

Тања Станковић-Јанковић

ПОГЛЕД НА ДИЈЕТЕ

кроз методику васпитно-образовног рада



Бања Лука, 2017.



Универзитет у Бањој Луци
Филозофски факултет



Тања Станковић-Јанковић

ПОГЛЕД НА ДИЈЕТЕ

кроз методику васпитно-образовног рада

Бања Лука, 2017.

Др Тања Станковић-Јанковић

ПОГЛЕД НА ДИЈЕТЕ
кроз методику васпитно-образовног рада

Издавач

Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци

Главни уредник

Проф. др Бране Микановић

Одговорни уредник

Доц. др Горан Латиновић

Рецензенти

Проф. др Ненад Сузић

Проф. др Тамара Прибишев Белеслин

Проф. др Златко Павловић

Лектура и коректура

Мр Драган Драгомировић

Насловна страна, „Мала шума” и цртежи

Ања Јанковић

Схема „Радна соба“

Саша П. Јанковић

Припрема за штампу

Александар Спасојевић

Штампа

Comesgrafika, Бања Лука

За штампарију

Звонко Савић, дипл. правник

Тираж

300 примјерака

Сва права су заштићена. Ни један дио ове публикације не може се репродуковати нити копирати електронским, механичким нити било којим другим путем без претходне сагласности носиоца ауторских права.

САДРЖАЈ

УВОДНЕ РИЈЕЧИ АУТОРКЕ	7
УМЈЕСТО УВОДА	11
СПЕЦИФИЧНОСТИ ЖИВОТА И РАДА У ПРЕДШКОЛСКОЈ УСТАНОВИ	17
Мрежа предшколских установа	17
Организација васпитно-образовног рада у предшколској установи	22
Уређење и опремање простора у установи за предшколско васпитање и образовање	24
<i>Уређивање и опремање ентеријера</i>	27
<i>Материјали и играчке</i>	32
<i>Уређивање и опремање екстеријера</i>	34
Временски распоред активности и задовољавања потреба	36
ВАСПИТАЧ У ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОМ РАДУ СА ПРЕДШКОЛСКОМ ДЈЕЦОМ	43
Особине васпитача	43
Грешке и заблуде васпитача	48
Припремање васпитача за рад са дјецом	50
<i>Опредјељивање за васпитачки позив</i>	51
<i>Обука за васпитачки позив</i>	52
<i>Припрема за рад са дјецом у васпитној групи</i>	53
<i>Стручно усавршавање и професионално напредовање</i>	55
Функције повезане са професијом васпитача	58
СПЕЦИФИЧНОСТИ РАЗВОЈА И ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНИ РАД СА ПРЕДШКОЛСКОМ ДЈЕЦОМ	63
Специфичности развоја и васпитно-образовног рада на раном узрасту	71
<i>Прва година живота</i>	71
<i>Друга година живота</i>	78
<i>Трећа година живота</i>	86
<i>Социјално-емоционални односи и прве игре</i>	93
Специфичности развоја и васпитно-образовног рада са дјецом старијег предшколског узраста	101
<i>Развој моторике</i>	102
<i>Развој опажања (перцепције)</i>	104
<i>Интелектуални развој</i>	106
<i>Развој говора</i>	109
<i>Социјално-емоционални развој</i>	112

ПРИНЦИПИ ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОГ РАДА	119
Принципи као водиле	119
Принципи рада са предшколском дјецом	120
<i>Принцип јединства његе и васпитања</i>	120
<i>Принцип оптимализације развоја дјететових потенцијала</i>	121
<i>Принцип игре и игровних активности</i>	122
<i>Принцип ненасилне комуникације</i>	123
<i>Принцип спонтаности и организованости</i>	124
<i>Принцип примјерености</i>	124
МЕТОДИ ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОГ РАДА	129
Васпитни методи у раду са предшколском дјецом	130
<i>Метод убјеђивања и увјеравања</i>	130
<i>Метод подстицања</i>	134
<i>Метод вјежбања и навикавања</i>	151
<i>Метод спречавања</i>	155
Методи у образовању предшколске дјеце	165
<i>Истраживачко-откривачки метод</i>	167
<i>Илустративно-текстуални метод</i>	169
<i>Метод демонстрације</i>	170
<i>Вербални метод</i>	171
НЕНАСИЛНА КОМУНИКАЦИЈА	177
ПРИЛАГОЂАВАЊЕ ДЈЕЦЕ НА ЖИВОТ	
У ПРЕДШКОЛСКОЈ УСТАНОВИ	187
Фактори од којих зависи процес прилагођавања	187
Први дани у вртићу – могуће тешкоће	191
ПЛАНИРАЊЕ И ПРОГРАМИРАЊЕ ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОГ	
РАДА У ПРЕДШКОЛСКОЈ УСТАНОВИ	197
ЗАВРШНЕ РИЈЕЧИ АУТОРКЕ	207
ЛИТЕРАТУРА	209
ПРИЛОЗИ	217
Разговор са малим филозофом	217
Разговор са Леном о спавању и чулима	240
<i>О спавању</i>	240
<i>О чулима</i>	241

Идеје за дјечије активности	243
<i>Правила понашања у исхрани</i>	243
<i>Правила уредности и чистоће</i>	243
<i>Правила понашања у васпитној групи</i>	244
<i>Како реаговати на задиркивање?</i>	244
<i>Дај ми добар савјет</i>	245
<i>Опуштање уз музику и представљање емоција покретом и бојом</i>	245
<i>Говор змије или говор жирафе</i>	246
<i>Креативност покренута необичним</i>	246
<i>Безбједност у саобраћају</i>	247
<i>Рјешавање проблема</i>	247
<i>Планирање и остваривање планираног</i>	248
<i>Настави причу</i>	249
Идеје за рад са родитељима	250
<i>Компоненте ненасилне комуникације и реаговање на негативне поруке</i>	250
<i>Богатство различитости</i>	253
Инструменти за родитеље	257
<i>ПИН-тест за родитеље</i>	257
<i>МеСтРо-тест – Ментални став родитеља</i>	262
<i>Семантички диференцијал ЕО – Атрибуција емоционалних особина васпитача</i>	264
Инструменти за васпитаче	267
<i>Самопроцјена емоционалних компетенција васпитача</i>	267
<i>Самопроцјена васпитача о доношењу одлука у тиму</i>	270
<i>Семантички диференцијал СА – Самопроцјена активности</i>	273
ИНДЕКС ИМЕНА	275
ИНДЕКС ПОЈМОВА	279
I МИШЉЕЊЕ РЕЦЕНЗЕНТА О РЕЦЕНЗИРАНОМ ТЕКСТУ	287
II МИШЉЕЊЕ РЕЦЕНЗЕНТА О РЕЦЕНЗИРАНОМ ТЕКСТУ	289
III МИШЉЕЊЕ РЕЦЕНЗЕНТА О РЕЦЕНЗИРАНОМ ТЕКСТУ	295

УВОДНЕ РИЈЕЧИ АУТОРКЕ

Како увести читаоце у ово штиво? Како бити истински мудар? Како бити оригиналан? У овој књизи све почиње питањима. На нека дајем одговоре, но неким изазивам читаоце да се упусте у расправе, да критикују, да посумњају, да истраже и да се поново запитају „из своје коже, кроз своју диоптрију”. Размишљајући о уводним ријечима којима бих се обратила радозналим читаоцима, пронашла сам једну књигу или, прецизније речено, она је пронашла мене: *Пророк*, Халила Џубрана (пјесника, филозофа и сликара). Аутор ове култне књиге одговара на бројна питања о љубави, браку, раду, радости, туговању, злочину, казни, законима, слободи, разуму, страсти, учењу, самоспознаји и многим другим. Моју пажњу, између осталих, закупила су његова размишљања о дјечи и навела ме на нова промишљања. Овдје преносим текст о дјечи у цјелини, уз подсјећање да је прво енглеско издање *Пророка* објављено 1923. године и да је од самог објављивања често упоређивано са библијским текстовима (Džubran, 2010, стр. 25–26):

А једна жена, која је привијала своје чедо уз прса, рече: Причај нам о Дјечи.

А он рече:

Ваша дјеца нису ваша.

Она су синови и кћери жудње Живота за самим собом.

Они настају преко вас, али не од вас,

И, премда су са вама, она вам не припадају.

Можете им даровати своју љубав, али не и своје мисли,

Јер она имају мисли сопствене.

Можете им скућити тијела, али не и душе,

Јер душе њихове обитавају у кући сутрашњице, коју ви не можете походити, чак ни у сновима својим.

Можете тежити да будете као они, али не покушавајте да их тјерате да буду као ви.

Јер, живот не иде уназад, нити се задржава у прошлости.

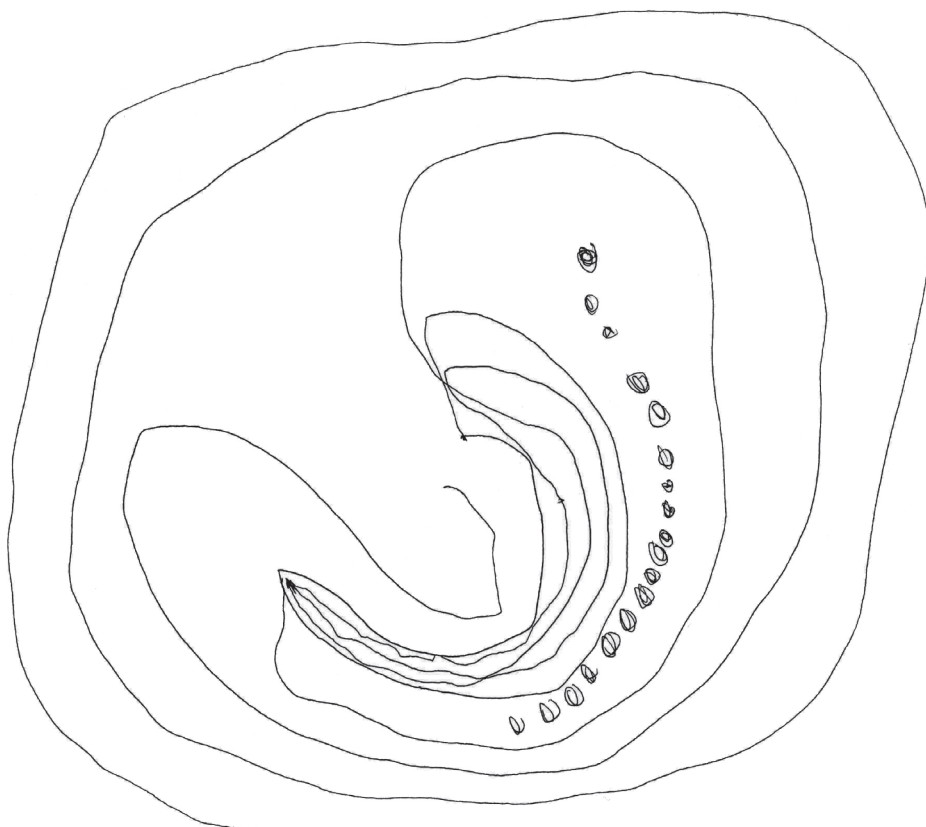
Ви сте лукови из којих се дјеца ваша попут живих стријела одапињу напријед.

Стријелац види мету на стази бескраја и Он вас савија снагом својом, како би стријеле Његове летјеле хитро и далеко.

Нека вас срећа испуни што вас Стријелац савија у руци својој;

Јер, баш као што воли стријелу што лети, Он воли и постојани лук.

Овим ријечима скреће се пажња на дијете као биће које не можемо посједовати и над којим не можемо господарити, али у којем можемо „пробудити“ потенцијале и које, на најбољи начин, можемо упутити ка будућности која је пред њим. Да би у томе успио, васпитач је дужан да се образује и усавршава, да научи да посматра и уочава у дјетету и око дјетета, да открива нове и ефикасније путеве рада са дјецом.



Цртеж трогодишње дјевојчице
„Ово је кит из Нанука.” (Нанук је назив цртаног филма)

УМЈЕСТО УВОДА

Одговорити на изазове савремене васпитно-образовне праксе значи покушати одговорити на неколико једноставних питања: ко, шта, како, гдје. Могуће је покушати или покушавати, али је питање у којој мјери ће се они који питају приближити одговорима. Ти одговори су тешко ухватљиви или постају све теже и теже ухватљиви. Наиме, живимо у времену брзих промјена, али и времену пуном парадокса. Мада је напредак науке евидентан у свакој области, па и у овој која у центар свог научног интересовања ставља дијете, пракса показује да дјеца из дана у дан изненађују. Та изненађења често су праћена одушевљењем и дивљењем, али и неугодом и збуњеношћу.

Ова прича почиње питањем: *Ко су актери (чиниоци) васпитно-образовног рада?* Будући да нас интересује рад са дјецом од рођења до поласка у школу, одговор гласи: дјеца, васпитачи, родитељи/старатељи, стручни сарадници (педагог, психолог, дефектолог, социјални радник, нутрициониста – дијететичар, љекар), асистенти за инклузију (сарадници за васпитаче) и други сарадници који на било који начин (посредан или непосредан) учествују у васпитно-образовном раду са дјецом овог узраста. Говорити о васпитању дјеце не можемо, а да прије тога не дамо неколико терминолошких појашњења о узрасту дјеце. Узраст којим су обухваћени развојни периоди разликују се од аутора до аутора. Неки развојни психолози говоре о а) узрасту новорођенчета (од рођења до друге године) и б) предшколском узрасту (од треће до шесте године) (Hwang i Nilsson, 2000), а други о а) дојеначком узрасту и најранијем дјечијем узрасту (прве двије године) и б) раном дјетињству (од друге до шесте године) (Berk, 2008; Santrock, 1995). Такође, описана су и три стабилна периода или фазе у развоју дјетета од рођења до седме године: а) период одојчета (од рођења до прве године), б) рано дјетињство (од прве до треће године) и предшколско дјетињство (од треће до седме године)

(Djačenko i Lavrentjeva, 1998). У литератури нашег (српског) говорног подручја (Ivić i saradnici, 1986; Каменов, 2006) најчешће се користе двије синтагме: рани узраст и предшколски узраст. Не улазећи у етимологију ријечи, оваква подјела је прихватљива из практичних разлога (не морамо увијек наводити године дјетета), али и због специфичности психофизичког развоја дјеце од рођења до поласка у школу. Рани узраст се односи на дјецу од рођења до треће године живота. Будући да се, у Републици Српској, полазак у школу везује за шесту годину живота, предшколски узраст се односи на дјецу од треће до шесте године.

Међутим, прелазима са једног развојног периода на наредни треба приступити флексибилно (први период је до треће/четврте године, а други до шесте/седме године). Такође, у раду са дјецом овог узраста индивидуални и индивидуализовани приступ имају посебну вриједност. У овом раду користићемо објашњене појмове на следећи начин:

- 1) дјеца раног (јасличког) узраста – за узраст од рођења до треће године,
- 2) дјеца старијег предшколског узраста – за узраст од треће године до поласка у школу, и
- 3) (предшколска) дјеца – за узраст од рођења до поласка у школу.

Друго питање гласи: *Шта радити са дјецом?* Уз ово, неизбјежна су и питања: На којим садржајима радити и којим циљевима и исходима тежити? Кроз које активности се дијете може развијати до свог оптимума у складу са програмским основама предшколског васпитања и образовања? *Програм предшколског васпитања и образовања*, као званични документ, садржи аспекте развоја (I физички развој, II социјално-емоционални развој и развој личности, III интелектуални развој и IV развој говора, комуникације и стваралаштва) подржане „системом учећих и играликих активности и мрежом исхода учења у оквиру интегрисаног курикулума, што одговара природи дјетета и његовом цјеловитом гледању на свијет” (Спасојевић, Прибишев-Белеслин и Николић, 2007, стр. 29). Овај програм је основна књига коју васпитачи користе у раду са дјецом. Но, овај програм није шаблон којем се васпитачи морају слијепо покоравати, нити нуди било какве васпитне „рецепте”. Он представља основу за планирање рада са дјецом у предшколској установи.

Треће питање: *Како радити са дјецом?* Да бисмо одговорили на ово питање морамо проучити принципе, методе и средства васпитно-об-

разовног рада са дјецом. Такође, планирање, програмирање, праћење и евалуација рада добрим дијелом одређују наредне кораке у раду са дјецом. У свему томе водимо рачуна о два процеса: један се односи на *хуманизацију* (развој дјетета у личност са карактеристикама човјека), а други на развој и васпитање дјетета као *индивидуалне* личности у оквирима специфичног друштва и културе (Šmit, 1999). Хуман приступ развоју потенцијала индивидуе у контексту конкретног друштва императив је савременог васпитања дјеце.

Четврто питање гласи: *Гдје се одвија васпитно-образовни рад са дјецом од рођења до поласка у школу?* Одговор би био: у предшколској установи. Међутим, такав одговор је недовољан и подложен критици. Да бисмо избјегли критику, неопходно је аргументовано указати на неопходност институционалног предшколског васпитања. Два аргумента, која је осамдесетих година прошлог вијека истакла Александра Марјановић, а која вриједе и данас (можда и више него тада), иду у прилог значаја институционалног предшколског васпитања: а) институционално васпитање је неизбежно у васпитању савремене дјеце у друштву у коме породица не може сама да подиже дјецу, у друштву које није едукативно да би било погодан непосредни контекст одрастања, и б) институционално васпитање може да посредује дјечи шире секвенце друштва и културе него што то може породица, оно пружа богате могућности усамљеној дјечи (расту, друже се и успостављају присне односе са вршњацима), оно може извући дјецу из емоционалних напетости и притисака карактеристичних за нуклеарну породицу, оно може нагласити аутономију личности дјетета знатно више него што то може да учини породица (Marjanović, 1987a). Слично ћемо прочитати и код других аутора који су се бавили овим питањем.

Везаност искључиво за мајку може да буде неповољна најмање на три начина: прије свега, не постоји алтернативна веза за случај да мајка буде одсутна или није у стању да пружи оно што се очекује од ње; друго, дијете ће тешко учити оно што мајка није у стању да га научи, као што су особине или вјештине које она не посједује или способност одржавања два или више односа; треће, мајци се тако постављају превисоки захтјеви (Medouz i Kešdan, 2000, стр. 21-22).

Предшколске институције које свој рад темеље на овим основама можемо сматрати сигурним мјестом одрастања и васпитања младих генерација. Овдје треба нагласити да се првих шест мјесеци дијете развија и васпитава у породичном окриљу, а да се институционалним васпи-

тањем обухватају дјеца од шест мјесеци, осим ако се не ради о дјечи без родитељског старања. У том случају и млађа дјеца (испод шест мјесеци) могу бити смјештена у посебну институцију, намијењену дјечи без родитељског старања.

О претходно наведеним питањима биће говора у насловима који слиједе. Управо одговорима на та питања бави се методика васпитно-образовног рада или општа методика (према: Каменов, 2006). У нашем раду користићемо синтагму методика васпитно-образовног рада. Иако постоје посебне методике, попут методике развоја говора или методике развоја математичких појмова, сматрамо да је сувишно уводити термин *општа*, јер се, коришћењем синтагме методика васпитно-образовног рада, бављење општим методичким питањима подразумејева.

Методика васпитно-образовног рада подразумејева систем сазнања о путевима и могућностима остваривања циљева (исхода) и организације активности предвиђених програмском основом васпитно-образовног рад. Основна *функција* методике васпитно-образовног рада „састоји се у томе да васпитаче, прешколске педагоге, психологе и друге стручне сараднике (свакога у свом домену) оспособи за остваривање циљева и организацију активности (у које су укључени васпитно-образовни садржаји) предвиђене програмском основом васпитно-образовног рада” (Каменов, 2006, стр. 5). Из овога произилази потреба да се методика развија из праксе, да прве идеје на путу развоја црпи из праксе. Дакле, пут кретања методике као науке можемо одредити као круг у којем полазиште и исходиште чини пракса:

1. снимамо стање у пракси, уочавамо недостатке, али и вриједности;
2. идемо ка теорији која нам помаже да „бацимо ново свјетло” на постојећу праксу (анализирамо, преиспитујемо, ревидирамо превазиђено или неприхватљиво, надограђујемо добро утемељено, правимо синтезу);
3. новоуобличене моделе враћамо пракси дижући их на виши ниво.

Ту (у пракси) се процес не завршава, већ се наставља: прати се и провјерава ефикасност ревидираног или новог и процес се циклично наставља. Теорија служи као оријентир а не као шаблон који треба дословно примијенити у пракси. Важно је нагласити да велики допринос у унапређивању васпитно-образовног рада са дјецом могу дати истраживачи (васпитачи, педагози, психолози) акционим истраживањима.



*Цртеж троипогодишње дјевојчице
„Клован.”*

СПЕЦИФИЧНОСТИ ЖИВОТА И РАДА У ПРЕДШКОЛСКОЈ УСТАНОВИ

Мрежа предшколских установа

Институционализовано друштвено васпитање и образовање дјеце остварује се кроз мрежу предшколских установа у јавном, приватном и невладином сектору, тачније кроз а) дјечије вртиће и б) алтернативне облике институционалног предшколског васпитања и образовања (игра-онице, мање предшколске установе у породичним условима, установе за поједине категорије дјеце са тешкоћама у развоју, клубове за дјецу, вртиће у природи и друге). Иако су намијењене дјеци предшколског узраста, у њима може бити организован продужени боравак за дјецу прве тријаде основне школе.

Програмом предшколског васпитања и образовања, уз мрежу предшколских установа, предвиђени су и нормативи који одређују педагошки оптималне величине васпитних група и с тим у вези број запослених (Спасојевић, Прибишев-Белеслин и Николић, 2007). У разматрању овог питања не треба занемарити важеће законске одредбе и правилнике. Узимајући у обзир конкретну групу и полазећи од програмских основа предшколског васпитања и образовања, васпитачи у свакој установи за предшколско васпитање и образовање развијају своје програме васпитања и образовања.

Дјечији вртићи су предшколске установе намијењене дјеци од шест мјесеци до поласка у основну школу, које свој рад заснивају на програму предшколског васпитања и образовања. Програм предшколског васпитања и образовања може да буде цјелодневни, полудневни или краћи и повремени.

У Програму предшколског васпитања и образовања *играонице* су дефинисане као „алтернативне установе са цјеловитим програмом за дјецу 3 до 6 година старости у хетерогеним групама, које примјењују неки од прописаних програма предшколског васпитања и образовања” (Спасојевић, Прибишев-Белеслин и Николић, 2007, стр. 111). Такође, наводи се да им је основни циљ остваривање програма припреме за школу или комбинованог програма предшколског васпитања и образовања, те да се оснивају у руралним подручјима са мањим бројем предшколске дјеце или уз основне школе или удружења за помоћ и заштиту права предшколске дјеце (*ibidem*). С друге стране, у пракси препознајемо играонице са нешто другачијом функцијом: у њих дјеца долазе првенствено ради игре и забаве. Смјештене су углавном у урбаним срединама, а има их и у руралним подручјима. Дјеца у њима проведу један до три часа. У могућности су да бирају „пунктове” за игре (активности), одлучују колико ће се и с ким бавити неком активношћу. Водитељ играонице сам или у сарадњи са родитељима ствара опуштену и подстицајну атмосферу.

Иако аутори *Програма предшколског васпитања и образовања* (*ibidem*) играонице сврставају у установе за предшколско васпитање и образовање, у *Закону о предшколском васпитању и образовању* можемо прочитати да играонице немају статус предшколске установе (*Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju*, 2015, čl. 19). Ипак играонице функционишу у складу са подзаконским прописима којима су регулисани стандарди и нормативи за област предшколског васпитања и образовања (*ibidem*). То диже ниво озбиљности и одговорности запослених у раду са овом популацијом. Такође, захваљујући законским актима ни опрема ни простор нису препуштени случају.

Мање предшколске групе у породичним условима функционишу као мјешовите групе. Обично имају мањи број дјеце. Атмосфера у којој се ради је слична атмосфери коју препознајемо у породицама са неколико дјеце различитог узраста. Најчешће се организује у приватном сектору, у стану васпитача посебно адаптираном за ту намјену. Организација рада у оваквим групама је специфична, јер даје могућност васпитачу да лакше прати активности сваког дјетета понаособ и у складу са тим планира наредне активности које ће бити у функцији оптималног развоја дјетета. Иако су бројне могућности и предности овако организованог рада, важећим законом (*Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju*,

2015) у Републици Српској није предвиђена могућност оснивања овакве предшколске установе.

Установе за поједине категорије дјеце са тешкоћама у развоју и учењу су, својом програмском оријентацијом, специјализоване за предшколску дјецу са различитим психофизичким недостацима:

- физичким онеспособљењима,
- оштећењима вида, слуха или говора,
- различитим степеном заостајања у развоју интелектуалних способности,
- комбинованим сметњама у развоју (Спасојевић, Прибишев-Белеслин и Николић, 2007).

Постојање оваквих установа не искључује могућност инклузије дјеце са посебним потребама у неку од установа за предшколско васпитање и образовање која није специјализована, али која испуњава одређене услове за рад са дјецом која имају неке од споменутих недостатака. Те услове можемо подијелити у три групе: 1) материјално-техничке, 2) кадровске, 3) степен (интензитет) оштећења или заостајања. Уколико су они на задовољавајућем нивоу инклузија може бити остварена према индивидуализованом васпитно-образовном програму.

Установе за подршку надареној дјеци су, својом програмском оријентацијом, специјализоване за предшколску дјецу са посебним талентима (ibidem). Овдје убрајамо сљедеће клубове за дјецу:

- спортски (омогућавају бављење физичким активностима, спортом и унапређивање здравствене културе),
- плесни (разни класични и модерни плесови),
- ликовни (атељеи за бављење различитим видовима ликовног стваралаштва),
- музички (намијењени подстицању музичког стваралаштва),
- драмски (позориштанца),
- фолклорни (стваралачко ангажовање у циљу упознавања и чувања изворног народног стваралаштва: игре, обичаја, вјеровања и традиције),
- језички и комуниколошки (причаонице, школе страних језика),
- рекреативни (слободно изабране стваралачке активности и други облици активног одмора, који се остварују кроз: дјечија игра-

- лишта, љетовања и излете, обуке пливања, зимовања, физичке активности и игре на свјежем ваздуху),
- и други клубови.

Ове установе, својим програмима, подстичу интересовања и развијају способности дјете. Препознати таленти се подстичу разноврсним активностима.

Вртић у природи подразумева установе за одмор и рекреацију предшколске дјете. Ове установе су уједно подршка надареној дјети, али не морају бити организоване само за ту категорију дјете.

У предшколским установама дјета се распоређују у *васпитне групе* (јасличке, вртичке и мјешовите), и то према узрасту, способностима, потребама и интересовањима дјете, али и према врсти и трајању програма. *Јасличке групе* обухватају дјету раног узраста (од шест мјесеци до три године живота). Традиционално је у јасличким групама доминирала пракса да дјета буду првенствено здравствено-хигијенски збринута. У новије вријеме се све више ради и на задовољавању осталих потреба дјете овог узраста, тачније на подстицању свих аспеката развоја (физичког, социјално-емоционалног развоја и развоја личности, интелектуалног развоја, те развоја говора, комуникације и стваралашта). *Вртичке групе* обухватају дјету од навршене треће године до поласка у школу (до шест година). Велика вриједност рада огледа се у могућности остваривања богате интеракције међу дјетом, али и између дјете и одраслих. Такође, како би се остварио континуитет у развоју и учењу дјете, неопходно је остварити партнерство вртичких група са школом. На тај начин се прелазак дјете из предшколске у школску установу одвија постепено без негативних посљедица по развој дјете. Уколико се не могу формирати групе дјете истог узраста могуће је организовати рад кроз *мјешовите групе*.

У педагошкој литератури, уз горе поменуте, налазимо још неке форме институционалног рада са дјетом, као што су: забавишта, обданишта, мале школе, игротеке и други. Неке од њих више нису присутне у пракси, неке су доживјеле трансформацију, а неке дјелују засебно или у склопу неке предшколске установе.

Забавиште је „назив за предшколске установе за дјету од четврте, односно пете до седме године живота, са изразито васпитнообразовним задацима, најчешће темељене на принципима система М. Монтесори

(М. Montessori) и Ф. Фребела (F. Fröbel)” (Педагошки лексикон, 1996, стр. 170). У вртићима може бити организован рад по забавишном програму у полудневном трајању.

Обданиште је назив за установу којом су обухваћена дјеца предшколског, а понекад и школског узраста. Обданиште је „првобитно имало социјално-здравствену функцију, да би током развоја добијало и васпитно-образовну улогу (различитог обима и нивоа, зависно од дјеце која су смјештена у обданиште)” (ibidem, стр. 329). Временом се обданиште трансформисало у дјечији вртић, па се и сам појам готово искоријенио из свакодневне употребе. Данас га још увијек неки користе као синоним за дјечији вртић.

Мала школа је „облик васпитања и образовања дјеце прије поласка у школу у мјестима у којима их није могуће обухватити дјечијим вртићима (у сеоским и слабије развијеним подручјима)” (ibidem, стр. 274). Организује се у вртићима или у школама (у срединама у којима нема вртића) с циљем да се дјеца, која нису била обухваћена институционалним васпитањем и образовањем, припреме за школу по скраћеном програму, који обично траје три мјесеца (најмање три часа дневно).

Игротека је занимљива форма институционалног рада са дјецом која пружа могућност повременог окупљања и играња дјеце која најчешће нису обухваћена институционалним предшколским васпитањем и образовањем. Погодна је за рурална подручја, за дјецу која не иду у вртић.

Игротека или лудотека (лат. ludus – игра) је институција у којој се прикупљају, чувају, поправљају и дају дјечи на коришћење разноврсне играчке; оснивају се при библиотекама, установама за дјецу, дјечијим болницама, уз предшколске установе, школе и слично; постоје и *лудобуси* – покретне игротеке (аутобуси) које обилазе насеља и омогућавају дјечи коришћење бројних и разноврсних играчака; ове установе се баве и размјеном играчака са другим сличним институцијама; служе и за сусрете са дјецом, за сусрете одраслих и дјеце, за упознавање дјеце са новим играчкама и слично (ibidem, стр. 182).

Без обзира о којој форми институционалног васпитања и образовања се говори важно је имати на уму да је свако дијете јединствено, да сваком дјетету треба пружити шансу и подршку. Такође, богатство и специфичности разноврсних васпитних група је непроцјењив полигон за учење и стицање искуства, како дјеце тако и њихових васпитача.

Организација васпитно-образовног рада у предшколској установи

Без обзира у којој предшколској установи се одвија васпитно-образовни процес, незаобилазно методичко питање је питање организације живота и рада у предшколској установи. Организација васпитно-образовног рада у предшколској установи „подразумијева: планско распооређивање простора, материјала и времена; избор и структурирање васпитно-образовних процеса и садржаја, односно активности путем којих се утиче на развој и учење дјеце; обједињавање и усклађено функционисање свих елемената система којим се одређује остваривање васпитно-образовних циљева и задатака у предшколској установи” (Каменов, 2006, стр. 9). Овакво одређење организације живота и рада је прилично уопштено, па је нужно указати на неке специфичности организације живота и рада у установама за предшколско васпитање и образовање.

Прије свега, важно је водити рачуна о томе да се организација васпитно-образовног рада у предшколској установи разликује од организације живота у школи, с једне стране, те од организације живота у породици, с друге стране. Истицањем ових дистинкција истичемо посебност развојних карактеристика дјеце предшколског узраста и посебност друштвеног контекста у којем се дијете развија. Међутим, захваљујући доброј организацији васпитно-образовног рада нећемо занемарити чињеницу да дијете долази у предшколску установу из породичног миљеа, и да ће једног дана наставити свој пут развоја и учења у школском окружењу. Да би период адаптације дјетета на живот и функционисање у предшколској установи био што „безболнији” нужно је у старту остварити партнерски однос са породицом из које дијете долази, али који ће се наставити и током цијелог времена боравка дјетета у институцији. Вртић је мјесто окупљања, али и едукације родитеља. С друге стране, партнерство са школом се остварује у циљу „ублажавања” прелаза из предшколске у школску институцију. Но, организација живота и рада у вртићу не смије се свести само на припремање дјеце за полазак у школу. Такође, не треба заборавити важност повезивања предшколске установе са ужом друштвеном заједницом. Задатак васпитача је да упозна локалну културу и прилагоди простор карактеристикама локалне културе.

Успјешна организација васпитно-образовног рада у предшколској установи подразумева стварање услова у којима ће дијете моћи задовољити своје потребе, испољити своја интересовања и развијати своје потенцијале. Учење из непосредног искуства, кроз игру, у интеракцији са околином главне су одлике добре организације васпитно-образовног рада у предшколској установи. Такође, успјешна организација рада подразумева васпитача професионалца који припрема такву средину и који ненаметљиво води дјецу кроз процес (активности). Као што дјеца уче користећи сва своја чула, тако и васпитач опажа и прати све промјене и напредовања дјеце.

Садржаји у дјечијим вртићима имају вриједност уколико подстичу одређене дјечије активности. Процес је важнији од непосредног резултата, а развој способности од усвајања чињеница (Каменов, 2006). Циљ активности је мање битан, важнији је пут којим ћемо доћи до циља. Бављење активношћу због саме активности је својствено унутрашњој мотивацији. Могућности вртића у подстицању унутрашње мотивације су огромне. Једна од њих је флексибилан приступ у постављању циља. Циљ се може мијењати, могу га постављати дјеца. Инсистирање на циљу који васпитач поставља на почетку активности може спутавати креативност и демотивисати дјецу да се баве активношћу (Miljak, 1996). На примјер, васпитачица може поставити свој циљ дјечи: од тијеста направити кифлице. У току самог процеса може доминирати активност васпитачице: показује, објашњава, али и инсистира да дјеца раде на исти начин (репродукција). С друге стране, васпитачица може дјечи дати слободу да обликују тијесто на свој начин и да сами поставе себи циљ (направити пицу, направити колач у облику коњића или нешто треће). На тај начин долази до изражаја дјечија машта, стваралаштво, продуктивност и самосталност.

Дакле, живот и рад са дјецом предшколског узраста можемо подићи на виши ниво уколико створимо амбијент у којем ће дјеца кроз властите активности задовољити своје интересе, у којем ћемо подстицати самосталност и одговорност дјеце, али и интеракцију међу дјецом различитог узраста, те њихово активно учешће у организацији простора, одлучивању о средствима и материјалима. Такође, на тај начин ћемо предуприједити недисциплину.

Уређење и опремање простора у установи за предшколско васпитање и образовање

Програмом предшколског васпитања и образовања (види: Спасојевић, Прибишев-Белеслин и Николић, 2007) и важећим правилницима за ову област прописани су оптимални просторни услови. Тако су, између осталог, прописани најважнији хигијенско-технички услови за пројектовање и изградњу вртића: услови локације и функција објекта. У педагошкој литератури је на сличан начин описано које услове треба да испуњавају и како треба да изгледају објекти дјечијег вртића (Каменов, 1997, 2006). Неки од тих услова су архитектонско-грађевинске природе, попут обезбјеђивања:

- адекватне локације (здроно земљиште, одговарајућа површина, довољна удаљеност од саобраћајница и околних објеката, одговарајућа оријентација којом ће се обезбједити освјетљење најмање са двије стране);
- електричне инсталације са довољним бројем утичница и прекидача на најмањој висини од 1,5 m, и водоинсталације са аутоматским батеријама за мијешање воде како температура не би прелазила 35° C, те са водоводним славинама и водокотлићима прилагођеним висини дјете (до 60 cm од пода);
- задовољавајуће изолације подова (топлоотно изоловани подови направљени од материјала који се лако одржавају и не клижу, прекривени на дијеловима који се користе за сједеће активности на поду) и зидова (са спољашње стране изоловани од буке и хладноће, а са унутрашње стране звучна изолација, до висине 1,20 m заштићени топлим и отпорним матријалима погодним за чишћење, оштри углови заштићени заобљеним облогама);
- прозора одговарајућих димензија постављених на одговарајућој висини (доња ивица најмање на 1,25 m) и уз обавезно засјенчавање, врата одговарајућих димензија (у зависности од просторије у којој се налазе) без прагова, те улазних врата са надстрешницима (Спасојевић, Прибишев-Белеслин и Николић, 2007).

Сви ови услови морају бити испуњени и прије него што прва дјеца и васпитачи уђу у објекат, па би се могло рећи да васпитачи не могу, накнадно, утицати на те услове, али могу бити дио пројектног тима. Такође, оно што васпитачи, заједно са дјецом, могу јесте одржавање објекта и благовремено реаговање у случају било каквих кварова и оштећења објекта. У противном могу бити угрожени хигијена и здравље, а у неким случајевима и живот свих корисника објекта. Но, постоје услови које обезбјеђује сам васпитач својим свакодневним савјесним и одговорним ангажовањем, а то су:

- равномјерно освјетљавање просторија за боравак (око 100 лукса) природним и вјештачким свјетлом;
- редовно провјетравање (ваздух се мијења три пута на час, при чему брзина струјања у собама не смије бити већа од 0,30 m/s), а у гардеробама, кухињи и санитарним чворовима, поред природног, обезбиједити и механичко провјетравање;
- равномјерно загријавање (температура простора између 20 и 22° C), са радијаторима који су заштићени маскама (ibidem).

Добро је знати да у јаслицама постоје извјесне специфичности у односу на вртић. На примјер, за дјецу узраста до осам мјесеци препоручена температура просторије је 24° C, а воде 37° C (Ivić i saradnici, 1986).

