МОТИВИСАНИ ОБЛИЦИМА *ДЕТЕ* (*ДЕЦА*) И *DZIECIĘ* (*DZIECKO*)[6]

Деминутивне именице (пољ. *rzeczowniki zdrobniałe, rz. deminutywne*) су именице које означавају предмете које говорник сматра малим у односу на објекте које именује мотивирајућа именица. Суфикс који их ствара такође им често пружа експресивни карактер, јер изражава субјективно емоционални (чешће позитиван него негативан) став говорника према именованом објекту (Szczepańska, 2009: 250). Очигледно је да се деминутивна појава јавља и у изјавама или фразама упућеним деци (Szczepańska, 2009: 257). Често обраћање сопственој деци (и не само њима) и коришћење деминутивних и хипокористичних облика, као нпр. *рукица*, *ногица* и сл., несумњиво је довело и до постанка таквих облика у односу на *дете*/*децу*. Бројни примери у српском и у пољском језику сведоче да је деминутивизација тих речи честа у преобликовању:

– срп. *детенце* ср. дем и хип. *од дете* < *дете* + *-енце*[7] – пољ. *dzieciątko*[8] ср. дем и хип ‘исто’ < *dziecię* + *-ątko*[9];

[5] Као нпр. у пољском *babsko* ‘бабетина’ или *krówsko* ‘краветина’.

[6] Српска језичка грађа преузета је из Вујанић и сар. (2007), Клајн (2003), Frančić (1987), а пољска из интернетског *Великог речника пољског језика* (*Wielki słownik języka polskiego*) (https://wsjp.pl/).

[7] Деминутивни сложени суфикс који је настао додавањем *-це* на основе са завршетком на сугласник + *n* (Клајн, 2003: 202).

[8] У пољском језику ова реч може да се пише и великим словом (*Dzieciątko*), када означава новорођеног Исуса Христа, док се у шлеском дијалекту односи на лик који према традицији за време Божића доноси поклоне (1. ‘nowo narodzony Jezus Chrystus’; 2. śl. postać, która według tradycji przynosi prezenty w okresie Bożego Narodzenia’). На слични начин настао је и српски облик *Детинци* м. мн. етн. ‘дан (трећа недеља пре Божића) када деца дају поклоне родитељима’.

[9] Суфикс с хипокористичким призвуком. Састоји се од два дела: наставка *-ę* [фонетски измењен на *–ǫ* (орт. *-ą*)] и наставка *-ko*. Први од њих – суфикс *-ę* – учествује у творби назива неодраслих, младих бића (Gaertner, 1934: 245), док други твори именичке умањенице средњега рода и долази од псл. **-ъko* (Długosz-Kurczabowa i Dubisz, 2001: 357).

– срп. *детешце* с. дем и хип. *од дете* < *дете* + *-ешце*[10] – пољ. *dzieciątko* ср. дем и хип.;

– срп. *дечица* ж зб. дем. и хип. *од деца* < *деца* + *-ица*[11] – пољ. *maleństwa* ср. мн.

АУГМЕНТАТИВИ, ПЕЈОРАТИВИ И ЕКСПРЕСИВИ МОТИВИСАНИ ОБЛИЦИМА *ДЕТЕ* (*ДЕЦА*) И *DZIECIĘ* (*DZIECKO*)

Аугментатив (пољ. *zgrubienie*, *augmentatyw*) уопштено речено је „изведена именица која означава нешто увећано, често с нијансом пејоративности [...]; supr. deminutiv” (Вујанић, 2007: 49). Бројне пољске и српске дефиниције показују да је у многим случајевима важна карактеристика аугментативā и њихов експресивни карактер (најчешће негативан, ређе позитиван) (Bońkowski, 2017: 58). Различитост суфикса који се употребљавају у српском и пољском језику за творбу аугментатива, пејоратива и експресива и сакупљена језичка грађа доказују разноликост облика, с једне стране, и доказ су горенаведених тврдњи, с друге стране:

– срб. *дететина* ж, *аугм.* од *дете* (Frančić, 1987: 175) < *дете* + *етина*[12] – пољ. *dziecisko* ср, *аугм* < *dziecię* + *-isko*;[13]

– срб. *дечурлија* ж зб. аугм. и пеј. *од деца; неваљала, распуштена деца.* < *деца* + двојни суфикс *-јура* + *–ија*.[14]

[10] Деминутивни двоструки суфкс који је настао као и *-ашце*, тј. од двапут додатог *-це* с палатализацијом и променом *чц* у *шц*. Није плодан (Клајн, 2003: 202).

[11] Међу другима деминутивни и хипокористички суфикс. Могуће да је најплоднији од свих суфикса у српском језику (Клајн, 2003: 114).

[12] Суфикс који у српском језику твори аугментативе од сва три рода, с тим да их у средњем роду има најмање. Аугментативи с тим суфиксом често реализују и пејоративно значење које не мора у свом садржају подразумевати и компоненту ’велики’. Потреба аугментатива са пејоративним значењем обично је у функцији изражавања негативног става говорника према аугментираном појму, што потврђује и лексичка спојивост аугментатива са придевима негативног значења (Јовановић, 2010: 97).

[13] Суфикс *-isko* функционално је веома разнолик и у савременом пољском језику ствара многе типове назива. Међутим, према Б. Креје најкарактеристичнија и најпродуктивнија функција суфикса *-иско* у савременом пољском језику је његова експресивна функција (Kreja, 1969: 149). Карактеристика овог суфикса је да формира аугментативне формације од именица свих родова. Род насталих формација је средњи, без обзира на граматички род речи од које су изведене. Средњи род формираних формација у овом случају одређен је гласом -о који је карактеристичан за средњи род (Lewandowski, 1977: 398).

Остали примери везани су за следеће пољске облике,:

– пољ. *dziecinada* ж, пејор. ‘zachowanie lub postępowanie typowe dla osoby niedojrzałej (понашање типично за незрелу особу)’ < *dziecina* [‘ekspresywnie o dziecku lub niedorosłym człowieku) (експресивно о детету или незрелој особи)’ < прслов. **dětina*] + *-ada*[15];

– пољ. *dzieciuch* 1. кол. пејор. ‘człowiek w okresie od urodzenia do wieku młodzieńczego (Особа у периоду од рођења до младости)’; 2. кол. пејор. ‘dorosły człowiek, który zachowuje się niepoważnie, niedojrzale i nierozsądnie (одрасла особа која се понаша неозбиљно, недозрело и неразумно)’ < *dziecię* + *-uch*[16];

– пољ. *dzieciaczyna* 1. кол. пејор. ‘ekspresywnie o dziecku – człowieku w okresie do wieku dojrzewania (експресивно о детету – особи у периоду до сазрења)’; 2. кол. пејор. ‘ekspresywnie o dziecku – osobie, niezależnie od wieku, w stosunku do swoich rodziców (експресивно о детету – особи, без обзира на узраст, у односу према својим родитељима)’ < *dziecię* + *aczyna*[17];

– пољ. *dzieciaczysko* 1. кол. пејор. **‘**ekspresywnie o dziecku - człowieku w okresie do wieku dojrzewania, niedorosły człowiek (експресивно о детету – особи у периоду до сазрења, неодрасло лице’; 2. кол. ‘ekspresywnie o dziecku - osobie, niezależnie od wieku, w stosunku do swoich rodziców, potomek rodziców (експресивно о детету – особи, без

[14] „Osnova ‘dječ’- igra veliku ulogu u pejorativnim izvedenicama: ‘dečlja’ (Kosmet); ‘dječurlija’ (Vuk) = bug. ‘dečurlí(g)a’. Taj raširen pejoratív sadrži dva sufiksa: ‘-jura’ i gr.-lat. ‘-ija’: ‘dječurija’ (Martić) s umetnutim ‘l’ kao u dugajlija prema tur ‘-lija’” (Skok, 1971: 403).

[15] Суфикс *-ada* у пољском језику је француског порекла (*-ade*) (Lewaszkiewicz, 2015: 99). Користи се и за творбу назива носиоца особине (Tambor, 2006: 151), неретко са пејоративном нијансом.

[16] Пољски аугментативни суфикс са експресивно-пејоративним значењем (Grzegorczykowa, Laskowski, Wróbel, 1998: 427).

[17] Пољски двоструки суфикс који се састоји од елемената *-ak* [као у речима *dzieciak* м и с двоструким суфиксом *dzieciaczek* м (< *dziecko* / *dziecię* + *-ak* или у другом примеру *-ak* + *-ek*, где *к* које припада првом суфиксу је палатализирано самогласником *е* који припада другом суфиксу; ‘1.а кол. експр. ekspresywnie o dziecku - człowieku w okresie od urodzenia do wieku młodzieńczego; 1. b pot. ekspresywnie o dziecku - człowieku, który został spłodzony i urodzony oraz zwykle jest wychowywany przez mężczyznę i kobietę, w stosunku do nich (експресивно о детету – особи, од рођења до одраслог доба; 1. б кол. експресивно о детету – особи коју је зачео и родио мушкарац и жена, обично одгајана од њихове стране)’; 2. кол. ‘dorosły człowiek, który zachowuje się niepoważnie, niedojrzale i nierozsądnie (одрасла особа која се понаша неозбиљно, недозрело и неразумно)] < *dziecię* + *-yna* (/*-ina*).

обзира на узраст, у односу према својим родитељима, потомак родитеља’) < *dzieciak* + *-ysko*[18].

С друге стране, посебну пажњу треба обратити на српску иновацију у мотивацији речи дете, тј. реч *дечак* (м *мушко дете између дечјег и младићког узраста, момчић*) и *дечко* [(само јд.) а. *поодрасло мушко дете; дечак.* б. *момак, младић.* в. разг. *момак с којим се забавља девојка, драган*. г. карт. *дођак у картама, пуб, жандар*]. С таквом мотивацијом не сусрећемо се у пољском језику. Према Скоку „deminutiv na *‘-ьс’: ‘ditac’ = ‘.dijetac’* živi danas u izvedenici na -*‘jak’: ‘dječak’, .gen.* -*‘aká’* [...]. Danas je ‘dječak’ [...] maskulinum prema *‘djevojka’ f, ‘dječačić’ m* prema *‘djevojčica’ f.* Budmani tumači *‘č’* iz djeca + [суфикс – Р.Б.] -*‘jak’*, što može također biti (Skok, 1971: 403).

СЛОЖЕНИЦЕ МОТИВИСАНЕ ОБЛИЦИМА *ДЕТЕ* (*ДЕЦА*) И *DZIECIĘ* (*DZIECKO*)

И у сложеницама наилазимо на неку врсту деривата које су мотивисане речима *дете*/*деца* – *dziecko*/*dziecię* и које се појављују као прво део сложенице. Сведоче о томе примери настали у ранијем времену за:

1. извршитеља радње:

– срб. *детеубица* ж ‘убица детета, односно деце’ < *дете* ср + *убица* м (< *убити* вт + *-ица*); пољ. *dzieciobójca* м ‘osoba, która zabiła własne dziecko lub dzieci’ < *dziecię* ср + интерфикс *o* + *bić* ви (пољ. члан *-bójca* долази од *bić* ‘*бити*’ с уобичајеном променом коренског самогласника **-i-* : **-oj* + *-ca*);

– пољ. *dzieciobiorka* арх. ‘akuszerka’[19]; ‘бабица, акушерка’ < *dziecię* ср + интерфикс *o* + *brać* ви ‘примити, узимати’;

– пољ. *dzieciorób* м ‘pot. pogard. mężczyzna, który spłodził dużo dzieci. W lm używane również w odniesieniu do obojga rodziców mających dużo dzieci (колокв. погрдн. човек који је родио много деце, успео је да има много деце. Такође се користи у множини за означавање оба родитеља који имају много деце) < *dziecię / dziecko* ср + интерфикс *o* + *robić* ‘raditi,’ (s nultim sufiksom *-Ø*).

[18] Изведеница *dzieciaczysko* није именица једнозначна у смислу тумачења. Јавља се она као име које јаче изражава негативан садржај од његове варијанте *dzieciak*. Њихово упоређење чини, да се *dzieciaczysko* може представити као модификација (конкретније пејоративизација) другог степена: *dzieciaczysko* ← *dzieciak*, употребом суфикса *-ysko* (види такође тумачење с објашњењем тог суфикса у речи *charchlaczysko* Kurdyła, 2011: 93). У том случају суфикс *-ysko* је варијанта форманта *-isko*.

[19] Пример и савремени лексем уп. Arct, 1920: 62.

2. радњу, поступак, чин:

– срб. *детеубиство* ср ‘убиство детета’ < *дете* ср + *убити* вт + *-ство* или *децоубиство* ср ‘убиство деце’< *деца* ср + *убити* вт + *-ство*; пољ. *dzieciobójstwo* ‘książk. zabicie własnego dziecka lub dzieci’ < *dziecię / dziecko* ср + интерфикс *o* + *bić* ви (пољ. члан *-bójca* долази од *bić* ‘*бити*’ с уобичајеном променом коренског самогласника **-i-* : **-oj* + *-stvo*).

У новије доба, када се деци почело обраћати више пажње, појавила се и сложеница срб. *детецентризам* м / пољ. *dzieciocentryzm* м ‘књиш. перцепција детета као најважније особе и понашање које се састоји у претераној презаштити и опсесивном задовољавању његових потреба и очекивања, у комбинацији са претераним и некритичким обожавањем’, у пољској дефиницији ‘książk. postrzeganie dziecka jako osoby najważniejszej i zachowanie polegające na przesadnej nadopiekuńczości i obsesyjnym zaspokajaniu jego potrzeb i oczekiwań, połączone z przesadnym i bezkrytycznym uwielbieniem’ < срб. *дете* + *центризам*, пољ. *dziecię / dziecko* + *centryzm* (< лат. *centrum* ‘средиште’).

ЗАКЉУЧАК

Ове (и још друге) именичке изведенице представљају различите аспекте, карактеристике или појмове повезане с дететом (у овом истраживању пре свега деминутивне, аугментативне и др.). Тако, на пример, именица *дечурлија* означава распуштену децу, док *детецентризам* – перцепцију детета као најважније особе и понашање које се састоји у претераној презаштити и опсесивном задовољавању његових потреба и очекивања. Могућност извођења у историји српског и пољског језика тих изведеница с разноликом (често противном) нијансом доказ је да је лексема *дете* у својој историји доживљавала многе семантичке промене (у једном и другом језику). С друге стране, због структурно различитих услова облици изведеница у српском и пољском језику могу се творбено разликовати, што је и представљено у овом раду. Понекад, такође, неке изведенице у српском и у пољском језику замењују се у преводу другим, немотивираним *дете*/*dziecko* облицима.

Литература

Arct, M. (1920). *M. Arcta słownik staropolski*. Warszawa: Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie, Warszawa.

Bezlaj, M. (2015). *Slovenski etimološki slovar*, *T. II*. Ljubljana: Založba ZRC, Znanstvenoraziskovalni center SAZU.

Blažič, M. (2007) Podoba otroka in otroštva v slovenski (mladinski) književnosti, U I. N. Popov (ur.): *Stereotipi v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi*: *zbornik predavanj* (86–93). Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete.

Bońkowski, R. (2017). Sufiksalne rzeczownikowe derywaty augmentatywne w serbskiej leksyce potocznej. *Zeszyty cyrylo-metodiańskie*, 6, 57–68.

Boryś, W. (2005). *Słownik etymologiczny języka polskiego*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.

Вујанић, М. и сар. (2007). *Речник српскога језика*. Нови Сад: Матица српска.

Gaertner, H. (1934). *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Część III, 1. Słowotwórstwo*, Warszawa – Lwów: Książnica – Atlas.

Grzegorczykowa, R., Laskowski, R. & Wróbel H. (red.) (1998). *Gramatyka współczesnego języka polskiego: Morfologia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Długosz-Kurczabowa i K., Dubisz, S. (2001). *Gramatyka historyczna języka polskiego*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

Јовановић, В. (2010). *Деминутивне и аугментативне именице у српском језику*. Београд: Институт за српски језик САНУ.

Клајн, И. (2003). *Творба речи у савременом српском језику. Део 2, Суфиксација и конверзија*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства: Институт за српски језик САНУ – Нови Сад: Матица српска.

Kochman-Mikołajczyk, A. (2007). Ewolucja wybranych nazw człowieka w języku polskim. *Językoznawstwo: współczesne badania, problemy i analizy językoznawcze*, 1, 39–60.

Kreja, B. (1969). *Słowotwórstwo rzeczowników ekspresywnych w języku polskim: formacje na -ik, -k, -isko, -ina*. Gdańsk: Gdańskie Towarzystwo Naukowe. Wydział I Nauk Społecznych i Humanistycznych.

Kurdyła, T. (2011). *Funkcje formantów rzeczownikowych* (*na przykładzie trzech wsi podkarpackich*). Kraków: Księgarnia Akademicka.

Lewandowski, A. (1977). Augmentatywa w języku studentów. *Poradnik językowy*, 9, 394–403.

Lewaszkiewicz, T. (2015). Wpływ języka niemieckiego na system gramatyczny języka ogólnopolskiego (na tle wpływów innojęzycznych). In S. Wölke und H. Bartels

(hrsg.): *Einflüsse des Deutschen auf die grammatische Struktur slawischer Sprachen* (90–120). Bautzen: Domowina – Verlag.

Новаковић, С. (1902). *Српска граматика*. Београд: Државна штампарија.

Skok, P. (1971). *Etimologijski rječnik hrvatskoga ili srpskoga jezika. Kniga prva* (*A – J*). Zagreb: Jugoslavenska akademija znanosti i umjetnosti.

Snoj, M. (1997). *Slovenski etimološki slovar*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Szczepańska, E. (2009). Zdrobnienia dawniej i dziś – kilka uwag na materiale czeskim i polskim. *Bohemistyka*, 4, 250–260.

Tambor, J. (2006). Stanisław Lem – fantasta o genialnej intuicji językowej. *Postscriptum*, 1(51), 146–156.

Цвијовић, Д. Ј. (2017). *Збирне именице у савременом српском језику*. (Необјављена докторска дисертација.) Београд: Универзитет у Београду. Retrieved April 4, 2023 from the World Wide Web https://nardus.mpn.gov.rs/bitstream/id/28722/Disertacija.pdf.

Frančić, V. (1987). *Słownik serbsko-chorwacko polski*. *Tom. I A-M*. Warszawa: PW Wiedza Powszechna.

Wielki słownik języka polskiego. Retrieved April 31, 2023 from the World Wide Web https://wsjp.pl/.

Robert Bońkowski
Uniwersytet Śląski w Katowicach, Faculty of Humanities, Republic of Poland

NOUNS MOTIVATED BY THE WORDS *ДЕТЕ* AND *DZIECKO* IN THE SERBIAN AND POLISH LANGUAGE

Summary

The paper discusses nouns directly motivated by the Serbian word *дeme* (i.e. the collective noun *дeцa*) and the Polish word *dziecko* (i.e. *dziecię*) in the two languages. Particular attention was paid to the definition and the etymology of these source words, as well as the derivational possibilities of the numerous noun derivations found in Serbian and Polish. The analysis carried out in this way can also serve as a didactic aid in the study of Serbian as a foreign language for Polish students of Serbian Studies and Serbian students of Polish Studies.

Keywords: *Slavic studies, etymology, motivation, Serbian, Polish, 'дeme and dziecko'.*

Научни скуп
Савремено предшколско васпитање и образовање – тенденције, изазови и могућности
Педагошки факултет у Ужицу
20. октобар 2023.

ISBN 978-86-6191-077-7
DOI 10.46793/SPVO23.259C
УДК 811.163.42::37.091
Оригинални научни чланак
стр. 259–270

Lidija Cvikić[*]
University of Zagreb, Faculty of Teacher Education, Zagreb, Croatia
Željka Knežević[*]
University of Zagreb, Faculty of Teacher Education, Zagreb, Croatia

BELIEFS ABOUT STANDARD LANGUAGE AS A BUILDING BLOCK OF PRESCHOOL TEACHER COGNITION

Abstract: Teacher cognition refers to the cognitive dimension of teaching that encompasses teachers' knowledge, beliefs, and thinking. This paper deals with the linguistic aspect of teacher cognition investigating the beliefs of early childhood care and education (ECEC) students in Croatia. The study aims to explore: their beliefs about the standard Croatian language (SCL), and their perception about the use of vernaculars versus the standard language in public communication. The data were collected through an online questionnaire administered to 69 students of ECEC at the University of Zagreb. The results showed that the participants generally agreed with commonly expressed beliefs that are sometimes build on the misconceptions about the nature and role of the SCL. However, their perception about the use of the SCL vs. vernaculars in public communication varied, with participants showing a lack of strongly formed opinions.

Keywords*: standard Croatian language, vernacular, preschool teachers*.

INTRODUCTION

The *Croatian National Curriculum for Early and Preschool Education* (NN 05/15) outlines the goals of preschool education and describes the tasks and responsibilities of preschool teachers. The tasks encompass monitoring and fostering the individual development of children, implementing modern theories of child development and learning, designing learning environments and implementing educational activities that encourage children's development. Language and communication development are integral aspects of children's overall development. In line with that, the goal of early childhood care and education (ECEC) in Croatia

[*] lidija.cvikic@ufzg.hr
[*] zeljka.knezevic@ufzg.hr

is to support children's language development in their vernaculars, while also providing opportunities for them to acquire the standard Croatian language (SCL). The purpose of this paper is to examine the beliefs of ECEC students about the SCL and its vernaculars within the theoretical framework of teacher cognition.

Teacher cognition

Teacher cognition (TC) or teacher thinking (Burns, Freeman, Edwards, 2015) refers to the cognitive dimension of teaching, encompassing what teachers know, believe, and think (Borg, 2003). Unlike the teachers' behavior in class, the cognitive dimension is invisible, but strongly influences teachers' actions. Knowledge and beliefs are integral parts of TC; they are related concepts, interconnected in a teacher's mind (Meijer, Verloop, Beijaard, 2001; Pajaares, 1992). They form complex personalized networks that directly influence teachers' instructional choices (Borg, 2003). Teachers have cognition about all aspects of their work, such as teaching, learning, students, curricula, and materials (Borg, 2003). Over the last 20 years research on TC in language education has seen significant growth (for an overview, see: Borg, 2003; Kubanyova & Feryok, 2015; Burns, Freeman & Edwards, 2015), primarily focusing on second or foreign language (L2), mostly English. Notably, studies have shown that TC plays an equally important role in teaching the mother tongue (L1) as well. Recent studies suggest a correlation between TC and teachers' willingness to teach in L1 and to teach L1 as a subject (Alieto, 2018), and an influence of teaching practices on the development of L1 language skills and literacy (cf. Casas Deseures, Comajoan, & Santolària, 2020, Squires & Bliss, 2004). In Croatia, there have been few attempts to investigate TC related to language, mostly focusing on school teachers' attitudes towards the L1 and L1 teaching practice (Alerić & Gazdić Alerić, 2009; Turza Bogdan & Cvikić, 2020), even though it is particularly important to investigate TC with regards to the varieties of the Croatian language. Namely, Croatian L1 classes at all educational levels aim to develop children's competences in the standard language, while maintaining their vernaculars (Aladrović Slovaček, 2019), which can significantly differ from the standard Croatian language (SCL). Therefore, teachers need to use approaches that positively impact both language varieties. However, research shows that teachers' beliefs and attitudes about the SCL and vernaculars correlate with the teaching methods they use (Cvikić & Turza Bogdan, 2022). Since the first systematic input of the SCL occurs in ECEC, it is crucial to explore preschool TC in relation to L1. This paper is the first step in that direction.

STUDY

Aim of the study

The aim of this study is to investigate the beliefs of prospective preschool teachers about the standard Croatian language and vernaculars.

The study was conducted to address the following research questions:

1. Do prospective preschool teachers share common beliefs about the standard language?
2. What is the prospective preschool teachers' perception about the use of the standard Croatian language in public communication?
3. What are the ECEC students' beliefs about the public use of vernacular vs. standard language?

METHOD

The research was carried out via a larger online questionnaire, which in one part was aimed at investigating participants' beliefs and attitudes towards the SCL and its vernaculars. The questionnaire was administered online by an email sent to students. Participation in the research was anonymous and voluntary, which was stated in the introductory part of the questionnaire. The submission of completed questionnaires was considered as consent to research participation.

Instrument and data collection

For the purposes of this paper, three scales were analysed: A) *Common beliefs about standard language* (6 items); B) *Perception about the Croatian language in public communication* (5 items); C) *Beliefs on bi-dialectal language use (SCL* vs. *vernacular)* (14 items). The participants rated their agreement with the statements on a five-grade intensity scale. The internal consistency of all three scales combined was high (Cronbach alpha .882). While two scales have satisfactory internal consistency (Cronbach alpha. 790 and .737), scale A had a low Cronbach alpha (.398). Scale A covers a wide range of statements about the SCL that are commonly present in public, including some statements based on misconception about the SCL. Therefore, it does not represent a consistent scale, which is reflected in a low Cronbach alpha. This paper provides an initial insight into prospective Croatian preschool teachers' language cognition by presenting descriptive analysis results,

without any detailed analysis. The reported central tendency values give an overall picture of ECEC students' beliefs.

Participants

The sample of participants comprised 69 students in the full-time and part-time study program Early and Preschool Education at BA level, in the academic year 2021/22 at the Faculty of Teacher Education, University of Zagreb. Most participants (94%) were female, aged between 18 and 41. Since we investigated only the existing beliefs and not the influence of the curriculum, the type of study and level of study were not considered independent variables in the research.

RESULTS

For all scales, the distribution of results (N, %), mean values (M) and associated standard deviations (SD) are calculated using *Max QDA* program.

Table 1. Common beliefs about the standard language

	N (%) strongly disagree	N (%) disagree	N (%) neither agree nor disagree	N (%) agree	N (%) strongly agree	M	SD
The Standard Croatian language is used exclusively in written form.	21 30.43	29 42.03	12 17.49	6 8.7	1 1.45	*2.09*	.97
It is appropriate to use the standard Croatian language in all situations.	6 8.7	8 11.59	16 23.19	21 30.43	18 26.09	*3.54*	1.23
If there was no standard Croatian language, speakers of different dialects would not understand each other.	3 4.35	13 18.84	12 17.39	22 31.88	19 27.54	*3.59*	1.20
It is important that public figures speak the standard language.	1 1.45	1 1.45	9 13.04	23 33.33	35 50.72	*4.30*	.96

	N (%) strongly disagree	N (%) disagree	N (%) neither agree nor disagree	N (%) agree	N (%) strongly agree	M	SD
In general, people should know the standard Croatian language better.	0 0	0 0	10 14.49	27 39.13	32 46.38	*4.32*	.71
Anyone who wants can easily improve their knowledge of the standard Croatian standard language.	2 2.9	2 2.9	9 13.04	27 39.13	29 42.03	*4.14*	.95
TOTAL						3.66	1.00

Table 1 shows the results for scale A *Common beliefs about standard language*, which comprises statements about the SCL that are commonly present in public. The results show that the participants agreed the most with the statement *In general, people should know the SCL better* (M = 4.32) with over 85% participants agreeing, and none disagreeing with the statement. They find that knowledge of the SCL L is important, agreeing to a high percentage with the statement *Public figures must speak the SCL* (84.05%) and that *it is easy to improve the knowledge of the SCL* if one wants to (81.16%). On the other hand, the participants expressed least agreement with the statement that *SCL is used only in written form* (M = 2.09). Over 70% of the participants disagreed with this statement. The participants' opinion on other statements in this scale was less definitive. Slightly over 50% of them agreed that using the SCin all situations is appropriate (M = 3.54) and that the SCL enables understanding between speakers of different dialects (M = 3.59). Approximately 20% of the participants remained undecided on these two statements.

Table 2. Perception about the Croatian language used in public communication

	N (%) strongly disagree	N (%) disagree	N (%) neither agree nor disagree	N (%) agree	N (%) strongly agree	M	SD
The standard Croatian language prevails in public communication.	5 7.25	4 5.8	27 39.13	19 27.54	14 20.29	*3.48*	1.10

	N (%) strongly disagree	N (%) disagree	N (%) neither agree nor disagree	N (%) agree	N (%) strongly agree	M	SD
In public communication, we can hear many people who are good language and speech role models.	2 2.9	12 17.39	24 34.78	20 28.99	11 15.94	*3.38*	1.04
The standard Croatian language prevails in spoken media.	1 1.45	9 13.04	19 27.54	21 30.44	19 27.54	*3.70*	1.05
The standard Croatian language prevails in written media.	1 1.45	6 8.7	15 21.74	29 42.03	18 26.09	*3.83*	.96
I use the standard Croatian language on social networks.	9 13.04	21 30.44	18 26.09	12 17.39	9 13.04	*2.87*	1.23
TOTAL						*3.42*	*1.08*

Table 2 shows the results of the participants' perception regaring the SCL used in public communication. In general, the results indicate a lower level of formed opinion, since the mean value for three out of five statements is in the range of "neither disagree nor agree". Also, over 1/3 of the participants are indecisive in their evaluation whether the SCL prevails in public communication (M = 3.48) and whether there are good speaking models for the standard language in public (M = 3.38). The participants agreed the most with the statement that the SCL prevails in written media (M = 3.83) and the least with the statement that they use the SCL on social networks (M = 2.87).

Table 3 presents the results of ECEC students' beliefs regarding bi-dialectal language use, including the appropriateness of the use of SCL vs. vernacular in public and opinion on language accommodation in different linguistic environments.

Table 3. Beliefs about bi-dialectal language use (standard language vs. vernacular)

	N (%) strongly disagree	N (%) disagree	N (%) neither agree nor disagree	N (%) agree	N (%) strongly agree	M	SD
I accommodate my language to the person I am talking to.	3 4.35	6 8.70	11 15.94	22 31.88	27 39.13	*3.93*	1.3
When I stay in another place in Croatia, I adjust my speech (I speak differently than usual).	9 13.04	9 13.04	22 31.88	18 26.09	11 15.94	*3.19*	1.23
When I stay in another place in Croatia, I use only the standard language.	14 20.29	12 17.39	21 30.44	13 18.84	9 13.04	*2.87*	1.30
I notice when someone speaks in a variety of the Croatian language different from mine.	0	0	6 8.70	16 23.19	47 68.12	*4.59*	.64
I like it when the person I'm talking to speaks his/her native vernacular.	0	5 7.25	14 20.29	19 27.54	31 44.93	*4.10*	.97
I notice when my colleagues speak the standard language well.	1 1.45	3 4.35	10 14.49	20 28.99	35 50.75	*4.23*	95
I notice when public figures speak the standard Croatian language well.	1 1.45	2 2.9	9 13.04	25 36.23	32 46.38	*4.23*	.89
When I'm in another city, I expect everyone to address me exclusively in the standard language.	23 33.33	23 33.33	14 20.29	6 8.70	3 4.35	*2.17*	1.12
When I'm in another city, I expect people to adapt the speech they use to address me.	17 24.64	27 39.13	14 20.29	8 11.59	3 4.35	*2.32*	1.10

	N (%) strongly disagree	N (%) disagree	N (%) neither agree nor disagree	N (%) agree	N (%) strongly agree	M	SD
When strangers hear me speak, they can easily recognize where I come from.	7 10.14	9 13.04	13 18.84	23 33.33	17 24.64	*3.49*	1.27
When I hear people speak, I can usually tell where they come from.	1 1.45	3 4.35	17 24.64	33 47.83	15 21.74	*3.84*	0.86
People who move to another place should adopt the language of that place.	12 17.39	13 18.84	30 43.48	9 13.04	5 7.25	*2.84*	1.11
People who move to another place should keep their native language.	2 2.9	4 5.80	33 47.83	20 28.99	10 14.49	*3.46*	.91
TOTAL						*3.48*	*1.05*

The majority of the participants agreed with the statement that they notice when a person speaks in a variety of the Croatian language different from their own (M = 4.59). Notably, no participant disagreed with this statement. On the other hand, the participants expressed least agreement with the statement that they expect people to exclusively use the SCL with them in another city (M = 2.19). Similarly, a low percentage of the participants expect speakers to accommodate their language in the same communicative situation (M = 2.32). Table 3 reveals the participants' indecisiveness regarding their own language accommodation. Over 30% neither agreed nor disagreed with the statements related to adjusting their language (M = 3.19) or using CSL (M = 2.87) when staying in another city. Additionally, over 40% of the participants remained undecided about the necessity of acquiring the local language variety when moving (M = 2.84), and nearly 50% neither agreed nor disagreed with the statement on retaining their vernacular in the same situation (M = 3.46).

DISCUSSION

The study reveals ECEC students' beliefs about the standard Croatian language, its vernaculars, and their use. Cvikić (2022) points out that the goal of L1 curriculum is knowledge and correct use of the SCL, while the development of

affective elements of communicative competence stays in the domain of hidden curriculum. The author claims (ibid.) that L1 classes should aim at developing all domains of L1 competence (knowledge, skills, and attitudes) to prevent misconceptions, negative opinion, and superficial knowledge about L1. The present study speaks in favor of the mentioned claim. An over-simplified explanation of the role of the SCL – that without the SCL speakers of different vernaculars would not understand each other – is proven to be the belief of most participants in the study presented (Table 1). At the same time, the participants expressed reluctance to use the SCL or to accommodate their language when they are in another city (Table 3). In short, the participants' beliefs about the SCL are not in line with their reported use of the SCL. The inconsistency in the participants' opinions about the SCL is visible in the expressed preference of most participants to use the SCL in all situations. That undermines the goals of L1 lessons, i.e. to develop students' communicative competence to use different language variants. This result can be interpreted as the SCL being perceived as a language variant of a higher value and status (Starčević, Kapović, Sarić, 2019). This is especially noticeable in the students' belief that, in general, people should have better knowledge of the SCL, which is a statement commonly presented in public by linguists and laymen alike (ibid). Such beliefs are considered a sign of monoglossic ideology (ibid.), and they may have negative effect on speakers' self-confidence (Starčević & Bilić Meštrić 2018). Beliefs that negatively affect teachers should be detected and re-shaped since they can be crucial for teaching practice. Namely, Xu (2012) claims that language teachers need to convey a sense of self-confidence when using the language and at the same time they should respect all students' attempts to use the language.

While the participants in our study generally hold unified beliefs about the SCL, their opinion about more specific aspects of the SCL is less defined. For example, the participants are aware that Croatian speakers use different vernaculars, and they believe they can differentiate them from their own vernacular. However, they are uncertain about when and how vernaculars should be used. This aligns with previous research (Cvikić & Novak Milić, 2015; Turza-Bogdan & Cvikić, 2020), thus indicating that teachers' understanding of certain linguistic notions tends to remain general and to some extent superficial. Most participants in this study do not have a formed opinion about the language behavior in the case of migration, i.e. they are not sure whether the vernacular should be maintained or whether the language should be accommodated. That fact should be taken into consideration in preschool teachers' initial education. It is highly possible that preschool teachers will work with children speakers of various vernaculars. Therefore, it is crucial that their initial education fosters positive attitudes about all vernaculars, especially since native speakers might be biased towards different language varieties (see Kišiček, 2012).

CONCLUSION

The study provides initial insight into the language cognition of prospective Croatian preschool teachers. University ECCE students are expected to possess a high level of communicative competence and a deep understanding of the relationship between the SCL and its vernaculars after completing secondary education. In addition, their beliefs and opinions should reflect that understanding. However, this study reveals a lack of competences of prospective preschool teachers in these areas. Williams & Burden (1997) argue that teachers must align their actions with their beliefs to be effective. Therefore, teacher education should be more oriented to teacher cognition by helping students (re)shape their beliefs and increase language awareness. Teachers' beliefs are often formed early in life, they are resistant to change (ibid.) and have a greater impact on their work than knowledge (ibid.). Therefore, emphasizing the affective component of teachers' L1 competence in the curriculum for preschool teacher education is essential.

References

Aladrović Slovaček, K. (2019). *Od usvajanja do učenja hrvatskog jezika*. Zagreb: Alfa.

Alerić, M. & Gazdić-Alerić, T. (2009). Pozitivan stav prema hrvatskome standardnom jeziku kao uvjetnjegova uspješnijega ovladavanja. *Lahor*, 1(7), 5–23.

Alieto, E.O. (2018). Language Shift from English to Mother Tongue: Exploring Language Attitude and Willingness to Teach among Pre-Service Teachers. *TESOL International Journal*, 13(3), 134–146.

Burns, A., Freeman, D. & Edwards, F. (2015). Theorizing and Studying the Language-Teaching Mind: Mapping Research on Language Teacher Cognition. *The Modern Language Journal*, 99(3), 585–601. DOI 10.1111/modl.12245 0026-7902/15/.

Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36, 81–109.

Casas Deseures, M., Comajoan, C. & Santolària, A. (2020). The beliefs of primary education teachers regarding writing and grammar instruction. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20, 1–23, https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.03.04.

Cvikić, L. (2022). Hrvatski standardni jezik i nestandardni idiomi: Što nas o njima (zapravo) uči škola? U M. Glušac & A. Mikić Čolić (eds.): *Standardni i nestandardni idiomi – 36. skup HDPL-a, Knjiga sažetaka*, 10–11.

Cvikić, L. & Novak Milić, J. (2015). Međukulturna kompetencija u predmetu Hrvatski jezik: teorijske pretpostavke, pripremljenost i stavovi učitelja. In S. L. Udier & K.

Cergol (eds.): *Višejezičnost kao predmet multidisciplinarnih istraživanja*. Zagreb: Srednja Europa, 145–162.

Cvikić, L. & Turza-Bogdan, T. (2022). Potiče li se u nastavi Hrvatskoga jezika okomita višejezičnost?. In K. Aladrović Slovaček (ed.): *Suvremena promišljaja o usvajanju i učenju hrvatskoga jezika*. Zagreb: Alfa, 171–190.

Kišiček, G. (2012). Stavovi prema gradskim varijetetima hrvatskoga jezika. *Govor*, 29(2), 149–167.

Kubanyiova, M. & Feryouk, A. (2015). Language Teacher Cognition in Applied Linguistics Research: Revisiting the Territory, Redrawing the Boundaries, Reclaiming the Relevance. *The Modern Language Journal*, 99(3), 435–449. DOI 10.1111/modl.12239 0026-7902/15/435–449

Meijer, P. C., Verloop, N. & Beijaard, D. (2001). Similarities and differences in teachers' practical knowledge about teaching reading comprehension. *Journal of Educational Research,* 94(3), 171−84.

NN (5/2015) . *Odluka o donošenju Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_01_5_95.html.

Pajaares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307–332.

Starčević, A., Kapović, M. & Sarić, D. (2019). *Jeziku je svejedno*. Zagreb: Sandorf.

Starčević, A. & Bilić Meštrić, K. (2018). You are illiterate! – Language ideologies and language conflict in language teaching. *Second International Conference on Sociolinguistics: Instights from Superdiversity, Complexity and Multimodality*, Budapest.

Squires, D. & Bliss, T. (2004). Teacher Visions: Navigating Beliefs about Literacy Learning. *The Reading Teacher*, 57(8), 756–763.

Turza-Bogdan, T. & Cvikić, L. (2020). Multilingualism in the Mother Tongue Classroom – Between Theory and Practice: an example from Croatia. In V. Mikolič (ed.): *Language and Culture in the Intercultural World*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholarly Press, 126–145.

Xu, L. (2012). The Role of Teachers' Beliefs in the Language Teaching-Learning Process. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(7), 1397–1402.

Williams, M. & Burden, R. L. (1997). *Psychology for Language Teachers: a Social Constructivits Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Лидија Цвикић
Свеучилиште у Загребу, Учитељски факултет, Загреб, Хрватска
Жељка Кнежевић
Свеучилиште у Загребу, Учитељски факултет, Загреб, Хрватска

Резиме

Спознаја наставника се односи на когнитивну димензију наставе која обухвата знање, уверења и размишљање наставника. Овај рад се бави лингвистичким аспектом когниције наставника који истражује вјеровања студената ранога и предшколскога васпитања и образовања (РПОО) у Хрватској. Спроведена студија има за циљ истражити: њихова уверења о стандардном хрватском језику (CXJ) и њихову перцепцију о употреби нестандардних идиома у односу на стандардни језик у јавној комуникацији. Студија је прикупила податке путем онлајн упитника у којем је учествовало 69 студената РПОО-а на Универзитету у Загребу. Резултати су показали да су се учесници генерално сложили са уобичајеним уверењима заступљенима у јавности, а која се понекад заснивају на погрешним схватањима о природи и улози стандардног језика. Међутим, њихова перцепција о употреби CXJ-а у односу на нестандардни идиом у јавној комуникацији је варирала, при чему су учесници показали недостатак чврсто формираних мишљења.

Кључне речи: *стандардни хрватски језик, нестандардни идиоми, одгојитељи.*

Научни скуп
Савремено предшколско васпитање и образовање – тенденције, изазови и могућности
Педагошки факултет у Ужицу
20. октобар 2023.

ISBN 978-86-6191-077-7
DOI 10.46793/SPVO23.271M
УДК 159.922.27-053.4(497.11) "2023"
Стручни чланак
стр. 271–282

Бошко Љ. Миловановић[*]
Универзитет у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици, Учитељски факултет
Хаџи Живорад М. Миленовић[*]
Универзитет у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици, Учитељски факултет

УТИЦАЈ ВИДЕО-ИГАРА НА РАЗВОЈ ГОВОРА ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Апстракт: Проблем истраживања је утицај видео-игара на развој говора деце предшколског узраста. У истраживању се пошло од опште претпоставке да видео-игре утичу на развој говора деце предшколског узраста. Пошло се и од посебних претпоставки да ће истраживањем бити утврђено да родитељи деце предшколског узраста процењују да видео-игре различито утичу на развој говора њихове деце у зависности од пола и образовног нивоа родитеља. Да би се то утврдило, у априлу 2023. спроведено је истраживање на узорку од 122 родитеља деце предшколског узраста у Предшколској установи „Олга Јовичић Рита" у Краљеву. Подаци прикупљени Скалером – ПР-УВИ-РГ-ДПУ ($\alpha = 0{,}676$) и обрађени t-тестом и анализом варијансе су показали да не постоји статистички значајна разлика у проценама родитеља о утицају видео-игара на развој говора њихове деце у зависности од пола родитеља: $t = 1{,}368$, $df = 120$, $p = 0{,}547$, али да постоји у зависности од њиховог образовног нивоа: $F\ (2, 121) = 4{,}331$, $p = 0{,}015$, $\eta = 0{,}068$. Резултати истраживања приказани су у форми закључка и дате су методичке импликације уз истицање потребе креирања дидатички обликованих видео-игара које ће бити у функцији развоја говора деце предшколског узраста. Указано је и на могуће правце будућих истраживања у овој области.

Кључне речи: *развој деце, васпитање деце, добробити деце, односи деце, делања деце.*

[*] bosko.milovanovic@pr.ac.rs
[**] hadzi.zivorad.milenovic@pr.ac.rs

УВОД

Свака иновација коју човек изуми има за циљ унапређење квалитета његовог живота. Новине се могу запазити на недељном нивоу. Информационо-комуникационе технологије предњаче у тим новинама. Прихватање и употреба савремених апликација омогућавају брже коришћење информација, али је ту потребна мера у коришћењу. Свакодневна је слика да се на сваком месту срећу људи који гледају у свој мобилни телефон, који је заправо рачунар малих димензија. Таква слика одраслих преноси се и на децу. Деца све више времена проводе за рачунарима и њихова најчешћа употреба је у игрању видео-игара. Узраст деце која користе видео-игре све је млађи. У најранијем периоду свог живота она „медијске садржаје виде као чаробни свет слика” (Rančić, 2022: 251). Њихова опчињеност видео-играма је толика, да и не осете да проводе и по неколико сати за уређајима. Шта се дешава с децом која превише времена проводе у игрању видео-игара а посебно с њиховим говором, покушаће се наћи одговор у овом истраживању.

Како се су се развијале видео-игре тако се и научна јавност интересовала за њихов утицај на децу и младе. Истраживања су углавном била усмерена у циљу доказивања на који начин видео-игре утичу на развој деце и утицаја видео-игара на изазивање насилног понашања код деце (Костић, 2019; Jurman и sur., 2017). Друга истраживања доказују „да су деца предшколског узраста верни корисници рачунарских софтвера” (Orfanakis & Papadakis, 2014, према: Mamutović, 2108: 95) што обавезује све учеснике васпитно-образовног рада с децом предшколског узраста да употреба рачунарске видео-игре буде контролисана у циљу учења и разоноде. Деца у игрању остварују резултате у учењу, јер деца у игри „експериментишу, постављају и решавају проблеме на специфичан и себи својствен начин” (Арсовић и Златић, 2017: 226). Тиме се остварује адекватна симбиоза задовољења дечје игре и подучавања.

За видео-игре може се рећи да су то игре које се играју уз помоћ рачунара или пак конзола прикључених на телевизор. У последње време видео-игре све више заузимају место и у мобилним телефонима. Пошто се у мобилним телефонима налазе готове апликације са видео-играма, отуда је и доступност видео-игара велика. У развоју видео-игара најпре су биле оне које су имале мали број учесника и чије су радње биле лако савладиве. Временом аутори видео-игара су препознали захтеве играча и употпуњавали новим дизајном, музиком, бројем учесника, па и сложеношћу операција. Основна подела видео-игара може се извршити према садржају и према броју играча. Према садржају, оне су: забавне, авантуристичке, образовне, игре борбе, игре пуцања, музичке, платформске, логичне, игре играња улога, симулацијске и спортске игре. Према броју играча се могу сагледати као индивидуалне и

групне. Групне игре углавном захтевају умрежену групу а могу се играти и у групи преко конзоле.

При холистичком приступу, развој говора је део целовитог развоја деце предшколског узраста. У таквим околностима, игра деце је њихово најприроднije својство за развој, васпитање и учење јер је дете „играјуће биће или биће игре (архетип човека *Homo ludens*)” (Миловановић, 2019: 187). У предшколском периоду деца упознају свет око себе највише уз помоћ искуства чулима и интелектуалним способностима. По речима Готфрида Лајбница (Gottfried Wilhelm von Leibniz) „да ништа није било у разуму што претходно није било у чулима” (према: Клајн и Шипка, 2006: 1552), што упућује на закључак да се стварни свет најпре доживљава чулима а онда и прерадом тих информација човековим умом. Уколико се искуства заједничке, систематичне, дидактичне и надгледане игре замене видео-игром код деце се занемарују или пак неостварују важне операције (фазе) у самом развитку. У игри се деца развијају физички, социјално, емоционално и интелектуално. Ако деца много времена проводе играјући видео-игре, може доћи и до социјалне изолованости. Према наводу Мирјане Стакић „сати проведени за рачунаром у реалности проузрокују постепено отуђење човека, иза кога се крије усамљеност и губитак слободе” (Стакић, 2017: 446). Време које деца утроше на играње видео-игре је према Јовани Ранчић „од четири до седам сати дневно” (Rančić, 2022: 243). Све више аутора упућује на чињеницу да „играње рачунарских и видео-игара постаје најдоминантнији избор активности у слободном времену деце предшколског узраста” (Cherney & London, 2006, према: Mamutović, 2018: 92)

Један од аспеката развоја деце је и њихов говор. Ако дете више времена проводи у пасивном стању, само, играјући видео-игре, онда се и његове функције говора не остварују у потпуности. Претераном употребом видео-игара може доћи „до потешкоћа у комуникацији са вршњацима, али и с члановима породице” (Rančić, 2022: 244–245). Забринутост родитеља оне деце која често играју видео-игре јесте што примећују да „дете почиње да меша стварност и фантазију” (Арсовић и Златић, 2017: 233). Говор деце предшколског узраста има своје развојне специфичности. У уџбенику *Методика развоја говора* Милорада Наумовића се наводе три основне функције говора а то су: „сигнификативна, социјална и приватна функција” (Наумовић, 2000: 39). Редослед јављања ових функција и њихова рефлексија код деце пресликавају у којој мери деца остварују правилан развој говора. Супститут за праву комуникацију с вршњацима се не може пронаћи у дечјој видео-игри Деци је својствено да у групи вршњака разговарају и размењују мисли у оној особености како деца најбоље разумеју своје вршњаке.

Деца предшколског узраста нису у стању да изврше адекватну процену садржаја видео-игара те је у ту сврху неопходно активно укључити како родитеље тако и васпитаче. Увођење деце у свет видео-игара треба да буде систематично и поступно. Тек правилан, избалансиран однос слободне игре и

видео-игара може допринети да се код деце предшколског узраста оформи правилан однос у игрању видео-игара. Са становишта, да се адекватном видео-игром која у себи садржи прилагођеност узрасту могу очекивати и њени позитивни ефекти у областима развоја као што су: „интелектуални развој, развој говора, мотивација, готовост за школско образовање, односно, читање, писање и почетни математички појмови, креативност, сарадња и комуникација” (Lazić, 2014, према: Mamutović, 2018: 96).

У стицању нових вештина приликом играња видео игара деца могу унапредити нека претходно стечена искуства и знања, али и „при усвајању нових речи” (Mamutović, 2018: 93). Позитивни ефекти приликом играња видео-игара могу се потражити у могућности да се видео-игра може поновити више пута и да слику прати адекватна музика која појачава дејство као и то да се код деце јавља задовољство приликом „освајања” одређеног нивоа игре. Једно од истраживања показује да је „рано коришћење рачунара пре и током предшколског периода повезано са когнитивним развојем предшколске деце” (Veličković, 2014: 377). Анђелковић Наташа (2008) истиче да у зависности од начина како се користе рачунари у предшколској установи зависи и њихов утицај на децу који може бити и позитиван и негативан. Крнета Љиљана и Ђармати Ливиа истичу у истраживању које су спровеле да су родитељи упознати с употребом и утицајем дигиталних средстава на развој говора али да су подједнако заинтересовани које још апликације могу да им помогну у раду с децом на њиховом развоју говора (Крнета и Ђармати, 2018). Постоје истраживања која потврђују да видео-игре имају позитиван ефекат на развој говора уколико имају у себи „обавезну интеракцију двају партнера” (Apel & Masterson, 2004: 129). Негативни утицај може се јавити код оних видео-игара које не захтевају велику интелектуалну ангажованост и где дете у игри нема свог саиграча, па ће тиме изостати и међусобни разговор. Претераним играњем видео-игара сматра се: губитак контроле над играњем видео-игара, видео-игре преузимају примарно место у свакодневном животу и погоршање понашања везаног за играње видео-игара упркос негативним последицама.

МЕТОД

Проблем истраживања је утицај видео-игара на развој говора деце предшколског узраста. Циљ истраживања је идентификација процена родитеља деце предшколског узраста које имају о утицају видео-игара на развој говора њихове деце. У истраживању се пошло од опште претпоставке да видео-игре утичу на развој говора деце предшколског узраста. Пошло се и од посебних претпоставки да ће истраживањем бити утврђено да у зависности од пола и образовног нивоа родитељи различито процењују утицај видео-игара на развој говора њихове деце.

Узорак и процедура. Истраживање је спроведено у априлу 2023. на узорку од 122 родитеља деце предшколског узраста у дечјим вртићима Предшколске установе „Олга Јовичић Рита” у Краљеву. Истраживањем су обухваћени дечји вртићи: „Полетарац”, „Пчелица”, „Ратарска капија”, „Весељко” и „Бамби” (сви из Краљева).

Узорак је случајан и репрезентативан је за укупну популацију родитеља деце предшколског узраста која су обухваћена васпитнообразовним радом у дечјим вртићима Предшколске установе „Олга Јовичић Рита” у Краљеву у радној 2022/2023. Према полу родитеља, структура узорка је: мушког – 34 (27,90%) и женског – 88 (72,10%); и према образовном нивоу родитеља: средња стручна спрема – 34 (27,90%), виша или висока школа – 32 (26,20%) и академске студије – 56 (45,90%).

У истраживању су коришћене дескриптивна и трансферзална метода.

Инструмент истраживања. Истраживачке технике су анкетирање и скалирање. Подаци су прикупљени комбинованим инструментом – Скала процена родитеља о утицају видео-игара на развој говора деце предшколског узраста (Скалер – ПР-УВИ-РГ-ДПУ). Састоји се од уводних питања која се односе на пол и образовни ниво родитеља и од тростепене скале интензитета сагласности (слажем се, нисам сигуран/а и не слажем се). Скала се састоји од 25 ајтема и Ликертовог је типа. Инструмент је конструисан за ово истраживање. На самом истраживању су провераване неке метријске карактеристике скале.

Табела 1. КМО, Бартлетов тест сферичности и Конбахов алфа коефицијент

КМО		0,679
Бартлетов тест сферичности	χ^2	1558,687
	df	300
	p	0,000
	α	0,676

КМО тест је показао довољну вредност (КМО = 0,679). Бартлетов тест сферичности је достигао статистичку значајност разлике на нивоу $p < 0,001$ ($p = 0,000$). Поузданост инструмента је испитивана Кронбаховим алфа коефицијентом, који је показао довољан резултат ($\alpha = 0,676$) (Табела 1).

Табела 2. Комуналитети (h)

Ајтеми		h
a1	Видео-игре доприносе развоју пажње деце.	0,647
a2	Моторика деце развија се код деце док се играју видео-играма.	0,472
a3	Видео-игре доприносе здравој стимулацији мозга деце.	0,602
a4	Контрола операција у видео-играма доприноси мисаоном развоју деце.	0,631
a5	Видео-игре доприносе већој концентрацији деце.	0,634
a6	Прецизност у видео-играма доприноси развоју савршенства деце.	0,432
a7	Понављањем исте видео-игре деца уче да исправљају грешке.	0,477
a8	Кроз видео-игре деца развијају постају креативна и иновативна.	0,680
a9	Деца уче играјући видео-игре.	0,523
a10	Кроз видео-игре деца развијају манипулацијске вештине.	0,469
a11	Играјући видео-игре деца постају спретнија, окретнија и упорнија.	0,584
a12	Видео-игре доприносе оштрини вида и концентрацији деце.	0,765
a13	Игроликост деце доприноси развоју њиховог говора.	0,424
a14	Прихватљиве су само дидактички обликоване видео-игре.	0,533
a15	Вулгарне речи у видео-играма негативно утичу на развој говора деце.	0,380
a16	Предуго играње видео-игара негативно утиче на развој говора деце.	0,301
a17	Играње видео-игара не оставља превише простора за развој говора деце.	0,467
a18	Када схвате значај вулгарних речи деца их са осмехом изговарају.	0,658
a19	У видео-играма деца налазе своје идоле и понашају се и говоре као они.	0,374
a20	Код видео-игара нема говорних операција.	0,584
a21	Нереалне ситуације у видео-играма доприносе кривом схватању света.	0,415
a22	Када једном усвоје облик говора, деца га касније отежано мењају.	0,512

Ајтеми		h
a23	Видео-игре садрже сложене облике говора које деца не разумеју.	0,575
a24	Говор усвојен играњем видео-игара постаје свакодневни говор деце.	0,537
a25	Видео-игре немају додирних тачака с развојем говора деце.	0,375

Све вредности комуналитета (h) имају вредности које су веће од 0,30 и крећу се од ајтема 16 (h = 0,301) до ајтема осам (h = 0,680), чиме је задовољен општи Тостенов критеријум (Табела 2). На основу приказаних резултата се констатује да постоји факторабилност матрице и оправданост.

Обрада података. Подаци прикупљени истраживањем обрађени су дескриптивном статистиком, факторском анализом, Кронбаховим α коефицијентом, t-тестом и анализом варијансе. Резултати истраживања приказани су табелама.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Помоћу t-теста испитиван је утицај пола родитеља (мушки и женски) на процене које имају о утицају видео-игара на развој говора њихове деце.

Табела 3. Пол и процене родитеља о утицају видео-игара на развој говора деце

		Левенов тест		t-test	
		F	p	t	df
Процене родитеља	Претпоставка о једнакости варијансе	0,365	0,547	1,368	120
	Претпоставка о различитости варијансе			1,355	58,963

Подаци показују (Табела 3) да не постоји статистички значајна разлика у проценама родитеља које имају о утицају видео-игара на развој говора њихове деце: t = 1,368, df = 120, p = 0,547. Поменуте резултате је потребно тумачити са аспекта једнаке бриге родитеља без обзира на пол, када је у питању развој говора њихове деце (Martinez, Gimenes, Lambert, 2022). Усаглашене процене

родитеља постоје и у налазима неких истраживања (Kenanoglu & Duran, 2021) и критичким анализама (Миленовић, 2022) у којима је утврђено да родитељи процењују да дидактички обликоване видео-игре имају значајан допринос развоју говора њихове деце у односу на видео-игре које нису дидактички обликоване.

Анализом варијансе истражен је утицај образовног нивоа родитеља на процене које имају о утицају видео-игара на развој говора њихове деце. Према образовном нивоу, родитељи су били подељени у три групе: 1 (средња стручна спрема); 2 (виша или висока школа) и 3 (академско образовање).

Табела 4. Образовни ниво и процене родитеља о утицају видео-игара на развој говора деце (ANOVA)

	Збир квадрата	df	Средњи скор	F	p	η
Унутар групе	251,005	2	125,502	4,331	0,015	0,068
Између група	3448,274	119	28,977			
Укупно	3699,279	121				

Утврђена је статистички значајна разлика у резултатима три групе родитеља на нивоу $p < 0,05$ према образовном нивоу и проценама које имају о утицају видео-игара на развој говора њихове деце: $F (2, 121) = 4,331$, $p = 0,015$ (Табела 5), што према израчунатом ета квадрату ($\eta = 0,068$) и Коеновом критеријуму указује на велики утицај (Табела 4). Да би се утврдило између којих група родитеља унутар варијабле о њиховом образовном нивоу постоји значајна разлика, рађено је накнадно поређење Такијевим ХСД тестом.

Табела 5. Образовни ниво и процене родитеља о утицају видео-игара на развој говора деце (Multiple Comparisons)

(I) Образовни ниво	(J) Образовни ниво	M (I–J)	SE	p
ССС	Висока школа	3,53309*	1,32582	0,024
	Факултет	2,93487*	1,17035	0,036
Висока школа	ССС	–3,53309*	1,32582	0,024
	Факултет	–0,59821	1,19289	0,871
Факултет	ССС	–2,93487*	1,17035	0,036
	Висока школа	0,59821	1,19289	0,871

Накнадним поређењем је утврђена статистички значајна разлика између групе родитеља са средњом стручном спремом у односу на групу родитеља са завршеном високом школом на нивоу $p < 0,05$ ($p = 0,024$) и групу родитеља са завршеним академским образовањем на нивоу $p < 0,05$ ($p = 0,036$) (Табела 5).

Добијени резултати су показали да родитељи с нижим нивоом образовања имају виши ниво схватања о утицају видео-игара на развој говора њихове деце. У неким истраживањима је утврђено и да су родитељи с мањим образовањем више заинтересовани да се педагошки обуче како би помогли својој деци у развоју говора (Alkhede & Holmqvist, 2021; Миленовић и Јефтовић, 2012; Миленовић и Јефтовић, 2013; Tokac, Novak, Thompson, 2022).

ЗАКЉУЧАК

Теоријским проучавањем проблема истраживања је утврђено да играње видео-игара од стране деце предшколског узраста има различит утицај на развој њиховог говора, што зависи од тога да ли играју дидактички обликоване видео-игре које су прилагођене потребама развоја дечјег говора, или се ради о видео-играма с непримереним садржајима или видео-играма у којима се деца током игре сусрећу с различитим вулгарним и увредљивим речима. У емпиријском делу истраживања је утврђено да на процене које родитељи имају о утицају видео-игара на развој говора њихове деце значајно не утиче пол родитеља, али да значајно утиче њихов образовни ниво. Закључује се да су родитељи, с једне стране, усаглашени у проценама да дидактички обликоване видео-игре које испуњавају три основна услова: 1) прецизно одређено време играња, 2) усклађеност садржаја игре потребама развоја говора деце и 3) узрасна доб детета које игра видео-игру значајно могу допринети развоју говора деце предшколског узраста. С друге стране, предуго играње видео-игара може довести до социјалне изолованости деце, а играње видео-игара с непримереним садржајима негативно утицати на развој говора деце предшколског узраста. Може се закључити и да су родитељи свесни да видео-игре имају васпитнообразовну ефикасност у развоју говора њихове деце ако су дидактички обликоване и прилагођене деци на раном узрасту. Зато и показују спремност да заједно с васпитачима допринесу да се спрече негативни ефекти видео-игара на њихову децу, а да се она усмеравају да у одређеној мери користе видео-игре које доприносе развоју њиховог говора. Закључује се и да родитељи показују спремност да се педагошки обуче за васпитно деловање у овој области, што је посебно изражено код родитеља с нижим образовним нивоом.

Од родитеља деце и васпитача у предшколским установама се очекује да децу предшколског узраста усмеравају да користе дидактички обликоване видео-игре које ће допринети правилном развоју њиховог говора и да се педагошки континуирано обучавају за васпитно деловање у овој области. Очекује

се од институција да строго контролишу дистрибуцију видео-игара до којих могу доћи деца, а које би негативно утицале на развој њиховог говора и остале аспекте развоја, васпитања и учења. Од предшколских установа и осталих просветних институција се очекује да у васпитнообразовном раду користе само дидактички обликоване игре. Васпитачи остају у обавези да се додатно професионално усавршавају за деловање у овој осетљивој области и да допринесу педагошкој обуци родитеља, с којима је потребно да успоставе виши ниво сарадње, посебно партнерство с њима. Од креатора обука васпитача очекује се да своје програме темеље на обуци васпитача за коришћење видео-игара које су дидактички обликоване и примерене развоју, васпитању и учењу деце предшколског узраста. Да би се постигао склад у креирању одговарајућих видео игара, неопходно је консултовати логопеде, психологе, педагоге и информатичаре у креирању дидактичких игара прилагођених потребама правилног развоја говора деце предшколског узраста. Факултети на којима се образују будући васпитачи треба да осавремене своје програме садржајима о коришћењу дидактички обликованих видео-игара које доприносе ефикаснијем развоју, васпитању и учењу деце предшколског узраста, посебно развоју њиховог говора. Од истраживача се очекује да поново закораче у ову још увек недовољно истражену проблематику која је за истраживање увек захвална и интересантна тема. Да за тим има потребе, показали су и резултати овог спроведеног истраживања о утицају видео-игара у развоју говора деце предшколског узраста.

Литература

Alkhede, M. & Holmqvist, M. (2021). Preschool Children’s Learning Opportunities Using Natural Numbers in Number Row Activities. *Early Childhood Education Journal*, 49(6), 1199–1213.

Anđelković, N. (2008). *Informaciona tehnologija u predškolskom vaspitanju i obrazovanju*. U D. Golubović (ur.), *TIO’08: Tehnika i informatika u obrazovanju*, rad štampan u celini, 9 – 11. maj 2008, Čačak (65–70). Čačak: Fakultet tehničkih nauka u Čačku Univerziteta u Kragujevcu.

Apel, K. i Masterson, J. (2004). *Jezik i govor od rođenja do 6. godine*. Zagreb: Ostvarenje d.o.o.

Арсовић, Б. и Златић, Л. (2017). Рачунарске видео-игре као образовни медиј у млађем узрасту – предности и недостаци. *Зборник радова Педагошког факултета*, Ужице, 20(19), 225–236.

Veličković, S. (2014). *Edukacija vaspitača za primenu IKT u vrtiću*. U M. Stanišić (ur.), *Sinteza 2104: Uticaj interneta na poslovanje u Srbiji i svetu*, rad štampan u celini, 25. april 2014, Beograd (375–378). Beograd: Univerzitet Singidunum u Beogradu.

Jurman, J., Boričević Maršanić, V., Paradžik, L., Karapetrić Bolfan, L. i Javornik, S. (2017). Ovisnost o internetu i video igrama. *Socijalna psihijatrija*, 4(1), 36–42.

Клајн, И. и Шипка, М. (2006). *Велики речник страних речи и израза*. Нови Сад: Прометеј.

Крнета, Љ. и Ђармати, Л. (2018). *Мултимедијална помоћ васпитачима и богаћењу говора предшколске деце. Зборник ВШССОВ*, 13(1), 23–32.

Kenanoglu, D. & Duran, M. (2021). The Effect of Traditional Games on the Language Development of Pre-School Children in Pre-School Education. *Asian Journal of Education and Training*, 7(1), 74–81.

Костић, М. (2019). Видео-игре, агресивност и зависност. *Психијатрија данас*, 51(1–2), 79–87.

Martinez, L., Gimenes, M. & Lambert, E. (2022). Entertainment Video Games for Academic Learning: A Systematic Review. *Journal of Educational Computing Research*, 60(5), 1083–1109.

Миленовић, Х Ж. (2022). *Методика васпитнообразовног рада*. Лепосавић: Учитељски факултет Универзитета у Приштини – Косовској Митровици.

Миленовић, Ж. и Јефтовић, М. (2012). Педагошке компетенције родитеља. *Зборник радова Учитељског факултета*, Ужице, 15(14), 43–58.

Milenović, Ž. i Jeftović, M. (2013). Vaspitači o pedagoškim kompetencijama roditelja za vaspitanje djece. *Naša škola*, 58(63), 99–110.

Миловановић, Б. (2019). Драмски метод у развоју говора деце предшколског узраста. *Зборник радова Учитељског факултета у Призрену – Лепосавићу*, 15(13), 187–199.

Наумовић, М. (2000). *Методика развоја говора*. Пирот: Виша школа за образовање васпитача.

Rančić, J. (2022). Uloga digitalnih medija u socijalizaciji dece. *Communication and Media*, 7(2), 239–261.

Стакић, М. (2017). Поливалентност лексема простор и време у роману *Ереб* Урсуле Познански. *Књижевност и језик*, 64(3–4), 441–448.

Tokac, U., Novak, E. & Thompson, C. (2019). Effects of Game-Based Learning on Students' Mathematics Achievement: A Meta-Analysis. *Journal of Computer Assisted Learning*, 35(3), 407–420.

Bosko Lj. Milovanović
University of Priština with temporary head office in Kosovska Mitrovica,
Teacher Education Faculty
Hadži Živorad M. Milenović
University of Priština with temporary head office in Kosovska Mitrovica,
Teacher Education Faculty

THE INFLUENCE OF VIDEO GAMES ON THE SPEECH DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN

Summary

The research problem is the influence of video games on the speech development of preschool children. The research was based on the general assumption that video games influence the speech development of preschool children. It was also based on the special assumptions that the parents of preschool children estimate that video games have different effects on the speech development of their children depending on the sex and educational level of the parents. In order to determine this, a survey was conducted in April 2023 on a sample of 122 parents of preschool children at *Olga Jovičić Rita* preschool in Kraljevo. The data collected by Scaler – EP-IVG-SD-CHPA (α = .676) and processed by t-test and analysis of variance showed that there is no statistically significant difference in parents' assessments of the influence of video games on their children's speech development as regards the sex of the parents: t = 1.368; df = 120; p = .547, but that there is a statistically significant difference as regards parents' educational level: F(2; 121) = 4.331; p = .015; η = .068. The results of the research are presented in the form of a conclusion and methodical implications are given, emphasizing the need to produce didactically designed video-games that will serve the purpose of speech development of preschool children. Possible implications for future research in this area are also discussed.

Keywords: *child development, child-rearing, child welfare, child relationships, child actions.*

Научни скуп
Савремено предшколско васпитање и образовање – тенденције, изазови и могућности
Педагошки факултет у Ужицу
20. октобар 2023.

ISBN 978-86-6191-077-7
DOI 10.46793/SPVO23.283VM
УДК 821.163.41.09-93-3
Коларов И.
Стручни чланак
стр. 283–292

Јелена П. Вељковић Мекић[*]
Академија техничко-васпитачких струковних студија, Ниш, одсек Пирот

ПОЕТИКА ИГРЕ: САВРЕМЕНЕ ПРИЧЕ ЗА ДЕЦУ ИГОРА КОЛАРОВА, УРОША ПЕТРОВИЋА И ДЕЈАНА АЛЕКСИЋА

Апстракт: Имајући у виду досадашња теоријска разматрања која се тичу жанра приче за децу, као и писце који су стварали у XX веку, рад тежи да изучи поетичке особености савремене приче за децу, на примерима кратке прозе Игора Коларова, Уроша Петровића и Дејана Алексића. Као основне одлике савремене приче за децу региструју се сажетост, недовршеност, фрагментарност, загонетност, зачудност и партнерство са реципијентом. Игра се у стваралаштву ових аутора остварује на више нивоа: у форми, структури, семантици приче, али и у самом читалачком акту. Савремена прича настоји да директно утиче на реципијента, те је читалац неретко позван да учествује у аутореференцијалној и интертекстуалној слагалици и да се укључи у игру књижевног стваралаштва. Стога, она често захтева емотивно ангажованог, одлучног, интелигентног, емпатичног, авантуристички оријентисаног и промишљеног читаоца. Приче наведених аутора биће тумачене посредством семантичке теорије, теорије рецепције и теорија које изучавају феномен игре.

Кључне речи: *савремена прича за децу, игра, Игор Коларов, Урош Петровић, Дејан Алексић*.

УВОД

Имајући у виду феномен игре који се у књижевним текстовима може оваплотити на различите начине, као и способности, склоности, интересовања савременог детета и његов читалачки укус, за предмет овог рада одабрани су Игор Коларов, Урош Петровић и Дејан Алексић, аутори чије стваралаштво представља репрезентативне примере савремене приче за децу. Анализом различитих семантичких играрија из њихових прича открива се заједничка поетика игре, која ће условити сложенију, комплекснију и разноврснију комуникацију са децом – читаоцима. Збирке прича *Приче о скоро свему* (2005, 2014),

[*] vmjelena@yahoo.com

СМС приче (2008), *Цејн приче* (2010, 2016), *Клизаве приче* (2013), *Русвај: 40 малих прича о великим заврзламама* (2014), *Буренце: луцкасте приче* (2015), *Разговор око света за 8 минута* (2017) и *Велики лепи балон* (2018) Игора Коларова илуструју својеврсну поетику кратке прозе као фрагмента, доскочице, загонетке и/или недовршеног списка која подразумева имплицитног читаоца као саговорника, партнера, а понекад и као коаутора. *Мистерије Гинкове улице* (2008), *Загонетне приче* (2006, 2007, 2008, 2009, 2012) и *Тајне вештине Марте Смарт* (2013) Уроша Петровића такође заговарају посебан вид релације аутор – књижевни текст – реципијент стављајући акценат на последњег чиниоца рецепцијске херменеутичке спирале[1]. Збирке прича Дејана Алексића *Музика тражи уши* (2008), *Кога се тиче како живе приче* (2014) и *Мало-мало па слон* (2021) настављају игровну традицију кратких прича Душана Радовића и Љубивоја Ршумовића заснованих на апсурду, онеобичавању и хумору. Поменути аутори често захтевају емотивно ангажованог, одлучног, интелигентног, авантуристички оријентисаног и промишљеног читаоца, док њихови књижевни текстови отварају могућност за тумачење посредством увек актуелног феномена игре (Кајоа, 1965; Хојзинга, 1992), те представљају подстицајно штиво за изучаваоце.

КОЛАРОВЉЕВЕ ЗАВРЗЛАМЕ И ЛУЦКАСТЕ ПРИЧЕ

Примећено је да се стваралаштво Игора Коларова „делимично не уклапа у постојеће теоријске стереотипе” (Тодоров и Ђуркин, 2010: 342), пре свега зато што аутор прибегава брисању уобичајених жанровских граница и зато што увек има у виду (на један специфичан начин) свог читаоца као партнера у комуникацијској игри. Тако ће већ у својој првој збирци прича *Приче о скоро свему* захтевати интервенцију читаоца како би прича била потпуна или заокружена („Прочитај ме”, „Велика прича”, „Жиле стиже помоћ”). На пример, прича „Деки мистерија” захтева допуну реченице која описује Дејана као изузетног, као јединог који је способан да нешто учини, нешто уме, зна или поседује – у сваком случају, читалац ће морати да смисли неки креативан, духовит и довитљив одговор како би употпунио причу. И у *Цепним причама* изналазимо приче саздане на принципу *недовршености* – нпр. прича „Мистер Академик” захтева допуну од 4 речи, „Милетово тумбање” од 8 речи, прича „Нешто о Бобу” захтева допуну 15 реченица са по једном или пар речи, док причи „Сима трокрилац” недостају 4 реченице. Ипак, игровни принцип *недовршености*

[1] Теорија рецепције акценат ставља на адресата и његову активну улогу у читалачком чину, „јер тек његовим посредовањем дело ступа у променљиви искуствени видокруг једног континуитета у коме се врши стално транспоновање једноставног примања у критичко разумевање, пасивне рецепције у активну, признатих естетичких норми у нову продукцију која их превазилази” (Jaus, 1978: 57).

књижевне структуре потребно је схватити само условно, јер се подразумева да писац није случајно изоставио одређене речи или стихове, већ је управо њиховим неименовањем и „пребацивањем лопте” реципијенту, заокружио стваралачко-прималачки чин. Принцип допуњавања успоставља приснију и непосреднију везу са текстом, јер је одговор увек индивидуалан, те аутор рачуна на различите верзије код различитих читалаца. Коларов се често игра са оним што је поуздано, тачно или чињенично, с једне стране, као и са оним што је измишљено, индивидуално и неспутано оквирима реалног, с друге стране. Стога, његове приче илуструју духовитост и посебну склоност ка семантичким играријама.[2]

Збирка *Клизаве приче* започиње уношењем основних података о власнику књиге и специфичном рецепцијском игром која од читаоца већ у прве две приче захтева додатно ангажовање у виду уписа, дописивања и креирања приче. Поред прича квизова („Квииииз!”), допуњалки („Трикови Корнелијуса Великог”), деконструкција, апсурда и обеспредмећивања („О пролећу”, „Хансе, стави мапу изнад главе!”), читамо и приче-рецепте („Салата од шаргарепе и краставаца”) приче-дијалоге („Разговор око света за 8 минута”) и приче-хороскопе („Хороскоп бр. 1”, „Хороскоп бр. 2”). Збирку затвара прича-речник („Речник мање познатих речи, израза и смицалица”) која је креирана по принципу дефинисања одређеног термина (на пример, *теквондо*, *савана*, *филозофија*, *лектор*, *ISBN*) и духовите досетке и асоцијације писца на задати термин („Коректор – особа која исправља грешке у рукопису пре штампања. Такође, коректор се понекад дочепа слика Пабла Пикаса, па и њих исправља. Тада им доцртава бркове и срца” (Коларов, 2013:76)).

Збирке *Русвај* и *Буренце* доносе читаоцима приче у већ познатом маниру и препознатљивом стилу, с тим што је Коларов у њима отишао корак даље у успешности да анимира и заокупи дете-реципијента. Он то постиже директним обраћањем читаоцима (без ангажовања у виду додатног уписа) и убеђивачким маневрима, као што су коментари и сведочења свезнајућег приповедача. Ликови занимљивих имена, Тиги, Ерик, Матилда, Корнелије, Сони, Макс, Боб, Фоги и Пелагија, у неким случајевима креирају сами причу (у виду коментара, мисли или писма), у другим се прича испреда око неког дешавања које се њих тиче (смисленог или нонсенсног), у трећим се они појављују као привидни актери, док је сам ток приче најчешће бесмислен. Апсурд се у Коларовљевим причама ових двају збирки готово осамосталио, те и у визуелно издвојеним правоугаоницима читамо мисли, упутства, појашњења и законе, који су све сем онога што се чине да јесу или онога на шта је читалац у традиционалној

[2] Коларовљева збирка *СМС приче* јесте репрезентативни пример пишчеве склоности ка хумору и умешности у креирању ефектних досетки. По форми приче из ове збирке су најприближније мини-драмама или скечевима. Јашовић примећује да су оне од СМС поруке преузеле концизност и лапидарност, док су од форме вица преузеле неочекивани обрт, чиме се појачава комичност садржине (Јашовић, 2019: 81).

литератури навикао. На пример, овако гласи *Бран Стеов закон чудних сусрета*: „Када ти носорог падне на главу, онда ти то заувек промени живот.” (Коларов, 2015: 31). Бели дијалози, бесмислена набрајања, нонсенсни закони, неаргументоване тврдње које претендују на веродостојност и изокренута логика испуњавају странице Коларовљевих прича и забављају читаоце својом лакоћом и хумором.

ПЕТРОВИЋЕВЕ МИСТЕРИЈЕ И МОЗГАЛИЦЕ

Пет књига *Загонетних прича*, *Тајне вештине Марте Смарт* и *Мистерије Гинкове улице* Уроша Петровића засноване су, пре свега, на загонетању и ангажовању интелектуалних способности реципијента. Гинко билоба, прастаро дрво које је симбол трајности и оштроумности, отвара странице мистериозних прича намењених деци раношколског узраста (7 до12 година старости), али и старијима. Ово је права књига „логичких мозгалица” (према аутору), неке је лако решити, неке не, а тежина решавања означена је гинковим листићима: 1 – лако, 2 – осредње, 3 – мало теже, 4 – тешко, 5 – веома тешко, 6 – застрашујуће, преко 6 – немогућа мисија. Понекад аутор пружа малу помоћ при решавању мистерија (нпр. илустрација може бити помоћно средство), а решења и објашњења дата на крају књига *Тајне вештине Марте Смарт* и *Мистерије Гинкове улице* се читају у огледалу. „Да би се изнашла одгонетка Петровићевих мистерија потребна је логика, познавање опште културе, способност уочавања смерница, детаља и битних сегмената из саме приче. Понекад се аутор игра са очигледним, а понекад је потребно створити ширу слику или изаћи из оквира баналног и уобичајеног” (Вељковић Мекић, 2022: 209). Одгонетку ће читалац у неким случајевима открити системом елиминације, док ће се у другим случајевима јавити потреба да се приступи додатном истраживању.

Главни ликови *Загонетних прича* су Трапери: Боко, Анул, Атлија, Гоф, Пуфт, Сарен, Дурд, Кнеб, Дарн, Калук, Карт, Корм, Икол, док приче из *Мистерија Гинкове улице* и *Тајних вештина Марте Смарт* настањују ликови: Марта Смарт (Госпођица Паметница), заставник Федор, Венегор, Лукијан, Луција, професор Шизлоп и баба Араукарија. О ликовима Петровићевих прича, поред њихових занимљивих имена и пар упечатљивих цртица које их карактеришу (нпр. Марта је зеленокоса девојчица, изузетно мудра и сналажљива), читалац не сазнаје много. Њихова дубља карактеризација аутору, а ни читаоцу, није потребна, будући да су они најчешће случајни актери прича и да њихов лик није кључан у решавању загонетке. Амбијенти Траперских насеобина нису нарочито широки и из њих извире магија једноставности и неке присне топлине која „нас подсећа на здравије странице историје човечанства забележене у прохујалој прошлости, јер у њима живот тече, а не трчи као данас” (Главинић, 2014: 85). С друге стране, ликови *Тајних вештина Марте Смарт* и *Мистерија Гинкове улице* настањени су у граду, у једној посве нео-

бичној улици облика осмице оивичене гинковим дрворедом. Време у којем они обитавају подсећа нас на не тако далеку прошлост у којој нисмо били свакодневно изложени утицају мас-медија и технолошким достигнућима данашњице. Екстравагантни, привлачни и допадљиви, они нас маме тајним порукама, скривеним просторима, мађионичарским триковима да заједно са њима упловимо у тајанствени и помало стравичан свет који тек ту и тамо подсећа на овај у којем живимо. Откривајући мистерије овог света и решавајући његове загонетке код читаоца се поспешује уобразиља о значају његовог удела у читалачком акту и јавља ефекат задовољства због одређене учинковитости. Како би ефекат задовољства текстом био што јачи, Перић саветује читаоце да почну са „решавањем” проблема у причама које су означене мањим степеном компликованости и иако ће то подразумевати прескакање страница сматра да „рецепција радње тиме није угрожена јер свака прича функционише засебно али се ликови понављају, што олакшава праћење фабуле” (Перић, 2021: 64).

Петровићеве приче поспешују мисаону активност деце, нагоне их да комбинују своје искуство са маштом и уче их неким корисним стварима које никада неће заборавити (Petrović, 2006: 3). Подразумева се да се *Загонетне приче* не могу једнострано посматрати у светлу логичких мозгалица, јер колико год да представљају „особено вежбање памети, оне поседују разноврсно и разнородно искуство, стечено из књига, стрипова, филмова, прича, али и лутања кроз природу...” (Пешикан Љуштановић, 2006). Анализирана са аспекта књижевне структуре и форме, „колико год да је прича сведена и у служби загонетке, она је ипак оригинална литерарна форма, са јунацима који имају своје улоге, које читаоци препознају и из приче у причу очекују” (Главинић, 2014: 87). Посебну похвалу заслужује и Петровићев стил којег обележава сажетост, контраст, језгровитост и елиптичност фразе. Сматрајући његов стил лепим и логичним и истичући да аутор има посебан осећај за количину информација коју је потребно дати, као и слух за читаоца, Ана Пешикан (2009: 1) истиче да су управо то карактеристике које би требало да поседује сваки добар уџбеник. Нема сумње да су књиге Уроша Петровића привукле велику пажњу и наишле на велико интересовање код деце. Иако се ауторово загонетање одиграва у специфичном и помало скученом простору и неактуелном времену то може бити само разлог више многобројним симпатијама. Данашња деца су презасићена техником и новим информатичким изумима, те оваква литература долази као освежење. Стога се лако намеће закључак да је успех ових књига саздан на „голицавој” комуникацији са реципијентом и на илузији коауторства која интензивно интригира и узбуђује.

АЛЕКСИЋЕВЕ ХУМОРЕСКЕ И ЧИТАЛАЧКЕ АВАНТУРЕ

Алексићеве збирке прича *Музика тражи уши*, *Кога се тиче како живе приче* и *Мало-мало па слон* изненађују лакоћом приповедања, перспективом посматрања догађаја и необичношћу ликова. Језик је чист, јасан и не збуњује

читаоца, али га изненађује својим играријама, флуидношћу и проводљивошћу. Луцидност и духовитост Алексића као песника и прозног писца оваплоћује се кроз језичко-семантичке реакције које често нису битне за срж приче, али као битан зачин дају посебну драж целокупном његовом стваралаштву. Тако ћемо у причи „Мољац угоститељ” пронаћи ресторане под називима *Жакет*, *Бунда*, *Сврати мала, до вуненог шала!*, *Залогај код старе чарапе* и занимљиве маркетиншке слогане као што су: „Дођите на гурманску рунду у чувену мољчеву Бунду!” и „Укусно је све што се жваће у ресторану *Дугачке гаће*!”, док у причи „Једном је један дечак зевнуо” региструјемо занимљиве досетке, као што је, на пример: „Одомаћила се мува и мува ли се мува по дечаковој глави” (Алексић, 2008: 15).

У Алексићевим причама има посве необичних ликова, као што су мољац угоститељ, изгубљене укоснице, одбегла цртица, клемпава кућа, слон који је настанио ципелу, нос који одшета до пустиње, наранџасти слон који је желео да буде шаргарепа и многи други. Такође, догађаји у овим причама могу бити изненађујући, фантастични, чак и бесмислени. Тако, на пример, у причи „Крава са погрешном шаром”, у епизоди у којој је реч о стручњаку који учи краве да разумеју комплименте садржан је догађај који ничему не служи, не води причу ни у ком смеру, већ само одржава *status quo*, чиме се подупире теза да су Алексићеве приче писане у служби уметности и игривости приповедања. Лудистички концепт ове приче подржава и коментар *није ливада неки домаћи задатак, па да у њој буде грешка*, изречен три пута на веома сличан начин, којим се аутор иронично поиграва са традиционалним приповедачким поступцима. Насупрот уобичајеним ликовима из прича, Алексић ће анимистичким поступком својим књижевним јунаком учинити шару са краве и пренети је у раван реално-постојећег света на тај начин што ће је задати читаоцу као тему домаћег задатка. Међутим, ни ту „нежељеној крављој шари” није крај, јер ће се она појавити на вратима писца у једној од наредних прича под називом „Чему је слон склон” и изазвати велику пажњу слонова.

Збирка *Кога се тиче како живе приче* интригантним приповедачким поступком остварује интерактивност и фамилијарност прича и омогућава да нам се оне обелодањују као живе и неретко независне од свог творца. Рецепцијска игра се у случају ове збирке заснива на дијалозима које аутор води са читаоцима, али и са својим причама, те на његовој улози посредника и тумача самовоље, хирова и необичних афинитета појединих прича. Улога свезнајућег приповедача је у случају ових прича озбиљно доведена у питање и то је само још једна ствар са којом се Алексић поиграо. „Уводна прича” то није желела да буде, прича „О једној размаженој причи” критикује писца и остале приче, што је умало довело до тога да буде необјављена, „Алергична прича” лоше реагује на читаоце, док је „Прича која не уме да заврши саму себе” склона саморефлексији и самоспознаји, те иронично открива (не)моћ да саму себе оконча. Радовићеве и Ршумовићеве маестралне подухвате да персонификују шта год пожеле, Алексић је успео да надогради комбинујући своју имагина-

цију, актуелни моменат и афинитете савременог детета. На тај начин је настала и прича „Прича која бежи”. Она изостаје са странице на којој је требало да буде, али зато читалац може да је прочита (тако што ће послати мејл са насловом ове приче и добити одговор-причу), да је одштампа и „врати” у књигу. Овим поступком Алексић је сам чин читања претворио у пустоловину, засновану на потрази за текстом, ишчекивању *персоналног* одговора и осећању задовољства због „успешно ухваћене приче”. Тиме рецепција Алексићеве приче не подразумева само активнији однос читаоца у свету фикције, већ захтева „да се нова сазнања из приче непосредно примене у стварности и одмах провери њихова валидност, смисленост и веродостојност. Ово бисмо могли да означимо као покушај успостављања снажне ‘илузије блискости’ и поверења на релацији аутор–лик–реципијент” (Димитријевић, 2010: 331).

„Алексићева књига на неки начин повезује традиционалну културу и нове културне форме произашле из техничких достигнућа и облика комуникације који окружују савремено дете. То повезивање није само формално, није спољашње, оно је на нивоу асоцијативних и игровних конструкта, а не у пукој имитацији нових облика комуникације.” (Љуштановић, 2014: 509). Писац често разара и разобличава постојеће светове ослобођене притиска реалности, нове, ведрије, динамичније, апсурдније, разнобојније и разноликије. Пражић је приметио да „деца желе простор у коме је све разбацано, који је, заправо, хаос, да би се увек из тог хаоса могао успоставити нови ред” (1979: 102), те су приче овог типа веома привлачне и занимљиве дечјој читалачкој публици управо зато што су засноване принципу деконструкцијске игре.

ЗАКЉУЧАК

У Коларовљевим, Петровићевим и Алексићевим причама сусрећемо се са трима формалним одликама игре: издвојеношћу, неизвесношћу и фиктивношћу (Kajoa, 1965: 40). Код њих се сусрећемо и са специфичним поимањем појмовног пара *игра – збиља* којим потврђују да „збиља игру покушава искључити, док *игра* може у себи сасвим добро укључити *збиљу*” (Hojzinga, 1992: 46). Када је реч о анализираним књижевним текстовима, читалац је позван да учествује у ауторефернцијалној и интертекстуалној слагалици и да фиктивну игру књижевног стваралаштва пренесе у свој свет. Овакво прекорачење граница није нимало страно малим читаоцима и ма колико њихово читалачко искуство било сиромашно, захваљујући механизмима стваралачке маште (Виготски, 2005), успеће да прелаз између фикције и реалности учине проходним и моћи ће да изграде практичан и непосредан однос према овим текстовима. „Само деца читају приче са таквим представама о реалности, док одрасли зна за иреалност онога што се прича или, тачније, за индиферентност песништва према реалности и иреалности” (Хартман, 2004: 285).

Анализиране приче за децу додатно су окренуте ка реципијенту будући да захтевају, слично загонеткама и питалицама, одговор, дописивање, преосмишљавање и преиспитивање, дакле, пре свега интелектуално ангажовање, а понекад чак и емотивну реакцију. Такође, представљају изазов књижевним теоретичарима и критичарима, јер са становишта теорије рецепције покрећу веома битно питање коауторства/ауторства. „Проблем ауторства се може посматрати и с другог аспекта, јер кад читалац прочита причу и допише је, онда она припада само њему, али не као аутору, нити као наратору, већ као јунаку који је читањем постао средиште приче, а његово дописивање није ништа друго до постмодернистичка интертекстуалност, где се комбинацијом два различита дискурса твори нов, који се на фону естетике потврђује као уметнина” (Јашовић, 2019: 79). Управо у тој комбинацији различитих гласова и у вери у имплицитног читаоца који ће успети да дешифрује игру из приче и да је настави видљива је сродност тројице аутора који, сваки на свој начин, чине комплекснијом и богатијом поетику игре савремене приче за децу. Коларов, Петровић и Алексић успешно проналазе аутентичне начине да се приближе малим и младим читаоцима и да их приволе књизи, што је веома изазован задатак у време сајбер-генерација.

Извори

Алексић, Д. (2008). *Музика тражи уши*. Београд: Креативни центар.

Алексић, Д. (2021). *Мало-мало па слон*. Краљево: Удружење „Имам идеју”.

Алексић Д. (2014). *Кога се тиче како живе приче*. Београд: Креативни центар.

Kajoa, R. (1965). *Igre i ljudi: maska i zanos*. Beograd: Nolit.

Коларов, И. (2005). *Приче о скоро свему*. Београд: Завод за уџбенике.

Коларов, И. (2008). *СМС приче*. Зрењанин: Градска народна библиотека „Жарко Зрењанин”.

Коларов, И. (2010). *Џепне приче*. Нови Сад: Дневник.

Коларов, И. (2013). *Клизаве приче*. Чачак: Пчелица.

Коларов, И. (2014). *Русвај: 40 малих прича о великим заврзламама*. Београд: 3Д+.

Petrović, U. (2006). *Zagonetne priče – Knjiga prva*. Beograd: Laguna.

Petrović, U. (2006). *Zagonetne priče – Knjiga druga*. Beograd: Laguna.

Petrović, U. (2007). *Zagonetne priče – Knjiga treća*. Beograd: Laguna.

Petrović, U. (2008). *Misterije Ginkove ulice*. Beograd: Laguna.

Petrović, U. (2009). *Zagonetne priče – Knjiga četvrta*. Beograd: Laguna.

Petrović, U. (2012). *Zagonetne priče – Knjiga peta*. Beograd: Laguna.

Petrović, U. (2013). *Tajne veštine Marte Smart*. Beograd: Laguna.

Литература

Вељковић Мекић, Ј. (2022) „Алтернативни правац у књижевности за децу: књижевне потраге. У В. Лопачић, Б. Мишић Илић (ур.), *Језик, књижевност, алтернатива*. Тематски зборник радова са научног скупа, рад штампан у целини, 15–16. април 2021, Ниш (206–218). Ниш: Филозофски факултет.

Виготски, Л. (2005). *Дечја машта и стваралаштво*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Главинић, Г. (2014). Загонетање Уроша Петровића или похвала мудрости за читаоца 21. века. *Детињство: Часопис о књижевности за децу*, XL(4), 84–100.

Димитријевић, Н. (2010). Ликови у савременој причи за децу Дејана Алексића: погодност за наставну обраду. У М. Јањић (ур.): *Савремени тренутак књижевности за децу у настави и науци* (329–337). Врање: Учитељски факултет у Врању.

Jaus, H. R. (1978). *Istorija književnosti kao izazov nauci o književnosti, Esretika recepcije (izbor studija)*. Beograd: Nolit.

Јашовић, П. (2019). Однос естетског и поучног у причама Игора Коларова. *Детињство: Часопис о књижевности за децу*, XLV(29), 75–82.

Љуштановић, Ј. (2014). Прича и причање као игра у кратким причама за децу Душана Радовића и Дејана Алексића. У В. Јовановић, Т. Росић (ур.), *Књижевност за децу у науци и настави*. Зборник радова са научног скупа, рад штампан у целини, 11–12. април 2014. Јагодина, (501–511). Јагодина: Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу.

Перић, В. (2021). Математички елементи у Загонетним причама Уроша Петровића. *Детињство: Часопис о књижевности за децу*, 1, 56–65.

Пешикан, А. (2009). Образложење жирија за доделу награде „Невен ” у области популарне науке за 2008. годину. Београд.

Пешикан Љуштановић, Љ. (2006). *Исконски шарм загонетке – Урош Петровић, Загонетне приче I*. Текст изговорен на промоцији књиге 4. октобра 2006. у књижари „Мамут”. Београд.

Prelević, R. (1979). *Poetika dečje književnosti*. Mostar: Prva književna komuna.

Тодоров, Н. и Ђуркин, В. (2010). Савремена кратка прича као комуникатор између писца и ученика. У М. Јањић (ур.): *Савремени тренутак књижевности за децу у настави и науци* (339–357). Врање: Учитељски факултет.

Хартман, Н. (2004). *Естетика*. Београд: Дерета.

Hojzinga, J. (1992). *Homo ludens, o podrijetlu kulture u igri*. Zagreb: Naprijed.

Jelena P. Veljković Mekić
The Academy of Applied Technical and Preschool Studies Niš, Department of Pirot

POETICS OF PLAY: CONTEMPORARY CHILDREN'S STORIES BY IGOR KOLAROV, UROŠ PETROVIĆ AND DEJAN ALEKSIĆ

Summary

Bearing in mind the previous theoretical considerations related to the genre of children's stories, as well as the writers ofthe 20th century, the paper aims to study the poetic uniqueness of contemporary children's stories, using the examples of short prose by Igor Kolarov, Uroš Petrović and Dejan Aleksić. Conciseness, incompleteness, fragmentedness, enigma, wonder, and partnership with the recipient are the basic characteristics of contemporary children's stories. The play in the work of these authors is present on several levels: in the form, structure, semantics of the story, as well as in the recipient's experience. The contemporary story tries to influence the recipients directly, and the reader is often invited to participate in the self-referential and intertextual puzzle and to join the play of literary creativity. Therefore, it often requires an emotionally engaged, determined, intelligent, empathetic, adventurous and thoughtful reader. The stories of the abovementioned authors will be interpreted through semantic theory, reception theory and theories that study the phenomenon of play.

Keywords: *contemporary children's stories, play, Igor Kolarov, Uroš Petrović, Dejan Aleksić.*

Научни скуп
Савремено предшколско васпитање и образовање – тенденције, изазови и могућности
Педагошки факултет у Ужицу
20. октобар 2023.

ISBN 978-86-6191-077-7
DOI 10.46793/SPVO23.293S
УДК 373.211.29:792.091
Стручни чланак
стр. 293–302

Јелена Љ. Спасић[*]
Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука, Јагодина
Ана С. Миљковић[*]
Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука, Јагодина

ВОЂЕНА ФАНТАЗИЈА У ФУНКЦИЈИ ПОДСТИЦАЊА ГОВОРА И РАЗВИЈАЊА РЕАЛНОГ ПРОГРАМА

Апстракт: Вођена фантазија је драмска техника којом код деце будимо различите врсте асоцијативних доживљаја, подстичући их на визуелизацију приче. Васпитач кроз отворена питања подстиче децу на замишљање детаља које ће потом описати. У раду се користи дескриптивна метода и техника анализе садржаја. Рад има за циљ анализирање примера вођених фантазија и стваралачких приповедања деце, у функцији развијања реалног програма у дечијем вртићу. Задаци истраживања су приказивање ауторски оригиналних прича учесница у истраживању, као и синтаксичка анализа заједничких прича деце.

Кључне речи: *вођена фантазија, предшколско васпитање и образовање, методика развоја говора, реални програм, димензије дечије добробити.*

УВОД

Кроз имагинативне игре деца развијају комуникативне способности, јер вежбају слушање саговорника, развијају активни вокабулар и уче како да вербално уобличе своје идеје. Поред спонтаних игара улога и спонтано насталих дечијих језичких творевина, развоју комуникативних способности и култивисању дечије маште доприноси и примена вођене фантазије.

Вођена фантазија (вођена машта или вођена имагинација) потиче из гешталт-терапије и сматра се једном од најкреативнијих терапеутских техника, а нашла је своју примену и у музикотерапији, као и у образовној пракси. Поред тога што омогућава интроспективне уводе, буди асоцијативне доживљаје и подстиче креативност, вођена фантазија доприноси и развоју когнитивних

[*] jelenaspasic2410@gmail.com
[*] ana.miljkovic@pefja.kg.ac.rs

димензија, као што су апстракција, интеграција, кохерентност (Perilli, 2017). Психотерапијска примена вођене фантазије и музике усмерена је на анализу наратива, а у специфичне циљеве који се тиме остварују спада и повећање свесности о мислима, осећањима, вредностима и значењима (Perilli, 2017). Када се користи као драмска техника, вођена фантазија омогућава да се деца потпуно уживе у нарацију, док слушају причу испричану сугестивним гласом, уз тиху музику (Бојовић, 2012: 12).

За дете реални програм јесте манифестација његове добробити кроз односе и делање, који се развијају у аутентичним одликама конкретне друштвене и природне стварности (Павловић-Бренеселовић и Крњаја, 2017). То подразумева „остваривање његове добробити кроз односе који се развијају са физичким окружењем, вршњацима и одраслима у реалним ситуацијама делања” (Павловић-Бренеселовић, Крњаја, Бацковић, 2022: 14).

Вођена фантазија у функцији подстицања говора деце предшколског узраста

Вежбе опуштања и вежбе дисања којима уводимо децу у вођену фантазију корисне су за развој говора, јер правилно дисање омогућава флуентан говор. *Плитко* дисање доводи до кратког даха, па дете не може да јасно изговори дужу реченицу. Децу уводимо у замишљени свет користећи сугестивну музику, а најчешће је реч о амбијенталној или класичној музици програмског карактера.

Приликом примене вођене фантазије у педагошкој пракси треба имати у виду да ће нека деца *видети* менталне слике, нека ће само размишљати о сцени коју васпитач описује, док ће друга емотивно реаговати на причу коју слушају затворених очију, па им „пре уласка у замишљени свет, треба објаснити да сви реагују различито и да је то у реду” (Stockard & Eccles, 1980: 5). Без обзира на начин на који реагују на вођену фантазију, сва деца ће преточити свој доживљај у вербално изражавање, а ако се пред њих постави задатак стварања заједничке приче на основу замишљеног, развијаће и способност активног слушања.

Шире схваћен концепт описмењавања, поред развијених вештина слушања и говора захтева „способност коришћења ових вештина за критичко размишљање, решавање проблема, анализирање, закључивање и визуелизацију” (Lev, Klark, Starki, 2022: 143). Примена вођене фантазије у предшколском доприноси развоју сврсисходне писмености, јер доприноси развоју аудитивне пажње, способности визуелизације и анализирања менталних слика, као и њиховом вербалном представљању.

Поред тога што наводи дете да интерпретира своје доживљаје и осећаје, подстиче асоцијативност и интроспективне увиде, васпитач може унапредити синтаксички развој деце коришћењем вођене фантазије у оквиру развијања реалног програма (Спасић, 2022: 75).

Реални програм као референтни оквир доприносу дечијој добробити кроз развијање језичке културе

Аутентичност и животност реалног програма који се гради, заснива се, између осталог, и на праћењу и преиспитивању полазишта о детету и процесу учења, који деца заједнички граде у међусобним интеракцијама са вршњацима и одраслима (Павловић-Бренеселовић и Крњаја, 2017). Вођена фантазија је управо једна од тих прилика, где свако од учесника ствара јединствен простор за аутентични допринос процесу учења. Вођена фантазија такође омогућава интегрисање различитих стратегија учења кроз ситуационо, искуствено учење, учење засновано на истраживању, решавању проблема, имагинацији и стваралаштву.

На крају, вођена фантазија као једно од методичких решења у раду васпитача, директно доприноси остваривању бројних циљева дечије делатне, персоналне и социјалне добробити (*Основе програма ПВО – Године узлета*, 2018). У оквиру делатне добробити препознајемо следеће циљеве који се на овај начин остварују: развијање креативног изражавања, доживљавања и стваралачког уобличавања; овладавање различитим функцијама говора; развијање креативности као једне од диспозиција за целоживотно учење; развијање отпорности на стрес. У оквиру персоналне добробити издвајамо следеће циљеве: развијање свести о свом телу и себи; развијање чулне осетљивости; развијање емоционалне компетентности. У оквиру социјалне добробити препознајемо остваривање следећих циљева: развијање позитивног културног и социјалног идентитета; развијање социјалне компетентности; развијање свести о узајамној повезаности људи и природе и развијање проактивног односа према животу и непосредном окружењу.

МЕТОДОЛОГИЈА

Проблем истраживања који се разматра у раду је вођена фантазија у функцији развијања реалног програма. Рад има за циљ анализирање примера вођених фантазија и стваралачких приповедања деце, у функцији развијања реалног програма у дечијем вртићу. Задаци истраживања су приказивање ауторски оригиналне приче учесница у истраживању, као и језичка анализа заједничких прича које су продукт вођених фантазија. У анализи је коришћена

дескриптивна метода, кроз поступак анализе садржаја. У истраживању су учествовали студенти основних студија васпитачког смера Факултета педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, у оквиру предмета Методика развоја говора; студенти мастер студија у оквиру предмета Језичке игре у говорном *развоју*; као и студент докторских академских студија Методика наставе. Реч је о студентима који су у радном односу у предшколским установама у Краљеву, Јагодини, Сокобањи и Нишу. Васпитни узраст деце обухваћен истраживањем: две групе у години пред полазак у школу, једна мешовита узрасна група и једна група старијег васпитног узраста. Резултат истраживања су четири заједничке приче деце предшколског узраста из четири вртића, које су коришћене у поступку анализе.

РЕЗУЛТАТИ

У овом делу рада наводимо примере за коришћење вођене фантазије у оквиру реалног програма, са сврхом подстицања синтаксичког развоја деце. Студенти-васпитачи су користили вођену фантазију, бирајући програмска музичка дела која се по садржају уклапају у тему пројекта, најпогоднија је инструментална класична музика програмског карактера, која је весела, лагана, опуштајућа, сугестивна. Студенти-васпитачи су користили вођену фантазију у процесној фази пројекта, јер им је пружила могућност за учење засновано на имагинацији, подстакла је језичку креативност и омогућила даље гранање пројекта.

Представићемо ток две вођене фантазије, да бисмо се потом фокусирали на анализу прича које су настале као заједничка језичка творевина подстакнута вођеном фантазијом. Саме приче нећемо наводити због ограничења у погледу дужине рада.

Вођена фантазија бр. 1

Реализатори: Нина Милосављевић и Александра Гајић (студенти мастер студија)

Назив пројекта: *Инструмент чаробњак*

Васпитна група: старија васпитна група

Композиција: Антонио Вивалди 3. став „Пролеће”

Драга децо, хајде сада сви заједно да легнемо на под и опустимо своја телашца. Тако је, удахните дубоко, бројимо до четири, па издахните. Тако је, удах, један, два, три, четири, издах, један... четири. Опустите своје

ручице, опустите своје прстиће, ножице, мишиће. Потребна ми је ваша помоћ. Хајде сада да пођемо на једно путовање. На једно место где никада нисте били. Дан је сунчан и топао. Осећате ли како вас сунце греје својим зрацима? Ходамо и ходамо (пуштамо музику). Видите ли ову шуму испред вас? Хајде полако да уђемо заједно. Чујете ли ове звукове који допиру из ње? Ходамо уском стазом, око нас је високо дрвеће, сунце пружа своје зраке кроз зелене крошње, док се пупољци на гранама сјаје као бисери. Можете ли да осетите тај мирис? Одједном рој пчела хитро јури, лептирићи убрзано лете, птице излазе из својих гнезда, веверице силазе низ дрвеће, сви као да негде журе. Хајде и ми да пожуримо мало. Пролазимо том уском стазом и чујемо да нешто жубори. Видите ли? Па то је поток и велика је гужва око њега. Овде се нешто дешава и сви су узнемирени. Пријђимо ближе. Инструмент чаробњак је пробудио целу шуму и сви су се окупили око потока. Чујете ли, свира тако гласно! Да ли чујете остале инструменте? Где су? Ево је и шумска вила! Јури према потоку. Видите ли исто што и она? У потоку су инструменти! Инструмент чаробњак их је све зачарао и они не могу да изађу. Боље би било да што пре изађемо одавде док нас инструмент чаробњак још увек није приметио. Хајде, чучни мало, тако је, сагни се да нас нико не види. Ено га излаз у дрвету. Отвори врата. Ево смо опет у соби, вратили смо се.

Вођена фантазија бр. 2

Реализатор: Јелена Гајић (студент докторских студија)

Назив пројекта: *Зачарани подводни свет*

Васпитна група: група пред полазак у школу

Композиција: Камиј Сен-Санс „Акваријум” из „Карневала животиња”

Хајде да сви полако пронађемо свој простор на тепиху. Лезите на леђа и водите рачуна да не сметате једни другима. Дишите лагано, удахните на нос, бројимо до три: један, два, три, полако издишите на уста. Поновићемо ово неколико пута: удах, два, три, издах, два, три... Опустите се, ручице, опустите се, прстићи на рукама. Опустите се, ножице, опустите се прстићи на ножицама. Опустите главицу, своје мало тело и дишите лагано. Повешћу вас на једно чаробно путовање. У то зачарано место можемо да одемо само уз вашу помоћ. Хајде, сада, сместите се удобно, опустите рамена, дишите лагано и затворите очи.

Улазиш у море (пуштам музику). Осећаш како ти таласи додирују стопала, затим, колена. Не стајеш, ходаш полако све док не почнеш да пли-

ваш испод површине мора. Пливаш сигурно и радостан си због тога. Пливаш све дубље и дубље према дну мора... Одједном, схватиш да се налазиш у дубинама огромног океана. Свуда око тебе је морска трава, а на дну је песак боје злата. Можеш ли да га додирнеш? Осећаш ли колико је дно мекано? Погледај, прилазе ти делфини! Ево још риба плива око тебе. Које су боје? Чујеш ли звук дубине? Гле, корали! Да ли смеш да их додирнеш? Хајде, додирни онај црвени корал. Осећаш ли рибице у коси? Видиш ли ајкуле негде? Неко ти се приближава. Па, то су сирене! Погледај их како брзо пливају. Како се осећаш? Хајде, сада мораш да напустиш зачарани подводни свет. Пливај ка површини мора. Враћаш се полако. Све си ближе плажи. Стижеш у собу. Отвори очи.

Вођена фантазија бр. 3

Реализатор: Тијана Станојевић (студент на дошколовању)

Назив пројекта: *Чаробна врата*

Васпитна група: мешовита узрасна група

Композиција: „Плес шећерне виле” Чајковски

Вођена фантазија бр. 4

Реализатор: Ана Миленковић (студент на дошколовању)

Назив пројекта: пројекта: *Школирање*

Васпитна група: група пред полазак у школу

Композиција: “Scenes from Childhood No. 1 Op. 15: of Foreingn Lands and Peoples”.

ДИСКУСИЈА

Деца између четврте и пете године користе реченице од четири до шест речи, док између пете и шесте године користе дуже, сложене реченице, јер увиђају односе, узроке и последице (Коџопељић, 2003: 27). Прича *Шума која игра* коју су испричали петогодишњаци састоји се од реченица просечне дужине око осам речи. Дечји искази се у просеку састоје од девет реченица, а реченице су по саставу најчешће просте проширене (60%), ређе независносложене (17%) и зависносложене (23%). У заједничкој причи чије је настајање подстакнуто вођеном фантазијом најчешће се јављају узрочне клаузе, ређе изрична, односна и поредбена клауза, што је у складу са горе наведеном раз-

војном нормом. Добијени налази показују да се вођеном фантазијом подстиче синтаксички развој деце узраста од пет до шест година, јер данашња деца чак ни у млађим разредима основне школе не могу да дају развијене описе приликом приповедања или описа доживљаја музичког дела.

Подводна зачарана прича настала је као заједничка језичка творевина деце којима је српски језик матерњи и вишејезичне деце, која усвајају српски као језик друштвене средине. У исказима полиглота ретко се јављају сложене реченице, деца понекад не могу да се сете речи, па користе перифразу (*мај зелени нешто* у значењу *корал*), а њихове грешке показују да још усвајају морфологију глагола (*дођела, идела*). Међутим, деца говоре без страха од грешака, усвајају српски језик кроз игру, а бајковита, чаробна атмосфера коју стварају звуци „Акваријума” из музичке свите „Карневал животиња” К. Сен-Санса доприноси разиграности, опуштености и већој језичкој креативности.

У *Чаробној причи* шестогодишњаци користе дуже реченице, просечне дужине тринаест речи. Најзаступљеније су зависносложене реченице (50%), ређе се јављају независносложене реченице, у којима се углавном јавља саставни напоредни однос (17%), а ретко се јављају просте проширене реченице (17%). Ни у овој причи се не јавља ниједна проста реченица. Искази су синтаксички сложенији, а најзаступљеније су односне клаузе.

Деца у години пред полазак у школу у причи *Шумска школа* користе исказе дуге просечно шест и по речи, реченице су неразвијене, а описи нису богати као у претходним примерима. Бајковите теме у вођеној фантазији дају развијеније описе, дуже реченице и богатији вокабулар, док *школске* теме воде у коришћење школског вокабулара и сиромашнијих реченица. Најзаступљеније су просте проширене реченице (61%), а ређе се јављају независносложене (22%) и зависносложене (17%).

Лексичка анализа показује да су деца у синтаксичкој игри подстакнутој вођеном фантазијом често користила описне придеве, најчешће придеве којима су описивали боје, често се јавља придев *чаробан* или његов синоним *зачаран*, чести су и описни придеви за исказивање величине (*велики, огроман, мали*), као и придеви за исказивање позитивних емоција и људских особина (*срећни, добар, добра, дивна*). Као што показује анализа, деца у својим описима замишљених места користе велики број епитета, којима дочаравају боје, чаробна својства, величину, позитивне емоције и особине, а ређе замишљају какво је нешто на додир, од чега је и где се налази.

Најзаступљенији су основни глаголи кретања (*отићи, доћи, долазити, вратити се, изаћи, јурити*), глаголи којима се означавају различити видови кретања људи и животиња кроз воду и по ваздуху (*пливати, јахати, слетети*), као и глаголи који као једну од семантичких компоненти имају покрет (*играти, плесати, скочити*). Чести су и глаголи којима се означава магијска

радња (*зачарати*, *претворити*) или промена емотивног стања (*уплашити*, *изненадити*).

Најчешће је коришћена именица *чаробњак*, а бајковите описе одликује и често коришћење именица *замак* и *краљ*. У зависности од теме вођене фантазије именице се по фреквенцији групишу у различита лексичка поља (нпр. називи музичких инструмената или називи морских животиња).

Током приповедања о ономе што су замислила деца су најчешће користила прилоге *много*, *добро* и *онда*. У дечјим исказима се понављају прилози за начин (*добро*, *лепо*, *брзо*, *овако*), прилози за место (*тамо*, *ту*, *унутра*) и прилози за количину (*много*, *пуно*, *мало*).

Проведена анализа показује да заједничке језичке творевине деце одликује разноврсна лексика, честе су лексеме са семом ч*аробно*, описни придеви и глаголи кретања, а избор лексике указује на живе имагинативне представе које је подстакла вођена фантазија.

ЗАКЉУЧАК

Коришћење вођене фантазије у оквиру пројектног приступа пружа бројне могућности за проширивање и гранање пројекта у процесној фази. Анализирани примери показују да се вођена фантазија може користити у раду са децом различитог узраста, као и у раду са вишејезичном децом којој је српски језик језик друштвене средине и један од језика образовања. Примери из праксе указују и на чињеницу да студенти мастер и докторских студија имају више успеха у реализовању синтаксичке игре подстакнуте вођеном фантазијом.

Језичка анализа показује да деца користе дуже, синтаксички сложеније реченице током вођене фантазије. Вишејезична деца говоре слободније, не оптерећујући се грешкама, присећајући се речи, јер им бајковита, игровна атмосфера и „чаробна” музика помажу да се опусте и уживају у језичкој игри.

На избор лексике утиче тема вођене фантазије, која је у складу с темом пројекта. Преовладавају описни придеви, нарочито називи за боје, глаголи кретања, прилози за начин и именице које је васпитач употребио у најави вођене фантазије. Поред тога, лексичка анализа упућује на потребу за даљим развијањем чулне осетљивости и изражавање чулних доживљаја деце у васпитном раду.

Литература

Бојовић, Д. (2012). *Прича у игри, игра у причи*. Београд: Центар за примењену психологију.

Kodžopeljić, J. (2003). *Metajezički činioci usvajanja pismenosti: sintaksička svest kod dece predškolskog uzrasta kao preduslov uspeha u usvajanju čitanja i pisanja*. (Neobjavljena doktorska disertacija). Novi Sad: Filozofski fakultet.

Lev, S., Klark, A. i Starki, E. (2022). *Projektno učenje: za predškolski i mlađi školski uzrast*. Beograd: Clio. Jagodina: Fakultet pedagoških nauka.

Основе програма предшколског васпитања и образовања – Године узлета (2018). Службени гласник RS – Просветни преглед, бр. 16/2018.

Pavlović Breneselović, D. i Krnjaja, Ž. (2017). *Kaleidoskop: osnove diversifikovanih programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.

Павловић-Бренеселовић, Д., Крњаја, Ж. и Бацковић, С. (2022). *Водич за уређење простора у дечјем вртићу: простор у складу са Основама програма ПВО „Године узлета*”. Београд: Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

Perilli, G. G. (2017). *Assessment and Evaluation of Narratives in Guided Imagery and Music (GIM)*. Barcelona Publishers.

Robin C. T. & Michelle K. C. (2018). *Story Making: The Maker Movement Approach to Literacy for Early Learners*. Redleaf Press.

Спасић, Ј. (2021). *Језичке игре у говорном развоју: приручник за развој говора деце предшколског узраста*. Београд: Креативни центар.

Спасић, Ј. (2022). *Језичке игре у говорном развоју*. Јагодина: Факултет педагошких наука.

Stockard, W. H. & Eccles, F. (1980). *Unicorns and Dragons: Using Guided Imagery in the Classroom*.: Paper presented at the. Annual Meeting of the California Reading Association (14th, Sacramento, CA, November 6–8, 1980), https://eric.ed.gov/?id =ED198489.

Jelena Lj. Spasić
University of Kragujevac, Faculty of Education, Jagodina
Ana S. Miljković
University of Kragujevac, Faculty of Education, Jagodina

GUIDED FANTASY AS A MEANS OF SPEECH STIMULATION AND REAL PROGRAM DEVELOPMENT

Summary

A guided fantasy is a drama technique used to awaken different types of associative experiences in children, thereby encouraging them to visualize the story. Through open-ended questions, the preschool teacher encourages the children to imagine details, which they later describe.

The paper uses a descriptive method and content analysis technique. It aims to analyze the examples of guided fantasies and children's creative storytelling with the purpose of developing a real program in kindergarten. The research tasks include: presenting the guided fantasies of the participants in the research; presenting mutual stories as a product of guided fantasy; conducting a syntactic analysis of mutual stories.

Keywords: *guided fantasy, preschool education, teaching methods of speech development, real program, children's well-being.*

Научни скуп
Савремено предшколско васпитање и образовање – тенденције, изазови и могућности
Педагошки факултет у Ужицу
20. октобар 2023.

ISBN 978-86-6191-077-7
DOI 10.46793/SPVO23.303P
УДК 373.211.29:792.091
Стручни чланак
стр. 303–312

Анђела Д. Протић[*]
Универзитет у Нишу, Педагошки факултет, Врање

УЛОГА СЦЕНСКЕ ЛУТКЕ У РАЗВОЈУ ГОВОРА ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Апстракт: Лутка као једна од најзанимљивијих и најлепших играчака сваког детета, помаже при ослобађању, опуштању, богаћењу речника, маште и креирања како имагинативног света тако и реалног. Подстицање говора у предшколском узрасту је врло важно, а велику моћ у развоју говора деце предшколског узраста имају активности у оквиру којих се могу користити сценске лутке. Сценска лутка покреће мисаони, емоционални, социјални свет детета и омогућава да кроз речи, покрете, музику изрази сопствени доживљај. Користећи сценске лутке, васпитач, али и дете може лакше успоставити вербалну и невербалну комуникацију са осталима у групи и омогућити савладавање многих животних ситуација са којима се теже носе деца предшколског узраста. У овом раду се промишља о добробитима сценске лутке и њеног утицаја на говорни развој деце предшколског узраста.

Кључне речи: *лутка, сценска лутка, развој говора, дете, предшколски узраст.*

Има нас још који вјерујемо у снагу лутке!
Ливија Крофлин

УВОД

Приметно је у васпитно-образовној пракси да се многа деца не изражавају довољно прецизно. Неразговетно, а често и неправилно, изговарају гласове и речи, теже слажу реченице, тешко прате причу прилагођену њиховом узрасту. Такође, многима је недовољно развијен речник. Како би се ово превазишло, треба промислити шта васпитачи могу предузети у свом раду,

[*] andjela.protic97@gmail.com

чиме могу обогатити време проведено са децом како би лакше савладали потешкоће са којима се деца сређу. Важно је да деца имају добре примере у околини, како од стране родитеља тако посебно, васпитача, али и остале деце у групи, па све до незаменљивих играчака преко којих се, такође, могу презентовати квалитетни садржаји чиме би позитивно утицали на њихов развој. Лутка је једно од незаменљивих наставних средстава у томе.

Постоје различите врсте сценских лутки, као што су: гињол лутке, зевалице, лутке на штапу, марионете, али и многе друге, које не само специфичним изгледом него и оживљавањем од стране васпитача или родитеља, могу значајно допринети развоју говора деце предшколског узраста, али и свеобухватном развоју личности.

ЛУТКА, РАЗВОЈ ГОВОРА И ДРАМСКИ ТЕКСТ

Развој говора код деце предшколског узраста је веома важан процес који обухвата постепено усвајање вештина у области језика и комуникације. У почетној фази развоја, која се поклапа са предшколским узрастом, деца уче да разумеју и користе језик како би изразила своје жеље и потребе, изградила социјалне везе, развила когнитивне способности. Један од кључних фактора у развоју говора деце предшколског узраста је језичко окружење у којем она одрастају. Деца која су изложена језички богатом и разноврсном, подстицајном окружењу обично развијају говорне способности брже и са мање потешкоћа него деца која су изложена недовољно стимулативном окружењу. Према Виготском, развој говора код деце предшколског узраста одвија се кроз интеракцију између детета и околине, а посебно интеракцију између детета и искуснијег саговорника (родитеља, васпитача, учитеља). Временом се „интерперсонални процеси трансформишу у интраперсоналне. Свака функција у дечјем културном развоју појављује се два пута: прво на социјалном ступњу и касније на индивидуалном ступњу; прво између индивидуа, а потом унутар детета” (Vygotski, 1983: 57). Истичући зону проксималног развоја, Виготски сматра да у интеракцији искуснији саговорник помаже детету да пређе из зоне онога што већ зна у зону онога што може да научи уз подршку искуснијег. Управо кроз овакву интеракцију и подршку, дете постепено напредује чиме се развијају његове језичке способности. Зато је овај процес веома важан у развоју вишег нивоа мишљења, али и говора, јер дете користи знање стечено у социјалној интеракцији да би развило способности на индивидуалном плану.

Када је у питању усвајање нових речи, помоћ деци да проширују свој речник и развијају језичке способности може бити синкретизам у раном периоду предшколског узраста. С обзиром да су у том периоду изложени различитим симболичким системима, различитим уметностима, синкретизам је веома користан за развој говора детета. Имајући у виду да је „првобитна

књижевна уметност била синкретичка” (Стојановић, 2015: 18), луткарско позориште постаје добар начин за упознавање детета са елементима више уметности (музике, покрета, комуникације, драме). Лутка је незаобилазна и врло драгоцена у раду са дететом. Синкретизам у луткарству помаже у мотивацији детета да искаже своје мисли, емоције, осећања. Увођењем различитих елемената у луткарске представе, укључујући различите стилове лутака и музике, плеса и игре, боја и облика, говора и појава можемо инспирисати децу да чулно реагују на лутку и сазнато на сцени, али и да се креативно изражавају, стварају своје приче, експериментишу у игри. „Луткарство је синтеза уметности која у себи обједињује ликовни, музички, драмски, плесни и књижевни израз, па стога нуди безброј могућности креативног изражавање како за децу, тако и за одрасле” (Županić Benić, 2009: 8). Зато је оправдана истакнута важност и моћ синкретизма у оквиру луткарства и вредност лутке као носиоца тога.

Употребом драмског текста у раном детињству и подстицањем детета да учествује током креирања представе, а посебно њене реализације, оно упознаје свет око себе и себе у њему. Однос између лутке и детета раније је био једносмеран, може се рећи пасиван. Савремени тренд у предшколском васпитању ставља дете у фокус пажње. Настоји да га анимира, негује његову индивидуалност, али и динамичност. Од васпитача се очекује да креира активан однос у раду са децом у коме ће свако од њих активно учествовати. У зависности од узраста деце, предзнања, као и степена развоја говора могу се импровизовати дијалози са луткама који нарочито доприносе ослобађању детета, говорном изражавању, емоционалном богаћењу, подстицању стваралаштва.

Оно на чему најчешће почива рад васпитача када је лутка у питању јесте драматизација. У њој ће лутка добити свој пуни значај. Драмски текст као полазна основа за драматизацију због узраста којем је намењен треба имати функцију игре. Треба бити „маштовит, дидактички ненаметљив, поетичан и психолошки уверљив” (Бјељац, 2016: 45). Дијалози у њему треба да описују радњу кроз акције, а не статично, јер је намењен детету као активном и динамичном бићу. На овом узрасту најчешће се драматизују бајке, басне, шаљиве народне приче. Посебно су занимљива дела Душана Радовића чије су сценске минијатуре у оквиру ТВ серије „На слово, на слово” остале у сећању многим родитељима данас. Њихову пажњу је нарочито привлачила лутка Ађим својим поучним, врло занимљивим и смешним, а ненаметљивим обраћањем деци.

МОГУЋНОСТИ СЦЕНСКЕ ЛУТКЕ У РАЗВОЈУ ГОВОРА ДЕТЕТА

„Лутка сама по себи непрестано обнавља стварање света, онај тренутак када је светлост, праведна одвојен од таме, обасјао њено људско лице у часу

када је дух, који је до тада био сам, као велика жудљива фраза Логоса, која лебди на дводама, испреплетена све од њега и за њега створено ствари” (Paljetak, 2007: 8). Сценским луткама, посебно њиховом анимацијом[1] у обради драмског текста, гради се свет на сцени, који може бити аналоган реалном свету у којем лутка живи, али и свету маште детета. Анимацијом лутке ми јој дајемо душу и на тај начин живот. Да би у томе успели морамо разумети улогу сценске лутке, која настоји да пренесе поруке одређеног драмског текста на сцени; морамо разумети њену сврху, сагледати њену енергију, потребе деце. Сценска лутка има свој јединствен изглед, али и глас, покрет и понашање. Због тога се при њеној изради обраћа пажња на сваки детаљ. Исто се чини и током њеног оживљавања на сцени. Сценска егзистенција лутке „отпочиње њеном акцијом, а завршава се значењем те акције на крају представе, јер сценска и драматуршка вредност лутке испољава се и у вишем, асоцијативно милиметафоричком деловању лутке које је и највиши критериј драматуршке функције лутке” (Мисаиловић 1991, према: Бјељац, 2016: 41).

Сценска лутка је вредно дидактичко средство у раду са децом. Мада, и када се нађе у рукама деце много казује васпитачу. Деца воле лутке и представе са њима јер их узбуђују, изненађују, опуштају и забављају, истовремено и васпитавају, мотивишу, оснажују. Уз помоћ сценске лутке могу се реализовати бројни васпитни задаци јер ће деца пре послушати савете лутке на забаван начин, кроз игру и смех него родитеље и васпитаче. Сценском лутком, васпитачи или професионални глумци у луткарским позориштима, разоткривају значајна питања постојања човека, отварају животне теме детету као што су љубав, срећа, другарство, игра, учење, али и туга, зло, неправда, непоштовање, охолост.

Деца „разликују и успевају раздвојити лутку од замишљеног бића које представља” (Ivon, 2010; Bastašić, 1990, према: Racki, 2018: 13). Не треба прихватати констатацију да је лутка неживо биће које се „оживљава”, већ сагледати њену суштину постојања у непосредном раду са децом. Својом појавом, изразом и игром, она пружа много могућности када је о развоју говора реч. Лутка делује својом спољашњом димензијом, оним што публика види, али и унутрашњим особинама, „карактером” који дочарава, као и сопственим доживљајем онога ко управља њоме.

На сцени, важност треба дати говору лутке, како гласу (вербалном делу комуникације) тако и покретима (невербалном делу комуникације). Сценски говор лутке мора бити изражајан, обојен, ритмичан и мелодичан, са одговарајућом интонацијом и дикцијом, аутентичан и својствен одговарајућем лику, али и примерен узрасту деце. Мора се имати на уму да деца која прате представу не опажају лако одакле долази глас па је потребно да јасно уоче раз-

[1] Према „Лексикону страних речи и израза”, реч „анимирати” је настала од латинске речи *animare* – дати душу или дух, оживити (Вујаклија, 2006).

лике у гласовима међу ликовима, повежу глас са изгледом лутке, како би увидели која тренутно говори. Говор лутке је веома захтеван, јер тражи опонашање различитих животиња, фантастичних бића, типова људи, али и предмета, биљака, воћа, површа и другог. Да би говор био примерен јунаку којег „слика”, особа која управља лутком мора се саживети са њим. Одговарајућом бојом гласа, брзином, интонацијом, емоцијама, гестовима требало би да што боље покаже намере и мисли лутке, то јест подстакне најмлађе реципијенте да што боље доживе њен лик.

Драматизацијама остварена комуникација, како на сцени међу луткама, тако и између лутака и деце у публици, умногоме доприноси осавремењивању активности у раду са децом предшколског узраста. Дете ће уз помоћ говора пажљиво одабране и осмишљене сценске лутке увидети богатство језика и израза, научити много нових речи, упознати монологе, дијалоге, различите технике комуникације, усвојити начине како би своје мисли, потребе и осећања јасније, уверљивије и прецизније износило говором. Опонашајући лутку током или након представе, користећи делове текста, деца усвајају нове, непознате речи дате у одговарајућем контексту, учтиве фразе, усвајају реченичне конструкције примерене њима.

Недостатак мимике код сценске лутке надомештава се говором, што је још једна предност ове врсте лутке када је о развоју говора реч. Наравно, говор је праћен покретима, али су они ограничени. У зависности од врсте сценске лутке покрети се могу показати целим телом лутке, као и њеним деловима, нарочито главом и рукама. Рецимо, покрети главе имају различита значења у зависности од ситуације у представи. Климање главом напред-назад углавном означава потврђивање нечега, одобравање, док се негодовање саопштава покретом главе лево-десно. Брзим померањем главе увис може се означавати усхићеност, а споро нагињање луткине главе надоле може представљати тугу. Ово су само неки од примера покрета којима се деца могу поступно оспособљавати и за разумевање невербалног говора. Истовремено је то добар повод за рад са децом да на основу запаженог описују осећања и расположења лутке, именују испољене емоције, богате свој емоционални свет, али и речник.

Говор и покрет се могу засебно јавити или сјединити и представљати еуритмију. „У еуритмијском игроказу руке повезују сензорику и моторику те су непрестано активне и комуницирају са свијетом око себе” (Velički i Topolovčan, 2017, према: Lulić, 2020: 11). Поред говора и покрета или тона и звука, и тишина је саставни део луткарске представе. Драмска тишина, пауза у говору лутке може означавати моменте размишљања, моменте туге, као и делове који уводе публику у нову сцену, нове ликове, нови догађај, што такође, можемо искористити у раду. Деца треба да осете тишину, паузу у говору и схвате да она има своје значење.

ГИЊОЛ ЛУТКЕ У РАЗВОЈУ ГОВОРА

Гињол лутке су ручне и покретљиве. Лутка се покретима руке оживљава. Користи се цела шака како би управљали главом, рукама и целим телом лутке. Углавном се кажипрстом покреће глава, док се палцем и малим прстом покрећу луткине руке. Да би она остварила своју улогу потребно је да се осмисли тако да најмлађе гледаоце заинтересује да пратећи радњу, а посебно говор открију њен карактер, опазе особине, уоче поступке и понашање, касније их вреднују. Ове лутке су врло забавне и привлачне деци, што им помаже да остану дуже фокусирана на радњу. Честом употребом у раду васпитача доприноси се да деца уче да пажљиво слушају шта говоре лутке, да се усредсреде на оно што се догађа на сцени, прате ток радње, промишљају о виђеном и ономе што су чула, предвиђају шта ће даље бити. Лутке могу имати различите карактере, што помаже деци да развију емпатију и разумевање другог, сарађују и комуницирају не само са луткама него и међусобно.

Луткарске представе са гињол луткама су добар повод за разговор о различитим животним темама, проблемима и догађајима, било да се јављају у породици, вртићу, парку, на улици. На такав начин деца ће боље запазити ситуацију, биће им разумљивије шта се дешава. Уверљивим и занимљивим наступом лутке о свакодневним животним темама оспособићемо их да позитивно, сазнато и виђено у представи и сами практикују у животу. Гињол лутке могу посредно да „развијају дечју моралну свест, постају идентификациони модели одређеног социјално пожељног понашања” (Стојковић, 2018: 456), јер користећи их васпитач може после одгледане сцене са лутком да поведе продуктивне разговоре о начину поступања или промишљања лутке, наводећи их да износе своје мишљење.