Табела 1

Просторије објекта дјечијег вртића (Каменов, 2006)

<i>Просторије за дјецу</i>	<i>Просторије за васпитно особље</i>	<i>Пратеће просторије</i>
– предсобље са кутком за родитеље	– радни кабинет васпитача са стручним библиотеком	– радне просторије за управу и администрацију
– гардеробни простор	– просторија за стручну службу	– гардероба и санитарне просторија
– трпезарија	– простор за дидактичка средства и материјале за игру	– просторија за особље
– санитарни простор		– разне оставе
– вишенамјенска просторија (сала)		– кухиња (централна или прихватна)
– просторија за превентивно-здравствену заштиту		– са праоницом
– радионица		– погон за гријање објекта

У Табели 1 наведене су просторије које треба да се налазе у склопу објекта предшколске установе. Ипак, у пракси су дозвољена нека одступања. На примјер: мањи вртићи обично немају вишенамјенску просторију, па им радне собе служе и као вишенамјенске просторије. Или, неки вртићи, услед недостатка простора, немају одвојен простор за спавање, већ се, у вријеме спавања, користе лако склопиви лежајеви за спавање. Такође, има вртића који немају радионицу (простор у коме се израђују разни материјали и средства за васпитно-образовни рад, а могу да га користе дјеца, васпитачи и стручни сарадници). Но, одступања у величини радних соба не би смјело бити. Ако су оне мање од стандардних онда се број дјеце смањује сразмјерно величини простора. У неким вртићима још увијек постоји соба за изолацију (у њој болесно дијете чека родитеља), а у другим просторија за превентивно-здравствену заштиту (повремено рад медицинске сестре, љекара и стоматолога). Просторија за превентивно-здравствену заштиту може послужити и као соба за изолацију, али соба за изолацију нема стручњаке који би могли пружити здравствену заштиту. Неки објекти, уз вртићке, имају и јасличке групе, па се за њих обезбјеђују јасличке собе прављене према прописаним стандардима. Такође, уколико не постоји трпезарија, радна соба или веће предсобље може послужити и за исхрану дјеце. Постоје извјесна одступања и по питању кутка за родитеље. Кутак за родитеље може бити у склопу предсобља или у склопу гардеробног простора или у посебној просторији.

Што се тиче расположивог простора у објекту, неки аутори сматрају да је он, у многим вртићима, недовољно искориштен (Miljak, 1996). Врата радних соба су обично затворена, па су дјеца различитих узраста изолована једна од других. Једино вријеме када су све групе заједно је вријеме боравка на отвореном простору. Но, чињеница је да се бројни исходи васпитно-образовног рада могу остварити кроз активности у адекватно опремљеним ходницима објекта, уз могућност социјалне интеракције међу дјецом различитог узраста. Колико је важно водити рачуна о простору у којем се одвија васпитно-образовни процес потврђују и истраживања која истичу да „структура и организација дјечије непосредне околине одређује скуп могућих акција дјеце, њихову варијабилност, а интеракцијски односи дјетета према околини (размјештај простора у којем се дијете креће, играчке, различити *необликовани* материјал) стварају услове за развој одређених когнитивних структура дјеце” (Valsiner,

1984, види код: Miljak, 1996, стр. 42). Благодети интеракције међу дјецом различитог узраста можемо сагледати и кроз зону наредног развоја која „има непосреднији значај за динамику интелектуалног развита и успјех неголи актуелан ниво њиховог развита” (Vigotski, 1977, стр. 254). Ова, и слична, истраживања упозоравају нас да не смијемо потцјенити значај просторне организације у васпитно-образовном процесу.

Уређивање и опремање ентеријера

Постављају се питања: *Како уредити простор у коме бораве дјеца? Шта треба да буде у том простору? Каква треба да буде опрема?*

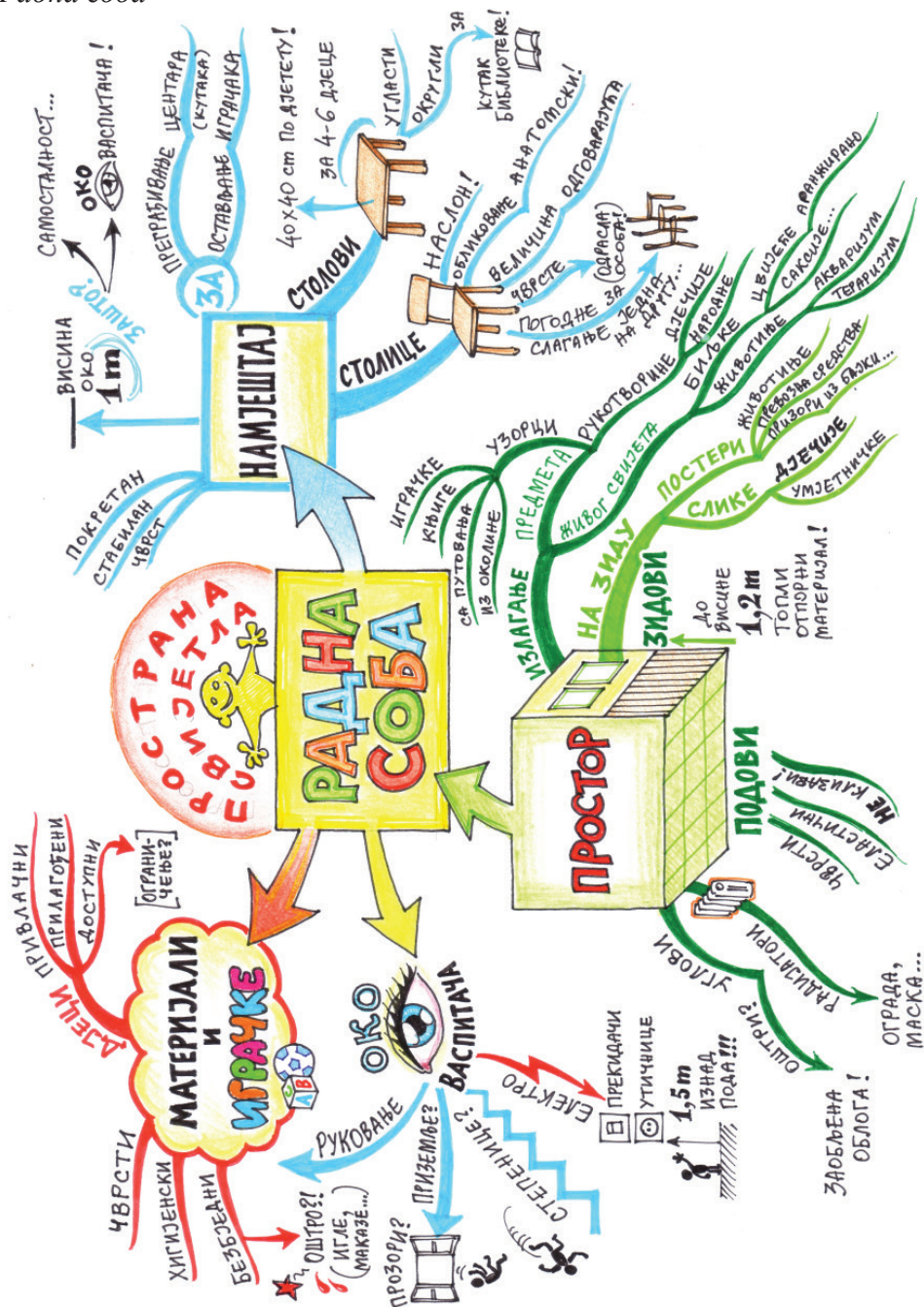
Код опремања објеката изузетно је важно поштовати неколико основних захтјева у избору опреме. То су следећи захтјеви:

- да је примјерен потребама психофизичког раста и развоја дјете;
- да по обради и материјалу обезбјеђује сигурност дјете и спречава повреде;
- да је по конструкцији једноставан, издржљив и лак;
- да је у боји природног дрвета, или, уколико је обојен, боје треба да буду без јаког интензитета и контраста;
- да је погодан за одржавање хигијене;
- да је економичан и функционалан и да при помјерању не ствара буку (Каменов, 2006, стр. 17).

Ово су општи захтјеви који се морају испоштовати у току уређивања и опремања унутрашњости објекта (ентеријера). Међутим, постоји низ „микро” захтјева (унутар радне групе) чија остваривост добрим дијелом зависи од педагошко-методичке оспособљености васпитача или васпитног особља. Распоред намјештаја може се одразити на понашање дјете. Промјена организације намјештаја може довести до промјене понашања дјете (види код: Miljak, 1996). Узимајући у обзир ове препоруке, које су настале као резултат истраживања, и водећи рачуна о сигурности дјете и естетици простора, цјелокупан простор у радној соби помно се осмишљава и ништа се не препушта случају (Схема 1). Уз то, важно је поштовати принцип умјерености: претрпан простор је педагошки непожељан као и сиромашно опремљен простор.

Схема 1

Радна соба



Како би се дјеца лакше сналазила у простору и како би он био најбоље искориштен (и оно што је у њему), предвиђена је могућност подјеле простора на мање *кутке или центре за учење*. Емил Каменов описује слjedeће кутке (1997; 2006):

1. кутак за игре маште или игре улога (комади одјеће за пресвлачење; играчке и реквизити за анимирање ликова; тематски кутак: кутак домаћинства као стални, а као повремени – кутак љекара, кутак продавнице, кутак поште, кутак мајстора),
2. кутак друштвених игара и дидактичког материјала (игре које се играју за столом, игре и материјали за откривање логичко-математичких законитости),
3. стваралачки кутак (ликовне активности, музичке активности, активности са елементима конструкторских игара и игара маште или игара улога),
4. градитељски кутак (стваралачке активности и конструкторске игре),
5. истраживачки кутак (откривачке активности и перцептивне активности),
6. кутак библиотеке (дјела литерарне, музичке и драмске умјетности, те ликовни материјали повезани са њима).

Подјелу простора, на сталне и повремене центре за учење, предлаже Перо Спасојевић: моја околина, саобраћајни полигон – конструктивне игре, ликовни атеље – ликовне активности, моделарница, читаоница – клуб, библиотека, музички студио, театар – позориште за игру улога и драматизације, радионица „сервис”, ресторан, креативни центар, друштвене игре, игре улога и начин маште (Спасојевић, 2003; 2013). Првобитна идеја је била да се ови центри организују у првом разреду основне школе, но на овај начин може се организовати и осмислити простор и у дјечијим вртићима. Посебна вриједност центара за учење огледа се у могућности подстицања вишеструких способности (интелигенција) дјеце: вербалне, нумеричке/логичке, техничке/просторне, чулне, тјелесне/кинетичке, креативне, личне, социјалне, духовне (Buzan, 2007; Gardner, 1993).

Без обзира да ли се ради о кутку или центру за учење, овакав начин рада омогућава бољу организацију активности, а сталним праћењем интересовања дјеце за поједине центре можемо открити њихове афинитете или склоности. Ипак, постоје извјесне разлике између кутака и центара

за учење. Кутак је обично стални простор у који дјеца, према сопственом избору, одлазе послје уводне активности у којој су радили сви заједно. У слободно изабраном кутку дјеца могу да се играју одређено вријеме. С друге стране, планирање рада по центрима тражи од васпитача максималну инвентивност и сагледавање свих расположивих могућности (од материјалних ресурса са којима објекат располаже до организације према педагошким стандардима и успјешног методичког вођења). Наиме, иако и центри могу бити стални, већином су повремени и свакодневно се мијењају. У њима се подстиче интеракција али и индивидуални рад. Дјеца се у центрима за учење баве активностима које могу бити инициране од њих самих, али и од васпитача. Поред центара, распоређених дуж зидова и међусобно одвојених нижим преградама, у радној соби треба остати довољно (трећина или половина) празног простора за слободно кретање.

Овдје је важно указати на замке (недостатке), али и добре стране (предности) центара за учење:

1. *недостаци центара за учење:*

- опасност од формализма (схватање да, у току дана, сва дјеца треба да прођу кроз све центре за учење),
- немогућност дјетета да у одређеном тренутку бира активност коју жели (због ограничених капацитета центара),
- цјепкање стварности на предметне области (дјеца свијет доживљавају цјеловито),
- обученост васпитача за рад у центрима за учење (често су заробљени традиционалним формама рада);

2. *предности центара за учење:*

- задовољавање принципа интересовања (дјеца раде оно што их интересује),
- центри су погодни за интеракцију и кооперативно учење (дјеца компензирају низ интеракција које недостају у породици или социјалном окружењу),
- доминира активност дјетета (васпитач је координатор и сарадник),
- доминирају игра и игровне активности (радећи сама, без доминантног уплитања васпитача, дјеца осјећају да се играју и не страхују од осуде) (Suzić, 2006).

Да ли су ови недостаци неизбежни? Могу ли се превазићи и како? Без обзир да ли се центри за учење организују у вртићу или у првом реду основне школе, постоји могућност да се они ублаже или потпуно елиминишу. Схватање да сва дјеца, у току дана, морају проћи кроз све центре може се јавити као грешка васпитача почетника. Васпитачима мора бити јасно да то није могуће, али да је њихов задатак да прате дјецу кроз активности у центрима и да их тактично усмјеравају у центре које избегавају. Исто тако, добар васпитач ће рад по центрима комбиновати са неким другим облицима рада. Тако може, с времена на вријеме, ако се укаже потреба омогућити цијелој групи (свој дјечи) да види добре презентације (групне или индивидуалне).

Будући да су капацитети центара ограничени, понекад је неопходно да васпитач, дјецу која бирају већ „попуњен” центар, усмјери на неки други и објасни им да ће касније када се центар „ослободи” они моћи радити у њему. Иако је ово недостатак, он може бити од користи. Наиме, дјеца уче да неке ствари не могу добити одмах, да буду стрпљиви, али да ће доћи њихових „пет минута”. Васпитач је тај који води рачуна да се не деси да увијек иста дјеца чекају својих „пет минута”.

Цјепкање стварности се може избјећи интегрисаним планирањем рада (интегрисаним курикулумом). Чак и када се оно што дјеца уче дијели у више области (центара), наредни корак треба да буде повезивање у цјелину. Повезати „исцјепкану” стварност могуће је остварити низом презентација онога што су дјеца радила у центрима, али тако да се презентације приказују одређеним редослиједом, који ће омогућити увид у цјелину. Свака анализа и рашчлањивање на мање дијелове има смисла само ако ће допринијети бољем објашњавању цјелине.

Честа грешка васпитача је доминантно укључивање у активности по центрима. Васпитач би требао бити свјестан да је активност и интерес дјече у првом плану, а да он мора остати у сјени. Све што дјеца могу урадити сама треба да ураде сама. Помоћ васпитача је добро дошла и очекује се када дјеца раде у зони наредног развоја, али и ту треба бити умјерен. Задатак васпитача је да координише као партнер, а не да преузима улогу коју дијете може „одиграти”.

Материјали и играчке

Центри за учење и цјелокупан простор опремају се одговарајућим материјалима и играчкама. Материјали и играчке који се налазе и користе у радној соби имају велику педагошку (васпитно-образовну) вриједност уколико својом разноврсношћу изазивају интересовање и иницијативу дјете, те уколико су блиска дјечијем искуству, као што су предмети из свакодневне употребе (Каменов, 1997; 2006). Поставља се питање зашто је то битно. Разлози леже у природи дјетета. *Изазови* које постављамо пред дјецу са задатком да их савладају уз коришћење одређеног материјала могу за њих бити: 1) претешки и презахтјевни, 2) прелогани и монотони и 3) оптимални. У првом случају, претешки изазови које дјеца не могу да савладају могу код дјете изазвати раздражљивост, фрустрацију, гашење иницијативе, па и одустајање. У таквим ситуацијама доминира активност васпитача. У другом случају, прелоган изазов, који је испод могућности дјетета, дијете брзо савлада и почиње да се досађује. У трећем случају, имамо изазов који активно ангажује дијете. Овакви изазови донекле превазилазе ниво развоја који је дијете достигло и омогућавају му напредак, а не „тапкање у мјесту”. У том случају васпитач је у „сјени”, помаже само ако дијете тражи помоћ.

Прича о изазовима уско је везана за материјале који се користе у васпитно-образовном раду у дјечијем вртићу. *Материјали* се могу разврстати у три групе:

- дидактички материјали специјално конструисани или прилагођени за примјену са предшколском дјецом;
- материјали које су сакупили дјеца, родитељи и васпитачи у природи или од отпадних материјала, амбалаже и други;
- материјали које су направили васпитачи и дјечији родитељи (лутке, маске, зидне апликације и слично) (Каменов, 1997, 2006; Каменов, 2008b), уз свесрдно ангажовање дјете.

Дјеца кроз своје активности свакодневно користе различите материјале. Тако, материјали, употребљени у игри, постају играчке. Права вриједност често коришћених материјала огледа се у могућности њиховог иновирања. Играјући се дидактичким материјалима, дијете проширује и унапређује своја сазнања у односу на особине ствари, затим испробава различите могућности предмета и открива његова нова својства

(Копас-Вукашиновић, 2007). На тај начин долази до изражаја дјечија машта, инвентивност и дивергентна продукција идеја.

Будући да су дјеца природно радознала и да имају потребу да истражују, материјали које користе морају бити прилагођени тим њиховим потребама. Осим тога, материјали треба да омогуће дјетету да буде активно и интерактивно, те да се на тај начин развијају сви његови потенцијали (физички развој, социјално-емоционални и развој личности, интелектуални развој, развој говора, комуникације и стваралаштва). Истраживањима на Медицинском колеџу Бејлор у Хјустону утврђено је да доступност играчака у најранијем добу има утицај на IQ развој дјетета узраста од три године, те да је мозак дјеце која се не играју мањи 20 до 30 посто од мозга дјеце која се често играју (види: Buzan, 2007, стр. 165). У вртићу су честе ситуације када материјали служе као медији за социјалне контакте, али и као медији кроз које и путем којих дјеца упознају културу и традицију средине у којој живе.

Уз све наведено, неопходно је истаћи да материјали и играчке, као средства васпитно-образовног рада, прије употребе морају бити тестирани и стандардизовани. У њима треба да се „огледа досљедност, добар укус и елеганција”, те да се уједине и доведу у склад „њихова рационална и афективна, функционална и експериментална својства” (Каменов, 2006, стр. 19; Каменов, 2009, стр. 173). Једино материјали таквих квалитета могу наћи своје мјесто у предшколској установи. При томе се води рачуна да материјали и играчке буду смјештени на полицама и у ладницама обиљеженим симболима препознатљивим и доступним дјечи. То значи да ће их дјеца моћи користити, али и да ће уз подршку васпитача моћи научити да их послје коришћења поспреме и врате на своје мјесто. На тај начин, свакодневни контакт са срећеном средином код дјеце развија појмове о организацији времена и простора, а уредност долази као пратећи ефекат такве организације (Каменов, 1997; 2006). Измијешани и испретурани елементи из различитих комплета сличног материјала збуњују дјецу, па је то још један разлог да се истраје на поспремању материјала послје коришћења. С друге стране, дијете које зна гдје се шта налази у простору у коме борави осјећа извјесност и сигурност, боље се сналази и може да планира (*ibidem*). Васпитачи су ти који треба да инсистирају на томе да дјеца истрају у овима радњама (враћање материјала на своје мјесто) све док им оне не пређу у навику. Од велике користи може бити разговор са родитељима које треба упутити да траже

од дјецe да и код куће поспремају играчке. Тако се постиже континуитет и нема несклада између обавеза код куће и оних у вртићу.

Овдје је неопходно указати на још нека својства предмета које дјеца користе у игри, и то првенствено играчака. *Добра играчка* подстиче на активност, обогаћује садржај игре, омогућава различитост операција и дивергентна рјешења, усмјерава ка стварности, али и ка машти и илузији (свијету чудесног), својим функционалним захтјевима донекле превазилази ниво развоја који је дијете већ достигло (она га, преко напора који улаже у руковање њом, води ка вишим развојним нивоима) (Каменов, 1997; 2006; Каменов, 2009). За разлику од ње, *лоша играчка* је играчка која не задовољава захтјеве развојне психологије (може представљати препреку и сметњу у развоју дјечије игре), која садржи елементе материјала који се тешко уклапају (обесхрабрује дјецу), која дијете претвара у пасивног посматрача (играчке на навијање су лоше играчке јер су дјеца која их користе само пасивни посматрачи, па се препоручује да оне буду растављиве), која је претјеране величине и дречаво обојена (препоручују се живе и свијетле боје: нијансе црвеног и плавог) (Каменов, 2009). Сваки професионалац у предшколској установи узима у обзир ова својства играчака.

Иако постоје бројни критеријуми на основу којих можемо груписати играчке (узраст, допринос појединим аспектима дјечијег развоја и слично), васпитачи морају водити рачуна о индивидуалним разликама дјецe и постојању могућности да нека дјеца раније, а нека касније почну користити неку од наведених играчака. То указује на велику одговорност васпитача и потребу да прате свако дијете и „ослушкују” његове могућности. Но, свака играчка мора задовољавати један од најважнијих захтјева, а то је захтјев за дјечију сигурност. Тек ако испуњавају тај захтјев, можемо размишљати о свим осталим карактеристикама и могућностима играчке.

Уређивање и опремање екстеријера

Сваки дјечији вртић има обавезу да, уз објекат (затворени простор), обезбиједи дјеци сигуран отворени простор – оградаено двориште у коме ће дјеца бити сигурна и максимално физички активна.

Функције екстеријера дјечијег вртића су следеће:

- максимално коришћење сунца и чистог ваздуха,
- обављање сложенијих вјежби кретања – пењање, хватање, гађање и стицање вјештине коришћења предмета, оруђа и алата;
- прибављање непосредног искуства и знања о живој природи и природним појавама;
- подстицање на покретне игре у простору; и
- подстицање међусобних контаката дјеце различитих узраста уз повремено издвајање поједине дјеце ради бављења спонтано одабраном игром (Каменов, 2006, стр. 25).

Отворени простор (екстеријер), подијељен у одређене функционалне и просторне цјелине, може бити подстицајан како за физички развој дјеце, тако и за све остале аспекте дјечијег развоја (социјално-емоционални развој и развој личности, интелектуални, те развој говора стваралаштва и комуникације). Но, прије свега треба да буде безбједна. Безбједност ћемо осигурати уколико редовно провјеравамо исправност опреме (распоређене уз ограду или објекат) и заштитне ограде, те уколико указујемо дјечи на правила понашања (играња) на отвореном простору. Богато опремљене просторне цјелине на отвореном могу да обухватају: простор са справама и теренима, простор у којем је осигуран приступ води, простор са опремом за градњу, парк са центром живе природе. Но, треба имати у виду да и са знатно скромније опремљеним отвореним простором можемо постићи завидне резултате у васпитању и образовању предшколске дјеце. Често се и на мањем простору, уз помоћ дјеце, могу осмислити различите активности које се, када временски услови дозвољавају, селе из затвореног на отворени простор. То је корисно искуство за дјецу, јер се дјеца укључују у цјелокупну организацију и уче да преузимају одговорност за оно за што су били задужени да ураде. Бројне игре и игралике активности могу бити организоване на овај начин.

Како за затворени простор, тако и за отворени простор постављају се високи стандарди по питању здравствено-хигијенских услова. То не значи да ћемо дјецу спутавати или им бранити да се испрљају. Напротив, излазак на отворени простор даје им већу слободу у кретању и бављењу оним активностима за које су ускраћени у затвореном простору. Дјеци треба обезбиједити одговарајућу одјећу (уз могућност да се пресвуку) за бављење активностима на отвореном и договорити се о правилима понашања која су специфична за боравак на отвореном.

Временски распоред активности и задовољавања потреба

Питање временског распореда активности и задовољавања потреба односи се на структуру и ритам свакодневних активности, те на ритам задовољавања потреба дјеце у установи за предшколско васпитање и образовање. Ово је незаобилазно питање у раду са предшколском дјецом, који се по много чему разликује од рада са школском дјецом. Доласком дјетета у вртић не би смјели да буду угрожени његова слобода, активност и задовољавање потреба. Због тога се у установи за предшколско васпитање и образовање посебно води рачуна о временском распореду активности и задовољавања потреба. То значи да васпитач чија је емпатија на завидном нивоу може, захваљујући разумијевању потреба, размишљања, емоција и поступака предшколског дјетета, прилагодити свој рад дјетету. Васпитачи оптерећени остваривањем прописаних циљева васпитно-образовног рада, умјесто да интензивирају дјечију активност, инсистирају на циљу који може засјенити, па и угрозити, саму активност. Једино несметаном и нефорсираном (неубрзаном) активношћу дјеча развијају своје потенцијале, долазе, при том, до мноштва разноврсних резултата. Ипак, треба имати у виду да дјеца имају потребу за утврђеним ритмом који им даје осјећај сигурности и извјесности одређених догађаја. Оно о чему треба водити рачуна у смјењивању активности и задовољавању потреба дјеце јесте флексибилност у остваривању планираног. Такође, многе активности и потребе дјеце се прожимају, па је тешко направити границу међу њима.

Режим дана може да обухвата: активности инициране од васпитача (одрасле особе), активности инициране од дјеце, тјелесне вјежбе, паузе, развијање хигијенских навика, оброке и спавање.

Активности инициране од васпитача (одрасле особе) се, у току дана, могу смјењивати више пута. Ове активности могу да се организују тако да ангажује сву дјецу (учествује цијела група): гледање филмова и представа, пјевање, плесање, слушање приче, разговор о протеклим и предстојећим догађајима. Затим, активности могу да се наставе као учеће (игровне), као и да се наставе кроз различите игре. Без обзира о којим активностима је ријеч, интерес и активност дјеце треба да буду у првом плану.

Активности инициране од дјеце су активности или игре којима обично започиње дан. Будући да их дјеца сама бирају, у њима долази до изражаја дјечија иницијатива, машта и креативност. Изводе се индивидуално или у групама. Иако је ријеч о активностима које бирају дјеца, у којима треба максимално да дође до изражаја активност и интерес дјетета, то не значи да су у њима дјеца препуштена сама себи. Васпитач је присутан, али се не мијеша превише. Он је претходно створио услове (материјалне, организовао кутке или центре) да дјеца могу бити активна и максимално независна од васпитача у активностима по властитом избору. Управо је слобода избора критеријум на основу којег ће дјеца за одређену активност рећи да је игра. Једно истраживање је показало да вртићка дјеца једну активност као што је градња од коцкица сматрају игром ако су је слободно изабрала, али исту ту активност сматрају радом уколико ју је додијелио васпитач (King, 1979, види код: Johnson, Christie, and Yawkey, 1998). За разлику од предшколске дјеце, за ученике петог разреда слободан избор уступа мјесто задовољству као кључном фактору за разликовање игре од рада (King, 1982, види код: *ibidem*). Било би корисно поновити ова истраживања у нашим условима. Но без обзира на то, налази ових истраживања нам отварају могућност иницирања активности или игара (на примјер: имитативне игре) које нису биле дио дјечијег искуства. На тај начин ћемо проширити репертоар дјечијих игара, које ће дјеца касније моћи сама предлагати. Тако активност коју су дјеца први пут искусила и доживјела као рад (иницирана од васпитача), у некој новој ситуацији може, као слободан избор дјеце, бити доживљена као игра.

Тјелесне вјежбе су вјежбе (ходање, трчање, скакање, вјежбе уз коришћење реквизита: лопти, обруча, чуњева и слично) које се организују у јутрањим часовима, након окупљања дјеце. Трају неколико минута. Обично се изводе уз музику. Кад год је могуће треба их организовати на отвореном простору.

Паузе имају посебну вриједност за дјецу на овом узрасту. У зависности од тога како и на којим активностима се са њима ради, пажња дјеце предшколског узраста варира. Некада траје 20-так минута, а некада краће или дуже. Када се примијети да пажња дјетета флукутира препоручује се прављење паузе, то јест, замјена једне активности другом. Паузе служе да се, неком опуштајућом активношћу (обично физичком вјежбом или покретним играма), интензивирају физиолошки процеси

организма. Дакле, праве се по потреби и подразумевају замјену једне активности другом. Ипак, треба нагласити да неке активности (игре) могу да „обузму” дјецу до те мјере да она у току бављења одређеном активношћу потпуно „искључе” свијет око себе. У таквим ситуацијама дијете се препушта активности која траје дуже него иначе. Оно је цијелим својим бићем (психофизички) обузето активношћу. С друге стране, треба имати на уму да предшколска дјеца нису у стању да концентришу своју пажњу на оно што им није интересантно и што их не ставља у активан положај (на примјер, дуже усмено излагање васпитача).

Хигијенске навике на овом узрасту, код великог броја дјеце, тек почињу да се развијају. Навикавање на прање руку (прије и после једења, после одласка у тоалет и када их упрљају) и одлазак у тоалет се развија од најранијих дана. Нека дјеца су стекла те навике прије доласка у вртић, а нека тек треба да их стекну. Од самог почетка доласка у вртић дјеци треба да буде јасно да могу слободно да се обрате васпитачу када треба да задовоље неку од ових потреба. С друге стране, васпитач је тај који треба да уочи или подсјети дјецу када треба да задовоље неку од ових потреба (уколико осјети да је то неопходно).

Такође, треба имати у виду да је дијете у периоду између дванаест и осамнаест мјесеци зрело да започне процес навикавања на чистоћу (контролу пражњења бешике и цријева), али тек крајем друге године оно је зрело да заврши тај процес учења (Ivić i saradnici, 1986). „Дијете треба да буде способно да разумије инструкцију и изврши задатак” (Santrock, 1995, стр. 174). Код већине дјеце контрола дефекације и мокрења се успоставља у периоду између треће и четврте године (Ивић, Новак, Атанацковић и Ашковић, 2008). Успјех дјетета у успостављању овакве врсте контроле великим дијелом зависи од подршке околине. То значи да су родитељи и васпитачи свјесни да се ради о дугом процесу навикавања који треба да се одвија у опуштеној и подстицајној атмосфери, уз максимално стрпљење и уважавање разлика међу дјецом (и по питању почетка и по питању завршетка процеса учења).

Иако је вријеме за *оброке* (доручак, ручак, ужина) прописано, у пракси треба бити флексибилан. Код дјеце, по овом питању, постоје велике индивидуалне разлике. Пожуривање дјеце док једу је погрешан приступ, поготово што је ријеч о дјеци од које нека веома неспретно рукују прибором за јело и тек почињу развијати основне навике правилног понашања за столом. Такође, није корисно храбрити дјецу да једу

ријечима: „види како је он/она већ све појео/ла” или „ко ће прије”. На тај начин подстичемо конкуренцију међу дјецом. С друге стране, у послуживање obroka можемо укључити и саму дјецу, што се може позитивно одразити на њихову самосталност али и на цјелокупну атмосферу у установи. Често чујемо коментаре типа: „храна није за игру”. Међутим, узимање хране рукама, то јест „играње храном” је битно животно умијеће и треба га подстицати (како код куће, тако и у установи) из више разлога: омогућава слање поруке мозгу и стомаку о својствима намирнице, излед и мирис помажу дигестивном тракту да се припреми за оно што још није стављено у уста, мишићи прстију омогућавају правилно приношење хране устима, хладним металним прибором за јело руке дјетета шаљу поруку дигестивном тракту да то не треба јести, а кашика у устима може довести до грчења мишића и на крају неизмјерна је вриједност учења дјеце даривању хране (Buzan, 2007). Неопходно је дјечи омогућити да у храни уживају свим својим чулима. Ипак, то не значи да дјецу не треба учити како да користе есцајг. Напротив, дјецу можемо научити како и када да, на социјално прихватљив начин, користе прибор за јело.

Међу дјецом различитог, али и истог, узраста могу се уочити разлике у времену које она проведу у *спавању*. Добро је да дјеца развију навику спавања у одређено вријеме, како у предшколској установи, тако и код куће. Како би се то олакшало прије спавања дјечи се може прочитати прича. Нека дјеца траже њежност (да их помилују или пријатељски погледају). Док ће нека заспати уз лагану музику. Све ове захтјеве је могуће испунити. Но, могуће је да ће бити и оне дјеце која, из одређених разлога, не желе да спавају. Обично је тако у периоду адаптације дјеце, па је могуће да ће и таква дјеца временом (ако се према њима адекватно педагошки поступа), то превазићи и без проблема одлазити на спавање кад и остала дјеца. Више је начина како да се поставимо у тим ситуацијама: оставити дијете неко вријеме да лежи (не предуго), омогућити дјетету да се тихо игра. Без обзира на све, треба имати у виду да и по питању дужине спавања постоје индивидуална одступања која треба поштовати.

Генерално, задовољавање потребе за сном предуслов је успјешног физичког развоја дјетета, али индиректно одређује и успјешан когнитивни и социо-емоционални развој. При томе, потреба за сном се постепено смањује – тек рођеном дјетету је потребно знатно више сна него дјетету од шест (седам) година. Такође, вријеме потребно за сан у току дана постепено се смањује. Док четворогодишња и петогодишња дјеца

имају потребу за сном у току дана (према устаљеном ритму), за шестогодишњаке и седмогодишњаке та потреба је мање изражена (Каменов, 2006). Имајући то у виду, препоручује се да се шестогодишњаци и седмогодишњаци (уколико их има у вртићима) не присиљавају на спавање у току дана, већ да им се, уколико не желе да спавају, понуди алтернатива – бављење мирнијим активностима уз које ће се моћи одморити.

Овдје је неопходно нагласити да дјеца у предшколској установи могу боравити максимално шест или дванаест часова, у зависности од тога да ли је ријеч о полудневном или цјелодневном боравку. У полудневном боравку доминира васпитно-образовни рад, док у цјелодневном боравку, уз васпитно-образовни рад, добар дио времена отпада на спавање и оброке.



*Цртеж троипогодишње дјевојчице
„Дрво.“*

ВАСПИТАЧ У ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОМ РАДУ СА ПРЕДШКОЛСКОМ ДЈЕЦОМ

Особине васпитача

Каква треба да буде особа која ће васпитавати малу дјецу? Које особине треба да посједује васпитач¹ у предшколској установи? Посао који се остварује кроз контакте са другим особама је знатно захтјевнији од посла који не укључује контакте са другим особама. Цијела прича се усложњава и одговорност повећава када је ријеч о професији која подразумијева васпитање најмлађе популације. Управо такав је посао васпитача. Нигдје, као у овој професији, професионалне компетенције и квалитети личности не зависе више једни од других. Могли бисмо рећи да и прије професионалног оспособљавања за позив васпитача особа која ће радити са дјецом мора имати високо изграђене моралне, социјалне, физичке, емоционалне и интелектуалне „стандарде“. Лаички речено поштена, хумана и племенита особа. Стицањем дипломе прича се не завршава, већ, напротив, чини се да тек почиње. То значи да отвореност и спремност за цјеложивотно учење и усавршавање мора постати императив савременог васпитача.

Будући да психологија није развила једну теорију личности, јасно је да ни предшколска педагогија није могла уобличити једну теорију личности васпитача. Постоји низ критеријума према којима можемо сагледати особине васпитача. Овдје ћемо приказати васпитача с обзиром на његов однос према дјечи и активностима. Као што однос између наставника и ученика можемо посматрати кроз три облика: ауторитативни,

¹ У овом раду појам васпитач користимо како бисмо именовали професионално оспособљену особу за рад са дјецом у предшколској установи до поласка у школу, за разлику од појма наставник који ради са ученицима у школи.

демократски и равнодушни (*laissez faire*) (Levin, Lipit i White, 1939, види код: Ђорђевић, 1981), исто тако, можемо говорити о ауторитативном (ауторитарном), демократском и равнодушном (анархичном) односу или, према неким ауторима, типу васпитача (Каменов, 1997; 2006). Све ово можемо сагледати и кроз дихотомна обиљежја: аутократски – демократски, равнодушан – ангажован (заинтересован) и недосљедан – досљедан (Сузић, 2003). Такође, има аутора који пишу о ауторитативном (демократском), ауторитарном, манипулативном и конгруентном стилу васпитања (Богојевић, 2002). За радозналост читаоца и будућег професионалца ова „игра ријечи” (аутократски, ауторитаран, ауторитативан, демократски, равнодушан, *laissez faire*, благ, анархичан, манипулативни, конгруентни) може бити подстицај за студиознијим бављењем овом проблематиком. Међутим, како бисмо избјегли терминолошке дилеме, у овом раду смо се определијели за појмове: аутократски, демократски и равнодушан/недосљедан. Описујући сваки, од поменута три типа васпитача, осврнућемо се и на ауторитет који они остварују у односу према дјечи. Ауторитет од латинске ријечи *auctoritas* значи углед, утицај, надмоћност и признату величину (Вујаклија, 1996). Управо је однос васпитача према дјечи оно од чега највише зависи развој и учење дјеце предшколског узраста. Програм и материјално-техничка основа су у другом плану. Чак и када се ради о „врхунским” програмима и „савршеним” условима за рад.

Квалитет васпитачевог односа према дјечи и активностима добрим дијелом је условљен његовом личношћу, његовим стилем рада, вриједностима које преферира, а врло често и социјалним статусом и физичким квалитетима. Но, не смијемо занемарити чињеницу да се захваљујући педагошко-психолошком усавршавању васпитач, који је природно у надређеном положају, може „изградити” тако да се у раду са дјецом поставља претежно демократски. Ако, уз то, као личност показује отвореност за ново резултати могу бити изузетно високи.

Аутократски васпитач вјерује да држи све под контролом и да једино инсистирајући на реду, раду, дисциплини, покорности и послушности може извести дјецу на прави пут. Он је доминантна „фигура” у свакој активности. Његова је прва и задња. Свака иницијатива почиње од њега. Чак и у такозваним „слободним” активностима (активностима иницираним од дјеце) дјеца у тишини и под „диригентском палицом” васпитача раде оно што им је одобрио да раде (Каменов, 1997; 2006). Васпитач је активан (говори, показује, објашњава), а дјеца копирају и

имитирају. На тај начин дјеца се „укалупљују” у калупе који су по мјери онога који „зна” шта је најбоље за њих. Посљедица тога су слични или идентични одговори дјеце лишени маште и стваралаштва. Све то води конформизму и гуши дјечије „ја”.

Склон је брзом доношењу одлука (Wikipedia, 2016). Његов приступ је нефлексибилан како у планирању, тако и у остваривању планиране активности. Не вјерује у самосталност дјеце, па често потцјењује њихове способности. Постоји велика разлика између његовог очекивања и дјетета. Очекује да се дјеца понашају на начин на који он жели и не прихвата их онакве какви јесу (Стојановић, 2007).

Дјеца у његовој групи најчешће обављају активности које се налазе у зони актуелног развоја или испод те зоне. Ако се и нађу у зони наредног развоја, он обично није у стању да их води. У случају да нешто не разумију он им даје готове одговоре уз критику да не знају. Такви учестали неуспјеси и критике могу довести до тога да дјеца одбијају да се укључе у активност и остају фрустрирана. У таквој атмосфери дјеца често губе повјерење у себе, али и у васпитача. Најчешће влада страхопоштовање. Јасно је какве су посљедице по развој и учење. Дјеца се осјећају инфериорно и беспомоћно, јер гријеше кад год су активна или кад желе да покрену иницијативу (Каменов, 1997; 2006). Супериорност васпитача долази до изражаја не само на интелектуалном нивоу (сервира готова рјешења), већ и физички (обично стоји док говори или објашњава). Међутим, та супериорност је само „параван” или механизам одбране иза којег се крије васпитач „који нема добро оформљену слику о себи и свом ауторитету”, а као резултат тога дјеца „интуитивно препознају несигурност васпитача па се и понашају у складу с тим” (Стојановић, 2007, стр. 14). Ријетке су ситуације у којима овакав васпитач може да оствари позитивне утицаје на дјецу, јер често губи контролу и понаша се непримјерено.