ЛУТКАРСКА ПРЕДСТАВА И УКУПНИ РАЗВОЈ ДЕТЕТА

Луткарска представа за децу може бити добар повод за подстицање различитих облика говорног изражавања код деце, попут описивања лутака, ликова и догађаја, постављања питања или изражавања својих мисли и осећања у вези са темом. Добро је да се деца охрабре да комуницирају са луткама током представе (уколико је интерактивног типа), да реагују на догађаје и ликове на сцени. Акционе драматизације су честе на овом узрасту. Тако могу пљескати када се нешто смешно деси, показати тугу када препознају да је неко у невољи, сигнализирати на опасност која следи, или аплаузом дати подршку за учињено добро дело. Тиме се подстиче емоционално укључивање деце, оспособљавају се за препознавање и разумевање различитих осећања, уче да

разумеју контексте у којима се јављају, али и начине како да их превазиђу, посебно ако су негативна. После представе могу их поздрављати, постављати им најразличитија питања, давати савете, предлагати решења за уочени проблем. То утиче на развој социјалних вештина, богаћење емоција, усвајање моралних начела, јачање самопоуздања, развијање емпатије.

Ликови у бајци, а посебно у басни носиоци су углавном једног карактера, грађени су по принципу црно-бело, па су или позитивни или негативни што их чини прикладним за сценски приказ. Њихов карактер се гради не само спољашњим изгледом и понашањем лутке већ и укупном сценографијом. Тако сцена у Андерсеновој бајци „Палчица” у којој истоимена јунакиња бежи из куће патуљака како би се вратила својој породици уз гињол лутке може бити занимљива и интерактивна у раду са децом. Деца би пратила „пут” Палчице кроз сцену покушавајући да предвиде шта ће се десити. Њихова маштовита предвиђања могу пружити васпитачу драгоцена сазнања о сваком појединачном детету на основу идеје о томе како би Палчица могла да савлада препреке и избегне опасност. Притом, можемо ангажовати више чула деце. Користећи прстиће могу покушати да симулирају Палчицину величину или покретима опонашају њен бег. Након представе, може се организовати групна дискусија о храбрости Палчице. Можемо се задржати на њиховим осећањима током појединих сцена. Нека од питања могу бити: „Да ли сте ви били некад одлучни, храбри? Како сте се тада осећали? О чему сте размишљали?” Питањима овог типа можемо креирати продуктиван разговор о њиховим личним искуствима. Деца ће богатити речник слушајући једни друге, али и свој емоционални свет.

Роман „Алиса у земљи чуда” Луиса Керола иако намењен старијем узрасту садржи неке сцене погодне за извођење луткарске представе са гињол луткама на предшколском узрасту, што би била добра прилика за упознавање деце са главном јунакињом Алисом. Њене догодовштине ће детаљније упознати касније са поласком у школу. Занимљива је сцена чајанке са Лудим Шеширџијом. Одговарајућим гињол луткама за ову сцену у којој би Алиса срела Лудог Шеширџију, зеца и пуха на чајанци деца могу пратити како Алиса покушава да попије чај из чудних шољица. Наратор у току представе може деци указивати да обраћају пажњу да поједине детаље. На пример: „Обратите пажњу на изразе лица Лудог Шеширџије, његов костим и понашање. Запамтите шешире који се јављају на ликовима, као и шољице са различитим шарама? Након луткарске представе, деца могу бити позвана да „седну” за имагинарни сто и праве се као да учествују у чајанци заједно са Алисом и Лудим Шеширџијом. Могу користити своје играчке или лутке како би симулирала да пију чај и праве смешне изразе лица. Када се ствари измакну контроли у представи, деца могу реаговати на смешне ситуације које се дешавају на сцени. На пример, деци се може омогућити да опонашају гласове Алисе и Лудог Шеширџије, што ће их подстаћи да развијају говорне вештине и играју се улога.

Басна „Цврчак и мрави”, после обраде изворног текста, такође се може драматизовати. На пример, при следећем сусрету цврчка и мрава, мрав покушава да убеди цврчка да се одмори од певања и прионе на посао, док га цврчак и даље убеђује да се придружи његовом певању и уживању, уместо да ради напорно. Цврчак може пред децом изводити свој певачки перформанс, а деца се могу придружити певању или тапкању у ритму. То ће их подстаћи да буду креативна и изразе се кроз музику. Након представе, игра улога је добра за опонашање ликова и њихових поступака. Могу мењати улоге, што ће подстаћи разумевање и емпатију према различитим ликовима. Овакво активно укључивање пружиће им могућност да из различитих углова сагледају ликове, дођу до закључака да ли и у чему ко греши, настоје да оправдају или осуде поступке ликова и слично. Организовањем групне дискусије о вредностима представљеним у басни, посебно са децом старије предшколске групе могу се, као будући прваци, подстакнути на размишљање о потреби равнотеже између игре и рада како би се успело у животу.

ЗАКЉУЧАК

Предшколски узраст представља веома значајно доба за развој личности детета при чему развој говора треба да има посебно место. У раду на развоју говора деце овог узраста, поред родитеља, кључну улогу имају васпитач и наставна средства, као и садржаји које користи у раду. Бројни су задаци на којима васпитач треба да ради како би се говорни развој детета несметано одвијао. У овом периоду акценат не треба стављати само на гласовној страни говора и артикулацији, већ и на комуникацији и интеракцији као важним социјалним вештинама човека. Драгоцено наставно средство у одрастању и сазревању детета је лутка. Лутка представља вишезначну метафору за игру, маштање, радост, разигравање, опуштање, али и озбиљно припремање за бројне улоге које живот носи. Она није само обична играчка, како се обично мисли, већ има свој смисао и значење. Упркос савременом тренутку у коме доминирају разна чуда технике, уз веште руке, креативност и ентузијазам васпитача лутка задржава бројне вредности у развоју укупне личности детета предшколског узраста, а посебно језика.

Честа употреба лутке у раду васпитача драгоцена је помоћ детету у развоју говора, правилној артикулацији гласова, ослобађању од треме, богаћењу речника, усвајању учтивих фраза, али и богаћењу емоционалног света, стварању приснијег односа васпитача са њим, креирању повољне климе у групи, оспособљавању да се деца лакше изразе и успешно комуницирају са околином. Лутка је веома моћна на овом узрасту јер подстиче код деце не само говор већ и мишљење, перцепцију, координацију, социјализацију па је (или би ваљало да буде) оправдано неодвојиви део раног детињства.

Литература

Бјељац, М. (2016). *Драмска и луткарска активност у наставној и ваннаставној пракси Српског језика и књижевности у основној школи*. (Докторска дисертација). Универзитет у Новом Саду: Филозофски факултет.

Vigotski, L. (1983). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.

Vujaklija, M.(2006). *Leksikon stranih reči i izraza*. Beograd: Prosveta.

Lulić, I. (2020). *Dramatizacija priče u poticanju dječjeg ovladavanja jezikom* (Diplomski rad). Dostupno na https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:147:067993.

Paljetak, L. (2007). *Lutke za pozorište i dušu*. Zagreb: Međunarodni centar za usluge u kulturi.

Racki, L. (2018). *Ginjol lutka – proces izrade, značaj i primjena u radu s djecom rane i predškolske dobi* (Završni rad). Preuzeto sa https://urn.nsk.hr/urn: nbn:hr:147:082825.

Стојановић, Б. (2015). *Вредности народне књижевности у настави, теоријски и методички приступ*. Врање: Учитељски факултет.

Стојковић, Н. (2018). Драматизација и луткарство у настави и ваннаставним активностима као елемент васпитног утицаја на ученике у млађим разредима основне школе. У В. Јовановић и Б. Илић (ур.): *Књижевност за децу у науци и настави*, пос. изд., књ. 21, 441–458. Јагодина: Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу.

Županić Benić, M. (2009). *O lutkama i lutkarstvu.* Zagreb: Leykam International.

Anđela D. Protić
University of Niš, Pedagogical Faculty, Vranje

THE ROLE OF STAGE PUPPETS IN THE SPEECH DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN

Summary

A doll, being one of the most interesting and beautiful toys of every child, helps children to relax, enrich vocabulary and imagination, as well as create both the imaginary and the real world. Encouraging speech in preschool is very important, and the activities that use stage puppets have a great impact on preschoolers' speech development. A stage puppet moves the thought, emotional, and social world and allows the child to express his/her own experience of the world through words, movements, and music. By using puppets, the educator and the child can more easily establish verbal and nonverbal communication with others in the group and cope with many life situations that are difficult for preschool children. Therefore, this paper reflects on the advantages of using stage puppets and their influence on preschool children's speech development.

Keywords: *puppet, stage puppet, speech development, child, preschool age.*

Научни скуп
Савремено предшколско васпитање и образовање – тенденције, изазови и могућности
Педагошки факултет у Ужицу
20. октобар 2023.

ISBN 978-86-6191-077-7
DOI 10.46793/SPVO23.313M
УДК 371.382-053.4
Прегледни научни чланак
стр. 313–328

Сања М. Маричић[*]
Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет, Ужице
Ненад С. Милинковић[*]
Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет, Ужице
Марија Б. Брковић[*]
Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет, Ужице

ЛУТКА И ЊЕНА УЛОГА У ПРЕДШКОЛСКОМ МАТЕМАТИЧКОМ ОБРАЗОВАЊУ[**]

Апстракт: Развој математичких појмова на предшколском узрасту, због апстрактности садржаја, са једне стране, и карактеристика мишљења детета, са друге стране, представља велики изазов за васпитаче. Стога процес предшколског математичког образовања треба организовати тако да дете математичке појмове гради у контексту блиском његовом животу и објектима из његовог непосредног окружења. У циљу стварања таквог амбијента за учење, аутори у раду скрећу пажњу на лутку и указују на значај и могућности њене примене у развијању почетних математичких појмова. У том контексту указују на вредности лутке у раду са децом предшколског узраста и посебно скрећу пажњу на вредности које може да оствари у предшколском математичком образовању. На конкретним примерима истичу се могућности примене лутке у раду на развијању математичких појмова у области садржаја *бројеви, геометрија, релације у простору и мерење и мере*.

Кључне речи: *лутка, развијање математичких појмова, предшколско математичко образовање, предшколско дете*.

УВОД

Предшколско математичко образовање представља веома важан период у развоју детета и основу за касније математичко образовање (Bailey, Siegler, Geary 2014; Bodovski & Farkas 2007; Bridges, Fuller, Rumberger, Tran, 2004;

[*] sanjamaricic10@gmail.com
[*] milinkovic.nenad84@gmail.com
[*] marija.brkovic7@gmail.com

[**] Рад је настао у оквиру пројектних активности које подржава Министарство науке, технолошког развоја и иновација РС, Уговор број 451-03-47/2023-01.

Ginsburg & Amit, 2008; Duncan et al., 2007; Maričić i Stamatović, 2021; Sarama & Clements, 2009; Clements & Sarama, 2008; Claessens & Engel 2013; Watts, Duncan, Siegler & Davis-Kean, 2014). „Рано познавање математике, не само да предвиђа касније успех у математици, него предвиђа и касније учење читања, више него само развијање вештине читања” (Clements & Sarama 2013: 1). Међутим, овај период карактеришу бројне специфичности. То је период математичког образовања у којем дете, „са једне стране, треба да развије прве математичке представе и појмове, а са друге стране, има бројна ограничења која су последица недовољне развијености логичко-математичког мишљења” (Maričić & Stakić, 2023: 190). Кључно питање које се намеће је како организовати тај процес, како обликовати средину, како одабрати контекст за учење и како приближити деци математику тако да почетне математичке идеје деца могу да разумеју и да њихово учење постане основ за развој логичко-математичког мишљења. У раду желимо да скренемо пажњу на значај и улогу коју лутка, као дидактичко средство, може да оствари у циљу рада на развијању почетних математичких појмова.

РАЗВОЈ МАТЕМАТИЧКИХ ПОЈМОВА НА РАНОМ УЗРАСТУ – ИЗАЗОВ ЗА ВАСПИТАЧЕ

Математичке појмове, у првом реду карактерише апстрактност, па је учење могуће „само ако се створе услови за адекватна претходна чулна искуства” (Kopas-Vukašinović i Stojanović, 2012: 170). Учење у вртићу „зависи углавном од чула, игре и интеракције унутар собе, јер перцепција представља улазну тачку за учење, јер математика је апстрактна и представља одређени степен потешкоћа за децу у тој фази узраста” (Alzubi, 2020: 7523). Процес учења и развијања првих математичких појмова треба организовати тако да дете математичке појмове гради на „објектима, предметима и појавама стварног света доводећи их у везе и односе на менталном плану, а уз помоћ симболичких структура као што су говор и други писани знаци” (Marendić, 2009: 135). Стога, процес развијања математичких појмова „мора бити смештен у реални контекст, дете мотивисано да учествује у учењу, а процес учења подстакнут унутрашњим побудама детета” (Стакић и Маричић, 2018: 370). Тај процес треба да се одвија кроз игру и креће од предметности која је детету позната и блиска, тако да непосредан, реалан животни контекст „представља један од основних извора садржаја активности почетног математичког образовања” (Пурић и Маричић, 2012: 239). Потребно је да васпитач „бира адекватне и праве примере и негује интуитивни пут изграђивања појма” (Ђокић и Трмчић, 2012: 184).

На предшколском узрасту математички појмови се код деце не развијају само под утицајем мишљења, већ под утицајем практичних активности, слике, музике, а посебно говора. Овај процес је природан, континуиран и спонтан, јер

„да би разумело свет око себе, дете кроз сопствене практичне и мисаоне активности, и у свакодневним интеракцијама са другим лицима и предметима, у одређеном простору и времену спонтано посматра, пореди, истражује, испробава и проверава претпоставке” (Ћебић, 2009: 79). Тако Клементс истиче „мала деца математику усвајају спонтано, током играња” (Clements 2001: 270). Отуда је у кључна улога васпитача да припреме и обезбеде стимулативно окружење како би деци дали могућност учења кроз додир, кретање, вид и слух” (Novaković, 2015: 154). Васпитачима се и сугерише да у развијању програма фокус буде усмерен ка „стварању прилика за учење као интегрисаног искуства детета кроз оно што чини (делање) и доживљава (односи), а не према унапред испланираним појединачним активностима на основу аспекта развоја или образовних области и издвојеним садржајима подучавања” (*Основе програма предшколског васпитања и образовања – Године узлета,* 2018: 35–36). Дете учи „интегрисано, у контексту свакодневног живљења и кроз размену са окружењем” (Pavlović, Breneselović i Krnjaja, 2017: 22).

Дететово окружење у предшколском периоду чине играчке, лутке, анимирани ликови, ликови из бајки, прича, анимираних филмова итд. Дете верује да играчке, лутке, предмети са којима се игра могу да буду живи, могу да причају, смеју се и дете радо учествује у таквој игри, препушта јој се и испољава позитивне емоције. С обзиром на то да дете учи само у ситуацијама које за њега имају смисла, када је подстакнуто унутрашњим мотивима за учење, када је учење засновано на његовом искуству, потребама и блиско његовом животу тај контекст његовог живота треба пренети и на учење и развијање математичких појмова, јер ће дете у таквим ситуацијама спонтано учествовати у тим активностима. То су ситуације у којима је математички контекст потиснут у други план, а учење смештено у контекст који је њему занимљив, близак и у којима је то за њега игра. Такав контекст у значајној мери може да обезбеди лутка.

За дете лутка је „жива” играчка, она говори, покреће се, има емоције. Блиска му је у свакодневним активностима, јер је то свет који заокупља детеову пажњу. Стога Ивон истиче да „укључивање лутке у остваривање васпитно-образовног процеса може пружити многе могућности за креативан педагошки приступ. Лутка као визуелан, чујан и тактилан инструмент подстаћи ће дететову осетљивост за подстицаје из околине, а тиме и комуникацију (вербалну и невербалну) са васпитачем и вршњацима” (Ivon, 2010: 37). Стога се истиче да су лутке једна од најефикаснијих техника поучавања и учења деце од 5 и 6 година (Çağanağa & Kalmış, 2015).

ЛУТКА И ЊЕНА УЛОГА У ПРЕДШКОЛСКОМ ВАСПИТАЊУ И ОБРАЗОВАЊУ

Луткарство је један од најстаријих видова човековог изражавања. Настало из древних ритуала, али је до данас задржало три нивоа стилизације: визуелни, покрет и звучни. Лутке су се од најранијег времена користиле за забаву, анимацију, преношење идеја и потреба људских друштава, али и традиције. Луткарство се користи у скоро свим људским друштвима, како као забава, тако и церемонијално у ритуалима, прославама, карневалима и друго.

Од рођења лутка је саставни део живота сваког детета. Са њом дете спава, путује, игра се, дружи. Оне „могу да деле радост или тугу, могу бити неваљале или добре, безобразне или стидљиве, и када је дете вођено лутком, могу да уче, а да и не схвате да уче” (Çağanağa & Kalmış, 2015: 2). Лутка је магични предмет у који деца верују, око којег могу опуштеније да разговарају, која им помаже да лакше освајају простор, јер се иза лутке, на неки начин крије њихова личност, она се увлачи у њега и поистовећује са њим (Varl, 1998). Лутке дозвољавају деци да се ставе у туђе ципеле и изразе оно што осећају и мисле. Другим речима, деца уживају да гледају лутке или се играју са њима током активности и уче док се забављају (Pugh & Girod, 2007).

Реч лутка потиче од латинског *pupa*, што између осталог значи мало створење. То је и начин на „који гледалац често перципира лутку, која се креће, говори и у свом извођењу посредује у акцијама и садржају” (Ahlcrona, 2012: 172). Изражавање мисли и осећања лутку поставља у улогу индивидуе која је жива и која постаје стварна особа са којом дете може комуницирати. Лутка као предмет доводи дете у стање узбуђености, разиграности при чему покреће његов мисаони, фантазијски и емоционални свет, чиме буди радозналост и жељу за сазнањем. Лутка је нешто или „неко” коме се верује и неко са ким се прича, чиме постаје замена за живо биће или особу са којима дете манипулише на начин на који оно жели. Нека од истраживања (Eder, 1990; Measelle, Ablow, Cowan, Cowan, 1998) показују да употреба лутке у интервјуима са децом може помоћи превазилажењу потешкоћа у добијању објективних информација, нарочито оних који се тичу самог детета. Оваква комуникација се показала као ефикасна из разлога што игра лутком обликује на особен начин свако дете кроз комуникацију (вербалну или невербалну) и понашање карактеристично за поједине ситуације.

Покривка истиче да је свет лутака „свет поезије, хумора, сатире фантазије, света који не познаје границе између људи, животиња, биљака и предмета” (Pokrivka, 1980: 9). Она поседује неограничене могућности. Она се обликује за сваку улогу, прилагођава се и то је чини веома функционалном. Њен покрет и глас који јој се удахне чине је флексибилном, машта је боји и она се стапа са слушаоцем и гледаоцем и постаје жива. Управо Чечук (2009) истиче

да је бајковита уметност луткарства разлог и стање огромне изражајне и емотивне моћи лутке над малом и великом публиком, али и над њеним творцима и носиоцима – луткарима.

Из перспективе васпитно-образовног рада у вртићу „луткарска креација као алат је пре свега интелектуална, јер се заснива на васпитачевој рефлексији свог рада и начину на који се одређени захтеви могу одрадити уз помоћ лутке” (Ahlcrona, 2012: 175). У овом процесу могу се уочити тростране односи који се развијају у комуникацији између васпитача, лутке и деце – то су начин учешћа, стварања и развоја заједничког знања у активностима заједничког учења. Комуникација се заснива на заједничком објекту односно лутки и луткиним акцијама унутар контекста који изражава неки проблем или ситуацију. На овај начин је употреба лутке заснована на јединству емоционалног и интелектуалног ради развијања значења неког апстрактног појма, који на овај начин постаје примамљив деци и близак њиховој перцепцији и начину размишљања. Деца верују лутки и на тај начин емоционално се поистовећују са њеним проблемима, дилемама, слажу са њеним мишљењем или са друге стране сукобљавају уколико је њена улога провокаторска. На овај начин лутка оживљава и постаје друг коме се верује и од кога се учи. Заједничко искуство деце у игри са лутком буди мотивацију која кроз речи и поступке пресудно утиче на развој пажње и емоција (Karaolis, 2022).

Луткарска уметност има симболичке, метафоричке и инкорпоративне квалитете које нуди изузетне могућности когнитивног, сензитивног и емоционалног развоја детета. Огроман потенцијал луткарске уметности лежи у њеној способности симболичке и метафоричке презентације, која подржава дечији развој и њихово стицање знања и компетенција (Milanović, 2020: 94). Играјући се лутком дете самостално креира имагинарни свет и све што не може у стварности дете преноси на лутку и њену активност у том свету. Овако организовану игру често називају симболичка игра (Casper & Theilheimer, 2010) која се одређује као активност у којој дете користећи заменске објекте, акције или идеје (који су у функцији симбола) приказује одређено понашање или радњу.

Луткарство је један од алата за учење који деци може пружити нова и забавна искуства у програмима раног детињства (Gupta, 2020). Лутка удружује све области важне за развој детета (говор, покрет, перцепција, сарадња са околином, разумевање), а дететов израз лутком је његов начин да се оно само изрази своје лично мишљење о окружењу око себе. Бројни истраживачки радови указују на вредност лутке у раду са децом предшколског узраста и да су луткарске активности ефикасно педагошко средство за унапређивање дечијих искустава, вештина и знања у раном детињству (Brits, Potgieter, Potgieter, 2014; Keogh, Naylor, Maloney, Simon, 2008; Kroflin, 2012; Lowe & Matthew, 2000; Simon, Naylor, Keogh, Maloney, Downing, 2008; Tselfes & Paroussi, 2009). Оне помажу васпитачима у процесу учења и подстичу учешће деце у процесу учења (Majaron, 2012; Hayatun, Bustami, Asnawi, 2018; Remer &

Tzuriel, 2015). Луткарске активности такође подстичу васпитача и децу на вербалне и невербалне интеракције у активностима учења (Luen et al., 2020), поспешују комуникацију, повећавају ангажовање и мењају дечије ставове, повећавају и ниво сарадње, интересовања, пажње и ангажовања деце у учењу (Kröger & Nupponen, 2019; Luen, 2021; Remer & Tzuriel, 2015). „Сценска лутка у вртићу својом префињеном и необичном стимулацијом доводи дете у стање узбуђења, усхићења и разиграности. То покреће његов промишљен, фантазијски и емоционални свет и омогућава детету да речима изрази своје све сложеније интимно искуство света” (Pokrivka, 1980: 20). Из тих разлога се и истиче да је лутка један од „најједноставнијих и најефикаснијих начина да се развије и подржи радозналост детета о околини” (Majaron, 2012: 16).

ЛУТКА У РАЗВИЈАЊУ ПОЧЕТНИХ МАТЕМАТИЧКИХ ПОЈМОВА

Игра лутком заснована је на способности васпитача и његовој намери да лутку употреби ради остваривања постављеног циља и развијања неког математичког појма. Луткарство може оснажити активности учења тако да омогући да математика буде забавна, смислена и разумљива (Potgieter & van der Walt, 2021). Стернер и Хеленијус (Sterner & Helenius, 2015) сматрају да лутка у развијању математичких појмова има најмање три подједнако важне функције: 1) способност да буде стварна особа, што доприноси томе да деца кроз игру са лутком изразе сопствене ставове; 2) способност да поставља питања и даје информације које покрећу дечију жељу за разумевањем појмова и односа између појмова, даје идеје, решења, објашњења; 3) способност да кроз њена питања и информације, васпитач помаже деци, скреће пажњу на одређене математичке појмове и појаве (Sterner & Helenius, 2015).

Ако лутку посматрамо као дидактичко средство у процесу развијања почетних математичких појмова морамо имати у виду неколико елемената и могућности које лутка пружа. У игри лутку можемо користити као: 1) равноправан члан који учи у исто време као и дете, 2) објекат који преноси знања и на тај начин омогућава детету да научи нешто ново или као 3) објекат са кога се учи односно чија је намена да изгледом асоцира дете на учење.

Важан аспект за учење је облик лутке која се користи у игри. Активностима са лутком одређеног облика може се подстицати мишљење детета и упућивати на различите геометријске облике или математичке симболе, чиме би се исти приближили деци. Тако оживљавање троугла или квадрата, коцке или лопте додавањем очију и уста омогућава да ови геометријски облици говоре. Тако се дете забавља потпуно несвесно чињенице да у исто време учи нешто ново. Дететова пажња је усмерена на лутку, а не на облик геометријског

тела. На такав спонтан начин облик лутке посредује у стварању менталних представа геометријских облика.

Ако се лутка упореди са неким другим предметом који се користи у васпитно образовном раду може се рећи да је лутка посебна, јер је њена карактеристика да се доживљава као говорно и мисаоно биће, које осећа и мисли на исти начин као и дете. Као таква, њена одлика је да има одређене покрете, али не радње и циљеве који се односе на употребу лутке, тако да се иста лутка може користити у различитим ситуацијама учења, представљати различите личности и својства у зависности од циља који се жели постићи у одређеном контексту учења.

Према областима садржаја предшколског математичког образовања навешћемо могућности коришћења лутке у раду са децом.

Развијање појма природног броја

Бројне су могућности које лутка може да оствари у циљу развијања појма природног броја. У првом реду, лутка и сценско извођење са луткама може да створи реални контекст, као основу за издвајање и формирање класа једнакобројних скупова. Лутка у овом случају представља визуелну подршку која манипулацијом са предметима или објектима на њеној одећи може помоћи да повежу идеју скупа са идејом броја и на тој основи граде овај појам. Уз помоћ лутака може се кроз сценско извођење деци представити део садржаја приче, бајке и слично. На сцени се појављују лутке које касније користимо за образовање скупова. На пример, ако сценски прикажемо бајку *Црвенкапа,* на сцени ће се појавити лутке Црвенкапа, мама, вук, ловац, бака и др. Од наведених лутака васпитач са децом образује једночлане скупове који воде ка развијању појма природног броја *један*. Поред тога, лутка може помоћи учењу бројева тако што ће својим обликом асоцирати на цифру неког броја.

Лутка може представљати добар ослонац за учење бројања. Лутка може заједно са децом да броји, деца могу бројати прсте на лутки, лутка се може постављати у различите позиције и бројати, деца могу да облаче лутку у различиту одећу и броје комаде одеће, а могу бројати и лутке. На тај начин, деца могу повезати концепт броја са конкретним објектом. На овај начин стварни објекат постаје објекат учења а учење добија вредност у очигледности која је присутна. Лутке зевалице се могу користити за упоређивање бројева.

Развијање геометријских појмова

Лутка може помоћи у учењу основних геометријских облика. За ову намену најчешће се користе лутке које имају одређени геометријски облик. Оне су направљене тако да имају очи, нос, уста (Слика 1).

Слика 1. Пример игре са луткама облика правоугаоника и троугла

Овако направљене лутке могу да говоре и то најчешће говоре о себи скрећући пажњу на карактеристике које имају, а које чине садржај појма геометријског облика. Навешћемо пример драмског текста који се изводи коришћењем лутке која има облик коцке.

Коцка која није имала пријатеље

Наратор: Једнога дана док се Ана играла у соби, приметила је да је у кутији за играчке залутала једна тужна коцка.

Ана: Немогуће, па све моје играчке су веселе и расположене. Морам је питати зашто је тужна. Здраво, како се зовеш и зашто си тужна?

Коцка: Здраво, ја сам Коцка и много сам тужна, немам ниједног пријатеља, сви су ме напустили. (Бризну у плач)

Ана: Ја ћу ти бити пријатељ, можемо се дружити.

Коцка: Волела бих, али ја ти не могу бити пријатељ.

Ана: Зашто?(зачуђено)

Коцка: Ево, видиш, ја имам ћошкове који су оштри и могу те повредити.

Ана: (Додирује темена и броји). *Сад ћу ти их избројати. Имаш их осам*

Коцка: Да, осам. То је мој вршчић.

Ана: Не брини Коцко, нећеш ме повредити, ја се по цео дан играм са разним коцкама.

Коцка: Али ја сам много спора и тешко се крећем. Могу само да стојим у месту или да клизим по површини. Не могу лако да се котрљам или да се крећем брзо (демонстрира кретање и клизи).

Ана: Ни то није проблем. (Вади лотпу и демонстрира кретање лопте). *Лопта се котрља сама и може да се издуби, ти полако клизиш по твојим странама и крећеш се само када те неко гура.*

Коцка: Да. Са свих страна имам ове равне стране.

Ана: Броји стране: Имаш их шест.

Коцка: Да имам их шест. Обојене су различитом бојом, али открићу ти једну тајну. Све стране су једнаке.

Ана: Па ти си баш једна лепа коцка, ја желим да се дружим и играм са тобом.

Наратор: И тако су Ана и Коцка постали најбољи пријатељи и где год би Ана ишла носила би своју коцку у џепу.

Кроз наведено сценско извођење деца упознају основне карактеристике геометријског појма коцка тако што лутка скреће пажњу на карактеристике појма и специфичне разлике како би се створила јасна основа за развијање појма коцка. Драматизацијом уз коришћење лутке омогућено је да дете лако уочи најважније карактеристике појма коцке. У следећем кораку деца се могу кроз самосталне активности играти луткама одређеног облика, опипавати је тако истражујући својства облика који има. Поред тога, деца могу учествовати и изради лутака одређеног облика чиме још дубље примењују усвојена знања о карактеристикама одређеног геометријског облика. За дете млађег узраста важна је манипулација лутком, док за дете старијег узраста лутка битна као део сценског израза који ће подстаћи његове емоционалне и мисаоне процесе и помоћи у изградњи појма.

Релације у простору

Лутка може послужити у развоју релација положаја када дете треба да савлада односе у простору и положај и величину предмета у њима. Лутка тако постаје објекат који је жив и са којим се дете поистовећује тако да лакше раз-

уме односе у простору, али и односе у односу на себе, другу особу или неки предмет. У првом кораку васпитач дете ставља у улогу лутке и одређује релацију према себи, односно лутки. У другом кораку дете лутку може да искористи као други објекат у односу на кога одређује релације. Кроз сценско извођење дете уочава положај предмета у окружењу у односу на лутку и њихов однос и величину (Слика 2). Деца могу користити лутку да пореде величине, боје, облике и друге карактеристике. На пример, могу класификовати лутке по величини или боји или вршити њихову серијацију у низове.

Слика 2. Примери активности са луткама
и луткама од папира

На Слици 2 приказана је ситуација у којој дете на конкретним примерима лутака упоређује их по величини и развија релацију велико-мало. На другој слици луткама од папира приказана је ситуација из приче *Деда и репа*. Коришћење лутака у овој причи омогућује да дете лако савлада положај ликова једних у односу на друге. Скретањем пажње на поједине ликове дете уочава ко се у низу налази испред, ко иза а ко је између. На трећој слици приказана је ситуација из позоришта сенки, која се може искористити и за развијање релација у простору, али и за друге математичке појмове.

Мерење и мере

Када су у питању садржаји мерење и мере улога лутке у процесу упознавања стандардних и нестандардних јединица мере је велика. Лутка у овим ситуацијама представља лик који се налази у ситуацији да мери одређене величине и да води дете у процесу мерења и овладавања мерењем.

ЗАКЉУЧАК

У раду је скренута пажња на значај и улогу коју лутка може да оствари у раду са децом предшколског узраста у циљу развијања почетних математичких појмова. Наведени су само неки примери као илустрација могућности примене овог важног дидактичког средства. Како Мајоран истиче „лутка може да персонификује идеје, математичке податке, дане у седмици и друге математичке појмове. Све то и још много тога је у рукама инвентивног васпитача, који је у стању да живи са децом у сопственом чуду – земљи, измишљеној заједно” (Majaron, 2012: 15). Луткарство васпитачу даје „алат” за проширивање свих развојних димензија, и нуди висок степен флексибилности у остваривању васпитних циљева (Malaguzzi, 1997).

Важно је напоменути да лутка не треба да буде једини алат у математичком образовању, већ један од многих ресурса који се користе за подстицање дечје маште и интересовања за математику. Разноврсност метода и материјала у раду са децом у предшколском периоду је кључан, како би се деца подстакла на истраживање и разумевање почетних математичких појмова. Рад са луткама ствара могућности за креативно изражавање деце и подстиче самосталну, спонтану, драмску игру (Bredikyte, 2002).

Резултати многих истраживања (Ahlcrona & Samuelsson, 2014; Ahlcrona & Ostman, 2018; Potgieter & van der Walt, 2021; Sterner & Helenius, 2015) показују да лутка представља моћан и креативан алат за стимулисање когнитивног развоја кроз игру и манипулацију. У истраживању које је имало за циљ да идентификује утицај луткарских активности у развијању математичких вештина код деце у вртићу Алзуби је дошао до закључка да коришћење лутака значајно даје боље резултате у односу на било који други приступ у учењу (Alzubi, 2020). Коришћење лутака у развијању математичких појмова било је ефикасније у свакој од истраживаних математичких вештина различитих области бројања, бројева и решавања проблема.

Резултати истраживања Симона и сарадника показали су коришћење лутке у раду са децом повећава просечан број питања васпитача и пропорцију

отворених питања која стварају дечја објашњења и идеје, као и да више деце учествује у дискусијама и даје пуно више објашњења (Simon et al. 2008). Слично истраживање (Potgieter & van der Walt, 2021) имало је за циљ да испита искуства васпитача о коришћењу лутке у математичким активностима на узрасту деце од 3 до 5 година. Резултати показују да, иако ученици математику често сматрају „обичном” и „неузбудљивом”, луткарство је омогућило да деца доживе математику као угодну и креативну, да их лутка подстиче на активност, јер дете лутку сматра вршњаком.

Игра са лутком подстиче дечију спонтану активност и интуитивно истраживање, што им омогућава да сами долазе до закључака и откривају основне математичке законитости. Овакав приступ не само да утемељује знање на дубљем разумевању, већ и подстиче радост и позитиван став према математици. Радостан и позитиван приступ математици, који лутка омогућава, може подстаћи децу да развију дуготрајну љубав према учењу и истраживању. Тако вртић постаје простор у којем је садржај постао смислен, приступачан и разумљив свој деци. Овај рад отвара врата за дубље разматрање како интегрисати игру са лутком у шире контексте у смислу савремених тенденција новог програма предшколског васпитања.

Литература

Alzubi, M. H. (2020). The effect of electronic stories and puppet theater on developing mathematical skills among kindergarten children. *PalArch's Journal of Archaeology of Egypt/Egyptology*, 17(6), 7522–7534.

Ahlcrona, M. F. (2012). The Puppet's Communicative Potential as a Mediating Tool in Preschool Education. *International Journal of Early Childhood*, 44, 171–184, http://dx.doi.org/10.1007/s13158-012-0060-3.

Ahlcrona, F. M. & Ostman, A. (2018). Mathematics and Puppet Play as a Method in the Preschool Teacher Education. *Creative Education*, 9, 1536–1550, https://doi.org/10.4236/ce.2018.910113

Ahlcrona, F. M. & Samuelsson, P. I. (2014). Mathematics in preschool and problem solving: Visualizing Abstraction of balance. *Creative Education*, 5(6), 427–434, https://doi.org/10.4236/ce.2014.56052.

Bailey, D. H., Siegler, R. S. & Geary, D. C. (2014). Early predictors of middle school fraction knowledge. *Developmental science*, 17(5), 775–785.

Bodovski, K. & Farkas, G. (2007). Mathematics growth in early elementary school: The roles of beginning knowledge, student engagement, and instruction. *The Elementary School Journal*, 108(2), 115–130.

Brédikyté, M. (2000). *Dialogical Drama with Puppets (DDP) as a Method of Fostering Children's Verbal Creativity*. Vilnius: Vilnius Pedagogical University.

Bridges, M., Fuller, B. C., Rumberger, R. & Tran, L. (2004). Preschool for California's children: Promising benefits (PACE Policy Brief, 04-3). Berkeley. CA: Policy Analysis for California Education.

Brits, J. S., Potgieter, A. & Potgieter, M. J. (2014). Exploring the use of puppet shows in presenting nanotechnology lessons in early childhood education. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education*, 5(4), 1798–1803.

Varl, B. (1998). *Igrajmo se z lutkami*. Ljubljana: Mohorjeva družba.

Ginsburg, H. P. & Amit, M. (2008). What Is Teaching Mathematics to Young Children? A Theoretical Perspective and Case Study. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29, 274–285, https://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.04.008.

Gupta, R. (2020). Puppetry art-A pedagogical tool in teacher education programme. *Journal of Xi'an University of Architecture & Technology*, 12, 309–323.

Duncan, G., Dowsett, C., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A., Klebanov, P. & Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428–1446.

Ђокић, О. и Трмчић, М. (2012). О мотивацији и учењу геометрије на предшколском периоду. У Н. Вуловић (ур.): *Методички аспекти наставе математике II* (183–198). Јагодина: Факултет педагошких наука.

Eder, R. A. (1990). Uncovering young children's psychological selves: Individual and developmental differences. *Child Development*, 61, 849–863.

Ivon, H. (2010). *Dijete, odgojitelj i lutka – pedagoške mogućnosti lutke u odgoju i obrazovanju*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.

Karaolis, O. (2022). Puppets in Preschool: Children as the 'More Knowledgeable Other' – A Snapshot from a Research Story. *denkste: puppe-multidisziplinäre zeitschrift für mensch-puppen-diskurse*, 5(1), 53–60.

Keogh, B., Naylor, S., Maloney, J. & Simon, S. (2008). Puppets and engagement in science: a case study. *Nordic Studies in Science Education*, 4(2), 142–150.

Kopas-Vukašinović, E. i Stojanović, B. (2012). Razvijanje matematičkih pojmova u predškolskoj ustanovi i školi. U N. Vulović (ur.): *Metodički aspekti nastavematematike II* (169–181). Jagodina: Fakultet pedagoških nauka.

Kroflin, L. (2012). The role of the puppet in language teac- hing. In L. Kroflin (ed.): *The Power of the Puppet* (46–62). Zagreb: Union Internationale de la Marionette.

Kröger, T. & Nupponen, A. M. (2019). Puppet as a pedagogical tool: A literature review. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 11(4), 393–401.

Luen, L. C., Choo, G. S., Radzi, N. M. M., Mamat, N., Teck, W. K., Hoi, W. Y. & Awang, M. M. (2020). The effects of puppet in Eduweb TV Programmes on children's National Language speaking skills. *Journal of University of Shanghai for Science and Technology*, 22(12), 1159–1164.

Luen, L. C. (2021). Puppetry activities in early childhood programmes. *Southeast Asia Early Childhood Journal*, 10, 89–96.

Lowe, J. & Matthew, K. (2000). Puppets & Prose. Using pup- pets and children's literature in the science classroom. *Science and Children*, 37(8), 41–45.

Majaron, E. (2012). Art as a Pathway to the Child. *The power of the puppet*, 11–18.

Malaguzzi, L. (1997). History, Ideas and Basic Philosophi – An Intervju with Lella Gandini. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (1993). *The hundres languages of children – The Reggio Emila Aproach, Advanced reflections* (41–89). London: Ablex Publishing.

Marendić, Z. (2009). Teorijski okvir razvoja matematičkih pojmova u dečjem vrtiću. *Metodika*, 10(18), (1/2009), 129–141.

Maričić, S. & Stamatović, J. (2021). Predškolsko matematičko obrazovanje: osnova za školsko učenje matematike. U S. Rutar, D. Felda, M. Rodelka, N. Krmac, M. Marovič i K. Drljić (ur.): *Prehodi v različnih socialnih okoljnih (Transitions in Different Social and Educational Environments)* (195–208). Koper: Založba Univerze na Primorskem.

Maričić S., & Stakić M. (2023). The Picture Book and its Role in Preschool Mathematics Education. *Journal of Elementary Education*, 16(2), 189–204, https://doi.org/10.18690/rei.16.2.2843.

Measelle, J. R., Ablow, J. C., Cowan, P. A. & Cowan, C. P. (1998). Assessing young children's views of their academic, social, and emotional lives: An evaluation of the self- perception scales of the Berkeley Puppet Interview. *Child development*, 69(6), 1556–1576.

Milanović, A. (2020). The importance of the festival of puppetry in education (lutkef) for the development of puppetry in education in serbia. In Z. Zacłona & I. Radovanović (eds.): *Educational space. Selected theoretical and practical approaches* (93–105). Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu, Nowy Sącz.

Novaković, S. (2015). Preschool teacher's role in the art activities of early and preschool age children. *Croatian Journal of Education*, 17(Sp. Ed.No. 1), 153–163.

Nur, I. R. D., Herman, T. & Mariyana, R. (2018). Logical-Mathematics intellegence in early childhood students. *International Journal of Social Science and Humanity*, 8(4), 105–109, https://doi.org/10.18178/ijssh.2018.8.4.944

Основе програма предшколског васпитања 'Године узлета' (2018). Правилник о основама програма предшколског васпитања и образовања, Службени гласник Републике Србије, бр. 27/2018.

Pavlović Breneselović, D. i Krnjaja, Ž. (2017). *Kaleidoskop: osnove diversifikovanih programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju – Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.

Pokrivka, V. (1980.) *Dijete i scenska lutka*. Zagreb: Školska knjiga.

Potgieter, E. & van der Walt, M. (2021). Puppetry as a pedagogy of play in the Intermediate Phase mathematics classroom: A case study. *Perspectives in Education*, 39(3), 121–137, http://dx.doi.org/10.18820/2519593X/pie.v39.i3.10.

Pugh, K. J. & Girod, M. (2007). Science, art, and experience: Constructing a science pedagogy from Dewey's aesthetics. *Journal of Science Teacher Education*, 18(1), 9–27.

Пурић, Д. и Маричић, С. (2012). Садржаји из књижевности за децу у развоју математичких појмова. У Н. Вуловић (ур.): *Методички аспекти наставе математике II* (239–244). Јагодина: Факултет педагошких наука.

Remer, R. & Tzuriel, D. (2015). I teach better with the puppet – Use of puppet as a mediating tool in Kindergarten Education – An evaluation. *American Journal of Educational Research*, 3(3), 356–365.

Sarama, J. & Clements, D. H. (2009). *Early Childhood Mathematics Education Research*. New York: Taylor & Francis.

Simon, S., Naylor, S., Keogh, B., Maloney, J. & Downing, B. (2008). Puppets Promoting Engagement and Talk in Science. *International Journal of Science Education,* 30(9), 1229–1248.

Стакић, М. и Маричић, С. (2018). Поезија Драгана Лукића као интегративни елемент развоја говора и математичких појмова у предшколском васпитању и образовању. У В. Јовић и Б. Илић (ур.), *Књижевност за децу у науци и настави* (369–385). Јагодина: Факултет педагошких наука.

Sterner, G. & Helenius, O. (2015). Number by reasoning and representations–the design and theory of an intervention program for preschool class in Sweden. *Development of Mathematics Teaching: Design, Scale, Effects*, 159–168.

Tselfes, V. & Paroussi, A. (2009). Science and theatre education: A cross-disciplinary approach of scientific ideas addressed to student teachers of early childhood education. *Science & Education*, 18, 1115–1134.

Ćebić, M. (2010). *Početno matematičko obrazovanje predškolske dece*. Beograd: Učiteljski fakultet.

Hayatun, F., Bustami, U. & Asnawi, M. (2018). Improving students' speaking skilkl and motivation by using hand puppet show media. *English Education Journal*, 9(2), 216–228.

Casper, V. & Theilheimer, R. (2010). *Introduction to early childhood education: Learning together*. New York, NY: McGraw-Hill.

Claessens, A. & Engel, M. (2013). How important is where you start? Early mathematics knowledge and later school success. *Teachers College Record*, 115(6), 1–29.

Clements, D. (2001). Mathematics in the preschool. *Teaching children mathematics*, 7(5), 270–275.

Clements, D. H. & Sarama, J. (2008). Experimental evaluation of the effects of a research-based preschool mathematics curriculum. *American educational research journal*, 45(2), 443–494.

Clements, D. & Sarama, J. (2013). Math in the early years: A strong predictor for later school success. *ECS Research Brief, The Progress of Educational Reform*, 4(5), 1–7.

Çağanağa, Ç. K. & Kalmış, A. (2015). The Role of Puppets in Kindergarten Education in Cyprus. *Open Access Library Journal*, 2, 1–9, http://dx.doi.org/10.4236/oalib.1101647

Čečuk, M. (2009). *Lutkari i lutke*. Zagreb: MCUK.

Watts, T. W., Duncan, G. J., Siegler, R. S. & Davis-Kean, P. E. (2014). What's past is prologue: Relations between early mathematics knowledge and high school achievement. *Educational Researcher*, 43(7), 352–360.

Sanja M. Maričić
University of Kragujevac, Faculty of Education, Užice
Nenad S. Milinković
University of Kragujevac, Faculty of Education, Užice
Marija B. Brković
University of Kragujevac, Faculty of Education, Užice

PUPPET AND ITS ROLE IN PRESCHOOL MATHEMATICS EDUCATION

Summary

Owing to the abstraction of its content, on the one hand, and the nature of a child's thinking, on the other, the development of mathematical concepts in preschool education is a considerable challenge for preschool teachers. Therefore, the process of preschool mathematics education should be organized in such a way that mathematical concepts are developed in the context which is close to the child and the objects of his/her immediate surroundings. With the aim of creating such learning environment, the authors of the present paper draw attention to a puppet as a pedagogical tool and point to its importance and possibilities of its use in developing early mathematical concepts. In that context, the authors call attention to the benefits of using a puppet in preschool education, and in preschool mathematics education in particular. By making use of concrete examples, the authors focus attention on the possibilities of utilizing a puppet in developing mathematical concepts in the content area of numbers, geometry, spatial relations, and measurement and measures.

Keywords: *puppet, development of mathematical concepts, preschool mathematics education, preschoolers.*

Научни скуп
Савремено предшколско васпитање и образовање – тенденције, изазови и могућности
Педагошки факултет у Ужицу
20. октобар 2023.

ISBN 978-86-6191-077-7
DOI 10.46793/SPVO23.329C
УДК 37.091.3::51
Прегледни научни чланак
стр. 329–342

Mara Cotič[*]
University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenia
Darjo Felda[*]
University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenia
Daniel Doz[*]
University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenia

THE DIDACTICS OF EARLY MATHEMATICS LEARNING

Abstract: Early mathematics teaching and learning are of paramount importance for developing mathematics skills for primary school. This contribution analyzes some fundamental concepts related to the early teaching and learning of mathematics in kindergarten. We primarily focus on the content and teaching methods used in kindergarten for effective mathematical learning. In particular, pupils should be introduced to four major areas of mathematics, namely (1) logic and language; (2) numbers and basic arithmetic; (3) the geometry and measurement of space; and (4) data processing (statistics). Each of these can be developed and addressed through specific games and in a meaningful and experiential way.

Keywords: *geometry, kindergarten, mathematics, numbers, teaching.*

LEARNING MATHEMATICS IN KINDERGARTEN

In today's time of rapid and important social and scientific changes, new, modern concepts and models of early mathematics learning are being created and are constantly being transformed (Cannon & Ginsburg, 2008; Mulligan et al., 2013). As the main goal of early mathematics learning, we emphasize changing the child's role – the child should not be just a passive listener, but an active co-shaper of his/her own learning (Gasteiger, 2015). Thus, learning mathematics develops thinking as it is aimed at the gradual formation of the thought process and stimulates and strengthens mental abilities (Highfield et al., 2008). According to Bruner (1966), mental abilities must be used to develop them, and according to Piaget, logic

[*] mara.cotic@pef.upr.si
[*] darjo.felda@pef.upr.si
[*] daniel.doz@pef.upr.si

is not innate but is constantly being built, so the first task of learning mathematics is the development of thinking (Piaget & Inhelder, 1951).

Therefore, the purpose of early mathematics learning is not only for children to learn mathematics (Cross et al., 2009), but also for them to discover it (Ginsburg, 2002), think about it, and upgrade their knowledge (Carraher et al., 2006). A characteristic of mathematical thinking is problem-solving (Ersoy & Guner, 2015; Schoenfeld & Sloane, 2016). Basic mathematical concepts are formed in children by starting from problem situations that are part of the child's world (Carpenter et al., 1993; Jordan et al., 2009). Children will strive to understand a mathematical concept if the problem covered in it, arising from their own, actual cognitive needs, excites them.

Mathematics is not given and concluded knowledge in advance, but always active thinking, therefore the task of the educator is not only to transfer mathematical knowledge, but also to create and stimulate interest, curiosity, and the need for knowledge (cf. Shah et al., 2018) The educator first formulates the problem situation and then guides and supports the children in their efforts to find possible solutions (Papadakis et al., 2017). The educator should never prevent children from independently searching for a way to a solution; otherwise, they will nullify the formative aspect of mathematical education. If children do not solve the problem on their own, their mental abilities are not formed, nor are their genuine understanding and acquisition of mathematical concepts and ideas (Warfield, 2001; cf. Schillinger, 2021).

The child will learn about mathematics primarily through games, but at the same time, we must not deny the importance of all other activities, which, given the goals we are pursuing, can be equally or even more suitable and professionally justified. It would be very dangerous and professionally unacceptable to claim that preschool children learn everything through games (Marjanovič Umek, 2011). Both games and activities offer the opportunity for children to acquire mathematical terms and concepts from the fields of logic and language, geometry with measurement, numbers, and data processing (cf. Ramani & Eason, 2015; Stabler et al., 2013; Thai et al., 2022).

The main methods we use in early mathematics learning are:

- Game;
- Experiential learning;
- Observation;
- Explanation.

In the preschool period and the first years of schooling, the dominant way that we sensibly include in activities when we want children to learn is through games (Ramani & Eason, 2015; Stabler et al., 2013; Thai et al., 2022). Children like to play

with objects and things that attract them and keep them busy, according to their developmental capabilities (Glenn et al., 2013).

The game changes with the age of the child. The first game activities are detected in a child already in the first year of life when functional game predominates. They are related to the hand-mouth relationship. This phase continues with elementary “managing” toys, followed by activities with objects and toys that match their functions, and finally, the game moves to establishing a relationship between the object toy and the child who plays with it.

In the preschool period, children gain their first experiences through games, which also indicate their attitude to learning. The game is involved in the life of all children, as well as adults. The game very often offers new possibilities for getting to know oneself, and others, for feeling, searching, comparing, and testing.

Preschool children spend most of their free time playing with their peers and also with adults. With games, children express their intellectual development, desires, personal qualities, and reaction to and in the environment. The game activity is a children’s natural path, which also reveals many aspects of their personality to us, who follow them in their development. Children immerse themselves in the game and function in it as if this activity had become real work. During game sessions, children solve tasks and correct mistakes, use their experiences in new circumstances, i.e. think, feel emotions, rejoice in their successes, enter into social relations, submit, cooperate, and also command.

Didactic games also play an important role in learning. These are games that contain all the general characteristics of a game and at the same time intellectual activities. Their goal is to accelerate the intellectual development of the child (Kamenov, 2006). A didactic game is a game with rules in which we incorporate goals from different fields. It requires mental effort from the child and it is characterized by instructions that must be presented in such a way that the child can understand them. Every didactic game has content and a built-in task (Kamenov, 2006).

A didactic game is constructed by the educator and the teachers incorporate goals into it, with the help of which they want to increase motivation in the child or introduce new material or consolidate already acquired knowledge (Bakhtiyorovna & Dilsora, 2021). Educators need to make sure that the game is suitable for the developmental level of the children for whom it is intended. It must create interest and curiosity.

During games and other activities, the child gains experience, skills, and knowledge and uses them in everyday life, in solving everyday problems (Cotič & Felda, 2011a; Undiyaundeye, 2013). Children realize that they can solve some tasks and everyday problems more efficiently if they use mathematical thinking strategies (Vickerius & Sandberg, 2006). This amuses them, gives them satisfaction, and they rejoice in success and achievements.

Mathematics must be presented to preschool children on a concrete, graphic, and non-abstract level, so we must provide them with a stimulating environment, many didactic toys and games, and other material, which is a prerequisite for introducing them to mathematics (De Holton et al., 2001; Klein et al., 2010). When acquiring mathematical concepts, a child "passes" three levels: (1) concrete, (2) pictorial, and (3) symbolic (Putri, 2015; Putri et al., 2018). In kindergarten, the concrete-experiential level is very important, because the child's world consists mainly of concrete things and concrete operations. The concrete level is one of the mandatory stages in the development of cognitive processes (Cotič & Felda, 2011a).

Each mathematical concept (number, figure, geometric body, etc.) is introduced via the following levels:

- Concrete level:
  - establishing the initial (concrete) problem situation;
  - analysis of the initial problem situation;
  - performance of activities (playing situations, presentation with objects).
- Pictorial (graphic) level:
  - schematization of activities (drawing, sketching);
  - performance of activities in various other activities;
  - schematization of activities with systematic displays (table, combinatorial tree, arrow diagram).
- Symbolic level:
  - displaying activities in an even more general form (account settings);
  - generalization of the problem.
- Using the developed concept in a new situation.

In everyday situations and activities, we should try to avoid mathematical terminology and try to use language from the child's vocabulary, as this language is expressive enough for the first steps of learning mathematics (cf. Vukovic & Lesaux, 2013).

The mathematical units that we deal with in kindergarten are (Cotič, 2009; Cotič & Felda, 2011a; 2011b; cf. Engel et al., 2016; Lewis Presser et al., 2015):

- Logic and language;
- Numbers;

- Geometry with measurement;
- Data processing.

LOGIC AND LANGUAGE

With logic and language, we encourage the child's cognitive development (Hollos & Cowan, 1973; So, 1964). In logic, the most important activities that promote cognitive development are sorting (classification) and ordering (seriation) (Fitzpatrick & Pagani, 2012). Sorting is the grouping of elements according to a certain property (set is the result of sorting). Sorting (seriation) is an operation that arranges the elements of a set according to the intensity of a prescribed property (for example, numbers by size: from smallest to largest or vice versa).

In real life, we often encounter a flood of data that we need to know how to organize and sort (Neuman & Roskos, 2005). Learning to organize and sort is therefore very important because with it we:

- develop the ability to observe;
- develop a sense of the relationship between equality and inequality;
- are looking for objects or concepts with the same property or properties;
- try to create order in the midst of disorder.

The classification of objects, persons, animals, plants, and concepts is most often shown with various diagrams (Saunders & Meyerson, 1980). The most common and also the most suitable diagrams for sorting are the Carroll, tree, and Euler-Venn diagrams (Cotič, 2009). In the above-mentioned displays, the properties are presented with a picture, which plays an important role in familiarizing children with symbols.

The set of elements can also be arranged according to the intensity of the value of a certain variable: from the smallest to the largest, from the thickest to the thinnest, etc. With this individual element of the given set, we determine the place in this group, which is defined by a row counter. A group of children can be arranged by size from largest to smallest or vice versa.

With relations, we establish a relationship between the elements of two groups. If, for example, we have a lot of farm animals and a lot of different types of food, then we can establish a relationship between the elements of these two groups is food. Children need to be able to create a line diagram (arrow diagram), read it, and use it in different situations. This display is useful when we start dealing with the concepts of more, less, equal, and the concept of number.

In logic and language, we also introduce simple patterns and sequences.

NUMBERS

It is very important to develop a quantitative concept of numbers in the child during the preschool period, so we offer children a lot of activities and games with numbers (Jordan et al., 2009). The first step into the world of numbers is manipulation (Friso-van den Bos et al., 2014). For example, if we have a set of girls and a set of scarves, we can ask whether each girl has her own scarf. The child finds out which one is more by making one scarf for each girl. If one of the girls is left without a scarf, then there are fewer scarves than girls. In these types of activities, the child becomes familiar with the arrangement of one-by-one, which is the basis of counting, which is defined as the reverse unique arrangement of the elements of the counted set into the set of the first few natural numbers (Martin et al., 2014). Counting means that each count is counted once and no one is left out.

The research conducted by Piaget and his colleagues shows that the condition for counting is logical thinking, which the child develops through the processes of sorting, arranging, and forming relationships between the elements of sets (Inhelder & Piaget, 1958). Newer research (cf. Wiegel, 1998) shows that the child learns to count or to answer the question “How many objects are there?” also through counting activities (children first simply count numbers mechanically, then count objects and gradually move on to more complex counting strategies; counting distant objects, counting physical movements, etc.). We must also take into account the fact that a small child counts a lot and that the concept of numbers is the most important for a child at the beginning of school. We must present numbers to children in various situations, through which they acquire the principles of counting, and gradually and systematically introduce them to the world of numbers.

Children acquire the quantitative concept of numbers and counting when they master all four principles of counting:

- Counting is a reverse, unique arrangement (no element may be omitted during counting, and none should be counted twice).
- Natural numbers are ordered (we always count one, two, three, four, etc.).
- Equally big sets (sets with equal cardinality) are assigned the same number by counting (counting is independent of the nature of the objects that are counted).
- The counting is independent of the order (it does not matter where we start counting the counts; if we count everything, we will get the number of counts).

A child in the preschool period uses different strategies when counting. Among the most typical there are the counts of:

- Objects that can be moved (these objects can be placed in a row, circle, cluster, etc.);
- Things that he can touch but cannot move (for example, pictures in a book);
- Things that can be seen but cannot be touched (for example, distant trees);
- Things that cannot be seen (for example, the number of rooms in an apartment).

Only when the initial concept of number is well adopted can we perform arithmetic operations with children. On a concrete level, we add and subtract in the range of natural numbers up to 10 and the number 0, because research shows that we must allow and enable children to have an effective and thoughtful concrete experience (Fuson, 2020). Premature handling of mathematical symbolism can lead a child to perform mathematical operations routinely, which is not based on understanding, and thus to later problems in acquiring mathematical content, notions, and concepts (Hersovics, 1996; Rasmussen et al., 2005).

GEOMETRY WITH MEASUREMENT

We “take” children to the world of geometry with a concept we call “body-to-point geometry” (i.e., embodied cognition; Black et al., 2012; Thom & McGarvey, 2015). It is about the fact that children first become familiar with the three-dimensional shapes that surround them and look for similar shapes, and then they look for objects similar to the given models of geometric bodies in their surroundings, learn about the properties of geometric bodies, make models of geometric bodies from different materials. The transition to two-dimensional shapes is made possible by making the surfaces of geometric bodies in clay, sand, or as stamps on paper. The described approach allows a smoother transition between the preschool and school period, meets the mathematical criteria, and is more understandable to children, at the same time we bring the initial treatment of geometry closer to the child and thus perhaps overcome many of the difficulties that the student encounters when learning geometric concepts (Robotti, 2018).

At the workshops, children acquired measurement skills based primarily on concrete activities (Robotti, 2018). In doing so, we took into account the logical upgrading of these contents, from comparing quantities to measuring with a constant standard unit.

When forming the concept of quantity measurement, the following knowledge is developed in the child:

- Measurement is the process of comparing quantities of the same type, length with length, area with the area, volume with volume, etc.;
- Measurement is a process in which the measured quantity is joined by a number that tells how many times the unit is contained in the quantity being measured;
- The same quantity can be associated with different numbers if measured with different units: a certain area can be associated with the number 5 if measured with square meters, and 500 if measured with square decimeters.

However, for the child to master all of the above, we must introduce him/her to the world of measurement in the preschool period, while gradually following the four methodical steps, namely:

1. Comparing quantities;
2. Measurement with a relative unit (most often with parts of the body);
3. Measurement with a constant non-standard unit;
4. Measurement with a standard unit.

DATA PROCESSING

In the preschool period, it is not yet about the real teaching and learning of data processing; the child acquires the first knowledge only intuitively, only on a concrete level. As we know, data processing includes content from statistics, combinatorics, and probability (Cotič, 2009).

Statistics belongs primarily to the field of mathematical literacy. Thus, in the preschool period, statistics should only be an introduction to the presentation and analysis of data; it should therefore represent an activity that is necessary in a world full of information (Cotič, 2009). In this way, the child should be able to present simple data in a table, figure display and display with columns/rows and should also be able to read the data from them. Children should be able to complete the above-mentioned depictions with a legend, or they should be able to interpret the legend (ibid.).

Statistics also enables a connection with other subject areas (learning about the environment, language, music, sports, and art education), broadens the

mathematical horizons, and encourages critical thinking about the world in which the child lives. With it, children acquire the skills of displaying and reading data with figure displays, displays with lines, and columns. They also carry out simple statistical surveys with the teacher.

On an intuitive level, through the game, we also introduce fundamental concepts from combinatorics and probability. The fundamental goal of learning the above-mentioned content is the development of non-deterministic thinking and the child's cognitive processes (ibid.).

CONCLUSIONS

Considering the abovementioned mathematics content, we offer children many high-quality games, toys, and other didactic tools, taking into account their development and the specifics of learning in individual developmental periods. From the earliest age, children encounter basic mathematical notions and concepts. The basics of mathematics must be presented to children through play and various activities. Movement activities are very important, as movement is their primary activity. The movement has a holistic effect on the child and, with a multitude of movement possibilities, enables him/her to develop in the psychomotor, cognitive, emotional, and social areas.

Preschool children are very receptive to everything that happens around them. That is why modern theorists point out that during this time one learns best in the natural environment and about everything related to this environment. In everyday life, "where everything is happening", the educator can get many ideas for promoting the development of thinking, speaking, and feeling, as well as movement, moral and social development.

When learning mathematics early, we primarily want the child to learn about mathematics in a relaxed atmosphere as a pleasant and interesting experience. Children should experience their first contact with mathematics holistically, through activities that are close to them.

References

Bakhtiyorovna, A. N. & Dilsora, E. (2021). Visual Aids, Which Are Used in the Educational Process in the Use of Didactic Games. *The American Journal of Social Science and Education Innovations,* 3(31), 540–545.

Black, J. B., Segal, A., Vitale, J. & Fadjo, C. L. (2012). Embodied cognition and learning environment design. *Theoretical foundations of learning environments,* 2, 198–223.

Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction,* Vol. 59. Cambridge: Harvard University Press.

Cannon, J. & Ginsburg, H. P. (2008). "Doing the math": Maternal beliefs about early mathematics versus language learning. *Early education and development,* 19(2), 238–260.

Carpenter, T. P., Ansell, E., Franke, M. L., Fennema, E. & Weisbeck, L. (1993). Models of problem solving: A study of kindergarten children's problem-solving processes. *Journal for Research in Mathematics Education,* 24(5), 428–441.

Carraher, D. W., Schliemann, A. D., Brizuela, B. M. & Earnest, D. (2006). Arithmetic and algebra in early mathematics education. *Journal for Research in Mathematics education,* 37(2), 87–115.

Cotič, M. (2009). Razvijanje elementarne statistične pismenosti na začetku šolanja. *Pedagoška obzorja,* 24(2), 78–96.

Cotič, M. & Felda, D. (2011a). Solving realistic problems in the initial instruction of mathematics. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teorije i praksu,* 6(11), 49-61.

Cotič, M. & Felda, D. (2011b). Early instruction of mathematics through history. In R. Kahn & S. Mazur (eds.): *Educational studies and school* (105–114). Los Angeles: Department of Education, Antioch University.

Cross, C. T., Woods, T. A. & Schweingruber, H. E. (2009). *Mathematics learning in early childhood: Paths toward excellence and equity.* Washington, DC: The National Academies Press.

De Holton, D., Ahmed, A., Williams, H. & Hill, C. (2001). On the importance of mathematical play. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology,* 32(3), 401–415.

Engel, M., Claessens, A., Watts, T. & Farkas, G. (2016). Mathematics content coverage and student learning in kindergarten. *Educational researcher,* 45(5), 293–300.

Ersoy, E. & Guner, P. (2015). The place of problem solving and mathematical thinking in the mathematical teaching. *The Online Journal of New Horizons in Education-January,* 5(1), 120–130.

Fitzpatrick, C. & Pagani, L. S. (2012). Toddler working memory skills predict kindergarten school readiness. *Intelligence,* 40(2), 205–212.

Friso-van den Bos, I., Kroesbergen, E. H. & Van Luit, J. E. (2014). Number sense in kindergarten children: Factor structure and working memory predictors. *Learning and Individual Differences,* 33, 23–29.

Fuson, K. C. (2020). Research on learning and teaching addition and subtraction of whole numbers. In G. Leinhardt, R. T. Putnam & R. A. Hattrup (eds.): *Analysis of arithmetic for mathematics teaching* (53–187). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Gasteiger, H. (2015). Early Mathematics in Play Situations: Continuity of Learning. In B. Perry, A. MacDonald, A. Gervasoni (eds.): Mathematics and Transition to School. *Early Mathematics Learning and Development*, 255–271. Springer, Singapore.

Ginsburg, H. P. (2002). Retrieved January 10, 2023 from the World Wide Web https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED476078.pdf.

Glenn, N. M., Knight, C. J., Holt, N. L. & Spence, J. C. (2013). Meanings of play among children. *Childhood*, 20(2), 185–199.

Herscovics, N. (1996). The construction of conceptual schemes in mathematics. In L. Steffe, P. Nesher, P. Cobb, G. Goldin & B. Greer (eds.): *Theories of mathematical learning* (pp. 351–379). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Highfield, K., Mulligan, J. & Hedberg, J. (2008). *Early mathematics learning through exploration with programmable toys*. In O. Figueras, J. L. Cortina, S. Alatorre, T. Rojano & A. Sepulveda. *Proceedings of the Joint Meeting of PME*, Vol. 32, 169–176, Mexico: Cinvestav-UMSNH.

Hollos, M. & Cowan, P. A. (1973). Social isolation and cognitive development: Logical operations and role-taking abilities in three Norwegian social settings. *Child development*, 44(4), 630–641.

Inhelder, B. & Piaget, J. (1958). *The growth of logical thinking from childhood to adolescence: An essay on the construction of formal operational structures*, Vol. 22. London: Routledge.

Jordan, N. C., Kaplan, D., Ramineni, C. & Locuniak, M. N. (2009). Early math matters: kindergarten number competence and later mathematics outcomes. *Developmental psychology,* 45(3), 850–867.

Kamenov, E. (2006). *Dečja igra: vaspitanje i obrazovanje kroz igru*. Beograd: Zavod za udžbenike.

Klein, P. S., Adi-Japha, E. & Hakak-Benizri, S. (2010). Mathematical thinking of kindergarten boys and girls: Similar achievement, different contributing processes. *Educational Studies in mathematics,* 73, 233–246.

Lewis Presser, A., Clements, M., Ginsburg, H. & Ertle, B. (2015). Big math for little kids: The effectiveness of a preschool and kindergarten mathematics curriculum. *Early education and development*, 26(3), 399–426.

Marjanovič Umek, L. (2011). Vloga jezika in socialnih kontekstov pri razvoju mišljenja in oblikovanju znanja. *Sodobna pedagogika,* 62(2), 68–100.

Martin, R. B., Cirino, P. T., Sharp, C. & Barnes, M. (2014). Number and counting skills in kindergarten as predictors of grade 1 mathematical skills. *Learning and individual differences,* 34, 12–23.

Mulligan, J. T., Mitchelmore, M. C., English, L. D. & Crevensten, N. (2013). Reconceptualizing early mathematics learning: The fundamental role of pattern and structure. In L. English & J. Mulligan (eds.): *Reconceptualizing Early Mathematics Learning. Advances in Mathematics Education* (47–66). Springer: Dordrecht.

Neuman, S. B. & Roskos, K. (2005). The state of state pre-kindergarten standards. *Early Childhood Research Quarterly,* 20(2), 125–145.

Papadakis, S., Kalogiannakis, M. & Zaranis, N. (2017). Improving mathematics teaching in kindergarten with realistic mathematical education. *Early Childhood Education Journal,* 45, 369–378.

Piaget, J. & Inhelder, B. (1951). *La genèse de l'idée de hasard chez l'enfant.* [The genesis of the idea of chance in the child]. Presses Universitaires de France.

Putri, H. E. (2015). The Influence of Concrete Pictorial Abstract (CPA) Approach to the Mathematical Representation Ability Achievement of the Pre Service Teachers at Elementary School. *International Journal of Education and Research,* 3(6), 113–126.

Putri, H. E., Misnarti, M. & Saptini, R. D. (2018). Influence of concrete-pictorial-abstract (cpa) approach towards the enhancement of mathematical connection ability of elementary school students. *Edu Humaniora: Journal Pendidikan Dasar Kampus Cibiru,* 10(2), 61–71.

Ramani, G. B. & Eason, S. H. (2015). It all adds up: Learning early math through play and games. *Phi Delta Kappan,* 96(8), 27–32.

Rasmussen, C., Zandieh, M., King, K. & Teppo, A. (2005). Advancing mathematical activity: A practice-oriented view of advanced mathematical thinking. *Mathematical thinking and learning,* 7(1), 51–73.

Robotti, E. (2018). Geometry in kindergarten: first steps towards the definition of circumference. In E. Bergqvist, M. Österholm, C. Granberg & L. Sumpter (eds.): *Proceedings of the 42nd Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education,* Vol. 4 (p. 43–50). Umeå, Sweden: PME.

Saunders, K. W. & Meyerson, L. N. (1980). Logical thinking and multiple classification in kindergarten students. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children,* 2(2), 39–45.

Schillinger, T. (2021). Self-efficacy of kindergarten teachers' mathematical instruction. *Early Childhood Education Journal,* 49(4), 623–632.

Schoenfeld, A. H. & Sloane, A. H. (2016). *Mathematical thinking and problem solving*. New York: Routledge.

Shah, P. E., Weeks, H. M., Richards, B. & Kaciroti, N. (2018). Early childhood curiosity and kindergarten reading and math academic achievement. *Pediatric research,* 84(3), 380–386.

So, I. (1964). Cognitive development in children: Piaget development and learning. *Journal, of Research in Science Teaching,* 2, 176–186.

Stebler, R., Vogt, F., Wolf, I., Hauser, B. & Rechsteiner, K. (2013). Play-based mathematics in kindergarten. A video analysis of children's mathematical behaviour while playing a board game in small groups. *Journal fürMathematik-Didaktik,* 34(2), 149–175.

Thai, K. P., Bang, H. J. & Li, L. (2022). Accelerating early math learning with research-based personalized learning games: A cluster randomized controlled trial. *Journal of Research on Educational Effectiveness,* 15(1), 28–51.

Thom, J. S. & McGarvey, L. M. (2015). The act and artifact of drawing (s): observing geometric thinking with, in, and through children's drawings. *ZDM,* 47, 465–481.

Undiyaundeye, F. A. (2013). How children learn through play. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies,* 4(3), 514–516.

Vickerius, M. & Sandberg, A. (2006). The significance of play and the environment around play. *Early Child Development and Care,*176(2), 207–217.

Vukovic, R. K. & Lesaux, N. K. (2013). The language of mathematics: Investigating the ways language counts for children's mathematical development. *Journal of Experimental Child Psychology,* 115(2), 227–244.

Warfield, J. (2001). Teaching kindergarten children to solve word problems. *Early Childhood Education Journal,* 28, 161–167.

Wiegel, H. G. (1998). Kindergarten students' organization of counting in joint counting tasks and the emergence of cooperation. *Journal for Research in Mathematics Education,* 29(2), 202–224.

Мара Цотич
Универзитет у Приморској, Педагошки факултет, Копар, Словенија
Дарјо Фелда
Универзитет у Приморској, Педагошки факултет, Копар, Словенија
Даниел Доз
Универзитет у Приморској, Педагошки факултет, Копар, Словенија

ДИДАКТИКА РАНОГ УЧЕЊА МАТЕМАТИКЕ

Резиме

Рана настава и учење математике су од највеће важности за развој математичких вештина потребних за основну школу. Овај прилог анализира неке фундаменталне концепте у вези са раним поучавањем и учењем математике у вртићу. Фокусирамо се, пре свега, на садржај и наставне методе које се користе у вртићу за ефикасно учење математике. Конкретно, ученици треба да се сусрећу са четири главне области математике, односно (1) логиком и језиком; (2) бројевима и основном аритметиком; (3) геометријом и мерењем простора; и (4) обрадом података (статистика). Сваки садржај се може развити и третирати кроз специфичне игре, на смислен и искуствен начин.

Кључне речи: *геометрија, вртић, математика, бројеви, настава.*

Научни скуп
Савремено предшколско васпитање и образовање – тенденције, изазови и могућности
Педагошки факултет у Ужицу
20. октобар 2023.

ISBN 978-86-6191-077-7
DOI 10.46793/SPVO23.434E
УДК 371.382-053.4
Прегледни научни чланак
стр. 343–356

Миломир Д. Ерић[*]
Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет, Ужице
Оливера Р. Марковић[*]
Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет, Ужице

О НЕКИМ АСПЕКТИМА БРОЈА И БРОЈАЊА

Апстракт: Аутори су у раду покушали да осветле *проблем броја* са више страна. Најпре су анализиране кључне дефиниције броја које су одредиле наше разумевање броја у математици као науци, али и у настави математике. Реч је схватању броја у филозофији и математици старе Грчке, питагорејаца и Платона пре свега, а након тога је указано на потпуно другачије схватање и математике и броја у савременој филозофији математике. Акценат је стављен на логицистичку дефиницију броја. Оно што се намеће као, условно речено, закључак, јесте постојање једне *а приори* структуре која омогућава различите врсте односа према броју чак и код животиња, или деце у најранијем узрасту. Овај сегмент анализе поткрепљен је бројним психолошким истраживањима. Указано је и на значај који број има у ширем, духовном контексту наше културе.

Кључне речи: *број, математика, питагорејци, психологија, митологија.*

Математичари, обично, игноришу дечја и филозофска питања јер и једна и друга питања сматрају – дечјим. Она су за њих наивна, и то је истина, јер она заиста нису утемељена на претходно изграђеном теоријском становишту или систему аксиома. Деца слободно питају о свему и њихова наивност огледа се у чињеници да мисле да се о свему може питати, па и о почецима тог свега.

Кад одрасту, деца углавном забораве та питања. Постану „мудри одрасли" чија се мудрост састоји у „знању" да се важна питања не постављају. Ако их не забораве, онда постају филозофи који се препознају по опсесивном инсистирању, пре свега, на питањима о почетку. Хусерл (Husserl) није без разлога рекао да је филозоф *вечити почетник*. А шта је на почетку математике ако није број и зар онда није очекивано да се филозофи највише интересују за

[*] eric@pfu.kg.ac.rs
[*] markovic@pfu.kg.ac.rs

број? Међутим, историчари математике користе различите начине да управо питање о броју заобиђу и да почну од следећег корака, аритметичких операција, на пример. На питање шта је на почетку математике и да ли је то број, један историчар математике наводи, духовиту опаску, да је на почетку заиста број и да људи „у почетку бројаху овце, а потом су се ствари искомпликовале” (Божић, 2002: 7). Ми смо желели да покажемо да су ствари биле већ довољно компликоване и са бројањем оваца!

ФИЛОЗОФИЈА МАТЕМАТИКЕ ИЛИ МАТЕМАТИЗАЦИЈА ФИЛОЗОФИЈЕ

Када се осврнемо на историју ове две дисциплине тешко је дати јасан и дефинитиван одговор на питање – да ли је реч о историји филозофије математике или је у питању стална математизација филозофије? И колико год да идемо у прошлост, трагајући за почетком, увек затичемо овај однос већ успостављен, а везу између филозофије и математике испреплетану и чврсту. Многи филозофи су сматрали да је тај однос апсолутно природан и нужан, наглашавајући значај и важност математике, као кључне претпоставке и предуслова за настанак филозофије. Платон је на експлицитан начин то исказао кроз натпис на улазу у Академију, који је, по легенди, гласио: *Нека не улази ко не зна геометрију*! За Платона математика је била сам темељ рационалног знања о универзуму од кога сваки филозоф мора почети. О томе, на сличан начин, говоре и Декарт, Спиноза, Кант и многи други.

Математика као наука створена је, дакле, веома давно, у време старе Грчке, када је започео развој свега онога што сматрамо данас важним за европску културу: поред филозофије и математике, то је време настанка грчке уметности, драме, политичке мисли... Шта је и под којим условима покренуло стварање овог *унутрашњег простора,* ограниченог једино правилима универзалне рационалности којој се повинују људи који су себе почели да називају математичари и филозофи остаће, вероватно, заувек тајна. У овом *простору* не постоје ни религиозни, ни традиционални, ни политички ауторитети, нити је форма саопштавања истине „митос” (прича) – оно што је овде *истина* мора бити саопштено у форми *доказа* који је „зависан само од рационалне демонстрације, доступан свима и принципијелно оповргљив, тако да онај који тврди да је нешто истина, а то се на крају покаже да није истина, мора то и признати. [...] Доказ има да буде доказ и то је све” (Badiou, 2016: 31–32). Или као што кажу Бурбаки[1] (Bourbaki) у *Théorie des ensembles*: „Од старих Грка до данас, ко каже *математика*, заправо каже – *доказ*” (Bourbaki, 1970: E.I.7).

[1] Николас Бурбаки је колективни псеудоним групе француских математичара, бивших студената *École normale supérieure*. Група је основана 1934/35. године и током двадесетог

Кроз тешко прозирне магле времена и историје увек се издваја неколико имена, Талес и Питагора, пре свега.[2] Сабо (Szabo) као добру илустрацију новог доба и формулисања методе мишљења које је своје прецизирање задобило у математици, наводи и Парменидово закључивање: „Очигледно је да индиректни аргумети играју веома важан део елејске филозофије. Без тога не би било могуће успоставити основу учења као што су *не-кретање, не-промена, не-постајање, не-пропадање, не-простор, не-време*. [...] ја верујем да је утицај елејске филозофије био значајан за одбацивање емпиризма и визуелног потврђивања у грчкој математици” (Szabo, 1978: 216).

Бадју (Badiou), такође, сматра да је закључивање на основу противуречности одлучујући квалитет менталне моћи која је открила математику. Укратко, закључивање по апсурдности доказује да исказ *п* је истинит, не тако што ће „конструисати” директно његову истину полазећи од већ утврђених истина, већ доказујући да је супротан исказ, исказ *не-п*, обавезно лажан.

Талес, откривајући простор *апстрактног* у коме бивствују филозофија и математика – стварајући математику као дедуктивну науку одвојену од конкретне стварности – управо је у овој апстрактности пронашао упориште за сигурност математике и њене истине до које се долази помоћу доказа.Утицај геометрије на филозофску и научну методу био је веома дубок, јер је геометрија, коју су Грци утемељили, полазила од аксиома који су били очигледни сами по себи, затим је дедуктивним поступком закључивања стизала до теорема које нису биле очигледне и које су се могле искуствено потврдити. Одатле је следио закључак да је свет могуће спознати тако што ћемо, када спознамо оно што је очигледно, применити дедукцију и тако доћи до истине.

Питагора је наставио да развија математику као сигурну апстрактну спознају. По Аристоксеновом сведочењу људи су, до Питагориног времена, бројеве користили искључиво у трговачким пословима: „Науку пак о бројевима чини се да је највише од свих почастио и унаприједио Питагора: одвео ју је из трговачке службе и све је ствари поређивао с бројевима” (Diels, 1983: 398).

века постала је позната по серији уџбеника посвећених чистој математици који су објављени под заједничким именом *Éléments de mathémathique.*

[2] Аутори не могу прећутати извесну нелагоду коју осећају док говоре о хронологији старог века. Нелагода се увек јавља кад нисте у потпуности сигурни у истинитост онога о чему говорите. За нашу несигурност крив је, наравно, један математичар! Од друге половине седамдесетих година прошлог века, један од најзначајних руских математичара двадесетог века, Анатолиј Фоменко (A. T. Fomenko) примењујући математичко-статистичке методе на историјска документа, затим анализирајући астрономске хороскопе, ствара нову хронологију људске историје. Оно што смо навикли да зовемо „стара Грчка” по његовим истраживањима одиграло се, не у вековима пре нове ере, већ од 13. до 16. века нове ере. Такође рођење Исуса Христа, по његовом мишљењу, треба датирати у 1152. годину нове ере. Код нас је преведена једна од његових првих књига о хронологији, *Статистичка хронологија – математички поглед на историју*.

Математика – као дедуктивно извођење доказа – већ од почетка, нешто је више од саме математике. Њени докази, у извесном смислу, нису били од овога света, они су били резултат чистог мишљења чију сигурност и истинитост емпиријско знање не може да обезбеди, а, с друге стране, изгледало је да математичко знање може да се примени на емпиријски свет. Математика је оснаживала уверење да је предмет мишљења истинитији од онога што видимо, да је мисао изнад чула. Или како каже Расел (Russell), парафразирајући Хегела: „Уколико се свет чула не слаже са математиком, утолико горе по свет чула” (Rasel, 1998: 48). И, ако је мистицизам веровање да поред овог света постоји, у исто време, и неки други свет, онда је потпуно разумљиво што је математика од самог почетка била прожета посебним обликом мистицизма. „Математика је, верујем, основни извор веру у вечиту и праву истину, као и у разумски свет који надилази људска чула. [...] јер су математички објекти као што су бројеви, ако су уопште стварни, вечити и безвременски” (Rasel, 1998: 54).

Кључно питање на које су питагорејци тражили одговор јесте питање које се тиче начина постојања бројева, њиховог онтолошког статуса. Питагорејски приступ бројевима био је, у извесном смислу, непосредан и наиван - број је био тај облутак или ти облуци, или та дуж. Он је *био* ствар. Тако Аристотел каже да за питагорејце ствари јесу бројеви и да је све што постоји састављено од бројева. Није лако разумети шта питагорејци мисле под оваквим бројем. Аристотел у *Метафизици* каже да га они схватају као математички број, али сматрају да се он налази у самим стварима. (*Метафизика*, 1080b: 2–3) То би значило да је математички број и број на коме је утемељен космос један те исти број. Рећи да је све број један је од начина да се каже да је космос нумеричка структура. На тај начин је први пут у контексту старије филозофије математике постављен њен фундаментални проблем – какав је однос сигурне апстрактне математике и конкретне природе. Питагора је први поставио проблем и понудио решење – природа и математика имају исти *физис*, и природа и математика су *бројевне природе*, одакле следи могућност примене апстрактне математике на конкретну природу.[3] Временом ће овај питагорејски увид бити доведен у питање чиме ће се отворити проблем применљивости математике на конкретно, што постаје и остаје најважнија тема старије филозофије математике.

Талесу се приписује прво схватање броја као мноштва састављеног од јединица. Међутим, Аристотел наводи у *Метафизици* да такво схватање броја деле и питагорејци. (*Метафизика*, 986a: 20 et pass). За Аристотела, као и за Еудокса, број је ограничено мноштво (*Метафизика*, 1020a: 13). И поред тога што је број доследно дефинисан као мноштво јединица, сама јединица није

[3] „Већина данашњих и некадашњих физичара који верују у примењивост апстрактне математике у физици исто су толико мистици колико је то и Питагора, јер се њихова вера углавном заснива на идентификацији Питагориног типа” (*Новија филозофија математике*, 1987, стр. 13).

увек била једнозначно одређена. Аристотел јединицу није сматрао бројем, већ мером броја. Становиште да јединица није број него основ броја временом је превладало и ушло је у Еуклидове *Елементе*. Ово становиште заступаи Платон који у *Држави* (526a) каже да је математички број састављен од апстрактних, међусобно идентичних јединица. Сваки број се може добити додавањем јединице претходном члану низа почевши од јединице саме. Међутим, око статуса математичког броја у Академији не постоји сагласност. За Платона број бивствује између света идеја и ствари, што значи да он није једна од идеја. Платон за разлику од питагорејаца сматра да не постоји поклапање и идентификација између апстракног и конкретног, тврдећи да је *идејно* објективни норматив и коректив конкретном. Спеусип, такође, није признавао идеје-бројеве и сматрао је да постоји само математички број. Ксенократ је, с друге стране, изједначавао математичке бројеве и идеје (*Метафизика*, 1080b 13-6).

Према томе, може се казати да грчки појам броја (гр. Αριθμός) репрезентује множину објеката, и то мерљиву јединицом.

Новија филозофија математике, с друге стране, свој смисао постојања види у решавању проблема који се за старију филозофију математике уопште није постављао – то је питање *сигурности* апстрактне, чисте математике. Окупирана овим проблемом она и не долази до питања *применљивости* који је вековима био најважнији проблем. Или га свесно одбацује као што то чини Гудштајн (R. L. Goodstein), који, говорећи о проблему *постојања* у математици, каже: „Наравно, логички проблем примјене математике у стварном свијету врло је занимљив и од великог је филозофског значаја; ја се на њега не обазирем [...]”. И поредећи математику с шахом додаје: „Окренемо ли се сада од шаха к аритметици, видимо да одговор на наше прво питање, постоји ли број два, гласи: број два је једна од улога коју играју знакови у аритметици, и право питање није постоји ли број два, него постоји ли аритметика. [...] Чини ми се да аритметику не смијемо схватити једном игром попут шаха, него радије једном развијајућом серијом игара” (Goodstein, 1987: 122–123).

Дакле, питања новије филозофије математике су, пре свега: На чему се темељи *сигурност* чисте математике? У двадесетом веку добили смо три одговора на ова питања: одговор логицизма, интуиционизма и формализма.

За нашу анализу важно је нагласити да питање о *сигурности* математике отвара и питање о *предмету* математике. О чему заправо говори математика, да ли она уопште описује неке *предмете* и ако их описује, који је модалитет њиховог постојања? Шта је њихов *modus vivendi*?

Видели смо, када је реч о првом предмету математике, *природном броју*, наша објашњења кроз историју крећу се од једне до друге неодређености. Број везујемо уз реалне предмете, њихова количинска својства, урођене идеје, објективне идеје... Леополд Кронекер (Leopold Kronecker) у свом предавању из 1886. године каже: „Природни бројеви су једино што нам је драги Бог дао, све

остало је човеково дело” (Божић, 2002: 237). Наравно, то је само духовит начин да се каже да ми о темељу или почетку саме математике, ако је то природни број, не можемо ништа да кажемо, јер су то божанске ствари које превазилази људски ум. Питагора, би се, с првим делом ове тврдње, несумњиво сложио.

Вратимо се разматрањима о броју и погледајмо једно од решења овог проблема. Оно што је најчешћи случај, када говоримо, на пример,о броју 3, јесте да је најједноставније и најпоучније упућивање на одређени скуп. На пример, скуп који чине палац, кажипрст и средњи прст и све то праћено говорном поуком из бројања која се састоји у изговарању бројева један, два и три док у исто време показујемо поједине чланове датог скупа. И то је заправо поступак који примењујемо у првим покушајима да децу научимо да броје. Међутим, основни приговор овој поуци јесте управо то да је она *самопоука* о употреби бројева, која унапред претпоставља знање о томе *шта су* бројеви и *где су* бројеви који се овде придружују појединим прстима. На овом приговору се базира и логицистичко разумевање логичког статуса природних бројева: „[...] они су логички атрибути који не припадају предметима већ појмовима. Да је неки број, рецимо 3, број неког појма, значи да под тај појам потпадају три објекта” (Carnap, 1987: 37).

На тај начин бројеви су дефинисани преко кореспондентних скупова, прецизније речено као заједничко *својство* међусобно кореспондентних скупова. Тако је број схваћен као скуп свих међусобно сличних скупова (*Новија филозофија математике*, 1987: 22–23).

Овим завршавамо кратак преглед неколико најважнијих концепција броја у старој и новој филозофији математике. Наравно, без претензије да он буде свеобухватан и исцрпан. Желели смо да истакнемо могуће правце размишљања о проблему броја. Видимо да се схватања античких филозофа и математичара битно разликују од начина на који данашња филозофија математике гледа на број. Међутим, да ли је истина филозофа и математичара једина „истина” о броју? Како схватају бројеве они који нису ни филозофи ни математичари? Могу ли нам птице и деца рећи нешто важно о броју?

ОСЕЋАЈ ЗА БРОЈ – ПТИЦЕ, МАЈМУНИ, ЛАВОВИ И ЈЕДАН КОЊ

Ако питамо психологе – *ко броји* – добићемо следећи одговор: *Скоро сви*! Голубови, пацови, мајмуни, многе друге животиње, укључујући и човека! Истраживања, од којих ћемо нека поменути, а која су обављена на животињама, деци и одраслима, дају, заиста, обиље материјала чијом анализом можемо стећи барем делимичан увид у дубину проблемао коме покушавамо нешто да кажемо.

Тобајас Данциг (Tobias Dantzig) у својој књизи *Number, the language of science* увео је појам *осећај за број* који се од тада често користи у психологији да означи један *проширен* начин употребе и говора о броју. Дакле говори се, условно речено, о *броју*, али који није строго математички или филозофски број. Он пише: „Човек, чак и на нижим ступњевима развоја, поседује способност коју ћу, у недостатку другог имена, назвати *осећајем за број*. Ова способност му омогућава да примети промену у мањој групи када се, без његовог директног знања, тој групи одузме или дода неки предмет. Осећај за број не треба мешати са бројањем који је вероватно много каснијег порекла и укључује, као што ћемо видети, прилично замршен ментални процес. Бројање је, колико знамо, искључиво људски атрибут, док неке животиње изгледа да поседују рудиментарно чуло за бројеве слично нашем” (Dantzig, 1945: 1).

Међутим, веома брзо, истраживања везана за *осећај за број*, проширила су се и на животињски свет. Један од првих истраживача који је дошао до закључка да птице имају осећај за број био је немачки психолог Ото Кохлер (Otto Koehler). У једном од експеримената које је спроводио, гаврану по имену Јакоб, показиване су две кутије, од којих је у једној било хране. На поклопцима кутија био је распоређен различит број тачака. Карта поред кутије имала је исти број тачака као кутија са храном, само другачије распоређене. Гавран је, након бројних понављања научио да отвори кутију на чијем се поклопцу налази исти број тачака као на карти, ако жели да дође до хране. По Којхлеу, он је умео да уочи разлику између две, три, четири, пет и шест тачака (Koehler, 1951: 41–45).

Многе птице осећај за број испољавају кроз тачан број понављање одређеног тона у својим песмама. На пример, канаринац који је одрастао на једном подручју понавља одређени тон шест пута, док канаринац одрастао на другом месту понавља седам пута. Чињеница да је број понављања непроменљив и непогрешив долази се до закључка да птица препознаје број понаваљања у својој мелодији.

Измештање истраживања о броју, или прецизније речено о *осећају за број*, из сфере математике и филозофије у сферу анималног, отворио је нову димензију разумевања *бројности* као једне од суштинских структура света и живота, која је чак у функцији његовог опстанка.

Један од важних закључака истраживања на животињама јесте да је *осећај за број* у директној функцији преживљавања. Животиње које су у стању да упореде бројност противника и бројност своје групе могу да направе животно важну процену да ли да беже или да се боре. Ако је група нападача бројнија онда је сврсисходније бежати, а ако је малобројнија онда има смисла остати и борити се. Карен Мекомб (Karen McComb) са својим сарадницима обавила је истраживање које је у великој мери потврдило претходно речено. Они су мањим групама лавица у националном парку Серенгети у Танзанији пуштали снимљену рику лавова. Када би број различитих гласова са снимка премашио

број лавица у групи оне би се повлачиле, међутим ако би број лавица био већи оне би остајале и припремале се за борбу. Очигледно је у питању врло апстрактна способност поређења бројности сопствене групе коју виде и бројности групе чије припаднике само чују (McComb, Packer, Pusey, 1994: 385).

Експерименти са шимпанзама изазвали су највећу пажњу што је, наравно, очекивано, пошто се од мајмуна разликујемо тек за неколико процената. Барем када је ДНК у питању! Јапански научник Тецуро Мацузава (Teotsuro Matsuzawa) осамдесетих година прошлог века научио је шимпанзу Али да користи арапске бројеве од 1 до 9 за одређивање броја предмета у групи с тачношћу и до 95 посто (Matsuzawa, 1985: 57–59). У једном од најимпресивнијих истраживања које је спроведено, Сара Бојсон (Sarah Boyson) научила је шимпанзу Шели да придружује картице са исписаним бројевима од 1 до 9 адекватним групама предмета. Такође, умела је да изводи једноставна сабирања користећи симболе. Када би јој показали картице са бројевима два и три она би одмах показивала картицу са бројем пет (Boyson & Bernston, 1996: 76–86).

Најпознатија прича о животињама и бројању,ипак, је прича о коњу који *није* умео да броји. Тај случај бацио је сенку на резултате које су уз самопрегоран труд постизали многобројни пацови, канаринци, папагаји, делфини, мајмуни у бројним истраживачким лабораторијама. О чему се ради? Почетком двадесетог века у Немачкој живео је коњ по имену Ханс. Његов газда, господин Вилхем фон Остен, после десет година упорног рада објавио је да је свог коња Ханса научио аритметику. Када би Фон Остен пред многобројном публиком на табли написао 3 плус 5 и показао коњу, коњ би пажљиво осам пута ударио копитом о земљу. Оно што је било још импресивније, Ханс је умео да сабира и разломке. Када би Фон Остен на табли написао 1/2 плус 1/3 Ханс би најпре ударио пет пута, а затим после краће паузе још шест пута и на тај начин дао тачан одговор 5/6. Хансово знање аритметике постало је изазов за многе истраживаче па је група стручњака на челу са познатим психологом Карлом Штумфон (Carl Stumpf) обавила пажљиво испитивање и закључила да Ханс заиста уме да рачуна. Међутим, у тај резултат није био уверен и Штумфов асистент који је тражио да се експеримент понови. Написао је задатак на табли и уочио да кад год је само Ханс видео постављени задатак давао је погрешан одговор, а када је постављени задатак на табли видео и Фон Остен, Ханс је давао тачан одговор. Закључак је био несумњив: Фон Остен је на неки начин, неким гестом, на пример, давао Хансу знак када да престане да удара копитом. Доказано је да уместо Ханса ипак рачуна Фон Остен (Devlin, 2001: 33–35).

Овај случај бацио је сенку на резултате тешких, сложених и дуготрајних истраживања на животињама које је, од тада, увек пратило сумњичаво питање – да се не понавља случај са коњем Хансом? Наравно, то не значи да су таква истраживања прекинута. Напротив, њих је све више, у складу са развојем техничких могућности испитивања. Овај случај нам показује још нешто:

некада, наизглед, мала грешка у истраживању или организацији експеримента може довести до екстремно погрешних закључака. Такав један превид у извођењу експеримента приписује се и аутору чија су истраживања у 20. веку, у великој мери, заслужна за ставове које имамо о когнитивном развоју деце – Жану Пијажеу (Jean Piaget).

ПСИХОЛОГИЈА БРОЈАЊА – ПИЈАЖЕ, ДЕЦА И БОМБОНЕ

Пијаже, када је у питању број, поставља две кључне тезе. Прва је да деца до десет месеци старости немају свест о *очуваности објекта* и друга је, да до пет година не поседују *осећај за број* (Пијаже, 1953).

Пијаже, први закључак заснива на запажању да беба од десет или мање месеци престаје да тражи неки предмет, на пример играчку, ако јој неко тај предмет сакрије под ћебе. По Пијажеовом мишљењу то се дешава зато што беба мисли да је предмет престао да постоји. Међутим, новија истраживања указују да је вероватнији закључак да беба нема довољно развијену координацију руку да би могла да направи покрет према скривеном предмету. С друге стране, познато истраживање које је спровео амерички психолог Тони Сајмон (Tony Simon) са сарадницима показују, међутим, да број спада међу најзначајније одлике и облике физичког света који дете „очекује да види” као структуру тог света. Експеримент је спроведен са бебама од 3 до 5 месеци где су нумеричке способности истраживане коришћењем парадигме *кршење очекивања*. Ако беба види да иза завесе нестају две лутке, неће реаговати, кад види, након што се завеса подигне, две црвене лопте. Али ће реаговати ако види само једну лопту. Истраживање је показало да су бебе осетљиве на немогуће исходе након операција сабирања или одузимања на малим скуповима објеката, без обзира на промену идентитета. Дакле, очигледно је да трансформација једног предмета у други изазива мању збуњеност код бебе него промена у броју (Simon, Hespos, Rochat, 1995: 254–269).

Пијажеова друга теза је да деца не поседују осећај за број све до узраста око пет и по до шест година. Један од разлога зашто је то тако јесте, по Пијажеу, чињеница да деца немају развијено осећање очувања количине или квантитета. Пијаже у свом познатом предавању из 1949. године, које смо поменули, наводи, као аргумент за овај закључак, експеримент у коме дете упорно тврди да има више воде у вишој посуди него у нижој посуди и поред тога што види да се иста вода пресипа из једне посуде у друге. По Пијажеу очување количине постоји тек онда кад дете стекне појам да је целина састављена од делова које можемо да распоредимо на било који начин, дакле, када стекне представу о томе да размештање предмета у групи не мења њихов број.

Пијажеов кључни експеримент, на чије резултате многи савремени истраживачи имају примедбе, изгледа овако: психолог би детету од четири године показао ред од шест флаша и ред од шест чаша који су међусобно једнако удаљени, а затим би га питао чега има више. Дете би одговорило да их је исто. Затим би истраживач размакао чаше тако да образују дужи ред и поновио питање. Дете би одговорило да сада има више чаша. Дакле, тврдио је Пијаже, четворогодишњаци не схватају идеју очувања броја, јер не уочавају да размештање предмета у групи не мења њихов број.

Велики број истраживача указао је, по њиховом мишљењу, на кардиналну грешку коју Пијаже прави у овом експерименту: он није узео у обзир да разговор са малом децом, па и вербална комуникација уопште, никада не може да се ослободи утицаја емоција и социјалног контекста. На овај проблем вербалне комуникације указали су, касних 60-их година, Жак Мелер (Jacques Mehler) и Том Бевер (Tom Bever). Они су поновили Пијажеов експеримент, али са двогодишњом и трогодишњом децом у коме су деца у потпуности била успешна. Истраживачи су у овом експерименту уочили једну околност за који мисле да је одлучујућа за добре резултате која су деца у њиховом експерименту постигла.

Деца око пете године старости, с којом је Пијаже радио, почињу да развијају осећај за *контекст* у коме се питање поставља. Резоновање типа „шта он заправо хоће?”, својствено је узрасту деце с којом је Пијаже радио, а што он није узео у обзир. Да би потврдили да деца старија од две године имају добар осећај за број, Мелер и Бевер изменили су Пијажеов експеримент тако што су редуковали вербални садржај. Уместо чаша и флаша, детету су показали два реда бомбоница. У једном реду било је шест бомбоница, а у другом четири. Некада би редови били исте дужине, некада би био дужи ред од шест, а некада ред од четири бомбонице. Уместо да поставе питање у ком реду има више бомбоница, детету би рекли да узме један ред и поједе га. Свако дете, без изузетка, узима ред у коме има шест бомбоница без обзира да ли је у том тренутку тај ред дужи или је дужи ред од четири бомбонице (Mehler & Bever, 1969).

Џејмс Мекгеригл (James McGarrigle) и Маргарет Доналдсон (Margaret Donaldson) су такође направили једну варијацију Пијажеовог експеримента, овог пута у луткарском позоришту. Као и Пијаже образовали су два реда са истим бројем предмета и питали дете у ком реду има више предмета. Дете би дало тачан одговор. Испитивач би тада погледао у страну, а плишани меда из луткарског позоришта би размакао предмете у једном реду. Кад би се истраживачпоново окренуо у правцу предмета, рекао би детету да је шашави меда направио збрку и поново га питао у ком реду има више предмета. Дете је, по овим истраживачима, очигледно сматрало питање смисленим, с обзиром да истраживач није видео шта је меда урадио, и давало би тачан одговор. Али када би испитивач поновио поступак тако што би он пореметио редове тако да дете то види, на питање о броју петогодишњаци би одговор заснивали на дужини исто као у Пијажеовом експерименту (McGarrigle & Donaldson, 1974-1975: 341–350).

Један од експеримената који се бави истраживањима на деци најранијег узраста и који је изазвао велику пажњу, јесте експеримент који су извели Ранка Бијељац и њени сарадници у Лабораторији за когнитивну науку и психолингвистику у Паризу. Учесници експеримента биле су бебе старости само четири дана. Бебе су могле најпре да чују низ двосложних речи, а затим низ тросложних речи. Замена једне двосложне речи другом двосложном није изазивала никакву реакцију, замена једне тросложне речи другом тросложном такође. Једина реакција је била када би се низ речи истог броја слогова наставио речју другог броја слогова. За мерење реакције, истраживачи су користили бебин рефлекс за сисање, тако што су повезали цуцлу преко трасдуктора за притисак са компјутером (Bijeljac-Babić, Bertonici, Mehler, 1991: 711–721). Важно је истаћи да је ово „рачунање” беба ограничено на разликовање бројева 1, 2, 3. Деца млађа од годину дана нису способна да разликују групу са четири предмета од групе са пет или шест предмета.

Аналогија, као што знамо, није поуздан метод закључивања, али, ипак желимо, да укажемо на једну сличност која се јавља у свим истраживањима *осећаја за број*. Истраживања спроведена на људима, па чак и на овако раном узрасту као у претходном експерименту, увек откривају једну *бројевну границу* која се зове број *три*. Ми опажамо да нечега има 1, 2 или 3 без бројања, бројање почиње тек ако је нечега 4 и више.У сваком систему за представљање бројева, који нам је познат, остао је траг овог посебног статуса прва три броја, који се увек означавају на исти начин: 1 се означава једном цртом, 2 помоћу две црте, 3 помоћу три црте. Такав је случај са римским системом где су, као што је познато, прве три цифре I, II, III. У мајанском систему користе се тачке: *, **, ***. Исти случај је и са арапским бројевима. Староиндијски систем, од кога они потичу, користио је водоравне црте: 一, 二, 三, који су када је писање почело да се изводи без подизања оловке са папира, добили изглед данашњег броја 2 и 3 (𝍠, 𝍡). У неком тренутку прва црта постала је усправна и ето их: 1, 2, 3, који су кроз штампу стилизовани овако како их данас познајемо (Devlin, 2001: 65–66).

Али треба нагласити да наше дружење са бројем почиње много пре појаве Талеса и Питагоре. Бројеви су били део исконске митолошке и религијске логике пре него што су прешли у математичку логику. Они су део нашег разумевања света које се не односи увек на бројање и *квантитет*. Напротив, бројеве много чешће користимо када желимо да кажемо нешто битно о *квалитету* и својствима света који је у нама и око нас. Хришћански Бог, на пример, периоде стварања света дели на дане у којима се стварање одиграва, уносећи тако број у саму структуру света.[4] И не само света, већ је и Бог Један и Тројица, у исто време, такав је и старословенски Триглав, такав је и индијски бог Брама који има три лица. У тој логици, број три, који исказује

[4] Бројеви се на много начина појављују у *Библији*. Од броја дана стварања света, преко загонетног броја година живота првих људи (Метузалем је, на пример, живео 969 година), четврте књиге Мојсијеве која носи назив „Књига бројева”...

суштинско својство Бога, „већи” је од било ког другог броја, као што се број 12 (12 апостола, 12 богова на Олимпу...) *разликује* од броја 11 за много више од једне јединице. Такође, потрага за идеалном пропорцијом и златним пресеком, открива нашу исконску потребу да бројем искажемо и наш однос према лепоти, а причом о 10 божјих заповести већ вековима, покушавамо да обухватимо доброту, сматрајући да нам управо број 10 у томе суштински помаже. И зато, док обављамо неки рачун са бројевима, ми често нисмо ни свесни у којој мери преко бројева учествујемо, не у математичким операцијама, већ у једном прастаром ритуалу општења и размене са светом.

Наравно, на крају, ослобођени било какве илузије о „дефинитивним одговорима”, желимо да нагласимо да је наша намера у овом раду, да подвучемо, нагласимо и истакнемо дубину проблема у коме се налазимо сви ми који се, на овај или онај начин, бавимо бројем. Прича о броју у великој мери подсећа на причу о деди и репи, али без срећног краја. Колико год математичара, филозофа, психолога и свих других научника формирало ланац који би да „ишчупа” број, испоставља се да је корен много дубљи него што смо очекивали и да увек има „још”.

Литература

Badiou, A. (2016). *Eloge des mathématiques*. Paris: Flammarion.

Bijeljac-Babić, R., Bertonici, J. & Mehler, J. (1991). How do 4-day-old infants categorize multisyllabic utterances?. *Developmental Psychology*, 29, 711–721.

Божић, М. (2002). *Преглед историје и филозофије математике*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Boyson, S. T. & Bernston, G. G. (1996). *Quantity-based interference and symbolic representation in chimpanzees*. *Journal of Experimental Psychology*, 22, 76–86.

Bourbaki, N. (1970). *Théorie des ensembles.* Paris: Bourbaki.

Goodstein, R. L. (1987). Postojanje u matematici. *Novija filozofija matematike*. Beograd: Nolit.

Dantzig, T. (1945). *Number, the language of science*. New York.

Девлин, К. (2001). *Математички ген*. Београд: Плато.

Diels, H. (1983). *Predsokratovci I*. Zagreb: Naprijed.

Кнежевић, В. (2016). *Математика у Платоновој филозофији*. Београд: Српско филозофско друштво.

Koehler, O. (1951). *The ability of birds to count*, Bull. of Animal Behaviour, 9.

Matsuzawa, T. (1985). *Use of numbers by a chimpanzee*. *Nature*, 315, 57–59.

Mehler J. & Bever, T. G. (1969). Cognitive capacity of very young children. *Iowa Science Theachers Journal*, 6(4), Article 12.

McGarrigle, J. & Donaldson, M. (1974–1975). *Conservation accidents*, Cognition, 3, 341–350.

McComb, K., Packer, C. & Pusey, A. (1994). Roaring and numerical assessement in contests between groups of female lions, Panthera leo. *Animal Behavior*, 47, 379–387.

Новија филозофија математике (1987). Београд: Нолит.

Piaget, J. (1953). La genèse du nombre chez l'enfant u: *Initiation au calcul*. Paris: Cahier de pedagogie moderne.

Расел, Б. (1998). *Историја западне филозофије*. Београд: Народна књига.

Szabo, A. (1978). *The beginnings of greek mathematics*. Boston: D. Reidel publishing.

Simon, T. J., Hespos, S. J. & Rochat, P. (1995). *Do infants understand simple arithmetic? A replication of Wynn* (1992), Cognitive Development, 10, 254–269.

Фоменко, А. Т. (1997). *Статистичка хронологија – математички поглед на историју*. Београд: Математички институт САНУ.

Фрибе и Алберс, Ф. (2015). *Тајни живот бројева*. Београд: Лагуна.

Хокинг, С. (1988). *Кратка повест времена*. Београд.

Carnap, R. (1987). Logicističko zasnivanje matematike. *Novija filozofija matematike*. Beograd: Nolit.

Milomir D. Erić
University of Kragujevac, Faculty of Education, Užice
Olivera R. Marković
University of Kragujevac, Faculty of Education, Užice

ON SOME ASPECTS OF NUMBER AND NUMERACY

Summary

In this paper, we tried to shed light on *the problem of number* from different angles. We first analyzed the key definitions of number which determined our understanding of number in the science of mathematics and mathematics teaching. It primarily concerns the understanding of number in the philosophy and mathematics of Ancient Greece, the Pythagoreans and Plato. Then, we pointed to a completely different understanding of both mathematics and the notion of number in the contemporary philosophy of mathematics. The emphasis was placed on the logicist definition of number. What suggests itself as a kind of conclusion is the existence of *a priori* structure which allows for different attitudes towards number, even in animals, or in children from the earliest age. This segment of analysis was supported by numerous psychological research publications. We also pointed to the significance of the notion of number in a broader, spiritual context of our culture.

Keywords: *number, mathematics, the Pythagoreans, psychology, mythology.*

Научни скуп
Савремено предшколско васпитање и образовање – тенденције, изазови и могућности
Педагошки факултет у Ужицу
20. октобар 2023.

ISBN 978-86-6191-077-7
DOI 10.46793/SPVO23.357P
УДК 796.012.1-053.4
Оригинални научни чланак
стр. 357–370

Слободан Љ. Павловић[*]
Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет, Ужице
Владан М. Пелемиш[*]
Универзитет у Београду, Учитељски факултет, Београд
Небојша З. Митровић[*]
Универзитет у Источном Сарајеву, Педагошки факултет, Бијељина
Ивко А. Николић[*]
Универзитет у Београду, Учитељски факултет, Београд

ЕФЕКТИ ПРИМЕНЕ ПЕТОМЕСЕЧНОГ ТРЕТМАНА ФИЗИЧКОГ ВЕЖБАЊА КОД ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Апстракт: Циљ истраживања је да се утврди да ли се могу постићи значајни ефекти на кинантрополошки простор деце предшколског узраста у односу на почетно стање, применом петомесечног третмана физичког вежбања са доминантно примењеним природним облицима кретања. Узорак је сачињавало 114 дечака (5,89 ± 0,64 децималних година) са територије града Ужица. Примењена је батерија од десет моторичких тестова: трчање 20 м, полигон натрашке, тапинг руком, претклон у седу, скок удаљ из места, издржај у згибу, подизање трупа, пикадо, стајање на једној нози на тлу и брзина покрета руком. Структура активности била је четвороделна (уводна, припремна, главна и завршна) са јасно дефинисаним задацима. Највеће и статистички значајне разлике утврђене су у варијаблама *трчање на 20 м*, *издржај у згибу*, *подизање трупа* и *пикадо*. Применом експерименталног програма природних облика кретања у предшколском узрасту може се изазвати ефекат квалитативног подизања моторичких способности на виши ниво, али треба имати у виду да нису све моторичке способности подједнако осетљиве и подложне утицају.

Кључне речи: *кинантрополошки простор, предшколски узраст, вежбање, моторички тестови.*

[*] slobodan.b.pavlovic@gmail.com
[*] vladan.pelemis@uf.bg.ac.rs
[*] nebojsa.mitrovic@pfb.ues.rs.ba
[*] ivko.nikolic@uf.bg.ac.rs

УВОД

Познато је да организована физичка активност има комплексан утицај на кинантрополошки простор човека. Степен утицаја је различит у односу на пол (Gonzaga, Barros, Lisboa, Barbieri, Gobbi, 2011; Edgett, Ross, Green, MacMillan, Milne, Gurd, 2013), узраст (Boucard, Albinet, Bugaiska, Bouquet, Clarys, Audiffren, 2012; Farinatti, Da Silva, Monteiro, 2013;), здравствено стање (Drobnic, 2013; Reineck, Rolston, Bragg-Gresham, Salberg, Baty, Kumar, Wheeler, Ashley, Saberi, Day, 2013; Rieck, Jackson, Martin, Petrie, Greenleaf, 2013). Када су у питању деца, онда постоје различита мишљења о дужини трајања физичких активности. Од стране Националне асоцијације за спорт и физичко васпитање, препоручује се дневно најмање 60 минута програмиране физичке активности за децу предшколског узраста (Timmons, Naylor, Pfeiffer, 2007).

Системским и усмереним вежбањем кроз одређени временски период доводи се до многих адаптивних промена. Уколико се ти периоди поклапају са појединим сензитивним фазама развоја моторичких способности, ефекат је значајнији. Ефекти вежбања су, у најширем смислу речи, различити, и то једним делом зависи од дужине трајања. Многа истраживања су изводила третмане и експерименталне подухвате у различитим временским периодима. Побољшање моторичких способности је могуће и након једнократног упознавања са тестовима којим се мере (Tomac, Hraski, Sporis, 2012). Познато је да дужи периоди вежбања, остављају конкретније и трајније ефекте психофизичког развоја, на предшколску децу (Venetsanou, Kambas, 2010; Deli, Bakle, Zachopoulou, 2006; Elkholy, Naglaa, Rasha, 2012; Zimmer, Christoforidis, Xanthi, Aggeloussis, Kambas, 2008). У двогодишњем истраживању (Gabel, Obeid, Nguyen, Proudfoot, Timmons, 2011) на узорку деце предшколског узраста доказано је да умерена физичка активност има већи ефекат на развој моторичких способности, у првих годину дана третмана него у преосталом период третмана. Спроведено истраживање (Marković і Šekeljić, 2008; Pavlović, Marinković, Marković, 2015; Pelemiš, 2016) на деци предшколског узраста указује да постоје разлике у структури моторичког и морфолошког простора у зависности од примене експерименталног третмана. Поред ефеката на моторичке способности, вежбање има утицај и на психолошке (конативне и когнитивне) карактеристике деце. Бала и сарадници (2011) су увидели да деветомесечно вежбање позитивно утиче на аберантно понашање деце, док су Тубић и Ђорђић (2013) дошли до сличних закључака након две и по године истраживања. Редовно физичко вежбање поспешује пажњу код деце (Nieder, Kriemler, Gut, Hartmann, Schindler, Barral, Puder, 2011; Palmer, Miller, Robinson, 2013), развој когнитивних способности (Burdette & Whitaker, 2005; Ginsburg, 2007), смањује могућност од појаве негативизма и анксиозности (Ekeland, Heian, Hagen, 2005; Spence, McGannon, Poon, 2005).

Када говоримо о морфолошким карактеристикама, резултати неких досадашњих истраживања наводе на генерални закључак да правилан раст и развој морфолошких димензија утичу одређеним делом на правилан развој опште моторичке способности деце. Али и обратно, правилним развојем моторичких способности може се утицати на правилан раст и развој морфолошких карактеристика (Katić, Pejčić, Viskić-Štalec, 2004; Katić, Srhoj, Pažanin, 2005). Студија латентног простора морфолошких карактеристика спроведена (Pelemiš, Prskalo, Badrić, Madić, 2019) на предшколској деци указује на појаву генералног фактора раста и развоја са доминацијом хипотетског фактора лонгитудиналне димензионалности скелета у узрасту од шест и седам година. Висић-Трајковски и сарадници (2008) су увидели да након деветомесечног третмана вежбањем, не постоји значајна разлика у телесној тежини испитаника на иницијалном и финалном мерењу, већ су уочене разлике у дебљини кожног набора. Не треба изоставити чињеницу да је моторички простор предшколске деце до 7. године такође још увек генералног типа без јасне диференцијације изолованих хипотетских фактора. То потврђују налази истраживања (Mandić, Pelemiš, Džinović, Madić, Kojić, 2019). Стога би ова студија требало да дâ одговоре на питања који су сегменти моторичког простора највише подложни променама након примене кинезиолошког третмана, те да ли би такви модели могли унапредити моторни развој предшколске деце. Општи закључак из наведених истраживања показује да је утицај физичке активности код деце предшколског узраста више него комплексан, а ефекти третмана који се спроводе могу бити мултидимензионални (Hinkley, Crawford, Salmon, Okely, Hesketh, 2008).

Основни циљ овог истраживања јесте да се утврди да ли се могу применом петомесечног третмана физичког вежбања постићи значајни ефекти на кинантрополошки простор деце предшколског узраста у односу на почетно стање.

МЕТОД

На узорку од 114 дечака (5,89 ± 0,64 децималних година) са територије Града Ужица примењена је батерија од 10 моторичких тестова: трчање 20 м, полигон натрашке, тапинг руком, претклон у седу, скок удаљ из места, издржај у згибу, подизање трупа, пикадо, стајање на једној нози на тлу и брзина покрета руком. У периоду од пет месеци, током 2021/2022. године на подузорку од 51 дечака (експериментална група испитаника) примењен је посебан програм кинезиолошких активности у спортској школици са 3 сата недељно, док је контролна група са 63 дечака имала уобичајене активности у вртићу.

Природни облици кретања са и без реквизита били су доминантна активност током програма. Структура активности била је четвороделна

(уводна, припремна, главна и завршна). Током уводне фазе активности испитаници су се припремали за остале делове активности и повећане физичке напоре, коришћењем једноставних, природних облика кретања. Примењене су игре типа *хваталица* у три различита облика (појединачно, у пару и групама). У припремној фази активности деца су изводила одговарајуће вежбе обликовања (вежбе лабављења, истезања и јачања), у циљу припреме за активности које следе у главном делу активности.

У главном делу активности реализован је станични метод рада, а примењено је укупно шест радних места (станица). Испитаници су били подељени у пет група, од по 4 до 5 ученика, зависно од броја деце у предшколским групама. Време активности (вежбања) је било једнако распоређено за сваку станицу и износило је четири минута. Деца су на свакој станици изводили задатке који су садржали природне облике кретања (ходање, трчање, скакање, пењање, превртање, бацање и одбијање лопте тениским рекетом).

Користио се предекспериментални нацрт истраживања, тачније нацрт са једном групом, претест-посттест. Према природи научних истраживања користио се емпиријски метод, а према циљу предузимања апликативна метода, док је према познавању проблема била кориштена конфирмативна метода. У односу на временско трајање користио се трансверзални метод, док се у односу на степен контроле примењивао пулулабораторијски или полутеренски метод.

РЕЗУЛТАТИ

На иницијалном мерењу нису утврђене статистички значајне разлике у моторичком статусу деце из експерименталне и контролне групе ($F = 1,626$; $p = 0,126$), уз контролу поменутих антропометријских мера. Једино је у варијаблама *трчање 20 м* ($F = 6,608$; $p = 0,013$) и *тапинг руком* ($F = 4,980$; $p = 0,029$) нађена статистички значајна разлика у корист деце из експерименталне групе.

Табела 1. Униваријатна анализа варијансе на иницијалном мерењу

Зависне варијабле	F	Sig.
Трчање 20 м	6,608	*0,013*
Полигон натрашке	0,020	0,889
Тапинг руком	4,980	*0,029*
Претклон у седу	0,035	0,852
Скок удаљ из места	0,139	0,711

Зависне варијабле	F	Sig.
Издржај у згибу	0,827	0,367
Подизање трупа	0,874	0,354
Пикадо	0,017	0,898
Стајање на једној нози на тлу	1,377	0,245
Брзина покрета руком	1,534	0,220

F = 1,626; P = 0,126

На финалном мерењу, након примене анализе коваријансе уз коваријање резултата са иницијалног мерења и антропометријских мера, забележена је статистички значајна промена у моторичком статусу деце експерименталне групе у односу на децу из контролне групе (F = 2,026; p = 0,05). Ефекат укупних промена који се вероватно може приписати деловању експерименталног третмана износи η^2 = 0,360 (36%). Највеће и статистички значајне разлике утврђене су у варијаблама *трчање на 20 м* (p = 0,004), *издржај у згибу* (p = 0,038), *подизање трупа* (p = 0,001) и *пикадо* (p = 0,019).

Табела 2. Универијатна анализа варијансе на финалном мерењу

Зависне варијабле	F	Sig.	η^2
Трчање 20 м	9,239	*0,004*	*0,170*
Полигон натрашке	1,671	0,203	0,036
Тапинг руком	1,032	0,315	0,022
Претклон у седу	0,082	0,776	0,002
Скок удаљ из места	1,469	0,232	0,032
Издржај у згибу	4,595	*0,038*	*0,093*
Подизање трупа	13,098	*0,001*	*0,225*
Пикадо	5,895	*0,019*	*0,116*
Стајање на једној нози на тлу	1,590	0,214	0,034
Брзина покрета руком	0,966	0,985	0,088

F = 2,026; P = 0,05

ДИСКУСИЈА

Према постављеном циљу у овом истраживању анализиране су моторичке способности деце предшколског узраста са аспекта разлика између два мерења, пре и након примењеног кинезиолошког третмана, а све ради утврђивања ефеката третмана. Наиме, утицај посебног третмана кинезиолошке активности није имао ефекте на све тестиране моторичке способности, што се види из резултата истраживања. Ова чињеница упућује на условну поделу на две групе моторичких варијабли, у односу на ефекат примене кинезиолошког третмана. Прва група обухвата варијабле код којих је експериментални фактор био од позитивног утицаја на трансформацију испитиваних способности (статистички значајна разлика). Другу групу чине варијабле код којих су позитивне трансформације евидентиране, али није утврђена статистички значајна разлика у корист експерименталне групе.

Уочене значајне разлике након финалног мерења тестираних варијабли у односу на иницијално мерење, доказује да је ефекат кинезиолошког третмана имао утицај на генерални развој моторичких способности испитаника, што је у многим претходним случајевима доказано (Gallotta, Marchetti, Baldari, Guidetti, Pesce, 2009; Gutin, Yin, Humphries, Barbeau, 2005; Ruiz, Castro-Pinero, Artero, Ortega, Sjostrom, Suni, Castillo, 2006; Strong, Malina, Blimkie, Daniels, Dishman, Gutin, Hergenroeder, Nixon, Pivarnik, Rowland, Trost, Trudeau, 2005; Zivcic, Trajkovski, Sentderdi, 2008). Може се рећи да је конципирани третман физичког вежбања у трајању од пет месеци дао добре резултате у побољшању нивоа базичних моторичких способности код деце, те да већина до сада спроведених истраживања потврђује сличне добијене налазе (Badrić, Prskalo, Sporiš, 2015; De Privitellio, Caput-Jogunica, Gulan, Boschi, 2007; Jonić, Projović, Janković, 2009; Krneta, Drid, Jaksic, Bala, Stojanovic, Ostojic, 2014; Krneta, Casals, Bala, Madić, Pavlović, Drid, 2015). На иницијалном тестирању брзине (*трчање 20 м* и *тапинг руком*), забележене су разлике у постигнутим резултатима. Претпоставља се да су узрок оваквих резултата нехомогеност групе, с обзиром да се ради о предшколској деци која су различито била подвргнута неким облицима вежбања или нису уопште организовано вежбала. Након петомесечног третмана, разлике у резултатима варијабле *трчање 20 м* су постале значајније, што говори у прилог утицаја посебног кинезиолошког третмана на развој брзине као моторичке способности (Iivonen, Sääkslahti, Nissinen, 2011; Kordi, Nourian, Ghayour, Kordi, Younesian, 2012), али не треба изоставити утицај моторичког сазревања брзине, који је карактеристичан за узраст 6 и 6,5 година (Popović, Cvetković, Grujičić, 2006).

Специфична карактеристика истраживања је да нису забележене разлике на варијабли *тапинг руком*, у односу на иницијално мерење. Неки од разлога за појаву оваквог резултата су могућности утицаја претходног искуства, функционалних карактеристика и заступљености употребе у односу на страну тела (лева–десна) екстремитета руке (Bishop, Ross, Daniels, Bright, 1996).

Запажа се повећање способности брзине код деце узраста од шест година. Брзина појединачних покрета расте у предшколском узрасту и израженија је код дечака, што је и потврђено у овом истраживању. Битна чињеница која се не сме изоставити приликом закључивање добијених налаза је тешкоћа у правилном утврђивању моторичког статуса детета у посматраном периоду. То се објашњава чињеницом да се приликом извођења моторичких тестова способности не испољавају изоловано као код одраслих, те је јако тешко одредити за процену којих моторичких способности служе. На пример: тест скок удаљ из места код одраслих процењује експлозивну снагу доњих екстремитета, док се приликом тестирања предшколске деце сматра да се врши евалуација координације. Такође, други пример који је често присутан је тест тапинг руком, што је случај у нашем истраживању, којим се код одраслих процењује фреквенца алтернативних покрета руку, а код предшколске деце може проценити њихова способност координације (Mandic, Martinovic, Pelemis, 2017). Од тога, између осталог, зависи којом брзином особа може формирати сопствене моторичке програме, тј. којом брзином може усвајати нове кретне структуре.

Кинезиолошки третман је најзначајнији утицај остварио на снагу (статичка снага раменог појаса и репетитивна снага трупа) и прецизност испитаника. Наиме, повећање снаге деце могуће је и без хипертрофије њихових мишића, повећање обима мишића се објашњава и њиховим растом и умножавањем њихових мишићних ћелија (Plazibat, Vidranski, Zečić, 2007). Аутори, повећање снаге, приписују и деловању осталих фактора, као што су адаптација нервног и осталих система и реакција деце на физичку активност. То би и у нашем истраживању могао да буде случај, али и чињеница да деца за пола године доста промене мишићну структуру под утицајем раста и развоја. Неки аутори попут Фратрића и Рубина (2006) чак напомињу да разлике у структури мишићних влакана као и интер и интрамишићне синхронизације, боље координације агониста, антагониста и синергиста, тј. са мањом енергетском потрошњом имају испитаници у предшколском узрасту након примене додатних програма физичких активности. Ови резултати су очекивани јер је предшколски узраст сензитиван период за развој моторичког простора (Burton & Rodgerson, 2001; Clark, 2005; Fisher, 2005; Williams i sar., 2009). У сензитивним фазама моторичког развоја дечаци су осетљивији на развој статичке снаге руку и раменог појаса, као и на развој координације, у односу на девојчице (Katić, Pavić, Čavala, 2013). Наиме, у раздобљу од 5,5 до 6,5 година старости приметна је тенденција значајног пораста квалитета ове моторичке способности. Развој

моторике код деце предшколског узраста одређен је цефало-каудалним и проксимо-дисталним смером. То имплицира да развој моторичких способности, доприноси квалитативном развоју фине моторике, која касније ствара предуслове за развој прецизности (Ackermann, 2004), што је потврђено овим истраживањем.

ЗАКЉУЧЦИ

Из обиља теоријских и емпиријских искустава намеће се јединствен и општеприхваћени закључак да редовна физичка активност позитивно утиче на раст и развој деце (Kolarov, 2005; Sindik, 2009), па самим тим и на развој моторичких способности. Такође, важно је имати у виду да нису све моторичке способности подједнако осетљиве и не могу се очекивати промене у свим моторичким способностима. Активним физичким вежбањем се у највећој мери доприноси усмереном развоју моторичких способности, а бројни су радови говоре о позитивном утицају бављења спортом и спортским активностима на здравље деце и омладине (Brady, 2004; Malina, 2001). Важно је да деца до поласка у школу поседују што боље моторичке способности, јер је њихов развој у каснијем периоду успорен, а даљи напредак у великој мери зависи од моторичке основе, која је формирана у предшколском узрасту.

Литература

Ackermann, E. (2004). *The Whole Child Development Guide*. (New Yourk). Retrieved March 9, 2012 from the World Wide Web http://cache.lego.com/upload/ contentTemplating.

Badrić, M., Prskalo, I. & Sporiš, G. (2015). Effects of Programmed Training on the Motor Skills of Female Basketball Players in School Sports Societies. *Croatian Journal of Education*, 17(1), 71–81.

Bala, G., Katić, R. & Krneta, Ž. (2011). Do Kinesiologic Activities Change Aberrant Behavior in Preschool Children?. *Collegium Antropologicum*, 35(4), 1007–1015.

Bishop, D. V., Ross, V. A., Daniels, M. S. & Bright, P. (1996). The measurement of hand preference: A validation study comparing three groups of right-handers. *British Journal of Psychology*, 87(2), 269–285.

Boucard, G. K., Albinet, C. T., Bugaiska, A., Bouquet, C. A., Clarys, D. & Audiffren, M. (2012). Impact of Physical Activity on Executive Functions in Aging: A Selective Effect on Inhibition Among Old Adults. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 34(6), 808–827.

Brady, F. (2004). Childrens Organized Sports: A developmental perspective. *Joperd*, 75(2), 35–41.

Burdette, H. L. & Whitaker, R. C. (2005). Resurrecting free play in young children: looking beyond fitness and fatness to attention, affiliation, and affect. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*,159(1), 46–50.

Burton, A. W. & Rodgerson, R. W. (2001). New perspectives on the assessment of movement skills and motor abilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 18(3/12), 347–365.

Venetsanou, F. & Kambas, A. (2010). Environmental Factors Affecting Preschoolers' Motor Development. *Early Childhood Education Journal*, 37(4), 319–327.

Visic-Trajkovski, B., Misigoj-Durakovic, M., Zivcic, K. & Plavec, D. (2008). Effects of Sports-activity Programs in Reducing Subcutaneous Fat in four-year-olds. *5th International Scientific Conference on Kinesiology Location.* Zagreb: Hrvatska.

Gabel, L., Obeid, J., Nguyen, T., Proudfoot, N. A. & Timmons, B. W. (2011). Short-term muscle power and speed in preschoolers exhibit stronger tracking than physical activity. *Applied Physiology Nutrition and Metabolism-Physiologie appliquee nutrition et metabolisme*, 36(6), 939–945.

Gallotta, M. C., Marchetti, R., Baldari, C., Guidetti, L. & Pesce, C. (2009). Linking coordinative and fitness training in physical education settings. *Scandinavian Journal of Medicine and Sciencein Sport*, 19(3), 412–418.

Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119(6/4), 182–191.

Gonzaga, J. D., Barros, S. E. B., Lisboa, M. G. D., Barbieri, F. A. & Gobbi, L. T. B. (2011). Effect of Different Kinds of Exercise of the Gait Parameters of Elderly Women. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte,* 17(3), 166–170.

Gutin, B., Yin, Z., Humphries, M. C. & Barbeau, P. (2005). Relations of moderate and vigorous physical activity to fitness and fatness in adolescents. *American Journal of Clinical Nutrition*, 81(4), 746–750.

De Privitellio, S., Caput-Jogunica, R., Gulan, G. & Boschi, V. (2007). Utjecaj sportskog programa na promjene motoričkih sposobnosti predškolaca. *Medicina,* 43(7/14), 204–209.

Deli, E., Bakle, I. & Zachopoulou, E. (2006). Implementing intervention movement programs for kindergarten children. *Journal of Early Childhood Research*, 4(1), 5–18.

Drobnic, F. (2013). Respiratory Chain Senescence and Its Relation to Physical Activity. *Collegium Antropologicum*, 37(2), 113–118.