У васпитању доминира примјена вањских извора мотивације, првенствено награда и казна. Својим поступцима овакав васпитач подстиче конкуренцију, а развијање компетенција дјеце је у другом плану, или потпуно изостаје. С обзиром на све наведено за очекивати је да васпитач често има проблема са дисциплином у групи, коју с времена на вријеме рјешава примјеном репресивних (нехуманих) мјера. Међутим, оне само тренутно рјешавају питање реда и мира међу дјецом.

Демократски васпитач свој ауторитет гради на сарадничком односу према дјечи и узајамном повјерењу. Правило од којег полази у свом раду је поштовање интереса и могућности дјетета, а не интереса и могућности васпитача (Miljak, 1996). Свако дијете је индивидуа за себе, јединствена и непоновљива. Подстицање дјеце да развију своје потенцијале до личног максимума, уз вођење и у стимулативном окружењу, мисија је демократски оријентисаног васпитача. Свјестан је неопходности упознавања сваког дјетета. Континуирано праћење сваког дјетета у различитим ситуацијама (активностима) види као основу за планирање наредних активности. То чини његов посао комплекснијим али и изазовнијим. Емоционална клима у којој се ради је пријатна захваљујући прихватању и подстицању: иницијативе дјетета, стваралаштва, маште и позитивних емоција. Када се направи помак у напредовању дјетета одушевљење се дијели међу свим члановима групе. При томе се води рачуна да се похваљује конкретан напредак („Баш си се потрудио/ла и савладао/ла овај задатак.”) а не личност или интелигенција дјетета („Ти си паметно дијете. Теби то иде лако.”). Такође, дјеца се међусобно не упоређују, јер се тако подстиче конкуренција. У свему томе васпитач је досљедан.

Дјеца уче у стимулативном окружењу на помно браним материјалима. Ништа се не препушта случају. Ипак, одступања од планираног су дозвољена. Ако у току неке активности дође до неочекиваних интересовања за неку другу активност васпитач не остаје равнодушан или крут. Тактично, поштујући потребе и интерес дјетета, предлаже вријеме и простор за нову активност. Сво вријеме васпитач не намеће своју помоћ, већ су дјеца слободна да је затраже ако осјете да не могу сама. Васпитач процјењује да ли ће дијете које тражи помоћ усмјерити на друго дијете, или ће га само низом адекватних питања усмјеравати да на крају само дође до одговора. За разлику од дјеце аутократског васпитача, која често одустају ако им не иде, дјеца демократског васпитача готово никад не одустају.

Демократски васпитач неприхватљиво понашање преусмјерава у позитивном правцу, те се ослања на позитивно и конструктивно код дјетета (Каменов, 1997; 2006). Заједнички се долази до правила која важе како за дјецу тако и за васпитача. Ако бисте питали оваквог васпитача како остварује свој утицај, одговор би могао гласити овако: дјеца вас „слушају и поштују зато што препознају ваше потребе за успостављањем

реда и дисциплине, а у исто вријеме имају осјећај да сте праведни у својим захтјевима и да их поштујете и волите” (Стојановић, 2007, стр. 14). Управо се иза ријечи дисциплина (којој се често неоправдано приписује негативно значење) крије брига и поштовање према себи и другима (Humphreys, 1998, види код: Newell and Jeffery, 2002) и управо је она битан предуслов напредовања (учења). Активности су осмишљене тако да кроз њих дјеца уче да поштују једни друге, али и да поштују васпитача, као што и он њих поштује.

Равнодушан/недосљедан васпитач је склон импровизацији и истицању да дјетету треба дати пуну слободу која се најчешће претвара у анархију. Ако и постоје правила, не постоји досљедност у њиховом поштовању. Слобода, у овом случају, значи да су дјеца препуштена сама себи. Дјеца брзо „прочитају” таквог васпитача, па се понашају у складу са тим: раде шта желе, груба су једна према другима, материјал који користе у активности, у правилу, не поспремају по завршетку активности. Будући да васпитач не нуди дјечи структуру, они сами креирају „структуру”. Атмосфера у којој се ради није продуктивна, а васпитач је често изгубљен и не зна шта да ради. Можемо рећи да он није изградио ауторитет у односу према дјечи.

Будући да су дјеца континуирано препуштена слободи у избору активности и материјала, најчешће остају ускраћена за нека битна искуства. Често нису сигурна да ли су нешто урадила добро или не. Повратна информација нам је свима потребна, а на овом узрасту дјеца се њоме „хране”. Овакав васпитач, услед своје равнодушности, најчешће не пружа повратну информацију дјечи.

Вратимо се, на крају овог поглавља, на питање: *Каквом васпитачу можемо приписати епитет добар?*

Добар васпитач:

- прилази сваком дјетету као индивидуи, јединственој и неповљивој;
- свјестан је да је активност дјетета (процес) важнија од циља (резултата);
- континуирано прати, ослушкује и подстиче индивидуални напредак и могућности дјеце, што представља основу за планирање нових активности;
- отворен је за иницијативу дјетета;

- партнер је који има повјерење у дјецу, као што и она имају повјерење у њега;
- води рачуна о заступљености разноврсних активности које подстичу све аспекте развоја дјетета (физички развој, социјални и емоционални развој, интелектуални развој и развој личности, те развој говора, комуникације и стваралаштва);
- свјестан својих врлина и недостатака, критички процјењује и евалуира свој рад;
- прихвата дјецу (разумије их и не осуђује) и ради на јачању њиховог самопоуздања;
- прати савремену литературу о предшколском васпитању и усавршава се.

Ово су само неки квалитети доброг васпитача, који се граде и обогаћују, не само током школовања за ову професију, већ и касније током читавог радног вијека. Свакако треба нагласити да је у једној особи јако тешко, готово немогуће, препознати један „чисти” тип васпитача (аутократски, демократски или равнодушан). Чак, то није ни пожељно, јер какав би то демократски тип био, а да се уколико затреба „дозирано и одмјерено” свјесно не послужи искуством аутократског (на примјер, када треба брзо донијети одлуку) или равнодушног (на примјер, давање подршке у интензивнијем испољавању позитивних емоција). Можда бисмо могли рећи, барем на предшколском узрасту, да је демократски тип доминантно усмјерен на акцију, да се аутократски круто позива на разум, а да се равнодушни препушта неконтролисаним емоцијама.

Грешке и заблуде васпитача

Већ описани доминантно ауторитарни и равнодушни васпитачи пуни су заблуда и често у свом раду праве погрешне потезе. То су имплицитна увјерења о којима ћемо још писати (види наслов: *Стручно усавршавање и професионално напредовање*). Овдје ћемо истаћи још неке честе заблуде и грешке васпитача од којих зависи квалитет њиховог рада са дјецом:

1. вјеровање ауторитету,
2. погрешно схватање процеса учења предшколског дјетета,
3. убјеђење да је изабрана права активност (тема) за сву дјецу,
4. вјеровање у свемоћ васпитачевих питања (Miljak, 1996).

Безусловно вјеровање ауторитету без критичког преиспитивања и провјере у пракси често препознајемо у раду васпитача. Такав некритички став може бити резултат школовања у систему који је подстицао послушност и покорност, али и одраз саме личности васпитача. Било да се ради о превазиђеним или савременим схватањима, идеје које намеће неки ауторитет треба провјерити у пракси и заузети критички став. То никако не би смјело одвести васпитача у другу крајност: неповјерење у све оно што долази из свијета науке (теорије), затвореност за ново и импровизација у свему.

Погрешно схватање процеса учења предшколског дјетета препознајемо у ситуацијама када васпитач вјерује да ће, *обрађујући* (излажући) тему коју је изабрао, *пренијети* знање дјетету, а оно ће га *усвојити*. Потврду да је дијете усвојило зацртано васпитач ће добити ако дијете успјешно репродукује оно што му је васпитач објашњавао. Што прецизније то боље, васпитач је задовољнији. Међутим, питамо ли се да ли је и дијете задовољно. У процесу учења „дијете изграђује своје знање на основи личне активности и искуства уз помоћ и подршку васпитача” (ibidem, стр. 29) и/или подршку друге дјеце. То значи да учење није трансмисијски, већ трансакцијски и трансформацијски процес. Почев од најједноставнијих сензо-моторних акција до сложених интелектуалних операција „сазнавање је непрестано повезано са акцијама или са операцијама” – „да би сазнао објекте, субјект треба да дјелује на њих” (Piaget, 1972, стр. 11). Лично искуство које дијете стиче кроз интеракцију са средином има пресудну улогу у процесу учења. Примарни облик дјечијег учења је учење кроз рад и искуство, јер дијете „размишља” цијелим својим физичким бићем (Nicol, 2010). Својства неког предмета предшколско дијете неће научити ако буде слушало предавање васпитача, без могућности да се својим чулима, кроз властито искуство (опипа, растави, састави, сложи, баци или слично), упозна са њим.

Убјеђење васпитача да је изабрао праву активност (тему) за сву дјецу опредјељује га да се више усмјери на тему и садржај а не на процес и дјецу. Примјереније је пратити дјецу (појединачно и у малим групама) кроз активности и понудити им разноврсан материјал и ширу лепезу

активности (тема) за које ће се она опредијелити у складу са својим потребама и интересима, те дуже бити заокупљена. При томе треба водити рачуна да се интерес стално проширује. Такође, честе су ситуације да оно што одушевљава васпитача, не одушевљава уједно и дјецу.

Питањима васпитача не може се убрзати развој дјетета. Одређене развојне фазе није могуће прескочити или убрзати, али је могуће адекватним вођењем дијете усмјерити на стицање повјерења у властите могућности (Miljak, 1996). Дакле, како не бисмо отишли у другу крајност и потцијенили способности дјетета, нужно је водити рачуна о подстицајним коментарима и питањима које му упућујемо. Од врсте питања која постављамо трогодишњацима или четворогодишњацима зависи правац њиховог развоја (шире: Medouz i Kešdan, 2000). Дакле, не треба измишљати начине да се развој дјетета убрза, него да се правилно усмјери.

Припремање васпитача за рад са дјецом

Припремање васпитача за рад са дјецом можемо посматрати кроз неколико аспеката аналогних аспекта припремања наставника за рад са ученицима (Табела 2). Међутим, постоје извјесне специфичности васпитачког позива у односу на наставнички позив.

Табела 2

Припремање наставника/васпитача за рад са ученицима/дјецом

<i>Припремање наставника за рад са ученицима (према: Suzić, 2005a)</i>	<i>Припремање васпитача за рад са дјецом</i>
1) Опредјељивање за наставнички позив.	1) Опредјељивање за васпитачки позив.
2) Обука за наставнички позив.	2) Обука за васпитачки позив.

3) Припрема за наставу и за рад у ваннаставним активностима:	3) Припрема за рад са дјецом у васпитној групи:
а) стручна или садржајна припрема,	а) стручна или садржајна припрема,
б) дидактичко-организациона припрема,	б) методичко-организациона припрема,
в) психолошко-емоционална припрема,	в) психолошко-емоционална припрема,
г) техничка припрема.	г) техничка припрема.
4) Стручно усавршавање и професионално напредовање.	4) Стручно усавршавање и професионално напредовање.

Овдје ћемо указати на специфичности припремања васпитача за рад са дјецом. Ово питање је незаобилазно методичко питање, јер указује на сву комплексност, али и љепоту позива васпитача.

Опредјељивање за васпитачки позив

Припремање за васпитачки позив почиње од момента када се јаве прва размишљања о овом позиву и када почну прва преиспитивања мотива који могу бити у основи опредјељивања за овај позив. Дакле, прије самог школовања за васпитача. Прва размишљања о васпитачком позиву и мотиви који будућег васпитача опредјељују за рад са дјецом могу одредити квалитет обуке коју ће проћи. У току школовања (студија) мотиви се могу мијењати. Но, љубав према дјечи, алтруизам и емпатија морају бити и остати доминантни мотиви.

Велики допринос могла би дати истраживања која би нам одговорила на питање шта је у основи опредјељености за позив васпитача. Који циљеви, из широке палете циљева (постигнуће, самооцењивање, омиљеност код других, социјални циљеви) избијају у први план? Који циљеви и вриједносне оријентације су својствени будућим васпитачима: прије студија, у току студија, по завршетку студија? Какви мотиви покрећу васпитаче који су на почетку свог професионалног бављења овим позивом, а какви су мотиви и с њима у вези циљеви (вриједности) пред крај њиховог бављења (пред пензију) васпитачким позивом.

Обука за васпитачки позив

Какву обуку треба да прође будући васпитач? Шта нуде или би требале да нуде студије које образују будуће васпитаче? На ова питања није једноставно одговорити. Традиционални модели рада са студентима на факултетима одавно не могу задовољити потребе савременог васпитача који живи и ради у савременом друштву, у учењој цивилизацији. Савремено друштво тражи савременог васпитача. *Шта то значи?* Савремене студије које образују будуће васпитаче подразумевају примјену иновативних модела обуке (Бранковић, Илић, Сузић, Милијевић, Богојевић, Вилотијевић и Мандић, 2005). Такви модели омогућавају студентима да доносе одлуке, дискутује, критички преиспитује понуђене идеје и слично. Нископродуктивне технике, као што су: покушаји и погрешке, ејдетске слике, вишеструко механичко понављање и механичко памћење уступају мјесто стратешком учењу.

Препознавање и јачање потенцијала релевантних за васпитачки позив први је корак у раду са студентима, у јачању повјерења у његове властите снаге. У Табели 3 описане су неке активности које ће будуће васпитаче довести до личних и професионалних квалитета, помоћу којих ће се они успјешно носити са изазовима васпитачког позива.

Табела 3

Активности и знања за васпитачки позив

<i>Активности</i>	<i>Лични и професионални квалитети</i>
ненасилно комуницирање кроз четири компоненте (опажање, осјећања, потребе, захтјеви)	исправно реаговање на негативне поруке на основу опажања осјећања и потреба особе која шаље негативну поруку
интеракција и интерактивно учење	познавање и примјењивање различитих модела и поступака интерактивног учења
примјењивање стратешког учења	саморегулација
унутрашње мотивисане активности	самоактуелизација

примјена метода и техника ефикасног учења	отвореност за учење учења
комуницирање у малим групама	познавање и примјењивање техника комуницирања у малим групама
рад у пријатној емоционалној клими	опуштеност и смиреност
праћење и процјењивање свог и туђег рада	познавање и примјена метода и техника праћења и процјењивања дјецe
вођење тима (кроз свакодневне активности, у мањим пројектима)	водителјске и координаторске способности
развијање и јачање компетенција (когнитивним, емоционалним, социјалним, радно-акционим)	компетенције за живот и рад у XXI вијеку

Све ово је важно, јер од обуке за васпитачки позив зависи квалитет васпитно-образовног рада са дјецом. При томе требамо имати у виду да кроз ову обуку пролазе васпитачи који ће радити у будућности, па и сама обука мора бити футуристички оријентисана.

Припрема за рад са дјецом у васпитној групи

Припрема за рад са дјецом у васпитној групи се односи на: а) стручну или садржајну припрему, б) методичко-организациону припрему, в) психолошко-емоционалну припрему, и г) техничку припрему.

Стручна припрема васпитача обухвата: опис садржаја активности и називе активности (активности са цијелом групом, активности са малим групама и индивидуалне активности); попис центара за учење прилагођених потребама предвиђених активности; примјере васпитача; тезе о правилима и задацима за рад.

Методичко-организациона припрема подразумева: одређивање исхода којима се тежи; одређивање облика и метода рада; ток, трајање и смјену активности (активности са цијелом групом, активности са малим групама и индивидуалне активности) и утврђивање елемената за валоризацију активности.

Психолошко-емоционална припрема подразумева „концентрацију, контролу непожељних емоција и антиципирање могуће емоционалне климе“ (Suzić, 2005a, стр. 603). Психолошко-емоционалну припрему не треба занемарити. У савременој литератури описане су бројне технике које омогућавају контролу ометајућих импулса и емоција.

Техничка припрема се односи на припрему техничке подршке васпитно-образовног рада са дјецом: припрему простора (ентеријера и екстеријера), припрему центара за учење, техничких уређаја, дидактичких материјала, опреме, дидактичких средстава и помагала.

Све ове припреме се прожимају и чине цјелину, која се најбоље може приказати кроз писмену форму. Поставља се питање „потребе” писања писмене припреме или сценарија за свакодневне активности у раду са дјецом. *У каквој форми треба да буде стручна припрема васпитача?* Иако не постоји званична форма писања припрема, то не значи да се оне не пишу. Сигурно је да, било да је ријеч о раду са ученицима у школи или о раду васпитача са дјецом у предшколској установи, ефикасност таквог рада добрим дијелом зависи од претходног припремања, које би требало да има одређени писани траг (писмену форму). Будући да ефикасност рада у предшколским установама добрим дијелом зависи од организације и ангажовања тима васпитача, један од начина писања припрема може да изгледа овако: састанак тима васпитача (кратка рекапитулација радног дана, издвајање посебних запажања о индивидуалним специфичностима дјече и/или специфичностима остварених активности, планирање активности за наредни дан), биљежење активности са исходима и њихово означавање бојом (отворени приступ: доступно сарадницима и родитељима, па и дјеци), остваривање наредног дана.

Овдје је важно нагласити да васпитачи Републике Српске користе *Радну књигу за предшколске установе* (2014) у коју се, између осталог, уносе кључни подаци о планирању, остваривању и евалуацији васпитно-образовног рада и партнерства са породицом и окружењем. Заједно са *Програмом предшколског васпитања и образовања* (Спасојевић, Прибишев Белеслин и Николић, 2007) ова књига чини кључну књигу за стварање (креирање) васпитно-образовног програма у конкретној групи и вртићу. Поред *Радне књиге*, у коју се уноси све оно што се ради у групи и вртићу током читаве године, васпитачи могу посебно писати припреме за недјељно и дневно планирање.

Стручно усавршавање и професионално напредовање

Области стручног усавршавања наставника су: педагошко-психолошко образовање, ужестручно усавршавање, савремена наставна технологија и општедруштвене теме (Suzić, 2005a, стр. 604). Аналогно ово ме можемо говорити о *областима* стручног усавршавања васпитача.

Педагошко-психолошко образовање подразумејева општа сазнања о васпитно-образовном раду са дјецом, методима и техникама учења и вођења дјете, те о дјетету и васпитној групи. Педагошко-психолошко образовање се односи на сљедећа питања: планирање активности, припремање васпитача за успјешно остваривање планираног, остваривање планираног кроз различите игре и игровне активности, иновације у педагошкој теорији и васпитно-образовној пракси, професионална својства васпитача, функције васпитача, учење учења (методе и технике ефикасног учења и памћења), ненасилно комуницирање (унутар тима васпитача, између васпитача и родитеља, између васпитача и дјете, између саме дјете), надарена дјеца и дјеца са тешкоћама у развоју.

Ужестручно усавршавање подразумејева критичко преиспитивање постојећих сазнања струке и њена надоградња новим научним открићима у области: методике и општих сазнања предшколске педагогије. У посљедњих неколико деценија било је различитих измјена у програмским основама предшколског васпитања и образовања. Оне су се одразиле на начин планирања активности, али и на садржај и очекиване исходе. Другачије се гледа на улогу васпитача у васпитно-образовном процесу, али и на активности дјете. Дobar васпитач се може препознати кроз његов однос према активностима дјете. Много је важнија активност, а не циљ активности (Miljak, 1996, стр. 86). Индивидуализација и интензивирање рада са даровитом дјецом су изазови којима морамо дати више простора у васпитно-образовној пракси.

Савремена образовна технологија односи се на „организацију рада и учења, процјену и аналитику” (Suzić, 2005a, стр. 605). Данас, многи васпитачи осјете потребу да користе савремену образовну технологију у васпитно-образовне сврхе: било да је ријеч о припремању за васпитно-образовни рад или остваривању одређених активности у васпитној групи.

Општедруштвене теме се односе на социјална, културна, па и политичка питања. Такође, питања из области умјетности и о актуелним друштвеним збивањима могу појачати стручност васпитача, али и подићи његов углед у средини у којој живи и ради.

Облике стручног усавршавања можемо разврстати у сљедеће: индивидуално стручно усавршавање, групно стручно усавршавање, колективно (пленарно) стручно усавршавање, истраживачки пројекти, огледна предавања и иновације у настави (Suzić, 2005a). То важи како за наставнике, тако и за васпитаче.

Индивидуално стручно усавршавање васпитача подразумијева упознавање савремене литературе и савремене образовне технологије, те публиковање радова у часописима.

Групно стручно усавршавање се остварује кроз рад тимова, стручних актива и радних група које се баве појединим питањима предшколске установе.

Колективно (пленарно) стручно усавршавање одвија се кроз неколико форми: конгрес, симпозијум, семинар, савјетовање, округли сто, трибину, јавну расправу или кроз форму која је настала комбиновањем наведених (ibidem).

Истраживачки пројекти подразумијевају усавршавање васпитача кроз учешће у пројектима и то на више начина – васпитач може: сам реализовати пројекат, руководити тимом, бити члан пројектног тима или обављати неку другу функцију.

Огледно предавање се односи на рад васпитача који има за циљ да демонстрира неку савремену методу, материјал и средство рада или неку другу иновацију којом се може унаприједити васпитно-образовни рад. Обично огледном предавању или огледној активности присуствују директор, други васпитачи, педагог, психолог или неки други стручњак за васпитно-образовни рад са дјецом предшколске установе.

Иновација у васпитно-образовном раду је новина коју је васпитач „теоретски осмислио, разрадио и практично примјенио у свом раду” (Suzić, 2005a, стр. 606), а која унапређује његов васпитно-образовни рад. Иновацију може да примјени један васпитач, група васпитача или предшколска установа у цјелини.

Стручно усавршавање и професионално напредовање васпитача често је угрожено дјеловањем *имплицитне педагогије*. Утицај импли-

цитне педагогије огледа се у чињеници да наставници и васпитачи, кроз своје радно искуство, формирају ставове о својој улози у васпитно-образовном раду. „Васпитачев став и његова очекивања или предвиђања о могућностима учења и развоја дјеце у васпитним групама (његова имплицитна педагогија) имају утицаја на учење, развој, васпитање и образовање дјеце” (Miljak, 1996, стр. 25). Формирани ставови (предрасуде и стереотипи) најчешће представљају кочнице у професионалном напредовању васпитача. Тако васпитачи остају заробљени у такозваном *трајном менталном ставу* – у увјерењу да су квалитете које имају трајне (Dvek, 2014). Но, ефикасност рада васпитача управо зависи од његовог професионалног напредовања и усавршавања. То је могуће уколико имају *развојни ментални став*, који се заснива на идеји да се властитим залагањем можемо мијењати и побољшати своје квалитете (ibidem).

Поставља се питање како мотивисати васпитаче да се професионално „уздижу” и побољшају свој рад. Ненад Сузић је извео комплексни модел мотивисања наставника (Suzić i saradnici, 2001; Suzić, 2005a), који једнако ефикасан може бити и у раду са васпитачима:

1. Теоретска предавања – да би се пољуљала стара предубјеђења и отворили нови видици;
2. Радионице – да би васпитачи искушали практична рјешења играјући улоге дјеце;
3. Примјена у васпитно-образовном раду (кроз активности) – да би васпитачи примјенили нове методе и поступке у својим васпитним групама у којима ће дјеца бити што више активана;
4. Валоризација – да би васпитачи поредили ефикасност нових метода и поступака са старим, пратили промјене код дјеце и ефекте у властитом раду;
5. Верификација – да би васпитачи стекли званични сертификат о оспособљености за примјену новог у васпитно-образовном раду, чиме би се обезбиједило професионално напредовање васпитача и извела нова теоретска гледишта васпитача.

Један од начина да се изврши валоризација може се организовати, у склопу акционог истраживања, кроз сљедеће фазе:

- снимање васпитно-образовног рада са дјецом;
- анализа снимљеног материјала кроз дискусију тима (васпитачи и стручни сарадници установе и професори-едукатори);

- указати на ефикасне и мање ефикасне методе и поступке, те на начине којима се може унаприједити рад са дјецом;
- васпитно-образовни рад уз примјену нових метода и поступака.

Ова два модела едукације васпитача су знатно ефикаснија од модела који се базирају искључиво на теоријском предавању. Теоријски модели који се не прораде практично у правилу остају на декларативном нивоу, то јест, васпитачи се на декларативном нивоу слажу да је потребно мијењати приступ васпитању и образовању, али то у пракси најчешће не остварују.

Функције повезане са професијом васпитача

Сложеност улоге васпитача огледа се кроз низ функција које он обавља свакодневно, а које можемо разврстати у четири групе: васпитно-образовна, организациона, истраживачка и административна.

Васпитно-образовна функција остварује се кроз низ активности које можемо разврстати по аспектима развоја предшколске дјеце:

1. физички развој (разноврсни облици кретања, перцептивно-моторичке активности, здравствено-хигијенске активности);
2. социјално-емоционални развој и развој личности (друштвене активности, афективне активности, еколошке активности, практичне активности – радне и саобраћајне);
3. интелектуални развој (откривалачко-проналазачко-сазнајне, логичко-математичке активности, графомоторичке активности);
4. развој говора, комуникације и стваралаштва (активности говора, комуникације и писмености, дјечије стваралаштво – говорно-драмско, плесно-музичко, ликовно-моделарско) (Спасојевић, Прибишев-Белеслин и Николић, 2007).

Све ове аспекте развоја, из дидактичких разлога (ради бољег разумијевања цјелине), разврставамо у категорије. Међутим, пракса не трпи оваква цјепкања. Отуд велика креативност и умјеће васпитача огледа се у

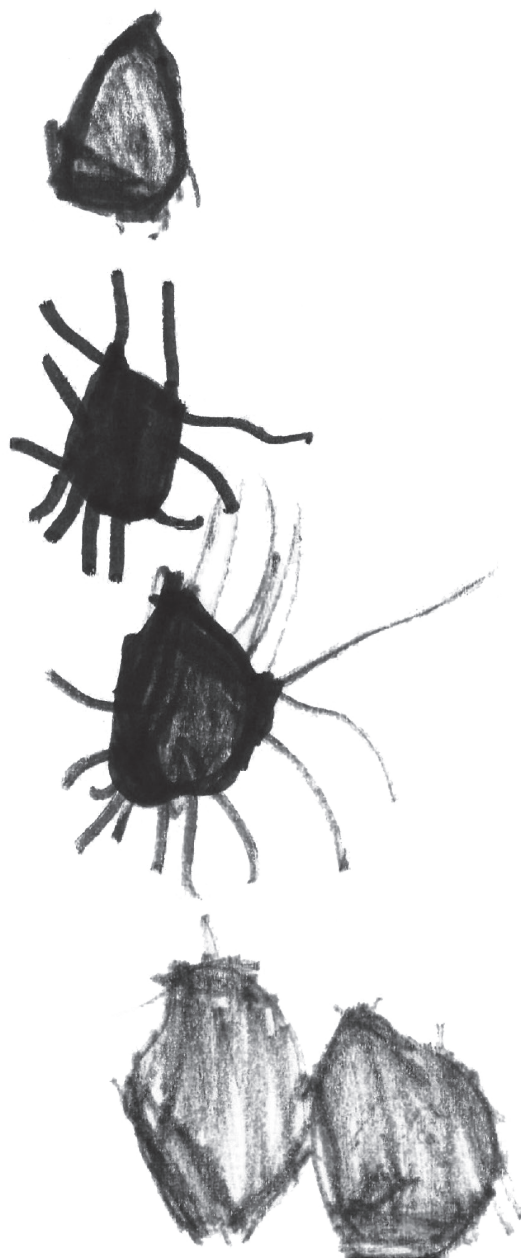
њиховом припремању, остваривању и валоризацији дневних сценарија. То је поље на коме све оно што је раније учено кроз исцјепкане наставне планове и програме различитих наставних предмета може бити (али не буде увијек) уткано у искуство сваког дјетета понаособ.

Организациона функција подразумијева слједеће послове васпитача: планирање и програмирање васпитно-образовног рада; планирање и програмирање рада стручног актива; руковођење радом стручног актива; организацију родитељских састанака; индивидуалну сарадњу са породицом; учествовање у раду стручних и управних органа предшколске установе; сарадњу са педагогом, психологом, директором и другим сарадницима; организацију учешћа дјеце у културној и јавној дјелатности предшколске установе и сличне функције. Ова функција је огледало институције, у којем се огледа њена отвореност према учењу и развоју, према породици и друштву, према животу.

Истраживачка функција се огледа у дијагностици, усавршавању и прогностици. Остваривање истраживачке функције је битан предуслов побољшања квалитета васпитно-образовног рада васпитача. Акциона истраживања су нарочито погодна, јер помажу да се „у ходу” рјешавају проблеми препознати у пракси. Дакле, ријеч је о „истраживањима у пракси”, која имају своје специфичности у односу на „научна истраживања”, која често излазе из оквира живота и рада васпитача у вртићу (Rinaldi, 2003).

Најчешћи поступци које васпитач може примјењивати за прикупљање података о дјечи (од дјеце) су: интервју, систематско посматрање, социометријска техника, проучавање дјечијег ликовног израза (Каменов, 2006). Такође, васпитач може прикупљати податке о дјечи и од њихових родитеља. У ту сврху може обавити интервју са родитељима и/или примијенити одговарајуће инструменте, као што су: скале процјене (различити типови скала и семантички диференцијал), упитник, есеј-тест (види у Прилозима: Инструменти за родитеље). На крају, васпитач може вршити и самопроцјену, примјењујући: чек-листе, скалере за самопроцјену и слично (види у Прилозима: Инструменти за васпитаче). Сви ови поступци могу се међусобно комбиновати, како би се добила што вјеродостојнија слика о дјетету и како би васпитач могао планирати даљи васпитно-образовни рад.

Административна функција подразумева: вођење радне књиге, вођење књиге за праћење развоја и учења, вођење записника (стручни актив, комисије), вођење записника са састанака тима васпитача (у циљу планирања и унапређивања рада), те вођење остале документације и евиденције. Административна функција има смисла ако написано не остане „мртво слово на папиру”. И ова функција је пут ка побољшању квалитете васпитно-образовног рада у установи.



*Цртеж троипогодишње дјевојчице
„Хоботница.”*

СПЕЦИФИЧНОСТИ РАЗВОЈА И ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНИ РАД СА ПРЕДШКОЛСКОМ ДЈЕЦОМ

Проучавањем (истраживањем) учења и развоја дјете предшколског узраста бавили су се бројни аутори, првенствено психолози. Њихов допринос разумијевању дјете овог узраста је непроцењив. Будући да се васпитачи у предшколској установи појављују као практичари који свакодневно раде са дјецом, њихов задатак (њихова обавеза) је да овладају широком лепезом научних сазнања до којих су дошли развојни психолози.

Унутар развојних раздобља дешавају се промјене у физичком (тјелесном), когнитивном (сазнајном, спознајном, интелектуалном), те у социјалном и емоционалном (социјално-емоционалном) подручју (Табела 4). Међу овим подручјима постоји интеракција и условљеност. Нешто другачију подјелу налазимо у *Програму предшколског васпитања и образовања* у којем се *развој говора, комуникације и стваралаштва* третира одвојено од *интелектуалног (когнитивног) развоја* (Спасојевић, Прибишев Белеслин, Николић, 2007), али само у дидактичком смислу, па можемо рећи да ова два приступа нису у колизији, те да подједнако поштују научне спознаје о развоју дјетета.

Полазећи од приступа цјеложивотног развоја, развој можемо посматрати кроз уклопљеност у вишеструке контексте, кроз:

- нормативне (типичне утицаје, утицаје повезане са узрастом и историјским догађајима) и
- ненормативне утицаје (нетипичне, утицаје који се догађају према непредвидљивом распореду) (Berk, 2008).

Табела 4

Главна подручја развоја (Berk, 2008, стр. 9)

<i>Физички развој</i>	<i>Когнитивни развој</i>	<i>Социјални и емоционални развој</i>
Промјене у:	Промјене у интелектуалним способностима, укључујући:	Промјене у:
– величини тијела,	– пажњу,	– емоционалној комуникацији,
– тјелесним пропорцијама,	– памћење,	– саморазумијевању,
– изгледу,	– академско и свакодневно знање,	– знању о другим људима,
– функционисању тјелесних система,	– рјешавање проблема,	– вјештинама опхођења са другима,
– перцептивним и моторичким способностима,	– машту,	– пријатељствима,
– физичком (тјелесном) здрављу.	– креативност и језик.	– присним односима, те моралном расуђивању и понашању.

Наведена подручја развоја (Табела 4) посматрана су кроз период од рођења до шест (седам) година живота дјетета. Да би се избјегле терминолошке недоумице, у тексту је углавном кориштен појам дијете уз прецизирање узраста. На примјер, према једним ауторима новорођенче је назив који се везује за дијете старости од рођења до двије недјеље (Smiljanić, 1999), док се за друге тај појам односи на дијете старости од рођења до мјесец дана (Ivić i saradnici, 1986). Што се тиче појма дојенче (одојче), сложићемо се да је ријеч о дјетету узраста до годину дана.

Прије него што укажемо на неке специфичности развоја и васпитно-образовног рада на раном узрасту, нужно је указати на *законитости развоја предшколске дјеце*:

- интермитентност,
- алтернативност у развоју,
- константност развојног реда,
- цефало-каудални правац развоја,
- проксимо-дистални правац развоја,
- развој од подједнаке контроле билатералних органа ка бољој контроли унилатералних органа,
- тенденција елиминисања сувишног ангажовања мишића (Smiljanić, 1999).

Интермитентност потиче од латинске ријечи *intermittere* – обуставити, прекинути, „који има прекиде, који је с прекидима, на махове” (Вујаклија, 1996, стр. 347). То је „тенденција да један облик понашања не постаје сталан откако се јави први пут”, већ се више пута наизмјенично јавља и губи, затим се интервали између јављања скраћују и на крају губе, те „одређени облик понашања постаје сталан” (Smiljanić, 1999, стр. 48). На примјер, то можемо примијетити код дјете када уче ходати или изговарати неке ријечи. Често се родитељи одушевљено хвале како је њихово дијете успјело направити неколико корака или изговорити неке ријечи, а онда се разочарају јер наступи „затишје” и не разумију о каквом се „застоју” ради. Ту се прича не завршава, јер се ускоро одређени облици понашања поново јављају, с тим да се постепено интервали између јављања скраћују и на крају потпуно губе. Могли бисмо рећи да се развој остварује кроз *дисконтинуиране* стадијуме, гдје се промјене дешавају изненада и нагло, а не постепено и стално (Berk, 2008). То се дешава и на нивоу можданих структура – „развој дјететовог мозга има врхунце и падове”, па образац раста на махове препознајемо код „проблематичног” двогодишњака (Diamond i Hopson, 2006, стр. 45). Међутим, истовремено постоји и *континуитет* „који се испољава у томе што се особине, које се успоставе у једној етапи, преносе и на сљедеће развојне етапе, утичући на њих (Каменов, 2006). Тако се „способност памћења, присјећања и организовања активности почиње испољавати још у мале дјеце, али наставља сазријевати” све до тинејџерских дана (Diamond i Hopson, 2006, стр. 43). Управо из тих разлога неопходно је дуже и континуирано праћење развоја дјетета, како би се могао донијети закључак да ли је неки облик понашања у процесу развоја или се развио (постао сталан) или се можда примјећује застој у развоју одређених функција, те како би се у складу са тим планирале активности за рад са дјецом.

Алтернативност у развоју је „тенденција да се интензивнији развој разних функција наизмјенично смјењује”, што значи да „у једном периоду интензивно се развија једна функција, а друга стагнира”, те „када се прва усаврши онда се интензивније развијају друге” (Smiljanić, 1999, стр. 48). Познати су примјери када се код дјетета говор развија брзо на уштрб проходавања или обрнуто (*ibidem*). У осмишљавању васпитно-образовног рада са дјецом неопходно је полазити од тога да међу дјецом истог узраста постоје индивидуалне разлике у развоју. Док је код једног дјетета примјетно да интензивно напредује у проходавању, а развој говора је одложен, код другог дјетета (истог узраста) развој говора је у првом плану, а одложено је проходавање.

Константност развојног реда се огледа у непромијењеном редослиједу развојних ступњева, који представљају нивое зрелости (Smiljanić, 1999). То препознајемо у развоју многих функција, а одступања од уобичајеног реда готово да нема. Дobar примјер, и изузетно корисно сазнање за родитеље и васпитаче, је развој дјечијих ликовних способности: 1) ступањ бесмисленог шарања (од друге до четврте/пете године), 2) ступањ схеме (од четврте/пете године до осме), 3) ступањ облика и појава (око осме године) (Karlavaris, 1974) или још пластичнији примјер о постојању одређеног редослиједа развоја је онај када дијете црта људску фигуру: најприје је црта као круг са линијама („пуноглавац” или „главоноги”), а касније је обогађује новим дијеловима (Belamarić, 1987; Karlavaris, 1974). Издвојићемо још један примјер: развој радње хватања почиње најприје хватањем цијелом руком да би касније дијете могло хватати прецизно врховима прстију. Познавање редослиједа развоја неке функције је битан предуслов организовања активности примјерених дјечијим могућностима. Ипак, разлике међу дјецом истог узраста су могуће у погледу брзине (ритма) развоја, па код неке дјеце одређене функције могу да се развијају спорије или брже, постепено или бурно (Ivić i saradnici, 1986). Задатак васпитача је да препозна и упозна „ћуд” сваког дјетета и тако оплемењен да свој допринос у развијању сваке индивидуе понаособ.