Edgett, B. A., Ross, J. E. D., Green, A. E., MacMillan, N. J., Milne, K. J. & Gurd, B. J. (2013). The effects of recreational sport on VO2 peak, VO2 kinetics and submaximal exercise performance in males and females. *Europen Yournal of Applied Physiology*, 113(1), 259–266.

Ekeland, E., Heian, F. & Hagen, K. B. (2005). Can exercise improve self esteem in children and young people?. *British Journal of Sports Medicine*, 39(1), 792–798.

Elkholy, T. A., Naglaa, H. M. H. & Rasha, R. (2012). Demographic, Socio-Economic Factors and Physical Activity Affecting the Nutritional Status of Young Children Under Five Years. *Life Science Journal-Acta Zhengzhoun University Overseas Edition*, 9(4), 3604–3614.

Zimmer, R., Christoforidis, C., Xanthi, P., Aggeloussis, N. & Kambas, A. (2008). The effects of a psychomotor training program on motor proficiency of Greek preschoolers. *European Psychomotricity Journal*, 1(2), 3–9.

Zivcic, K., Trajkovski, B. & Sentderdi, M. (2008). Changes in some of the motor abilities of preschool children (age four). *Facta Universitatis, Phyiscal Education and Sport,* 6(1), 44–50.

Jonić, Z., Projović, A. i Janković, I. (2009). Efikasnost različitih programa fizičkih aktivnosti dečaka predškolskog uzrasta. *Glasnik Antropološkog društva Srbije,* 44(5), 217–226.

Katić, R., Pavić, R. & Čavala, M. (2013). Quantitative Sex Differentations of Motor Abilities in Children Aged 11–14. *Collegium Antropologicum*, 37(1), 81–86.

Katić, R., Pejčić, A. & Viskić-Štalec, N. (2004). The mechanisms of morphologicalmotor functioning in elementary school female first- to fourth-graders. *Collegium Antropologicum*, 28(1), 261–269.

Katić, R., Srhoj, Lj. & Pažanin, R. (2005). Integration of coordination into the morphological-motor system in male children aged 7–11 years. *Collegium Antropologicum*, 29(1), 711–716.

Kolarov, N. (2005). Dete i sport. *Sportska medicina,* 5(1), 22–26.

Kordi, R., Nourian, R., Ghayour, M., Kordi, M. & Younesian, A. (2012). Development and Evaluation of a Basic Physical and Sports Activity Program for Preschool Children in Nursery Schools in Iran: an Interventional Study. *Iranian Journal of Pediatrics,* 22(3), 357–363.

Krneta, Z., Drid, P., Jaksic, D., Bala, G., Stojanovic, M. & Ostojic, S. (2014). Effects of kinesiological activity on preschool children's motor abilities. *Science & Sports,* 29(4/2), S48.

Krneta, Z., Casals, C., Bala, G., Madić, D., Pavlović, S. & Drid, P. (2015). Can Kinesiological Activities Change "Pure" Motor Development in Preschool Children during One School Year?. *Collegium Antropologicum,* 39(1), 35–40.

Iivonen, S., Sääkslahti, A. & Nissinen, K. (2011). The development of fundamental motor skills of four- to five-year-old preschool children and the effects of a preschool physical education curriculum. *Early Child Development & Care,* 181(3), 335–343.

Malina, R. M. (2001). Physical activity and fitness: pathways from childhood to adulthood. *American Journal of Human Biology*, 13(2), 162–172.

Mandic, D., Martinovic, D. & Pelemis, V. (2017). Structure of Motor Abilities of Pre-School Children before and after Kinesiology Treatment. *Croatian Journal of Education,* 19(2), 155–169.

Mandić, D., Pelemiš, V., Džinović, D., Madić, D. & Kojić, F. (2019). Quantitative and qualitative characteristics of motor skills of preschool children. *Croatian Journal of Education,* 21(1), 79–99.

Marković, Ž i Šekeljić, G. (2008). Uticaj boravka u predškolskim ustanovama na fizički razvoj i fizičke sposobnosti. *Зборник радова Учитељског факултета,* Ужице, 9, 79–94.

Niederer, I., Kriemler, S., Gut, J., Hartmann, T., Schindler, C., Barral, J. & Puder, J. J. (2011). Relationship of aerobic fitness and motor skills with memory and attention in preschoolers (Ballabeina): A cross-sectional and longitudinal study. *BMC Pediatrics,* 11(34), 11–34.

Palmer, K. K., Miller, M. W. & Robinson, L. E. (2013). Acute Exercise Enhances Preschoolers' Ability to Sustain Attention. *Journal of Sport & Exercise Psychology,* 55(4), 433–437.

Pavlović, S., Marinković, D. i Marković, J. (2015). Efekti primene sedmomesečne kineziološke aktivnosti na motorički status dece predškolskog uzrasta. *Зборник радова Учитељског факултета,* Ужице, 17, 149–156.

Pelemiš, V. (2016). *Uticaj dodatnog programa fizičkog vežbanja na morfološki i motorički status predškolske dece.* (Neobjavljena doktorska disertacija). Novi Sad: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja.

Pelemiš, V., Prskalo, I., Badrić, M. & Madić, D. (2019). Latent dimensions of morphological characteristics of preschool children. *Acta Kinesiologica*, 13(2), 28–36.

Plazibat, K., Vidranski, T. i Zečić, M. (2007). Analiza antropometrijksih i motoričkih karakteristika djece predškolske dobi u programu „Megasport”. U V. Findak (ur.): *Antropološke, metodičke, metodološke i pretpostavke rada u područjima edukacije, sporta, sportske rekreacije i kineziterapije* (183–188). Poreč: Hrvatski kineziološki savez.

Popović, B., Cvetković, M. i Grujičić, D. (2006). Trend razvoja motoričkih sposobnosti predškolske dece. U G. Bala (ur.): *Antropološki status i fizička aktivnost dece i omladine* (21–30). Novi Sad: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja.

Reineck, E., Rolston, B., Bragg-Gresham, J. L., Salberg, L., Baty, L., Kumar, S., Wheeler, M. T., Ashley, E., Saberi, S. & Day, S. M. (2013). Physical Activity and Other Health Behaviors in Adults With Hypertrophic Cardiomyopathy. *American Journal of Cardiology,* 111(7), 1034–1039.

Rieck, T., Jackson, A., Martin, S. B., Petrie, T. & Greenleaf, C. (2013). Health-Related Fitness, Body Mass Index, and Risk of Depression among Adolescents. *Medicine and Science in Sports and Exercise,* 45(6), 1083–1088.

Ruiz, J. R., Castro-Pinero, J., Artero, E. G., Ortega, F. B., Sjostrom, M., Suni, J. & Castillo, M. J. (2009). Predictive validity of health related fitness in youth: A systematic review. *British Journal of Sports Medicine,* 43(12), 909–923.

Sindik, J. (2009). Kineziološki programi u dečijim vrtićima kao sredstvo očuvanja detetova zdravlja i poticanja razvoja. *Medica Jadertina*, 39(1–2), 19–28.

Spence, J. C., McGannon, K. R. & Poon, P. (2005). The effect of exercise on global self-esteem: a quantitative review. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 27(1), 311–334.

Strong, W. B., Malina, R. B., Blimkie, C. J. R., Daniels, S. R., Dishman, R. K., Gutin, B., Hergenroeder, A., Nixon, P. A., Pivarnik, J. M., Rowland, T., Trost, S. & Trudeau, F. (2005). Evidence based physical activity for school-age youth. *Journal Pediatric* 146(11), 732–737.

Timmons, B. W., Naylor, P. J. & Pfeiffer, K. A. (2007). Physical activity for preschool children – how much and how?. *Applied Physiology, Nutrition & Metabolism,* 32(2), 122–134.

Tomac, Z., Hraski, Z. & Sporis, G. (2012). The assessment of preschool children's motor skills after familiarization with motor tests. *Journal of Strength and Conditioning Research,* 26(7), 1792–1798.

Tubić, T. & Đorđić, V. (2013). Exercise effects on mental health of preschool children. *Anales de Psicologia,* 29(1), 249–256.

Farinatti, P. T. V., Da Silva, N. S. L. & Monteiro, W. D. (2013). Influence of Exercise Order on the Number of Repetitions Oxygen Uptake, and Rate of Perceived Exertion During Strenght Training in Young And Older Women. *Journal of srenght and Conditioning Research,* 27(3), 776–785.

Fisher, A., Reilly, J. J., Kelly, L. A., Montgomery, C., Williamson, A., Paton, J. Y. & Grant, S. (2005). Fundamental movement skills and habitual physical activity in young children. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 37(4), 684–688.

Fratrić, F. i Rubin, P. (2006). Kvantitativne razlike motoričkog statusa devojčica i dečaka predškolske dobi. U G. Bala (ur.): *Antropološki status i fizička aktivnost dece i omladine* (51–56). Novi Sad: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja.

Hinkley, T., Crawford, D., Salmon, J., Okely, A. D. & Hesketh, K. (2008). Preschool children and physical activity: a review of correlates. *American Journal Of Preventive Medicine,* 34(5), 435–441.

Clark, J. (2005). From the beginning: A perspective on movement and mobility. *Quest*, 57(5/7), 37–45.

Williams, G. H., Pfeiffer, A. K., Dowda, M., Jeter, C., Jones, S. & Pate, R. R. (2009). AField-Based Testing Protocol for Assessing Gross Motor Skills in Preschool Children: The Children's Activity and Movement in Preschool Study Motor Skills Protocol. *Measurement in Physical Education and Exercise Science,*13(1), 151–165.

Slobodan Lj. Pavlović
University of Kragujevac, Faculty of Education, Užice
Vladan M. Pelemiš
University of Belgrade, Teacher Education Faculty
Nebojša Z. Mitrović
University of East Sarajevo, Faculty of Education, Bijeljina
Ivko A. Nikolić
University of Belgrade, Teacher Education Faculty

THE EFFECTS OF APPLYING A FIVE-MONTH TREATMENT OF PHYSICAL EXERCISE ON PRESCHOOL CHILDREN

Summary

The aim of this paperis to determine whether significant effects can be achieved on the kinanthropological space of preschool children compared to the initial state, by applying a five-month treatment of physical exercise with dominantly applied natural forms of movement. The sample consisted of 114 boys (5.89 ± .64 decimal years) from the city of Užice. A battery of 10 motor tests was applied: Running 20 m, Polygon behind, Tapping with hand, Bending in a sitting position, Long jump from a place, Endurance in a push-up, Raising the body, Darts, Standing on one leg on the ground and Speed of hand movement. The structure of the activity was four-part (introductory, preparatory, main and final), with clearly defined tasks. The biggest and statistically significant differences were found in the variables Running 20 m, Endurance in the push-up, Lifting the trunk and Darts. Applying an experimental program of natural forms of movement in preschool age can have the effect of qualitatively improving motor skills, but it should be borne in mind that not all motor skills are equally sensitive and susceptible to influence.

Keywords: *kinanthropological space, preschool age, exercise, motor tests.*

Научни скуп
Савремено предшколско васпитање и образовање – тенденције, изазови и могућности
Педагошки факултет у Ужицу
20. октобар 2023.

ISBN 978-86-6191-077-7
DOI 10.46793/SPVO23.371J
УДК 159.943-053.4
Прегледни научни чланак
стр. 371–380

Giuliana Jelovčan[*]
University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenia
Irena Kleibencetl[*]
University of Primorska, Faculty of Health Sciences, Izola, Slovenia
Tadeja Volmut[*]
University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenia

OVERVIEW OF SELECTED RESEARCH STUDIES ON THE ELEMENTARY MOVEMENT PATTERN OF WALKING IN THE PRESCHOOL PERIOD

Abstract: Walking is the most elementary and simple form of movement and is the first symbol of communication characteristic of an individual. Walking, as a natural form of movement, is an essential part of the process by which the child develops his movement and functional abilities. To walk, the child needs coordination of the movements of arms and legs, balance and rhythm, good strength of all muscle groups, orientation in space, a good sense of body control and additional functional skills. For the development of a child's walking, it is very important to provide him with a stimulating environment and give him the opportunity to take his first steps independently. By analysing the results of studies, the gradual development of walking in terms of the direction of movement in space was confirmed. Cross-walking up and down stairs occurs in the second age group, while most children in the first age group crosswalk only on the surface of the apartment. Given the age of the children, the transition to independent walking was characterized by prolonged interaction with the mother and more complex interactions, including directing the mother's attention to specific objects. The results suggest a developmental pathway that links social interactions with milestones in motor development. By encouraging physical activities, we enable the child to have a well-developed physique, which is very important for the development of walking.

Keywords: *preschool child, walk, movement development, movement of limbs.*

[*] giuliana.jelovcan@pef.upr.si
[*] irena.kleibencetl@fvz.upr.si
[*] tadeja.volmut@pef.upr.si

THEORETICAL GROUNDS

Development is a lifelong process. People develop in different areas, including movement. Movement is usually defined as the movement of the body and its individual parts (arms, legs, head, etc.) and includes speech. Nevertheless, movement is most often associated with basic movement patterns such as walking, running, crawling, etc. (Pistotnik, Pinter, Dolenc, 2002). The experiences children have from birth are important for motor development. Children who have more diverse movement experiences in the preschool years have better developed elementary movement patterns (Marušič & Gerževič, 2016; Pišot & Planinšec, 2005; Plevnik & Pišot, 2016). They also take on more demanding movement challenges more easily and quickly later on (Goodway, Ozmun and Gallahue, 2019; Pistotnik, Pinter and Dolenc, 2002) and show better movement efficiency (Bukvić, Čirovič, Nikolić, 2021; Kretch, Franchak, Adolph, 2014; Pišot & Videmšek, 2004). Walking is the natural, elementary, and simplest form of movement. It is specific to each person, which means that each person walks differently. It is an integral part of the process by which the child develops all functional abilities. To walk, a child needs coordination of hand and leg movements, balance and rhythm, good strength of all muscle groups, orientation in space, a good sense of body control and other functional skills (Bergant, 2009; Malina, Bouchard, Bar-Or, 2004; Marušič & Gerževič, 2016; Pistotnik, Pinter, Dolenc, 2002; Plevnik & Pišot, 2016). Good walking technique is useful, economical, and beautiful, while poor or faulty walking technique can harm the locomotor system (Adolph, Vereijken, Shrout, 2003; Marušič & Gerževič, 2016). Walking has often been defined as a process of constantly losing and regaining balance while moving forward in an upright posture. For this very reason, many authors point out that balance is very important for perfecting walking and developing other motor skills (Adolph, 1997, 2000; Adolph, Vereijken, Shrour, 2003; Adolph & Berger, 2006; Adolph, Robinson, Young, Gill-Alvarez, 2008; in Adolph & Robinson, 2013). In younger age groups, this exercise also influences the development of coordination in the legs. The development of coordination in walking is also related to the development of balance and other motor skills (Pistotnik, Pinter, Dolenc, 2002). The acquisition and especially the maintenance of coordination are based on repeated repetition and habituation to different motor tasks (Muhič, 2016). Walking as a phylogenetically determined movement has a specific sequence of developmental stages in its classification in motor development (Pistotnik, Pinter, Dolenc, 2002). However, Goodway, Ozmun and Gallahue (2019) divide the developmental stages of walking into initial, elementary, and mature, according to the direction of movement in space and the laterality of the body or the sequence of movement of the limbs (DeOreo, 1971, 1980; Goetzinger, 1961; Seashor, 1949; and Goodway, Ozmun, Gallahue, 2019).

Burnett and Johnson (1971; in Gooday, Ozmun, Gallahue, 2019) indicated that the average age for reaching independent walking is 12.5 months, with a range

of 9 to 17 months. As soon as the child can walk independently, it quickly develops to the elementary and mature stages.

Several authors (Guttridge, 1939; Doman, Spitz, Zucman, Delacato, 1960; Grieve & Gaet, 1966; Wickstrom, 1983; Williams, 1983; Eckert, 1987; v Goodway, Ozmun and Gallahue, 2019) have described running behaviour and indicated that adult running behaviour is achieved sometime between the fourth and seventh year. The appropriate quality of acquisition of the relevant elementary movement structures enables functional improvement in elementary movement skills (Goodway, Ozmun, Gallahue, 2019; Lubans, Morgan, Cliff, Barnett, Okely, 2010). If a child does not acquire the appropriate movement patterns, there is a high probability that he/she will also have difficulties in future motor development (Gallahue, Ozmon, Goodway, 2019; Payne & Isaac, 2002; Videmšek & Pišot, 2007).

In our paper, we present research findings that examine the development and importance of correct walking in preschool children.

OVERVIEW OF SELECTED RESEARCH STUDIES

»Research on the development of walking has a long and colourful history. It includes some of the earliest (Preyers, 1905 in The Mind of the child and Trettian’s, 1900 monograph), most extensive (McGraw’s 1935 descriptions of locomotion while turning, A study of Johnny and Jimmy), and most outstanding research studies (Thelen's work on alternating leg movements, Zelazo’s training studies, Gibson's navigation studies) in the developmental literature.« (Adolph & Robinson, 2013: 405). Many researchers have studied how age, body measurements and experiences with different postures influence the development of crawling to walking in infants. Movement experiences in different postures contribute to the improvement of motor skills (Benson, 1993; Freedland & Bertenthal, 1994; Thelen & Smith, 1994, in Adolph, Vereijken, Denny, 1998).

Just as humans in their phylogenetic development have moved from four-legged to two-legged locomotion – the upright gait – so too must a child learn to walk upright. The most natural and reliable way to learn to walk upright is to crawl. Crawling is a movement pattern characteristic of humans with special kinematics adapted to the body proportions of a person walking upright: the bearing surface of the front limbs is represented by the palms of the hands, the bearing surface of the hind limbs by the knees, the shins, and the backs of the feet. The movement of the limbs is alternating – reciprocal.

The synkinetic, reciprocal movements of the arms during upright walking also show that humans are naturally able to move on four legs, and this is even more evident during walking – despite the bipedal movement, the alternating movement

of all limbs is maintained. As soon as a child masters the crawling pattern, the ground becomes its habitat. A toddler becomes a young explorer who tirelessly explores his surroundings from morning to night and in this way gains many new experiences, including unfavourable and painful ones. Through play, the child acquires movement skills, sensory experiences, and many new insights into the world around him (Bergant, 2007, 2009). In this process, genetic factors are crucial for the functioning of the neuromuscular system, while environmental factors influence previous motor experiences and the acquisition of new motor experiences (Bergant, 2007, 2009; Pišot & Planinšec, 2005).

One study (Adolph et al., 2012) highlighted the findings on infant movement during free play that aimed to understand gait development based on spontaneous activities and non-controlled experiments. The study involved 12- to 19-month-old infants who showed significant movement experiences during free play, taking an average of 2368 steps and experiencing 17 falls per hour. Novice crawlers (those who transitioned from crawling to walking) covered a longer distance and walked faster than experienced crawlers, but both groups had a comparable number of falls. This suggests that higher efficiency without higher cost motivates experienced crawlers to switch to running. After they started walking, the babies' locomotion improved significantly. They took more steps, covered longer distances, and fell less often. During free play, they were observed walking short, variable distances that were often too short or irregular to be classified as regular walking. Despite the variable routes and short walking times, a correlation was found between measures of regular walking and natural movement. This suggests that infants who are better at walking walk more often and fall less during free play.

»Learning to walk« is not just a convenient euphemism for a maturing process. Infants really do need to learn to walk. That is, improvements in walking depend on practise.« (Adolph & Robinson, 2013: 425).

The study *What Changes in Infant Walking and Why* (Adolph, Vereijke and Shrout, 2003) compared the relative contributions of growing body measurements, age, and walking experience in the development of walking ability of 9- to 17-month-old infants (N = 210), 5–6-year-old kindergarten children (N = 15) and university students (N = 13). Kinematic measurements derived from the participants' footprints showed characteristic improvements in walking ability. As the children grew taller, older, and more experienced, their steps became longer, narrower, straighter, and more regular. The improvements reflected a narrowing of the base and increasing control over the path of locomotion. Although both the age of the children and the length of their walking experience contributed to the improvement in walking ability, experience was the stronger predictor. This finding suggests that movement is the more important developmental factor in overcoming young children's weak muscles and unsteady balance.

“Balance is the ability to hold the body in different positions or to maintain or regain a position while moving. This contribution is much greater in a child than in

an adult. However, coordination and balance are important motor skills when performing movement tasks. The latter, in particular, is the linchpin that makes the performance of most motor tasks possible or impossible (difficult)” (Pišot & Videmšek, 2004: 22).

Clearfield (2011) and Kovaniemi, Alakortes, Carter, Yliherva, Bloigu, Joskitt, Moilanen and Ebeling (2018) find that emotional changes can occur at the onset of running, with running toddlers showing more joy, enthusiasm and spontaneity. Running represents a second milestone for social behaviour, increased interaction time with the mother and developmental progress, with social interactions being linked to milestones in motor development.

The author Clearfield notes in her research *Learning to walkchangesinfants' social interactions* (2011), that the onset of crawling marks a motor, cognitive and social milestone. The present study investigated whether independent walking marks a second milestone for social behaviors; i) the social and exploratory behaviors of crawling infants were observed while crawling and in a baby-walker, resulting in no differences based on posture, ii), the social behaviors of independently walking infants were compared to age-matched crawling infants in a baby-walker. Independently walking infants spent significantly more time interacting with the toys and with their mothers, and also made more vocalizations and more directed gestures compared to infants in the walker; iii) tracked infants' social behaviors longitudinally across the transition from crawling and walking. Even when controlled for age, the transition to independent walking marked increased interaction time with mothers, as well as more sophisticated interactions, including directing mothers' attention to particular objects. The results suggest a developmental progression linking social interactions with milestones in locomotor development.

The study *The role of crawling and walking experience* (Clearfield, 2004) examined how young children use place learning and cues during the transition from crawling to walking in a movement task. Novice and experienced crawling and walking infants were observed in a novel movement task – searching for a hidden target in a large room. In Experiment 1, infants were tested with distal landmarks. Infants with less than 6 weeks' experience of crawling or walking were unable to find the target. All infants with more movement experience were more successful. Learning did not transfer to the transition to walking. Experiment 2 tested novice and experienced crawlers and walkers with a direct landmark. Again, the novice crawlers and walkers with less than 6 weeks of experience could not find the target, while those with more experience could. Taken together, these results suggest that young children's spatial learning is inextricably linked to the mode of locomotion.

Cherng, Liang, Hwang, and Chen (2007) investigated the influence of a concurrent task on walking. Forty-eight children aged 4–6 years walked while simultaneously performing or not performing an easy or difficult motor task (carrying a tray with or without marbles on it) or a cognitive task (repeating a series

of digits forwards or backwards). Time-distance gait parameters were measured using a GAITRite electronic gait system. The cost of the two tasks was calculated as the difference between the children's walking performance with and without the concurrent task. Overall, it was easier to walk alone than with a concurrent task. The cost of two tasks was higher when the concurrent task was difficult than when it was easy. However, this effect of difficulty was only found for the motor task. The results suggest that walking taxes both the central processing capacity and the domain- and modality-specific processing resources of normal 4–6-year-old children.

The study *Different stages of walking in preschool age* (Cemič and Gorenc, 2012), based on Delacato's developmental theory of physical limb movement, aimed to confirm the gradual development of walking in the direction of movement and to determine the differences in the stages of walking (on the level and up the stairs) between the sexes and between the selected kindergartens, at the same age. They examined the pattern that the development of physical limb movement showed in relation to walking at three different stages: the first was weight shifting from the left to the right leg, the second was homolateral walking and the third was walking with crossed patterns. Three successive challenging forms of walking were studied, and the developmental stage of walking was observed. The sample comprised 54 children, 27 girls and 27 boys. 25 children were from the first age group (aged between one and three years) and 29 from the second age group (aged between three years and entering primary school). When analysing the results, they confirmed the gradual development of walking towards movement in space. They found that children do not use a cross pattern when walking up and down until they enter the second age group. In the first age group, children only crosswalk when walking on level ground. Research has shown that girls master cross-walking earlier than boys.When comparing the results by age, it was found that one-year-olds do not yet crosswalk. Most one-year-olds walk in such a way that they connect steps both on the level surface and on the stairs. When going up and down the stairs, all the children observed walked by connecting the steps. For the two-year-olds, the cross pattern only occurred when they walked on a flat surface. However, when they went up or down the stairs, they walked either unilaterally or by connecting steps. Most steps (85%) were taken when going down the stairs. When observing three-year-olds walking on a flat surface, they found that most children (90%) were already walking cross-legged, while this percentage was halved when walking upstairs (45%). However, no three-year-old child goes up stairs by joining steps. However, when going downstairs, more than half of the three-year-old children in our sample walk this way. From this they conclude that three-year-old children have not yet fully mastered cross-walking. At the age of four, all children in our sample demonstrated crossing a straight surface. 30% of these children still walk by stringing steps together when going down the stairs. In most cases, the children from the age of five onwards walk up and down the stairs in a crosswalk. All six-year-old children in our sample walked up and down the stairs both on a flat surface and in a cross-step. So,

you can assume that the child first walks on the flat surface, joins the steps, then goes up the stairs and finally down the stairs. Research has shown that girls tend to cross-step more than boys. The analysis of the results confirms the gradual development of walking depending on the direction of movement in space. The cross pattern walking up and down the stairs occurs in the second age period, while most children only walk on the flat surface in the first age period.

The aim of the study conducted by Marušič and Gerževič (2016) was to determine the changes in spatiotemporal gait parameters in children aged 4–6 years, i.e., how many children in this age group achieve a compliant gait and how these change with age. A player was used to assess gait conformity. The Elementary Gait Pattern Acquisition or Consistency (EGV) rating scale included four main criteria: (i) coherence of movement, (ii) gaze alignment (head posture), (iii) full-footed gait, and (iv) use of a diagonal reciprocal gait pattern. Each child could score from four (least coherent gait pattern) to 12 (most coherent gait pattern). A total of 70 children (41 girls and 29 boys) were included in the study. Statistically, there were no significant differences in gait consistency between girls and boys in any of the years of measurement. At the age of four, there are more girls than boys who walk evenly. At age five, this proportion increases and there is a significant improvement in both sexes. At age 6, slightly more boys than girls walk evenly. The data show that walking evenness improves with age in both sexes and that the differences in walking evenness between girls and boys are minimal or insignificant.

By practising walking, we improve the movement that is useful for life, enabling a person to be more mobile in space and ensuring that activities can be carried out without hindrance. In younger age groups, this type of exercise also affects balance and coordination of the legs (Malina, Bouchard, Bar-Or, 2004; Pistotnik, Pinter, Dolenc, 2002).

CONCLUSION

The development of a child’s gait is an important milestone in his/her life. Therefore, it is important to provide him/her with a stimulating environment where he/she can learn independence and control over his/her own body. If a child is held by the hands while he/she is learning to walk, this can severely limit his/her ability to control his/her movements and balance independently. This can affect his/her adaptability, perseverance, and confidence in his/her own abilities. When a child walks independently, he/ she must learn body coordination, balance, and steps, which are crucial for the development of his/ her motor skills. By encouraging physical activities, we enable the child to have a well-developed body structure, which is very important for the development of walking. We believe that balance is the most important motor skill for the development of walking.

For the development of a child's walking, it is very important to provide him/her with a stimulating environment and to give him/her the opportunity to take his/her first steps independently. If we hold the child by the hands when he/her is learning to walk, we deprive him/her of the opportunity to control his/her own body independently and thus inhibit his/her adaptability, perseverance, and self-confidence. Instead of holding the child's hands, we need to create an environment that helps him/her take his/her first steps. In this way, the child becomes more independent and can control his/her body more easily.

References

Adolph, K. E., Cole, W. G., Komati, M., Garciaguirre, J. S., Badaly, D., Lingeman, J. M., Chan, G. L. Y. & Sotsky, R. B. (2012). How Do You Learn to Walk? Thousands of Steps and Dozens of Falls per Day. *Psychological Science*, 23(11), 1387–1394. Accessed on 10/ 5/2023 https://doi.org/10.1177/0956797612446346.

Adolph, K. & Robinson, S. R. (2013). The road to walking: What learning to walk tells us about development. V P. D. Zelazo (ur.), *The Oxford Handbook of Developmental Psychology, Body and Mind*, 1, 403–443. Oxford: Oxford University Press. Accessed on 20/04/2023 https://www.researchgate.net/publication/264047522_The_road_to_walking_What_learning_to_walk_tells_us_about_development.

Adolph, K. E., Vereijken, B. & Denny, M. A. (1998). Learning to Crawl. *Child Development*, 69(5), 1299–1312, 497. Accessed on 22/02/2023, https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06213.x.

Adolph, K. E., Vereijken, B. & Shrout, P. E. (2003). What Changes in Infant Walking and Way?. *Child Development*, 7(2), 475–497. Accessed on 22/ 02/ 2023 https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-8624.7402011.

Bergant, T. (2009). Gibalni razvoj dojenčka: hoja. *Proteus*, 71(8), 342–351.

Bergant, T. (2007). *Nova spoznanja o razvoju možganov – III*. del. Accessed on 30/3/2023, https://www.kclj.si/dokumenti/razvojnanevrologija.pdf.

Bukvić, Z., Ćirović, D. & Nikolić, D. (2021). The importance of physical activity for the development of motor skills of younger school age children. *Medicinski Podmladak*, 72(2), 34–39. Accessed on 19/07/2023, https://www.researchgate.net/publication/353596835_The_importance_of_physical_activity_for_the_development_of_motor_skills_of_younger_school_age_children

Cemič, A. & Gorenc, A. (2012). Razlike v hojipredšolskihotrok. V R. Pišot et al. *Otrok v gibanju za zdravo staranje, Child in motion for health aging, 7. Mednarodni znanstveni in strokovnisimpozij Otrok v gibanju, The 7th international scientific and expert symposium Child in motion* (21–29). Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales. Accessed on05/05/2023,https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=otrok+v+gibanju+2012.

Cherng, R. J., Liang, L. Y., Hwang, I. S. & Chen, J. Y. (2007). The effect of a concurrent task on the walking performance of preschool children. *Gait & Posture*, 26(2), 231–237. Accessed on13/3/2023, https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0966636206001962

Clearfield, M. W. (2011). Learning to walk changes infants' social interactions. *Infant Behavior and Development*, 34(1), 15–25. Accessed on 13/3/2023, https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0163638310000597?via%3Dihub.

Clearfield, M., W. (2004). The role of crawling and walking experience in infant spatial memory. *Journal of Experimental Child Psychology*, 89(3), 214–241. Accessed on 13/3/2023,https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0022096504001092.

Goodway, D. J., Ozmun, C., J. & Gallahue, L., D. (2019). *Understanding motor development, infants, children, adolescents, adults* (8th edition). Burlinghton, MA: Jones & Bartlett Learning.

Kovaniemi, S., Alakortes, J., Carter, A. S., Yliherva, A., Bloigu, R., Joskitt, L. O., Moilanen, I. & Ebeling, H. E. (2018). How are social-emotional and behavioral competences and problems at age 1 year associated with infant motor development?. A general population studies. Infant *Behavior and Development*, 51, 1–14. Accessed on 22/2/2023, https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S016363831730067X.

Kretch, K. S., Franchak, J. M & Adolph, K. E. (2014). Crawling and Walking Infants See the Word Differently. *Child Development*, 85(4), 1503–518. Accessed on10/07/2023, https://sci-hub.se/10.1111/cdev.12206.

Lubans, D. R., Morgan, P. J., Cliff, D. P., Barnett, L. M. & Okely, A. D. (2010). Fundamental Movement Skills in Children and Adolescents Review of Associated Health Benefits. *Sports Medicine*, 40(12), 1019–1035. Accessed on 19/6/2023, https://sci-hub.se/https://doi.org/10.2165/11536850-000000000-00000.

Malina, R. M., Bouchard, C. & Bar-Or, O. (2004). *Growth, Maturation and Physical Activity* (2nd edition). Champaign, Il: HumanKinetics.

Marušič, U. & Gerževič, M. (2016). Razvoj Elementarnegagibalnegavzorcahoje. V Plevnik M. & Pišot R. (ur.). *Razvoj elementarnih gibalnih v zorcev v zgodnjemotroštvu* (67–82). Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče – Inštitut za kineziološke raziskave, Univerzitetna založba Annales.

Muhič, M. (2016). Povezanost koordinacije z nekaterimi drugimi motoričnimi sposobnostmi. *Revija za elementarno izobraževanje. Journal of Elementary education*, 9(1/2), 113–122.

Payne, V. G. & Isaacs, L. D. (2016). *Human Motor Development A Lifespan Approach*, Ninth edition. London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group. Accessed on 19/6/2023 file:///C:/Users/admin/Downloads/9781315213040_previewpdf.pdf.

Pistotnik, B., Pinter, S. & Dolenc, M. (2002). *Gibalna abeceda*. Ljubljana: Fakulteta za šport – Inštitut za šport.

Pišot, R. & Planinšec, J. (2005). *Struktura motorike v zgodnjem otroštvu*. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče – Inštitut za kineziološke raziskave – Založba Annales.

Plevnik, M. & Pišot, R. (2016). Vloga in pomen elementarnih gibalnih v zorcev v razvoju otroka. V Plevnik M. & Pišot R. (ur.). *Razvoj elementarnih gibalnih v zorcev v zgodnjem otroštvu* (29–36). Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče – Inštitut za kineziološke raziskave, Univerzitetna založba Annales.

Pišot, R. & Videmšek, M. (2004). *Smučanje je igra*. Ljubljana: Združenje učiteljev in trenerjev smučanja Slovenije.

Videmšek, M. & Pišot, R. (2007). *Šport za najmlajše*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport – Inštitut za šport.

Ђулијана Јеловчан
Универзитет у Приморској, Педагошки факултет, Копар, Словенија
Ирена Клајбенцетл
Факултет здравствених наука, Изола, Словенија
Тадеја Волмут
Универзитет у Приморској, Педагошки факултет, Копар, Словенија

ПРЕГЛЕД ОДАБРАНИХ ИСТРАЖИВАЊА ЕЛЕМЕНТАРНОГ МОТОРИЧКОГ УЗОРКА ХОДА У ПРЕДШКОЛСКОМ ДОБУ

Резиме

Ход је најједноставнији облик кретања и први симбол комуникације. За њега је карактеристично да је индивидуалан, што значи да сваки човек хода другачије. Ход као природни облик кретања је саставни део процеса помоћу којег дете развија своје моторичке и функционалне способности. Детету треба за ход складност кретања руку и ногу, равнотежа и ритам, добра снага свих мишићних група, оријентација у простору, добар осећај за владање телом, те додатне функцијоналне способности. За развој дететовог хода је врло важно да му нудимо подстицајно окружење и могућност да прве кораке направи само. Истраживање је показало да девојчице пре освоје крстасти ход него дечаци. Анализом резултата је потврђена постепеност развоја хода у односу на смер кретања у простору. Крстасти ход по степеницама нагоре и надоле појави се у другом старосном раздобљу, те у првом старосном раздобљу већина деце хода крстасто само по равном. Узимањем у обзир старости, прелаз је на самосталан ход обележио више времена за интеракцију са мајкама те сложене интеракције укључујући усмеравање мајчине пажње на одређене предмете. Резултати показују развојно напредовање које повезује социјалне интеракције са прекретницама у моторичком развоју. Подстицањем моторичких/спортских активности омогућавамо детету примерено развијену телесну грађу која је врло важна код развоја хода.

Кључне речи: *предшколско дете, ход, моторички развој, кретање делова тела.*

Научни скуп
Савремено предшколско васпитање и образовање – тенденције, изазови и могућности
Педагошки факултет у Ужицу
20. октобар 2023.

ISBN 978-86-6191-077-7
DOI 10.46793/SPVO23.381J
УДК 373.21:784-053.4
Оригинални научни чланак
стр. 381–392

Matija Jenko[*]
University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenia
Barbara Kopačin[*]
University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenia

ACQUISITION OF SOME SOCIAL CHARACTERISTICS OF THE CHILD'S ENVIRONMENT IN THE PRESCHOOL PERIOD THROUGH SINGING IN A CHOIR

Abstract: The Curriculum for kindergartens (hereinafter the curriculum) is a national document, which is intended both to respect the tradition of Slovenian kindergartens, as well as to familiarize with newer theoretical views on early childhood education and the implementation of different solutions and approaches, thereby complementing, changing and upgrading the work in kindergartens. In this way, social science topics and goals, which are written in the curriculum in the subsection Society, can be achieved with interdisciplinary and integrated goals. With the children who sing in the preschool choir, we talked about social science topics through a group conversation. Through the study, we find that choir singing of children in the preschool period leads them to know the importance of cooperation and the importance of the community. We also learn that cooperation and helping others are the key to the functioning of the community and that it is important for everyonein society to cooperate and contribute to the common good. In addition, singing in the preschool period also helps in the development of social skills and the promotion of empathy, as singing in a choir also prepares children for the integration into society.

Keywords: *social studies content, choir, preschool period, social environment, Curriculum for kindergartens.*

[*] matija.jenko@pef.upr.si
[*] barbara.kopacin@pef.upr.si

INTRODUCTION

Preschool education in Slovenia is structured in both public and private kindergartens, in accordance with the Kindergartens Act (Zakon o Vrtcih (ZVrt), no. 44/00, 78/03, 113/03, 72/05, 100/05, 25/08, 98/09, 36/10, 62/10, 40/12, 14/15, 55/17, 18/21) of 1996. Public kindergartens accept children ranging from 11 months old until they enter primary school. Unlike primary education, attending preschool is not mandatory. Private kindergartens may follow the public kindergarten curriculum or other programs, subject to obtaining a favorable assessment from the Council of Experts for General Education of the Republic of Slovenia, as stated on the Ministry of Education's website (Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, 2023).

Public kindergartens, along with a number of selected private kindergartens, adhere to the Kindergarten Curriculum (Bahovec et al., 1999), commonly referred to as "the curriculum." This national document serves as a framework for preschool education and is based on extensive analysis, proposals, and solutions that shape the concept and structure of preschool education in Slovenian kindergartens. The document pays homage to the traditional practices of Slovenian kindergartens while incorporating and enhancing them with contemporary theoretical perspectives on early childhood development, as well as incorporating various innovative approaches derived from these perspectives. Emphasizing early childhood education, the curriculum focuses on a child's holistic development and their interactions within their social and physical environment. Moreover, it enables kindergarten teachers to incorporate the "hidden curriculum," which encompasses additional implicit lessons and values beyond the explicit content of the curriculum.

The curriculum (Bahovec et al., 1999) encompasses a range of objectives and their corresponding principles, which are derived from these objectives. It encompasses fundamental knowledge regarding child development and learning during the preschool years, as well as overarching goals and specific objectives within individual domains. These objectives are designed to interconnect and contextualize the various domains within the daily experiences of children in kindergartens.

The curriculum (Bahovec et al., 1999) aims to enhance preschool education by fostering a more inclusive and adaptable framework across different program types. It emphasizes the importance of promoting individuality, choice, and the acceptance of differences among children, irrespective of their gender, social or cultural background, worldview, nationality, or physical and mental health.

The curriculum encompasses six distinct areas of focus: movement, language, art, society, nature, and mathematics. Within these areas, objectives are categorized into global objectives, which are broad and long-term in nature, requiring continuous development over an extended period. On the other hand, operational

objectives are short-term goals derived from global objectives and can be achieved through a variety of activities. The curriculum provides specific examples of activities tailored for children aged 1 to 3 years and those aged 3 to 6 years within each domain (Bahovec et al., 1999).

In the kindergarten setting, children need to acquire knowledge about human rights and democratic principles, including the significance of respecting each child as an individual and valuing their privacy. Children should experience a sense of security and belonging within a group that upholds principles of equality and non-discrimination. They must learn the basic rules of behavior and communication that are founded on individual freedom, while also considering the freedom of others. Moreover, opportunities should be provided for the development of critical thinking, independent decision-making, and autonomous judgment. It is crucial to foster a democratic atmosphere that encourages positive processes within the group and discourages negative ones. Activities should promote children's active participation rather than merely establishing group routines or enforcing conformity, allowing for the affirmation of individual autonomy.

In the kindergarten environment, children should be encouraged to make choices regarding daily life, work, and all activities within the nursery. They should also have opportunities to participate in the planning, design, and decision-making processes related to the preschool experience. Furthermore, the focal point in kindergarten lies in the development of social skills such as mutual respect, tolerance, cooperation, and positive conflict resolution. These skills aim to equip children with the qualities necessary to become responsible citizens and compassionate members of the community (Bahovec et al., 1999; Rožman, 2017; Vah Jevšnik, 2010).

The curriculum acknowledges the significance of social engagement within the „Society" section. It emphasizes that individuals who grow, live, and work in a social environment can actively participate in their communities. To achieve this, it is crucial for children to develop familiarity with their immediate social surroundings, including aspects of people's daily lives, family dynamics, workplaces, professions, and cultural and public life. Moreover, children should acquire knowledge about historical changes that have taken place within the broader society and the world. Integration into the wider social fabric also entails engaging with the culture in which we reside. Therefore, children should not only learn about their own cultural and national traditions but also gain an understanding of other cultures and civilizations. This fosters the foundation for promoting mutual tolerance and respect for differences. Children acquire such knowledge and values from adults and their interactions with one another.

The curriculum recognizes that children can absorb these concepts through various engaging activities such as games, songs, rhymes, jokes, riddles, word games, and fairy tales. These cultural elements have transcended generations, forming a valuable part of life, work, and activities within kindergartens. This aspect

of the curriculum presents significant potential for establishing connections across different subject areas, facilitating a cross-curricular approach. By intertwining these cultural components, the curriculum offers opportunities for children to explore and understand society from multiple perspectives (Bahovec et al., 1999; Baloh, Furlan, Jelovčan, Kralj, 2022; Birsa, 2016; Jelovčan, Lekše, Baloh, Kralj 2020; Kopačin & Birsa, 2022).

According to the curriculum (Bahovec et al., 1999), artistic activities play a vital and enriching role in learning across various domains, including nature, society, mathematics, language, and movement. Engaging in artistic endeavors enables children to convey their emotions, describe events, focus on aesthetic aspects, and experiment with artistic language. Through creating artwork, children can explore complex aspects of the world in manageable and meaningful ways, fostering self-confidence and a sense of purpose within their community. Participation in artistic experiences contributes to children's holistic development and mental well-being.

Within the “Arts” section of the curriculum, different forms of artistic expression are addressed, such as art and design, dance, audiovisual activities, drama, and music. For the purposes of this discussion, we will focus on musical activities. Through music, children are provided with opportunities to develop essential social skills, establish and maintain friendships, and engage in problem-solving, negotiation, and the understanding and acceptance of diverse perspectives. They learn to observe and respect the behaviors and emotions of others, practice role reversal, and demonstrate courtesy in their interactions. Additionally, music serves as a medium for children to explore and comprehend the characteristics of both their immediate surroundings and the broader environment.

Choral singing holds a significant place within the kindergarten environment, transmitting a range of values, fostering creativity, and carrying important educational components (Žvar, 2002). In Slovenia, choral singing is the most prevalent form of amateur cultural and artistic activity, with thousands of choirs and singers under the guidance of dedicated choir masters (Slovenska tiskovna agencija, 2021). The country boasts approximately 80,000 choir singers who, through their participation, develop musical skills and acquire musical knowledge. Singing in choirs not only enhances musical abilities, but also facilitates meaningful social interactions, both among the singers themselves and between the singers and the choir conductor.

For many singers, the primary focus is not on winning choral competitions, but rather on the satisfaction derived from collaborating with like-minded individuals who share similar interests and emotions. Numerous authors have highlighted that participation in choirs fosters the development of problem-solving skills and the attainment of shared objectives (Gobec, 1958; Možina, 2002a, 2002b). Additionally, choir members often forge new friendships and spend significant time together, not only during rehearsals but also in their leisure moments. Singing has a

positive impact on the well-being of singers, irrespective of their age, gender, or ethnicity (Livesey, Morrison, Clift, Camic 2012).

The ability to listen effectively is crucial for effective communication and successful group functioning (Rojko & Rode, 2015), an aspect that is particularly significant in the context of choirs.

THE PURPOSE AND OBJECTIVES OF THE SURVEY

The purpose of the research is to examine the connection between participation in a preschool choir and the adoption of social characteristics of the child's environment in the preschool period. We want to find out how participation in the choir affects the child's understanding of the social context, the development of a sense of belonging, mutual help, acceptance of differences, tolerance and the development of intercultural competencies.

The objectives of the research include the analysis of the children's perception of the importance of help and cooperation for the survival, well-being and comfort of all people, as well as their perception of mutual importance in the choir. It also examines the child's perception of diversity in the choir, including religious, national or racial affiliation, and its effect on the child's perception of community. The research also examines the connection of participation in the choir to the child's sense of self-worth, the development of empathy, tolerance, acceptance of differences, and understanding and respect for social norms.

METHODOLOGY

To explore the connection between participating in a preschool children's choir and the acquisition of specific social science topics, we chose a qualitative research approach. Data collection involved conducting six group interviews with members of the preschool children's choir. These interviews took place during choir rehearsals, with a total of 72 singers from three to six years old (34 boys, 38 girls) participating in the study. Open-ended questions were used to elicit responses related to social science topics. The interviews, conducted in April 2023, were recorded, transcribed, and subsequently subjected to qualitative data analysis.

During the analysis process, we used a "grounded theory" approach, which involved identifying coding units and integrating the findings. This methodology, as described by Mažgon (2008) and Oktay (2012), allowed us to establish two categories. The first category focused on the development of skills and strategies for establishing, maintaining, and enjoying friendships with one or more children. The

second category explored how children learn about the characteristics of their environment that are relevant to their local community.

The results of the study are presented through descriptive analysis and categorization of the identified patterns and themes. To provide a comprehensive understanding, we included direct quotations from the participants, which are indicated in italics. This approach allowed us to gather rich and detailed information regarding the relationship between participating in a children's choir and the acquisition of social science topics.

RESULTS AND DISCUSSION

After processing the data, we classified the results into three categories.

Teaching children about the importance of help and cooperation for everyone's survival, well-being and comfort

By analyzing children's answers about the importance of help and cooperation for the survival, well-being and comfort of all people, we realized that children are aware that cooperation in everything is very important. They said that if a child is missing from a choir performance, it can be detected. The children recognize that every single one of them is important in the choir. A few days ago, as they said, they had a performance for parents in the kindergarten, the soloist was missing, so they had to replace the chosen song with another one. They also said that sometimes they don't want to go to singing practice and would rather play in the playroom or on the kindergarten playground during that time, but they never feel bad after the practice is over. This testifies to the fact that they motivate themselves during the choir meetings and that singing practices evoke good feelings in them (Kopačin, 2016). Experts (Matoz, 2020; Rojko, 2014; Rojko & Rode, 2015; Rojko & Rus, 2013) write that a choir is a place of important social interactions that improve the lives of the choir members and confirm that these interactions are the key element of choir collectives. When asked why they feel good after rehearsals or performances, the children answer that it is because they sing together with their friends during rehearsals: "*Nina sings so beautifully that I really calm down*", "*I like it best when we sing a song*", "*A song of wishes because we wish all people health, joy and happiness in the world with it*", "*I cried once, but during the rehearsals, I forgot about the sadness.*" Several children emphasized that they help each other a lot in the choir, encourage each other and support each other when someone is sad. They also find the choir being a community of all of them and that it can only function well if they feel good in it. When asked if they feel important in the choir, they unanimously said yes, adding that without them, the choir would never sound

the way it does if a single singer was missing from the choir rehearsals. All this testifies to the fact that the children participating in the research, even though they are between three and six years old, are keenly aware of the importance of mutual help and cooperation for the survival, well-being and comfort of all people. As Matoz (2020) writes, singing helps singers relax and has an anti-stress effect.

Obtaining children's concrete experiences to accept differences

We were interested in what the children think about their co-singers being of a different religion, nationality or skin colour. They pointed out altogether that this is not important at all when singing songs because only the singer's voice is important and nothing else. The older boy even added: *It doesn't matter where the other children who sing in the choir come from. Once we even sang a song in the Bosnian language, which I really liked...*", and another added: "*... yes, we also sing Italian songs...*". During the conversation with the preschool children, we realized that by participating in the singing, preschool children strengthen their intercultural competencies, tolerance and, last but not least, knowledge of other cultures. Other authors have already reached the same conclusions in the past (Mlinarič, Travnekar, Žnuderl, 2011). They claim that children who sing in the choir, due to their intercultural competence, have a long-term influence on their local environment. They shape it and change it, thereby developing their identity through the feelings of acceptance of other children in the kindergarten and the adults around them. They also strengthen feelings of belonging and self-confidence. All of this is also foreseen by the curriculum (Bahovec et al., 1999) in the description of the activities of the subject area Society. Later, we asked the children if, in their opinion, who sings in the choir is influenced by the very appearance of the singer, that is, if it is important whether the singer is tall, short, thin or fat. At first, they laughed at the question and immediately said that, of course, this is not important, because when singing, it is important how someone sings, not what he or she looks like. They said that before the performance, the teachers dress them in identical T-shirts, from which it is clear that they belong to the same choir. In this set of questions, we were also interested in what they think about children with special needs who sing in the choir. One of thegirls said that in the senior school choir a girl that used to sing in the kindergarten choir sings had to be brought on and off the stage by her parentsbecause of her mobility impairment. We asked her if there is anything wrong with that, and she replied that there isn't, because the girl sang very well. The other children also agreed, from which we rightly conclude that singing in the choir instills in them a sense of equality and acceptance of differences, which is also foreseen in formal acts (Zakon o usmerjanjuotrok s posebnimipotrebami (ZUOPP-1), no. 58/11, 40/12, 90/12, 41/17 and 200/20), which talk about children with special needs and their rights to and in education, their all-round development their right to participate in

cultural and artistic life and that they receive all the positive effects that come from it. Through positive experiences of interactions with the singers of the children's choir, children learn to appreciate and respect this diversity and develop empathy and tolerance.

Children's realization that all people belong to society and are important

All people are part of the society that surrounds us, where we live, grow and work. Also, through participation in the kindergarten choir, children gain insight into the social context of their surroundings and observe changes in the wider society and the world. With this, they gradually develop an understanding of their role in society and the world, and they actively explore all of this and get involved in social life.

Through conversations with the children, we found that through singing in the choir, they became aware of their presence in society, they learned to recognize themselves as individuals who are part of a wider community. Through interactions, first with family members, and later with peers and other people in their environment, children develop a sense of belonging and the influence they have on their society. This process enables them to understand that they are an important part of social functioning. The quote from one of the children sums it up well: "*We sang for the New Year in the village and my grandfather, who sings in another choir, also sang at the same performance. We even sang a song together.*" By participating in the choir, children thus follow the goals of the criterion, which, according to West-Burnham (2010), represents the basis for life in society. These include:

- a sense of diversity,
- a sense of self-worth (values, dignity and inviolability),
- equality and mutual respect,
- a sense of the value of others (empathy and emotionality) and
- recognizing and respecting differences.

CONCLUSIONS

In the paper, we note that even preschool children are aware that mutual cooperation is extremely important in all aspects of life. Through conversations with them, we realized that they are aware of the importance of each individual in the group. They emphasized that they feel good and motivated during singing exercises and performances, which shows that participation in the choir evokes positive

feelings in them. Even experts (Matoz, 2020; Rojko, 2014; Rojko & Rode, 2015; Rojko & Rus, 2013; West-Burnham, 2010) point out that choirs are a place of important social interactions that improve the lives of members and represent thekey element of singing collectives. The children clearly emphasized that they feel important in the choir, that each individual contributes to the sound of the choir and that without a single singer the choir would not sound the same. They also expressed a positive attitude towards fellow singers of different religions and nationalities, emphasizing that only the singer's voice is important, not his or her looks, religion, gender, etc. Participation in the choir thus contributed to the development of their intercultural competence, tolerance and knowledge of other cultures. They also expressed understanding and acceptance of children with special needs, which indicates the development of a sense of equality and acceptance of diversity. Children's participation in a choir awakens a sense of belonging, an influence on society and an understanding of their role in society and the world, because through singing they can learn about the life goals in society, which include a sense of diversity, self-worth, equality, mutual respect, the value of others and recognizing and respecting differences. All this shows that the children, despite their youth, are keenly aware of the importance of mutual help, cooperation and acceptance for the well-being of all people, and that participation in the choir contributes to the development of their social skills, intercultural competence and a sense of belonging to society.

The conducted research contributes to a better understanding of the role of participation in the choir in the formation of the child's social understanding and the development of social competencies in the preschool period. The results of the research can serve as a foundation for the development of programs that encourage children's participation in choirs as one of the ways to develop social skills and a sense of belonging to the community in early childhood.

References

Bahovec, E. D., Bregar, K. G., Domicelj, M., Saje Hribar, N., Japelj, B., Jontes, B., Kastelic, L., Kranjc, S., Marjanovič Umek, L., Vonta, T. & Vrščaj, D. (1999). *Kurikulum za vrtce*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Baloh, B., Furlan, P., Jelovčan, G. & Kralj, B. (2022). Mnenja strokovnih delavcev v vrtcu o medpodročnem povezovanju v prvem starostnem obdobju. In S. Čotar Konrad, B. Borota, S. Rutar, K. Drljić & G. Jelovčan (ed.): *Vzgoja in izobraževanje predšolskih otrok prvega starostnega obdobja* (153–168). Koper: Založba Univerza na Primorskem.

Birsa, E. (2016). Transfer likovnega znanja in izkušenj v novo učenje. In S. Omelčenko (ed.): *Sučasni perspektyvy osvity* (283–294, 432–433). Horlivka: Institute for foreign languages.

Gobec, R. (1958). *Metodika zborovodstva*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Jelovčan, G., Lekše, M., Baloh, B. & Kralj, B. (2020). Pravljica v povezavi z gibalnim izražanjemskozi jezik in obglasbi. *Didactica Slovenica – Pedagoška Obzorja. Znanstvena revija za didaktiko*, 35(2), 23–37.

Kopačin, B. (2016). Medsebojna povezanost glasbenih aktivnosti in spodbudnega družinskega okolja s psihosocialnim razvojem deveto šolcev. *Glasba v Šoli: Revija Za Glasbeni Pouk v Osnovnih in Srednjih Šolah, Za Glasbene Šole in Zborovodstvo*, 19(1/2), 4–12.

Kopačin, B. & Birsa, E. (2022). *Prožne oblike učenja in poučevanja glasbenih terlikovnih vsebin*. Koper: Založba Univerze na Primorskem.

Livesey, L., Morrison, I., Clift, I. & Camic, P. (2012). Benefits of choral singing for social and mental wellbeing: Qualitative findings from a cross-national survey of choir members. *Journal of Public Mental Health*, 11(1), 10–26.

Matoz, Z. (2020, Spring). Petje za zdravje in dobro počutje. *Delo*, https://www.delo.si/kultura/glasba/petje-za-zdravje-in-dobro-pocutje/.

Mažgon, J. (2008). *Razvoj akcijskega raziskovanjana temeljnih predpostavkah kvalitativne metodologije*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani: Znanstveno raziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje (2023). *Zasebni vrtci*. Republika Slovenija GOV.SI, https://www.gov.si/teme/zasebni-vrtci/.

Mlinarič, N., Travnekar, K. & Žnuderl, M. (2011). Koncert otroškega zbora Kamnčki Lenart. In T. Devjak, S. Berčnik & M. Ivančič Fajfar (ed.): *Vrtec in lokalno okolje. Priročnik* (70–73). Univerza v Ljubljani: Pedagoška fakulteta. http://pefprints.pef.uni-lj.si/385/1/prirocnik_vrtec_in_lokalno_okolje.pdf.

Možina, S. (2002a). Medosebniodnosi v organizaciji. In S. Možina (ed.): *Management: Nova znanja za uspeh* (596–599). Radovljica: Didakta.

Možina, S. (2002b). Odnosi med zaposlenimi v organizaciji. *Industrijska demokracija*, 6(1), 23–28.

Oktay, J. S. (2012). *Grounded Theory*. Oxford, New York, Auckland, Cape Town, Dar es Salaam, Hong Kong, Karachi, Kuala Lumour, Madrid, Melbourne, Mexico City, Nairobi, New Delhi, Shanghai, Taipei, Toronto: Oxford University Press, https://books.google.si/books?hl=sl&lr=&id=6L6YHb9vuukC&oi=fnd&pg=PP1&dq=grounded+theory&ots=NR5WgISvW&sig=XxWTPMjMQ4nxi8oe0VDVcrDtYB0&redir_esc=y#v=onepage&q=grounded%20theory&f=false.

Rojko, B. (2014). Pevski zbor-stičišče socialnih interakcij. Vpliv petja v zboru na kakovost življenja pevcev. *Naši Zbori. Spletna Revija o Zborovski Glasbi*, https://www.nasizbori.si/pevski-zbor-sticisce-socialnih-interakcij/.

Rojko, B. & Rode, N. (2015). Pomen pevskih zborov za skupnost. *Socialno delo*, 54(2), 123–134.

Rojko, B. & Rus, M. (2013). Vplivpetja v zboruna kakovost življenja pevcev. *Socialno delo in pomen državljanstva za socialno državo*. Ljubljana: Kongres socialnega dela.

Rožman, U. (2017). Domovinska vzgoja v vrtcu. *Vzgoja, Revijaza učitelje, vzgojitelje in starše*, XIX/3(75), 10–11.

Slovenska tiskovna agencija, tkr/np. (2021, 6). *Znano in neznano o Sloveniji: Kar 80.000 aktivnih pevcev*. STA, https://www.sta.si/2909523/znano-in-neznano-o-sloveniji-kar-80-000-aktivnih-pevcev.

VahJevšnik, M. (2010). Medkulturna vzgoja in izobraževanje v vrtcu in v prvem triletju osnovne šole. *Revija za Elementarno Izobraževanje/Journal of Elementary Education*, 3(2/3), 133–141.

West-Burnham, J. (2010). Vodenje za raznolikost: Zagotavljanje enakosti, vključenosti in socialne pravičnosti. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 8(17), 7–16.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1). Uradni list RS, št. 58/11, 40/12 – ZUJF, 90/12, 41/17 – ZOPOPP in 200/20 – ZOOMTVI (2019), http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO5896.

Zakon o vrtcih (ZVrt). Uradni list RS, št. 44/00, 78/03, 113/03, 72/05, 100/05, 25/08, 98/09, 36/10, 62/10, 40/12, 14/15, 55/17, 18/21, http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO447.

Žvar, D. (2002). *Kako najpojejo otroci. Priročnik za zborovodje.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Матија Јенко
Универзитет у Приморској, Педагошки факултет, Копар, Словенија
Барбара Копачин
Универзитет у Приморској, Педагошки факултет, Копар, Словенија

УСВАЈАЊЕ НЕКИХ ДРУШТВЕНИХ КАРАКТЕРИСТИКА ДЕЧЈЕ СРЕДИНЕ У ПРЕДШКОЛСКОМ ПЕРИОДУ КРОЗ ПЕВАЊЕ У ХОРУ

Резиме

Курикулум предшколског васпитања (у даљем тексту курикулум) је национални документ, чији је циљ поштовање традиција словеначких вртића, али и упознавање са новијим теоријским погледима на рано детињство и имплементацију различитих решења и приступа чиме се допуњује, мења и надограђује рад у вртићима. На овај начин се теме и садржаји друштвених наука, који се налазе у делу курикулума Друштво, могу остварити интердисциплинарно и интеграцијом циљева. Са децом која певају у предшколском хору, кроз групни разговор разговарали смо о друштвеним темама. Кроз истраживање смо утврдили да дечије певање у предшколском периоду доводи дете до сазнања о важности сарадње и важности заједнице, учи да су сарадња и помоћ другима од кључне важности за функционисање заједнице и да је важно у друштву да сви сарађују и доприносе општем добру. Поред тога, дечије певање у предшколском периоду такође помаже у развоју социјалних вештина и промоцији емпатије, јер певање у хору такође припрема децу за интеграцију у друштво.

Кључне речи: *друштвене науке, хор, предшколски период, друштвено окружење, Курикулум предшколског васпитања*.

Научни скуп
Савремено предшколско васпитање и образовање – тенденције, изазови и могућности
Педагошки факултет у Ужицу
20. октобар 2023.

ISBN 978-86-6191-077-7
DOI 10.46793/SPVO23.393B
УДК 37.015.31-053.4:7
Оригинални научни чланак
стр. 393–408

Eda Birsa[*]
University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenia
Barbara Kopačin[*]
University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenia

PLANNING VISUAL AND MUSICAL ARTS ACTIVITIES WITH THE AIM OF MOTIVATING PRESCHOOL CHILDREN FOR CREATIVE EXPRESSION

Abstract: The visual and musical arts are extremely important in the area of creativity, expressing emotions and experiencing the world around us. As artistic expressions, they are based on the individual's inner experience, which is expressed through creativity. Both arts can be approached cross-curricularly, which can make activities even more interesting and educational, and motivate children to express themselves creatively. In a qualitative study conducted with children in the second age group in two kindergartens in Slovenian Istria, we investigated children's response to cross-curricular activities in the fields of visual arts and music. We qualitatively examined the children's artwork and analyzed how motivated the children were to express themselves in art with the chosen musical stimulation. We found that the children were highly motivated to work creatively, which was also evident in their artwork. The findings will contribute to the development of didactic approaches in the field of art in early childhood.

Keywords: *visual arts, musical arts, motivation, creativity, cross-curricular connections.*

INTRODUCTION

Various researchers (Bahovec et al., 1999; Birsa, 2017; Campbell, 2004; RutarIlc & Pavlič Škerjanc, 2010; Sicherl Kafol, 2001) assert that promoting artistic expression contributes to the holistic development of an individual. Art plays a significant role in fostering the comprehensive development of children and stimulates their curiosity and joy of learning. During the preschool period, children can become acquainted with various artistic domains such as visual arts, music, dance, theater, etc. These different forms of artistic expression can help children

[*] eda.birsa@upr.si
[*] barbara.kopacin@upr.si

develop various skills, including motor skills, listening abilities, emotional expression, and understanding of the world around them. By integrating different artistic domains, we can greatly contribute to the development and motivation of children towards creative thinking and action, while considering their individual needs and interests. It is important to encourage children to express their ideas and emotions, and educators and other professionals should take their concepts into account when realizing various artistic projects (Bahovec et al., 1999).

Therefore, planning effective artistic activities is crucial for motivating preschool children to engage in creative expression, including the fields of visual arts and music (Denac, 2012; Hasanova, 2021; Kopačin, 2019; Zupančič, 2017). This requires a targeted approach that increases the chances of achieving the desired outcomes (Denac, 2007). Motivation can stem from various sources, such as internal desire for expression and external recognition. Additionally, we can motivate children through didactic stimuli, which can be visual or auditory, or by presenting creative challenges (Paulič, 2004; Podobnik, 2009; Rotar Pance, 2006).

In this article, we will present the findings of a study in which we explored how the planning of artistic activities can promote the motivation of preschool children to express themselves through visual and musical art.

Motivating pre-school children to express themselves creatively in the arts

Motivation refers to the process that influences our behavior (Rotar Pance, 2006). Experts (Asmus, 2021; Kobal Grum & Musek, 2009; Rotar Pance, 2006) mention several characteristics of motivation. It can be understood as an active process involving persistence and the strength of response, or as a directed behavior that is not always conscious. Motivation can be triggered by a need, which serves as the cause of motivated behavior and can be material, social, psychological, or an activity directed towards the desired object or outcome. The objective represents an object or achievement that satisfies these needs. These characteristics are continuously linked in the motivational process, which unfolds through three phases: the emergence of a need, active orientation towards an objective, and the satisfaction of the need.

Learning motivation, as defined by Marentič Požarnik (2020), encompasses all forms of motivation in the pedagogical process. It includes incentives that guide and determine the intensity, duration, and quality of knowledge acquisition from both internal and external sources. Lack of motivation manifests itself as children’s dissatisfaction and unwillingness to participate in planned activities (Rotar Pance, 2006).

To stimulate motivation in children, educators can provide various types of motivational support. These include didactic stimuli (different teaching materials and methods, organized learning environment, visual and auditory stimuli, etc.) and psychological motivational stimuli (guidance in content comprehension, guiding children, support in activity execution, etc.). Motivation can also be fostered by introducing novelty and surprises in the educational process, taking into account children's interests and experiences, and designing activities that promote new ways of thinking, incorporating authentic tasks that challenge children and enable their successful problem-solving (Asmus, 2021; Birsa, 2015; Juriševič, 2012; Wahed et al., 2019).

Marentič Požarnik (2020) outlines criteria for quality motivation, including persistence in activities, the ability to overcome obstacles and failures, planning and implementing effective learning strategies that facilitate knowledge sustainability, and fostering a positive self-attitude towards oneself and the activities.

To implement artistic activities, motivation should be designed in a way that instills in the child the desire for active engagement in exploring artistic content, elicits emotional responses, and cultivates a desire for independent (original) artistic task performance. Motivation for creative artistic work and the desire for artistic expression can also be observed through a child's attention and willingness to participate in the exploration of artistic content and subsequent artistic expression. All these factors occur at different phases of the pedagogical process, such as initial motivation, acquaintance with artistic content, during creative expression, and when evaluating the resulting artistic works at the end of the activity (Asmus, 2021; Duh &Vrlič, 2003; RotarPance, 2006; Tacol, 1999).

Tacol (1999) states that children's inclinations and needs for success in the artistic domain vary and that highly motivated children exhibit more creative solutions to artistic tasks. Motivation for artistic activities is more pronounced when educators allow children to choose their own cognitive learning strategies for visual or musical content. Motivation can, therefore, also be stimulated by connecting visual and musical activities.

Connecting content in the arts in the preschool period

RutarIlc et al. (2010) write that the human brain perceives reality as a whole by connecting and organizing information acquired from the environment into networks with clear interrelationships. They also argue that curricula in the past have focused on in-depth learning within a single subject area, while modern curricula emphasize the development of key competencies that are inherently interdisciplinary and can be cultivated through cross-curricular connections. In this process, the objectives of different subject areas intertwine. Sicherl-Kafol (2008) defines cross-curricular integration as a didactic approach that involves both vertical

and horizontal connections, objectives, and content from various subject areas. This approach encourages children to independently and actively acquire learning experiences that align with their cognitive, emotional, and physical functions.

Through cross-curricular connections, we can stimulate positive effects on the comprehensive development of children and enhance the practicality of acquired knowledge (Birsa, 2018; Sardoč, 2004). Similar findings were also reached by Paulič (2004), who writes about the encouraging and positive influences of cross-curricular connections on children's knowledge and motivation. Filipović and Grujić-Garić (2011) have also explored strategies and methods to stimulate children's artistic creativity and enrich their artistic expression. They examined the collaboration between musical and visual creativity, focusing on the possibility of cultivating children's artistic talent through music as a medium.

When planning and implementing the pedagogical process of music and visual arts, it is important to consider children's prior knowledge of music and art, their experiences, perceptions, and the connections between musical, visual, and other concepts. Encouraging creative thinking, fostering an active role for the child, and transferring knowledge through visual or musical concepts and acquired skills within individual artistic expression enable successful and creative problem-solving in musical and artistic tasks. When designing cross-curricular connections in the pedagogical process of art, educators face challenges such as selecting learning content and facilitating effective integration that promotes motivation and enables creative artistic expression (Tacol, 1999).

Problem, Purpose, and Objectives of the Research

Nowadays, cross-curricular integration is used as one of the ways to achieve lifelong learning objectives (Birsa, 2016; Jelovčan et al., 2020; Kopačin & Birsa, 2022a, 2022b; Markun Puhan et al., 2002; Sicherl Kafol, 2008). There are many benefits of using this approach in delivering arts activities, but it is crucial to know how to capture a child's attention and stimulate motivation for creative work. This also applies to visual and musical arts.

Through qualitative action research, we aimed to examine children's response to interdisciplinary activities in the fields of visual and musical arts. We conducted several activities (see Figures 1 and 2). Two activities were carried out without cross-curricular integration, and later on, we connected visual and musical content.

In the first phase of the research, we assessed the initial level of children's motivation for artistic expression and their attitudes toward music and visual arts. Based on the obtained data, in the second and third phases of the research, we empowered children with visual and musical content. We introduced selected musical works to the children and encouraged them to listen to and experience the music. The emphasis was on establishing an emotional response and exploring the

sound elements. After listening to music, the children had the opportunity to create visual artworks, and we encouraged them to express themselves and connect with their musical experiences. We observed their motivation, creativity, and interpretation of music through visual elements.

Qualitatively, we analyzed children's visual artworks and examined children's motivation for visual expression in response to the selected musical stimuli. Based on the addressed issues, we formulated an objective to determine how the cross-curricular connection between visual and musical activities motivates children in the second age group for visual and musical work, and how creative they will be in the process.

Based on the purpose and objective of the research, we formulated two research questions:

- RQ 1: How motivated were children for creative work without cross-curricular integration of visual and musical content?
- RQ 2: How motivated were children for creative work with cross-curricular integration of visual and musical content?

Figure 1. Listening to a piece of music

Figure 2. Performing a visual art activity

METHODOLOGY

In February 2023, we conducted a qualitative study involving 48 preschool children in the second age group (23 boys) from two kindergartens in Slovenian Istria. The average age of the participants at the time of the study was 3.6 (± 0.3) years.

We utilized two data collection techniques for the research: participant observation and qualitative analysis of visual artwork. For participant observation, we employed an observation checklist that included criteria for observing children's motivation for creative expression in cross-curricular activities combining visual and musical content (Slosar, 2007, 2008):

- Show interest in listening to instrumental compositions.
- Display facial expressions reflecting intensity of experience and high levels of attentiveness during listening.
- Engage with enthusiasm in exploring musical and visual content.
- Participate joyfully in group music activities and follow instructions.
- Enjoy carrying out visual tasks.
- Proudly present their artistic achievements.
- Show interest in classmates' work and express a desire to repeat the activities.

We also conducted a qualitative analysis of the visual artwork based on pre-established criteria for assessing the creative artistic expression of preschool children (Birsa, 2015):

Flexibility criterion: Select a visual motif and incorporate visual elements in a self-directed manner, employing various strategies skillfully.

- Fluency criterion: Demonstrate numerous ideas in depicting the visual motif based on personal experiences, imagination, and visual memory.
- Originality criterion: Generate unconventional and rare ideas without relying on external references and depict the visual motif innovatively.
- Redefinition criterion: Integrate subjective perceptions, emotions, and imagination to incorporate visual elements, develop ideas, and depict the visual motif without resorting to stereotypical solutions.

- Elaboration criterion: Establish new connections between musical and visual concepts, harmoniously link the visual motif, artistic technique, and visual elements.
- Sensitivity to artistic problems criterion: Create an appealing and conceptually convincing design and depiction of the visual motif, effectively link visual and musical concepts with the visual motif and artistic materials, showcasing the individual child's artistic expression.

The collected data underwent coding analysis, where we identified units and defined concepts corresponding to the data, resulting in two categories that were subsequently interpreted (Cencič, 2002). We formulated a category on children's motivation for creative work without cross-curricular integration of visual and musical content, and a category on children's motivation for creative work with cross-curricular integration of visual and musical content.

RESULTS AND DISCUSSION

Art, both visual and musical, plays a significant role in fostering children's creativity, expression, and aesthetic perception of the world around them. However, the question arises as to how we can motivate children for creative work in art through interdisciplinary connections between visual and musical content. Is interdisciplinary integration crucial for fostering children's motivation, creativity, and the quality of their art works? In this discussion, we will analyze the data obtained through an action research study. Through this discussion, we aim to highlight the importance of such an approach in fostering children's creative potential in the field of art.

Motivating Children for Creative Work Without Cross-Curricular Integration of Visual and Musical Content

In the activities carried out, where the art content and music content were not connected, we could observe that the motivation level of the children was already low in the introductory part of both activities, as they were mostly unfocused when following the activities carried out by the educator. In addition, their interest in the creative process was also lower, which was also reflected in the quality of their artwork and the way they expressed themselves (see Figures 3, 4 and 5). Both the musical and visual activities were conducted separately. The educators did not guide the children to make connections between the concepts, and the objectives for each activity were not clearly defined, resulting in each activity being self-contained. During the musical activity, the focus was on listening to a piece of music and

discovering the elements of musical expression and form, and in their internal representation, experiencing the overall musical image. While observing the children during free play while listening to the program music “Aquarium„ by composer Camille Saint-Saëns, we found that most participating children showed interest in listening to the instrumental composition, albeit briefly, but it did not stimulate them to engage in creative art work during the execution of the visual activity. The music inspired the children to contemplate scientific topics they had previously discussed. We also noticed that some children exhibited low levels of attentiveness while listening to the music, indicating that they did not fully emotionally engage in the artistic experience. Certainly, the reasons for this can be attributed to the children's lack of prior familiarity or experience with program music. Environmental factors such as distracting sounds or other stimuli in the surroundings may have also influenced their lack of focus on the music and affected their emotional involvement in the artistic experience. It is also necessary to consider individual developmental differences among children, their personality traits, musical preferences, and preferred styles (Sicherl Kafol, 2015; Slosar, 2007, 2008). Based on the data obtained in the initial phase, the teaching approaches used by the educators were further developed through the action research by offering the children repeated exposure to the aforementioned piece of music. We aimed to increase the children's interest and engagement in the emotional experience of art and improve their attentiveness and perception of music.

After the musical activity, the visual activity followed, focusing on depicting a motif related to the composition listened. During the execution of the visual tasks, all the children participated in a standardized manner. They waited for precise instructions from the educators and passively engaged in the creative process. According to Birsa's findings (2015), overly precise instructions can hinder creativity and fail to motivate children for creative thinking. After completing the art work, which was done quickly, all the children switched activities and began activities related to another curriculum area. At the educator's request, they assisted in arranging the art works. Only a few briefly presented their works to their peers.

The conducted activities with preschool children involved in the study did not stimulate creative thinking and action, as the results of the qualitative analysis of the art works showed that the majority of children used a single drawing technique and incorporated simple, symbolic images (see Figures 4 and 5), resulting in mostly uncreative visual solutions (see Figure 3).

Figure 3. Drawing by Child 18

Figure 4. Drawing by Child 21

Figure 5. Drawing by Child 7

Motivating Children for Creative Work With Cross-Curricular Integration of Visual and Musical Content

In the subsequent phases of the action research, activities from both artistic domains were conducted simultaneously, with interconnected objectives and content. During the interdisciplinary task, the children achieved the following musical and visual objectives: (i) listening to the piece of music, exploring its expressive and formal elements, in their inner imagination, reliving the overall musical image and describing their own feelings; (ii) expressing musical content using other artistic means, such as translating the sound representation into visible symbols and drawing visual motifs according to their imagination; (iii) while listening to the piece of music rendering the sound representation by arranging different lines and dots in their own artistic expression.

We observed preschool children during the activities of various phases of the action research. We found that in the initial phase of the research there were some ambiguities in the implementation of the musical activity by the educators, which we took into account in the subsequent phases. A supportive environment was created for the children, allowing them to relax and listen to the chosen piece of music with tranquillity. They listened to it very attentively, which stimulated their creative thinking and musical expression. We also noticed that the children demonstrated intensity of experience (distinct bodily and facial expressions) and a high level of concentration while listening to the music, indicating their emotional involvement in the artistic experience. They actively participated in exploring the musical content and showed enthusiasm and willingness for group music-making (see Figure 6).

Learning about music has stimulated an interest in further creative work. The children were given instructions that allowed for independent exploration and experimentation. Their high motivation for artistic expression, specifically in visual arts, is evident in their resulting artworks (see Figures 5 to 8), particularly in their creative choice of motifs and the use of visual elements. The strategies of artistic expression varied, resulting in different original solutions of artworks created by the children. These were based on their subjective perceptions, sensations, imagination, and experience of the music, as well as their innovative transmission of sound representations into visible symbols, which coincides with the objectives also described by Slosar (2007). Through qualitative analysis of the artworks, we found that the children used various dry and wet drawing techniques (markers, tempera paints, crayons). They employed different lines and dots, enabling them to represent various musical themes. They indicated the first theme, where the strings emphasize a connected sound event, with curved soft wide and thin lines (see Figures 7 to 11). They depicted the second theme, where the piano takes the lead in an unconnected manner and the melody descends, using thin lines, color flat shapes and dots (see Figures 12 and 13). The motifs depicted in the drawings were original and reflected the children's interpretation and experience of the music. They expressed creativity, imagination and individuality, reflecting their personal relationship with music. The children voluntarily exhibited their artworks and eagerly presented their artistic achievements. Their interest in artistic creation in both curriculum areas did not diminish with the completion of the activities, as they clearly expressed a desire for further engagement in similar activities. Well-planned musical activities encouraged the children's engagement in visual art, and the children willingly participated and actively engaged in the creative process throughout the introductory, main, and closing parts of the pedagogical process.

Regarding the manner of making connections, the intertwined level of connection (based on Fogarty's 2009 connection model) was used, representing the integration of shared content. The advantages of the intertwined level are motivational since children can perceive connections between the discussed content from the visual and musical domains. The connections were established through the

content of artistic perception, which is common to both subject areas. RutarIlc and Pavlič Škerjanc (2010) define connections involving at least two subjects as interdisciplinary connections. This strategy is characterized by a compact implementation of the pedagogical process, with shared interdisciplinary activities and the collective achievement of the set objectives, which we also considered in our research.

Figure 6. Group music-making

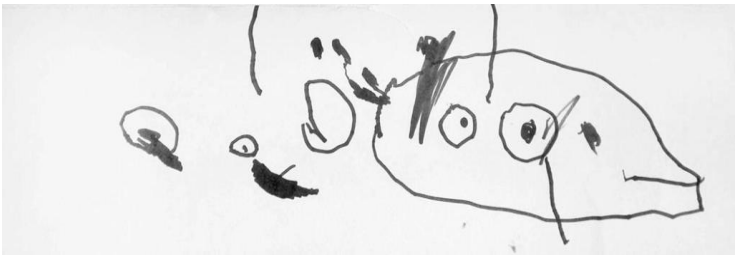


Figure 7. Drawing by Child 27

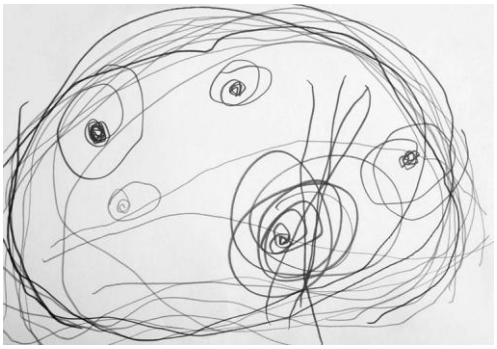


Figure 8. Drawing by Child 42

Figure 9. Drawing by Child 35

Figure 10. Drawing by Child 29

Figure 11. Drawing by Child 23

Figure 12. Drawing by Child 31

Figure 13. Drawing by Child 44

CONCLUSION

During the pre-school years, children have the opportunity to explore different artistic fields, including the visual arts and music. In this article, we wanted to explore children's response to cross-curricular activities in these areas. We were interested in how children are motivated to work creatively without and with cross-curricular integration of visual arts and music. It turned out that children were less motivated and disengaged when doing activities without cross-curricular integration than when doing cross-curricular activities. The integration of these artistic fields contributed to the realisation of creative works. The importance of interdisciplinary integration that can contribute to the development of creative thinking and action has also been reported by various researchers (Bahovec et al., 1999; Birsa, 2017; Campbell, 2004; Rutar Ilc & Pavlič Škerjanc, 2010; Sicherl Kafol, 2001).

We also found that in the activities where the educator did not integrate the artistic areas, the children's interest in the creative process was lower, which was also reflected in the quality of their work and the way they expressed themselves. Other experts have reached similar conclusions that the planning of effective artistic activities is crucial to foster creative expression in preschool children, both in the visual arts and music contexts (Denac, 2012; Hasanova, 2021; Kopačin, 2019; Zupančič, 2017). In our research, it also emerged that through the careful cross-curricular planning of artistic activities, the triggered motivation for artistic expression played a key role in the overall creative process.

The results of the conducted research highlight the importance of interdisciplinary integration of visual and musical content in fostering children's motivation and creativity in artistic expression, as discussed by Kopačin and Birsa (2022a) and Selaković and Ivanović (2018). By combining visual and musical content, children demonstrate an increased interest and creativity in the fields of music and visual arts. This integration enables children to have a more holistic and profound experience of art. Therefore, it is crucial to plan and implement the pedagogical process with approaches that involve interdisciplinary integration of visual and musical content, as they can contribute to children's motivation for creative thinking and expression.

References

Asmus, E. P. (2021). Motivation in MusicTeaching and Learning. *Visions of Research in Music Education*, 16(5), 5–29.

Bahovec, E. D., Bregar, K. G., Domicelj, M., Saje Hribar, N., Japelj, B., Jontes, B., Kastelic, L., Kranjc, S., Marjanovič Umek, L., Vonta, T. & Vrščaj, D. (1999). *Kurikulum za vrtce*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Birsa, E. (2015). *Medpredmetno povezovanje pri pouku likovne vzgoje* [Doktorska disertacija]. Koper: Univerza na Primorskem Pedagoška fakulteta.

Birsa, E. (2016). Transfer likovnega znanja in izkušenj v novo učenje. S. Omelčenko (ed.): *Sučasni perspektyvy osvity* (283–294, 432–433). Horlivka: Institute for foreign languages.

Birsa, E. (2017). Primerjava učnih načrtov in vključenost priporočil za medpredmetno povezovanje likovnih vsebin = Comparison of syllabi and inclusion of recommendations for interdisciplinary integration of visual arts contents. *Revija za elementarno izobraževanje/ Journal of Elementary Education*, 10(2–3), 163–180.

Birsa, E. (2018). Teaching strategies and the holistic acquisition of knowledge of the visual arts. *CEPS journal: Center for Educational Policy Studies Journal*, 8(3), 187–206.

Campbell, D. G. (2004). *Mozart za otroke: Prebujanje otrokove ustvarjalnosti in mišljenja s pomočjo glasbe*. Ljubljana: Tangram.

Cencič, M. (2002). *Pisanje in predstavljanje rezultatov raziskovalnega dela: Kako se napiše in predstavi diplomsko delo (nalogo) in druge vrste raziskovalnih poročil.* Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Denac, O. (2007). Analiza načrtovanega kurikula za vrtce na področju glasbene vzgoje. *Sodobna pedagogika/Journal of Contemporary Educational Studies*, 58(1), 88–109.

Denac, O. (2012). Glasbene preference vzgojiteljev in predšolskih otrok/Music activity preferences of preschool teachers and children. *Revija za elementarno izobraževanje/Journal of Elementary Education*, 5(4), 29–38.

Duh, M. & Vrlič, T. (2003). *Likovna vzgoja v prvi triadi devetletne osnove šole. Priročnik za učitelje razrednega pouka*. Ljubljana: Rokus Klett.

Filipović, S. & Grujić, G. (2011). The Influence of Music on Children's Art Expression. *Journal Plus Education*, 7(2), 223–240. Retrieved August 24, 2023 from the World Wide Web https://www.researchgate.net/profile/Sanja-Filipovic-5/publication/367241167_The_influence_of_music_on_the_childrens_art_expression/links/63c855fdd7e5841e0bda3a42/The-influence-of-music-on-the-children-s-art-expression.pdf.

Fogarty, R. (2009). *How to integrate the curricula. Third Edition*. Thousand Oaks: Corwin A SAGE Company.

Hasanova, N. K. (2021). Possibilities of music education and upbringing in the formation of personal maturity. *ISJ Theoretical & Applied Science*, 08(100), 420–422.

Jelovčan, G., Lekše, M., Baloh, B. & Kralj, B. (2020). Pravljica v povezavi z gibalnim izražanjem skozi jezik in ob glasbi. *DIDACTICA SLOVENICA – Pedagoška obzorja. Znanstvena revija za didaktiko*, 35(2), 23–37.

Juriševič, M. (2012). *Motiviranje učencev v šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Kobal Grum, D., & Musek, J. (2009). *Perspektive motivacije*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Kopačin, B. (2019). Značilno vedenje otrok prvega starostnega obdobja v igralnicah z različno glasbo. S. Čotar Konrad (ed.): *Vzgoja in izobraževanje predšolskih otrok prvega starostnega obdobja = Early childhood education and care of children under the age ofthree* (353–368). Koper: Založba Univerze na Primorskem.

Kopačin, B. & Birsa, E. (2022a). *Prožne oblike učenja in poučevanja glasbenih ter likovnih vsebin*. Koper: Založba Univerze na Primorskem.

Kopačin, B., & Birsa, E. (2022b). Medpredmetno povezovanje glasbene in likovne umetnosti. *DIDACTICA SLOVENICA – Pedagoška obzorja. Znanstvena revija za didaktiko*, 37(1), 109–124.

Marentič Požarnik, B. (2020). *Psihologija učenja in pouka. Od poučevanja k učenju*. Ljubljana: DZS, Založništvo in trgovina, d.d.

Markun Puhan, N., Mori, I. & Perger, M. (2002). Medpredmetno povezovanje vzgojnih predmetov v prvem in drugem triletju osnovne šole. M. Turk Škraba & A. Zupan (ed.): *Zbornik prispevkov 2002. Simpozij Modeli poučevanja in učenja. Portorož, 3. Do 5. Marca 2002* (63–67). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Paulič, O. (2004). Globalno učenje in motivacija pri pouku likovne umetnosti, umetnostnozgodovinski del v gimnaziji. M. Prevodnk (ed.): *Mednarodni kolokvij o motivaciji pri pouku likovne vzgoje in likovne umetnosti (1; 2004 ; Škofja Loka). Aktualne teme, dimenzije, perspektive in dileme motiviranja otrok, učencev in mladine pri izvajanju likovnih dejavnosti v vrtcih in pri pouku likovne* (12–14). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Podobnik, U. (2009). Multisenzornost, ozaveščanje in likovna interpretacija osnovana na čutnih zaznavah. M. Prevodnik (ed.): *Motivacija za inovativnost in ustvarjalnost otrok in mladine: 2. Mednarodni kolokvij, Ljubljana, Piran, Slovenija, 14.–17. Oktober 2009, zbornik izvlečkov*. Ljubljana: ZDSLU [etc.].

Rotar Pance, B. (2006). *Motivacija-ključ h glasbi*. Nova Gorica: Educa, Melior.

Rutar Ilc, Z. & Pavlič Škerjanc, K. (2010). *Medpredmetne in kurikularne povezave: Priročnik za učitelje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Sardoč, M. (2004). *Medpredmetno povezovanje vzgojno-izobraževalnega procesa v 9-letni osnovni šoli (evalvacijska študija: Zaključno poročilo)*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Selaković, K. & Ivanović, M. (2018). Integration of Contents in Teaching Fine Arts and Music Culture. P. M. Rabensteiner, O. Holz & M. Michielsen (eds.): *Teacher Education, Sustainability and Development: Challenges, Issues, Solutions for Teaching in the 21st Century* (163–173). Zürich: Lit Verlag GmbH & Co. KG Wien. Retrieved August 23, 2023 from the World Wide Web https://www.academia.edu/52847251/Integration_of_Contents_in_Teaching_Fine_Arts_and_Music_Culture.

Sicherl Kafol, B. (2001). *Celostna glasbena vzgoja*. Ljubljana: Debora.

Sicherl Kafol, B. (2008). Medpredmetno povezovanje v osnovni šoli. *Didakta*, 18/19, 7–9.

Sicherl Kafol, B. (2015). *Izbrana poglavja iz glasbene didaktike*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Slosar, M. (2007). *Izbrana poglavja iz didaktike glasbene vzgoje I*. Ljubljana: Debora.

Slosar, M. (2008). *Izbrana poglavja iz didaktike glasbene vzgoje III*. Ljubljana: Debora.

Tacol, T. (1999). *Didaktični pristop k načrtovanju likovnih nalog. Izbrana poglavja iz likovne didaktike*. Ljubljana: Debora.

Wahed, W., Husain, A. & Pitil, P. (2019). The Influence of Artist in Schools (AiS) Program and the ARCS Motivational Model on Students' Creativity and Motivation in Visual Art. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 14(20), 149–156.

Zupančič, T. (2017). Art and artists in kindergarten – Assumptions and examples. *Acta Academiae Artium Vilnensis*, 84, 35–51.

Еда Бирса
Универзитет у Приморској, Педагошки факултет у Копру, Словенија
Барбара Копачин
Универзитет у Приморској, Педагошки факултет у Копру, Словенија

ПЛАНИРАЊЕ ЛИКОВНИХ И МУЗИЧКИХ АКТИВНОСТИ У ЦИЉУ МОТИВИСАЊА ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА ЗА КРЕАТИВНО ИЗРАЖАВАЊЕ

Резиме

Ликовна и музичка уметност су изузетно важне у области креативности, изражавања емоција и доживљавања света око нас. Као уметнички изрази, они се заснивају на унутрашњем искуству појединца који се изражава кроз креативност. Обе уметности се могу подучавати међупредметно, што активности може учинити још занимљивијим и едукативнијим и мотивисати децу да се креативно изражавају. У квалитативној студији спроведеној на узорку деце друге старосне групе у два вртића у словеначкој Истри, истражили смо одговор деце на међупредметне активности у области визуелне уметности и музике. Квалитативно смо испитали дечије ликовне радове и анализирали колико су деца била мотивисана да се ликовно изразе уз одабрану музичку стимулацију. Утврдили смо да су деца била веома мотивисана за креативан рад , што се видело и на њиховим ликовним радовима. Налази ће допринети развоју дидактичких приступа у области уметности у раном детињству.

Кључне речи: *визуелна уметност, музичка уметност, мотивација, креативност, међупредметне везе.*

Научни скуп
Савремено предшколско васпитање и образовање – тенденције, изазови и могућности
Педагошки факултет у Ужицу
20. октобар 2023.

ISBN 978-86-6191-077-7
DOI 10.46793/SPVO23.409H
УДК 376-056.263-053.4/.5(437.6)
Стручни чланак
стр. 409–418

Zuzana Hubinská[*]
Constantine the Philosopher University, Faculty of Education, Nitra, Slovakia
Liliana Tunegová[*]

THE IMPORTANCE OF RHYTHMIC-MOVEMENT GAMES FOR HEARING-IMPAIRED CHILDREN IN PRE-PRIMARY EDUCATION

Abstract: Healthy people can hardly imagine the hearing impairment in everyday life and in the most cases, they do not encounter it. It's not easy to imagine life in silence or in partial silence, when a hearing-impaired person, a child, does not perceive or perceives the sounds around themselves only weakly. The present paper deals with the educational process of children with hearing impairment. It briefly introduces hearing impairment, pre-primary education of hearing-impaired children in Slovakia and the place of rhythmic and movement education in the State Educational Programme. The paper also includes specific rhythmic and movement activities applicable in the educational process at the primary level of education.

Keywords: *pre-primary education, hearing impairment, music education, rhythmic and movement activities.*

INTRODUCTION TO THE WORLD OF THE DEAF

Before the emergence of writing, sounds were an important way of transmitting information and cultural heritage. These manifestations have become an integral part of human life. In addition to their communicative function, sounds have taken on other dimensions, particularly in relation to the emotional sphere (Otčenášek, 2008). Every human being tends to make contacts of various forms with his/her environment. This socially oriented behaviour is most often manifested through communication. In most cases, the establishment of interpersonal relationships and the reception of new information are based on what is heard, seen and experienced (Unknown author, 2010). Hearing is one of the basic human senses (Unknown author, 2020). This unique sense is not equally developed in all people. From an early age, the function of the hearing organ influences a person's overall

[*] zhubinska@ukf.sk
[*] liliana.tunegova@student.ukf.sk

development, not only in terms of the intellect. Damage to or loss of hearing also has a negative impact on other areas of development, such as the ability to learn to speak (Saxa, 1981). Introducing deaf people to music from an early age can help with communication and the ability to establish contact with other people (Collective of authors, online). Even though they may not be able to pick up different sound sensations in detail, they can live a full life. Sound intensity, by which we evaluate sound, is an objective physical quantity that is measured in decibels. It is limited by the ability of the human ear to detect sound from the threshold of hearing to the threshold of pain (Kubínek et al., 2009).

Hearing disorder

Hearing impairment is characterised as partial or total hearing loss. A child with such a hearing loss has a limited ability to receive and process auditory stimuli and information (Hovorková, online). Hearing impairment in children can be viewed from two perspectives, congenital and acquired (Davidson et al., 1989). A congenital hearing impairment is one that existed at the time of birth and it doesn't matter what caused it. This disability is most often hereditary (Krahulcová-Žatková, 1993). Most inherited hearing disorders do not vary in the extent of the disability, but it can be an inherited type of deafness that may not manifest itself from birth but gradually with age. Another cause of hearing impairment is congenital hearing loss, but this may not be genetically determined. These disabilities can be caused by a variety of factors, such as illness, pollutants or poisons, which are passed on to the child during pregnancy and are no longer hereditary. In acquired hearing impairment, a healthy and well-developed hearing organ is damaged. Causes can include: infection, lack of oxygen during childbirth, viral diseases of the mother, etc. In the postpartum period, infectious diseases of the child, exposure to loud noise with an intensity of 130 dB or prolonged stay in an environment with sound above 90 dB can cause hearing loss. Injury is also one of the causes of hearing loss or damage. Hearing impairments are divided into two basic groups according to which part of the hearing organ is affected – peripheral hearing disorders (conductive, perceptual, and combined) and central hearing disorders (Tarcsiová & Hovorková, 2002).

PRE-PRIMARY EDUCATION FOR HEARING IMPAIRED CHILDREN

In the Slovak Republic, every child has the right to education. This is regulated by the Ministry of Education in its national curricula, which are divided according to the different levels of education. The ISCED 0 State Education Programme – State Education Programme for Pre-primary Education in Preschools

is intended for the education of children in preschools. Children with disabilities have certain limitations in their education, and it is not always possible to follow the regular state educational programme. The Ministry of Education has therefore adapted the education of such children and to their needs in a specially adapted curriculum.

Educational activities of children with hearing impairment can take place in a preschool for children with disabilities – a special preschool; in a special class for children with hearing impairment; in a standard class together with other children – school integration. The education and training is exactly the same and there is no difference among them, but the teacher who educates and trains such a child must be sufficiently informed about the specifics of the particular hearing impairment (Štátny pedagogický ústav, online). At the end of pre-primary education, a child with hearing impairment should be able to communicate using the most appropriate communication technique, depending, of course, on the type and degree of hearing impairment.

Specifics of education and learning

Depending on the hearing impairment, the special educational needs of a child with hearing impairment are also taken into account. In pre-primary education, children with hearing impairment learn to communicate in the Slovak language or in the Slovak sign language or other specific communication forms and means – various electroacoustic aids, compensatory aids, as well as elements of alternative and augmentative communication.

Education in preschool takes place in the form of daily activities – health exercises, education, outdoor activities, rest, personal hygiene and nutrition, individual speech therapy, exercises for re-education and compensation of hearing impairment, as well as arbitrary activities of children. These exercises take place daily in the morning and in the afternoon. The education of children with hearing impairment is provided by the teaching staff, both hearing and deaf, and other professional staff. The State Educational Programme for Children with Disabilities for Pre-primary Education details the following educational areas and their objectives: Language and Communication, Mathematics and Information Work, Human and Nature, Human and the World of Work, Art and Culture, Health and Movement. For the purposes of this paper, we have focused on the area of Art and Culture, which has, as its main goal, to influence the child and his aesthetic sensitivity, to contribute to the cultivation of the child’s personality and to develop the ability to express himself through specific means of different types of art. The emphasis is on musical activities, specifically on Rhythm and Movement Education, which focuses on the development of rhythmic motor skills, the rhythm of cultivated movement and the rhythm of speech (Štátny pedagogický ústav, online).

RHYTHMIC AND MOVEMENT EDUCATION

The basic feature of rhythmic and movement education is its effect on the development of rhythm and movement abilities of a person. It is directed towards this goal through music and its means of expression. The starting point in this specific education is movement or dance. Through rhythmically enriched movements, it develops movement skills, imagination and creativity in direct connection with music. At the same time, it develops the child's ability to understand the music or to interpret it in different ways. Rhythm and movement education encompasses a wide range of games and exercises in which music is combined with physical expression, emotion and imagination, thus stimulating experience and enriching the child's aesthetic perception of the world around (Palovičová, 2006). It is through the vibrations emanating from the musical background or various musical instruments, as well as through the visual aspect or performance when playing them combined with movement, that music can help children with hearing impairment to increase their self-confidence, support learning about emotions and help develop fine motor skills (Collective of authors, online). For children with hearing impairment, signing is added to the movement expressions, with emphasis on preserving the joy of rhythm and dance and the overall aesthetic experience. Rhythm and movement education can be divided into two areas. The first area is movement education, which includes rhythmic declamation using the body – clapping, stamping, finger snapping and other simple movements. The second area is dance education, where children learn basic dance elements such as walking, skipping, one-step and two-step combinations (Štátny pedagogický ústav, online).

A child with hearing impairment perceives rhythm mediated by hearing depending on the type of impairment, sight, movement and vibration, but also by a combination of these. In this area, the child learns to imitate with sound toys and instruments the tempo, the strength of the sound, the rhythm. Using the sound of rhythmic instruments, he/she learns to respond to the tempo of music (fast, slow), to the demands in music and movement games, learns nursery rhymes, songs using rhythm and dance steps (Štátny pedagogický ústav, online). Children with hearing loss tend to have worse psychosocial quality of life outcomes than their hearing peers. This deficiency appears in the field of peer relations and functioning in the normal school environment. However, several foreign studies dealing with hearing impaired children suggest that group musical activities are beneficial for prosocial outcomes and help develop a sense of belonging (LO et al., 2022).

Design of rhythmic and movement activities for hearing-impaired children

The proposed activities are based on the performance standard of the State educational programme for pre-primary education, which is designed for children with disabilities. They can be further adapted according to individual needs.

Activity name**:** *Perceiving and responding*

Age category: 5–6 years

Aim of the activity: Follow the heartbeat; imitate the rhythms by clapping andbody moves. Tools: mattress

Process: At the beginning of the activity, the children are divided into pairs, with one child of the pair lying down on the mattress and the other watching how the chest of the lying person rises. The observer tries to adapt to the length and pace of the inhalation/exhalation of the supine person. The observer then shifts his attention to the pulse, grasps the supine person by the wrist and, following the teacher's guidance, palpates the pulse, which he/she tries to perceive in detail. After a few minutes, with the other hand, he/she beats out the rhythm of the pulsation against his thigh. At the end of the first part, the pairs switch roles.

The next part focuses on observing the heartbeat. The exercise is first done at rest, so the children sit/stand still and observe the heart rate and heartbeat for a minute or so. Then they will do 10 squats or they can jump for a while and again at the designated spots, in a specific position, they will observe their heartbeat. The difference they felt can be described verbally (with gestures) or played on a simple rhythmic instrument.

Activity name: *Four steps forward*

Age category: 5–6 years

Aim of the activity: Create rhythms on 2/4 bars by using body percussion and rhythmic instruments in different postures, walking, running.

Tools: two drums

Process: The children's task is to practise the expression of the 2/4 bar: the first period (accented) is a vigorous movement (a strong stomp), the second period (unaccented) is a softer movement (a snap). In the beginning we do the exercise on the spot, without movement in space, later we add walking. In the next part of this activity, the children express the 2/4 beat in short dance choreography to the song

Hanička, Murko, Ondrej Kandráč – *Štyri kroky dopredu* [: *Four steps forward* :]. The dance is performed in a circle:

Štyri kroky dopredu. [: *Four steps forward* :]

Four natural steps (right leg first) forward, on the first period clap in front of the body.

Štyri kroky dozadu. [: *Four steps back* :]

Four natural steps (right leg first) backwards, on the first period clap in front of the body.

Pozriem sem, pozriem tam. [: *I look here, I look there*:]

Four galloping jumps – two to the right and two to the left.

Ja sa z toho vymotám. [: *I will get out of it*:]

Four steps on one spot, accentuating the first step with a stomp and enriching the second period with a snap.

Activity name: *Reactions to changes*

Age category: 5–6 years

Aim of the activity: Respond promptly to changes in tempo, intensity and pitch of musical and rhythmic accompaniment.

Tools: musical instrument – piano, guitar, flute, music record

Process: During the activity, the teacher accompanies the children by playing a musical instrument according to their musical abilities. As a musical accompaniment, we use playing an instrument – piano, guitar, or flute. The children walk freely around the classroom with a sensitive perception of the limited space so as not to bump into others. The teacher sits behind the piano (or in the middle of the class with the guitar or flute) and changes the tempo freely. The basic rule of the activity is to react immediately to these changes. Reactions can be varied according to the specific objectives of the lesson. Rules for a musical instrument:

- If the tone played is still the same, it means that the children will walk around the classroom.
- If the speed of playing a given note is changed, it means that children begin to run away.
- If the pitch of the tone changes, the children will jump.
- If the educator stops playing, the children stop.

Activity name: *The Magic Briefcase*

Age category: 5–6 years

Aim of the activity: Create rhythms on folk nursery rhymes and children's folk and non-artificial songs using the body percussion or Orff instrumentation.

Tools: briefcase, wooden sticks, rumba balls, triangle, manufactured aid

Process: We introduce the activity through a story, based on the words of the Slovak folk song *Prší, prší* [: *Raining, raining*:]. In the beginning, we bring Orff instruments in a “magic briefcase”, from which we gradually select and introduce specific instruments. We will give the children the atmosphere of a storm in the enchanted forest, where it started to rain heavily first – rumba balls. Then comes the lightning, because before each thunder, we first see its light image – triangle. The triangle is followed by wooden sticks to represent the thunder. We end the story with a magic spell and we will unenchant the enchanted forest. After an initial introduction to the instruments, we hand them out to the children and together we move on to practicing playing them in a particular song *Prší, prší* [: *Raining, raining*:].

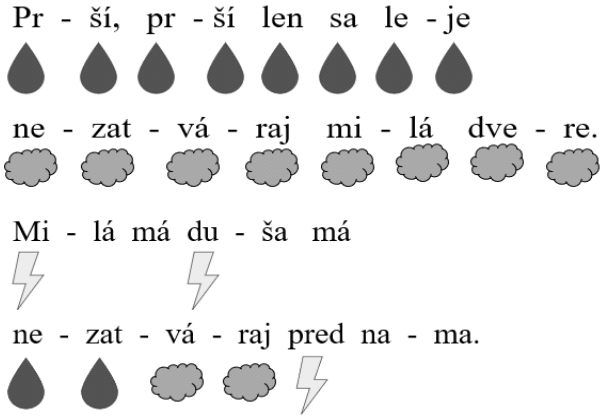


Figure 1. Musical accompaniment of the song Prší, prší [: Raining, raining:]

Explanations: blue drop – wooden sticks, grey cloud – rumba balls, yellow lightning – triangle.

Activity name: *Improvise*

Age category: 5–6 years

Aim of the activity: Apply the acquired skills in movement improvisation to music.

Tools: table, chairs, music record

Process: With this activity, children will consolidate the knowledge and skills acquired from the activities focused on rhythmic and movement education. The children will be seated with their hands on the table. Play the song Spievankovo – *Rafaela stonožka* [: *Rafaela the Centipede* :] loud enough in such a way that they can feel vibrations on the palms bouncing off the table.Their legs are relaxed. Depending on how they feel the vibrations they will move their legs – how, that's up to their imagination, we let them improvise. A variation will be that instead of moving their legs in an improvised way, they can move their torso, with their hands still on the table to feel the vibrations. When we have been doing the activity for a longer period of time and we see progress in their perception, we can add other movements, for example, with the head or one hand to increase the difficulty.

CONCLUSION

The present paper presents only one of the possibilities of enriching the life of deaf people in childhood, namely through rhythmic and movement education, which is part of the educational field of Art and Culture. At first glance, this issue is debatable, since deaf people have difficulty hearing/perceiving music. However, according to the opinions of pedagogical staff working at various educational institutions, as well as other professionals, the application of rhythmic and movement exercises in the educational process of children with hearing impairment has a significant justification.Thanks to rhythmic and movement games, they acquire, develop and improve their social and communicative skills, more specifically, they develop their movement skills, spatial orientation, linking physical activity with mental activity. At the same time, they help them to develop their auditory perception, attention and enrich their inner world to a certain extent. Working with music as part of rhythmic-movement education has the most significant impact on the development of language skills of deaf children (Torppa & Huotilainen, 2019). Deaf people, despite their handicap, are very fond of dancing and surrendering to the perception of music through vibrations. Rehearsing seemingly simple dance steps is more challenging for these children and the actual rehearsal takes longer than for able-bodied children. However, it is important that children with hearing loss are able to know and distinguish what sounds they hear, which makes it easier for them to function in everyday life, not only in an educational environment (Singh, online). Abroad, authors deal with the learning of children with disabilities to a greater extent than in Slovakia, especially in connection with rhythmic-movement education. For example, they create various computer applications (Jouhtimäki et al., 2009) and games (Pérez-Arévalo et al.,

2017) to develop senses other than hearing through music – specifically rhythm. They also run a variety of programs that help children acquire the ability to separate noise from what they want to hear, a skill that is critical to their education and emotional development (Lo, 2022).

References

Davidson, J., Hyde, M. L. & Alberti, P. W. (1989). Epidemiologic patterns in chilhood hearing loss: a rewiew. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 17(3), 239–266.

Chi Yhun Lo. (2022). Music teaches deaf and hard-of-hearing children to listen. In: *scienceinpublic.com*. [online]. [cit. 28. 04. 2023]. Available on the internet https://www.scienceinpublic.com.au/media-releases/deaf-music.

Collective of authors. How to make music activities accessible for deaf children and young people. *Musicmark.org.uk*. [online]. [cit. 28. 04. 2023]. 23 p. Available on the internet: https://www.musicmark.org.uk/wp-content/uploads/ndcs_how_to_make_music_activities_accessible.pdf.

Hovorková, S. (2023). Čo je to audiogram a čo nám hovorí o poruche sluchu. In: *nepocujucedieta.sk*. [online]. [cit. 28. 04. 2023]. Available on the internet: https://www.nepocujucedieta.sk/porucha-sluchu-co-robit/spoznavame-poruchu-sluchu/diagnostika-poruchy-sluchu/co-je-to-audiogram-a-co-nam-hovori-o-poruche-sluchu.

Jouhtimäki, J., Kitunen, S., Plaisted, M. & Raino, P. (2009). The Brave Little Troll: a rhythmic game for deaf and hard of hearing children. *Mind Trek '09*: Proceedings of the 13th International MindTrek Conference. New York: Association for Computing Machinery.

Krahulcová-Žatková, B. (1993). *Pedagogika sluchovo postihnutých*. Bratislava: Univerzita Komenského.

Kubínek, R., Kolářová, H. & Houbová, R. (2009). *Fyzika pro každého aneb rýchlokurz fyziky*. Olomouc: Rubico.

Otčenášek, Z. (2008). *O subjektivním hodnocení zvuku*. Praha: Akademie múzických umění.

Palovičová, J. (2006). *Rozvoj hudobno-pohybových schopností prostredníctvomrytmickej gymnastiky a ľudových tancov*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela.

Saxa, V. (1981). *Otorinolaryngológia*. Martin: Osveta.

Singh, E. 5 Ways Music Positively Impacts Children with Hearing Loss. *Kindermusik.com*. [online]. [cit. 28. 04. 2023]. Available on the internet: https://www.kindermusik.com/mindsonmusic/children-with-hearing-loss/.

Štátny pedagogický ústav. *Vzdelávacie programy pre deti so zdravotným znevýhodnením pre predprimárne vzdelávanie*. [online]. [cit. 28. 04. 2023]. Available on the

internet: https://www.statpedu.sk/files/sk/deti-ziaci-so-svvp/deti-ziaci-so-zdravotnym-znevyhodnenim-vseobecnym-intelektovym-nadanim/vzdelavacie-programy/vp-deti-so-zz-schvalene-maj-2017.pdf.

Tarcsiová, D. & Hovorková, S. (2002). *Máme dieťa so sluchovým postihnutím,... čo ďalej?*. Bratislava: Effeta – Stredisko cv. F. Saleského v Nitre.

Torppa, R. & Huotilainen, M. (2019). Why and how music can be used to rehabilitate and develop speech and language skills in hearing-impaired children. *Hearing Research*, 380(1), 108–122.

Unknown author (2010). Komunikácia. *Istp.sk*. [online]. [cit. 28. 04. 2023]. Available on the internet: https://www.istp.sk/clanok/38/komunikacia.

Unknown author (2020). Vedeli ste, že máme 8 zmyslov?. *Cvizilina.sk*. [online]. [cit. 28. 04. 2023]. Available on the internet: https://www.cvizilina.sk/post/vedeli-ste-%C5%BEe-m%C3%A1me-8-zmyslov.

Lo, Ch. Y., Looi, V., Thompson, W. F. & McMahon, C. M. (2022). Beyond Audition: Psychosocial Benefits of Music Training for Children With Hearing Loss. *Ear and Heraing*, 43(1), 128–142.

Pérez-Arévalo, C., Manresa-Yee, C. & Beltrán, V. M. (2017). Game to develop rhythm and coordination in children with hearing impairments. *Interacción ’17*: *Proceedings of the XVIII International Conference on Human Computer Interaction*. New York: Association for Computing Machinery, 1–4.

Зузана Хубинска
Универзитет „Константин Филозоф”, Нитра, Словачка
Лилијана Туњегова

ЗНАЧАЈ РИТМИЧКО-ПОКРЕТНИХ ИГАРА ЗА ДЕЦУ ОШТЕЋЕНОГ СЛУХА У ПРЕДШКОЛСКОМ ОБРАЗОВАЊУ

Резиме

Здрави људи тешко могу да замисле оштећење слуха у свакодневном животу и у већини случајева се са њим не сусрећу. Није лако замислити живот у тишини или у делимичној тишини, када особа са оштећеним слухом, дете, не перципира или слабо опажа звукове око себе. Овај рад се бави васпитно-образовним процесом деце са оштећењем слуха. Рад представља оштећење слуха, предшколско образовање деце оштећеног слуха у Словачкој и место ритмичког и покретног образовања у Државном образовном програму. Рад обухвата и специфичне ритмичке и покретне активности које се примењују у образовном процесу на основном нивоу образовања.

Кључне речи: *предшколско образовање, оштећење слуха, музичко образовање, ритмичке и покретне активности*.

Научни скуп
Савремено предшколско васпитање и образовање – тенденције, изазови и могућности
Педагошки факултет у Ужицу
20. октобар 2023.

ISBN 978-86-6191-077-7
DOI 10.46793/SPVO23.419S
УДК 37.015.31-056.262-053.4:79
Стручни чланак
стр. 419–428

Dominika Sondorová[*]
Constantine the Philosopher University, Faculty of Education, Nitra, Slovakia
Michaela Zavoďančíková[*]

THE IMPORTANCE OF MUSICAL ACTIVITIES FOR VISUALLY IMPAIRED CHILDREN IN PRESCHOOL EDUCATION

Abstract: The paper is devoted to the education of preschool children with visual impairment. It describes and characterizes the different musical activities that can contribute significantly to the positive development of musical abilities and skills of visually impaired children in kindergarten. Through interviews with kindergarten teachers, it demonstrates the importance of musical activities in the education of children with visual impairments. It also provides suggestions for games for visually impaired children.

Keywords: *preschool education, visually impaired children, musical activities.*

INTRODUCTION

Children with visual impairments have difficult conditions during their upbringing and education. The normal environment in which they moved every day is replaced by a collective where each child behaves differently. If a child with a visual impairment is given the right conditions for development, he or she will be able to become a full member of society as an adult. Therefore, it is important that the teacher in the educational process pays due attention to the specifics and also to the specific needs of the pupil with visual impairment.

Teaching music to such children allows them not only to broaden their perceptual horizons, but also to further adapt to the world of people, to find their profession and place in life. Music education can become a "bridge" for visually impaired children to the world of sighted people. We can observe this from the life examples of well-known musicians, singers and composers who, despite their visual impairment, have achieved great results in their profession (Turavets et al., 2017).

[*] dsondorova@ukf.sk
[*] michaela.zavodancikova@student.ukf.sk

EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENT

For visually impaired children, education in kindergartens in Slovakia is carried out according to the ISCED 0 educational programme for children with disabilities for pre-primary education. In the intentions of humanistic defectology, a visually impaired child is perceived primarily as a child with all its typical manifestations; therefore, the main goal of pre-primary education of children with visual impairment is, as in the case of the sighted population, to achieve an optimal cognitive, perceptual-motor and emotional-social level as a basis for readiness for school education and for life in society.

The specific objectives of education and training of children with visual impairment take into account and fully respect in particular the principle of prevention of visual defectiveness, correction of visual defectiveness, the requirement of integration of the visually impaired, as well as the principle of compensation and re-education of vision, while in practical implementation an individual approach to each visually impaired child is consistently used.

The aims of education and training are also conditioned by the extent and nature of the visual impairment, as well as the time of its onset. From the point of view of the possibility of using vision in kindergarten, visually impaired children form a significantly heterogeneous group. The aim of their education and training is to develop their visual perception and to promote optimal use of vision. Given the requirement for complexity of the information received and processed, the systematic development of compensatory mechanisms – touch, hearing, smell and taste, or spatial orientation – is equally important for partially sighted children, in addition to the development of vision. The aims and objectives of education and training of children with visual impairment take into account, above all, the requirement to develop visual impairment in combination with the development of perception of the other senses. The educational process focuses primarily on developing the abilities that children possess, while developing all other abilities so that these children are best prepared to enter primary school. The aims and objectives of the education of blind children are primarily oriented towards special-educational rehabilitation. The overall situation in this area is made more difficult by the fact that a blind child cannot perceive the non-verbal parts of communication.

A wide range of special aids is essential for a child with a visual impairment to be able to learn successfully. Today, in addition to digital aids or special computer technology, much simpler and also sufficiently effective aids are also used – for example, markers with a thick trace, coloured transparencies, etc. It is also important to observe basic principles such as:

– sufficient light (for the visually impaired),

- adequate room temperature (necessary for optimal tactile perception),
- limitation of noise (for non-interference with auditory perception),
- appropriate space design (for normal movement and easy orientation) (Štátny pedagogický ústav, 2008).

MUSIC EDUCATION OF CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENT WITH EMPHASIS ON THE CHARACTERISTICS OF MUSICAL ACTIVITIES

The purpose of music education for children with visual impairment is to create a natural interest in music, to stimulate their musicality, joy of creative activity and aesthetic sensitivity in appropriate forms. The main aim of music education is to familiarize children with music of various kinds and character, to get to know musical instruments, to lead children to listen to music and to express themselves independently. Its essence is to develop children's elementary musical abilities, habits and skills (Štátny pedagogický ústav, 2008).

Much research shows that children with visual impairments are more receptive to music and sounds than other children. At the same time, they are in many ways more musically advanced than their sighted peers. Children with visual impairments have an innate musical talent, many of them have the potential to become excellent musicians, but we need to nurture this potential. Through music education, these children will be able to nurture their own musical attributes (childrenseyefoundation.org). Children with visual impairments learn music in much the same way that they learn other materials, special instruments and technology. With the right aids, children with visual impairments have the same potential and ability to develop their talents and engage in musical creativity as able-bodied children (Borges & Tomé, 2014). Music training strengthens the executive function of the brain. The executive function covers critical tasks such as: information processing and storage, behavioral control, decision making, and problem solving (Rosi, 2021).

The development of individual musical skills in children with visual impairment is mainly supported by music education activities: rhythmic, vocal, instrumental, music and movement, perceptual.

The sub-area of rhythmic activities assumes that children can most naturally experience rhythm through the use of rhythmic words, which they then translate into the form of elementary movement or body play. The above activities offer scope for vocal rhythmisation or the realisation of rhythmic accompaniment. For children with visual impairments, they help to develop rhythmic sensitivity through rhythmic words and phrases, rhythmic games, rhythmic and melodised question and answer, rhythmic and melodised rhymes.

The second sub-class is vocal activities, which emphasize not only singing appropriate children's songs, but also working with the voice through breathing and vocal exercises. Their aim is to lead children with visual impairments to sing expressively on their own or to respond promptly to basic conducting gestures (beginning, ending, strong, weak, etc.). At the same time, they place higher demands on intonation, dynamics, rhythm and clarity. Children with visual impairments should also be able to use singing to accompany their own playing of simple musical instruments – Orff instruments (Štátny pedagogický ústav, 2008).

The subfield of instrumental activity is considered to be one form of music empowerment. Its role is to stimulate children's interest in music through instrumental playing. Therefore, the teacher is expected to create situations in which children are enabled to use musical instruments to creatively complete a song and a musical composition in terms of expressing its character, respecting children's musical ideas and feelings (Šupová, 2013). Nowadays, children's musical instruments of Orff's instrumentarium as well as self-made musical instruments are used in both regular and special kindergartens. With the help of musical instruments, children learn to actively distinguish and perceive not only musical instruments, but also musical and non-musical sounds. They visibly help the child to develop musical abilities and skills.

Another sub-area consists of music and movement activities, aimed at children's movement and their dance training. In music-movement activities, it is important to pay sufficient attention to matching the movements to the music. The combination of music and movement is more complicated for children with poor vision, so more time should be devoted to it. When educating children with visual impairments, it is important to teach them to associate movement with music, to distinguish and feel the character of a song. Visually impaired and blind children need to be given more time to learn music and movement activities. It is appropriate to deal with such children individually. The role of music and movement activities in children with visual impairment is:

- to consolidate rhythmic-motor expressions (walking, running, arm movements, hand movements, jumping) with musical accompaniment,
- to supervise the precise coordination of movement with music,
- to introduce children to new dance steps,
- alternate the pace and expression of the movement (slow, fast, slow down, speed up, etc.),
- to use the children's own instrumental games to emphasise the beat (clapping in front, behind, overhead, sideways, stamping, etc.),
- to encourage children to desire graceful movements when walking, dancing, other activities,
- to encourage dance improvisations on various themes from fairy tales and to use musical instruments (Štátny pedagogický ústav, 2008).

The last sub-area includes perceptual activities. The aim of perceptual activities is “to nurture a receptive and active music listener who will develop a lifelong relationship with music”. In perceptual activities, music does not just form a kind of soundscape or musical backdrop during morning play; it is an active, intrinsically participatory listening to musical stimuli. In order for a child to be able to understand music and its means of expression, it is important to develop his/her musical ear. Thanks to auditory education, children can orient themselves in sound space, they can perceive pitch relationships in music, ascending and descending melodies, changes in tempo, dynamic contrasts or changes in rhythm. It is important to guide children to be able to name their feelings about the music they are listening to, whether based on words or movement (Šupová, 2013). The role of perceptual activities in children with visual impairment is:

- to lead children to listen attentively to the teacher’s singing, solo playing on a musical instrument (flute, piano, etc.) or reproduced music.
- to familiarise children with musical compositions of different nature and type, to be able to distinguish between happy, sad, festive, march, lullaby, etc.
- to teach the children how to penetrate more deeply into a piece of music (melody, tempo, dynamics, musical instrument, slowing down, amplification, diminution, etc.),
- to get to know musical instruments (attendance at a public concert for children),
- to stimulate children's ideas about the mood evoked by individual musical instruments, how the composer uses them in music to express his moods and feelings, and thus to encourage children to create their own musical accompaniment to nursery rhymes, poems and dramatisations,
- to encourage children to listen to music in a focused way so that they can express their feelings (Štátny pedagogický ústav, 2008).

Musical games and activities for visually impaired children

In the preschool education of visually impaired children, the specific ability of spatial orientation and independent movement is realized in individual education, thus creating the prerequisites for the proper development of the orientation skills of a blind child. The ideal means is play. From the point of view of music-educational activities carried out with preschool children, we divide games into:

a) games in music-educational activities:

- vocal games: games with breath, voice, dialogical games with voice, games with melody,
- movement games: music and movement games with singing, music and movement games, games with elements of dramatisation, role-playing games,
- perception games,
- instrumental games;

b) games aimed at the development of individual musical abilities:

- music-making games,
- rhythmic games,
- chain games,
- vocal games (Šupová, 2013).

RHYTHM GAMES

Activity: Rainforest

Category: Suitable for all types of visual impairment.

Educational goal: Development of cooperation, development of self-regulation.

Process: The teacher starts first; the children gradually join in until they all make one sound. Then the teacher changes the activity. The game starts with the children rubbing their palms together, followed by clapping or slapping two fingers against the palm, then clapping, slapping against the thighs and finally clapping together with stamping. In this activity, the intensity and movement peak. From this point on, the activities are performed in reverse sequence, that is, first clapping, then clapping, snapping, palm rubbing, and finally silence.

VOCAL GAMES

Activity: Song medley.

Category: suitable for children with visual impairments and children with poor vision.

Educational goal: To develop children’s musical hearing, sense of intonation.

Process: Each pair chooses their common song. The children sing their own song. At a signal from the teacher, all the children start singing. The pairs search for their song by ear. The one that is found first wins. We play until the last of the pairs is found and then talk in a circle (Šimanovský, 2011).

MOVEMENT GAMES

Activity: On the beads.

Category: suitable for children with visual impairments and children with poor vision.

Educational Goal: To develop quick reaction and movement improvisation.

Process: The children are scattered around the space in a squatting position. The teacher, who may later be replaced by a child, walks among the children and sings a nursery rhyme:

"*The beads have broken, they are scattered on the ground,*

Where I can find them, where I can find them, I'll pick them all up."

Whomever he/she touches grabs the teacher and the other children join in like beads strung on a thread. When all the beads are strung, the game is repeated. The children's gait is rhythmic, easy. We pay attention to the correct posture. We can also use a music recording (Šupová, 2013).

GAMES IN PERCEPTION

Activity: Getting to know the face.

Category: suitable for all types of visual impairment.

Educational goal: Developing imagination, emotionality and music perception.

Process: Players sit on the ground in pairs facing each other. They close their eyes and place their fingertips on each other's forehead, at the hairline. Then, they lightly and as slowly as possible run their fingers down each other's face, from top to bottom. In their mind's eye, they imagine each other's face by touch. The tactile sensation is often surprisingly different from the visual one. Quiet music is being played during the activity.

Variation: Then the teacher forms pairs of them. No one knows who is in front of them and everyone tries to find out by silently touching them. The teacher can change the players in the pairs once or several times (Šimanovský, 2011).

THE IMPORTANCE OF MUSICAL ACTIVITIES WHEN WORKING WITH VISUALLY IMPAIRED CHILDREN

For the purposes of this paper, we visited a kindergarten for visually impaired children on Piaristická Street in Nitra and a kindergarten in Zvolen. We met with teachers of all classes. The aim of the structured interview was to find out the importance of musical activities for children with visual impairment.

Question 1 – *What music activities do you use in your lessons and how do the children respond to them?*

Teachers most often use body play, rhythmic activities, music and movement activities and Orff instruments in their lessons. The key is to keep the children relaxed during the activities. They should independently look for active stimuli. At the same time, intrinsic motivation is important. Then children are active and come up with new ideas. On this basis, we can conclude that the children like the activities and look forward to doing them.

Question 2 – *What skills and abilities do the activities develop in the children?*

According to the teachers, the activities stimulate the children's interest in music or singing. They also develop rhythm, auditory perception, rhythmic sensitivity, creativity, musicality, courage, interpersonal relations, knowledge of musical instruments and movement.

Question 3 – *Do you see the importance in the use of musical activities?*

All the teachers answered positively to the above question. *“Yes, it is educational importance, phonemic development, finding cultural identity, developing musical feeling, thinking and other abilities how to express emotions through music, etc.”*

Question 4 – *How do you implement music and movement activities with visually impaired children?*

The course and implementation of music-movement activities is the same as with able-bodied children. However, it is necessary to adjust the surroundings so that they have enough space to move. Care should be taken to ensure that there are no objects in the room – furniture that would interfere with the space, etc. that could harm the children. The course of the music and movement game is first through motivation and then familiarisation with the activity. Next, preparatory exercises are

carried out, followed by the learning of the song, then the movement is gradually added, and then everything is put together and the whole activity is carried out.

Question 5 – *What musical instruments do children manipulate?*

Teachers said that they most often involve rhythmic instruments of Orff's instrumentarium in the music-educational process, such as echo chords, wooden block, drum, castanets, various rattles, tambourine, cymbals, etc. At the same time, they also use self-made instruments.

Question 6 – *How is the song rehearsal done?*

Teachers first practise the song by motivating the children to prepare them for the activity. This is followed by breathing exercises, vocal warm-up and familiarisation with an independent song based on the imitation method. Next, they enrich the process of practising the song with rhythmisation – specifically, playing the body or using the instruments of the Orff instrumentarium. They first divide the song into verses and then join them together. This is followed by playing the melody or playing the song on the piano and the children singing along. In the end, they prepare a game of musical instruments for the children. There is a conversation focused on the children's feedback at the end of the activity.

Question 7 – *Which of the activities is the most challenging for the children?*

To the above question, the teachers answered that it is very individual and something different is more challenging for each child. But most of them agreed that rhythmization, keeping rhythm and attention, and also articulation problem is challenging for most of the children.

CONCLUSION

The aim of the paper was to highlight the importance of music activities for children with visual impairment. Based on the interview conducted, we confirmed that music is an indispensable part of personality formation for children with visual impairment. It has a positive influence on the development of rhythmic and tonal sensitivity, musical memory, imagination, communication, cooperation and empathy. As a result, we have found that teachers work with visually impaired children in a similar way to that of sighted children. They do not need any special aids when working with visually impaired children, except for magnified pictures. With blind children, however, they cannot do without special aids. However, they proceed much more slowly in the implementation of musical activities and devote more time to the process itself. At the same time, they have to supervise the increased safety of the children during the different activities.

References

Borges, J. A. & Tomé, D. (2014). Teaching Music to Blind Children: New Strategies for Teaching through Interactive Use of Musibraille Software. *Procedia Computer Science*, vol. 27, 19–27.

Lopúchová, J. (2008). *PZP vybrané kapitoly*. [online]. [cit. 2023-01-10]. Available from https://www.fedu.uniba.sk/uploads/media/PZP_vybrane_kapitoly.pdf.

Rosi, C. A. C. (2021). Active learning – the benefits of playing music in education of visually impaired and blind children. *Current and Future Perspectives on Teaching and Learning*, 3, 31–35.

Štátny pedagogický ústav (2008). *Vzdelávací program pre deti a žiakov so zrakovým postihnutím*. [online]. [cit. 2023-01-10]. Available from: https://www.statpedu.sk/files/sk/svp/statny-vzdelavaci-program/vp-deti-ziakov-so-zdravotnym-znevyhodnenim/vp-deti-ziakov-so-zrakovym-postihnutim/vp_zp-isced_1_2_3_5.pdf.

Šimanovský, Z. (2011). *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociálni práci a klinické praxi*. Praha: Portal.

Šupová, Ľ. (2013). *Hudobná výchova – námety a aktivity.* Bratislava: Raabe Slovakia.

Turavets, N. R., Federovna Shak, T., Ivanovna Lyakh, V., Borisovich Hramov, V., Mihajlovich Celkovnikov, B., Aleksandrovna Tupichkina, E. & Pulatovich Sradzhev, V. (2017). The Influence of Musical Education of Visually Impaired Children on their Rehabilitation and Integration into Society. *Journal of Pharmaceutical Sciences and Research*, 9(10), 1689–169.

Unknown author. *What we do/see through music*. [online]. [cit. 2022-11-10]. Available from https://www.childrenseyefoundation.org/what-we-do/vision-through-music.

Доминика Сондорова
Универзитет „Константин Филозоф”, Нитра, Словачка
Михаела Заводјанчикова

Резиме

Рад је посвећен образовању деце са оштећењем вида. Рад описује и карактерише различите музичке активности које могу значајно да допринесу позитивном развоју музичких способности и вештина деце са оштећеним видом у обданишту. Интервјуи са наставницима из обданишта указују на значај музичких активности у образовању деце са оштећењима вида. Рад такође даје предлоге за игре за децу са оштећеним видом.

Кључне речи: *предшколско образовање, оштећење вида, музичке активности.*

Научни скуп
Савремено предшколско васпитање и образовање – тенденције, изазови и могућности
Педагошки факултет у Ужицу
20. октобар 2023.

ISBN 978-86-6191-077-7
DOI 10.46793/SPVO23.429M
УДК 37.091.64:373.2
Стручни чланак
стр. 429–438

Анастасија С. Мамутовић[*]
Универзитет у Нишу, Филозофски факултет

ПОРТФОЛИО У ПРЕДШКОЛСКОМ ВАСПИТАЊУ И ОБРАЗОВАЊУ

Апстракт: У савременој пракси васпитно-образовног рада у предшколским установама као начин праћења и документовања дечјег развоја и напредовања користи се портфолио. У контексту предшколског васпитања и образовања портфолио има бројне функције и бенефите. Поред тога што омогућава васпитачу да континуирано прати и документује развој и учење деце током дужег временског периода, такође омогућава и размену информација о дечјем развоју са родитељима и другим заинтересованим странама, као и могућност за критичку рефлексију и евалуацију. За разлику од традиционалног портфолија који подразумева складиштење података у регистрима, кутијама или фасциклама, електронски портфолио представља колекцију података у разним форматима: аудио, видео и текст. У раду се указује на значај, карактеристике и врсте портфолија у предшколском васпитању и образовању, као и на разлике између традиционалног и електронског порфолија.