Такође, за будућег васпитача, важно је да зна да се свака фаза развоја предшколског дјетета (1. период одојчета – од рођења до прве године, 2. рано дјетињство – од прве до треће године и 3. предшколско дјетињство – од треће до седме године) завршава *кризом*, која се јавља када се код дјеце појаве нове потребе, а стари начини задовољавања тих потреба више нису одговарајући (Djačenko i Lavrentjeva, 1998). Иако су кризе нешто што прати свако дијете на путу његова одрастања, ипак треба знати да се различита дјеца различито носе са овим кризама и то у зависности од помоћи и подршке одраслих који су у свакодневном контакту са њим.

Цефало-каудални правац изведен је од грчке ријечи *kephalē* (глава) и латинске ријечи *cauda* (реп) (Бујаклија, 1996), а подразумева тенденцију у развоју (физичком, моторном и сензорном) према којој развој дјетета у прве двије године живота тече „од главе ка доњим екстремитетима”, па се врх стопала узима као „завршна тачка тог развоја” (Smiljanić, 1999, стр. 49). У моторном развоју то значи да дијете прво подиже главу, касније са главом подиже и рамена, затим заузима полусједећи и сједећи положај, а потом стоји и хода. Активности које се организују са дјецом јасличког узраста нужно је прилагодити и овој тенденцији у развоју.

Проксимо-дистални правац подразумејева да развој (моторни и сензорни) иде „од онога што је било ближе кичменој мождини ка ономе што је од ње удаљеније” (ibidem, стр. 50). Назив проксимо-дистални изведен је од латинских ријечи *proximē* (близу) и *disto* (удаљен) (Ђорђевић, 1997). Функционалне игре су изузетно погодне за развој моторних и сензорних функција. Подразумејају „вишеструко понављање радњи које ангажују понашања која се управо развијају” (Ivić i saradnici, 1986, стр. 81). Избор игре (активности) која ће бити у складу са узрастом и могућностима дјете условљен је и овом законитошћу. Слично је са избором играчака (материјала) које(и) ће бити дјети доступни у игри (активности). На примјер, полазећи од сазнања да дијете: а) хвата предмет цијелом шаком у трећим/четвртим мјесецу, б) хвата ситне предмете палцем и кажипрстом у деветом мјесецу, в) прецизно хвата и ставља ситне предмете у флашу са годину дана, г) покушава да нацрта човјека „пуноглавца” са три/четири године (Ивић, Новак, Атанацковић и Ашковић, 2008), можемо организовати функционалне игре за развој фине моторике са употребом различитих материјала (играчака) у складу са проксимо-дисталним правцем развоја.

Развој од подједнаке контроле билатералних органа ка бољој контроли унилатералних органа је законитост карактеристична за моторни развој и указује на то да је дијете анатомски, физиолошки и функционално углавном симетрично (Smiljanić, 1999). У току развоја, услјед чешћег кориштења једне стране, дијете постаје функционално асиметрично. „Постојање љеворукости је знак другачијег анатомског распореда функција како у кори великог мозга, тако и у мишићним ткивима осталих органа” (Каменов, 2006, стр. 147), што је важно знати како бисмо спријечили било какав облик непримјереног понашања према љеворукој дјети.

Тенденција елиминисања сувишног анагажовања мишића је још једна законитост која се односи на моторни развој. „При савладавању неке моторне вјештине, дијете на млађем узрасту ангажује далеко већи број мишића него што је за вршење те радње потребно”, те „троши превише енергије” (Smiljanić, 1999, стр. 50). Ово је јасно свакоме ко је имао прилику да посматра дијете које савладава неку нову функцију, нешто што није било у његовом искуству или што дијете није у довољној мјери практиковало. С тога је потребно показати разумијевање, подршку и стрпљење у раду са дјетом.

Да би смо боље разумјели дјечију природу и благовремено дјеловали овој листи законитости додаћемо још неке:

- међузависност физичког и психичког развоја,

- пластичност,
- селективност и сопствена мотивација (Ivić i saradnici, 1986).

Међузависност физичког и психичког развоја се огледа у чињеници да је напредак у развоју психичких функција и понашања дјетета раног узраста предодређен морфолошким и функционалним промјенама у његовом организму, али и да психички развој може да утиче на физички (ibidem). Тако промјене у нервном систему, тачније мијелинизација нервних путева, најприје омогућава функционисање основним животним функцијама (дисања, рефлекса, чула вида и слуха), нешто касније сазријевају подручја која обухватају сложенију моторичку контролу и, на крају, подручја мозга која управљају највишим функцијама (свјесношћу, пажњом, памћењем, размишљање) траже највише времена за сазријевање (Diamond i Hopson, 2006). Дакле, од трогодишњака не можемо очекивати да размишља као одрасла особа, јер га у томе ограничава физиологија. Постоје *критични периоди* – одређени временски ограничени периоди када се јавља неуролошка „спремност“ да се одређене функције развијају и развију. Међутим, то не значи да ћемо сједити „скрштених руку“ и чекати. Напротив, правилно осмишљеним и „дозираним“ активностима можемо стварати амбијент за складан психички и физички развој дјетета. На примјер, иако је наука утврдила да између другог и четвртог мјесеца старости долази до великог повећања броја синапси у визуелном кортексу, а да је врхунац густоће синапси у визуелном кортексу у осмом мјесецу (ibidem), то не значи да у периодима када ове синапсе не бујају нећемо чуло вида дјетета излагати стимулативном окружењу (свјетлу, облику, покрету) и то значи да ћемо у критичним периодима појачати стимулацију и извући максимум. Веза покрета и мисли је много већа него што мислимо (Hannaford, 2007), па је дјечи неопходно свакодневно осигурати разноврсне облике кретања и равнотеже, по могућности, на отвореном. Још један примјер који указује на међузависност физичког и психичког развоја огледа се кроз везу емоција и гласа. Спутување отвореног изражавања емоција одражава се на глас. „Ако су вам говорили да будете тихи и да се не правите важни толико често да вам је то спутало живихни дио ваше личности, могуће је да сте изгубили приступ широком спектру својих гласовних могућности, оних које изражавају узбуђење и радост“, те касније када пожелите да изразите одушевљење узвиком, ваш глас се неће повисити (Eps, 2010, стр. 32). Уз покрет, дјечи треба дозволити да испоље аутентичне емоције и да у складу са њима „пусте“ глас.

Пластичност људског мозга подразумева његову велику прилагодљивост, флексибилност и могућност преусмјеравања. Илустроваћемо то сљедећим примјером: када су љекари били присиљени да петогодишњој дјевојчици одстране десну полутку мозга, то ју је довело до немогућности покретања лијеве руке и ноге; али захваљујући интензивном вјежбању дјевојчици се повратио велики дио покретљивости и даље се нормално развијала; након двадесет година имала је изнадпросјечну интелигенцију, нормалан говор, а и развој осталих способности текао је нормално (Diamond i Hopson, 2006). Међутим, за неке функције пластичност може бити доведена у питање уколико се пропусти критични период. На примјер: видна способност дјетета чије је око било прекривено (из здравствених разлога) дужи временски период вјеровато ће бити смањена, осим ако се око открије прије периода од осме до десете године и тако прими нормалну количину подражаја прије завршетка критичног периода (ibidem). Ипак, пластичност се разликује од особе до особе, јер су различите особе изложене различитим животним околностима, и јер се неке лакше а неке теже прилагођавају промјенљивим условима живота (Berk, 2008). На крају, треба нагласити да је пластичност дјецe умногоме одређена условима живота које за њих креирају одрасле особе, што говори о великој одговорност оних који креирају „свијет дјечијег одрастања”.

Селективност значи да дијете, од мноштва утицаја из околине, бира само оне који воде задовољавању његових потреба, а заобилази оне који не одговарају његовим потребама и интересима (Ivić i saradnici, 1986). *Сопствена мотивација* је унутрашњи покретач и кључни чинилац развоја дјетета (ibidem). Селективност и унутрашња мотивација дјетета су оно на чему васпитач треба градити свој однос са дјететом. То значи да ће васпитач прилагодити програм конкретној дјечи и њиховој природи. Но, не смије занемарити значај раног учења, при чему треба водити рачуна о избору метода и средстава рада са дјецом, јер дијете раног узраста (од рођења до треће године) учи по свом личном програму – спонтано учење, а дијете предшколског узраста (између треће и шесте/седме године) учи у оној мјери у којој је програм васпитача постао и његов програм – спонтано-реактивно учење (Vigotski, 1971). У осмишљавању програма рада, васпитачу могу помоћи сазнања развојне психологије о врстама игара с обзиром на узраст (Табела 5) и о карактеристикама игре, јер игра је активност кроз коју се спајају развој и учење.

Табела 5

Врсте игара с обзиром на узраст (према: Elkonjin, 1981; Pijaže i Inhelder, 1978)

<i>Игра</i>	<i>Узраст када се појављује</i>	<i>Обиљежја</i>
Игра сензомоторних функција (функционална игра)	Прве двије године живота (дојеначки и најранији дјечији узраст)	– јавља се прије појаве говора – активира покрете и опажаје – без посредовања мишљења или социјалног живота – егоцентрична мисао
Симболичка (имитативна) игра	Између друге и шесте године (рано и предшколско дјетињство)	– укључује идентификацију са моделом – средство самовјежбања у сазнавању и разумијевању других – средство превазилажења егоцентризма
Игра са правилима	Између седме и дванаесте године (средње дјетињство)	– постоје заједничке обавезе (правила)

Карактеристике игре су сљедеће (Johnson, Christie, and Yawkey 1998):

1. *Небуквалност (недословност)*. Постоји оквир игре који је одваја од свакодневног искуства. Уобичајена значења објеката се замјењују новим, па се активности изводе другачије него у неиграчким условима. Кобајаги став према реалности ослобађа дјецу стега мјеста и времена, те она експериментишу са новим могућностима.
2. *Унутрашња мотивација*. Игра је унутрашње, а не екстерно, мотивисана активност. Мотивација за игру долази из индивидуе.
3. *Оријентација на процес (прије него на продукт)*. Док се дјеца играју њихова пажња је фокусирана на саму активност, прије него на циљеве активности. Средства су важнија од циљева. Будући да нису оптерећена циљем, дјеца слободно испробавају различите варијанте активности, па је игра флексибилнија него понашање оријентисано на циљ.

4. *Слободан избор*. Ово је важан елемент у играма мале дјецу. Исту активност дјеца могу сматрати игром (ако су је слободно изабрала) или радом (ако ју је додијелио васпитач). Како дјеца одрастају фактор слободног избора може постати мање важан и бити замијењен задовољством.
5. *Позитивне емоције*. Игра је обично обиљежена задовољством и уживањем. Понекад игру прати зебња и благи страх, као у случају кад се дијете припрема за спуштање низ стрму падину.

Ове карактеристике одражавају суштинску природу игре (у најширем смислу те ријечи). Уз то, „да би се играо, човјек мора да се осјећа сигурним, а ствари којима се игра не смију да пружају неки озбиљан отпор” (Arnhaјm, 1985, стр. 161). Познајући ове карактеристике игре васпитач може, посматрајући предшколску дјецу у игри, уочити када игра прераста у нешто што није игра, нешто што може угрозити (по било ком основу) дијете или дјецу. Исто тако, игра је оквир кроз који васпитач упознаје дијете, његову суштину.

Специфичности развоја и васпитно-образовног рада на раном узрасту

Специфичности развоја сагледане су у складу са учењима развојне психологије (према: Berk, 2008; Hwang i Nilsson, 2000; Ivić i saradnici, 1986; Ивић, Новак, Атанацковић и Ашковић, 2008; Santrock, 1995). Сва та сазнања неопходан су оријентир васпитачу како би што ефикасније планирао васпитно-образовни рада, али водећи увијек рачуна о јединственој природи сваког дјетета.

Прва година живота

Како тече развој дјетета од рођења до навршене године, те како може да изгледа васпитно-образовни рад са овом дјецом приказано је у Табели 6. Појединачно је описано свако подручје развоја.

Табела 6

Развој и васпитно-образовни рад са дјецом од рођења до прве године живота (према: Berk, 2008; Hwang i Nilsson, 2000; Ivić i saradnici, 1986; Ивић, Новак, Аманацковић и Аикувић, 2008; Santrock, 1995; Smiljanić, 1999)

<i>I. Физички развој</i>	
Чулна осјетљивост и перцепција	
Развој	Васпитно-образовни рад
– веома развијена осјетљивост за додир (посебно у области уста, али и цијеле коже) – способност разликовања дражи топло – хладно – кинестетичка осјетљивост (промјена положаја тијела) – осјетљивост на болне дражи – разликовање основних мириса – са два до три мјесеца дијете разликује слатко, слано, горко – у првим мјесецима чуло вида није морфолошки зрело (оштрина вида довољно је зрела тек око шест мјесеци), али већ у првим мјесецима дијете разликује свјетлост и таму, визуелно фиксира предмет на удаљености од 20-25cm, те прати погледом покрете предмета – већ у првом или другом мјесецу заинтересованост за људско лице (или цртеж људског лица или маску) – у периоду између осмог и дванаестог мјесеца напредак у ефикасности опажања (дијете опажајно разликује све финије нијансе боја, облика, звукова, тактилних, мирисних и других дражи, те за краће вријеме уочава разлике међу дражима)	– дјетету се обраћати лицем окренутим према њему – не мијењати често особу која се бави дјететом – просторије у којима бораве дјеца перцептивно обогатити (богате бојама и облицима) – уносити у видно поље дјетета разноврсне предмете, те мијењати њихов избор и распоред – обезбиједити богату и стимулативну физичку и социјалну средину, која реагује на подстицаје дјетета и која остварује контакт са дјететом

Моторика	
Развој	Васпитно-образовни рад
<i>Рефлекси:</i> –затварање очију или рефлекс очних капака (уколико усмјеримо сјајно свјетло у дјететове очи, дијете брзо затвара очне капке) је трајни рефлекс (Berk, 2008; Santrock, 1995); –рефлекс Бабинског (лепезасто ширење прстију на нози, као реакција дражења табана) ишчезава око шестог мјесеца (Smiljanić, 1999) или између осмог/деветог и дванаестог мјесеца (Berk, 2008; Santrock, 1995); –Мороов рефлекс или рефлекс грљења (код изненадних и јаких звукова или наглих покрета или при наглом губљењу подлоге, ручице се нагло дижу у вертикални положај, као да ће за нешто да се ухвате а онда опет падају) постепено се губи од трећег до четвртог мјесеца (Santrock, 1995) или у шестом мјесецу (Berk, 2008); –рефлекс трзања (реакција на изненадни јак звук) крајем прве године постаје онакав какав је и код одрасле особе; –рефлекс сисања (урођени рефлекс који се самим практиковањем усавршава) након четири мјесеца замјењује вољно сисање (Berk, 2008); –рефлекс хватања или Дарвинов рефлекс (ако длан дјетета дражимо неким предметом, дијете склапа шаку и чврсто хвата предмет) слаби крајем другог мјесеца (Smiljanić, 1999) или после трећег мјесеца и нестаје након годину дана (Santrock, 1995); –рефлекс ходања (дијете одигнуто од подлоге, али тако да дотиче ногама подлогу, прави покрете као да хода) гаси се после неколико недјеља (Smiljanić, 1999) или трећег до четвртог мјесеца (Santrock, 1995);	–како би предуприједила појаву страха, одрасла особа треба имати у виду да Мороов рефлекс може бити подлога за касније страхове (ако се дијете више пута испусти из руку приликом купања, код њега се може развити страх од купања и од воде) –сисање палца се масовно јавља са три мјесеца, а може се продужити и после прве године (нормална појава), па је спутавање дјетета у томе непожељно –тек освојене моторне активности (на примјер, сједење) практиковати краће вријеме –предмети и играчке треба да буду већи како би се хватали објема рукама, а касније (од осмог мјесеца) омогућити дјетету да хвата и мање предмете једном руком –организовати игру тражења скривеног предмета –дијете окружити разним предметима који ће га подстицати на разне активности посматрања, дохватања и хватања (између осмог и једанаестог мјесеца дохватање и хватање интензивно се увјежбавају)

–рефлекс пливања (дијете лежи на стомаку, а руке и ноге праве покрете као да плива) ишчежава између четири и шест мјесеци (Berk, 2008) или између шесто и седмог мјесеца (Santrock, 1995); –тонички вратни рефлекс (дијете у будном стању лежи на леђима са главом окренутом у једну страну) нестаје другог мјесеца (Santrock, 1995) или четвртог мјесеца (Berk, 2008); <i>Развој контролисаних и координисаних покрета (грубе и fine моторике):</i> –развој положаја тијела и кретање (дијете почиње да сједи са шест до седам мјесеци, у деветом мјесецу стоји уз придржавање и почиње да пузи, у десетом мјесецу самостално се подиже у стојећи положај и хода уз придржавање, у дванаестом мјесеци хода уз држање за једну руку и спушта се уз придржавање да би дохватило предмет); –развој радње дохватања (појављује се већ у трећем мјесецу, али у шестом или седмом мјесецу дијете успјешно дохвата предмет, прво објема рукама, а потом и једном); –развој радње хватања (почиње од четвртог мјесеца хватањем цијелом руком, да бисмо са девет мјесеци имали пинцетно хватање или хватање ситних предмета палцем и кажипрстом); –вољно испуштање предмета јавља се у једанаестом мјесецу, а способност стављања предмета на одређено мјесто или бацање предмета тек послије дванаестог мјесеца.	–дјетету показати играчку и мотивисати га да је узме
--	---

2. Интелектуални развој

Сазнајне функције

Развој	Васпитно-образовни рад
–у првим мјесецима живота још се не манифестују сложенији облици сазнајног понашања (интелигенција, говор, памћење)	–сазнајна интересовања за објекте из околине будити и одржавати сталним

–зачеци интелигенција се препознају у ситуацијама када дијете почне изазивати догађаје који му се свиђају, на примјер: дијете (пет до осам мјесеци) користи звечку да би изазвало звук који му прија (то су почеци сазнајних интересовања за објекте из околине) –у периоду између осам и дванаест мјесеци јављају се прве јасне манифестације интелигенције, на примјер: дијете може да антиципира неке догађаје (плаче када види да се мама спрема за одлазак), зна да скривени предмет и даље постоји (тражи га)	уношењем малих измјена у распореду и избору објекта који окружују дијете –подстицати почетак изградње самосазнања: дијете називати његовим именом, изазивати га да имитира покрете дијелова свога тијела које не може видјети (уста, очи, лице) и поздравити сваки његов покушај имитирања, организовати игру тражења скривеног предмета, ставити дијете да се гледа у огледало
Говор	
Развој	Васпитно-образовни рад
–од трећег и четвртог мјесеца почиње развој вокализације (изговарање одређених самогласника или сугласника или њихових комбинација) –од шестог до осмог мјесеца почиње удвајање гласова (ли-ла, ма-ма) –у десетом мјесецу дијете разумије неколико ријечи, слуша и имитира звукове из околине –у десетом и једанаестом мјесецу дијете зна неколико ријечи (мама, тата), а у дванаестом мјесецу извршава једноставне налоге (дођи, немој) –да би дијете разумјело шта значи говор, говор мора бити уклопљен у свакодневне активности и ситуације које дијете разумије	–од првог дана причати беби, уз осмјех на лицу –подржати бебино гласно гукање и чаврљање (родитељи могу да кажу: „Шта каже моја дјевојчица/мој дјечак, ма-ма, ба-ка”; а васпитачи исто али уз изговарање дјечијег имена: „Шта каже _____”) –говор укључити у свакодневне активности (на примјер: дјетету се каже да отвори уста у току храњења, а одрасли отвара уста и показује дјетету шта се од њега очекује или дјетету се каже дај ми руку уз истовремено пружање руке према њему)

3. Социо-емоционални развој

Развој	Васпитно-образовни рад
– већ од другог мјесеца посебна заинтересованост за све што долази из социјалне средине (људско лице и глас, близина других особа, физички контакт) – осмјехивање, гукање – говор изазива најинтензивније социјалне реакције дјетета (од пет мјесеци) – дијете предузима иницијативу (плаче, осмјехује се, гуче, покреће тијело) да привуче одрасле – у деветом мјесецу дијете реагује на своје име, те опонаша радњу махања – у дванаестом мјесецу дијете помаже при облачењу, опонаша једноставне радње укућана или друге дјеце у васпитној групи (жмирка, кашљуца, плази језик) – у првим мјесецима смијех за све, а касније диференцирање (од пет мјесеци дијете разликује пријатељски израз лица од непријатељског, од седам мјесеци почиње да се осмјехује само на позната лица, а у осмом мјесецу код неке дјеце јавља се страх од одвајања и страх од непознатих особа) – емоционална везаност дјетета за особе које се највише баве њиме, које најтачније тумаче његове сигнале и остварују тактилни контакт са њим, те пружају осјећај сигурности – појава гњева (услед спутавања) – страхови се јављају већ у првом мјесецу услед дјеловања интензивних дражи, на примјер, страх од купања и воде, страх од мрака – у шестом и седмом мјесецу дијете се љути ако му се узме играчка, те се смије лику у огледалу	– потенцирати заједничку игру дјетета и одраслог посредовану играчком – задовољити потребу дјетета за њежношћу (тактилним и кинестетичким стимулисањем, миловањем, љуљањем, ношењем, грљењем, причањем) – обезбиједити дјетету храњење (на грудима или флашицом) које ће му осигурати осјећај сигурности и релаксације (њечно држати дијете у наручју, миловати га, причати му благим гласом) – за отклањање негативних ефеката страха од одвајања омогућити дјетету да се емоционално веже за више особа (контакти са особама које могу да разумију дјететове жеље и сигнале, да му приђу у правом тренутку) – страх од непознатих особа предуприједити (појављивање непознате особе са познатом, непозната особа се не приближава нагло, те ненаметљиво и пријатељски успоставља контакт са дјететом)

За разлику од рефлекса (без контроле великог мозга) од којих се већина почиње јављати (у првом мјесецу) и нестајати (од другог до два-наестог мјесеца) веома рано, вољна контрола покрета (зависи од сазријевања нервног система) се постепено успоставља „у правцу од главе ка доњим удовима и у правцу од средине ка периферији тијела” (Ivić i saradnici, 1986, стр. 64). Ипак, значај рефлекса не треба занемарити, јер су важан показатељ нормалног функционисања нервног система (Hwang i Nilsson, 2000), те имају функцију у даљем развоју (Berk, 2008; Zlotovic, 1986). Тако се рефлекс трзања сматра наговјештајем каснијег страха од новине или Мороов рефлекс зачетком одбране од опасности падања (Zlotovic, 1986). То су чињенице од који полазимо при организовању активности и игре са дјецом овог узраста.

Друга половина прве године је период појављивања првих дјечијих страхова (страха од непознатих особа и страх од одвајања), који могу бити основа каснијег јављања многих других страхова (Zlotovic, 1986). Међутим, разлике у интензитету и учесталости првих, али и каснијих, страхова условљене су бројним факторима. Тако на примјер јачина страха од непознатих особа зависи од: броја особа које се баве дјететом, односа мајке према непознатој особи, од понашања непознате особе, околности под којима се сусрећу дијете и непозната особа и слично (ibidem). Све ово нам говори да први контакти дјетета са непознатим особама треба да буду постепени, ненаметљиви, обојени топлином.

Овдје је неопходно указати да „дјететова моторичка постигнућа снажно утичу на његове социјалне односе” (Berk, 2008, стр. 129), али и обрнуто, кроз стимулативну социјалну интеракцију дјеца се максимално физички ангажују. Подстакнута другим особама дјеца савлађују моторичке изазове, при чему се јављају пријатне емоције. Такође, показало се да „недостатак емоционалних контаката у раном периоду може имати трајне негативне посљедице у интелектуалном развоју дјетета” (Smiljanić, 1999, стр. 79). Чувени психолог Ерик Ериксон прву фазу живота везује за период од рођења до осамнаест мјесеци и назива је фазом стицања осјећања повјерења, насупротив стицању осјећања неповјерења. Управо, анализирајући карактеристике ове фазе можемо сагледати какав је однос између физичког, интелектуалног и социо-емоционалног развоја. Задовољавање бебиних физиолошких и физичких (потреба за храном, чистоћом, сном и топлотом), али и психолошких (да буде милована, да јој се говори, да се љуља, да се држи у крилу, да се са њом

игра) потреба пут је ка развијању повјерења (*ibidem*). То је предуслов оптималног емоционалног развоја.

У периоду од рођења до године дана дјеца уче путем класичног (већ од првог мјесеца) и инструменталног (оперативног) условљавања (од трећег мјесеца), те асоцијативно (од осмог мјесеца) и путем имитације (од осмог мјесеца, али се наслућује и раније) (Ivić i saradnici, 1986). Захваљујући асоцијативном учењу дијете почиње да предвиђа појаве (догађаје, особе, предмете). На примјер, ако се појави једна особа коју је раније виђало са другом особом, оно очекује да се појави и та друга особа. То своје очекивање не може да изрази ријечима, али може гестовима. Активном употребом гестова и експресије учествује у предвербалном дијалогу који се појављује у другој половини прве године (Greenspan and Benderly, 1997).

Уз ове облике учења важно је указати и на значај привикавања (постепено слабљење одговора због понављања истог подражаја) и обнављања (реакција снажнијег интензитета на промјену унесену у познату околину), који повећавају ефикасност учења (Berk, 2008). У периоду између осмог и дванаестог мјесеца успоставља се ритам храњења и спавања, дијете се навикава на одређени положај и начин храњења (Ivić i saradnici, 1986). Ово треба имати у виду, јер промјене у околини могу да дјелују као дистрактор или као подстицај. Док, с једне стране, дијете треба да се навикне на правила (режим) које се односе на задовољавање физиолошких потреба, с друге стране, сам процес учења треба организовати у стимулативном окружењу које ћемо, с времена на вријеме, мијењати. Навикавање и обнављање иду руку под руку. Без навикавања дијете би било оптерећено реаговањем на познате подражаје, а без обнављања не би било реаговања на ново и изостао би напредак како у развоју тако и у учењу.

Друга година живота

У Табели 7 приказан је развој дјетета од дванаест мјесеци до навршене двије године. Описано је свако подручје развоја и препоруке за васпитно-образовни рад са дјецом.

Табела 7

Развој и васпитно-образовни рад са дјецом од прве до друге године живота (према: Berk, 2008; Ivić i saradnici, 1986; Ивић, Новак, Атанацковић и Ашковић, 2008)

I. Физички развој	
Моторика	
Развој	Васпитно-образовни рад
– већина дјеце прохода између дванаестог и осамнаестог мјесеца живота (просјечни узраст је четрнаест мјесеци) – усавршавање ходања, покрета дохватања и финих покрета хватања врховима прстију – зида прве куле од коцака (око петнаестог мјесеца) – у овом периоду (нарочито око осамнаестог или деветнаестог мјесеца) дијете може да: дохвата и хвата предмете, узима, носи и премјешта предмете, листа књигу страницу по страницу, држи у исто вријеме више коцки у рукама, баца и котрља лопту, ставља кључ у браву, помаже при облачењу и свлачењу, држи кашику и користи је при храћењу, држи оловку и повлачи је по папиру (имитирајући вуче прво праве црте, а послије спиралне линије) – око осамнаестог мјесеца дијете сједа само на столицу и пење се уз степенице уз држање за једну руку, око двадесетпрвог мјесеца дијете силази низ степенице уз држање за руку, око двадесетчетвртог мјесеца дијете се пење уз степенице без придржавања и подиже предмет са пода без придржавања – у периоду између двадесетог и двадесетдругог мјесеца дијете: брзо хода, трчи, скаче, шути лопту, отвара врата – око двадесетчетвртог мјесеца дијете може да ниже перле, те да пресавија папир – између осамнаестог и двадесетчетвртог мјесеца, израженија је доминантна употреба једне стране тијела (латерализација)	– васпитачи требају имати у виду да је проходавање дуг процес: чак и кад самостално прави прве кораке, дијете је још увијек несигурно у корачању, па га треба подстицати игром <i>Дођи мени</i> – омогућити дјечи да манипулушу предметима (предмете хватају врховима прстију уз опозицију палца, могу их разгледати у току радње, јер нису скривени у шапи) – радо се играју хватања ситних предмета (узимање перли и других ситних предмета и њихово спуштање у флаше), те уживају у играма бацања предмета (без одређеног правца) – организовати активности које физички ангажују цијело тијело (брзо ходање, трчање, скакање и шутирање лопте)

Перцепција	
Развој	Васпитно-образовни рад
–у овом периоду даље се одвија процес квантитативног развоја: перцепција је ефикаснија и бржа, јер покрети одговарајућих органа постају бржи и убрзава се процес обраде перцептивних података у мозгу –око петнаестог мјесеца дијете препознаје ликове и предмете на слици (на примјер: пса, мачку и друге животиње које је раније видјело) –око осамнаестог мјесеца дијете може брзо да одреди извор звука –са двије године дијете исправља слику окренуту наопако, само разгледа сликовницу, локализује звук који допире из друге просторије	–што чешће укључивати дијете (нарочито у другој половини овог периода) у различите активности: разврставање предмета по боји или облику (чешће је спаривање предмета на основу сличности по облику него по боји), уметање предмета у одговарајућа удубљења, уметање мањих предмета у веће, окретање слика предмета у прави положај и слично –окожити дијете сликовницама (у току разгледања сликовница тражити од дјетета да нам каже шта види на сликама)

2. Интелектуални развој

Сазнајне функције	
Развој	Васпитно-образовни рад
–сензомоторна или практична интелигенција дјетета (појавила се у претходном периоду) бурно се развија у периоду од дванаест до осамнаест мјесеци: дијете је усмјерено ка околини и предметима који га окружују	–омогућити дјетету да манипулише предметима (дохвата, хвата, разгледа, опипава, врши низ покушаја и проба)

–у овом периоду долази до изражаја способност довођења у однос и комбиновања предмета – дијете може: да гради куле; да ставља перле у флаше; да оставља траг оловком на папиру; да привуче шпагу и узме предмет завезан за други крај; да привуче колица и дође до играчке у њој; да привуче подлогу на којој је предмет, дохвати га и њиме гађа други предмет да би изазвало очекивани звук; па и да (пред крај овог периода) употрејеби штап као оруђе за дохватање удаљених предмета (без практичног пробавања, увиђањем) –у другој половини овог периода дијете интензивније истражује предмете и може се дуго само забављати играјући се предметима, јавља се симболичка игра (игра представљања) –на крају друге године прелазак са сензомоторне на симболичку интелигенцију (способност представљања у виду менталних слика, употребе симбола и знакова, одложене имитације)	–будући да дијете привлаче новине и разлике међу предметима, треба му омогућити да истражује и открива (на примјер, дијете баца различите предмете на под како би утврдило који предмет при паду производи звук а који не или баца исти предмет на различите начине и са различитих висина како би утврдило разлике у произведеном звуку) –васпитач може поставити пред дијете низ изазова: да покаже предмет из непосредне околине и да га доведе у однос са другим или да покаже дијелове тијела (око, глава, нос), а нешто касније (на крају овог периода): да покаже пет дијелова тијела, да издвоји један предмет из хрпе, да од неколико показаних предмета препозна који је предмет сакриве, те да придружи предмете у скуп (два идентична облика или боје)
--	--

Говор	
Развој	Васпитно-образовни рад
–у периоду од дванаест до осамнаест мјесеци већина дјеце изговара прве ријечи које имају смисла, а од осамнаест мјесеци прве реченице – најприје реченице од двије ријечи (именице и глагола); касније реченице од три ријечи (именице, глагола и придјева), а на крају овог периода дјеца умију да одговарају на питања –постепено се појављују гестови: гест показивања прстом (са или без ријечи „то”), гест одмахивања главом и негације („не”), гест показивања да се дјетету спава или да хоће да једе или пије –пред крај овог периода нагли пораст рјечника који дијете активно користи: 200–250 ријечи у узрасту од двије године, за разлику од 10–20 ријечи у осамнаест мјесеци (ипак, велике су индивидуалне разлике: нека дјеца више користе ријечи, друга радије прибјегавају гестовном говору, а трећа комбинују једно и друго)	–све оно што дијете разумије у ситуацији у којој се налази истовремено исказивати и ријечима: предмете треба више пута и тачно именовати показујући на њих; реченице које користимо треба да буду кратке, јасне и повезане са оним што се њима исказује; неопходно је пратити њихове реакције да бисмо видјели да ли разумију оно што им се каже –подстицати употребу ријечи, гестова и пантомиме за споразумијевање, кроз конкретне ситуације

3. Социо-емоционални развој

Развој	Васпитно-образовни рад
–страх од одвајања уколико се појавио у претходном периоду наставља се и појачава, а почиње да опада и престаје бурно да се испољава тек крајем овог периода –страх од непознатих особа достиже врхунац између дванаест и петнаест мјесеци –дијете показује интересовање за другу дјецу и ступа у интеракцију са другом дјецом (у виду сарадње, а понекад у виду сукоба: због играчке, због такмичења да се привуче пажња одраслих), али се углавном игра само (прва половина овог периода)	–заинтересованост дјеце за вршњаке је добра основа за подстицање позитивне сарадње која се може развијати у току манипулативних и експлоративних игара са предметима, у моторичким играма (угледају се једни на друге и имитирају радњу)

–на крају овог периода јавља се паралелна игра (дијете се игра поред вршњака и повремено им даје или показује играчку), али и уживање у играма борбе са вршњацима –може да се јави љубомора, јер је одрасла особа за коју је дијете везано у интеракцији са другим дјететом –пред крај овог периода може се примијетити саосјећање дјетета са другом дјецом и одраслим особама (тјеша их гестовима) –невербално споразумијевање одраслих и дјеце је у почетку веома развијено, а касније се све више, уз неverbално, уноси споразумијевање помоћу ријечи –дијете показује социјалну отвореност према одраслим особама (позитивно се одазива на иницијативу одрасле особе која га укључује у заједничке активности и хоће да изведе радње онако како то одрасли покаже, али и само даје иницијативу за заједничке активности) –у овом периоду дијете постепено стиче бројне хигијенске навике (од одраслих који брину о дјетету очекује се висок ниво стрпљења и разумијевања)	–социјалну отвореност дјетета према одраслим особама васпитач може искористити као средство да се дијете оспособи да постепено преузме неке радње самопослуживања (при храћењу или одјевању), па да на крају овог периода може да скида гаћице, панталоне, капут, јакну, те пије само из шоље –васпитачи (одрасли) морају знати да навикавање на чистоћу (контролу пражњења бешике и цријева): представља дуг процес, треба да се одвија у опуштеној атмосфери прилагођеној дјеци, не почиње и не завршава у исто вријеме за сву дјецу, не смије бити праћено кажњавањем нити критиком („ти си неваљало дијете”) –учити дијете да се користи кашиком, да иде на прање руку прије и после једења (друга половина овог периода)
--	---

Како се, у периоду од рођења до друге године, са нивоа дјеловања постепено прелази на ментални ниво можемо сликовито објаснити помоћу Пијажеове когнитивно-развојне теорије. *Схеме* или специфичне

психолошке структуре, као организовани начини придавања смисла проживљеним искуствима, се са узрастом мијењају:

- у почетку су сензомоторички обрасци дјеловања (шестомјесечно дијете испушта предмет и знатижељно посматра шта ће се десити);
- касније су у већој мјери вољне и креативне (у осамнаестом мјесецу дијете на различите начине баца предмете низ степенице: једне најприје завитла у зрак, друге одбија од зид, треће њежно испушта, а четврте енергично баца);
- затим се помичу са нивоа дјеловања на ментални ниво (дијете почиње да мисли прије него што нешто учини и постепено прелази са сензомоторног на предоперативни стадијум) (Berk, 2008).

У овом (од дванаест до двадесетчетири мјесеца) и наредним периодима перцептивне функције се „све више користе при рјешавању практичних и сазнајних проблема” (Ivić i saradnici, 1986, стр. 144). На тај начин перцепција се све више ставља у функцију практичног понашања и развоја различитих способности (интелигенција). Долази и до значајног помака у развоју говора. Дијете „разумије говор који се односи на ситуације, појаве и активности које се одвијају пред његовим очима и уз његово учешће”, али „не разумије говор који није повезан са ситуацијом (на примјер, говор о нечему што се раније десило, о одсутним предметима и догађајима, говор преко телефона)” (ibidem, стр. 148). Нарочито велики скок је примјетан пред крај овог развојног периода када долази до наглог пораста рјечника. Наиме, дијете схвата да свака ствар може да има своје име (ibidem).

Од петнаестог мјесеца дијете почиње испитивати појаве у свијету гестом показивања предмета некој особи. „Показујући тако предмет, који је често ван дохвата његове руке, дијете провјерава, према реакцијама мајке, његово значање и вриједност” (Zlotovic, 1986, стр. 30). Тумачећи реакције мајке, оно доказује своју моћ расуђивања (ibidem). Васпитач може организовати активност у којој ће дјеца (или васпитач) показивати предмете у просторији или на слици (примјерено њиховом узрасту), покушати именовати предмете, а затим показати (уз вербалну пратњу васпитача) чему служе.

Учење у овом периоду се одвија, као и у претходном периоду, на основу класичног и оперантног условљавања, асоцијативног учења и учења помоћу модела. На примјер: како би се „опробало” у новој улози и изједначило са моделом и како би видјело реакцију родитеља, дијете пред

родитељима понавља до детаља напад бијеса које је претходно видјело од другог дјетета (Jovanović Magyar, 2008). Имитацијом дијете истражује и учи о социјалном свијету. Одрасли могу својим примјером навести дијете на пожељно понашање, а опонашањем поступака других дијете уочава сличности између својих поступака и поступака других, те упознаје себе и друге (Berk, 2008). Рано дјетињство је период када се јавља симболичка (имитативна) игра – дијете кобајаги обавља низ активности: храни и успављује лутку, чита књигу, пере суђе, вози аутомобил, пије пиће и слично. Међутим, иако имитативна игра представља мисаону активност, треба нагласити да је ријеч о егоцентричној мисаоној активности (Pijažе i Inhelder, 1978). Дијете имитира неки поступак који је раније видјело, али то чини из властите перспективе, по својој мјери, а не по мјери стварности.

Крајем овог периода јавља се учење увиђањем. То значи да дјеца могу, у мислима (без практичних пробавања), да повежу предмет (који им је циљ) са штапом (средством) који ће им послужити да дођу до циља. Дијете „почиње да представља у себи односе циља и средства, да мисли ослањајући се на представе”, па је „у стању да тачно зна гдје се предмет налази чак и ако није могло да види сва његова кретања” (Ivić i saradnici, 1986, стр. 185). Све то даје шире могућности васпитачу у осмишљавању дневних активности.