Кључне речи: *портфолио, врсте портфолија, електронски портфолио, предшколско васпитање и образовање*.

ДЕФИНИСАЊЕ И ИСТОРИЈСКИ РАЗВОЈ ПОРТФОЛИЈА

Реч „портфолио” долази из латинског језика и потиче од израза „*portfolio*”, што значи „носити папире”. Портфолио се односи на танку, преносну бележницу, фасциклу или мапу у којој су похрањени различити документи, белешке, фотографије, цртежи и слично. Укратко, портфолио представља скуп информација које се могу носити са собом (Lam, 2018). Концепт портфолија настао је у ренесансној Италији када су уметници и архитекте користили портфолије како би презентовали примере својих радова клијентима (Goldthwaite, 1980). У току 18. и 19. века портфолији су постали популарни у

[*] anastasija.mamutovic@filfak.ni.ac.rs

свим областима, укључујући и образовање (Farell, 2020). Током 1970-их година портфолији су се почели користити за процене и тестирање ученика (Lam, 2018), а касних 1980-их година су уведени у образовни систем у Сједињеним Америчким Државама унутар пројекта оцењивања учитеља на Станфорду (Haertel, 1991).

Када је реч о дефиницијама портфолија, једна од најсажетијих је она коју је дао аутор Пенман (Penman, 2014: 10), а који истиче да су „е-портфолији дигиталне верзије књига профила или записа о учењу које деца тренутно имају у предшколским установама. Портфолио се може дефинисати као заокружена и завршена документација и селекција рада и напретка детета” (Kankaanranta, 1996).

Портфолио се симболично може називати и „албум раста”. Ови албуми представљају колекцију информација прикупљених тако да на позитиван начин одражавају дечја постигнућа. Албум раста се може описати као портрет детета, његових способности, вештина и интересовања. Тачније, потрфолио је увек одраз дететовог индивидуалног раста, развоја и учења. Кроз портфолио дете се од веома раног узраста учи саморефлексији и самооцењивању, што је предуслов кооперативног учења. Садржај портфолија одражава свакодневни живот деце и процес учења и раста. Дечји портфолији „расту” заједно са њиховим личним развојем и напретком од вртића до школе (Kankaanranta, 1996).

Предмет истраживања јесу карактеристике портфолија у предшколском васпитању. Проблем истраживања односи се на питање који су бенефити електронског портофлија у односу на традиционални, док је циљ истраживања установити карактеристике и значај примене портфолија у образовном контексту. У раду је коришћена метода теоријске анализе и техника анализа садржаја научне и стручне литературе.

ПРИМЕНА ПОРТФОЛИЈА У ОБРАЗОВНОМ КОНТЕКСТУ

Може се рећи да је употреба портфолија заступљена у свим фазама образовања као средство за учење, оцењивање, напредовање и процену. То значи да се портфолији користе за прикупљање, обједињавање и приказивање различитих радова, пројеката и доказа о стеченом знању и вештинама у образовним институцијама, као и за оцењивање напретка деце. Они су такође корисни и у професионалном контексту за документовање и доказивање радног и стручног искуства, као и за процену радних перформанси (Klenowski, Askew, Carnell, 2006).

Нова и веома обећавајућа алатка која подстиче промене у поучавању и учењу је тзв. е-портфолио. Према Јавелбергу (Yavelberg, 2011), употреба е-портфолија се је у последњих неколико година брзо проширила. Конкретно, развој и коришћење е-портфолија има за циљ да се створи образовно окружење са честим самооцењивањем и повратном информацијом о дечјем раду на пројектима. Неминовно је да е-портфолио представља моћан обарзовни алат, с обзиром на то да је осмишљен тако да подржава различите поступке процене и евалуације.

За разлику од стандардизованих тестова који не дају јасан увид у напредак деце и ученика, портфолио је вредан алат за документовање развоја. Документација у склопу портфолија може бити у форми чек листа, скала процене, анегдотских белешки, аудио или видео снимака и фотографија. Портфолио би требало да укључује примере дечјих слика, цртежа, прича, писама, радова и слично (Diffily & Fleege, 1992).

Документовање, евалуација и процена су важни елементи за обезбеђивање континуитета, напретка, квалитета и флексибилности у поучавању и учењу деце предшколског узраста. Целокупни процес документовања кроз портфолио пружа темељ и основу за планирање следећих фаза учења детета. Овај процес документовања и праћења треба да укључи све значајне особе у окружењу детета: васпиптаче, родитеље, вршњаке, чланове породице и локалне заједнице (Kankaanranta, 1996).

КАРАКТЕРИСТИКЕ И БЕНЕФИТИ ПОРТФОЛИЈА

Порфолио пружа прилику да се прикаже дететов напредак и развој током дужег временског периода. Селекција материјала у портофлију треба да укључи и опис контекста учења, а портфолио такође треба да садржи и дететову сопствену рефлексију. Употреба порфолија за децу, васпитаче и све актере предшколског васпитања и образовања има бројне бенефите. Портфолио омогућава деци даразвију и стекну осећај и значај постепеног, континуираног процеса у раду и учењу, васпитачима омогућава да индивидуализују поучавање и учење, створе аутентично окружење за учење деце и да развијају реални програм кроз рефлексију и саморефлексију (Kankaanranta, 1996; Anh & Truong, 2023; Erdoğan et al., 2022).

Треба напоменути да не постоји један исправан начин за израду портфолија, сваки портфолио је индивидуалан, аутентичан, различит и представља, репрезентује свог аутора. Такође, карактеристике и финални изглед портфолија варирају и зависе од много фактора – специфичности детета, васпитне групе и васпитача (Kankaanranta, 1996).

Структура портфолија најчешће садржи следеће податке:

1. лични подаци о детету;
2. цртежи (како се развија дететов сликарски израз на предшколском узрасту);
3. дечији текстови: приче, песме, разговори и слично;
4. детаљи о различитим догађајима, прославама и излетима у вртићу, како их је доживело дете;
5. информације о стварима и активностима које дете воли (на пример, нека песма, стих, књига);
6. информације о дететовом свакодневном животу у вртићу: шта ради, чега се игра, шта воли да учи, шта га интересује;
7. фотографије различитих активности;
8. дечији наративни коментари;
9. самопроцена и саморефлексија (Kankaanranta, 1996: 142).

Према новим Основама програма предшколског васпитања (*Основе програма предшколског васпитања*, 2019) процес учења и развоја детета се прати и документује кроз дечји портфолио.У портфолију се описује напредовање детета, укључујући и његове јаке стране, перспектива детета у ситуацијама, активностима и догађајима, и начини пружања подршке деци, посебно у случају деце из осетљивих група. За документовање путем индивидуалног портфолија могу се користити различите технике посматрања и праћења, индивидуалне и групне приче за учење, као и производи и искази детета. Развој програма кроз теме/пројекте се документује кроз тематски/пројектни портфолио. Овај портфолио садржи план развоја теме/пројекта и причу о теми/пројекту.

Портофолио је такође средство за успостављање партнерства међу децом, васпитачима и родитељима. Портфолио је збирка података који доказују напредак деце у једној или више области (Paulson, Paulson, Meyer, 1991). Тачније, портфолио представља систематску збирку података у различитој форми, као што су дечји продукти и напредак који су постигли. Циљ портфолија у васпитно-образовном контексту је да укључи децу у периодичну самоевалуацију њихових постигнућа, како би могли да установе будуће образовне циљеве (Warmansyah, Sari, Halif, Ismandela, Fatma, Nabila, 2022).

Пре него што започну са писањем портфолија, васпитачи треба да размисле о бројним питањима: Каква ће бити структура? Шта ће све садржати? Како и када ће бити одабрани подаци који ће бити приказани? Како, коме и на који начин ће се представити финална форма портфолија? Када се портфолио

отвори и погледа важно је да одражава процес учења и напретка, дакле процес је много важнији од производа. Креирање портфолија је континуиран процес који захтева труд и посвећеност васпитача. Прегледом портфолија своје деце, родитељи могу учествовати и у процени развоја своје деце. Овакво учешће може помоћи у елиминисању многих погрешних схватања и несугласица између родитеља и васпитача (Warmansyah et al., 2022).

Добар портфолио представља скуп радова и података који показују квантитет и квалитет дечјег напретка. Битан бенефит портфолија јесте тај да омогућава да се искуства, компетенције, учење и рад деце учине „видљивима”. Једном када постану видљиви, лакше се могу проценити и размислити о њима.

Електронски портфолио је модеран начин евидентирања и документовања креативности и компетенција запослених у образовању. Он има велики потенцијал за промовисање постигнућа запослених и представља ефикасан начин приказивања постигнућа појединца и целе институције. Електронски портфолио не представља само скуп папира, већ је комплетна евиденција професионалног развоја запослених. Архивирани подаци су лако доступни и корисни за процену развоја васпитача и могу се поделити са колегама, руководством, родитељима и другим заинтересованим странама. Електронски портфолио је важан алат за стални професионални развој, јачање мотивације и система самовредновања. Он такође служи и као алат за учење који може да допринесе унапређењу квалитета образовања и учења, и да помогне у преласку ка моделу образовања који је усмерен на дете. Примена електронског портфолија пружа могућност за континуирану евалуацију учења деце и подизање свести о њиховом раду и напредовању. Електронски портфолио представља аутентичан начин евалуације који интегрише квалитативну и квантитативну процену (од рефлексије до физичких доказа) (Стевановић, Филиповић, Петровска, 2018).

Портфолио представља збирку материјала који приказују постигнућа, планове, идеје и напредак појединца. У контексту образовања, портфолио се односи на колекцију материјала који су настали током образовног процеса, а који представљају илустрацију тог процеса и његових резултата током одређеног периода. Он може бити повод за анализу, разматрање и преиспитивање материјала прикупљених током образовног процеса, те може обезбедити сагледавање процеса и учење из искуства. Поред тога што испуњава законску обавезу, портфолио се може користити за личну промоцију, конкурисање за посао, напредовање у каријери и приликом спољашње евалуације. Портфолио може бити од користи појединцима како би пратили сопствени процес учења, сагледавали целину процеса и сопствени однос према њему, те артикулисали искуство учења и даље руководили тим процесом (Стевановић и сар., 2018).

Требало би нагласити да се све одлуке у вези са портфолијом доносе након дефинисања циља који треба да се постигне, а то обично укључује један од следећа три циља:

1. приказивање напретка;

2. приказивање тренутних способности;
3. процена постигнућа.

РАЗЛИКЕ ИЗМЕЂУ ТРАДИЦИОНАЛНОГ И ЕЛЕКТРОНСКОГ ПОРТФОЛИЈА

Традиционална форма портфолија има бројне недостатке. На пример, ова форма портфолија захтева више времена за спровођење процене и адекватно складиштење података и докумената једне васпитне групе. Поред тога, традиционални портфолио захтева од васпитача више пажње, они морају бити стрпљиви и марљиви у прикупљању и сортирању података (радова деце) и морају бити у могућности да анализирају и интерпретирају прикупљене податке. Како би се превазишли проблеми у том погледу, осмишљена је технолошка иновација, тј. дигитални алат познато као е-портфолио. Са савременим технолошким могућностима, васпитачи могу креирати онлајн портфолије тако да се колекција радова деце и белешки о посматрању развоја деце могу структурирати и дигитализовати. Дакле, данас је могуће користити квалитетне информационе услуге у свету образовања предшколске деце у виду електронског облика портфолија. Развој дигиталног портфолија као алата за процену учења може помоћи да се савладају мане и недостаци раније коришћеног традиционалног папирног портфолија (Warmansyah et al., 2022).

Употреба технологије у васпитању и образовању доказано повећава ефективност процеса и резултате учења. Традиционални портфолио није економичан – захтева много простора и времена. Употреба е-портфолија пружа различите предности у раду – минимизирање употребе папира, простора и места, као и производњу тачних, прецизних и дигиталних података. Портфолију у електронском облику се може приступити било где и на рачунарима или мобилним уређајима, што олакшава рад васпитачима (Warmansyah et al., 2022).

Централна мана традиционалног портфолија односи се на питање како складиштити и руковати материјалима сакупљеним током неколико година рада. Проблеми овог типа решени су кроз израду и складиштење портфолија у дигиталном облику. Изради дигиталних портфолија треба претходити пажљива припрема, посебно у погледу људских и технолошких ресурса који су доступни и потребни за израду портфолија. Поред тога, за израду електронског портфолија јако је важно и питање одговарајуће компјутерске писмености васпитача. Дигитални портфолији су развијени као средство за колаборативну самоевалуацију. Они су транспарентни у циљу подстицања и наглашавања значаја директне комуникације и сарадње међу свим актерима васпитања и образовања у предшколству. Електронски портфолио омогућава интерактивну

дискусију, повратну информацију и аутентичну евалуацију у установама раног детињства (Kankaanranta, 2001).

Развојем технологије појавила се могућност складиштења података у дигиталном формату, што омогућава чување великог броја различитих података. Е-портфолио представља савремени начин чувања података. Е-портфолио може бити у слободној форми коју осмишљава запослени (једноставнија форма), али постоје и апликације специјално дизајниране и лиценциране за образовне установе које имају потпуне обрасце за бележење различитих врста података и докумената. Предност е-портфолија је у томе што омогућава другачији приступ различитим артефактима, корисник може да измени и допуни садржај дигиталног портфолија, повезивањем делова путем линкова. Традиционални портфолио је статичан и омогућава само додавање, док е-портфолио омогућава стално мењање, исправљање, додавање и брисање. Предности е-портфолија укључују:

1. доступност са било ког места, рачунара или телефона;
2. могућност исправљања и додавања информација;
3. могућност повезивања линкова;
4. прилагођавање изгледа;
5. могућност штампања;
6. увид у сопствена постигнућа;
7. објављивање садржаја;
8. могућност слања путем е-поште (Стевановић и сар., 2018).

Осим систематизације документације и радова, израда е-портфолија захтева од васпитача да стекну нове вештине у коришћењу рачунара (Стевановић и сар., 2018).

ЗАКЉУЧАК

Портфолио је танка, преносна бележница, фасцикла или мапа у којој су похрањени различити документи, белешке, фотографије, цртежи и слично. Идеја портфолија потиче из ренесансне Италије, а данас се користи у свим фазама образовања као средство за учење, оцењивање, напредовање и процену, али и у професионалном контексту за документовање радног и стручног искуства. Е-портфолио је нова обећавајућа алатка која подстиче промене у поучавању и учењу, а развој и коришћење е-портфолија имају за циљ да се створи образовно окружење са честим самооцењивањем и рефлексијом.

У тексту се говори о значају портфолија као алата за документовање развоја деце и ученика, који омогућава реални увид у њихов напредак и постигнућа. Портфолио садржи различите облике документације, укључујући и дететову рефлексију, а његова употреба има бројне бенефите за децу, васпитаче и све актере предшколског васпитања и образовања. У раду се такође истиче да постоји различитост у карактеристикама и финалном изгледу портфолија, што зависи од специфичности детета, васпитне групе и васпитача.

Такође, у раду се објашњавају недостаци традиционалног портфолија и предности употребе електронског портфолија у предшколском образовању. Електронски портфолио је економичнији, минимизира употребу папира и простора, дигитални подаци су прецизни и може им се лако приступити било где, на рачунарима или мобилним уређајима. Истовремено, електронски портфолио олакшава рад васпитачима и омогућава партнерство међу децом, васпитачима и родитељима.

Добар портфолио представља скуп радова и података који показују квантитет и квалитет дечијег напретка и омогућавају да се искуства, компетенције, учење и рад деце учине „видљивима”. Дигитални портфолији су развијени као средство за колаборативну самоевалуацију и транспарентни су у циљу подстицања и наглашавања значаја директне комуникације и сарадње међу свим актерима васпитања и образовања у предшколству. Одржавање портфолија је континуиран процес који захтева труд и посвећеност васпитача. Дигитални портфолији решавају проблеме традиционалних портфолија као што је питање складиштења и руковања материјалима, али за њихову израду је потребна пажљива припрема и одговарајућа компјутерска писменост васпитача.

Портфолио представља збирку материјала који приказују постигнућа и напредак деце током дужег временског периода. У контексту образовања, портфолио се односи на колекцију материјала који су настали током образовног процеса, а који представљају илустрацију тог процеса и његових резултата током одређеног периода. Поред испуњавања законских обавеза, портфолио се може користити за личну промоцију, конкурисање за посао, напредовање у каријери и приликом спољашње евалуације. Е-портфолио омогућава другачији приступ различитим артефактима и стално мењање, исправљање, додавање и брисање, док је традиционални портфолио статичан.

Литература

Diffily, D. & Fleege, P. (1992). *Portfolio assessment: Practical training in evaluating the progress of kindergarten and primary grade children in individualized portfolio*. Paper presented at Annual Conference of the Texas Association for the Education of Young Children. Texas: Houston. Preuzeto sa: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED354082.pdf.

Farrell, O. (2020). From portafoglio to eportfolio: the evolution of portfolio in higher education. *Journal of Interactive Media in Education*, 1(1), 1–14.

Goldthwaite, RA. (1980). *The building of Renaissance Florence*. London: Johns Hopkins University Press.

Haertel, E. H. (1991). Chapter 1: New Forms of Teacher Assessment. *Review of research in education*, 17(1), 3–29.

Kankaanranta, M. (1996). *Self-Portrait of a Child: Portfolios as a Means of Self-Assessment in Preschool and Primary School*. Rapport de recherche, University of Jyvaskyla, Finlande.

Klenowski, V., Askew, S. & Carnell, E. (2006). Portfolios for learning, assessment and professional development in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(3), 267–286.

Lam, R. (2018). *Portfolio assessment for the teaching and learning of writing*. Singapore: Springer.

Paulson, F. L., Paulson, P. R. & Meyer, C. A. (1991). What makes a portfolio aportfolio?. *Educational Leadership*, 46, 60–63.

Penman, R. (2014). E-portfolios: Connecting parents, whanau and teachers in kindergarten communities. *Early Education*, 56, 10–13.

Stevanović, P., Filipović, B. i Petrovska, A. (2018). Elektronski portfolio za direktore predškolskih ustanova, osnovnih i srednjih škola u obrazovnom sistemu republike Srbije.*Knowledge-International Journal*, 23(6), 1757–1762.

Warmansyah, J., Sari, M., Halif, A., Ismandela, A., Nabila, D. F. & Niarman, A. (2022). Development of Early Childhood Assessment Tools Based E-Portfolio. *Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini Undiksha*, 10(3), 470–477.

Yavelberg, J. (2011). *Bridging the Gap: Concepts for Integratinge Portfolio Technology into the Studio Art Curriculum to Develop 21st Century Skills*. (Doctoral dissertation). Virginia: George Mason University.

Основе програма предшколског васпитања „Године узлета” (2019). Београд: Просветни гласник, Службени гласник РС, бр. 88/17 и 27/18.

Anh, T. T. N. & Truong, N. N. (2023). Mobile E-Portfolios on Google Sites: A Tool for Enhancing Project-Based Learning. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 17(11), 15–33.

Erdoğan, S., Haktanır, G., Kuru, N., Parpucu, N. & Tüylü, D. K. (2022). The effect of the e-mentoring-based education program on professional development of preschool teachers. *Education and Information Technologies*, 27(1), 1023–1053.

Anastasija S. Mamutović
University of Niš, Faculty of Philosophy

PORTFOLIO IN PRESCHOOL EDUCATION

Summary

In modern practice of educational work in preschool institutions, portfolios are used as a way of monitoring and documenting children's development and progress. In the context of preschool education, portfolios have numerous functions and benefits. In addition to allowing educators to continuously monitor and document children's development and learning over an extended period of time, portfolios also facilitate the exchange of information about children's development with parents and other interested parties, as well as providing opportunities for critical reflection and evaluation. Unlike traditional portfolios that involve storing data in registers, boxes, or folders, electronic portfolios represent a collection of data in various formats, such as audio, video, and text. This paper highlights the importance, characteristics, and types of portfolios in preschool education, as well as the differences between traditional and electronic portfolios.

Keywords: *portfolio, types of portfolios, electronic portfolios, preschool education.*

Научни скуп
Савремено предшколско васпитање и образовање – тенденције, изазови и могућности
Педагошки факултет у Ужицу
20. октобар 2023.

ISBN 978-86-6191-077-7
DOI 10.46793/SPVO23.439SB
УДК 159.922.72
Стручни чланак
стр. 439–448

Биљана М. Сладоје Бошњак[*]
Универзитет у Источном Сарајеву, Филозофски факултет, Пале,
Република Српска

МЕТАКОГНИТИВНЕ СПОСОБНОСТИ ДЈЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Апстракт: Истраживања налазе одређене знаке метакогнитивних процеса на предшколском узрасту. Тако Велман (Wellman, 1985; према: Ковач-Церовић, 1998) на примјер налази да већ током треће године дјеца о неким менталним стањима говоре на начин који указује на стварно разумијевање основне природе психичког. Шнајдер и Локл (Schneider & Lockl, 2002) везују развој метакогниције са развојем декларативне метамеморије: дјечје разумијевање термина као што су знам, мислим, сјећам се и заборављам. Од четврте године меморијски глаголи могу бити примијењени да опишу тачна ментална стања. Циљ нашег истраживања односи се на испитивање метакогнитивне способности дјеце предшколског узраста. Да би се општи циљ потпуније освијетлио, проширен је на: 1) идентификовање меморијских глагола којима дјеца описују своја ментална стања у рјешавању слагалице/пузле; 2) утврђивање двије групе дјеце (они који су успјели сложити слагалицу/пузлу и они који нису) и 3) на регистровање разлика међу њима. Истраживање има одлике и квалитативног и квантитативног истраживања. Примијењена је студија случаја и техника систематског посматрања са припадајућим инструментима. Добијени резултати имају важне импликације на образовну праксу.

Кључне ријечи: *метакогнитивне способности, дјеца, предшколски узраст.*

ТЕОРЕТСКЕ ОСНОВЕ ИСТРАЖИВАЊА

Метакогниција се често дефинише као когниција о когницији (Flavell, 1976) или као размишљање о размишљању (Livingston, 1997). Метакогнитивне способности представљају вјештине које омогућавају праћење напретка током учења (Lefrancois, 1988). Помоћу метакогнитивних способности може се проценити резултат учињених напора и може се предвидјети вјероватноћа да

[*] biljana.sladoje.bosnjak@ff.ues.rs.ba

послије неког времена постоји задовољавајуће сјећање савладаног материјала (Ранчић, 2013). Свијест појединца о томе да нешто учи, памти или покушава да разумије, и његова свијест о том процесу и начину на који се тај процес одвија јесу свијест о метакогнитивним способностима. Произашла из домена когниције и уско везана за исту област, имплицира да је метакогниција свјесни феномен, али да у метакогницији учествују и ванкогнитивни феномени као што су мотивациони и афективни.

Према мишљењу групе аутора, метакогнитивне вјештине јављају се веома рано у животу и развијају се током наредних година (Chatzipanteli, Grammatikopoulos, Gregoriadis, 2014). Одојчад у првој години живота својим понашањем показују да већ процијењују тачност својих једноставних одлука, прате своје грешке и користе ове метакогнитивне процјене да регулишу своје накнадно понашање (Goupil & Kouider, 2016). Сличне резултате добили су и други аутори (DeLoache, Cassidy, Brown, 1985), који су утврдили да дјеца од 12 и 18 мјесеци својим понашањем показују да су већ у стању да размишљају о сопственим одлукама како би проценили њихову тачност и прилагодили своје наредно понашање. Значи, дјеца од 18 мјесеци користе спонтане стратегије. Са 3 године у стању су да прате своје понашање у рјешавању проблема, док са 4 године користе метакогнитивну обраду при рјешавању слагалица (Sperling, Walls & Hill, 2000). Велман (Wellman, 1985; према: Ковач-Церовић, 1998) налази да већ током треће године дјеца о неким менталним стањима говоре на начин који указује на стварно разумијевање основне природе психичког. Шро и Мошман (Schraw & Moshman, 1995; према: Сладоје-Бошњак, 2013) примјећују да су дјеца до четврте године способна теоретисати о свом властитом размишљању на врло једноставном нивоу и чини се да користе једноставне теорије да регулишу своје учење. Вајтбред и остали (Whitebread, Coltman, Pino-Pasternak, Sangster, Grau, Bingham, 2009) открили су да дјеца од 3–5 година испољавају и вербална и невербална метакогнитивна понашања током рјешавања проблема, укључујући артикулацију когнитивног знања, когнитивну регулацију и регулацију емоционалних и афективних стања. Шнајдер и Локл (Schneider & Lockl, 2002) везују развој метакогниције са развојем декларативне метамеморије, прво евидентираних дјечјим разумијевањем термина као што су *знам*, *мислим*, *сјећам се* и *заборављам*. Од навршене 4 године старости глаголи памћења могу се правилно примијенити за описивање менталних стања. Прикупљање неопходне количине емпиријске грађе која треба да документује карактеристике узрасних промјена захтијеваће дужи временски период, да би се асимилирали у једну теорију развоја метакогниције, а неће бити независни од начина концептуализације метакогниције.

МЕТОДОЛОШКЕ ОСНОВЕ ИСТРАЖИВАЊА

Предмет истраживања су метакогнитивне способности дјеце предшколског узраста. У складу са предметом, *циљ истраживања* односи се на испитивање метакогнитивне способности дјеце предшколског узраста. Да би се општи циљ потпуније освијетлио, циљ је проширен 1) на идентификовање меморијских глагола којима дјеца описују своја ментална стања у рјешавању слагалице/пузле; 2) утврђивање двије групе дјеце (они који су успјели сложити слагалицу/пузлу и они који нису) и 3) на регистровање разлика између ове двије групе.

Узорак испитаника: Истраживање је реализовано на пригодном узорку од 33 дјеце предшколског узраста који похађају вртић у Требињу (Република Српска). Сва дјеца су испитивана појединачно током боравка и током редовних активности у вртићу. Дјеца у узорку су имала око 5 година. За реализовање истраживања у вртићу и за постављање питања дјеци били су задужени стручни сарадници и васпитачи запослени у вртићу.

Истраживачке технике и инструменти: Испитивање метакогнитивне способности код предшколске дјеце изводили смо из методолошких перспектива прилагођених за карактеристике дјеце овог узраста. Примјењена је студија случаја[1]. Инструмент који је коришћен посебно је конструисан за потребе овог истраживања. Ријеч је о Евиденционој листи за процјену метакогнитивних способности предшколаца у комбинацији са инструментима посматрања. Жељели смо да помоћу чек листе евидентирамо да ли су дјеца предшколског узраста у стању да сложе слагалицу/пузлу у року од 5 минута (стручни сарадник је биљежио у предвиђени простор у чек листи ДА и НЕ у зависности од тога да ли су дјеца могла или нису могла сложити слагалицу/пузлу за 5минута[2]). У други дио инструмента биљежени су термини које је дијете користило током слагања пузли: могу (или не могу сложити пузлу), мислим (да је овако или...), знам (или *не знам да треба овако*), сјећам се (*да је било овако* или...). Трећи дио инструмента био је резервисан за простор у коме су стручни сарадници могли да унесу додатне биљешке или напомене за свако дијете (уколико су дјеца користила неке друге термине током слагања слагалице/пузли или су нешто другачије или на неки неуобичајан начин урадили или су користила невербалну комуникацију и сл.). Са методолошког приступа, овај рад се налазио у перспективи мјешовитих метода које карактерише инте-

[1] Осим што се може третирати као тип истраживања и као посебна метода у истраживању, може бити и метода прикупљања података (Fajgelj, 2007: 278).

[2] Посебно смо поставили параметар пет минута јер је већа вјероватноћа да ће задатак бити у зони развоја сваког дјетета из предшколске групе и да ће имати довољно времена да регрутују метакогнитивне капацитете.

грација квалитативних и квантитативних елемената. Ми смо поређења обавили наративно, квалитативно, али с обзиром да један дио прикупљених података са чек листе потиче од номиналне мјерне скале, и квантитативно. Битно је навести да су овај дио истраживања реализовали стручни сарадници заједно са васпитачима у вртићу у дјечијем природном амбијенту и на задацима која су одговарајући за њихов ниво развоја.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Први дио циља истраживања односио се на идентификовање меморијских глагола којима дјеца описују своја ментална стања у рјешавању слагалице/пузли[3]. Од четири термина из инструмента (којим су означене менталне радње) најчешће коришћен термин током слагања слагалице/пузли је *Могу*, који су дјеца употријебила 10 пута, потом *знам/не знам*[4] који су употријебили 8 пута, док су *мислим* и *сјећам се* употријебили по1 пут. Дјеца су тумачила меморијске глаголе у односу на своје унутрашње ментално стање када је требало да изврше спољашњу радњу. Кључно за правилну употребу тих појмова је тачно идентификовање менталних стања. Дјечје разумијевање различитих меморијских глагола: *мислити*, *моћи*, *запамтити* и *сјетити се* и њихових когнитивних импликација подразумијева специфично претходно знање. Да би их правилно користили, дјеца морају да донесу изграђен став којим имплицирају да се такви глаголи (нпр. *моћи*, *сјећати се*, *мислити*, *знати*, итд.) повезују са садржајем стања (нпр. *шта год се може*, *мисли*, *зна*, *сјећа се*). Знање је захтијевало неку доказну основу, а нагађање се одликовало одсуством такве основе. Грађење раног осјећаја за дистинктивну употребу глагола води ка каснијем разумијевању дефинитивних описа менталних стања. У складу с тим, Нелсон (Nelson, 2005) предлаже да се дјеца језички ангажују у друштвеним праксама, у разговорима и другим интеракцијама које његују њихову способност да повежу очигледно понашање са менталним стањима која су недоступна дјетету.

Други дио циља истраживања односио се на утврђивање двије групе дјеце (они који су успјели сложити слагалицу/пузлу и они који нису). Од 33 дјеце колико их је било у узорку, њих 16 је успјело да ријеши слагалицу у року од 5 минута док њих 17 није успјело. Прва група дјеце: Дјеца која су успјешно склопила слагалицу, њих 10 је употријебило термин *могу* (да може сложити слагалицу). Од њих десеторо, осмеро њих осим тога што су употријебили термин *могу*, нису давали друге коментаре током слагања слагалице/пузли. Остало двоје дјеце дали су сљедеће коментаре: „Имам кући овакве пузле и

[3] У раду су коришћени термини слагалица/пузле који имају исто значење.

[4] Једно дијете да Зна и 7 пута дјеца да не знају

могу баш све да сложим” и: „Успио сам!”. Петоро њих је успјешно сложило слагалицу, али нису употријебили ниједан од термина: *могу, мислим, знам, сјећам се*. Евидентирали смо да су користили и испољавали невербална метакогнитивна понашања током рјешавања слагалице, нпр. једна од дјевојчица није причала уопште док је слагала пузлу; главом је потврђивала да зна да их сложи; друга дјевојчица такође није говорила ништа током слагања, само је климала главом афирмативно током постављања питања да ли зна, може и сл. Трећа дјевојчица такође није се вербално изражавала, него је само на крају изјавила да је саставила. Четврто дијете, дјечак, није користио термине нити је говорио током слагања пузле, већ је само на крају дао коментар: „Ево овако. Гледај!”. Пето дијете имало је коментар: „Ја сам већ направио! Шта ћу сада да радим?” Једно од дијеце је употријебило термин *знам* (да сложи слагалицу) уз коментар: „Одавно нисам пробао, покушаћу овако; само је битно величину и боју уклопити. Ја *знам* то!” Овај коментар у себи је имплицирао и термин *сјећам се*. Друга група дјеце, њих 17 није успјело у року од 5 минута да сложи пузлу. Дјецу која нису сложила слагалицу за 5 минута, према добијеним резултатима истраживања могли смо сврстати у двије групе: они који су се изјаснили да не знају да сложе слагалицу, да ли вербално или невербално и они који су покушали да је сложе. Њих 7 је изјавило да не знају да слажу пузле. Од седмеро дјеце који су се на вербални или невербални начин изјаснили да не знају да сложе пузлу, приказаћемо одговоре неколико дјечака. Један дјечак је изјавио: „Не знам да слажем пузле, нисам никада успио”; Други дјечак је слијегао раменима и рекао: „Не знам да ли знам да слажем пузле”; Трећи дјечак: „Не знам да слажем пузле.” Троје дјеце је само одговорило да не знају да слажу пузле. Један дјечак није говорио ништа, али је одмахивао главом да не зна да сложи пузлу. Када су у питању дјеца која су покушавала да сложе слагалицу, али нису успјела, њих је укупно било 8. Три дјечака су покушала да је сложе, али безуспјешно. Четврти дјечак је дао коментар: „Једино, ако ми неко помогне.” Једна дјевојчица је сумњичаво одмахивала главом, али је упорно покушавала и слагала, док је друга дјевојчица покушавала и слагала по неколико пузли с циљем да их групише, али веома споро. Трећа дјевојчица је изјавила да *мисли* да је тако, али није успјела да је састави. Још једна дјевојчица је покушавала, али безуспјешно. Осим ове двије групе дјеце, било је још двоје дјеце, који нису покушавали нити су говорили током овог истраживања.

Трећи дио циља истраживања односио се на регистровање разлика између оних који су успјели сложити слагалицу/пузлу и оних који нису. За дјецу која су успјешно ријешила слагалицу, карактеристично је да су на почетку слагања слагалице, исправно протумачила меморијске глаголе у односу на своје унутрашње ментално стање када су требали да сложе слагалицу. Дјечје разумијевање различитих меморијских глагола: *мислити, моћи, запамтити и сјетити се* и њихових когнитивних импликација одговарало је њиховој процјени задатка и претходног знања чиме су показала артикулацију когнитивног знања и когнитивну регулацију. Посебно је било видљиво из

коментара једног дјечака: „Одавно нисам пробао, покушаћу овако; само је битно величину и боју уклопити. Ја *знам* то!” Овим коментаром указао је на присуство метакогнитивних способности које је обухватило свијест о задатку и свијест о властитом метапамћењу. Од дјеце која нису успјела да саставе слагалицу, њих седморо је употријебило термин *не знам* да слажем пузлу. Осмеро дјеце је покушавало да сложи слагалицу, али безуспјешно. Коментар једног дјечака је био: „Једино, ако ми неко помогне.” Уочавају се разлике у реализацији метакогнитивних вјештина код предшколске дјеце, што указује на постојање различитих ритмова развоја њихових метакогнитивних способности. Варијабле за разликовање наведене двије групе дјеце (оних који су успјели сложити слагалицу/пузлу и оних који нису) су ниво њихових метакогнитивних способности и њихова употреба. Дјеца која стратешки користе своје метакогнитивне способности и вјештинеураде боље и са мање напора од оних који их не користе (на примјер: „Ја сам већ направио! Шта ћу сада да радим?”). Ријеч је коментару који припада дјетету које је успјешно и брзо сложило слагалицу. Једно од дијеце које није успјело да сложи слагалицу имало је коментар: „Једино, ако ми неко помогне”. Овим коментаром показало је да је свјесно да не зна, али да може да научи, ако му неко од васпитача или других који знају, покаже. Али, без обзира на разлике, овде се појављује и једна битна сличност, а она се односи на то да када дијете разумије шта зна и шта може, и разумије-шта не зна и шта не може, оно ипак користи метакогницију.

ДИСКУСИЈА

С обзиром да смо у претходном поглављу изнијели егзактне податке о задацима истраживања са додатном крађом анализом, у овом осврнули бисмо се на главне импликације овог истраживања, а односе се на то да дјеца од 5 година: посједују диспозиције за метакогницју, јер знају да ли могу/не могу или да ли знају/не знају да саставе слагалицу; користе метакогнитивну обраду при рјешавању слагалице; испољавају и вербална и невербална метакогнитивна понашања током рјешавања задатка; способна су теоретисати о свом властитом размишљању путем једноставних теорија којим коментаришу своју изведбу; правилно примјењују меморијске глаголе за описивање менталних стања.

Винман (Veenman, 2013) истакао је да она дјеца која посједују метакогнитивне способности на располагању, али не успјевају да их произведу на одговарајући начин, могу бити потпомогнута једноставним наговештајима и подсјетницима, које обезбеђују васпитачи. Како би дјеца постала свјеснија сопственог размишљања, васпитач може показати свијест о свом властитом размишљању. Дјеца која немају изграђене метакогнитивне вјештине можда неће имати користи од једноставних знакова и подсјетника, али могу имати користи од ефеката одређене наставе и интервенције, с обзиром на то да се метакогнитивне вјештине могу модификовати и научити чак и у првим узра-

стима (Chatzipanteli et al., 2014). Потребно је дјеци омогућити да причају о томе шта и како раде. Битно је да подјеле своје идеје са другима. За дјечји лични раст и развој битно је окружење за учење које ће подстицати прављење грешака и омогућавати ревизије јер то подржава метакогницију. Кроз ревизије и вишеструке покушаје, дјеца постају свјеснија свог памћења/метапамћења. Прије него што разумију да су способна да мисле, дјеца треба да постану свјесна да поседују знање. Васпитач може помоћи дјеци да покажу своје знање тако што ће истаћи то: „Знао си тачно где да треба да ставиш ову пузлу?” или постављањем питања: „Да ли знаш колико још треба да се дода пузли да бисмо имали слику?” Тражење вербалних одговора од дјеце омогућава им да чују једно друго и да размотре своје и туђе перспективе. Надоградња на претходно знање дјеце и активна помоћ дјеци у рјешавању проблема помоћи ће им да увиде корисност заједничког учења.

ЗАКЉУЧАК

Добијени резултати објављени у овом истраживању подржавају већину резултата који се односе на истраживање метакогнитивних способности предшколске дјеце. Циљ нашег истраживања односио се на испитивање метакогнитивне способности дјеце предшколског узраста. Да би се општи циљ потпуније освијетлио, циљ је проширен на: 1) на идентификовање меморијских глагола којима дјеца описују своја ментална стања у рјешавању слагалице; 2) утврђивање двије групе дјеце (они који су успјели сложити слагалицу и они који нису) и 3) регистровање разлика међу њима. Први задатак показао је да од четири термина из инструмента (којим су означене менталне радње) најчешће коришћен термин током слагања слагалице/пузли је *могу*, који су дјеца употријебила 10 пута, потом *знам/не знам* који су употријебили 8 пута, док су *мислим* и *сјећам се* употријебили по 1 пут. У другом задатку који се односио на утврђивање двије групе дјеце (они који су успјели сложити слагалицу и они који нису), утврђено је да од 33 дјеце колико их је било у узорку, њих 16 је успјело да ријеши слагалицу у року од 5 минута док њих 17 није успјело. Трећи задатак показао је да постоје разлике у реализацији метакогнитивних вјештина код предшколске дјеце, што указује на постојање различитих ритмова развоја њихових метакогнитивних способности и њихове употребе. Један од начина како се код дјеце могу развијати метакогнитивне способности јесте директно подучавање метакогнитивних способности. Преглед литературе показује да образовни програми који се фокусирају на развијање вјештине размишљања имају користи за дјецу, посебно они који су засновани на дијалогу. Кроз дијалог између васпитача и дјетета, васпитач може да формулише отворена питања која мотивишу дјецу да размишљају на вишим когнитивним нивоима, да користи различите стратегије подучавања, зависно од потреба дјеце и садржаја учења, да организује окружење и процес учења тако да се

прилике за учење стално појављују, прати и биљежи ток учења дјеце и слично. Језичке способности, као што је употреба метакогнитивних ријечи: *мислити, знати, моћи, сјетити се,* значајно доприносе способности метапамћења. Васпитач и дјеца *размишљају* заједно како би ријешили проблеме или интерпретирали друштвене и природне појаве.

Литература

Chatzipanteli, A., Grammatikopoulos, V. & Gregoriadis, A. (2014). Development and evaluation of metacognition in early childhood education. *Early Child Dev. Care,* 184, 1223–1232.

Veenman, M. V. J. (2013). Training metacognitive skills in students with availability and production deficiencies. In J. Bembenutty, T. Cleary & A. Kitsantas (eds.), *Applications of self-regulated learning across diverse disciplines* (299–324). Charlotte, NC: Information Age Publishing, Inc.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Goupil, L. & Kouider, S. (2016). Behavioral and neural indices of metacognitive sensitivity in preverbal infants. *Curr. Biol.,* 26, 3038–3045.

De la Fuente, J. & Lozano, A. (2010). Assessing self-regulated learning in early childhood education: difficulties, needs, and prospects. *Psicothema* 22, 278–283.

DeLoache, J. S., Cassidy, D. J. & Brown, A. L. (1985). Precursors of mnemonic strategies in very young children's memory. *Child Dev.* 56, 125–137.

Ковач-Церовић, Т. (1998). *Како знати боље. Развој метакогниције у свакодневномодносу мајке и детета.* Београд: Институт за психологију.

Kuhn, D. & Dean, D. (2004). A bridge between cognitive psychology and educational practice. *Theory into Practice,* 43(4), 268–273.

Livingston, J. A. (1997). Metacognition: anoverview. Retrieved March 10, 2012 from the World Wide Web http://www.gse.buffalo.edu/fas/shuell/cep564/Metacog.htm.

Nelson, K. (2005). Emerging Levels of Consciousness in Early Human Development. In H. S. Terrace & J. Metcalfe (eds.): *The missing link in cognition: Origins of self-reflective consciousness,*116–141.

Nelson, L. & Marulis, L. M. (2017). Associations between metacognitive and executive function skills in 2–5 year olds during problem-solving, in *Paper presented at the European Association for Learning and Instruction Conference.*

Ранчић, И. (2013). *Утицај метакогнитивних способности на ефикасност учења у настави физике* (Необјављена докторска дисертација). Универзитет у Новом Саду: Природно-математички факултет.

Сладоје Бошњак, Б. (2013). *Метакогнитивне стратегије у настави*. Пале: Филозофски факултет.

Sperling, R. A., Walls, R. T. & Hill, L. A. (2000). Early relationships among self-regulatory constructs: theory of mind and preschool children's problem solving. *Child Study J*., 30, 233–252.

Schraw, G. & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351–371.

Schneider, W. & Lockl, K. (2002). The development of metacognitive knowledge in children and adolescents. In T. Perfect & B. Schwartz (eds.): *Applied metacognition*. UK: Cambridge University Press.

Fajgelj, S. (2007). *Metode istraživanja ponašanja*. Beograd: Centar za primjenjenju psihologiju.

Fang, Z. & Cox, B. E. (1999). Emergent metacognition: A studyof preschoolers literate behaviour. *Journal of Research in Childhood Education*, 13(2), 175–187.

Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem-solving. In L. B. Resnick (ed.), *The nature of intelligence*, 231–235. NJ: LEA.

Flavell, J. H. (1992). Cognitive development: past, present, and future. *Dev. Psychol*., 28, 998–1005.

Whitebread, D., Coltman, P., Pino-Pasternak, D., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S. et al. (2009). The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children. *Metacogn. Learn*, 4, 63–85.

Biljana M. Sladoje Bošnjak
University of East Sarajevo, Faculty of Philosophy, Pale, Republic of Srpska

METACOGNITIVE ABILITIES OF PRESCHOOL CHILDREN

Summary

Research reports that there are certain signs of metacognitive processes at preschool age. Wellman (Wellman, 1985; after: Ковач-Церовић, 1998), for example, finds that children during the third year of life talk about some mental states in a way that indicates a real understanding of the basic nature of the psyche. They (Schneider & Lockl, 2002) link the development of metacognition to the development of declarative metamemory: children's understanding of terms such as know, think, remember, and forget. From the age of four, memory verbs can be used to describe exact mental states. The aim of my research is to examine the metacognitive abilities of preschool children. In order to throw more light on the general aim, it was expanded to include several specific aims: 1) identifying memory verbs which children use to describe their mental states when solving a puzzle; 2) identifying two groups of children (those who managed to solve the puzzle and those who did not) and 3) determining the differences between them. The research has the characteristics of both qualitative and quantitative research. A case study and the technique of systematic observation with associated instruments were used. The obtained results have important implications for educational practice.

Keywords: *metacognitive abilities, children, preschool children.*

Научни скуп
Савремено предшколско васпитање и образовање – тенденције, изазови и могућности
Педагошки факултет у Ужицу
20. октобар 2023.

ISBN 978-86-6191-077-7
DOI 10.46793/SPVO23.449B
УДК 173.5-053.4
Стручни чланак
стр. 449–464

Маја П. Бошкић[*]
Предшколска установа „Радосно детињство”
Миљана Ђ. Марић Огњеновић[*]
Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет
Катарина З. Остојић[*]
Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет, Ужице
истраживач – приправник

УЧЕШЋЕ ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА У РУТИНАМА ВЕЗАНИМ ЗА НАБАВКУ И ПРОВОЂЕЊЕ СЛОБОДНОГ ВРЕМЕНА – РАЗЛИКЕ У ОДНОСУ НА ПОЛ И УЗРАСТ ДЕТЕТА[**]

Апстракт: Циљ истраживања јесте утврђивање специфичних образаца повезаности између учешћа деце у породичним рутинама – одлазак у заједничку набавку и провођење слободног времена и социјални живот породице, у зависности од пола и узраста деце предшколског узраста. Узорак чине 334 родитеља, деце која похађају вртић (94,3% мајки, 5,4% очева, док су у 0,3% случајева одговоре пружали оба родитеља). Подаци примењени у истраживању су прикупљани на онлајн форми – „Гугл формс” (Google Forms), у оквиру које је сачињен упитник за потребе истраживања учешћа деце у породичним рутинама. Резултати упућују на постојање полних разлика у учешћу деце у рутини набавке ($x^2 = 22,32$; $p \leq 0,001$), и одсуство статистички значајних разлика када је у питању рутина везана за слободно време и социјални живот породице. Код оба пола детектује се позитивна и статистички значајна корелација узраста детета и учествовања у рутини социјалног живота породице ($\rho = 0,43$; $p \leq 0,005$), као и узраста детета и учешћа у активностима везаним за рутину набавке ($\rho = 0,67$; $p \leq 0,001$), при чему је у оба случаја старији узраст детета повезан са вишим степенима учешћа. Добијене разлике и смер повезаности испитиваних варијабли упућују на значајне практичне импликације у домену превентивног рада – креирања роднобалансираног породичног окружења и прилика за учешће деце

[*] maja.boshkic@gmail.com
[*] m.miljana21@gmial.com
[*] katarina.z.ostojic@gmail.com

[**] Рад је настао у оквиру пројектних активности које подржава Министарство науке, технолошког развоја и иновација РС, Уговор број 451-03-47/2023-01.

у рутинама у складу са узрастним могућностима. Резултати истраживања, ограничења и смернице за будућа истраживања продискутовани су у раду.

Кључне речи: *учешће детета, породичне рутине, полне разлике, процес социјализације*.

УВОД

Активности које се спроводе у оквиру породичних рутина имају значајну улогу у развоју функционалног породичног система (Hagy & Bohnert, 2021). Такође, представљају протективан фактор у ситуацијама кризе (Marsh, Dobson, Maddison, 2020), док је одсуство рутина повезано са аверзивним ефектима у домену развоја детета и породичног система (Evans, Saltzman, Cooperman, 2001). Укљученост детета у активности породичних рутина доводи се у везу са дугорочним развојним исходима детета, здрављем и благостањем детета, те квалитетом односа родитељ–дете (Fiese, 2006; Flores, 2004; Rosenkoetter & Barton, 2002). Истраживања у овој области указују на то да постоје разлике у укључености деце у породичне рутине у односу на пол и у односу на узраст детета (Law, King, Petrenchik, Kertoy, Anaby, 2012; Rees, 2017). Стога се препознаје као значајно усмерити фокус истраживања на стицање сазнања у домену учешћа деце у породичним рутинама, као и разлика у односу на узраст и пол детета.

ТЕОРИЈСКИ ДЕО

Породичне рутине се могу дефинисати као уочљива репетативна понашања у којима учествују два или више члана породице (Jensen, James, Boyce, Hartnett, 1983). Широк корпус литературе истиче да рутине имају значајну улогу у оснаживању и развоју породичне кохезије, осећаја припадности и резилијентности, што у значајној мери доприноси дететовом благостању, квалитету односа родитељ–дете, те менталном здрављу родитеља (Bates, Nicholson, Rea, Hagy, Bohnert, 2021; Black & Lobo, 2008; Buchbinder, Longhofer, McCue, 2009; Cowan & Cowan, 1992; Fiese, 2002; Glynn, Davis, Luby, Baram, Sandman, 2021; Gray, Chamratrithirong, Pattaravanich, Prasartkul, 2013; Harrist, Henry, Liu, Morris, 2019; Jensen et al., 1983; Sytsma, Kelley, Wymer, 2001; Woods & Goldstein, 2003).

Нарочита потреба за рутинама препозната је у ситуацијама када се породице суочавају са снажним стресом, те периодима транзиције из једне развојне фазе у другу (Brody & Flor, 1997; Cowan & Cowan, 1992; Fiese & Everhart, 2008; Fiese & Wamboldt, 2000; Guidubaldi, Cleminshaw, Perry, Nastasi, Lightel, 1986; Loukas & Prelow, 2004; Taylor, 1996). Са друге стране, изостанак

предвидивости и хаотичан начин породичне организације су значајно повезани са штетним ефектима по развој детета и породице у целини (Evans, Gonnella, Marcynyszyn, Gentile, Salpekar, 2005; Evans, Saltzman, Cooperman, 2001; Koulouglioti, Cole, Kitzman, 2009; Marsh, Dobson, Maddison, 2020).

Породице се могу разликовати у погледу значаја који придају рутинама и дететовом учешћу у њима. Поједине рутине су често заступљене у већини породица – попут рутине заједничког оброка, док су друге специфичне за сваку појединачну породицу (Jensen et al., 1983). Културолошки утицаји у извесном степену могу објаснити разлике у практиковању породичних рутина. Родитељска очекивања у вези са узрастом детета, аутономијом, односом са другима, као и пожељним родним улогама (Schulze, Harwood, Schoelmerich, Leyendecker, 2002), се под утицајем културолошких вредности могу разликовати у породицама, што представља контекст за учешће детета у породичном животу (Spagnola & Fiese, 2007).

Учешће деце у свакодневним породичним рутинама

Учешће деце током периода раног детињства може се дефинисати као дететово ангажовање у манипулацији објектима и материјалима, у односу са вршњацима и одраслима, као и у активностима у свакодневном животу (Adolfsson, Sjöman, Björck-Åkesson, 2018). Степен у којем дете може бити укључено у спровођење свакодневних активности у породици, зависи од индивидуалних карактеристика детета и породичног окружења (Sabol, Bohlmann, Downer, 2018). Корелати из домена индивидуалних карактеристика детета односе се на хронолошки узраст, темперамент, као и здравствени/развојни статус (Aguiar & McWilliam, 2013; Sjöman, Granlund, Axelsson, Almqvist, Danielsson, 2021).

Укљученост деце у породичне рутине у виду игре, читања, заједничког оброка и спавања доприносе стабилности и функционалности породичног окружења, физичком здрављу и понашању детета, те развоју предиспозиција за учење и вештине преговарања (Fiese, 2006; Flores, 2004; Hale, Berger, LeBourgeois, Brooks-Gunn, 2009; Hart & Risley, 1995; Koblinsky, Kuvalanka, Randolph, 2006; Маринковић, 2016; Mindell & Williamson, 2018; Nucci & Smetana, 1996; Rosenkoetter & Barton, 2002). Надаље, учешће детета у породичним рутинама објашњава око 30 посто варијансе субјективног благостања деце старијег основношколског узраста (Savahl et al., 2020).

Разлике у учешћу деце у односу на пол

Истраживања показују да међу девојчицама постоји већа тенденција за активностима у кућном контексту (Busetta, Campolo, Di Pino, 2019; Ruble, Martin, Berenbaum, 2006), док дечаци преферирају активности у вези са спор-

том, игром на отвореном и коришћењем рачунара (Rees, 2017). Резултати истраживања такође показују да су девојчице статистички значајно укљученије у породичне рутине у односу на дечаке, као и то да су деца старијег узраста у већем степену укључена у поређењу са млађом децом (Law, King, Petrenchik, Kertoy, Anaby, 2012).

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Истраживање је реализовано коришћењем мешовитог истраживачког дизајна. Он подразумева комбиновање квантитативних података који су прикупљани затвореним питањима на упитнику и квалитативних података који су прикупљани отвореним питањима у упитнику. Прикупљањем квалитативних података, настојао се допунити корпус квантитативних података, као и остављање могућности испитаницима да дају одговоре који су другачији од оних који су понуђени упитником.

Циљ овог истраживања јесте да испита постојање полних и узрасних разлика у учешћу деце предшколског узраста у породичним рутинама везаним за одлазак у набавку и провођење слободног времена. У складу са наведеним циљем истраживачка питања на која се настоји одговорити јесу:

- Колико често (према наводима родитеља) учествују у рутинама везаним за набавку и провођењу слободног времена?
- На који начин деца учествују у рутинама везаним за набавку и провођењу слободног времена?
- Да ли постоје разлике у учешћу у наведеним рутинама у односу на узраст детета?
- Да ли постоје разлике у учешћу у наведеним рутинама у односу на пол детета?

Узорак истраживања

Истраживање је реализовано на узорку од 334 родитеља деце која похађају вртић, просечне старости изнад 35 година. Узорком је обухваћено 94,3% мајки, 5,4% очева, а у 0,3% случајева одговоре су пружила оба родитеља. У односу на ниво образовања, 35,6% родитеља је са завршеним основним академским/струковним студијама, 34,7% родитеља са завршеном средњом школом, 24,6% родитеља са завршеним мастер академским/струковним студијама и 5,1% родитеља са завршеним докторским/специјалистичким студијама. Када је у питању место становања – 79% породица живи у граду, док 21% породица

живи на селу или у приградском насељу. Имајући у виду пол детета, 50,3% родитеља упитник је попунило процењујући учешће детета женског пола, док је 49,7% родитеља упитник попунило у односу на дете мушког пола. Просечан узраст детета које похађа вртић је 3,14 година (Мин = 1, Макс = 6,5).

Инструмент

За прикупљање података коришћен је електронски упитник (на платформи Гугл Формс), сачињен за потребе истраживања који обухвата рутине везане за набавку и слободне активности и социјални живот породице. Упитник се састоји од два индикатора који се односе на наведене рутине. Индикатор везан за учешће детета у рутинама набавке састоји се од осам ајтема, док се индикатор везан за учешће детета у рутинама везаним за социјални живот породице састојао од 21 ајтема. За показатеље учешћа у наведеним рутинама, родитељи су питани да ли (по њиховој процени) дете у овим рутинама учествује или не (дихотомни одговор: ДА/НЕ). Овакво одговарање одабрано је како би се избегло давање високих, социјално пожељних одговора родитеља на скалама процене. Надаље су понуђени одговори који описују различит ниво партиципације детета (од „декоративног” (нпр. *Дете одлази у куповину намирница*), до суштинских прилика да дете иницира, промишља, одлучује и активно се ангажује заједно са родитељима (нпр. *Дете учествује у одлуци када се иде у куповину*).

Процедура прикупљања података

Подаци су прикупљани у онлајн форми упитника. Линк до упитника је дистрибуиран родитељима у сарадњи са Савезом удружења медицинских сестара васпитача предшколских установа Србије. Ова организација је, уз Министарство образовања Републике Србије, испред система предшколског васпитања и образовања, чланица Конзорцијума пројекта *Подстицајно родитељство кроз игру* (Ужице и Влада Републике Србије уз подршку Лего фондације) у оквиру ког се ово истраживање и реализује.

Процедура обраде података

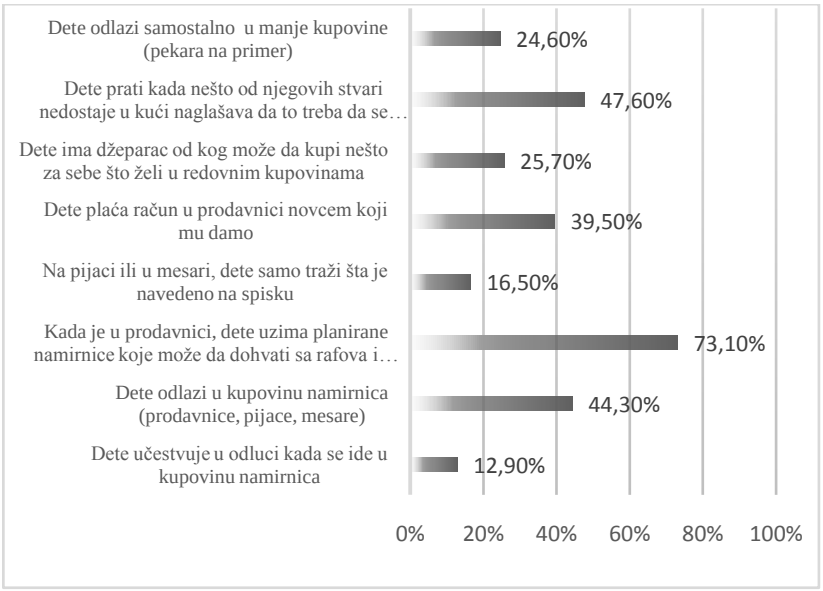
Прикупљени подаци су обрађени у статистичком пакету SPSS 23.00 коришћењем дескриптивне статистике, Спирмановог коефицијента корелације и хи-квадрат теста. Квалитативни подаци, обрађивани су коришћењем тематске анализе.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Рутине везане за набавку

Налази реализованог истраживања показују да родитељи наводе да 88% деце обухваћене узорком учествује у рутинама везаним за набавку, док 12% деце није укључено у ове рутине.

На основу прикупљених одговора, може се уочити да деца учествују у рутинама везаним за набавку најпре тако што узимају планиране намирнице са рафова које могу да дохвате, прате када нешто од њихових ствари недостаје и наглашава да је потребно додати их на списак (или сама додају), одлазе у куповину намирница (пијаце, продавнице, месаре). У најмањем броју случајева деца у рутинама набавке учествују тако што на пијаци или месари самостално траже од продавца шта је наведено на списку, као и у доношењу одлуке када се иде у набавку. Наведени резултати који се односе на проценат укључености деце у рутине набавке кроз различите активности приказани су на *Графикону 1.*



Графикон 1. Начини учешћа детета у рутинама везаним за набавку

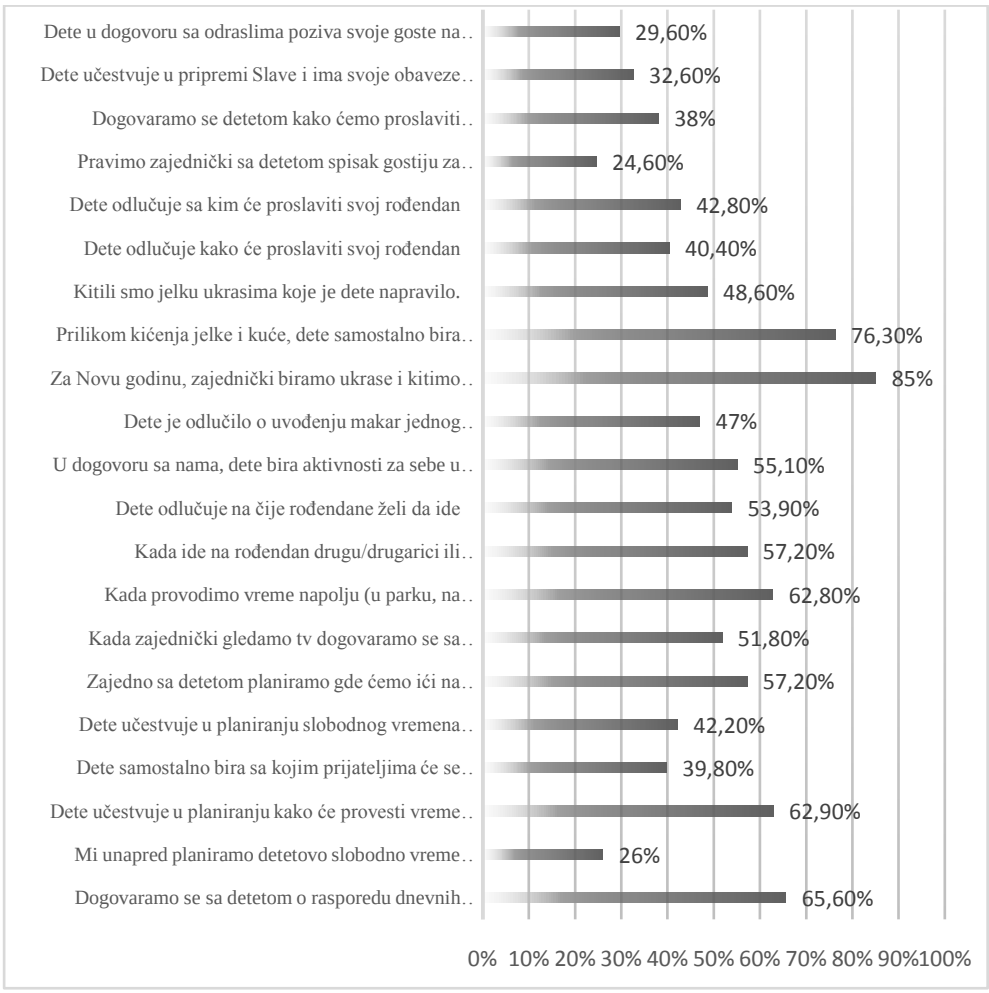
Резултати показују да постоје статистички значајне разлике у односу на пол у учешћу у рутини набавке ($x^2 = 22,32$; $p \leq 0,001$). Девојчице чешће од дечака одлазе у куповину намирница ($x^2 = 29,02$; $p \leq 0,001$), чешће прате када нешто од њихових ствари недостаје и наглашавају да је потребно додати их на списак (или саме додају) ($x^2 = 23,40$; $p \leq 0,001$), чешће од дечака од свог џепарца купују оно што желе у редовној куповини ($x^2 = 23,40$; $p \leq 0,001$). Између дечака и девојчица не постоје разлике у учествовању у наведеним рутинама када је у питању узимање планираних намирница са рафова које могу да дохвате, самостални одлазак у мање куповине, тражење на пијаци или месари онога што је наведено на списку, као и доношење одлуке када се иде у набавку.

На основу прикупљених података, уочава се да постоји висока повезаност између узраста деце и тога да ли су укључени у рутине везане за набавку ($\rho = 0,67$; $p \leq 0,001$, при чему старија деца чешће учествују у наведеној рутини, међутим повезаност између узраста и појединачних активности које описују рутину набавке, нису детектоване.

Рутине везане за слободно време и социјални живот породице

Налази реализованог истраживања показују да родитељи наводе да 96,7% деце из узорка учествује у рутинама везним за слободно време и социјални живот породице, док 3,3% деце из узорка није укључено наведене рутине.

Начини учешћа деце у наведеној рутини које родитељи у највећем броју случаја препознају јесте заједничко бирање украса и кићење јелке за Нову годину, као и самостални избор детета где ће ставити одређени украс на јелку. У мањем проценту родитељи као начин учествовања детета у рутинама везаним за слободно време и социјални живот породице виде могућност: да дете самостално одлучује са којим пријатељима ће се дружити након вртића; да се са дететом договоре како ће прославити празнике; да дете учествује у припреми славе и има своје обавезе тим поводом (или у неком другом важном породичном слављу); да дете у договору са одраслим позива своје госте на породична славља, као и да са дететом праве списак гостију за породична славља. Наведени налази који се односе на проценат учешћа деце у рутинама везаним за социјални живот породице кроз различите активности приказани су на *Графикону 2*.



Графикон 2. Начини учешћа детета у рутинама везаним за слободно време и социјални живот породице

Налази истраживања указују да не постоји статистични значајна разлика према полу у односу на начине учешћа детета у рутинама везаним за слободно време и социјални живот породице генерално. Међутим, анализа одговора на појединачне ставке говори у прилог томе да девојчице чешће у односу на дечаке учествују у припреми славе и имају своје обавезе тим поводом (или у неком другом важном породичном слављу) ($x^2 = 23{,}40$; $p \leq 0{,}001$), чешће одлучују самостално како ће прославити рођендан ($x^2 = 23{,}15$; $p \leq 0{,}001$) и

учествују у планирању слободног времена породице ($x^2 = 22,32$; $p \leq 0,001$). Са друге стране, дечаци чешће у односу на девојчице у договору са одраслима бирају активности за себе у складу са својим жељама ($x^2 = 19,05$; $p \leq 0,001$), чешће се договарају о распореду дневних активности – питају их шта желе и када да раде викендом и након вртића ($x^2 = 23,04$; $p \leq 0,001$), чешће учествују у планирању како ће провести време након вртића ($x^2 = 19,05$; $p \leq 0,001$). У осталим наведеним начинима учешћа у рутинама везаним за слободно време и социјални живот породице, не постоје статистички значајне разлике у односу на пол. Такође, резултати показују да постоји позитивна статистички значајна корелација између узраста детета и учествовања у рутини социјалног живота породице ($\rho = 0,43$; $p \leq 0,005$), док се у односу на појединачне активности, ова разлика не уочава.

ДИСКУСИЈА

Резултати овог рада говоре у прилог високим нивоима укључености деце предшколског узраста у породичне рутине набавке (88%) и рутине везане за слободно време и социјални живот породице (96,7%). Овакав налаз је веома повољан, уколико имамо на уму да учешће деце у породичним рутинама представља прегршт прилика за учење и развој (Chiarello, 2010), али и осећај благостања, припадања и развоја квалитетне везе са родитељима (Savahl et al., 2020). Међутим, важно је узети у обзир карактеристике узорка, који доминантно обухвата високо образоване родитеље који живе у градској средини.

Налази истраживања показују да постоје статистички значајне разлике у полу односу на учешће у рутини набавке. Девојчице чешће од дечака одлазе у куповину намирница, чешће прате када нешто од њихових ствари недостаје и наглашавају да је потребно додати их на списак, чешће од дечака од свог џепарца купују оно што желе у редовној куповини. Добијене разлике према полу у домену набавке, могу се довести у везу са различитим ставовима и родитељским праксама када је у питању процес социјализације дечака и девојчица, што се надаље може довести у везу са културолошким вредносним оквиром (Whiting & Edwards, 1988). Девојчице се у већој мери подстичу за учешћем у активностима које су повезане са бригом о другима, кућним контекстом, те активностима које носе одређени степен одговорности што је у многим културама повезано са припремом девојчице за будућу улогу мајке, те бригу о деци и домаћинству (Best & Williams, 1997). Са друге стране, у време када егалитарност родних улога добија све већи примат у односу на традиционални вредносни оквир (Petrović, Mihić, Zotović, Stanulović Kapor, 2009), долази се до увида о значају подстицања различитих вештина код оба пола од периода најранијег детињства независно од стереотипа о родно пожељним улогама.

Налази истраживања указују да не постоји статистични значајна разлика према полу у односу на начине учешћа детета у рутинама везаним за слободно време и социјални живот породице генерално. Међутим, анализа одговора на појединачне ставке говори у прилог томе да девојчице чешће у односу на дечаке учествују у припреми славе и имају своје обавезе тим поводом (или у неком другом важном породичном слављу), чешће одлучују самостално како ће прославити рођендан и учествују у планирању слободног времена породице. Са друге стране, дечаци чешће у односу на девојчице у договору са одраслима бирају активности за себе у складу са својим жељама, чешће се договарају о распореду дневних активности – питају их шта желе и када да раде викендом и након вртића, чешће учествују у планирању како ће провести време након вртића. Добијени резултати додатно учвршћују претходно представљену аргументацију, према којој су девојчице укљученије у активности које се повезују са обављањем кућних послова и одговорношћу. Са друге стране, дечаци се у већој мери подстичу за учешћем у активностима које се односе на игру и слободне активности ван кућног контекста и које се доводе у везу са забавом (Rees, 2017). Добијене разлике би се потенцијално могле довести у везу и са поделом посла између супружника (тенденција у заступању традиционалних родних улога спрам егалитарних) (Petrović i sar., 2009), што би могло остварити везу са специфичним очекивањима и подстицањем различитих облика учешћа дечака и девојчица.

Када се фокус усмери на разлике у учешћу деце у односу на узраст, уочава се да постоји статистички значајна повезаност између узраста деце и укључености – како у рутине везане за набавку, тако и у рутине социјалног живота породице, у смеру вишег степена укључености старије деце у односу на млађу. Промене на нивоу узраста у периоду раног детињства уобичајено се одвијају у паралелни са променама на нивоу социо-емоционалних и сазнајних вештина, као и дететовом потребом за аутономијом. На најранијем узрасту деца су у великој мери зависна од бриге коју добијају од стране родитеља и других одраслих, док како расту постепено јачају и њихове потребе за самосталношћу (Edwards, Knoche, Kumru, 2003). Важан аспект у овом домену су поред објективних и реалних дететових вештина и компетенција, перцепције и ставови родитеља по питању значаја дететовог учешћа у односу на дететов узраст (Schulze et al., 2002).

Ограничења и смернице за будућа истраживања

Једно од методолошких ограничења студије јесте, неуједначен узорак према социодемографским варијаблама (место становања, и ниво образовања), али и извору процене (одговоре су доминантно пружале мајке). Препознаје се као корисно, у будућим истраживањима прикупити уједначенији узорак, те узети у обзир и преостале породичне рутине за које се показало да остварују

снажну везу са развојним исходима деце – рутине заједничког оброка, припреме за спавање, читања, игре (Mindell & Williamson, 2018), те рутина које се односе на личну хигијену и бригу о себи (Chiarello, 2010). Будући да је упитник примењен у истраживању креиран за потребе овог рада, те да не постоје претходно добијене мере овим инструментом, препорука је његова даља провера.

Поред пола и узраста детета, учешће деце у породичним рутинама може бити под утицајем других карактеристика на нивоу детета (нпр. темперамента или здравственог статуса) (Sjöman et al., 2021), али и карактеристика на нивоу породичне организације као што су брачни статус, статус запослености родитеља, број деце у породици, те тип породичне организације (нуклеарна/вишегенерацијска породица) (Axelsson, Granlund, Wilder, 2013). Такође, препознат је растући тренд студија у домену породичних рутина у породицама које имају дете са развојним сметњама, како у иностранству (Boyd, McCarty, Sethi, 2014), тако и у нашој земљи (Golubović, Đorđević, Ilić, Nikolašević, 2022). Укљученост деце у породичне рутине повезано је и са степеном и квалитетном учешћа деце и у другим контекстима мимо породичног, попут предшколске установе (Golubović i sar., 2022). Стога, овај референтни оквир може понудити значајне смернице за пружање подршке породицама у кућном контексту, али и у предшколским установама.

Литература

Adolfsson, M., Sjöman, M. & Björck-Åkesson, E. (2018). ICF-CY as a framework for understanding child engagement in preschool. *Frontiers in* Education, vol. 3 (p. 36). Frontiers Media SA.

Aguiar, C. & McWilliam, R. A. (2013). Consistency of toddler engagement across two settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 102–110.

Axelsson, A. K., Granlund, M. & Wilder, J. (2013). Engagement in family activities: a quantitative, comparative study of children with profound intellectual and multiple disabilities and children with typical development. *Child: care, health and development*, 39(4), 523–534.

Bates, C. R., Nicholson, L. M., Rea, E. M., Hagy, H. A. & Bohnert, A. M. (2021). Life interrupted: Family routines buffer stress during the COVID-19 pandemic. *Journal of child and family studies*, 30(11), 2641–2651.

Beals, D. E. (2001). Eating and reading: Links between family conversations with preschoolers and later language and literacy. *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*, 75–92.

Black, K. & Lobo, M. (2008). A conceptual review of family resilience factors. *Journal of family nursing*, 14(1), 33–55.

Boyd, B. A., McCarty, C. H. & Sethi, C. (2014). Families of children with autism: A synthesis of family routines literature. *Journal of Occupational Science*, 21(3), 322–333.

Brekke Stangeland, E., Lundetræ, K. & Reikerås, E. (2018). Gender differences in toddlers' language and participation in language activities in Norwegian ECEC institutions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(3), 375–392.

Brody, G. H. & Flor, D. L. (1997). Maternal psychological functioning, family processes, and child adjustment in rural, single-parent, African American families. *Developmental psychology*, 33(6), 1000.

Busetta, G., Campolo, M. G. & Di Pino, A. (2019). Children's use of time and well-being in Italy. *Child Indicators Research*, 12, 821–845.

Buchbinder, M., Longhofer, J. & McCue, K. (2009). Family routines and rituals when a parent has cancer. *Families, Systems & Health*, 27(3), 213.

Glynn, L. M., Davis, E. P., Luby, J. L., Baram, T. Z. & Sandman, C. A. (2021). A predictable home environment may protect child mental health during the COVID-19 pandemic. *Neurobiology of stress*, 14, 100291.

Golubović, Š., Đorđević, M., Ilić, S. & Nikolašević, Ž. (2022). Engagement of Preschool-Aged Children in Daily Routines. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(22), 14741.

Gray, R. S., Chamratrithirong, A., Pattaravanich, U. & Prasartkul, P. (2013). Happiness among adolescent students in Thailand: Family and non-family factors. *Social Indicators Research*, 110, 703–719.

Guidubaldi, J., Cleminshaw, H. K., Perry, J. D., Nastasi, B. K. & Lightel, J. (1986). The role of selected family environment factors in children's post-divorce adjustment. *Family Relations*, 141–151.

Guralnick, M. J. & Bruder, M. B. (2016). Early childhood inclusion in the United States. *Infants & Young Children*, 29(3), 166–177.

Edwards, C. P., Knoche, L. & Kumru, A. (2003). Socialization of boys and girls in natural contexts. *Encyclopedia of sex and gender*, 1, 34–41.

Evans, G. W., Gonnella, C., Marcynyszyn, L. A., Gentile, L. & Salpekar, N. (2005). The role of chaos in poverty and children's socioemotional adjustment. *Psychological science*, 16(7), 560–565.

Evans, G. W., Saltzman, H. & Cooperman, J. L. (2001). Housing quality and children's socioemotional health. *Environment and Behavior*, 33(3), 389–399.

Jensen, E. W., James, S. A., Boyce, W. T. & Hartnett, S. A. (1983). The family routines inventory: Development and validation. *Social Science & Medicine*, 17(4), 201–211.

Koblinsky, S. A., Kuvalanka, K. A. & Randolph, S. M. (2006). Social skills and behavior problems of urban, African American preschoolers: Role of parenting

practices, family conflict, and maternal depression. *American Journal of Orthopsychiatry*, 76(4), 554–563. DOI 10.1037/0002-9432.76.4.554.

Koulouglioti, C., Cole, R. & Kitzman, H. (2009). The role of children’s routines of daily living, supervision, and maternal fatigue in preschool children's injury risk. *Research in nursing & health*, 32(5), 517–529. DOI 10.1002/nur.20346.

Law, M., King, G., Petrenchik, T., Kertoy, M. & Anaby, D. (2012). The assessment of preschool children’s participation: Internal consistency and construct validity. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 32(3), 272–287.

Loukas, A. & Prelow, H. M. (2004). Externalizing and internalizing problems in low-income Latino early adolescents: Risk, resource, and protective factors. *The Journal of Early Adolescence*, 24(3), 250–273. DOI 10.1177/0272431604265675.

Lucyshyn, J. M., Albin, R. W. & Nixon, C. D. (1997). Embedding comprehensive behavioral support in family ecology: An experimental, single case analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65(2), 241.

Marinković, L. (2016). Značaj porodičnih rutina i rituala za zdravlje i razvoj dece. U L. Marinković [ur.]: *Svakodnevni život deteta* (103–114). Novi Sad: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.

Marsh, S., Dobson, R. & Maddison, R. (2020). The relationship between household chaos and child, parent, and family outcomes: a systematic scoping review. *BMC public health*, 20, 1–27.

Metcalfe, L. A., Harvey, E. A. & Laws, H. B. (2013). The longitudinal relation between academic/cognitive skills and externalizing behavior problems in preschool children. *Journal of educational psychology*, 105(3), 881.

Mindell, J. A., Leichman, E. S., Lee, C., Williamson, A. A. & Walters, R. M. (2017). Implementation of a nightly bedtime routine: How quickly do things improve?. *Infant Behavior and Development*, 49, 220–227.

Mindell, J. A. & Williamson, A. A. (2018). Benefits of a bedtime routine in young children: Sleep, development, and beyond. *Sleep medicine reviews*, 40, 93–108. DOI 10.1016/j.smrv.2017.10.007.

Nucci, L. & Smetana, J. G. (1996). Mothers' concepts of young children's areas of personal freedom. *Child development*, 67(4), 1870–1886.

Petrović, J., Mihić, I., Zotović, M. & Kapor-Stanulović, N. (2009). Family roles of father and mother in the families in the process of transition. *Zbornik Matice srpske za drustvene nauke*, 128, 31–45.

Rees, G. (2017). *Children’s Views on Their Lives and Well-being*. New Yoek: Springer.

Rosenkoetter, S. & Barton, L. R. (2002). Bridges to literacy: Early routines that promote later school success. *Zero to Three*, 22(4), 33–38.

Ruble, D. N., C. L. Martin & Berenbaum, S. A. (2006). “Gender Development.” In N. Eisenberg, W. Damon & R. M. Lerner (ed.): *Handbook of Child Psychology*, Vol. 3, 858–932. Hoboken, NJ: Wiley.

Sabol, T. J., Bohlmann, N. L. & Downer, J. T. (2018). Low-income ethnically diverse children's engagement as a predictor of school readiness above preschool classroom quality. *Child development*, 89(2), 556–576.

Savahl, S., Adams, S., Florence, M., Casas, F., Mpilo, M., Isobell, D. & Manuel, D. (2020). The relation between children's participation in daily activities, their engagement with family and friends, and subjective well-being. *Child Indicators Research*, 13, 1283–1312.

Seymour, F. W., Brock, P., During, M. & Poole, G. (1989). Reducing sleep disruptions in young children: evaluation of therapist-guided and written information approaches: a brief report. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30(6), 913–918.

Sjöman, M., Granlund, M., Axelsson, A. K., Almqvist, L. & Danielsson, H. (2021). Social interaction and gender as factors affecting the trajectories of children's engagement and hyperactive behaviour in preschool. *British Journal of Educational Psychology*, 91(2), 617–637.

Spagnola, M. & Fiese, B. H. (2007). Family routines and rituals: A context for development in the lives of young children. *Infants & young children*, 20(4), 284–299.

Schulze, P. A., Harwood, R. L., Schoelmerich, A. & Leyendecker, B. (2002). The cultural structuring of parenting and universal developmental tasks. *Parenting: science and practice*, 2(2), 151–178.

Sytsma, S. E., Kelley, M. L. & Wymer, J. H. (2001). Development and initial validation of the child routines inventory. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23, 241–251.

Taylor, R. D. (1996). Adolescents' perceptions of kinship support and family management practices: Association with adolescent adjustment in African American families. *Developmental Psychology*, 32(4), 687.

Ferretti, L. K. & Bub, K. L. (2017). Family routines and school readiness during the transition to kindergarten. *Early Education and Development*, 28(1), 59–77.

Fiese, B. H. (2002). Routines of daily living and rituals in family life: A glimpse at stability and change during the early child-raising years. *Zero to Three*, 22(4), 10–13.

Fiese, B. H. (2006). *Family routines and rituals*. Yale University Press.

Fiese, B. H. & Everhart, R. S. (2008). Routines. In *Encyclopedia of infant and early childhood development* (34–41). Boston: Elsevier Academic Publishing.

Fiese, B. H. & Wamboldt, F. S. (2000). Family routines, rituals, and asthma management: A proposal for family-based strategies to increase treatment adherence. *Families, Systems & Health*, 18(4), 405.

Flores, R. L. (2004). The effect of poverty on young children's ability to organize everyday events. *Journal of Children and Poverty*, 10(2), 99–118. DOI 10.1080/1079612042000271558.

Hale, L., Berger, L. M., LeBourgeois, M. K. & Brooks-Gunn, J. (2009). Social and demographic predictors of preschoolers' bedtime routines. *Journal of developmental and behavioral pediatrics: JDBP*, 30(5), 394.

Harrist, A. W., Henry, C. S., Liu, C. & Morris, A. S. (2019). Family resilience: The power of rituals and routines in family adaptive systems.

Hart, B. & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Paul H Brookes Publishing.

Cowan, C. P. & Cowan, P. A. (1992). *When partners become parents: The big life change for couples*. basic books.

Chiarello, L. A., Palisano, R. J., Maggs, J. M., Orlin, M. N., Almasri, N., Kang, L. J. & Chang, H. J. (2010). Family priorities for activity and participation of children and youth with cerebral palsy. *Physical therapy*, 90(9), 1254–1264.

Whiting, B. B., Edwards, C. P., Edwards, C. P. & Ember, C. R. (1988). *Children of different worlds: The formation of social behavior*. Harvard University Press.

Woods, J. & Goldstein, H. (2003). When the toddler takes over: Changing challenging routines into conduits for communication. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 18(3), 176–181.

Maja P. Boškić
Preschool „Radosno detinjstvo”
Miljana Đ. Marić Ognjenović
University of Novi Sad, Faculty of Philosophy
Katarina Z. Ostojić
University of Kragujevac, Faculty of Education, Užice, Research Trainee

PARTICIPATION OF PRESCHOOL CHILDREN IN SHOPPING AND FREE TIME ROUTINES – DIFFERENCES IN RELATION TO CHILDREN'S AGE AND SEX

Summary

The aim of the present paper is to determine the specific patterns of connection between children's participation in family routines – going shopping, spending free time and the family's social life, depending on the sex and age of preschool children. The sample consists of 334 parents of children attending kindergarten (94.3% mothers, 5.4% fathers, while in 0.3% of cases both parents provided answers). The data used in the research were collected using an online form – Google Forms, where a questionnaire was designed for the purposes of researching children's participation in family routines. The results indicate the existence of sex differences in children's participation in the shopping routines ($x^2 = 22.32$; $p \leq .001$) and lack of significant statistical differences regarding free time and the social life of the family. In both sexes, a positive and statistically significant correlation is observed between the child's age and his/her participation in the family's social life ($\rho = .43$; $p \leq .005$), as well as between the child's age and his/her participation in the shopping activities ($\rho = .67$; $p \leq .001$), where in both cases the older age of the child is associated with higher degrees of participation. The perceived differences and the direction of connection among the examined variables point to significant practical implications in the field of preventive work. The research results, limitations, and implications for further research are discussed in the paper.

Keywords: *child participation, family routines, sex differences, socialization process.*

Научни скуп
Савремено предшколско васпитање и образовање – тенденције, изазови и могућности
Педагошки факултет у Ужицу
20. октобар 2023.

ISBN 978-86-6191-077-7
DOI 10.46793/SPVO23.465M
УДК 159.923.5-053.4
Стручни чланак
стр. 465–474

Ива Н. Манић[*]
Универзитет у Нишу, Филозофски факултет

СОЦИЈАЛНА ИНТЕРАКЦИЈА ДЕЦЕ У КОНТЕКСТУ РАДА НА ПРОЈЕКТИМА

Апстракт: Како је дете јединствено и целовито биће, богато урођеним потенцијалима, способно да активним учешћем усваја знања и вештине, предшколска установа настоји да обезбеди подстицајну средину за учешће у активностима за које дете покаже иницијативу. Сходно томе, рад на пројектима као савремени приступ постаје све актуелнија тема у пракси предшколског васпитања. Социјалне интеракције, које дете том приликом успоставља, усмеравају ток развоја понашања, а њихов значај огледа се и у формирању атмосфере за рад у групи. Овим радом желимо сагледати развој и значај социјалних интеракција у контексту рада деце на пројектима. Сходно томе, предмет овог рада јесте приказ и анализа стручне литературе којом се регулише питање подстицања социјалних интеракција у контексту рада деце на пројектима. Циљ рада јесте да се анализом релевантне литературе сагледају потенцијални начини подстицања социјалних интеракција деце приликом рада на пројектима, као и да се укаже на значај адекватно успостављених социјалних односа.

Педагошке импликације које могу бити значајне за савремену праксу оријентисане су ка продубљивању сарадње васпитача са стручним сарадницима, а посебно са педагогом, у циљу осмишљавања стратегија за стручно оспособљавање у контексту неометаног учешћа у раду деце на пројектима. Тиме би васпитач суптилно пружао подршку развоју социјалних интеракција између предшколаца. Допринос спроведене анализе радова огледа се у томе што представља полазну основу за истраживање ове појаве са различитих аспеката применом микс-метода.

Кључне речи: *социјална интеракција, рад на пројектима, предшколска установа, деца предшколског узраста, васпитач.*

[*] gc.iva.manic@filfak.ni.ac.rs

УВОД

Период деце од њиховог рођења до одраслог доба подразумева континуирано похађање институционалних нивоа васпитања и образовања. Први ниво институционалног васпитања и образовања подразумева предшколски период и сматра се основом за даљи формативни развој. Увођењем иновација и модернизацијом свих друштвених система подстакнуто је иновирање васпитно-образовних циљева, задатака и средстава. Сходно томе, документ *Основе програма – Године узлета* (2019) заснива се на концепцији предшколског васпитања у којој се у први план ставља добробит детета. Значајан аспект васпитно-образовних активности на предшколском узрасту представља социјално окружење деце, односно социјална, а самим тим и емоционална компонента.

Овим радом желимо сагледати развој социјалних интеракција у контексту рада деце на пројектима. Сходно томе, проблем овог истраживања гласи: Који су могући начини подстицања социјалне интеракције деце предшколског узраста приликом рада на пројектима? Предмет овог рада јесте преглед и анализа стручне литературе којом се регулише питање подстицања социјалних интеракција у контексту рада деце на пројектима. Циљ рада јесте да се анализом релевантне литературе сагледају потенцијални начини подстицања социјалних интеракција деце приликом рада на пројектима, као и да се укаже на значај адекватно успостављених социјалних односа. Дефинисани циљ остварен је на основу реализације дефинисаних задатака: а) Анализирати социјалну интеракцију и понашање деце предшколског узраста; б) Анализирати могућности пружања подршке социјалном развоју деце; в) Указати на значај адекватно успостављених социјалних односа за укупни развој деце.

СОЦИЈАЛНА ИНТЕРАКЦИЈА И ПОНАШАЊЕ ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Рано успостављање социјалних односа између детета и чланова породице указује на то да дете има потребу за блискошћу, подршком и заштитом (Трбојевић и Петровић, 2014). Начин функционисања и успостављање социјалних интеракција са члановима породице представља значајну базу за касније успостављање интеракција детета предшколског узраста са вршњацима. Полазак у предшколску установу представља нову социјалну средину за дете и у њој се очекују одређени облици понашања. Може се констатовати да је социјална интеракција саставни део развоја деце, будући да она проводе отприлике шест сати дневно у предшколској установи (Rowland, 2014). У том смислу, вршњачка група се може сагледати као подсистем у оквиру кога дете

наставља да учвршћује старе и развија нове социјалне вештине и обрасце понашања (Glick & Rose, 2011).

Свако дете активно учествује у заједници својих вршњака будући да има урођену потребу да свој живот заснује на успостављеним интеракцијама (*Основе програма предшколског васпитања и образовања: Године узлета*, 2019). Сагледавањем карактеристика деце предшколског узраста може се констатовати да је успостављање социјалних интеракција повезано са емоцијама деце и подразумева понашања којим се обликује емоционалност, саморегулација и учење. Деца предшколског узраста могу да науче да регулишу своје емоције (Jones, Greenberg, Crowley, 2015). Верује се да је боравак у предшколској установи значајан фактор подстицања социјалних интеракција, посебно због вредности коју деца придају емоцијама приликом комуникације са вршњацима (Valiente, Swanson, Delay, Fraser, Parker, 2020).

Када једно дете започне решавање неког проблема или покаже иницијативу за одређену активност, спонтано успоставља интеракцију са вршњацима и заједно настављају рад на том пројекту. Кроз тимски рад или рад у пару деца уче да успоставе односе, да поставе границе, да сагледају ситуацију из друге перспективе, успостављају пријатељства, развијају емпатију, толеранцију и друге просоцијалне вредности. Ови аспекти значајни су за заједницу и за правилно функционисање унутар ње, због тога што су заснивани на уважавању људских потреба. Обављање активности заједно са својим вршњацима доприноси регулисању дететових емоција које представљају значајан аспект за даљи развој, као и за академско постигнуће детета (Hernández Valiente, Eisenberg, Spinrad, 2019; Denham, 2006).

Успостављањем социјалних интеракција са вршњацима дете учи како да препозна сопствена осећања и како да их контролише, како да се прилагоди средини и како да сопственим понашањем одговори на захтеве средине. У том смислу, дете често успоставља пријатељске односе. Пријатељство је заправо социјални однос који је заснован на узајамној блискости, али и на повременим конфликтима (Трбојевић и Петровић, 2014, према: Schofield, 1981). Дефиниција и схватање пријатељства код деце варира у складу са узрастом на коме се налазе. Дакле, деца предшколског узраста пријатељство заснивају на основу тренутних активности (нпр. игра, рад на решавању проблема) и њихова пријатељства се мењају у складу са различитим ситуацијама, док су деца старијег узраста у прилици да искажу срдачну бригу о свом вршњаку-пријатељу (Vasta, Haith, Miller, 2005). Пријатељство као значајан производ социјалних интеракција представља саставни део живота сваког појединца. У случају изостанка формирања пријатељских интеракција као развојног задатка, дете може бити у ризику од настанка нестабилног менталног здравља, потешкоћа у учењу, појаве ризичних облика понашања (Farmer, Hall, Leung, Estell, Brooks, 2011).

Сагледавањем основних карактеристика социјалне интеракције деце предшколског узраста може се констатовати да је она у сваком смислу пози-

тивно оријентисана. Успостављање социјалних интеракција најпре омогућава добијање одговора на сопствене физичке и физиолошке потребе детета, при чему се дете осећа безбедно, вољено и прихваћено. Самим тим је мотивисано да започне учешће у некој активности. Социјалне интеракције међу вршњацима усмеравају укључивање у друге, иновативне активности и подстичу на размишљање о могућим решењима неког новог задатка.

ПОДРШКА СОЦИЈАЛНОМ РАЗВОЈУ ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Васпитно-образовна установа конципирана је у функцији развоја урођених потенцијала деце уз слободније структурисан васпитно-образовни процес. То значи да је омогућено уважавање и прихватање дечјих предлога, иницијатива и сугестија (Слуњски, 2001). Предшколска установа пружа деци социјалну средину у којој се она осећају сигурно и где имају могућност да сарађују са вршњацима, да откривају разнолике активности и слободно бирају у којим ће активностима учествовати, као и да преиспитују своја искуства и стичу нова (Вртарић, 2020).

Подршка социјалном развоју у контексту рада на пројектима заснована је на предусловима које ствара предшколска установа, али и васпитач. Предуслови пружају могућност деци да покажу иницијативу и самостално, на основу личних интереса, раде на решавању неког проблема (Слуњски, 2012). На основу праћења потреба и интереса деце требало би постепено обогаћивати простор и материјал. Тиме се повећавају прилике за стицање непосредног искуства и за социјални развој. Понуђени предмети и материјали подстичу дете на самосталан избор активности, размишљање о употреби одређеног предмета, а често подстичу и комуникацију са вршњацима у смислу преговарања или дискусије о предмету, активности или решењу проблема (Kuštek, 2020).

Васпитачи постају све више свесни значаја своје улоге у пружању подршке социјалном развоју деце предшколског узраста (O’Connor et al., 2017). Задатак васпитача јесте да се побрине да се свако дете осећа прихваћено у вршњачкој групи, јер то представља први значајан корак ка пружању подршке социјалном развоју (Katz & McClellan, 2005). Приликом боравка у предшколској установи постоје бројне активности које деца могу самостално развијати, ослањајући се на личне потенцијале и радозналост. У тим активностима константно учешће васпитача није потребно, а ни пожељно (Слуњски, 2012). Приликом рада на пројектима, васпитач би требало ненаметљиво да пружи подршку и помоћ, уколико је то детету потребно. Он на тај начин пружа допринос развоју дечје самосталности и аутономије, а посматрањем учешћа у активностима може схватити на који начин да пружи подршку даљем развоју деце.

Током рада на пројектима у предшколској установи долазе до изражаја дечја природа и дечја иницијатива за одређену активност. Васпитачи који су били укључени у акциона истраживања праксе су компетентнији у организацији подстицајне социјалне средине, показују резултати истраживања (Слуњски, Šagud, Brajša-Žganec, 2006). На тај начин се стварају могућности да дете задовољи своја интересовања и индивидуалне потребе за радозналошћу. Дете својевољно успоставља интеракцију, тумачи реакције вршњака и пружа одговор на њих, у складу са својим тренутним емоционалним стањем. Васпитач може посматрати и пратити социјалне интеракције које деца успостављају и, уколико је потребно, охрабрити дете или га усмерити. Услед појаве социјалних конфликата међу децом, од васпитача се очекује да интервенише на адекватан начин. „Квалитетна интервенција васпитача, између осталог, огледа се у мери у којој он успева различите нивое компетенције деце у њиховој заједничкој активности да претвори у предност и прилику за учење” (Слуњски, 2012: 98).

Подршка социјалном развоју је донекле обликована и стилом рада васпитача. Приликом рада на пројектима, у интеракцијама може доминирати ауторитарни стил понашања, где нема квалитетне комуникације између деце и васпитача и међу вршњацима. Таква атмосфера ограничава социјалне интеракције и гуши иницијативу деце. То може бити предуслов за ометање социјалног развоја, јер деца у таквим ситуацијама немају отворену комуникацију са васпитачем, а самим тим се потискује и асертивна комуникација са вршњацима. Пожељан начин понашања васпитача требало би да буде оријентисан ка демократском стилу, где доминирају подстицајна атмосфера за рад, уз међусобно уважавање, позитивни социјални односи, искреност, емпатија и спремност да се пружи подршка детету (Zuko & Kaplan, 2022). На тај начин се обезбеђује подршка социјалном развоју деце, уз уважавање индивидуалних потенцијала сваког детета.

РАД НА ПРОЈЕКТИМА

Организацијом рада на пројектима деце предшколског узраста припремљен је терен како би деца научила да промишљају, слушају, говоре, сагледавају ситуацију из другог угла, сарађују са вршњацима и слично (Helem & Katz, 2011). Према Е. Слуњски (2012), рад на пројекту подразумева скуп активности у којима једно дете или група вршњака проучава неку тему или конкретни проблем, уз подршку васпитача. Деца према сопственим интересима, у сарадњи са вршњацима, уз ненаметљиву асистенцију васпитача, спроводе различите активности у којима активно стичу знања и искуства. У том смислу, деца увежбавају различите социјалне вештине, доносе одлуке и уче како да преузму одговорност.

Рад на пројектима деци предшколског узраста пружа прилику да започну и усмеравају сопствено учење. То подразумева заједнички рад, односно сарадњу са вршњацима. Сарадња се током рада на пројектима у предшколској групи деце одвија кроз комуникацију која треба да буде заснована на уважавању туђих идеја, мисли и поступака. Искуства која деца стичу током сарадње, односно током интеракција са вршњацима омогућавају развој емпатије, алтруизма и других просоцијалних вредности.

У првој фази рада на пројектима – покретање пројекта, деца успостављају сарадњу са вршњацима како би осмислила питања којима ће се пројекат усмеравати. То изискује просоцијално понашање и ефикасну, ненасилну комуникацију вршњака, као и толеранцију према туђим идејама. Препоручује се да васпитач подстиче и усмерава комуникацију, односно мотивише децу да износе своје идеје и постављају смернице, као и да се придржавају заједничких договора, како би остварили очекивања групе (Lev & Starkey, 2020).

У контексту рада на пројектима, омогућено је заједничко решавање проблема, изношење мишљења, подстицање и успостављање вршњачких односа. Деца могу радити у истом тиму све време, а у складу са интересовањима могу и свакодневно мењати тим. Притом, подразумева се и комуницирање са члановима других тимова, стручњацима из конкретних области који могу посетити предшколску установу и радити заједно са децом, што такође позитивно утиче на социјални развој. Рад на пројектима омогућава деци да у складу са индивидуалним потребама развију лидерске вештине, односно да се једно дете у неким ситуацијама постави као вођа групе вршњака, а у неким ситуацијама ту улогу препусти неком другом.

Предности рада на пројекту јесу заједничко учествовање вршњака у активностима које су деца самостално организовала или их је на то подстакао васпитач. Предности се огледају и у разноврсној понуди материјала, инклузији деце са потребом за посебном друштвеном подршком, усвајању пожељних социјалних вредности, афирмацији урођене радозналости и свеукупном развоју деце (Слуњски, 2012).

ЗНАЧАЈ АДЕКВАТНО УСПОСТАВЉЕНИХ СОЦИЈАЛНИХ ОДНОСА

У контексту рада на пројектима у предшколској установи, деца кроз интеракцију са својим вршњацима развијају социјалне компетенције и добијају прилику да искажу сопствене емоције кроз доминантно развијене радне моделе. Услед контакта са вршњацима, деца развијају пријатељске односе, који задовољавају дететову потребу за осећајем оданости, привржености и сопствене вредности (Partalo, 2020). На тај начин, деца постепено схватају однос између сопствене личности и групе вршњака и тако усвајају обрасце

просоцијалног понашања. Приликом уважавања туђих мишљења, сагледавања ситуација из друге перспективе, стрпљења приликом чекања на свој ред, дете учи како треба да се понаша у друштвеној средини.

Позитивне стране рада деце на пројектима огледају се у чињеници да деца уче кроз различите активности, имају прилику да износе личне идеје, воде групне дискусије, уче да сагледавају и разумеју својства проблема и успостављају здраве вршњачке односе (Слуњски, 2012). Адекватно успостављени социјални односи у вршњачкој групи представљају темељ за целокупни развој дететове личности. Према *Енциклопедији о детињству и адолесценцији*, правилно развијени социјални односи подразумевају у довољној мери развијене социјалне, емоционалне и когнитивне вештине деце, које даље обликују понашање детета и позитивно утичу на прилагођавање друштвеној заједници (Zuko & Kaplan, 2022).

Организација васпитно-образовног рада у контексту рада на пројектима треба да буде оријентисана ка добробити деце, што подразумева здраву и подстицајну социјалну средину. Вршњачка група, коју предводи демократски васпитач, представља темељ за остваривање циљева рада на пројектима. Полазећи од чињенице да предшколска установа омогућава стварање основе за даљи формативни развој деце, потребно је организовати је тако да садржи разноврсну понуду материјала и предмета и тиме пружи могућност сваком детету да започне активност или решавање проблема у складу са сопственим интересовањима и потребама. Значај рада на пројектима, усмерен ка укупном развоју дечје личности, огледа се и у осигуравању околности за афирмацију знатижеље и самомотивисаног учења, инклузију, као и за потенцијално учешће родитеља у неким деловима активности (Helm & Katz, 2011, prema: Slunjski, 2012).

Човек као социјално биће треба од малена да развије социјалне компетенције будући да су оне неопходне за живот и рад у друштвеној заједници. На том путу деци су потребна подстицајна средина и подршка васпитача, будући да се социјалне вештине развијају на основу интеракција са околином. Значај адекватно успостављених социјалних односа за свеукупни развој дечје личности подразумева адаптацију на било коју друштвену заједницу, без непожељних реакција и потешкоћа у интеракцијама, виши ниво самопоуздања, слободу говора и исказивања мишљења, што је индиректно повезано са академским постигнућем и уопштеним функционисањем у друштву.

ЗАКЉУЧАК

Будући да је фокус овог рада био на сагледавању социјалне интеракције у контексту рада деце на пројектима, пружена је анализа основних теоријских разматрања овог савременог феномена. Примећено је да постоје бројни сре-

дински и унутрашњи фактори који могу допринети социјалном развоју на основу успостављених интеракција. Адекватно успостављена социјална интеракција у основи подразумева саморегулацију емоција и позитивно оријентисане вршњачке односе. Сходно томе, значајно је указати на прожимање социјалног развоја са емоционалним. Предшколска установа пружа деци разноврсне материјале, предмете и прилике за укључивање у активност која је детету интересантна. На том путу деца истовремено развијају социјалне и емоционалне аспекте.

Улога васпитача јесте да ненаметљиво пружа подршку приликом укључивања деце у рад на пројектима и да суптилно подстиче вршњачку интеракцију. Успостављањем сарадње са другим значајним учесницима васпитно-образовног процеса (родитељи, експерти из различитих области, стручни сарадници, локална заједница), васпитач ће пружити прилику деци да се укључе у решавање неког проблема или у неку активност за коју су обезбеђени услови и која је за њих занимљива.

Успостављање социјалних интеракција у вршњачкој групи значајно је због тога што, пре свега, доприноси личном развоју детета, а омогућава и развој компетенција за функционисање у широј социјалној средини. Може се констатовати да ометање, спутавање или недовољно подстицање социјалних интеракција, као и занемаривање конфликтних ситуација међу вршњацима, може постепено водити ка појави друштвено-неприхватљивих облика понашања код деце.

Педагошке импликације које могу бити значајне за савремену праксу оријентисане су ка продубљивању сарадње васпитача са стручним сарадницима, а посебно са педагогом, у циљу осмишљавања стратегија за стручно оспособљавање у контексту неометаног учешћа у раду деце на пројектима. На тај начин би васпитач суптилно пружао подршку развоју социјалних интеракција између предшколаца. Допринос спроведене анализе радова огледа се у томе што може да представља полазну основу за истраживање ове појаве са различитих аспеката применом микс-метода.

Литература

Valiente, C., Swanson, J., DeLay, D., Fraser, A. M. & Parker, J. H. (2020). Emotion-related socialization in the classroom: Considering the roles of teachers, peers, and the classroom context. *Developmental psychology*, 56(3), 578–594, https://doi.org/10.1037/dev0000863.

Vasta, R., Haith, M. M. i Miller, S. A. (2005). *Dječija psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Vrtarić, S. (2020). *Socijalne kompetencije djece rane i predškolske dobi*. (Neobjavljena doktorska disertacija). Zagreb: Učiteljski fakultet.

Glick, G. C. & Rose, A. J. (2011). Prospective associations between friendship adjustment and social strategies: friendship as a context for building social skills. *Developmental Psychology*, 47(4), 1117, https://doi.org/ 10.1037%2Fa0023277.

Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it?. *Early education and development*, 17(1), 57–89.

Zuko, K. & Kaplan, M. (2022). Vannastavne aktivnosti kao faktor razvoja socijalnih kompetencija. *Educa, časopis za obrazovanje, nauku i kulturu*, 15(1), 93–96.

Jones, D. E, Greenberg, M. & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, 105(11), 2283–2290, https://doi.org/10.2105%2FAJPH.2015.302630.

Katz, L. G. & McClellan, D. E. (2005). *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije*. Zagreb: Educa.

Kuštek, M. (2020). *Igra u ranom djetinjstvu*. (Neobjavljena doktorska disertacija). Zagreb: Učiteljski fakultet.

Lev, S., Clark, A. & Starkey, E. (2020). *Implementing project based learning in early childhood*. Beograd: Clio.

Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije (2019). *Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja: Godine uzleta*. Beograd: Službeni glasik RS.

O'Connor, A., Nolan, A., Bergmeier, H., Hooley, M., Olsson, C., Cann, W., ... & Skouteris, H. (2017). Early childhood education and care educators supporting parent-child relationships: a systematic literature review. *Early years*, 37(4), 400–422.

Partalo, S. (2020). Uspostavljanje prijateljstva u vrtiću: razvojne potrebe predškolske dece. U N. Lalić Vučetić, D. Gundogran i A. Radanović (ur.), *Motivacija u obrazovanju između teorije i prakse*, rad štampan u celini, 30. oktobar 2020, Beograd (55–56). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Rowland, J. (2014). Number of Instructional days/hours in the school year. Retrieved February 20, 2023 from the World Wide Web http://www.ecs.org/wp-content/uploads/Number-of-Instructional-Days-Hours-in-a-SchoolYear_Revised.pdf.

Schofield, J. (1981). Complementary and conflicting identities: Images and interaction in an interracioal school. In S. R. Asher & J. Gottman (eds.), *The development of children's friendships* (53–90). New York: Cambridge University Press.

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

Slunjski, E. (2012). *Tragovima dječjih stopa*. Zagreb: Profil.

Slunjski, E., Šagud, M. i Brajša-Žganec, A. (2006). Kompetencije odgojitelja u vrtiću – organizaciji koja uči. *Pedagogijska istraživanja*, 3(1), 45–58.

Trbojević, J. & Petrović, J. (2014). Socijalne karakteristike dece koja uspostavljaju prijateljske dijade. *Primenjena psihologija*, 7(3), 493–507.

Farmer, T. W., Hall, C. M., Leung, M. C., Estell, D. B. & Brooks, D. (2011). Social prominence and the heterogeneity of rejected status in late elementary school. *School Psychology Quarterly*, 26(4), 260–274.

Helem, H. & Katz, L. (2011). *Young investigators: The project approach in the early years.* New York: Teachers College Columbia University.

Hernández, M. M., Valiente, C., Eisenberg, N. & Spinrad, T. L. (2019). *Prediction of student-teacher conflict from the interaction between children's and peers' temperament.* Manuscript in preparation.

Iva N. Manić
University of Niš, Faculty of Philosophy

SOCIAL INTERACTION AMONG CHILDREN IN THE CONTEXT OF PROJECT WORK

Summary

Since a child is a unique and complete being, rich in innate potential and capable of actively acquiring knowledge and skills, a preschool institution strives to provide a stimulating environment for participation in the activities the child shows initiative for. Accordingly, project work as a modern approach becomes an increasingly relevant topic in the practice of preschool education. The social interactions that the child establishes during this process direct the course of behavior development, and their importance is reflected in the creation of an atmosphere for group work. In this paper, I aim to examine the development and importance of social interactions in the context of children's project work. Therefore, the subject of this paper is a presentation and analysis of the professional literature that regulates the issue of promoting social interactions in the context of children's project work. The aim of the paper is to analyze relevant literature and identify potential ways of encouraging social interactions of children during project work, as well as to emphasize the importance of adequately established social relationships.

The pedagogical implications that can be significant for contemporary practice are oriented towards deepening collaboration between educators and specialists, particularly pedagogists, with the aim of designing strategies for professional development in the context of uninterrupted children's participation in projects. This would subtly support the development of social interactions among preschoolers. The contribution of the conducted analysis of the relevant papers lies in the fact that it can serve as a starting point for exploring this phenomenon from various aspects, using a mixed-method approach.

Keywords: *social interaction, project work, preschool institution, preschool children, preschool educator.*

Научни скуп
Савремено предшколско васпитање и образовање – тенденције, изазови и могућности
Педагошки факултет у Ужицу
20. октобар 2023.

ISBN 978-86-6191-077-7
DOI 10.46793/SPVO23.475B
УДК 007:004]:373.2
Стручни чланак
стр. 475–484

Младен М. Ботић[*]
Основна школа „Душан Јерковић", Ужице

ИНФОРМАЦИОНО-КОМУНИКАЦИОНЕ ТЕХНОЛОГИЈЕ У АКТИВНОСТИМА УПОЗНАВАЊА ОКОЛИНЕ[**]

Апстракт: У раду се проучавају информационо-комуникационе технологије у реализацији активности у области упознавања околине у предшколској установи темељеним на пројектном учењу деце у различитим животно-практичним ситуацијама, што омогућава васпитачу да комбинацијом говора и слика помоћу одговарајућег електронског материјала покрене дискусију, уведе децу у нову тему, објасни им непознато и утиче на развој њихове дигиталне писмености. Циљ овог истраживања је идентификација процена васпитача о примени ИКТ у активностима у области упознавања околине у предшколској установи. Пошло се од опште претпоставке да ИКТ значајно доприносе ефикасности реализације активности у области упознавања околине и од посебних претпоставки да су предшколске установе различито опремљене ИКТ; да их у активностима и појединим фазама реализације активности у области упознавања околине не примењују подједнако сви васпитачи и да на такве процене значајно не утиче њихово искуство у васпитачкој професији и ниво академског образовања. Да би се то утврдило, у марту 2023, на узорку од 104 васпитача запослена у предшколским установама на подручју Златиборског округа, спроведено је истраживање приказано у овом раду. Подаци прикупљени Скалером – ИКТ-АУО (α = 0,856) и обрађени дескриптивном статистиком потврдили су све хипотезе истраживања. На основу резултата истраживања дате су педагошке импликације којима је указано на потребу професионалног усавршавања васпитача у циљу оснаживања њихових дигиталних компетенција за коришћење ИКТ у предшколском васпитању и образовању.

Кључне речи: *предшколско васпитање, предшколско образовање, Године узлета, пројектно учење, интегрисано учење.*

[*] mladenbotic92@gmail.com

[**] Истраживање је спроведено и рад написан према смерницама Болоњске декларације у склопу вођења докторанда од стране именованог ментора проф. др Хаџи Живорада Миленовића.

УВОД

Једна од иновација која је била неопходна за иновирање васпитно-образовног рада у предшколској установи је увођење информационо-комуникационих технологија (ИКТ). Оне су бројне. Најчешће помињане су: десктоп рачунари, лаптоп рачунари, интерактивне табле, музички плејери, кемере, разни снимачи звука, васпитно-образовни софтвери, читачи дигиталних књига и остали. Да би ИКТ заживела у предшколским установама, потребан је квалитетан васпитно-образовни систем. То је и основни циљ иновирања предшколског васпитања и образовања као дела укупног система васпитања и образовања.

Од васпитача се очекује да разумеју дете, чија су се интересовања променила у односу на претходне године. Мотивацијом деце у области упознавања околине која му је веома блиска, потребно је пронаћи средства и материјале који ће их подстаћи да истражују и откривају чињенице, што може да им омогући коришћење ИКТ. Поред мотивације, ИКТ се често користи и као средство за подржавање кооперативног учења деце предшколског узраста (García-Valcárcel & Mena, 2021). Интеграција ИКТ у предшколски васпитно-образовни систем омогућава васпитачима да пронађу задатке, решења и осмисле апликације за учење коришћењем ИКТ (Ghounane, 2020).

Према Основама програма предшколског васпитања и образовања – *Године узлета* из 2018. (Основе програма), један од принципа развоја су активности смислене за дете темељене на његовом искуству. Једна од функција је „презентација флуентности и флексибилности дечјих идеја, презентација начина њихове самоперцепције и перцепције окружења” (2018: 44). Основе програма промовишу дете као чиниоца пројектног учења и омогућавају му да се развија у сегментима за које исказује интересовања. Природно својство детета је његова креативност и иновативност. Дете уме „да изрази себе и своје разумевање света и да на креативан начин повезује различите димензије свог искуства и прерађује своје идеје и доживљаје” (Основе програма, 2018: 14).

Реметилачки фактор примене ИКТ у предшколским установама јесу васпитачи који не поседују дигиталне компетенције у довољној мери. Разлог је потребно тражити у континуираном развоју дигиталних компетенција васпитача (Milenović, Vasilijević, Botić, 2023). ИКТ није једини фактор ефикасности васпитно-образовног рада, већ и њихова употреба од стране васпитача, што је у великој мери условљено њиховим дигиталним компетенцијама, али малим бројем деце која користе ИКТ у учењу (Василијевић, Бојовић, Илић, 2015). Зато је потребно мењати однос деце према ИКТ и настојати да их она доживе као средства за учење. Да би се дошло до жељених ефеката, потребно је подићи свест васпитача и представити родитељима садржаје који су адекватни за њихову децу. Слични резултати утврђени су и у иностраним истражива-

њима (Jovanovic, Stepia, Miletia, 2020; Zaranis & Oikonomidis, 2016) чији резултати показују да васпитачи имају позитивне процене о примени ИКТ. Показује и да процењују да је примена ИКТ на ниском нивоу. Разлог је у недовољној дигиталној компетентности васпитачима. Због уоченог значаја који ИКТ има, постоји потреба за темељнијим истраживањем примене ИКТ у предшколским установама.

МЕТОД

Циљ истраживања је идентификација процена васпитача о примени ИКТ у активностима упознавања околине у предшколским установама. У истраживању се пошло од опште претпоставке да ИКТ значајно доприносе ефикасности реализације активности у области упознавања околине. Пошло се и од посебних претпоставки да ће истраживањем бити утврђена различита опремљеност предшколских установа ИКТ, различит степен примене ИКТ и најчешћи реметилачки фактори примене ИКТ.

Узорак истраживања. Истраживање је спроведено у марту 2023. на узорку од 104 васпитача запослена у предшколским установама на подручју Златиборског округа. Коришћене су дескриптивна и трансферзална метода. Коришћене су истраживачке технике анкетирање и скалирање.

Инструмент истраживања. Подаци су прикупљени комбинованим инструментом – Скала процена васпитача о коришћењу ИКТ у области упознавања околине (Скалер – ИКП-УАО). Поузданост скале испитивана је Кронбаховим алфа коефицијентом ($\alpha = 0{,}856$).

*Обрада података***.** Подаци прикупљени истраживањем обрађени су дескриптивном статистиком у статистичком програму IBM SPSS 24.0. Резултати истраживања приказани су табелама.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Опремљеност предшколских установа ИКТ испитивана је на двостепеној скали.

Табела 1. Опремљеност предшколских установа ИКТ

ИКТ	да	не	M	SD
десктоп рачунар	81 (77,9%)	23 (22,1%)	1,2212	0,41703
лаптоп рачунар	35 (33,7%)	69 (66,3%)	1,6635	0,47481
интернет	104 (100%)	0 (0%)	2,0000	0,00000
интерактивна табла	0 (0%)	104 (100%)	1,0000	0,00000

По питању опремљености предшколских установа ИКТ, васпитачи су одговорили да у установама у којима раде имају интернет (100%), десктоп рачунаре (77,9%) и лаптоп рачунаре (33,7%). Није било васпитача који су одговорили да у предшколским установама поседује интерактивну таблу. Подаци су груписани око средње вредности 1,4000. Одступање испод оптималне средње вредности свих средњих вредности је највеће код интернета (M = 2,0000; SD = 0,00000). Најмање одступање је код поседовања десктоп рачунара (M = 1,2212; SD = 0,41703) и лаптоп рачунара (M = 1,6635; SD = 0,47481) (Табела 1).

Резултати показују на добру опремљеност предшколских установа ИКТ. Они су у сагласности с резултатима истраживања спроведеног на подручју западне Србије у коме је утврђено да 85,57% васпитача користи у раду десктоп и лаптоп рачунаре (Василијевић и сар., 2015), али и с резултатима истраживања поменутим у теоријском приступу у којима је утврђено да опремљеност предшколских установа ИКТ није једини реметилачки фактор њихове примене.

Табела 2. Учесталост примене ИКТ у предшколским установама

Учесталост примене	f	%
Сваки дан	68	65,4
Једном седмично	36	34,6
Једном месечно	0	0
Веома ретко	0	0
Укупно	104	100

Допринос иновирању рада предшколских установа и васпитача пружају опремљеност ових установа ИКТ и њихова адекватна употреба. Резултати указују на значајну употребу ИКТ у реализацији активности упознавања околине. Васпитачи свакодневно употребљавају ИКТ (њих 65,4%), док ова средства користи седмично њих 34,6%. Није било васпитача који ИКТ користе једном месечно или их не користе ИКТ.

Велики проценат примене ИКТ указује на неопходност да васпитачи иновирају свој рад. Садржаји презентовани разним технолошким средствима богати су чулним надражајима, пре свега чулима вида и слуха. Такви надражају код деце изазивају задовољство, узбуђење и награду (Arnot, 2017). Поред чулних надражаја, деца су сведоци друштвене окупираности ИКТ које родитељима служе као средство приликом забављања деце, храњења, облачења итд.

По питању примене ИКТ у активностима упознавања околине, васпитачи су одговарали на четворостепеној скали (сваки дан, једном седмично, једном месечно, веома ретко).

Табела 3. Учесталост примене ИКТ у активностима упознавања околине

ИКТ	сваки дан		седмично		месечно		веома ретко		M	SD
	f	%	f	%	f	%	f	%		
десктоп рачунар	74	71,2	30	28,8	0	0	0	0	1,2885	0,45524
лаптоп рачунар	0	0	11	10,6	47	45,2	46	44,2	3,3365	0,66260
бим пројектор	11	10,6	57	54,8	30	28,8	6	5,80	2,2981	0,73577
интернет	74	71,2	30	28,8	0	00	0	0	1,2885	0,45540
друштвене мреже	10	9,6	58	55,8	33	31,7	3	2,7	2,2788	0,67489
електронске платформе	6	5,80	1	0,90	49	47,1	48	46,2	3,3365	0,77096

По питању примена ИКТ *сваки дан,* васпитачи користе: десктоп рачунар и лаптоп рачунар (по 74%), интернет (71,2%), бим пројектор (10,6%), друштвене мреже (9,6%) и електронске платформе (5,8%). Приликом примене ИКТ *једном седмично*, васпитачи користе друштвене мреже (55,8%), бим пројектор (54,8%), десктоп рачунар и интернет (по 28,8%), лаптоп рачунар (10,6%) и електронске платформе (0,9%). Према учесталости примене ИКТ *једном месечно,* васпитачи користе: електронске платформе (47,1%), лаптоп рачунар (45,2%), друштвене мреже (31,7%) и бим пројектор (28,8%). Код последње категорије *веома ретко*, васпитачи користе: електронске платформе (46,2%), лаптоп рачунар (44,2%), бим пројектор (5,80%) и друштвене мреже (2,7%) (Табела 3). Највећи број података је груписан око средње вредности 2,3000. Одступање изнад оптималне вредности свих средњих вредности је далеко највеће код ИКТ коју васпитачи користе веома ретко, а то су електронске платформе (M = 3,3365; SD = 0,77096) и лаптоп рачунар (M = 3,3365; SD = 0,66260). Најмање одступање је утврђено код ИКТ које васпитачи користе сваки дан – десктоп рачунар (M = 1,2885; SD = 0,45524) и интернет (M = 1,2885; SD = 0,45540).

Резултати показују да се употребом ИКТ доприноси добробити за децу кроз њихове односе и дељења у предшколској установи. Добробити које ИКТ пружају приликом реализације активности упознавања околине, огледају се у развоју креативности и могућности развоја дигиталне писмености, коришћење образовних ресурса, осамостаљивању у учењу и учењу истраживањем, примена стечених знања, мотивисаност (Ристић и Мандић, 2019). С друге стране васпитачи недовољно користе ИКТ. Једно од таквих истраживања спроведеног на узорку од 1560 васпитача указује да мање од 40% васпитача користи ИКТ у предшколским установама (Belenzda, Mićić, Šaponjić, Kojović, 2021). Као разлог се наводе недовољна обученост васпитача и недостатак опреме, што је потврђено и у налазима неких иностраних истраживања (Kim, 2020; Martala, 2019). Уочљиво је да деца предшколског узраста уче кроз интеракцију и смислене ситуације које им пружају могућност избора материјала, средстава и играчака за истраживање.

Табела 4. Примена ИКТ у етапама реализације активности упознавања околине

ИКТ	Припремна фаза		Фаза реализације		Фаза вредновања		M	SD
	f	%	f	%	f	%		
десктоп рачунар	47	45,2	57	54,8	0	0	1,5481	0,50099
лаптоп рачунар	46	44,2	32	30,8	26	25	1,8077	0,81344
бим пројектор	28	26,9	76	73,1	0	0	1,7308	0,44571
интернет	51	49	53	51	0	0	1,5096	0,50233
друш. мреже	42	40,4	50	48,1	12	11,50	1,7115	0,66352
ел. платформе	15	14,4	74	71,2	15	14,40	2,0000	0,53969

Васпитачи ИКТ највише примењују у фази реализације: бим пројектор (73,1%), електронске платформе (71,2%), десктоп рачунар (54,8%), интернет (51%), друштвене мреже (48,1%) и лаптоп рачунар (30,8%) (Табела 4). После фазе реализације, уочава се да васпитачи користе ИКТ у припремној фази: интернет (49%), десктоп рачунар (45,2%), лаптоп рачунар (44,2%), друштвене мреже (40,4%), бим пројектор (26,9%) и електронске платформе (14,4%). Најмањи проценат примене ИКТ имамо у фази вредновања: лаптоп рачунар

(25%), електронска платформа (14,4%) и друштвене мреже (11,5%), док уопште не користе десктоп рачунар, бим пројектор и интернет (Табела 4). Подаци показују и да је највећи проценат података груписан око средње вредности 1,7000. Одступање испод оптималне средње вредности свих средњих вредности је далеко највеће код електронских платформи (M = 2,0000; SD = 0,53969) за коју су се васпитачи изјаснили да је највише користе у фази реализације. Најмање одступање је утврђено код друштвених мрежа (M = 1,7115; SD = 0,66352), будући да су се васпитачи највише изјаснили да користе у фази реализације, а затим у нешто мањем проценту у припремној фази.

Истраживања праксе примене ИКТ у предшколским установама од стране васпитача су показала да васпитачи највише користе десктоп и лаптоп рачунаре (50,48%) у припремној фази реализације активности (Василијевић и сар., 2015). Резултати истраживања спроведеног на подручју Новог Бечеја и Кикинде су показали да васпитачи понекад користе десктоп и лаптоп рачунаре и интернет за припрему и реализацију активности упознавања околине и приликом стручног усавршавања (Mesaroš Živkov, Mićević Karanović, Pavlov, Brkljač, 2019). Овакво стање упућује потребу промене става васпитачи о примени ИКТ у предшколским установама и на потребу веће мотивације деце за употребу ИКТ у учењу према Основама програма (Василијевић и Судзиловски, 2021).

Табела 5. Реметилачки фактори примене ИКТ у предшколским установама

Реметилачки фактори	f	%
Недовољна обученост	60	57,7
Недостатак опреме	37	35,6
Узраст деце	7	6,7
Укупно	104	100

Подаци показују (Табела 5) да највећи проценат васпитача као реметилачки фактор примене ИКТ проналази у њиховој недовољној обучености (57,7%), недостатку опреме (35,6%) и узрасној доби деце (6,7%). Од васпитача се зато очекује да буду рефлексивни практичари и да континуирано оснажују сопствене дигиталне компетенције у концепцији доживотног образовања и учења као цивилизацијској потреби, што се као императив истиче у изворима у педагошкој теорији и пракси (Vasilijević, Milenović, Botić, 2022; Миленовић, 2022; 2021; Миленовић и Рајчевић, 2022).

ЗАКЉУЧАК

Приказани резултати, критичке анализе и дискусија указују да су предшколске установе добро опремљене ИКТ. Највише је оних које поседују интернет, потом десктоп рачунаре, лаптоп рачунаре, док уопште не поседују интерактивну таблу. Према доброј опремљености, утврђен је и висок степен примене ИКТ уопштено посматрано и у активностима упознавања околине. Када су у питању етапе реализације активности упознавања околине, закључује се да у припремној фази васпитачи највише користе интернет, у фази реализације електронске платформе, док у фази вредновања највише користе лаптоп рачунаре. Процена васпитача јесте да су најчешћи реметилачки фактор примене ИКТ њихова недовољна обученост, што указује на потребу усмеравања васпитача за оснаживање њихових дигиталних компетенција.

На основу резултата истраживања могуће је дати педагошке импликације и указати на могуће правце будућих истраживања. Педагошким импликацијама се одређују потенцијални правци за стручно усавршавање васпитача од којих се очекује да стално снаже своје дигиталне компетенције. Значајан допринос професионалном усавршавању васпитача за оснаживање дигиталних компетенција очекује се од креатора програма професионалног усавршавања, факултета на којима се образују будући васпитачи, Министарства просвете и друштвене заједнице. Све ово су нова отворена питања која би убудуће могла бити предмет интересовања истраживача. Да за тим има потребе, показују и резултати спроведеног истраживања.

Литература

Arnot, L. (2017). *Digital Technologies and Learning in the Early Years*. London: Sage.

Belenzada, M., Mićić, K., Šaponjić, V. i Kojović, B. (2021). Korišćenje digitalnih tehnologija u predškolskim ustanovama. U I. Jeremić, N. Nikolić i N. Koruga (ur.): *Vaspitanje i obrazovanje u digitalnom okruženju*, 15. maj 2021, Beograd (69–76). Beograd: Filozofski fakultet.

Василијевић, Д. и Судзиловски, Д. (2021). Пројектно стваралаштво у „Годинама узлета”. *Зборник радова Учитељског факултета у Призрену – Лепосавићу*, 15(1), 63–75.

Василијевић, Д., Бојовић, Ж. и Илић, М. (2015). Примена техничких уређаја са децом предшколског узраста. *Зборник радова Учитељског факултета у Ужицу*, 18(17), 53–66.

Vasilijević, D., Milenović, H. Ž. i Botić, M. (2022). Pojmovi o prirodi u nekim udžbenicima za četvrti razred osnovne škole u Republici Srbiji. *DHS – Društvene i humanističke studije*, 7(3), 271–292.

García-Valcárcel, J. & Mena, A. (2021). In-service teachers' use of ICT for the promotion of collaborative professional learning. *Research anthology on facilitating new educational practices through communities of learning*, 287–301.

Ghounane, N. (2020). Moodle or Social Networks: What Alternative Refuge is Appropriate to Algerian EFL Students to Learn during Covid-19 Pandemic. *Arab World English Journal*, 11(3) 21–41.

Zaranis, N. & Oikonomidis, V. (2016). The main factors of the attitudes of Greek kindergarten teachers towards information and communication technology. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(4), 615–632.

Jovanovic, O., Stepia, G. & Miletia, A. (2020). Future preschool teachers' attitudes about 21st-century digital skills. *Journal of Plus Education*, 27(2), 276–303.

Kim, J. (2020). Learning and Teaching Online During Covid-19: Experiences of Student Teachers in an Early Childhood Education Practicum. *International Journal of Early Childhood*, 52(2), 145–158.

Mertala, P. (2019). Digital technologies in early childhood education – a frame analysis of preservice teachers' perceptions. *Early Child Development and Care*, 189(8), 1228–1241.

Mesaroš Živkov, A., Mićević Karanović, J., Pavlov, S. i Brkljač, T. (2019). Digitalni mediji i didaktičke inovacije u radu vaspitača. *Pedagoška stvarnost*, 65(1), 31–44.

Миленовић, Ж. (2021). *Елементарна дидактика*. Лепосавић: Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу.

Миленовић, Х. Ж. (2022). *Методика васпитнообразовног рада*. Лепосавић: Учитељски факултет Призрену – Лепосавићу.

Миленовић, Х. Ж. и Рајчевић, П. (2022). *Интегрисани курикулум*. Лепосавић: Учитељски факултет Призрену – Лепосавићу.

Milenović, H. Ž., Vasilijević, D. i Botić, M. (2023). Digitalne kompetencije učitelja za primenu e-udžbenika u nastavi o prirodi i društvu. *Research in Pedagogy*, 13(1), 53–66.

Pravilnik o osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja („Sl. glasnik RS – Prosvetni pregled”, br. 16/2018).

Ristić, M. i Mandić, D. (2019). *Obrazovanje na daljinu*. Beograd: Učiteljski fakultet.

Mladen M. Botić
Primary school, Užice

THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE ACTIVITIES OF GETTING TO KNOW THE SURROUNDINGS

Summary

The paper investigates the use of ICTs in preschool children's activities of getting to know the surroundings which are based on project learning in different life situations. It enables preschool teachers to start the discussion, using the combination of speech, photos, as well as e-material, to introduce children to a new topic, to provide children with explanations and to influence the development of children's digital literacy. The aim of the present paper is to identify the use of ICTs in preschools. The general assumption is that these technologies greatly contribute to the efficiency of the implementation of getting-to-know-the-surroundings activities. The specific assumptions refer to preschools being differently equipped with ICTs; ICTs are used differently by different preschool teachers in these activities or some of their stages; the preschool teachers' evaluations are not significantly influenced by their work experience and academic degree levels.To confirm this, the research was conducted in March 2023, on the sample of 104 preschools teachers in Zlatibor region. The data collected by Scaler – IKT-AUO (α = .856) and processed by means of descriptive statistics confirmed all the hypotheses of the research. Based on the obtained results, the paper provides a number of pedagogical implications which suggest the need for preschool teachers' professional development aimed at improving their digital competencies for using ICTs in preschool education.

Keywords: *preschool education, integrated and project learning.*

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

373..2.022(082)
316.47-053.4(082)
37.015.3:159.953.5((082)
159.953.5-053.4(082)

САВРЕМЕНО предшколско васпитање и образовање - тенденције, изазови и могућности / [главни и одговорни уредник Снежана Маринковић].
- Ужице : Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет, 2023 (Ужице : Братис). - 484 стр. : илустр. ; 25 cm

На врху насл. стр: Универзитет у Крагујевцу. - Међународна научна конференција „Савремено предшколско васпитање и образовање –
тенденције, изазови и могућности", одржана на Педагошком факултету у Ужицу Универзитета у Крагујевцу, 20. 10. 2023. године--> предговор.
- Радови на срп. и енгл. језику. - На спор. насл. стр: Contemporary preschool education - tendencies, challenges and opportunities. - Тираж 100. -
Стр. 13-14: Предговор / Јелена Стаматовић. - Напомене и библиографске референце уз текст. - Библиографија уз сваки рад. - Резимеи на енгл.
или срп. језику уз сваки рад.

ISBN 978-86-6191-077-7

1. Ств. насл. на според. насл. стр. 2. Додат. насл.
а) Предшколско васпитање -- Методика -- Зборници б) Предшколско образовање -- Зборници в) Социјална интеракција - - Предшколска деца --
Зборници г) Предшколска деца -- Учење -- Зборници

COBISS.SR-ID 125872393