Први знаци изградње сопствене личности и сопственог идентитета почињу да се називу око осамнаестог мјесеца када нека дјеца могу, пред огледалом, препознати себе (ibidem). Осјећање личног идентитета и сазнање о себи се развијају и у наредном периоду, па дијете (од друге до треће године): „познаје своје тијело и његове дијелове, умије да локализује многе осјете који долазе из његовог тијела, препознаје јасно свој лик у огледалу, па и на фотографији, зна своје име и свој пол, употребљава личне замјенице” (ibidem, стр. 231). Тек касније, од пете/шесте године дијете поима себе као особу која ће, и промјеном занимања или мјеста становања током живота, у основи остати иста (Hwang i Nilsson, 2000). Уз свијест о себи дијете развија и свијест о другима, а у томе му увелико помаже имитативна игра.

У овом периоду јавља се *криза друге/треће године* која се манифестује кроз тежњу ка самосталности (жеља дјетета да самостално чини и оно што објективно не може), тврдоглавост, негативизам, повремено намјерно кршење забрана и бијес (ако се дјетету нешто упорно намеће) (Ivić i saradnici, 1986). Дијете постаје свјесно себе, „одвојило је себе од одраслог”, па жели да буде као одрасли али не може, те „протестује против свог бесправног положаја” (Djačenko i Lavrentjeva, 1998, стр. 24). То је период када долази до

бујања неуронских веза (друга/трећа година), последице чега наступа стабилизација – добро кориштене везе ојачају, а некориштене слабе, што „почиње у средњем и касном дјетињству и наставља се током адолесценције” (Diamond i Hopson, 2006, стр. 47). Игра кроз коју дијете симулира стварну активност (игра улога) пут је за успјешно превазилажење ове кризе.

Будући да се у овом периоду појављује интерес дјецe за вршњаке, могући су и сукоби међу дјецом. Често су они резултат ненамјерног удараца, али и отимања играчке. У већини случајева дјецa проналазе излаз сама, сем у изузетним ситуацијама (агресивна дјецa) када морају интервенисати одрасли. Међутим, како би се избјегле ситуације сукоба, нужно је дјеловати превентивно: обезбиједити довољно играчака, иницирати активности које су за дјецу привлачне, подијелити улоге у групи према индивидуалним карактеристикама дјецe, благовремено предлагати нове активности, смиривати фрустрирану дјецу и слично (Ivić i saradnici, 1986). Исто тако, превентивно можемо дјеловати постављањем граница у понашању. Када су дјетету јасна правила понашања (шта је дозвољено, а шта није), оно ће се осјећати сигурно и моћи ће да предвиђа које понашање ће бити одобрено, а које не (Стојановић, 2007). Добро је користити сазнање да, због природе психе двогодишњака, његову пажњу можемо лако преусмјерити на нешто друго (Djačenko i Lavrentjeva, 1998), па је и то добар начин да се избјегне конфликт.

Трећа година живота

У наставку је приказан развој дјетета од друге до треће године (Табела 8). Уз свако подручје развоја указано је на могућност васпитно-образовног рада са дјецом.

Табела 8

Развој и васпитно-образовни рад са дјецом од друге до треће године живота (према: Berk, 2008; Buzan, 2007; Ivić i saradnici, 1986; Ивић, Новак, Атанацковић и Аишковић, 2008)

I. Физички развој	
Моторика	
Развој	Васпитно-образовни рад
– дијете је стално у покрету – усавршавање способности одржавања равнотеже: дијете се игра разних игара балансирања, може да баци лопту а да не изгуби равнотежу, кратко може да стоји на једној нози – радње локомоције постају сложеније: дијете може да хода у одређеном правцу, да мијења правац, да иде уназад, може само да силази низ степенице без придржавања (степеник по степеник), може да скочи (објема ногама) и да скакуће као зеко, трчи стабилно и брзо, може да вози трицикл уз туђу помоћ (између треће и четврте године може истовремено окретати педале и управљати трициклом) – напредак у контроли радњи које се изводе рукама: усавршава се хватање, дијете може изводити контролисане мање покрете оловком (при шкрабању и цртању ствара ситније шаре), непрецизно сијече маказама, реда коцке у низ, слика користећи водене боје, прави кобасицу од пластелина, у току јела може се служити виљушком, сипа течност у шољу, баца предмет у одређеном правцу и хвата објема рукама бачену лопту, у великој мјери учествује у облачењу и свлачењу сопствене одјеће – израженија је претежна употреба једне стране тијела (руке, ноге)	– организовати разне активности одржавања равнотеже, тако да дијете може: да хода по повученој равној линији, да иде уназад не гледајући куда, да се нагло заустави, да нагло у ходу и у трку промијени правац, да скакуће као зеко, да одржава равнотежу стојећи на једној нози, да баца лопту(е), да се врти у круг – организовати активности у којима ће дијете: опонашати повлачење црте водоравно и усправно, прецртавати круг када му се покаже како се то ради, имитирати цртање крста, слагати коцке и градити, моделовати са пластелином, сјећи папир маказама, пресипати воду, распоређивати облике у рамове (круг, квадрат и троугао), сликати воденим бојама – омогућити дјеци да сама себи послужују храну

Перцепција	
Развој	Васпитно-образовни рад
–развијају се сложенији видови опажајних активности: дијете види али и гледа и посматра, чује али и слуша и ослушкује, додирује али и опипава –дијете уочава детаље на слици, може да препозна себе на фотографији, препознаје књигу са којом се раније упознало –са пуне три године дијете: спарује четири облика (круг, квадрат, троугао и правоугаоник), разврстава предмете по боји или по величини (три боје или величине), разликује хладно од топлог	–организовати опажајне активности које подстичу способност издвајања појединих особина предмета: уметање одређених облика у одговарајуће отворе, у мноштву облика проналажење истог облика као што је показани, састављање фигуре од дијелова, слагање слагалица, препознавање предмета или животиња на основу њихових дијелова, разврставање предмета по боји и величини –васпитач може тражити од дјетета да донесе (са полице) одређену књигу или сликовницу (по избору дјете или самог васпитача) коју ће читати дјеци

2. Интелектуални развој

Сазнајне функције	
Развој	Васпитно-образовни рад
–напредак у области практичног мишљења (рјешавање практичних проблема путем испробавања): дохватање предмета, упоређивање предмета, прављење једноставних конструкција, експериментисање како би се упознале особине предмета	–подстицати конструктивне активности (практичну интелигенцију): зидање кула, прављење воза и моста помоћу коцки, у конструкцијама од пијеска, картона и пластелина

–способност употребе оруђа (употреба једног предмета: за приближавање другог, за одгуривање другог предмета, за сударање са другим предметом) –пред крај овог периода дијете: игра „кобајаги”, игра улоге, поставља питања (Шта је ово? Ко је ко? Како?) –јављају се ријечи које указују на способност за апстракцију и генерализацију (велико, мало, много, исто и различито), те ријечи којима се исказују односи (у, на, иза, испод, горе, доле), може да разумије процес класификације (пас је животиња) –постепено организовање времена: у другој половини треће године дијете почиње да користи ријечи за означавање времена (сада, прије, после), јављају се глаголски облици којима се означава садашње, блиско прошло и будуће вријеме –памћење (дијете може да понови три броја или реченицу од четири ријечи)	–у раду са дјецом организовати игре које се заснивају на способности употребе оруђа: игре лопатицама (у пијеску), грабљлицама, малим пластичним алатима (чекић), разним ручкама (за вучење или гурање колица), употребе столице (кутија, сандука), за дохватање предмета који су високо постављени, употреба полуга, палица за изгуравање предмета (испод кревета, из неке посуде), посуде за преношење –организовати игру „кобајаги” (игра замишљања или „као да”), игру улога (васпитача, продавца, доктора) –организовати активности кроз које ће дјеца моћи уочавати разлике (на примјер, од три приказане лопте питати дијете која је лопта највећа) и односе међу предметима (на примјер, питати дијете шта је иза лутке)
--	---

Говор	
Развој	Васпитно-образовни рад
– може се уочити почетна способност дјетета да разумије говор и без ослањања на невербалне сигнале – са три године рјечник дјетета: 600–800 ријечи (велике су индивидуалне разлике) – квалитативни развој говора: јављају се приједлози (у, на, иза, испод, изнад), ознаке за поједина својства предмета (велики, мали, ознаке за боју), ознаке за вријеме (сада, па, послје, када) – повећање дужине реченице и исказивање сложенијег односа: „дјевојчица баца лопту” (вршилац радње – радња – објекат радње) или „дјечак се игра у парку” (вршилац радње – радња – мјесто радње) – око тридесетог мјесеца дијете рецитује краће рецитације, разумије питања: Ко скаче? Шта радиш са овим? – пред крај овог периода дијете употребљава замјенице, тражи да му се причају омиљене приче, прича доживљаје, те поставља питања: Гдје? Шта? Ко? – у односу на претходни, у овом периоду артикулација (изговор) је много боља	– исправљање дјететовог изговора не смије бити директно и увредљиво за дијете, већ кроз игру имитирања и кроз фонетске игре (игре изговарања различитих гласова у различитим реченицама или у стиховима) – читати дјецима њима омиљене сликовнице и књиге (бајке, пјесме) – одговарати дјецима на питања, али их и подстицати на разговор и причање доживљаја
3. Социо-емоционални развој	
Развој	Васпитно-образовни рад
– краће растанке дијете може да прихвати без бурног реаговања и може да се дуже само бави неком активношћу – главни извор учења и развоја дјетета и даље су активности у којима је дијете у интеракцији са одраслом особом (дијете ужива да помаже одраслима у активностима)	– практиковати заједничке активности дјетета и одраслог: учествовање дјетета у пословима одраслог, шетње, разгледање албума фотографија, гледање цртаних филмова, читање сликовница, причање прича

–пред крај овог периода дијете користи ријечи учтивости (молим, хвала, извини), игру често прати говором, покушава да поспреми играчке –дјеца су заинтересована за другу дјецу, доминирају паралелне активности (паралелна игра, свако говори за себе, одвојене практичне активности), уз повремене праве интеракције (размјена играчака, саосјећање и плакање, држање за руке) –чест извор сукоба су: играчка, мјесто у соби, задобијање симпатије одраслог, осјећање власништва –на вријеме користи WC-шољу, не мокри ноћу (тридесети мјесец)	–одрасли треба да имају у виду да су сукоби међу дјецом нормалне појаве у развоју дјетета (прате формирање самосталне личности), те да је њихов задатак: да одвоје дјецу и успоставе правила понашања (без кажњавања, те без изазивања страха и осјећања кривице) или да дозволе дјечи да сама ријеше сукоб (ако нико од дјете није угрожен) или да дјелују превентивно (подстичу дјецу на активности које су им интересантне) –организовати групно вођену игру (<i>Ринге раја</i>)
--	--

Поред облика учења (класично и оперантно условљавање, асоцијативно учење, те учење путем имитације) који су карактеристични за претходне развојне периоде, у овом периоду појављују се и почетни облици идентификације (поистовјеђивање, играње цјеловите улоге неке, најчешће, дјетету блиске особе) (Ivić i saradnici, 1986). И даље је важно имати на уму да дијете до три године учи по свом личном програму, спонтано, оно што се подудара са његовим интересима (Vigotski, 1971).

Иако дијете у периоду између друге и треће године развија сложене више видове опажајних активности, ипак је систематичније опажајно истраживање предмета тек у зачетку, па је опажање још увијек подложно првом утиску и издвајају поједине особине предмета само када је ријеч о особини битној за испуњавање неког задатка (Ivić i saradnici, 1986). Слично је и са развојем сазнајних функција. Напредак у области прак-

тичног мишљења и даље је у првом плану, али, захваљујући развијању способности рјешавања проблема уз помоћ представа (унутрашњих или менталних слика) и говора, у периоду између друге и треће године, извјесне су и промјене у развоју сазнајних функција (ibidem). У ранијем периоду дијете је постављало питања „Гдје?” и „Шта је то?”, а у овом периоду јавља се питање „Зашто?” (Pijaže i Inhelder, 1978; Rjepina, Lavrov i Lavrova, 1969), на које одрасли понекад не могу ни да одговоре, јер се питање истовремено односи и на циљ и узрок (кликер се котрља према другој особи низ благо нагнуту површину, дијете пита: „Зашто се кликер котрља?”, но одговор: „Зато што је тераса коса” није му довољан, јер представља узрочно објашњење које није обухватило и циљ) (Pijaže i Inhelder, 1978, стр. 21). Такође, како дијете тражи узрок свему, дешава се да у питању споји случајне појаве (на примјер: „Зашто се Женевско језеро не протеже до Берна?”) (ibidem). Одрасли и не требају покушавати дати одговор који садржи узрочно-последично објашњење, јер дијете мисли на конкретном нивоу и одговор схвата ако је уобличен на том нивоу (Jovanović Magyar, 2008). Све ово отвара могућност организовања активности кроз које ће дјеца спознавати свијет око себе на њима примјерен начин и добијати одговоре на конкретном и очигледном нивоу.

Будући да је почетком треће године дијете способно да размишља о предметима и особама и онда када нису пред њим, од њега се очекује да може да прави планове (Radisavljević, 2010). Уз размишљање, све више се служи маштом, а игра постепено добија своје нове облике: док му је у осамнаестом мјесецу било драго што мајци, која му је дала крпицу, помаже око брисања; годину дана после је узело је са штрика пешкир, поквасило га и опрало врата собе – не имитира мајку, већ док мајке нема само измишља крпу за прање уображавајући да ради оно што мајка ради (ibidem). Васпитач може укључити дјецу у прављење планова за наредни дан. На примјер, тражити од дјеце да кажу који материјал треба да припреме за одређену активност и да га припреме.

Иако, социјалне норме и правила понашања дијете углавном прихвата, ипак, због развојних карактеристика, дијете у неким ситуацијама не може да прихвати захтјеве одраслог, нарочито ако одрасли није досљедан у њима. Како би дјетету помогао у учењу норми социјалног понашања, одрасли би требао да „позитивно подстиче дијете на активности, даје му добре узор понашања које оно понавља у својим имитацијама и идентификацијама, ако забране које су нужне даје на смирен али категоричан начин, ако је прије свега усмјерен на позитивна дјететова достигнућа и више хвали оно што

треба него што кажњава оно што не треба” (Ivić i saradnici, 1986, стр. 230). Вербално поучавање, уз дуга образлагања, даје слабе резултате.

Један од ефикаснијих начина да се регулишу емоције (на примјер: узнемиреност), који можемо практиковати на овом узрасту, јесте скретање пажње на нешто друго – „преусмјеравање пажње у форми игре” (Djačenko i Lavrentjeva, 1998, стр. 71). Важно је да се занимање дјетета одржи довољно дуго на новом предмету да би се амигдала (центар у мозгу задужен за емоционално дјеловање) могла смирити (Goleman, 2015). То је прва степеница на путу ка развијању способности самоконтроле, која подразумијева напор да се пажња усмјери, а дистрактори (ометачи) занемаре онда када ми то желимо. Јачање самоконтроле (извршне пажње) на предшколском узрасту може се позитивно одразити на здравље и финансијски успјех у зрелим годинама живота (ibidem). За све оне који раде са дјецом порука је јасна: од треће године живота омогућити дјечи да вјежбају самоконтролу.

Социјално-емоционални односи и прве игре

Успјешан развој и учење дјетета раног узраста, уз бригу о тјелесним потребама, највише зависе од складних социо-емоционалних односа одраслих према овој дјечи, па је важно указати на битне карактеристике тих односа (Табела 9). Складни социо-емоционални односи са дјецом раног узраста су основа успјешног васпитно-образовног рада.

Табела 9

Социјално-емоционални односи са дјецом раног узраста (према: Ivić i saradnici, 1986)

<i>Социјално-емоционални односи</i>	
дјеца од 0 до 8 мјесеци	–њежно повијање, облачење и хранење, без грубих покрета, са осмјехом и уз причу (задовољити физиолошку, емотивну и психолошку глад) –комуницирати са бебом коју смо пустили да се краће вријеме, без одјеће, слободно бацака –вербално подржати бебино гукање (Шта каже _____: ба-ба, ма-ма, те-та) –хранити бебу у тихој и опуштеној атмосфери (не остављати је саму ако се храни помоћу флашице)

	–припрема за сан (њежно миловање, пријатан израз лица и рецитоване успаванке благим гласом) –држати дијете у наручју и показивати му (уз вербално комуницирање): падање кише (пада киша – кап-кап-кап), кретање аутомобила (би-би) и слично –изводити различите варијанте бројалица (таши, таши...) –играти се са дјететом различитих скривалица (затварати и отварати очи пред дјететом, прекривати марамом или рукама лице, скривати се дјелимично иза неког предмета) –избјежавати изненадне и необичне ситуације и лица
дјеца од 8 до 12 мјесеци	–дијете је изградило емоционалне односе са другим особама и емоционално се везало за одређене особе, па треба избјежавати ситуације у којима се смјењује велики број особа које воде бригу о дјетету –сусрет са оним (особом, храном, простором) што је за дијете непознато (да не буде: нагло, наметљиво, бучно, без присуства познате особе, када се дијете лоше осјећа или када је мајка нерасположена) –иако не говори, дијете по изразу лица одраслих разумије и препознаје емоције, и на тај начин учи како да се понаша: 1) у појединим ситуацијама дијете треба ограничити озбиљним изразом лица уз адекватну реченицу (Ако дираш, може да падне: бам), без сувише интензивног изражавања незадовољства и галаме или 2) када пресвлади дијете, одрасла особа прави њежне покрете, смијеши се и разговара са дјететом –заједничке игре дјетета и одраслих: игра бацања и додавања (лопту или играчку коју дијете спонтано баци, вратити дјетету подстичући га на понављање исте радње: гдје је лопта...ево је...баци лопту...браво), игре скривалице (различите варијанте: дјелимично се сакрити иза кревета или рукама прекрити лице, прекрити дјететово лице ако оно то покуша само или прекрити разне предмет у игри тражења скривеног предмета), игре „Волим лутку, меду...” (дјетету показати лутку и миловати је: Драга лутка...), игре једноставних налога (код облачења: дај руку, ногу, патику... или донеси меду, лутку...),

	игре разумијевања (одрасли изведе једну радњу – узме ципелу, а дијете изведе другу радњу – пружа ногу, што показује да се разумију – говор помоћу радњи и гестова) и именовања (разговјетно именовање предмета или особе или дијелова тијела, уз јасно показивање на шта се та ријеч односи) –изводити различите варијанте бројалица (таши, таши...) –омогућити дјетету да оствари контакт и са другом дјецом
дјеца од 12 до 18 мјесеци	–како би дјеца била опуштена, сигурна, безбрижна и срећна, у ситуацијама његе (храћења, пресвлачења, спавања) понашање мајке (родитеља) требало би да буде смирено, складно, без наглих покрета, благог гласа –дијете постаје активније у радњама, на примјер: у току пресвлачења дијете може да се мотивише (дај ми руку, дај ми ногу, добро ти иде...) –једноставне норме понашања, везане за задовољавање физиолошких потреба (да храну узима кашиком а не прстима, да не лупа тањиром и слично), дијете може да усвоји по моделу –ситуације у којима се социјално-емоционалне активности развијају као релативно самосталне су: свјесно испуштање и бацање играчака (1. позив за игру, који треба прихватити и подржати или 2. баци једну и тражи другу играчку), додавање играчака на захтјев (дијете треба да разумије значање налога, па му се каже: донеси меду, а када донесе играчку дочекати га осмјехом и помиловати га), показивање и демонстрирање другој особи (некада је иницирана од дјеце: шта је то, гдје су очи, гдје је нос), скривалице (као у претходном периоду, али су дјеца покретљивија и боље се оријентишу у простору), имитативне игре (како дијете спава, како тета чита) –подстицати дјецу да ступају у интеракцију са другом дјецом

дјеца од 18 до 24 мјесеца	–комуникација одраслих са дјететом треба да буде досљедна, смирена и прилагођена индивидуалности дјетета –његе дјетета пружа велике могућности за развој социо-емоционалних односа (купање, хранење, успављивање, контролисање пражњења мокраћне бешике и цријева) –осим свакодневних активности око његе дјетета, могу се веома успјешно организовати следеће активности: симболичке игре (васпитач имитира: животиње, љуљање бебе, заливање цвијећа, те подстиче дијете да исто чини или да погађа шта други васпитач ради), експлоративне игре са предметима (опипавање, мирисање, ударање, шкрабање по папиру, редање камења и сипање пијеска и слично), учешће дјетета у практичним активностима одраслог (на примјер, док припрема материјал за активност васпитач говори дјетету: дај ми кутију и слично), заједничке шетње са успутним упознавањем околине (игра, трчање и радост), разгледање сличица и сликовница (види мала маца, шта ради мала маца), омогућавање успостављање контаката са другом дјецом (ако дође до сукоба, искористити плач нападнутог дјетета као повод за објашњење да то боли, показати сузе и огреботине како би дијете које је напало схватило своје понашање као непожељно)
дјеца од 24 до 36 мјесеци	–дијете не реагује бурно на одвајање, па се, уз адекватну припрему, може: планирати полазак у вртић (за дјецу која нису раније кренула у вртић) и препоручити родитељима да повремено, на краће вријеме, остављају дијете код деде и баке или рођака –дијете се може и само играти и бити активно (одрасли су присутни као посматрачи и подршка, похваљују и охрабрују) –могу се јавити: ривалство, љубомора и бијес (одрасли морају бити стрпљиви, досљедни, смирени, пуни разумијевања)

	–подстицати сљедеће активности и игре: скривалице, сарадња и помоћ (поспремање играчака), одлагање потреба и жеља (на примјер: скренути пажњу дјетету да ће прво спремити играчке, па онда прећи на нову активност), игре препознавања емоција (искористити ситуације у којима дијете испољава неку емоцију, за разговор о томе шта значи да је неко, на примјер, љут и шта треба радити), играње улога (на примјер: васпитач у улози дјетета, а дијете у улози доктора), имитативне игре (опонашање појединих радњи које дијете може и додатно обогатити) –богат је репертоар игара које подстичу дјечије стваралаштво (обезбиједити просторне услове, богат избор играчака, предлагати дјечи теме за игру, учествовати у играма и бити заинтересован за игру)
--	---

У подизању квалитета рада и успостављању складних социо-емоционалних односа, васпитачу могу бити од користи учења Пијажеа и Виготског. Из Пијажеове теорије могу се издвојити три образовна принципа:

- *учење путем открића* (васпитач осигурава мноштво материјала и активности који подстичу дјецу на истраживање, а дјеца „сама долазе до открића кроз спонтану интеракцију са околином”);
- *осјетљивост на дјететову спремност за учење* (васпитачи „не намећу нове вјештине прије него што дјеца покажу свој интерес и спремност за њих”);
- *прихватање индивидуалних разлика* („дјеца пролазе кроз исте стадијуме развоја, али различитом брзином”, па је задатак васпитача да планира индивидуалне активности или активности за мале групе и да прати напредак сваког дјетета у односу на њега самога) (Berk, 2008, стр. 222–223).

За разлику од Пијажеове теорије, теорија Виготског и на њој заснован рад са дјецом придају велики значај потпомогнутом откривању које долази до изражаја кроз васпитачева објашњавања и демонстрације, те поступке прилагођене зони наредног развоја, али и кроз сарадњу међу вршњацима (васпитачи подстичу дјецу, у малим хетерогеним групама,

на међусобно поучавања и помагања) (ibidem). Ипак, и једна и друга концепција истичу значај дјечије активности и уважавање индивидуалних разлика. То значи да кроз разноврсне активности и игре (Табела 10) можемо дјеловати подстицајно, али увијек водећи рачуна о узрасним и индивидуалним разликама међу дјецом.

Табела 10

Игре у периоду од прве до треће године (према: Ivić i saradnici, 1986)

<i>До годину дана</i>	<i>До двије године</i>	<i>До три године</i>
Од рођења до 8 мјесеци 1. <i>функционалне игре</i> (вишеструко понављање радњи или функција које се развијају): играње звечком, играње сопственим гласом. Од 8 до 12 мјесеци 1. <i>функционалне игре</i> : игре моторичким функцијама (дохватање, хватање и вољно испуштање предмета), игре различитим чулним и перцептивним функцијама (разгледање предмета различитих боја и облика, играње звечкама, љуљање и балансирање);	Од 12 до 18 мјесеци 1. <i>функционалне игре</i> : усправљање и ходање, хватање (мрвица, перлица, дугмића) врховима прстију уз опозицију палца и стављање у кутије или флашице, игре вољног испуштања и бацања предмета; 2. <i>експерименталне игре предметима</i> (разноврсне радње предметима на основу којих се упознају особине предмета): дијете истиче откривену особину (на примјер: мијења облик пластелина, мијеша брашно са водом и прави тијесто), дијете уноси промјену у понашање (на примјер: у играма бацања варира начине бацања предмета);	Од 24 до 36 мјесеци 1. <i>функционалне игре</i> : одржавање равнотеже (балансирање на малој подлози, стајање на једној нози), сложени облици ходања и трчања (ходање по линији, скакање на једној нози, трчање, трчање са заокретима, пењање), сложеније радње помоћу руку (бацање и хватање лопте, бацање уз циљање, шкрабање ситнијих шара); 2. <i>експлоративне игре</i> : испитивање могућности комбиновања предмета – конструктивне игре (игре грађења): грађење помоћу коцки, игре пластелином или тијестом, игре пјеском и водом, игре папиром (гужвање, пресавање, цијепање, лијепљење);

2. *манипулативне експлоративне (истраживачке) игре предмета*: опипавање, разгледање, окретање, стављање у уста и сицање, лупање предмета о предмет, лупање по предметима, гурање и котрљање по поду и столу;

3. *заједничке (социјалне) игре* дјетета и одраслог: сакривање и откривање лица, проналажење сакривеног предмета, узајамна имитација одраслог и дјетета (понављање изговорених гласова и ријечи, опонашање радњи које изводи одрасла особа).

3. *симболичке игре* (имитативне игре, игре представљања, игре маште):

„храњење“ друге особе или себе, стављање лутке на спавање, љуљање лутке;

4. *заједничке игре*: симболичке игре, узајамно имитирање, сакривање и налажење, гласовно-говорне игре, наизмјенично извођење радњи (давање и узимање).

Од 18 до 24 мјесеца
1. *функционалне игре*: игре са моторичким функцијама (ходање, трчање, хватање предмета врховима прстију и манипулисање предметима, бацање предмета), игре са перцептивним функцијама (разврставање предмета по неком обиљежју, уметање предмета у одговарајуће отворе, понављање звукова), говорне игре (самоиницијативно покушавање да се тачно изговори нека ријеч, покушаји спајања ријечи у реченице без обраћања некоме, мелодично понављање низа ријечи);

3. *дидактичке игре* (кроз које се остварују неки јасно постављени педагошки циљеви):

а) игре сензорног васпитања: низање перли различитих боја, уметање облика у одговарајуће отворе, класификовање предмета по неком перцептивном обиљежју (по боји, облику, величини), једноставније слагалице; б) игре са различитим сличицама: препознавање и именовање насликаних објеката, спаривање слика и реалних објеката, редање сличица по неком обиљежју; в) различите игре именовања предмета, на примјер игра „цепа“ (из цепа се ваде предмети и дјеца их именују); г) игре схватања и упознавања предмета по неком квантитативном обиљежју (по величини, по броју елемената): одговарање на питања шта је веће, гдје има више;

2. <i>експлоративне игре</i>: упознавање предмета активним дјеловањем на њега и довођење различитих предмета у међусобни однос (неке од ових игара представљају зачетак конструктивних игара); 3. <i>симболичке игре</i>: храњење, послуживање, читање, писање; 4. зачетак <i>драмских игара</i> (повезивање неколико игровних радњи у малу причу), на примјер: дијете послужује госте, а онда они пију из празних чаша.	4. <i>симболичке игре</i> – представљање сложенијих комбинација игровних радњи (мале драмске приче), уз употребу симболичких предмета и доминацију говора; 5. <i>игре улога</i> (доктори, учитељице...).
---	--

Свака од наведених игара, у Табели 10, има своју вриједност за дијете. Међутим, од тога како васпитачи доживљавају игру дјетета и дијете у игри зависи начин организације и ниво ефикасности васпитно-образовног рада. Слично је и са начинима на које дијете користи материјале (играчке) у својим активностима (играма). Често одрасли перципирају дијете у активности (игри), али њихова перцепција није у складу са оним што дијете истински мисли, ради и осјећа. Тако се дјечија заинтересованост за многе ствари, такозвана „свијест-фењер” која свијетли на све стране (Bruks, 2012, стр. 75), погрешно тумачи као недостатак способности дјетета да се концентрише (Buzan, 2007). На примјер, дјеца различитих узраста у интеракцији са папиром могу показати много тога, али како ће се одрасли поставити и какав ће однос градити са дјецом зависи, између осталог, од перцепције одраслих. *Шта ће тромјесечна беба урадити са листом папира?* Могући сценариј (који би подразумијевао истраживање помоћу свих пет чула): заинтересовано ће га гледати, шчепаће га ручицама и приближити очима тик уз нос, затим ће га ударити и протрести (није дјечија деструктивност, него ис-

траживање како би дијете видјело који музички инструмент би могао да се направи од материјала), поцијепати (дијете анализира технолошке особине и механичку јачину материјала) и показати присутнима шта је урадила (ријеч је о психолошком, социолошком и материјалном испитивању – као да дијете пита: да ли неко жели тај папир и да ли он има неку вриједност), потом окретати у руци, поново поцијепати на још мање дијелове и стрпати у уста (дијете анализира издржљивост), кратко жвакати и испљунути (дијете поново провјерава могућност прављења звука влажног музичког инструмента) (ibidem, стр. 235). Дјеца старијег узраста папир могу искористити у неке друге сврхе – сама или на иницијативу васпитача. Постављају се питања: Да ли ће папир, као средство активности, изабрати само дијете или ће то бити избор васпитача? Да ли ће се од папира нешто правити или ће се на папиру нешто правити? Да ли ће дијете радити само или ће у активности (игри) учествовати још дјеце? Да ли ће активност (игра) бити праћена разговором и каквим разговором? Будући васпитачи ће, у зависности од ситуација, процијенити који тип „интеракције” дјетета са папиром може бити најблаготворнији на развојном путу самог дјетета.

Кроз наведени примјер може се уочити која је вриједност игре у животу дјетета, за његов развој. Такође, описана „интеракција” дјетета са папиром сугерише са којом озбиљношћу одрасли морају приступити раду са дјецом.

Специфичности развоја и васпитно-образовног рада са дјецом старијег предшколског узраста

Развој дјеце старијег предшколског узраста (од три до шест или седам година) можемо пратити кроз три главна, међусобно условљена, подручја развоја: физички, социјални и емоционални развој (социјално-емоционални развој и развој личности), те когнитивни развој (интелектуални развој и развој говора, комуникације и стваралаштва).

Развој моторике

Од треће године живота се наставља, раније започето, интензивно сазријевање организма: раст и развој ткива и органа, развој моторике и перцепције. Развој моторике се креће од „грациозне неспретности трогодишњег дјетета до успостављања добре координације, спретности, тачности и вољне контроле над већином покрета шестогодишњег (седмогодишњег) дјетета” (Каменов, 2006, стр. 150). Међутим, овдје је неопходно нагласити да су бројне индивидуалне разлике међу дјецом. На примјер, код неких дјевојчица, узраста три до четири године, можемо примијетити изузетну грациозност и спретност у координацији покрета.

Табела 11

Карактеристике развоја моторике дјеце од четири до шест година (према: Diamond i Hopson, 2006; Каменов, 2006; Ивић, Новак, Атанацковић и Ашкових, 2008)

<i>Узраст</i>	<i>Карактеристике развоја моторике – дијете:</i>
<i>четири</i>	– врло вјешто вози трицикл
<i>године</i>	– плеше
	– може брзо да се пење и силази низ степенице
	– брзо трчи, у трку шутира лопту
	– скаче на једној нози, скаче са друге степенице
	– прескаче препреку ширине 20 cm
	– пење се на дрвеће, љестве, решетку
	– може да виси савијених ногу
	– добро баца
	– пере руке, сâмо се свлачи
	– пије без просипања
	– гради сложене структуре од елемената конструкторског материјала
	– моделује пластелин и глину
	– много слика и црта, црта човјека – главу и удове („пуноглавца”)
	– може да прецрта квадрат и неколико штампаних слова

<i>пет</i>	– предузимљиво је и енергично
година	– може да вози врло брзо трицикл и вјешто је у вожњи ромбила
	– плеше
	– у току трчања мијења правац
	– скаче, пење се
	– може да скакуће на једној нози и да стоји на прстима
	– баца и вјешто хвата лопту
	– самостално се облачи
	– гради од разноврсног конструкторског материјала
	– сијече маказама
	– црта људе, куће, возила (тако да се могу препознати)
	– боји цртеже
	– прецртава троугао
<i>шест</i>	– одлучно је и предузимљиво
година	– активно влада својим тјелесним могућностима
	– вози бицикл
	– креће се у ритму музике са осјећањем за ритам
	– ужива у коришћењу крупних справа за пењање, љуљању на рукама и качењу савијеним ногама
	– може да се преврће преко главе, прескаче вијачу, пење се уз конопцац
	– трчи
	– скаче са висине од 40 cm
	– самостално стоји на једној нози (до 40 секунди)
	– још вјештије баца и хвата (хвата лопту једном руком, у скоку хвата лопту)
	– може да веже пертле
	– погађа лоптом циљ
	– може да закуца ексер чекићем и да га извади клијештима, да намотава конац на калем
	– сијече и лијепи једноставне облике на колаж папир, прави лепезу од папира
	– прецртава ромб и преписује сва штампана слова

Физички раст и развој је прије свега условљен адекватном исхраном, боравком на свјежем ваздуху, физичким активностима и играма

које физички ангажују дијете, те одржавањем хигијене. Наведене карактеристике (Табела 11) су оријентир или оквир од којег васпитач полази при избору активности или игре. Постоје бројне активности које помажу физички развој дјеце (види у Прилозима: Идеје за дјечије активности и Идеје за рад са родитељима).

Развој опажања (перцепције)

Развој чулне перцепције је процес који почиње рођењем дјетета (па чак и прије). До треће године све функције дјетета су „везане за перцепцију, кроз перцепцију, уз помоћ перцепције” (Vigotski, 1971, стр. 50). Активности које ангажују чула истовремено су аниматори мисаоних процеса. У периоду од четврте до шесте (седме) године „долази до наглог богаћења чулног искуства код дјеце, као и овладавања начинима прераде овог искуства карактеристичним за човјека” (Каменов, 2006, стр. 158). Васпитачи најчешће организују следеће активности:

- 1) цртање, сликање и конструисање – за развој визуелног опажања;
- 2) моделовање – за развој чула додира;
- 3) све музичке активности – за развој музичког слуха (ibidem).

Стваралачим истраживањем дјеца прерађују чулна искуства, доводе их до свијести и чине трајним (ibidem). На тај начин развој опажања и мишљења постају нераздвојни процеси који се међусобно прожимају и условљавају (Табела 12).

Табела 12

Карактеристике развоја опажања дјеце од четири до шест (седам) година и активности (игре) (према: Ивић, Новак, Атанацковић и Ашковић, 2008)

<i>Узраст</i>	<i>Карактеристике развоја опажања – дијете:</i>	<i>Активности и игре:</i>
<i>четири године</i>	– разликује и препознаје звуке и гласове – препознаје предмете на основу додире – разумије однос дијела и цјелине – способно је да уочи недостатке на цртежу – може да разврстава жетоне по боји и величини (четири боје или величине)	– опипавање и препознавање предмета скривених у врећици – спајање слагалица – тражење недостатака на цртежу – спаривање облика – разврставање предмета по боји и величини
<i>пет година</i>	– има потпуно развијен вид	– спајање сложенијих слагалица – именовање боја на семафору и повезивање са њиховим значењем
<i>шест (седам) година</i>	– има оштрину вида и ширину видног поља скоро као код одрасле особе – може перцептивно претраживати и анализирати	– игре уочавања разлика међу сличним сликама и предметима – проналажење једноставније слике у сложеној

Препорука је да васпитачи што раније почну практиковати активности/игре кроз које ће дјеца моћи вјежбати опажање:

1. *визуелно* (по сјећању описати што више детаља на лутки);
2. *аудитивно* (тражити скривени предмет праћењем звука који предмет производи у одређеним интервалима);
3. *олфактивно* (препознати предмет по мирису и препознати један мирис у мјешавини мириса);
4. *густативно* (препознати укус одређеног састојка у оброку) (према: Станковић-Јанковић, 2012).

Ове вјежбе могу се понављати више пута, како би дјеца сваки пут могла уочити што више детаља и како би сјећање на њих (менталне слике) сваки пут било ближе оригиналу. Перцепцијом битних појединости уводимо дјецу у одвајање битног од небитног.

Интелектуални развој

У литератури која се бави овим питањем налазимо сљедеће *карактеристике мишљења* дјеце предшколског узраста:

- егоцентризам (немогућност разликовања становишта других људи од властитог, дијете о свему суди из своје тачке гледишта),
- неспособност конзервације (неспособност разумијевања да промјена вањског изгледа не подразумејева и промјену физичких карактеристика предмета, дијете се фокусира на један параметар ситуације занемарујући остале параметре),
- иреверзибилност (неспособност да се ментално понови одређена операција, али у супротном правцу),
- одсуство хијерархијске класификације (немогућност разврставања предмета у класе и подкласе на основу сличности и разлика) (Piјаже i Inhelder, 1978; Berk, 2008; Каменов, 2006).

Пијеч је о карактеристикама предоперативног мишљења (од друге до седме године) које је Жан Пијаже и експериментално провјерио (Piјаже i Inhelder, 1978). Дакле, мишљење дјеце предшколског узраста је *прелогичко* (њихови појмови заснивају се на мање битним својствима, а прве дефиниције ствари односе се на функцију ствари), а прелазак на логичке операције (око седме године) јавља се када се дијете ослободи „везаности за оно што је видљиво, када виђење бива контролисано увиђањем” (Каменов, 2006, стр. 164).

Међутим, резултати неких других истраживања показују да предшколска дјеца на једноставним задацима, важним за њихов свакодневни живот, постижу боље резултате него што се може очекивати на основу Пијажеове теорије: 1) трогодишњаци успјешно рјешавају задатак конзервације броја ако се задатак поједностави тако да, умјесто шест или седам, садржи три предмета у сваком реду (Gelman, 1972, види код: Berk, 2008) или 2) трогодишњаци и четворогодишњаци користе ријечи

ако-онда и *зато* (логичне, узрочне изразе) са тачношћу као и одрасле особе (McGabe i Peterson, 1988, види код: *ibidem*). Дакле, задаци које васпитач поставља пред дјецу могу бити савладиви изазови уколико су прилагођени узрасту (блиске теме, мања количина информација). Као што смо видјели, постоје одређене активности којима се дјеца могу приближити појмовима и мисаоним поступцима карактеристичним за логичко мишљење.

Овдје је значајно сагледати однос игре и учења:

- игра има важну улогу и на овом узрасту, али у првом плану није само процес (што је својствено дјечи раног узраста), већ и продукт;
- потреба да се нешто научи издваја се из оквира игре, што није било карактеристично за претходни период;
- дијете жели нешто да сазна, те пажљиво прати шта кажу одрасли (Каменов, 2006).

Будући да се, на овом узрасту (три до шест година), учење издваја као процес за себе и да су дјеца спремна да прихвате задатке који се пред њих постављају, овај период се сматра погодним да се започне систематско образовање. Дакле, дијете је способно да учи по одређеном програму, али само уколико је тај програм уједно и његов лични програм (Vigotski, 1971). Дјеца су спремна да раде по одређеном програму, али на начин који се знатно разликује од класичног поучавања. Дјеца не уче напамет, већ садржаје усвајају доживљавајући их драматизацијом, препричавањем, цртањем и другим поступцима који снажно ангажују њихово разумијевање и емоције (Mitrović, 1986). Ипак, добро је имати у виду да дјеца од три до четири године мисле да све могу и ријетко сумњају у властити успјех, док је код дјеце од шест до седам година изражен критички однос према властитим могућностима (Rjerina, Lavrov i Lavrova, 1969). Учење ће бити ефикасно ако су садржаји и методи рада максимално прилагођени потребама, могућностима и интересима дјеце, али и ако се узме у обзир дјечија оцјена властитих могућности и резултата активности.

Када говоримо о пажњи и памћењу, дијете највише привлаче емотивно обојени садржаји, са којима остварује контакт преко чула. Неке карактеристике дјечије *пажње*: трајање пажње је ограничено (пет до осам минута у четвртој години, до 20 минута у седмој години), да би пажња

дуже трајала треба чешће мијењати тип активности, омогућити дјеци и физичко кретање (Каменов, 2006). Ипак, и овдје треба избјећи генерализације и обратити пажњу на индивидуалне разлике. Наиме, пажња и заокупљеност активношћу могу да трају и дуже од 20 минута ако се ради о унутрашње мотивисаној активности уз могућност поступања по властитој жељи.

Имајући у виду да дјеца старијег предшколског узраста могу одлагати задовољавање жеља и суздржати се тренутних ужитака, неопходно је организовати низ активности у којима ће они моћи да јачају способност самоконтроле и „стратешке расподјеле пажње”. У такве активности важно је уградити сазнања о три вида *извршне пажње*: прва је способност да се снагом властите воље одустане од фокусираности на предмет који нас привлачи, друга је способност да се фокусирамо на нешто друго (на примјер, на неку кобајаги игру) како се не бисмо вратили на оно што нас привлачи, а трећа је способност да се фокусирамо на неки циљ у будућности (Goleman, 2015). Вјежбе самоконтроле имају важну улогу у развијању здраве личности.

Иако за дјецу можемо рећи да имају упијајући ум (Montesori, 2006), чињеница је да између треће и четврте године памте ненамјерно, а да се у периоду од четири до пет година (када могу прихватити циљ) развија намјерно *памћење* и репродуковање (Mitrović, 1986). Дјеца памте: оно што је привукло њихову пажњу, оно што је повезано са играма и ситуацијама у којима су активно учествовала, оно што је било занимљиво, оно што је побунило њихова осјећања и створило доживљај, оно што је оставило снажан утисак на њих, оно што је поновљено више пута, оно што има конкретан карактер (директно у контакту са чулима) (Каменов, 2006). Са узрастом дијете све више сређује и осмишљава своје искуство: трогодишње дијете памти бесмислене бројалице или стихове који се римују иако их не разумије (обично да би задивило одрасле), петогодишње дијете покушава да памти по смислу (*ibidem*), а шестогодишње (седмогодишње) дијете може да усваја методе и технике ефикасног памћења. У почетку (у трећој години) памћење није показатељ интелигенције дјетета, док се касније (у петој години) покушаји да се ново обради, осмисли и систематизује могу повезати са интелигенцијом.

Маишта дјетета је уско везана за специфичност његовог мишљења. Трогодишњак/четверогодишњак има бујну машту, која иде тако далеко да може да угрози стварност (увјереност дјетета да је оно балери-

на, пилот и слично), што се наставља и касније – машта управља петогодишњаком (има замишљене пријатеље, разговара са самим собом) (Diamond i Hopson, 2006). Међутим, машта може да има и своју другу, мрачну, страну. Лопови и вјештице постају дио свијета маште четворогодишњака/петогодишњака, те могу да послуже као представе многих бојазни дјетета (Zlotovic, 1986). Такве представе настају као резултат утицаја одраслих, који злоупотребљавају дјечије повјерење и користе различите измишљене ликове (вјештице и баба роге) да уплаше дјецу. У правилу, чудесно и фантастично у бајкама својом фабулом, упрошћеним приказивањем догађаја и срећним завршетком представља богат извор различитих емоција и представа о природи и свијету (Mitrović, 1986). Дакле, машта и фантастика не угрожавају дијете. Напротив, приче за дјецу, бајке, њихова драматизација, те различите игре (цртање, моделовање, конструисање) одличан су постицај за испољавање и развијање дјечије маште (ibidem), а развијање маште одлична је основа за касније стваралачко рјешавање задатака (Djačenko i Lavrentjeva, 1998). Временом, како се развија мишљење и машта мијења своју форму па се претвара у средство остваривања намјера дјетета (Каменов, 2006). Касније имамо дијете које веома успјешно може разликовати свијет маште од реалног свијета.

Развој говора

Говор дјетета је првобитно социјални, а затим се, у току развоја дјетета, диференцира на егоцентрични (прелазни облик од спољашњег ка унутрашњем говору) и комуникативни (Vigotski, 1977). За разлику од Виготског, Пијаже сматра да „социјални говор не претходи егоцентричном, него му слиједи” (ibidem, стр. 66).

Развојне линије мишљења и говора теку одвојено до друге године, а затим се укрштају (говор постаје интелектуалан, а мишљење говорно), што за посљедицу има активно ширење рјечника дјетета (стално пита: како се то зове) и брзо повећање залиха ријечи (ibidem). У Табели 13 приказане су карактеристике развоја говора дјете од три/четири до шест година. Ипак, када говоримо о раду са дјецом у предшколској установи, неопходно је нагласити да, уз развојне карактеристике, постоје одређени фактори од којих зависи однос дјетета према говору, а то су: „организа-

ција групе, начин увођења дјеце у разне активности, ставови васпитачице и њен начин интервенисања” (Govor u predškolskoj ustanovi, 1998, стр. 30). Ријеч је о факторима који могу бити подстицајни, али који могу и кочити развој говора. Ако је дјецу раног узраста њихова природа добрим дијелом „спутавала”, пред дјецом старијег предшколског узраста отварају се нове могућности које подразумевају веће ангажовање, а тиме и подстицање на комуникацију.

Говорна игра има важну улогу у развоју дјечијег говора, било да је у питању индивидуална или игра са другима (Mitrović, 1986). Чак и када се само игра, дијете гласно говори: именује предмете (играчке), разговара са њима (види у Прилозима: Разговор са малим филозофом). Васпита-чи могу организовати бројне игре или активности које стимулишу развој говора (види у Прилозима: Идеје за дјечије активности).

Табела 13

Карактеристике развоја говора дјеце од четири до шест година (према: Diamond i Hopson, 2006; Каменов, 2006; Ивић, Новак, Атанацковић и Ашковић, 2008)

Узраст	Карактеристике развоја говора – дијете:
три до	– вербализује радњу из познатих прича
четири	– описује радње на слици
године	– има дуге монологе
	– формулише потпуне реченице и разумљиво говори
	– стално поставља питања (Кад? Како? Зашто?)
	– употребљава велики број ријечи (1200–1500 ријечи)
четири	– препричава краће приче
до пет	– разумије приједлоге иза – испред
година	– самостално прича причу по сликама
	– прича приче, уз уношење измјена по свом укусу
	– препознаје неколико слова азбуке
	– одговара на једноставна питања (Шта је то? Од чега је направљено?)
	– поставља питања (Када? Зашто? Како?)
	– употребљава 1800–2200 ријечи

<i>шест</i>	– препричава кратку причу коју је чуло
година	– говори течно (коректно и јасно)
	– може да артикулише гласове (могућност изостајања гласова П, Љ и Њ)
	– пише и чита своје име
	– заинтересовано је за нове ријечи
	– интересује се за значење ријечи
	– разумије приједлог „у средини“
	– употребљава 2500–3000 ријечи

У овом периоду долази до појаве *номиналног реализма* – ријечи имају буквално значење, па се јављају тешкоће у схватању пренесеног значења (Каменов, 2006). Тако се може десити да неке изјаве одраслих збуне дјецу. То је разлог више да се у процесу комуникације истински посветимо дјецу, те обратимо пажњу на њихове реакције (често невербалне) и видимо да ли треба дјетету додатно тумачити саопштено. Уз то учимо их да, у комуникацији, и они сами обраћају пажњу на вербалне и невербалне сигнале (види у Прилозима: Идеје за дјечије активности). С друге стране, може се уочити да нека дјеца од четири/пет година „различито формулишу захтјеве када се обраћају дјетету и када се обраћају одраслом” или да „дијете употребљава два назива за означавање исте ствари, зависно од тога ком се саговорнику обраћа” (Govor u predškolskoj ustanovi, 1998, стр. 23). Овакве језичке варијације одраз су прилагодљивости дјетета и одлична основа за даљи рад са њима. Васпитач може осмислити активности за обогаћивање говорног језика дјетета тако што ће, стављајући дјецу у различите ситуације, омогућити им да науче да одређене ријечи користе у одговарајућем контексту – на примјер: кола, ауто, аутомобил (*ibidem*). То никако не значи да ће исправљати дјечији говор или тражити од дјетета да понавља исправљени говор, јер га то може збунити и демотивисати (Miljak, 2009). Дијете не учи говор да би разговарало о језику, већ да би кроз разговор упознало свијет који га окружује, и зато му је потребно осигурати подстицајно окружење у којем ће несметано стицати осјећај за језик и тако само процјењивати (по потреби само себе исправљати) свој властити говор (*ibidem*).

Говор постепено: усмјерава мишљење дјетета и води га усвајању логичко-појмовних облика мишљења, постаје носилац представа и појмова, усмјерава рад маште, те постаје медиј за упознавање културе (Ка-

менов, 2006). Како се развија говор и каква је његова веза са мишљењем могуће је закључити и анализом говора дјевојчице, који је праћен од појаве њених првих ријечи до ријечи и реченица које је изговарала са пет година и десет мјесеци (види у Прилозима: *Разговор са малим филозофом* и *Разговор са дјевојчицом Леном*). Захваљујући том развоју и могућностима учења, репертоар активности које се могу организовати у раду са дјецом овог узраста из дана у дан је богатији.

Социјално-емоционални развој

За дјецу старијег предшколског узраста карактеристична је, с једне стране, тежња за самосталношћу, а с друге стране, тежња да се постане сличан одраслом. „Ма колико хрлило према свијету који га чека” дијете свакодневно очекује подршку родитеља у ономе чиме се бави и тако „даје шансу родитељу да га припреми за нови корак у животу” (Radisavljević, 2010, стр. 103). Тај пут одрастања у окриљу родитељског дома преплиће се са оним што се остварује у интеракцији са вршњацима и васпитачем. Које карактеристике прате социјално-емоционални развој можемо читати у Табели 14.

На узрасту између три и четири године јачају социјални односи и дијељење ствари међу дјецом, па је мање изражена себичност (Diamond i Hopson, 2006). Иако, на узрасту од четврте до пете године, дијете може наметати своју вољу, истовремено можемо рећи да је то друштвено доба – склапају се површна пријатељства, те постају привлачне групне активности (ibidem). То је разлог више да се организују активности (игре) по центрима за учење и ради на јачању социјалних компетенција дјете.

Продуктивне активности (сликање, моделовање, конструисање) и игре улога помажу дјечи да се растерете противријечних осјећања (Radisavljević, 2010), али су и добра основа да се задовоље мотив за постигнућем, мотив за припадањем и друштвеним признањем, чак и у мање привлачним дјелатностима. На тај начин дијете остварује себе као социјално биће.

Табела 14

Карактеристике социјално-емоционалног развоја дјете од 4 до 6 година (према: Каменов, 2006; Ивић, Новак, Атанацковић и Ашковић, 2008)

<i>Узраст</i>	<i>Карактеристике социјално-емоционалног развоја – дијете:</i>
<i>четири</i> <i>године</i>	– умије да обећа – користи непристојне изразе – почиње да прихвата једноставна правила игре – практикује садржајније игре маште и улога – игра се са вршњацима (кооперативна игра) – понекад има једног пријатеља – изражава бригу (када се неко повриједи) – самоиницијативно поздравља одрасле – обраћа се за помоћ одраслима (када је повријеђено, преморено или прехлађено) – самостално се припрема за спавање – умије да сачека свој ред, али није увијек дослиједно у томе – донекле рационално прилази проблемима и тако их и рјешава – има више повјерења у друге и сигурности у себе – изражава емоције: стид, завист, наду и понос, прве симпатије и прва естетска осјећања – упорно је у ономе што је наумило, а понекад је у стању да влада својим емоцијама
<i>пет</i> <i>година</i>	– поставља питања, али и само трага за одговорима, те је често критично према ономе што кажу одрасли – може дуго само да се игра – интензивно се игра са другима (игре маште или игре улога, конструкторске игре, такмичарске игре су му привлачније од тимских) – обраћа се одраслome, када се у играма јаве неспоразуми (око примјене правила) – још увијек тражи одобравање одраслих – воли приче о снажним јунацима (на примјер: Супермен) – понекад је хвалисаво и наметљиво, воли да је у центру пажње, али показује и пријатељска осјећања и великодушност

	– умије да буде истрајно, нарочито када тежи да стекне неку вјештину
	– у великој мјери влада својим емоцијама (стабилно је)
<i>шест</i> (<i>седам</i>) година	– мање зависи од одраслих, осим када је потребно више вјештине за неку активност (пружити му ненаметљиву помоћ и подршку)
	– почиње самостално да планира и остварује планове са другом дјецом са којом сарађује у групи
	– има свог „најбољег пријатеља”
	– упорно чува оно што му припада
	– прихвата стандарде понашања од васпитача, често боље него од родитеља
	– позитивна осјећања према другима брзо замјењује негативним, а затим одустаје и од једних и од других (постаје нестабилније)
	– понекад је раздражљиво, агресивно и непослушно (нарочито када се умори), али у стању је да буде и љубазно, њежно и пријатељски расположено
	– може да препозна своја осјећања (срећа, бијес)
	– понекад се посвађа, па је неопходна „арбитража” одраслих
	– радознало је и тешко се мири са спречавањем и неуспјехом

Чиме год се бавила, предшколска дјеца емоције доживљавају и проживљавају цијелим својим бићем. Иако су емоције дјеце за разлику од емоција одраслих сиромашнијег садржаја, нестабилније и мање дубоке (Rjerina, Lavrov i Lavrova, 1969), то не значи да им не треба посветити посебну пажњу. Њихове емоције су краткотрајне (брзо се јављају али и нестају) и бурне (услјед неразвијене самоконтроле), брзо се претварају у акцију, неочекиваног су интензитета. С обзиром да је дијете од три до четири године у власти спољних утицаја (ibidem), одрасли му могу помоћи усмјеравајући његову пажњу у нешто (другу играчку) што ће смањити интензитет његове емоције (незадовољства, бијеса) или је потпуно замијенити другом емоцијом (срећом, задовољством).

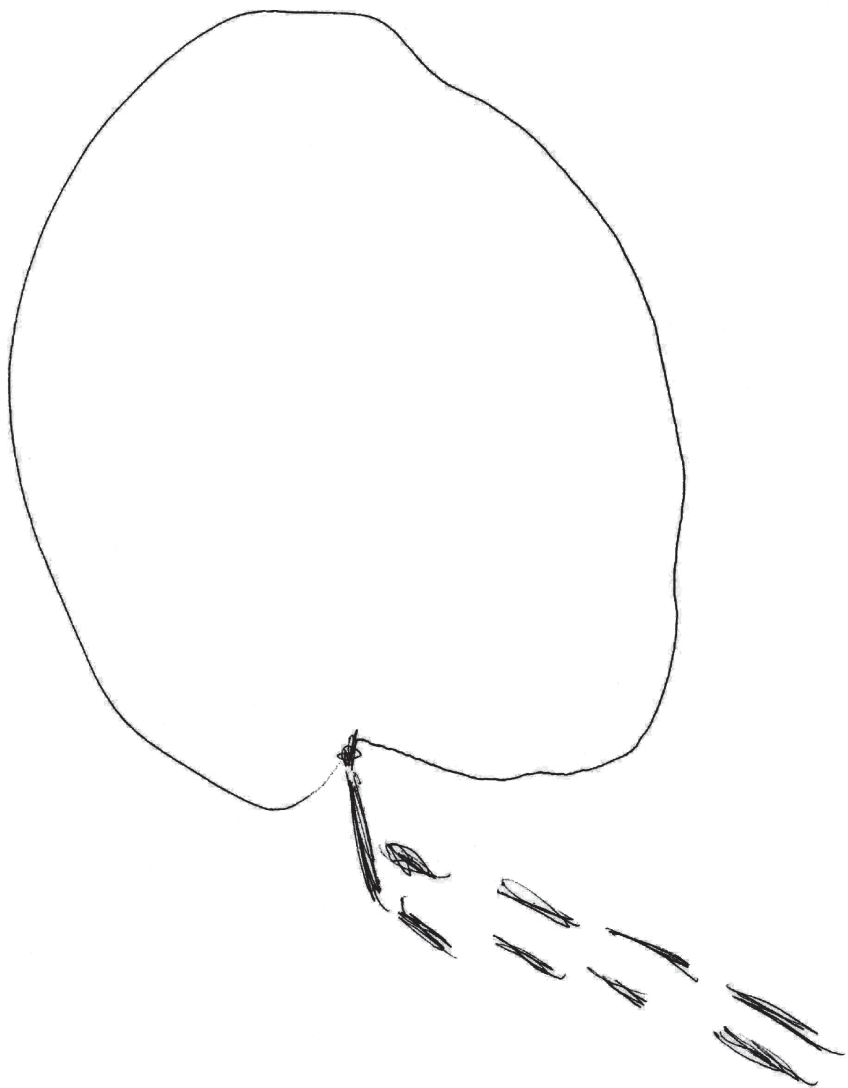
Табела 15

Аутентичне емоције

Емоција/ Временска оријентација (према: Thomson, 1983, види код: Stjuart i Džoins, 2011)	Примјери одговарајућих реакција	Васпитно-образовни рад
<u>Страх</u> помаже да се ријеша проблем у будућности	Дијете се измиче у страну бицикли- сти који се изнена- да појављује испред њега, те тако избје- гава будући догађај.	Иако је ријеч о емоцији изазва- ној потенцијалном пријетњом, има простора за надоградњу – кроз различите активности/ игре дјеца могу да науче пра- вила понашања и буду опрез- на у различитим ситуацијама.
<u>Бијес (љутња)</u> за рјешавање проблема у садашњости	Док чека у реду, другом дјетету које покушава да се угу- ра преко реда, прво дијете јасно говори да је дошло раније и замољава га да и оно стане у ред.	Кроз различите ситуације/ игре дјеца могу да науче како да, с једне стране, буду асер- тивна (у ситуацијама када препрека угрожава остварење циља), и, с друге стране, стр- пљива.
<u>Туга</u> за рјешавање проблема у прошлости	Дијете је тужно, пла- че, прича о губит- ку драге особе или омиљене играчке.	Дјеца могу да науче како да се носе са губитком некога или нечега, да се опросте од нече- га (чега више нема) или неко- га (кога више нема) и ослобо- де се боли.
<u>Срећа</u> безвременска	Дијете је срећно, опуштено у одређе- ним активностима и/или са особама са којима воли да проводи вријеме, па нема потребе за промјеном.	Када осјете угодност, дје- ца природно реагују срећом, али могу и да науче да неке вриједности (оно што је за њих и друге ОК) треба њего- вати и „дозволити“ им да се понове (планирати).

Дакле, важно је да дозволимо дјечи да осјећају – да изразе емоције и увиде да су емоције нешто природно (Buzan, 2007). Дјеца коју поучавају примјером и која природно и одговорно изражавају емоције, касније у животу користе их конструктивно или креативно (Hannaford, 2007). Насупрот томе, ако одрасли који брину о дјетету не дозвољавају дјетету да отворено изрази љутњу, она, као неослобођена напетост, у годинама које слиједе остаје заробљена у његовом гласу и кад више није љуто (Eps, 2010, стр. 32). С обзиром да се код дјеце старијег предшколског узраста могу јавити неке неаутентичне емоције (стид, завист, љубомора) које су повезане са неприлагођеним понашањем у чијој основи је покушај да се измами подршка околине, препорука је да васпитачи предуприједе појаву оваквих емоција и усмјере дјецу на развијање свијести о аутентичним емоцијама. То није једноставан задатак, уколико не постоји партнерски однос са родитељима, а по потреби и са стручним сарадницима. Нарочито, ако се узме у обзир чињеница да коријени неких емоција сежу још из прве године живота дјетета. На примјер, страх од непознатих особа може се претворити у стид, док коријени осјећаја кривице могу се препознати у сусрету дјетета са противуријечностима ситуација које су опасне за дијете и ситуација које осуђује околина (Zlotovic, 1986). За разлику од неаутентичних, аутентичне емоције (као што су: страх, бијес/љутња, туга, срећа) помажу нам да рјешавамо проблеме (Stjuart i Džoins, 2011; Zarai, 1997). У Табели 15 приказане су четири најучесталије аутентичне емоције, примјери одговарајућих реакција и препоруке за васпитно-образовни рад.

На крају, треба нагласити да се дјеца могу развити у емоционално стабилне личности уколико им се на предшколском узрасту обезбиједи подстицајно окружење, испуњено аутентичним емоцијама. Захваљујући способности дјеце да запажају и оцјењују сопствено искуство и емоције (Каменов, 2006), могуће је креирати ситуације (активности или игре) у којима ће вербално изражавање емоција повезивати са невербалним, именовати емоције – своје и туђе. То је почетак јачања емоционалне интелигенције која подразумијева способности тачног изражавања емоција, стварања емоција које поспјешују мисли, разумијевања емоција и управљања емоцијама у циљу властитог емоционалног и интелектуалног напредовања (Mayer and Salovey, 1997). Емоционалним васпитањем дјеце предшколског узраста доприносимо изградњи личности које ће, у будућности, моћи упрегнути своје емоционалне капацитете како би могле ефикасно размишљати и дјеловати.



*Цртеж троипогодишње дјевојчице
„Пада киша са облака.”*

ПРИНЦИПИ ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОГ РАДА

Принципи као водиље

У педагошкој литератури *принципи* васпитања се дефинишу као „руководећи захтјеви општеважећег, начелног карактера произашли из сазнатих законитости процеса васпитања и изграђивања личности, којима се руководи у остваривању циља и задатака васпитања” (Педагошки лексикон, 1996, стр. 399). Дакле, ријеч је о општим захтјевима или начелима којима се руководи васпитач у раду са дјецом. Принципи у себи садрже смјернице и идеје које служе васпитачу као водиље у васпитно-образовном процесу. То су основне поставке за успјешно дјеловање у правцу оптималног развоја потенцијала дјете и њиховог учења, кроз разноврсне активности и игру.

За разлику од принципа који представљају обавезујуће норме за све учеснике васпитно-образовног процеса, кроз све активности (од њих се не одступа), правила су упутства за конкретно ангажовање васпитача у остваривању различитих задатака васпитно-образовног процеса (у њиховој примјени има одступања). Јан Амос Коменски објаснио је неколико дидактичких правила. Најпознатији су: од општег ка појединачном, од лакшег ка тежем, од познатог ка непознатом, од ближег ка даљем, од простог ка сложеном и други (Коменски, 1997). Веома успјешно се могу примјењивати у раду са предшколском дјецом. Принципи се конкретизују кроз примјену разноврсних правила.

Принципи рада са предшколском дјецом

У васпитно-образовном раду са предшколском дјецом, могу се издвојити следећи принципи предшколског васпитања: принцип оптимизације развоја дјететових потенцијала, принцип игре и игровних активности, принцип ненасилне комуникације, принцип спонтаности и организованости, принцип примјерености (Suzić, 2006). Ове принципе можемо допунити још једним принципом, принципом јединства његе и васпитања. Овај принцип посебно долази до изражаја у раду са дјецом раног предшколског узраста, али његов значај није занемарив ни у раду са дјецом старијег предшколског узраста (Ivić i saradnici, 1986). Логика нам налаже да се прво посветимо управо овом принципу.

Принцип јединства његе и васпитања

Овом принципу посвећује се посебна пажња у раду са предшколском дјецом, нарочито са дјецом раног узраста (Ivić i saradnici, 1986). Припрема за одрасло доба је много сложенија данас него раније, па отуд потреба за све већим размишљањем о њези и васпитању дјеце и идеји да се бројне могућности за развој могу остварити кроз одговарајућу његу и васпитање дјеце (Šmit, 1999), још од њиховог најранијег узраста. Такође, међусобна испреплетеност и условљеност физичког, когнитивног, социјалног и емоционалног подручја развоја разлог су што се ставља посебан акценат на јединство његе и васпитања. Готово да нема активности или игре, а да се не води рачуна о томе. При томе њега и брига о дјетету не ставља дијете у пасиван положај. У свим активностима дијете активно учествује, одрасли вербално и невербално комуницирају са дјететом без обзира да ли га оно разумије. У почетку је нижи ниво разумијевања, али постепено дијете почиње да уочава односе и разумије свијет око себе, и себе у том свијету, те све самосталније обавља различите радње. Њега није само брига о физичком здрављу и развоју, већ и менталном. Тако, већ код двогодишњег дјетета можемо уочити прве знакове метакогнитивне свијести, на примјер: свијест о постојању неподударности између онога што дијете жели да се деси и онога што се дешава (Medouz i Kešdan, 2000). То су први кораци на којима ће по-

чивати све сложеније ментално ангажовање. Брига о физичком и менталном здрављу дјете у процесу васпитања чини посао васпитача изузетно сложеним и одговорним.

Принцип оптимализације развоја дјететових потенцијала

Принцип који полази од развоја потенцијала дјетета до оптималног нивоа је у складу са циљем васпитања. Дијете на свијет долази богато потенцијалима који се могу, али и не морају, развити до оптимума. Будући да у првим мјесецима и првим годинама живота дијете највише зависи од одрасли у његовој најближој околини, управо у том периоду родитељи и васпитачи који су свакодневно у контакту са дјететом имају важну улогу. Они су ти који ће препознати и усмјерити потенцијале (способности) дјетета. Вишеструке способности, према Хауарду Гарднеру, можемо разврстати у следеће: вербално-лингвистичку, логичко-математичку, визуелно-просторну, тјелесно-кинестетичку, музичко-ритмичку, интерперсоналну, интраперсоналну, натуралистичку, егзистенцијалну (Gardner, 1993). Управо ово богатство способности (интелигенција) указује на широке могућности осмишљавања различитих активности, тако да свако дијете развија своје потенцијале.

Уз ово треба нагласити значај цјеловитог развоја (холистички приступ). Дијете учи цијелим својим тијелом, ангажујући сва своја чула. То му треба и омогућити. Сваки дан у вртићу представља једну цјелину, цјелину живљења. Цјепкање стварности може збунити дијете. Поштовање правила од општег ка појединачном, од лакшег ка тежем, од познатог ка непознатом, од ближег ка даљем, од простог ка сложеном овдје долази до изражаја у пуном смислу. Само постепено, ослушкујући дјечије могућности и потребе, васпитач може водити дијете и давати му простор (физички, когнитивни, емоционални и социјални) за његово пуно ангажовање.

Оптимализација развоја дјечијих потенцијала подразумејева кориштење и лијево и десне хемисфере мозга. Све оно што можемо постићи у погледу памћења, креирања биљежака (мапирања) и комуникацији уопште, постижемо уколико користимо обје хемисфере мозга подједнако (Buzan, 2001). Дакле, дијете ће достићи свој оптимум уколико буду стимулисане обје хемисфере његовог мозга.

Принцип игре и игровних активности

Дјечија игра је дјечија дјелатност којој је циљ у њој самој, а коју прате добровољност и поштовање правила у ограниченом простору и времену. Емоције које обузимају дијете у току игре су напетост (неизвјесност) и радост (задовољство). Игра има непроцјењиву вриједност у његовом животу. Значај игре огледа се, између осталог, у формирању сложеног дјечијег колектива, у формирању дјечије самосталности, у формирању позитивног односа према раду, али и у могућности кориговања неких недостатака у понашању поједине дјеце (Elkonjin, 1981). Игра и игровне (учеће) активности, без обзира да ли су иницирани од дјеце или од васпитача, чине полазиште и захтјев од кога се не смије одступити. То, истовремено, значи да дјетету треба омогућити да заокружи циклус активности, јер, у противном, може се изгубити смисао и интересовање (Montesori, 2006). У игри је дијете обузето активношћу, унутрашње мотивисано, она га испуњава и помаже да одрасте.

Игра је дјечија реалност, али игровне радње дијете изводи на иреалном (илузорном) плану – дијете користи предмете који замјењују оне реалне, а радње имају представни, а не реални карактер (Elkonjin, 1981). Игру и њен значај у животу дјетета, ни у ком случају, не смијемо потцијенити. Игра је усмјерена ка будућности дјетета и води његовом самоусавршавању и самопотврђивању (ibidem). Ипак, богатство игре је условљено утисцима дјеце о свијету. „Ако су утисци дјеце о свијету око њих оскудни, и њихове ће игре бити оскудне и једноличне” (Rjerpina, Lavrov i Lavrova, 1969, стр. 21). Од одраслих (васпитача и родитеља) се очекује да свакодневно дају примат дјечијој игри и игровним активностима, али не препуштајући дјецу самој себи, већ обезбјеђујући дјечи подстицајно окружење.

Дакле, задатак васпитача је да ствара услове у којима ће се из игре моћи „извући” педагошки максимум. Иако дјеца у игри „имају главну ријеч у избору садржаја, организацији и њеном садржају” (Каменов и Спасојевић, 2003, стр. 62), улога васпитача је индиректна и деликатна: тражи од њега познавање психологије игре и емпатију за дјечије потребе, заједно са дјецом (у зависности од њиховог узраста) ангажован је у избору и распореду материјала, ненаметљиво указује на разне могућности развијања и богаћења дјечије игре, дијели са дјецом радост игре,

упознаје дјecu са правилима нове игре, не гуши самосталност и иницијативу дјeце (ibidem). Обезбјеђујући интелектуално напрезање и изазове, укљученост одраслих води унапређењу игре, те она постаје сложенија и успјешнија (Medouz i Kešdan, 2000). Све ово говори колико су улога и задаци васпитача сложени, али и колико широке могућности пружају у раду са дјецом.

Принцип ненасилне комуникације

За ненасилну комуникацију са предшколцима треба:

- обезбиједити дјeци равноправан статус у групи као и у односу на васпитача и ангажман у току учења и поучавања,
- сваком дјетету дати шансу да буде вођа и да буде вођен, потребу за доминацијом компензовати задовољавањем самопоштовања и самоактуелизације,
- потребу дјетета за моћи задовољити демократском партиципацијом у раду и одлучивању, социјалном промоцијом уз адекватну подјелу улога и обавеза (Suzić, 2006, стр. 14).

Емоционална незрелост (рањивост) дјeце на овом узрасту је полазиште у раду васпитача. Уз вербалну комуникацију важну улогу има и невербална комуникација, тачније невербални сигнали. Васпитачеви гестови и други невербални сигнали су под сталном лупом дјeце. Вербално доминантан васпитач је васпитач који насилно комуницира – не даје шансу да дјeца сама формулишу одговор који одступа од одговора који је он антиципирао. Често и физичка доминација долази до изражаја – васпитач стоји и са висине објашњава, а дјeца сједе.

Ненасилна комуникација подразумијева двосмјерност, па се од васпитача очекује да помогне дјeци да развију вјештине ненасилне комуникације (више под насловом: *Ненасилна комуникација*). На старијем предшколском узрасту, кроз свакодневне активности/игре, дјeца могу да се упознају са компонентама ненасилне комуникације, да уче како да вербално изразе оно што опажају, осјећају, желе и захтијевају. У односу на одрасле, дјeца овог узраста су у предности, јер ријечи за њих имају буквално значење. Ненасилна комуникација „тражи” чисте душе које ће конкретно (без скривених порука и уопштавања) изразити оно што перципирају, осјећају, желе и захтијевају.

Принцип спонтаности и организованости

Спонтаност не треба гушити, него је усмјеравати и уобличавати, васпитавати. Спонтаност нарочито долази до изражаја у активностима иницираним од стране дјете, али је треба поштовати и у активностима иницираним од стране васпитача. Индивидуални интерес и спонтаност не морају бити у супротности са организованим и са интересима других. Највећи извор мотивације лежи у дјечијој спонтаности и заокупљености активношћу, а не резултатима те активности.

У природи дјетета је спонтаност и активност, а одрасла особа (васпитач) је ту да осигура угодну емоционалну климу, да организује вријеме и простор. Добро осмишљен простор и адекватно изабран материјал подстиче дјечију спонтаност. То значи да је васпитач увијек у току, да континуирано прати понашање дјете у активностима/играма, ослушкује потребе дјете, прати дјечију спонтаност. То, такође, подразумијева индивидуализацију која не одступа од интереса групе.

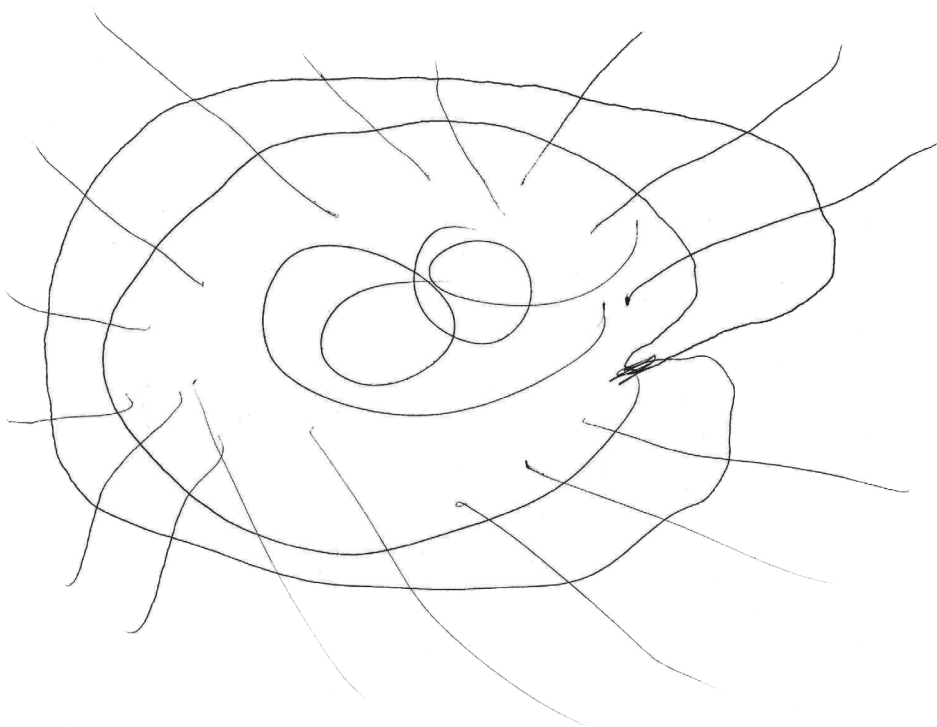
Принцип примјерености

Рад (игре, игровне активности, методи, васпитна средства) са предшколском дјецом неопходно је прилагодити њиховим узрасним (развојним) и индивидуалним карактеристикама. Оптимално (најподесније) вријеме за учење је вријеме када одређена својства и процеси још нису сазрели, већ се налазе у стадијуму сазријевања (Vigotski, 1971). Форсирати нешто прије времена или знатно каснити у учењу одређених функција може се негативно одразити на цјелокупни развој дјетета.

Како би васпитно-образовни рад био примјерен предшколској дјечи, од васпитача се очекује да познаје специфичности њиховог развоја. Тако, на примјер, треба знати да разлог сукобљавања дјете у колективној игри може бити њихова егоцентрична и необјективна мисао – дијете не разумије позицију другог, па се дешава да правила игре доживљава на свој начин (Јовановић Магуар, 2008). Или, познавање дјечије предузрочности преоперационе природе помаже васпитачу да схвати свијет из дјечије перспективе и у складу са тим (примјерено томе) поступа. Главни аспекти дјечије предузрочности су: *финализам* (не постоји случајност

већ усмјереност ка неком циљу, на примјер: при помјерању кутије са куглицама долази до њиховог мијешања, али се послје оне „морају” вратити свака на своје мјесто), *реализам* (имена се материјално вежу за ствари, на примјер: снови су праве слике које се виде у соби), *анимизам* (живот се приписује неживим тијелима, на примјер: вјетар зна да дува) и *артифицијелизам* (све ствари су саградили људи: ријеке су ископали људи) (Pijažе i Inhelder, 1978; 1990). Или, постоји разлика у врсти питања дјете различитог узраста: дијете између прве и друге године поставља питања „Гдје?” и „Шта је то?”, а између друге и треће године (или нешто касније) питање „Зашто?”. Додатни проблем је како одговорити на ова питања, јер дијете мисли на конкретном нивоу, а инсистира на повезивању узрока и циља. С обзиром на ниво развијености дјечијег мишљења, то јест немогућност разумијевања узрочно-последичних веза, на дјечије питање „Зашто се лопта котрља?”, прихватљив одговор може бити „Лопта се котрља на доле да би стигла на циљ.”. Међутим, дешава се да дјеца повежу случајне појаве и постављају питања у вези са тим (Pijažе i Inhelder, 1978). У формулисању одговора на таква питања („Зашто је моја оловка црвена, а твоја плава?”), дозвољено је употријебити и мало маште (Jovanović Magyar, 2008). Дакле, дјечији свијет треба откривати и приближити му се, уз пуно разумијевање његовог неразумијевања објективне стварности.

Коликогод дјеца одређеног узраста имала заједничке карактеристике, не смије се заборавити да је свако дијете јединствено. Дјецу треба подсјећати, у позитивној конотацији, колико су јединствена и различита у односу на друге (Buzan, 2007). Јединственост и непоновљивост сваког дјетета у складу је са причом о поштовању разлика и препознавању различитости као богатства. Све ове чињенице чине посао васпитача још изазовнијим, траже од њега отвореност и флексибилност. Упознавање дјечије јединствености и различитости је пут који нас води ка поштовању принципа примјерености. Задатак васпитача је да подстиче дјецу: у ономе чему теже, да препознају оно што је другачије и да његују позитивне емоције према ономе што други могу. Једино тако могуће је дјечи приступати примјерено њиховим могућностима.



*Цртеж троипогодишње дјевојчице
„Комарац.“*

МЕТОДИ ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОГ РАДА

Сам појам *метод* (грч. *méthodos*) односи се на – „начин, пут, (смишљен, плански, логички) поступак, начин истраживања, сазнавања и дјеловања” (Педагошки лексикон, 1996, стр. 286). У *Педагошкој енциклопедији 2* налазимо да је метод пут, начин или поступак „усмјерен на постизање неког циља” (1989, стр. 35). У педагошкој литератури дате су бројне класификације метода рада са дјецом. Препознајемо их у оквирима различитих синтагми: васпитни методи, васпитно-образовни методи, наставни методи, образовни методи, методи поучавања и слично. Будући да савремено доба вапи за васпитачем који је „у току”, који је „in”, ова листа се проширује на: научне методе, дијагностичке методе, методе активне наставе, методе кооперативног учења, методе интерперсоналне комуникације, радионице, циљновођене методе (шире код: Suzić, 2005a, 2006). У раду са дјецом васпитач примјењује различите методе, које имају своје специфичности у односу на методе рада са дјецом школског узраста. Класификација метода и објашњење сваког од њих је теоријска основа од које полази сваки васпитач у свом професионалном оспособљавању. У тексту који слиједи описане су методе васпитног и методе образовног рада, али треба имати на уму да се оне прожимају и имају практичну вриједност само ако се примјењују заједно, интегрисане у једну цјелину.

Васпитни методи у раду са предшколском дјецом

Прича о методима почиње са методима васпитног рада. Општи методи васпитања су:

- метод убјеђивања и увјеравања,
- метод подстицања,
- метод вјежбања и навикавања,
- метод спречавања (Suzić, 2005; Trnavac i Đorđević, 1998).

Ови методи могу се сагледати у контексту васпитања предшколске дјеце. У предшколској литератури се о примјени ових метода, најчешће, говори у оквиру метода предшколског васпитања и образовања, или су поједина средства општих метода васпитања третирана кроз различита подручја предшколског васпитања и образовања. Како би се нагласило да је предшколска установа прије свега васпитна установа, посебна пажња посвећена је методима васпитања. У циљу унапређивања и подизања квалитета рада васпитача са дјецом, указано је на различите могућности примјене средстава ових метода.

Метод убјеђивања и увјеравања

Увјеравање (персуазија) је „способност коришћења метода увјеравања и убјеђивања” (Suzić, 2005a, стр. 431). Метод убјеђивања и увјеравања подразумијева примјену различитих средстава, у специјално припремљеним условима и васпитним ситуацијама, којима васпитач води дјецу у правцу изградње убјеђења и увјерења, усвајања вриједности, формирања ставова и основа њиховог погледа на свијет. У раду са предшколском дјецом примјена овог метода има низ специфичности у односу на примјену у раду са школском дјецом и одраслим особама. Развојне карактеристике дјеце добрим дијелом „диктирају” средства примјене. Дијете као мање зрела личност, за разлику од одраслих као зрелијих личности, ријетко је у ситуацији да зна шта „мора” и шта „може” (Šmit, 1999, стр. 68). То што дијете мисли да нешто може или да нешто мора често није резултат реалне процјене, јер дијете нема довољно искуства

и није у стању да сагледа своје могућности у односу на околности. Зато му је потребна помоћ одрасле особе.

Може се поставити питање како увјерити дијете на нешто не мора, а да нешто треба? Или, да нешто може, а да нешто не може и кад вјерује да може? За предшколско дијете је својствена доминација тијела над умом. Тако је физичко ангажовање, доминантно, пут који води развоју ума.

Средства персуазије могу се подијелити у три групе: невербална, вербална (1. персонална средства и 2. вербална атрактивност: хумор уз досјетке, контрасти и необично, примјери) и техничка (Suzić, 2005a). Сва ова средства су одлична допуна примјене метода у образовању предшколске дјеце (истраживачко-откривачког, илустративно-текстуалног, демонстрације, вербалног).

Невербална средства. На раном узрасту поруке које дјеца шаљу су, због неразвијености говора, претежно невербалне. Дјеца веома рано науче да „читају“ невербалне сигнале из околине. Тако невербална средства увјеравања имају, понекад, већи значај од вербалних, нарочито ако се уочи неподударност између вербалног и невербалног. Но и касније, уз пуну развијеност говора, невербална комуникација је доминантнија од вербалне. Познато је да већи проценат комуникације отпада на невербалну (65% до 70%) и да „при дисхармонији између вербалног и невербалног, слушаоци вјерују невербалном” (Suzić, 2005a, стр. 206). Од васпитача се очекује одмјереност и усклађеност вербалног са невербалним. Такав васпитач је увјерљив у ономе што ради, говори и осјећа. Према таквом васпитачу дјеца могу развити позитиван однос и пуно повјерење. Такође, бројне активности и игре се могу организовати тако да дјеца покажу на који начин шаљу невербалне поруке и колико су њихове невербалне поруке увјерљиве (игре пантомиме, вјежбе комуницирања „очи у очи”). Плес, музика, ликовно стваралаштво и моделарство су изузетно важна невербална средства која посебно снажно дјелују на дјечији емоционални свијет. Управо је то најефикаснији пут (преко угодних емоција) дјеловања на дјечија увјерења и ставове.

Персонална средства увјеравања, којима васпитач посредује у васпитном процесу, могу бити:

1. когнитивна – научне спознаје (аргументи, чињенице), уочавање законитости и процеса;

2. емоционална – анализа и разумијевање емоција;
3. социјална – друштвени обичаји и навике, друштвене вриједности, интерперсонални односи у вршњачкој групи;
4. радно-акциона – играње улога, свијест о властитим могућностима (Suzić, 2005a).

Васпитач може да комбинује различита средства увјеравања међусобно, али и са средствима осталих метода. На примјер, научне спознаје могу се дјечи пласирати „упаковане” у различите улоге које ће они привремено преузети и „одглумити” (игре улога) остварујући међусобну (вршњачку) интеракцију, а при том поштујући обичаје шире социјалне средине. Умијеће је васпитача да максимално исцрпи широк спектар могућности различитих средстава васпитања. При том, неопходно је омогућити дјетету да се ослања на сопствено искуство и сопственом снагом дође до одређених увјерења и ставова.

Хумор уз досјетке и смијех имају непроцењиву вриједност за оптималан развој дјечијих потенцијала. Хумор је „природни редуктор стреса” (Шапиро, 1998, стр. 242). Пожељно је што чешће организовати активности/игре које у себи имају ноту здравог хумора. Ипак, да би васпитач могао користити хумор као средство увјеравања предшколске дјеце, неопходно је да познаје фазе развоја хумора код дјеце (ibidem):

1. такозвана физичка комедија почиње већ у шестој недјељи (смијешак дјетета се појави када му ставите марамицу на лице и брзо скинете);
2. прави хумор почиње у другој години – неподударност физичких кретњи и ријечи (стављање ципеле на главу или гледање цртаних филмова са неподударностима);
3. у трећој години дијете почиње схватати да говорне изјаве могу да буду смијешне – појмовна неподударност (давање погрешног имена – пса зове мачком, смијешне пјесме и бесмислене ријечи, дјетету позната одрасла особа са бочицом у устима имитира бебу);
4. између пете и седме године развијају се веће лингвистичке способности и дијете почиње да разумије да ријечи могу имати више значења (дијете користи двосмислене загонетке).

Шалјива (необична) прича може бити смијешна дјечи само ако она добро знају како је у стварности (Rjerpina, Lavrov i Lavrova, 1969).

Осјећај за хумор могуће је развијати интересантним играчкама, веселим причама, смијешним сликама и шалама, те подстицањем дјеце да измишљају бројалице или парафразирају познате пјесмице (ibidem), које дјелују увјерљиво, захваљујући интензивним позитивним емоцијама које их прате. Порука у којој ће васпитач намјерно показати неподударност између вербалног и невербалног побудиће код дјеце смијех. У тако емоционално релаксирајућој атмосфери већа је вјероватноћа да ће их придобити за одређену активност. „Смијех је језик којим се људи служе да би се повезали, превазишли социјалну нелагодност и неспретност, или ојачали већ успостављену спону” (Bruks, 2012, стр. 71), при чему ће се, како показују истраживања, тридесет пута вјероватније смијати у друштву него сами (Provin, 2004, види код: ibidem). Дјеца ће се смијати интензивније ако су ангажована у групној активности која их повезује, него када индивидуално обављају задатак. То је корисно, али може постати проблем ако се претвори у подсмијех. Стога је неопходно на вријеме препознати моменте који потенцијално могу водити у подсмијех и адекватно поступити – тактично преусмјерити дјецу у педагошки пожељну активност.

Контрасти и необично, слично хумору, могу бити дио бројних активности и игара дјеце још од најранијег узраста. Често су праћени интензивним емоцијама. Дјеца воле да пореде ствари по супротностима. У ту сврху може послужити разговор са дјецом о њима блиским садржајима. На примјер: прича о слону који се боји миша; игре у којима ће дјеца разврставати или тражити предмете у простору (горе, доле; испред, иза); разврставање предмета по критеријуму највећи и најмањи или постављање проблемских питања (шта би се десило да људи нису измислили кашику? и сличних). Такође, већ са двије године, у игри се користе бесмислене и луцкасте ријечи (Шапиро, 1998). Дјеца воле да слушају бајке и пјесмице у којима има необичног (прасад која мјауче, мачке које грокћу) (Rjerpina, Lavrov i Lavrova 1969). Ови контрасти и необичности дјелују увјерљиво јер, адекватним вођењем, наводе дјецу на размишљање и увиђање својства одређених предмета, појава и процеса (види у Прилозима: Идеје за дјечије активности).

Примјер је моћно средство увјеравања. Одушевљење са којим васпитач прича о некој појави, наводећи примјере из живота, историје, умјетности или филма (прилагођене узрасту), могу увјерити дјецу у корист коју им одређена активност може донијети. Позитивни примјери

других могу позитивно дјеловати на дијете, али ако га експлицитно не пореде са другима и не стављају у инфериорну позицију у односу на друге. Тако прича у којој је описано како се дјечак брине о кућним љубимцима може да послужи као одличан примјер како да увјеримо дјецу да брига о кућним љубимцима подразумева свакодневну његу, љубав и одговорност. Васпитач ће бити много увјерљивији у објашњавању правила понашања (за столом, у позоришту и слично) ако у ту сврху користи одговарајуће примјере и усмјерава дјецу да наводе неке своје примјере (види у Прилозима: Идеје за дјечије активности). При томе могу добро послужити примјери из прича или из живота дјетета, примјери који су дио игре или илустрације. Такође, подсјећањем дјетета на неки лични примјер који га описује у ситуацији у којој је раније било успјешно, могуће га је увјерити да вриједи да покуша поново и чак да напредује.

Техничка средства имају велики значај у раду са дјецом. Присјетимо ли се познате девизе *Једна слика вриједи хиљаду ријечи*, јасно је да ће увјерљивост васпитача бити знатно већа уколико уз вербална и невербална средства користи и разноврсна техничка средства персуазије (илустроване приче и анегдоте, слике, фотографије, панои, модели, CD-ове и друге). Ипак, у свему томе треба наћи мјеру. Радна (групна) соба претрпана постерима и сликама, те велики број сати проведених испред телевизије, не задовољавајући ни умјетничке ни педагошке критеријуме, могу се негативно одразити како на ментално тако и на физичко здравље малишана.

Метод подстицања

Подстицати дјецу, у развоју и учењу, значи омогућити им несметану активност и игру. То не значи препустити дјецу самој себи, него мотивисати их да започну активност/игру, истрају у њој и доврше је. Међутим, за дјецу предшколског узраста подстицање нема исту снагу као код школске дјеце или одраслих особа. Предшколска дјеца, посебно дјеца раног узраста, већи значај придају процесу, а мање им је битан продукт (циљ). Како одрастају, фокус се помјера, па се значај придаје и процесу и циљу. Касније, у школи, дјеца се све више оријентишу на бригу о циљу, јер на процес мало ко обраћа пажњу. Само изузетно унутрашње мотивисаним појединцима битан је и сам процес, без обзира да ли ће га неки њему важан ауторитет (родитељ или наставник) оцијенити.

Истрајавање дјетета у активности/игри која је процијењена као важна за развој дјетета могуће је ако се том активношћу приближимо дјечијим индивидуалним потребама и интересовањима, поштујући, при том, законитости развоја. Највећи домет у мотивисању дјеце је оствареност кроз унутрашње мотивисане активности за које није потребна спољашња награда да би се дјеца њоме бавила. Таква активност је, прије свега, игра.

Средства подстицања (мотивисања) можемо подијелити на: когнитивна, емоционална, социјална и радно-акциона (Suzić, 2005a). Таква подјела је у складу са заступањем тезе о теорији и пракси цјеложивотног учења, које почиње *раним стартом* (Suzić, 2008) и јачањем *компетенција за XXI вијек* (Suzić, 2005a; 2006). Узимајући у обзир важност физичких активности за правилан раст и развој дјеце, ова листа може да изгледа овако: 1. радно-акциона, 2. емоционална, 3. социјална и 4. когнитивна средства (Схема 2). Наведене групе средстава могу се сагле-

Схема 2

Средства подстицања

У	игра	Радно-акциона	материјали	В
Н	компетенција самодетерминација самоактуелизација		простор одласци у природну и друштвену средину награда	
У	флоу-доживљај	Емоционална	подршка	А
Т	пријатност хедонизам		хумор сугестија забава	
Р	социјала промоција	Социјална	признање	С
А	припадање одлучивање моћ		јавни наступ приредба изложба дјечијих радова похвала	
Ш	постигнуће	Когнитивна	питања	А
Њ	радозналост потреба за откривањем и истраживањем унутрашњи несклад		проблемска ситуација повратна информација васпитача о напредовању дјетета	

дати кроз унутрашњу и вањску мотивацију. Међутим, треба знати да ова подјела (као и већина других) постоји из *дидактичких разлога* и да је *условна*, јер је јако тешко направити границу међу појединим средствима васпитања. Развој дјетета често је немогуће замислити без комбиновања средстава унутрашње мотивације са средствима вањске мотивације, јер се она надопуњују и у комбинацији могу дати најбоље резултате. Овакво рашчлањивање (анализа) има смисла, јер помаже да се боље сагледа и схвати метода подстицања у цјелости.

Радно-акциона средства унутрашње мотивације су: игра, компетенција, самодетерминација и самоактуелизација (Suzić, 2005a). То су уједно и дјечије природне потребе. Игра, компетенција, самодетерминација и самоактуелизација на предшколском узрасту, у првом плану, остварују се физичком активношћу. Различити облици кретања (окретање из једног у други положај, пузање, ходање, трчање, скакање, провлачење, пењање) и сопствено тијело као медиј представљају дјечије унутрашње покретаче. Здрава дјеца ће скакати, трчати, окретати се, јер је то у њиховој природи. Бројне активности и игре могу се осмислити тако да дјеца максимално покрећу и развијају своје тијело.

У *игри* се примарне емоције (срећа, изненађење, страх, гађење, љутња и туга) активирају на сигуран начин који омогућава богато мотивисан живот (Sylvester, 2000, види код: Hannaford, 2007). Игра је снажан унутрашњи покретач. У игри дијете открива себе и свијет око себе. Кроз игру дијете гради и руши своје односе са другом дјецом. Игра помаже дјетету да разријеша своје унутрашње конфликте, али и конфликте са другима. У игри комуницира само са собом и са другима. У игри истражује и ствара. Тако функционалне игре подразумевају понављање одређених радњи, што води развоју и учвршћивању оних облика понашања који се управо развијају или експлоративне (истраживачке) игре помажу дјетету да истражи и упозна особине различитих предмета. Кроз ове игре дјеца су максимално физички ангажована, али то њихово физичко ангажовање помаже цјелокупном развоју дјетета.

Компетенција се односи на потребу „дјетета да се осјећа сигурно и да се сналази у околини, да овлада властитим моћима и функционише у друштву и природном окружењу” (Suzić, 2005a, стр. 455). Ако је дијете покренуто унутрашњом жељом да се бави активношћу, да напредује и побољша своје квалитете, ријеч је о компетенцији. Међутим, ако се код дјетета јави жеља да се бави активношћу како би надмашило друге

онда је у питању конкуренција. Један од поступака који „храни” дјечију конкуренцију јесте учестало поређење (вербално или стављањем у такмичарске ситуације) са другима који су бољи и успјешнији. Тако дјечији унутрашњи покретач, умјесто компетенције, постаје конкуренција која се рефлектује и на саму игру. Може се десити да дијете у конкуритивном заносу пређе границе игре (на примјер: побједити по сваку цијену). Примјер за компетенцију: дијете је направило прве кораке или је научило да вози бицикл и дијели свој успјех и срећу са другима. Примјер за конкуренцију: дијете има играчку, али је не жели никоме показати, љубоморно је чува и не жели да други имају оно што оно има или, по сваку цијену, жели бољу (већу и љепшу) од оне коју има друг/арица. Компетентност нам даје крила да наставимо стварати, док нас конкуренција затвара и спутава.

Самодетерминација је потреба дјетета да се развија и да стално напредује, али властитим темпом. Док, с једне стране, дјеца имају снажно изражену потребу за самосталношћу, с друге стране, одрасли често спутавају дијете под изговором недостатка дјечијег искуства и његове незрелости. Међутим, од одраслих (васпитача и родитеља) се очекује да разумију дијете и да му обезбиједи стимулативно окружење у којем ће моћи развити своје потенцијале. Дијете жели да само одлучује о себи, да се само одреди у односу на природу и друштво. Одрасли су ту да га охрабре у његовој самосталности и жељи да изазива промјене. Дијете тражи свој пут и подршку (пажњу) одраслих на том путу. То је пут успона и падова, туге и среће, изазова и искушења. Напредовањем у физичком развоју, развоју говора, комуникације и стваралаштва дијете ће моћи достићи властити ниво самодетерминисаности.

Самоактуелизација „подразумијева да је нечије доживљавање пуно, живо, лишено самоцензурисања (selflessly), са пуном посвећеношћу и потпуном обузетомшћу” (Maslov, 2001, стр. 18). Управо се у игри може препознати дјечија пуна посвећеност и обузетост. Самоактуелизација је могућа ако постоји чин стварања. Абрахам Маслов заступа тезу да се сви рађају као потенцијални ствараоци – свако може бити креативан на свој начин (креативна домаћица, креативан продавац, креативан наставник, креативан музичар) (Fulgosi, 1997). Задатак одраслих је да помогне дјетету да се развије у самоактуелизовану личност. Самоактуелизована личност је „она личност или појединац који је постао све оно што је могао постати” (ibidem, стр. 260). Дјеца могу кроз различите уло-

ге бити креативни и маштовити ствараоци. У различитим активностима можемо им омогућити да покрену своје потенцијале.

Радно-акциона средства вањске мотивације предшколске дјеце су: материјали и простор у установи, одласци у природну и друштвену средину, материјална награда и нематеријална награда.

Разноврсни материјали у установи су: реквизити (бацање, хватање, узимање, одлагање, премјештање), справе, предмети, играчке, препреке. *Простор у установи* може да буде унутрашњи (затворени) и вањски (отворен), али своју функцију ће испунити само уколико се ради о два простора интегрисана у цјелину која дјелује мотивационо на дјецу. Разноврсни материјали у простору помажу да се, на најбољи начин, оптимално покрену и развију дјечији унутрашњи потенцијали. Тако, на примјер, скучен простор са мало предмета и играчака, исто као и неорганизован простор претрпан реквизитима и играчкама, може више спутавати него подстицати дјечији развој.

Одласци у природну и друштвену средину (излети, шетње, екскурзије, посјете, љетовања, зимовања и слично) имају велику мотивациону снагу за предшколску дјецу. То могу бити „разни објекти у граду, као што су пијаца, раскрсница, нека радионица и слично, затим музеј, парк, црква, пољопривредно добро, шумица, мјесто гдје се одиграо неки историјски догађај, обала ријеке, врх оближњег брда и тако даље” (Каменов, 2006, стр. 115). Довођењу дјеце претходи васпитачев одлазак на жељено мјесто, како би се информисао о ономе што дјеца могу тамо видјети и чути, те како би, на лицу мјеста, процијенио да ли постоји нешто што је посебно атрактивно или ризично за дјецу. Такође, прије одласка са дјецом на договорено мјесто, дужност васпитача је да информише родитеље и припреми саму дјецу за оно што их очекује и за оно што се од њих очекује: шта могу видјети, шта их може изненадити (јак звук), како треба да се понашају (шта смију, а шта не смију), те провјерити да ли су све схватили (*ibidem*). Већу мотивациону снагу имају оне посјете у чију организацију (планирање и извођење) су била укључена и сама дјеца (према својим могућностима). У новој средини дјеца су у прилици да кроз комуникацију са другима буду подстакнута да откривају ново на другачијем мјесту него што је предшколска установа у којој бораве свакодневно. У новој и другачијој средини дјеца „пуне батерије” и црпе идеје за стварање нечег новог и оригиналног.

Када је ријеч о примјени *награде* као средства подстицања дјете, важно је знати да постоји разлика између награђивања млађе и награђивања старије дјете, али и правило које не зависи од узраста, а то је да награђивање буде правично и промишљено (Jovanović Maguag, 2008).

Сасвим малој дјети, миловање је довољно као награда. Како дјеца одрастају, миловања попримају симболичке облике који се усклађују са њиховим жељама. Са одрастањем дјетета жеља има све више и више, па је на родитељима да их испуњавају у складу са вриједностима које су важне за породицу (ibidem, стр. 104).

Међутим, награда је средство које, поред родитеља, повремено могу користити васпитачи како би мотивисали дјетцу. Може бити намијењена и додијељена појединцу или групи. Учесталим награђивањем, губи се смисао награде као средства подстицања.

Материјална награда може бити: лопта, бицикл, сликовница и слично. Иако је учинак материјалне награде краткорочан, васпитач је може ефикасно користити поштујући одређене предуслове: (1) васпитач је са дјецом договорио услове њеног освајања, (2) дјети и васпитачу је стало до награде, (3) награда треба да произлази из залагања и напредовања или оствареног резултата (циља), а не да је ствар среће и субјективне процјене васпитача, (4) награда има социјално афирмативни карактер (адаптирано према: Suzić, 2005a). Развојне карактеристике дјетета му не дозвољавају да буде похлепно. На примјер, познато је да новчана награда не представља предшколској дјети исту вриједност као старијој дјети и одраслима. Честе су ситуације да ће дијете бирајући између кованице и папирне новчанице прије изабрати кованицу, јер је критериј избора вањски (естетски изглед и облик), а не права новчана вриједност. Дакле, ријеч је о дјечијем поимању вриједности предмета. Изузетак су дјеца која су инструисана (научена) да бирају папирну новчаницу, али и даље не разумјевајући истинску вриједност новца.

Нематеријалне награде су разноврсне и оне за дјетцу предшколског узраста имају посебан значај. Неке од њих су: угодност, похвала, одобравање и признање, диплома и друга средства. Угодност је „нешто што дијете жели, нека привилегија” – гледање цртаног филма, излет, гледање представе, гледање емисије на телевизији и слично (Milivojević, Bilban, Kokelj, Kramberger, Steiner i Kožuh, 2009, стр. 58). Награда може бити и игра или активност у којој дјеца посебно уживају, а нису у могућности да је често практикују. Реализација (додјеливање) награде тражи стр-

плeње и способност дјeце да одгоде ужитак, па је то додатна вриједност награђивања. О похвали и признању ће бити ријечи у оквиру социјалних средстава вањске мотивације. Диплома може бити додијељена сваком дјетету за активно учешће у акцији коју организује вртић. То могу бити слeдеће акције: уређење дворишта, савладавање вјештине прања зуба, садња разлитих врста биљака (поврће, воће, цвијеће) – свако у своју саксију, уређење центара за учење – дјеца подијељена у мање групе распоређују се по центрима, рецитоване пјесмице и слично. Од васпитача се очекује да одржава и усмјерава дјецу да се ангажују у складу са својим могућностима, како би награда била истински заслужена. У сваком случају највећу вриједност има награда додијељена за остварени напредак у односу на оно што је дијете могло раније.

Емоционална средства унутрашње мотивације су: „флоу-доживљај, пријатност и хедонистички мотиви” (Suzić, 2005а, стр. 447). *Флоу-доживљај* настаје захваљујући снажној концентрацији пажње (Čiksentmihailji, 1999; Goleman, 1999; Сузић, 1998). Флоу (flow) је „врхунац каналисања емоција у циљу постизања успјеха” (Goleman, 1999, стр. 86). Док траје флоу, осјећа се *пријатност* – емоције су угодне, снажне и усмјерене на одређени задатак (активност). Флоу-доживљај подразумева стапање свијести са дјелатношћу. Губи се осјећај за вријеме. Док раде, особе обузете флоу-доживљајем не размишљају о успјеху или неуспјеху. Баве се активношћу за свој рачун, а циљ активности је у њој самој (Čiksentmihailji, 1999; Goleman, 1999; Сузић, 1998). Размишљањем: „Добро то радим!” прекида се ток. Флоу-доживљај можемо често препознати код предшколске дјеце, посматрајући их у игри. Дијете не примјећује шта се дешава око њега, спољни свијет је на одређено вријеме „избрисан” („искључен”). Дакле, ако дијете кроз активност осјети флоу-доживљај, онда можемо рећи да је флоу индикатор да дијете воли то што ради, да је задовољно и да су га преплавиле пријатне емоције. Ипак, треба нагласити да флоу-доживљај зависи од односа особе према ономе што ради, од односа према самој активности (Сузић, 1998). Тако према истој активности различита дјеца показују различита интересовања, па неки у њој уживају, а неки не. Уз флоу-доживљај и пријатност јављају се и хедонистички мотиви. *Хедонизам* (грч. hēdonē) значи да је „чулно уживање и задовољство највише добро и, према томе, побуда и сврха, мотив и циљ цјелокупног нашег дјелања” (Вујаклија, 1996, стр. 966). Бројне су активности и игре које у потпуности обухватају различита чула дјетета и

воде дијете чулном уживању. То су снажни покретачи дјечијег тијела и ума. Могли бисмо рећи да је предшколски период, у односу на каснији живот човјека, најискреније и најдоминатније испуњен угодом.

Кроз „подршку, хумор, сугестију и забаву” као *емоционална средства вањске мотивације* (Suzić, 2005a, стр. 448), васпитач може мотивисати дјецу за различите активности.

Подршка коју дјечији пружа васпитач је изузетно важна. Подршка, коју дијете осјећа кроз прихватање и разумијевање, инјекција је дјетету за јачање вјере у себе и здраво одрастање. Уз подршку, за предшколску дјецу, веома битна је пажња, коју дјетету најбоље може пружити здраво и топло породично окружење. Предшколска дјеца могу бити подршка једни другима, уколико их васпитачи уче да је помагање другима врлина. Некада је довољно да васпитач позове дјецу да аплаузом пруже подршку дјетету које улаже велики труд или које је постигло успјех.

Поред подршке, сугестија, коју дијете прима од васпитача, може бити велики подстицај за дијете. *Сугестија* је „навођење особе на неку активност” – навођење друге особе да „мисли, осјећа и поступа на одређени начин”, али без присиле (Педагошки лексикон, 1996, стр. 487). Понекад је неопходно наводити дијете на одређену активност, зато што одрасла особа, захваљујући свом знању о законитостима развоја и искуству у раду са дјецом, процјењује да таква активност води подстицању развоја дјечијих потенцијала. Неке ситуације траже преусмјеравање понашања дјетета из ризичног по живот или социјално неприхватљивог, па се дијете (које није у стању да то процијени) подстиче на понашање које је сигурно за њега. Такође, сугестија се може користити као моћно средство у подстицању емоционалног описмењавања дјече. Наиме, истраживања показују да вјештачко изазивање – сугерисање (без стварног стимулуса) – фацијалног израза одређене емоције (среће, туге, страха, љутње, и других) посљеднично доводи до конкретне појаве одговарајуће емоције (Duclos et al., 1989; Duclos & Laird, 2001; Flack, Laird & Cavallaro, 1999; Hess et al., 1992; Levenson, Ekman & Friesen, 1990; Levenson, Ekman, Heider & Friesen, 1992, све види код: Soussignan, 2002). Уз подршку, адекватно (на)вођење и могућност напредовања властитим темпом, већи су изгледи да дијете буде мотивисано на одређену активност. Међутим, будући да су дјеца подложна сугестији, било каква злоупотреба од стране одрасле особе значила би непрофесионализам.

Хумор, који нас „тјера” на смијех, уз персуазивну има и изузетну мотивациону снагу. Психолошке вриједности хумора се огледају у: смањењу стреса, зближавању са другима, борби са тешкоћама, супростављању неким страховима, проблемима и конфликтима (Шапиро, 1998). Смијех, као једна врста усхићења, помаже да се слободније изражавамо, да мислимо отвореније, да уочавамо битно, да предвиђамо посљедице, да креативније рјешавамо задатке. У раду са дјецом, васпитач може организовати *Вријеме шале* (ibidem) вријеме када ће дјеца моћи испричати неку шаљиву причу, осмислити шаљиву представу или нацртати нешто шаљиво.

Често можемо чути коментаре одраслих: *Дјеци никад доста забаве*. Међутим, вријеме за *забаву* треба да имају сви, без обзира на узраст. На предшколском узрасту много је повода да се дјеца забаве и разоноде. Међутим, забава, уз дружење и разоноду, може бити одличан подстицај за усвајање одређених манира лијепог понашања. Али и више од тога. На примјер, укључивањем у организовање рођенданске прославе у васпитној групи – од планирања и припреме, преко прославе, до спремања након забаве – дјеца усвајају правила понашања, које ће касније моћи примјењивати у ванвртићким интеракцијама. Подстицајна вриједност забаве крије се у пријатним емоцијама и позитивним вршњачким утицајима.

Социјална средства унутрашње мотивације су: социјална промоција, припадање, одлучивање и моћ (Suzić, 2005a).

Социјална промоција има посебну вриједност у одрастању сваког дјетета. Најчешћи мотиви родитеља да упишу дијете у вртић могу се дефинисати као жеља да се њихово дијете дружи са другом дјецом, да у друштву са вршњацима покаже шта може, да се социјализује. Екстремни примјери социјалног лишавања (шире: Šmit, 1999), указују са каквим тешкоћама се сусрећу дјеца која нису имала прилику да одрастају у социјалном окружењу и која нису могла да израсту у бића са хуманим особинама. Омогућити дјетету да се бави активношћу, да постиже успјех и да оно чиме се бави с поносом промовише пред вршњацима, без страха од критике и исмијавања, даје посебан квалитет одрастању дјетета.

Међутим, у пракси препознајемо и дјецу која избјегавају социјалну промоцију пред вршњацима. То су стидљива дјеца, која показивање себе и онога чиме се баве, пред вршњацима, доживљавају као полигон

за промовисање неуспјеха. Осјећај инфериорности и страх да неће моћи да се прикаже у најбољем свјетлу, оклијевање и одустајање од започетог, гурају овакво дијете ван групе и ускраћују га за развијање осјећаја друштвености и заједништва (Problemí vašeg deteta, 1997). Стидљивом дјетету, које гаји дубоко неповјерење у себе, треба охрабрење и помоћ у откривању нових, за њега савладивих путева, који ће га довести до опипљивих резултата (опипљивог успјеха) и помоћи му да врати повјерење у себе и своје могућности (ibidem). Спремност родитеља на сарадњу и отвореност за прихватање нових искустава великим дијелом одређују исходе ангажовања васпитача у настојању да помогне стидљивом дјетету.

Припадање је важно средство унутрашње мотивације, али и социјална потреба. Када у игри ступа у реалне (а не фиктивне) односе са својим вршњацима, ти реални односи воде га задовољењу одређених потреба, потреба за припадањем и дружењем (Elkonjin, 1981). „Осјећање да се припада групи у значајној мјери одређује осјећање појединца о својој вриједности: његов *субјективни статус* одражава његов објективни статус у његовој групи” (Крећ, Крачфилд и Балаци, 1972, стр. 402). Кроз социјалне контакте са вршњацима обликују се ставови, вриједности, правила понашања појединца. Све то улазница је за његов каснији живот и рад, као одрасле особе.

Одлучивање је нешто што нас прати током цијелог живота. Свакодневно доносимо бројне одлуке, али и преузимамо одговорност за њих. И дијете, јако рано, почиње доносити одлуке (у складу са својим могућностима): коју играчку да узме, коју игру да игра, да ли да се игра и с ким да се игра, шта жели или не жели да обуче и друге. Свака од њих је важна за дијете, попут одлуке да се престану носити пелене (види у Прилозима: Разговор са малим филозофом – *Прва Ленина значајна одлука*). Омогућити дјетету да одлучује и да постепено развија свијест о одговорности за посљедице донесене одлуке је захтјеван и одговоран посао. Неприхватање дјечије одлуке може да изазове код дјете бурне емоционалне реакције, па се поставља питање границе и мјере. Одрасли морају имати разлог зашто подржавају или не подржавају одлуку дјетета, с тим да незнање родитеља или васпитача, њихова неупућеност у развојне карактеристике и ефикасне васпитне поступке могу оставити негативне посљедице на развој дјетета. Некада је одлука коју дијете доноси, због његове незрелости (интелектуалне, физичке, емоционалне,

социјалне) неповољна за његов развој, па се од одраслих (васпитача и родитеља) очекује да примјеном адекватних поступака „понуде“ дјетету алтернативу. Дозволити дјетету да донесе одлуку није исто што и попустити и (п)остати недосљедан у васпитању. Такође, постоје ситуације када дјетету не треба нудити могућност избора. На примјер, да бира храну. Једнолична исхрана није здрава за дијете, па би стално избјегавање одређених намирница могло угрозити здравствено стање дјетета. Бројне су активности кроз које васпитач може приближити дјеци значај разноврсне исхране за њихово здравље. Даље, дјеца, готово свакодневно, бирају центре за учење. Управо један од таквих центара може се бавити питањем исхране, у којем би дјеца која немају проблем са разноврсном храном могла осмислити садржај којим би привукла другу дјецу у тај центар.

Потреба за *моћи* је истовремено и средство подстицања. „Дијете осјећа моћ када остварује утицај у групи вршњака или колективу, када може да демонстрира своје компетенције, када га други уважавају, када може утицати на доношење одлука и у сличним ситуацијама” (Suzić, 2005a, стр. 452). Васпитач може режирати бројне ситуације у којима ће дијете: остварити позитивне утицаје на вршњаке, али и прихватити позитивне утицаје вршњака на њега; демонстрирати своје компетенције, али и подржати друге са њиховим компетенцијама; бити уважавано, али и уважавати друге; утицати на доношење одлука, али и дозволити другима да утичу на доношење одлука.

Социјална средства вањске мотивације предшколске дјеце су: признање, јавни наступ, приредба, изложба дјечијих радова и похвала. Ова подјела настала је по узору на социјална средства вањске мотивације школске дјеце (Suzić, 2005a).

Признање подразумева јавно истицање за остварене заслуге. Остварени напредак дјетета у некој области може бити праћен различитим врстама признања. За вербалну, гестовну или материјалну форму признања (ibidem), васпитач се опредјељује у зависности од ситуације у којој се признање одаје. У тренутку када нас дијете угодно изненади неким својим напретком, можемо позвати сву дјецу да аплаузом подстакну вршњака на даље ангажовање. Уз то, васпитач може и вербално образложити каквим залагањем је дијете постигло одређени резултат. Такође, неке активности могу бити планиране тако да се на крају, према унапријед дефинисаним критеријумима, појединој дјеци јавно (пред

осталом дјецом) уруче медаље. Важно је да васпитач води рачуна о томе како се признања одражавају на свако дијете појединачно. За здрав развој личности ефикаснија су признања која се одају појединцу за постигнути напредак који се мјери у односу на његова ранија постигнућа, а не у односу на постигнућа других. Учестала такмичења са другима могу водити јачању зависти и потребе дјетета да по сваку цијену буде бољи од других. За разлику од конкуренције, компетенција подразумијева такмичење са самим собом и не искључује радост због туђег успјеха.

Дијете има потребу да афирмише своју „слику о себи” на начин који позитивно вреднују васпитачи и остала дјеца (Сузић, 1998). *Јавни наступ* дјетета пред цијелом васпитном групом или пред дјецом и родитељима одлична су припрема за бројне животне ситуације у којима ће се од њега очекивати да јавно представи свој рад. Драмски играци, рецитације, плесне тачке и пјевање су само неки од садржаја у којима дјеца уживају да се јавно представе. Изузетак могу бити стидљива дјеца.

Приредба се надовезује на причу о јавном наступу. За јавни наступ, као што је приредба, дјеца се припремају и по неколико мјесеци. На приредби учествује свако дијете. Приредба је одлична прилика да дјецу вјежбамо у дисциплини слушања, у култури изражавања пред вршњацима, да их научимо да се диве вршњацима и да им дају подршку (Suzić, 2005a). Послије приредбе дјеца са великим узбуђењем причају о протеклом наступу и радују се новом.

Изложба дјечијих радова је важно средство подстицања предшколске дјеце. Дјеца свакодневно стварају и њихови радови се свакодневно излажу, у радној соби и/или предсобљу. Иако дјеца могу да буду „оштри” (непосредни) критичари свог и/или туђег рада, важно је нагласити да сваки дјечији рад заслужује да буде изложен. Као што не постоје најлошији дјечији радови, тако не постоје ни најбољи. Постоје радови другачији један од другог, са мање или више детаља, свијетлих или тамних боја и тако даље. Корисно је дјецу подстицати да науче да представљају оно што су стварали, као и сам начин на који су стварали.

Похвала може бити подстицајна ако се даје одмјерено и промишљено. Дијете које се не похваљује, нема на основу чега изградити слику о себи, па временом постаје несигурно и несамоувјерено, а није поштеђено ни стида ни самопрезира (Jovanović Magyar, 2008). С друге стране, одрасли који претјерују са похвалом, навикавају дијете на константно

добивање похвале и ускраћују му прилику да стекне самопоуздање и реалан увид у оно што ради (*ibidem*). Такође, треба избјежавати похвале које не одговарају дјететовој слици о себи или јавне похвале због којих се дијете осјећа постиђено (Гордон, 2000). Оно што ваља похвалити је труд, а не способност (Dvek, 2014). Похвала у току вјежбања има нарочиту вриједност за дјецу, јер их охрабрује да истрају. Она има смисла само ако се повеже са конкретном активношћу дјетета.

Когнитивна средства унутрашње мотивације су: постигнуће, радозналост, потреба за откривањем и истраживањем, и унутрашњи несклад.

Постигнуће подразумијева да су дјетету обезбијеђени: напредовање у активности/игри без казне за неуспјех, подршка и помоћ вршњака, те услови за остваривање успјеха у активности/игри (McClelland, Atkinson, Clark and Lowel, 1953, види код: Suzić, 2005a). Дакле, од васпитача се очекује да креира такве услове у којима ће дијете, уз подршку вршњака и без страха од грешке, напредовати својим темпом. Уз то, природној *радозналости*, као јаком унутрашњем покретачу, треба омогућити да се испољи кроз дјечи примјерене и педагошки адекватно вођене активности. Такође, дјеца имају *потребу да истражују и откривају*, али корисно их је додатно мотивисати да у својим истраживањима што више размишљају. У ту сврху могу послужити загонетне приче. Загонетне приче се осмишљавају тако да на њих може одговорити и дијете које нема све податке, али правилно повезује оно што зна и оно што је тек чуло (Rajović, 2012). У сусрету са новим, дијете улаже напоре да превазиђе *унутрашњи несклад* између старог и новог. Унутрашњи несклад мотивише дијете ако су активности тако осмишљене да у себи садрже савладиве изазове, који не фрустрирају (изнад дјечијих способности) или који не изазивају досаду (испод дјечијих способности).

Табела 16

Захтјеви и питања са примјерима (према: Medouz i Kešdan, 2000, стр. 99–100)

<i>Врсте захтјева и питања</i>	<i>Примјери</i>
<i>Једноставнији</i>	
Именовање и једноставније функције	„Шта је то?”, „Шта радиш са тиме?”, „Шта имаш у руци?”
Памћење	„Шта си видио?”, „Шта се десило?”
Описивање	„Шта видиш на слици?”
Невербални захтјеви	„Опицај то?”, „Какво је?”, „Каквог је мислиш?”
Подражавање	„Овако” (васпитач показује). „Сада уради то што сам ја урадила.”
Узредно памћење	„Шта се још налазило на столу?”, „Шта још видиш на столу?”
Одложено понашање	„Прије него што поспремим играчке, покажи ми кутију за играчке.”
Тражење погледом	„Погледај ову слику. Покажи ми медвједу, два лептира ...”
<i>Сложенији</i>	
Компаративна анализа	„У чему је разлика између овога и овога?” (показати двије играчке)
Разликовање узрока и посљедица	„Зашто је сада овдје топло?”
Замишљање или предвиђање	„Гдје ће се наћи играчка ако падне са полице?”, „Шта ће се десити ако окренем коцку?”
Односи – средства и њихова намена	„Шта ми треба да дохватим лутку са врха полице?”
Виши ниво или логичке реакције	„Ако узмем двије коцке, колико ће их остати?”, „Ако ми даш још три коњића, колико ће их укупно бити?”
Образлагање	„Како знаш да је дјечак био тужан?”
Говорне вјештине	„Шта се римује са рука?”

Когнитивна средства вањске мотивације односе се на: питања, проблемске ситуације и повратну информацију васпитача о напредовању дјетета. Мотивациона вриједност *питања* условљена је врстом питања. Питања могу да постављају васпитачи дјеци, али и дјеца васпитачу или другој дјечи. Но, посебно умијеће васпитача је да на питања дјеце одговара потпитањима која их наводе на размишљање. Питања и захтјеви које васпитач поставља дјечи крећу се у распону од једноставних до сложених (Табела 16), а на већину могу да одговоре и трогодишњаци (Medouz i Kešdan, 2000). Такође, постоји и низ поступака (Табела 17) које васпитач може да користи како би помогао дјечи да дођу до одговора (ibidem).

Табела 17: *Поступци који помажу дјетету да дође до одговора (према: Medouz i Kešdan, 2000, стр. 101)*

<i>Поступци</i>	<i>Примјери</i>
Привлачење или одвраћање пажње	Усредсређивање – васпитач додирне дијете, њихови погледи се срећу, а затим га пита: „Шта сам ти рекао?” Одлагање – „Сачекај да завршим.” Понављање захтјева, али наглашено – „Однеси лутку на полицу.”
Преформулисање реченог	„Подигни лопту.” умјесто „Дохвати лопту.”
Давање дијела одговора	„Чему служи чаша?” Нема одговора. „У чашу сипамо ...?” Нема одговора. Васпитач помаже, али не нуди готов одговор. Треба избјегавати питања која сугеришу одговоре „да” или „не”, као што је: „У чашу сипамо воду, зар не?”
Рашчлањивање задатка	Васпитач направи кулу од коцака различитих боја. Дијете не успјева да направи исто. Васпитач му каже: „Покажи ми која је коцка <i>на дну</i> .” Дијете покаже тачно. Ако поново не иде, васпитач пита: „Која је <i>сљедећа</i> ?”
Помагање да се уочи када је одговор погрешан или бесмислен	Кекс је превелик да стане у шољу. Васпитач пита: „Зашто кекс не улази у шољу?” Дијете одговара: „Јер је превише тврд.” Васпитач ломи кекс и пита: „А зашто сада улази?”

Упоређивање	Питањима који садрже израженију нелогичност – „Јесмо ли отворили прозор или зид?”
	Процјену да се нешто не може – „Можемо ли ово ставити у ову кутију?”
	Приједлог за поређење – „Да ли је то као ово?” (показују се два слична предмета)
Обавјештавање или показивање	„Овако. А сада ми ти покажи.”
Тражење потпунијег одговора	„Шта си затим урадио” – „Узео сам ...” – „Да, али шта си урадио са ...?” или када дијете покаже нешто неодређено, васпитач каже: „Покажи ми гдје је...”
Поновљено показивање	Односи се на проширивање првог описаног поступка. Васпитач усмјерава дијете да боље размисли.
Повезивање непознатог са познатим	Када дијете не може да предвиди шта ће се десити са паприкама у тави, васпитач га пита (водећи рачуна да друго питање не буде теже од првог): „Шта се десило са јајима у тави?”
Усмјеравање активности да би се уочила битна својства	„Сада га окрени.” Дијете треба да уради како му је речено.
Усмјеравање на оно што је значајно	„Зашто си се помјерио од радијатора?” Дијете не одговара, па васпитач преформулише питање: „Шта си осјетио поред радијатора?”
Замјењивање вербалног одговора акцијом	„Гдје је медо?” Дијете не одговара, па васпитач преформулише: „Иди, донеси ми меду.”

Уз ове поступке, у циљу развијања способности комуникације, васпитач може подстицати дјецу да се прецизније изразе и да наставе комуникацију: а) *проширењем* дјечијег исказа и питања (именује се оно што није било именовано, успостављају се везе које је дијете раније уочавало) и б) *настављањем* дјечијег исказа и питања (нове информације се надовезују на оно што је дијете изразило) (Govor u predškolskoj ustanovi, 1998). Одређеним задацима могуће је дјецу подстицати да сама врше проширења и настављања (ibidem). Такви изазови могу се постављати пред дјецу старијег предшколског узраста.

Проблеми и проблемске ситуације се надовезују на причу о питањима или, прецизније речено, претходе њима. Мада за свако питање

не можемо рећи да је проблемско, свака проблемска ситуација рјешава се постављањем одређених питања и одговарањем на њих. Сваку ситуацију можемо претворити у проблемску и на тај начин мотивисати дијете. Зато је добро приближити ситуацију циљевима дјетета и не наметати нешто што није у складу са његовим могућностима. Узроке неистрајавања дјетета у некој активности треба тражити прије у недостатку аутентичног интересовања и наметнутој активности, него у дјечијој љености или недостатку воље (Каменов, 2006). Проблеми које дјеца рјешавају могу бити постављени у облику загонетне приче (шире: Рајовић, 2012), кроз коју васпитач, проблемским питањима, постепено усмјерава дјецу, што води развоју функционалног размишљања. Такође, често се кроз проблемске ситуације могу поставити питања која „дозвољавају” више тачних одговора.

Повратна информација васпитача о напредовању дјетета може бити саопштена усмено, али може бити и у писаној форми. За мотивисање предшколског дјетета већу вриједност има усмена порука којом му васпитач свакодневно указује на његово напредовање. Ако се говори о усменој повратној информацији, од васпитача се очекује позитивна комуникација (адаптирано према: Miller, 2001):

- позитивне инструкције (користити „уради” умјесто „немој”, „Молим те да кроз ходник идеш полако и тихо.” умјесто „Не трчи.”);
- јасно саопштавање онога што хоћемо („Потребно је да оставиш ове коцкице на њихово мјесто да бисмо прешли на нову активност.”)
- конструктивна критика („У овом експерименту није требало прескакати фазе, које сам ти показала.”, „Знам да тај сто може да буде пуно боље уређен.”);
- охрабривање на позитиван начин („Све си успјешно урадила до овог дијела. Сад још само заврши оно.”);
- похвале конкретног рада или поступка („Јарке боје које си користио на овом цртежу утичу да се твоја слика чини живом”, „Помогао си Драгани, спремајући играчке заједно са њом.”).

Забилешке о дјетету у писаној форми користе одрасли (васпитачи и родитељи), како би могли планирати будући рад са дјететом. Међутим, дјеца старијег предшколског узраста могу се постепено укључити у креирање властитог портфолија (фасцикле) у који ће заједно са васпитачем одлагати своје радове (Izli i Mišel, 2004). На тај начин, дијете

се учи: да издваја битно (сви радови не могу бити дио портфолија), да доноси одлуке (који рад ће бити издвојен), да анализира (зашто одређени рад издвојити за портфолиј), да се договара са одраслом особом и да дијели свој „простор” (у договору са васпитачем дијете у свој „простор” оставља и васпитачеве забиљешке о његовом напредовању). Тако дијете, постепено, развија појам о организацији времена и простора.

Метод вјежбања и навикавања

Вјежбање је „облик понављања у којем је посебно наглашена примјена усвојених знања, стицање одређених спретности и усавршавање знања, умијења и навика” (Педагошки лексикон, 1996, стр. 66). Када је захваљујући понављању вјештина достигла то „савршенство” да за њено успјешно извођење није потребно учешће централног нервнег система кажемо да се формирала навика. *Навика* је учењем, уз многобројна понављања реакција, „стечен и сразмјерно трајан начин реаговања у одређеним околностима” (ibidem, стр. 306). Већ формирана навика, с једне стране, олакшава нам живот, а с друге стране нас заробљава у оквиру и спутава у напредовању. Управо то је разлог што навику не треба схватати као завршену причу, већ је увијек критички преиспитивати.

На основу средстава вјежбања и навикавања које је у свом раду описао Ненад Сузић (Suzić, 2005a) издвојена су сљедећа средства за рад са предшколском дјецом: понављање, учење по моделу, игра, примјена правила понашања у колективу, рад у малим групама, партиципација дјетета у организацији активности.

Од самог рођења вјежбање неке функције и њено претварање у навику је непроцјењиво за развој дјетета. Често ћемо видјети да дијете само (спонтано) *понавља* неке радње велики број пута. У прве три године живота „потреба за понављањем је посебно изражена”, дијете „воли понављати и оно му је потребно” (Buzan, 2007, стр. 61). На тај начин увјежбава одређене радње. Но, помоћ одрасле особе је од непроцјењивог значаја. Одређена радња може да се увјежба до аутоматизма ако се понавља правилно и одређени број пута. У току понављања неопходно је похвалити добро урађено, али и показати како се могу исправити грешке. Треба инсистирати на постепеном извођењу одређеним редослиједом и поштовати темпо сваког дјетета.

Дакле, да би неке радње биле усвојене, морају се понављати и више хиљада пута. Захваљујући понављању долази до разрађивања и мијелинизације нових неуронских путева (Hannaford, 2007). Нека понављања су резервисана за само дијете, а нека су посредована одраслом особом. Тако функционалне игре (нарочито интензивне током прве двије године живота) као што су игре моторичким функцијама (ходање, трчање, хватање и вољно испуштање предмета) подразумевају вишеструко понављање функција које се управо развијају (Berk, 2008; Ivić i saradnici, 1986). Касније, дијете инсистира да му одрасла особа досљедно чита причу више пута, што води интегрисању његових маштовитих представа, а дјечије причање и глума те приче помаже да је путем говора утјелови у покрет и чула (Hannaford, 2007). Ако се обезбиједи стимулативно окружење, долази до „развоја великог броја неуронских путева, што резултира богатом неуронском мрежом, а то је пресудно за касније достизање урођених потенцијала” (Рајовић, 2012, стр. 17). За предшколску дјецу понављање је предуслов складног развоја, а правилним вођењем може допринијети успјешном учењу.

Учење по моделу (учење моделовањем, учење имитацијом, опсервационо учење) је учење у којем особа (дијете) имитира опажено. Дјеца опажају и имитирају моделе који их окружују. Често „дијете активно имитира ставове и понашање родитеља, мада родитељи најчешће нису имали намјеру да их томе уче” (Bandura, 1986, стр. 37). Са четрнаест мјесеци постају „мајстори опонашања” (Hannaford, 2007, стр. 64). Управо током предшколског узраста модели имају највећи утицај, па „на крају раног дјетињства дјеца која су била досљедно излагана брижним одраслима понашају се просоцијално, независно о томе да ли је модел присутан” (Berk, 2008, стр. 254). Понављања опаженог и охрабривање дјече доводе до тога да се такви облици понашања усталиле. Постоје стварни модели (конкретне особе) и симболички модели (говорна и писана упутства, слике, замишљене слике, анимирани и филмски ликови, религиозне фигуре, ликови из књига и са телевизије) (Вилотијевић, 2000). Задатак васпитача је да свјесно и досљедно дјелује као позитиван модел, али и да плански обезбиједи дјечи симболичке моделе који ће навести дјецу на понављање (вјежбање) социјално прихватљивих облика понашања.

Истраживања показују да постоје такозвани „неурони-огледала” (mirror-neurons) у премоторном кортексу и другим подручјима мозга за које се сматра да су неуролошка основа способности човјека да опона-

ша друге, па се дешава да оно што други осјећају и мисле разумије тако што сам у себи осјети неку верзију њиховог доживљаја и на основу тога реагује (Ramachandran, 2000, види код: Hannaford, 2007), али у складу са својом процјеном смислености понашања других (Meltzoff, 2002, види код: ibidem). Да бисмо схватили зашто дјеца нешто опонашају, а нешто не, опонашање увијек треба сагледавати у ширем контексту (кроз цјелокупност интенционалних и неинтенционалних утицаја). Дијете бира свој начин како ће урадити оно што му одрасли показују. Сопствени модел је „сито” кроз које пролази све оно што други раде, мисле и осјећају. Од усклађености утицаја родитеља са утицајима вршњака и васпитача, као и од усклађености онога што родитељ каже и онога што уради зависи „мајсторство” дјечијег опонашања.

Све игре, а посебно игра улога, изузетно су важан „простор” да се предшколска дјеца вјежбају и навикавају. Тако функционалне игре, још од најранијег узраста, омогућавају дјеци да понављајући одређене радње (функције) претварају их у вјештине или навике.

Игре улога у великој мјери доприносе развоју дјечије имагинације, фантазије и интелектуалних функција уопште, развоју комуникације и друштвености, усвајању умјетничких начина изражавања и култивисању игре медијима свих умјетности, преради искустава до којих дјеца долазе посредним и непосредним путем, овладавању негативним емоцијама и, уопште, развоју емоционалне стабилности дјете, као и остваривању низа других васпитно-образовних циљева (Kamenov, 2009, стр. 101).

Игре су нешто чему дјеца спонтано прибјегавају. Исто тако, могуће је и педагошко усмјеравање игре од стране одраслих (васпитача или родитеља). Улога васпитача у игри огледа се у ненаметљивом и партнерском односу према дјеци, ослобођеном тежње за одлучивањем. Главни креатори игре су дјеца, а васпитач је ту да им укаже повјерење и да им омогући самосталност у избору (теме игре, улога, правила). Тако дјеца увјежбавају различите животне вјештине, као што су понашање: на рођендану, у продавници, у гостима, на путовању и слично. Васпитач може да предлаже игре богате васпитно-образовним могућностима (у складу са васпитно-образовним циљевима), али његово није да разрађује идеје. Дакле, он обезбјеђује сигуран оквир за несметану игру.

Примјена правила понашања у колективу је важно средство васпитања без којег нема адекватног функционисања групе (колектива). Једино поштујући правила понашања, из дана у дан, могуће је увјежбати

их. Захваљујући учењу по моделу (од вршњака и васпитача) и увиђању могућности да, примјеном одређених правила, може доћи до циља, правила постепено постају дио свакодневне рутине дјетета. У ту сврху васпитачу помажу бројна техничка средства персуазије (слике, постери, панои, цртежи, мапе, видео записи и други). Наводећи дјецу старијег предшколског узраста да дају своје приједлоге, васпитач ће заједно са њима уобличити и сликовито представити правила понашања (види у Прилозима: Идеје за дјечије активности).

Рад у малим групама је још једно ефикасно средство вјежбања и навикавања. Малу групу чини скуп особа (три до пет чланова) међу којима постоји сврсисходна интеракција (Havelka, 1980). Постоји потреба човјека да буде са другим људима. Да би дијете развило слику о себи неопходно је да ступа у сврсисходне интеракције са другим особама. Изостану ли интеракције са одраслим особама, а потом и са другом дјецом, дијете неће имати прилику да упозна себе и друге, да се развије у хумано људско биће. Дакле, група се може посматрати као циљ. Такође, група може послужити и као средство да појединац дође до циља који не мора истовремено бити и циљ групе (ibidem). И једне и друге имају велики значај за ефикасан васпитно-образовни рад са дјецом. Бројне социјалне и физичке вјештине се најлакше могу развијати (формирати) вјежбањем у групи. Тако у групи дијете вјежба како да комуницира са другима, навикава се на социјално прихватљиве облике понашања, увјежбава хигијенске навике, или закључује да ће, уласком у одређену групу, имати прилику да се игра са омиљеном играчком. У неким ситуацијама васпитач може процијенити да укључивање појединца у групу може помоћи да лакше ријеши одређени задатак. „За млађу дјецу или за ону која су повучена и теже ка друштвеној изолацији важно је планирати активности у којима ће се налазити са дјецом која су попут њих или која имају слична интересовања”, чак и ако у почетку не буду реаговала једна на другу (Шапиро, 1998, стр. 164).

Партиципацију дјетета у организацији активности могуће је остварити и на предшколском узрасту. Све што се организује у предшколској установи организује се за добробит дјетета, па им треба омогућити да одлучују и дјелују и приликом самог програмирања (Каменов 2006). Из разговора са дјецом васпитач може извући низ смјерница за планирање и организовање активности. Често ће васпитач саслушати и уважити дјечије жеље и помоћ у осмишљавању центара за учење. Васпитач узима

у обзир и оно што дијете није рекло, те о дјечијим жељама (идејама) и потребама (могућностима), осим из разговора, закључује на основу посматрања дјеце у различитим активностима и играма. Даље, допринос дјеце у организацији активности се огледа и кроз њихово ангажовање у прикупљању материјала из природе или из домаћинства који се могу рециклирати (тегле, пластичне чаше, картони, новине, спужве, платно, вуна, лишће, гранчице и слично), те у прављењу специјалног материјала уз помоћ васпитача и родитеља (лутке, маске, панои и слично). На тај начин дјеца развијају многобројне вјештине и навике.

Метод спречавања

Ако бисмо методе васпитног рад посматрали хијерархијски, метод спречавања био би на последњем мјесту. Овај метод подразумијева „систем мјера и поступака којима се предупређују и санкционишу непожељни видови понашања у сврху заштите и оптимализације функционисања и развоја” дјетета и групе (Suzić, 2005a, стр. 465). У литератури се спомиње и под појмом метод спречавања и кориговања (Nebrigić, 1983) или метод спречавања и кажњавања (Trnavac i Đorđević, 1998). Међутим, кажњавање је средство у оквиру методе спречавања, које се примјењује само ако ниједно средство спречавања не доноси позитивне васпитне помаке и само ако се испуне одређени педагошки аксиоми. Такође, правило којег васпитач треба увијек да се држи гласи: било које средство спречавања смије да се примјењује само индивидуално (Suzić, 2005a). Примјењивати метод спречавања на групи како бисмо васпитно дјеловали на појединца, или обрнуто, није педагошки оправдано.

Иако се у раду са предшколском дјецом средства спречавања ријетко примјењују, ипак неопходно је познавати их и примјењивати хијерархијски. На основу анализе средстава спречавања (Suzić, 2005a), издвојена су и објашњена она која се могу примијенити у раду са предшколском дјецом: (1) захтјев, (2) критика на понашање, (3) контрола, (4) преусмјеравање, (5) опомена, (6) забрана, (7) казна. Важно је нагласити да је у основи ових средстава стално откривање позитивног у личности дјетета, и онемогућавање испољавања негативног.

Захтјев је прво средство спречавања које се примјењује када није успјело увјеравање, подстицање, вјежбање и навикавање. Неопходно је да захтјев буде кратка и дјетету разумљива порука, али и примјерена његовим могућностима (да може да га изврши). Дијете разумије поруке које су конкретне и јасно указују шта се од њега очекује. Захтјев није молба, али није ни наредба. Важно је показати одлучност у вербалном, али и невербалном изражавању захтјева, без галаме и агресивности. Захтјев не треба да се претвори у расправу са дјететом и широко образлагање дјетету због чега је оно што се тражи од њега важно. Захтјев се и користи када дијете не може да сагледа колико су штетни његови поступци.

Не препоручују се захтјеви у виду условних порука (вербалних: „уради то, па ћеш добити ...” или невербалних), које дијете може тумачити: „ако то не урадим на начин како се то од мене очекује, ја не вриједим”. Ако је често изложено таквим захтјевима, дијете постепено губи спонтаност и понашање стално настоји ускладити са очекивањима околине. Такође, претјеривање у захтјевима може да води развијању пресоцијализованог дјетета (ради шта му се каже, а не оно што заиста жели (Jovanović Magyar, 2008).

Велико умјеће васпитача је да „нађе начина да докаже дјетету како само прихватање извјесних ограничења и захтјева не значи за њега губитак самосталности” (Каменов, 2006, стр. 98). Највећу вриједност имају захтјеви којима претходи изражавање осјећања и потреба (Rozenberg, 2002), јер тако не ризикујемо да их дијете доживи као наредбу и гушење његове самосталности. Ево неколико захтјева:

- Брине ме што ниси вратио папуче на своје мјесто. Нисам сигурна да ћеш их сутра наћи, а без папуча би ти могло бити хладно.
- Вољела бих да се договоримо да спремиш играчке прије него што пређеш на нову активност.
- Хоћу да ми кажеш да ћеш покушати завршити овај задатак чак и ако ти мало теже иде.

Прије него се нешто каже о критици, неопходно је указати зашто самокритика као васпитно средство спречавања нема своју примјену у раду са предшколском дјецом. Иако примјена самокритике као средства спречавања треба да претходи критици, развојно посматрано да би се развила самокритика, пут води преко критике. *Самокритика* би требала да значи да је у дјетету пробуђена савјест. Савјест подразумејева „скуп

начела по којима појединац морално просуђује своје поступке као добре или лоше”, што му даје осјећај задовољства и поноса или кајања и гриже савјести (Педагошки лексикон, 1996, стр. 444). С друге стране, може се појавити кривица која наступа „кад дјеца не успију да задовоље сопствене стандарде понашања” (Шапиро, 1998, стр. 70). Базирана на ирационалном или нелогичном схватању одговорности, и ако није ријешена, с временом може повриједити осјећања о себи и водити лошој адаптацији (Eisenberg, 2000). Сматра се да, захваљујући унутрашњим стандардима, покреће дјецу да строже од одраслих одреде казну за кршење правила понашања (Шапиро, 1998). То може бити проблем код неуротске кривице, која се, „због кривице која проистиче из бриге за туђим мишљењем и која служи за смањење самокритичности и јачање дјечијих веза са другима” претвара у самокажњавање из неразумљивих и неоправданих разлога (ibidem, стр. 73).

Дакле, самокритиком дијете не смије себи „набијати” кривицу. Дијете мора бити свјесно оправданости онога што се од њега очекује и да то извршава из сопственог увјерења, што код предшколске дјеце није могуће, јер развој дјечије моралности има свој „природни” ток. „Може се рећи да дијете има своју сопствену моралност или читав низ узастопних моралности” (Kolberg, 1986, стр. 51). Предшколска дјеца су на преконвенционалном ступњу развоја моралности, на којем се правила поштују да би се избјегла казна или да би се добила награда (погодност); добро или лоше зависе од материјалних (физичких) посљедица поступака, а елементи праведности и равноправности присутни су на прагматичан начин (уради нешто за мене, па ћу и ја за тебе) (Kolberg, 1986). Будући да се вриједности људског живота бркају са вриједностима материјалних ствари, самокритика нема исте стандарде (мјерила) за дјецу, као за одрасле. То је један од кључних разлога зашто се не може говорити о самокритици предшколске дјеце.

Критика на понашање је средство спречавања које се мора опрезно примјењивати на предшколском узрасту. Цијели живот се сусрећемо са критикама које нам други упућују. На сваком узрасту, а нарочито на предшколском, када се постављају темељи здравог развоја личности, васпитач мора водити рачуна о одмјерености и примјерености критике коју упућује дјетету. Основно правило је да критику никада не упућујемо на личност. Дијете на које одрасли „лијепе” критике на личност може да се развије у стидљиву особу, која вјечито страхује од мишљења других.

Стидљивост може да преузме контролу над њим (Dvek, 2014), и омета га у нормалном функционисању. Дијете избјегава друге како не би на видјело изашла његова „неспособност”.

Срам (стид) – „облик крајње сметености” који даје осјећај дјетету да својим понашањем није задовољило очекивање других (Шапиро, 1998, стр. 70). Повезан је са преокупацијом шта други мисле, а због раскорака између нечијег увјерења о селфу и увјерења о томе шта би он требао бити, цијели селф се осјећа инфериорним (Eisenberg, 2000). Ипак, изазивање емоције срама је оправдано када код дјетета изостаје емоционална реакција након што је урадило нешто због чега би требало да осјети кајање (Шапиро, 1998).

Критика упућена на личност, а не на понашање, је критика која потпаљује емоцију стида, али и друге неаутентичне емоције. Због тога је изузетно важно да критике упућене на личност не буду дио васпитно-образовне праксе. Педагошки оправдана критика је критика коју васпитач упућује дјетету с циљем заштите и побољшања благостања дјетета (Stjuart i Džoins, 2011). Дијете треба да схвати и осјети да васпитач, заузимањем негативног става према његовом поступку, не заузима негативан став према њему као особи (његовој интелигенцији). „Уз критику је пожељно упутити и корективну поруку којом се дефинише оно понашање које се од дјетета очекује” (Jovanović Magyar, 2008, стр. 116). Критиком, која је конкретна и разумљива дјетету, васпитач поручује дјетету да уз труд може доћи до напретка (Табела 18). То значи да васпитач познаје дијете и поставља реалне циљеве пред њега, усмјерава га на даљи развој и учење из властитих грешака. За разлику од такве, постоје и критике, упућене на одређени дјечији поступак, којом се дјетету даје до знања да нешто није добро урадило или није у потпуности урадило, а оно то реално не може да уради. Такве критике наносе више штете него користи, јер могу да угрозе дјечију слику о себи и његово самопоуздање.

Табела 18

Критике упућене дјеци

<i>Критика као кочница развоја</i>	<i>Критика као подстицај развоја</i>
Стварно си спор.	Чини ми се да ти треба више времена да ово завршиш.
Изгледа да ниси способан да то урадиш.	Да би то завршио треба још да се потрудиш. Да ли си покушао...?
Не смијеш да се љутиш. То није лијепо.	Имаш право да будеш љут, али не и да гураш друга. Гурање није дозвољено.
Ма, шта си то направио! Баш си неспретан.	Просуо си кликере. Дешава се. Само треба да их покупиш.

Контрола као средство спречавања има смисла уколико неће гушити развој дјечије самосталности. На примјер, често се дешава да одређени центар за учење „окупира” већи број дјеце него што су капацитети тог центра. У том случају можемо покушати примијенити нека од средстава увјеравања, подстицања или вјежбања и навикавања. Уколико то не донесе позитивне помаке, може се покушати са захтјевом и критиком, а онда и контролом. То ће значити да ће васпитач успоставити контролу (вањска контрола) или ће тражити да дјеца предложе правила приступа и понашања у центрима за учење (унутрашња контрола). Контрола подразумијева и свакодневно надгледање дјетета у различитим активностима, када васпитач процјењује да дијете још увијек није оспособљено да се сналази у новом простору, међу новом дјецом, у новим ситуацијама (на примјер: период адаптације на вртић). Од развојних карактеристика и индивидуалних специфичности сваког дјетета зависи у којој мјери ћи бити неопходно успостављање вањске контроле. Контрола у васпитно-образовном раду треба постепено да води самоконтроли. „Неке од игара са правилима су изузетно корисне за вјежбање воље, захтјевајући од дјетета да влада својим импулсима, сачека праву прилику, уздржи се од прекршаја правила и настави игру упркос неповољном резултату” (Каменов, 2006, стр. 100). Самоконтрола је емоционална компетенција, без чијег јачања нема адекватног функционисања у друштву. Подразумијева свјесно контролисање ометајућих импулса и стављање под контролу одређених емоција.

Како контрола може помоћи у спречавању непожељних облика понашања, може се објаснити кроз примјер дјечије неискрености. Дјечија неискреност и лаж могу бити узроковане страхом од казне и жељом да се добије нешто. Лаж с намјером да се извуче нека корист ријетка је појава код предшколске дјеце. „Извртање истине од стране дјеце овог периода може се најчешће објаснити ограниченошћу дјечијих представа и субјективним оцјењивањем свих појава” (Mitrović, 1986, стр. 158). То је такозвана „бијела лаж” за коју не постоји намјера да се неко обмане (Каменов, 2006, стр. 87). Ако се заиста ради о лажи, а не немогућности дјетета да разликује истину од лажи (реално од имагинарног), перманентна и дискретна контрола истинитости дјечијих ријечи и индивидуални разговори у атмосфери повјерења могу помоћи да се спријечи дјечија неискреност (ibidem). У неким случајевима, то ће захтијевати и укључивање родитеља. На тај начин васпитач ће добити цјеловитији увид у узроке ове појаве и планирати наредне кораке васпитног рада.

Преусмјеравање (супституција) подразумева скретање дјетета са једне активности на другу, из негативног правца у позитиван. Ако је неопходно преусмјерити дјечије понашање, први корак је упознавање мотива и тежњи самог дјетета (Каменов, 2006). Навођење дјетета на, за њега, кориснију активност тражи стрпљивог и истрајног васпитача. У почетку је супституција под „диригентском палицом“ васпитача, а постепено, вјежбањем кроз различите ситуације, дијете може да овлада вјештином преусмјеравања. У процесу осамостаљивања може се десити да дјеца изразе противљење захтјевима одраслима или друговима у игри, па би најефикасније било да им васпитач „понуди начин и могућност да доказују себе на конструктивнији, друштвено прихватљивији начин” (ibidem, стр. 97). Захваљујући извршној пажњи, способности усредсређивања на једно и занемаривања свега осталог, дијете већ у трећој години може да уложи напор „да се усредсреди кад пожели, занемари дистракције и обузда нагон” (Goleman, 2015, стр. 71). Велики успјех даје нам фокусираност на ново која обједињује акцију, мисли и емоције.

Супституција може дати позитивне резултате у спречавању дјечије импулсивности. Импулсивност (хировитост, непредвидивост) се „манифестује: у изненадним промјенама расположења дјетета, у неоправданом плачу, нервози, у жељи да се ради супротно и у недостатку смисла за рационалност” (Mitrović, 1986, стр. 157). Неконтролисане реакције и смањена способност самоконтроле (Педагошки лексикон, 1996), уз

противљење одраслим особама, те изражен рушилачки нагон карактеристика су импулсивне дјеце. Изразита раздражљивост и одсуство контроле ометајућих импулса може бити резултат попустљивог васпитања у породици. Успјех у превазилажењу оваквог облика понашања могуће је остварити ако васпитач, у својим намјерама, има подршку и помоћ родитеља импулсивног дјетета. Без велике расправе о импулсивности, неопходно је преусмјерити дијете у позитивне облике понашања који га могу закупити.

Опомена у васпитању – „упозорење васпитанику да неки његов поступак, постигнути резултат, исказано мишљење, однос према другима, однос према раду и обавезама и тако даље не задовољава, не слаже се са устаљеним нормама и системима вриједности” (Педагошки лексикон, 1996, стр. 342). Може се упутити „ријечима (вербално), али и мимиком, покретом главе или на неки други видљив начин” (ibidem). Од одрасле особе се очекује да поставља јасна правила и јасно објашњава какво је понашање прихватљиво (Newell and Jeffery, 2002). Опомена не смије да се претвори у моралисање (дијелење готових „рецепата” о добром понашању). Такође, педагошки неадекватно било би покретом подигнутог кажипрста опомињати дијете да нешто није добро урадило. Опомена је слична захтјеву, али оштрије од захтјева позива на поштовање правила. Васпитач може подсјетити дјецу на правила која су раније договорили, а од којих су одступили. На примјер: уколико су почели радити сувише брзо и непажљиво, може их подсјетити које су могуће „природне” посљедице (повриједити себе или другог, посјећи се на маказе и слично).

У раду са предшколском дјецом ријетке су ситуације у којима васпитач примјењује рестрикције и *забране*. Забране сеprotиве дјечијем развоју, а „право васпитање би требало да буде отварање могућности и уклањање препрека које му стоје на путу одрастања, уз ослањање на његову природну тежњу и способност да напредује и развија се” (Каменов, 2006, стр. 97). У таквом стимулативном окружењу мали су изгледи да ће се код дјетета јавити неприхватљиви облици понашања. Ипак, уколико се деси да дијете не одговори позитивно на методе увјеравања, подстицања, вјежбања и навикавања, неопходно је прећи на средства спречавања. Тек када се покаже да на дијете не дјелује опомена, васпитач је принуђен да забрани одређени облик понашања. Забраном се жели прекинути (зауставити) одређени неприхватљив и ризичан облик понашања. Сазнајне могућности дјеце на раном узрасту нису на том нивоу да

она могу схватити детаљно објашњење због чега је нешто опасно, па се забрана изриче само једном, и то:

- „јасно,
- гласно и оштро,
- без објашњења које дијете не може да схвати,
- без пријетњи” (Јовановић Магуар, 2008, стр. 107).

Међутим, често забрањивање, праћено пријетњама, подстиче код дјетета непријатне емоције, које могу угрозити његову спонтану социјалну интеракцију (Јовановић Магуар, 2008). Неке од таквих неадекватних забрана и пријетњи су:

- „немој трчати по локвама” (дјеца обожавају шљапкати по локвама, боље је да обују чизме и изађу вани);
- „немојте лопту бацати високо, да не падне у цвијеће или да не разбијете прозор” (омогућити дјечи да се играју са лоптом тамо гдје нема цвијећа или у игри осмислити правила како да се чува имовина);
- „не скачи” (дијете весело скаче и није угрожена његова безбједност, па нема разлога да му се забрањује скакање или организовати да дјеца скачу заједно у холу/сали);
- „немој да се уфлекаш” (обезбиједити дјечи одјећу у којој могу да се играју без страха да ће се уфлекати);
- „ако не завршиш све до краја, нећеш ићи вани са осталом дјецом” (бесмислена забрана која угрожава право дјетета, дјетету треба одмор и добро ће му доћи игра са другарима на отвореном);
- „ако не престанеш, одвешћу те код тета Марије” (васпитачица не зна шта да ради и пријети дјетету да ће га послати васпитачици у другој групи, те на тај начин понижава дијете и доводи у питање емоционалну везу са њим и селф-концепт дјетета).

Све ове забране су неоправдано изречене и имају једну функцију, а то је да спутавају дијете да се слободно развија.

Казна се налази на посљедњем мјесту средстава васпитања. Иако је посљедње средство, свједоци смо другачијих искустава из васпитно-образовне праксе. Наиме, васпитачи често непромишљено и олако, прије него покушају да дјелују било којим блажим средством васпитања, шаљу дјецу „у казну” са поруком: „Идеш у казну да мало размислиш о томе шта си урадио/ла”. На предшколском узрасту слати дијете (наро-

чито на раном узрасту) да сједи „у казни” и размишља ни у ком случају није примјерено: дијете треба да размисли о нечему што вјероватно и не разумије (нема развијене сазнајне способности да разумије зашто је неки његов поступак заслужио казну), казна се повезује са размишљањем (ако казна значи нешто лоше, онда би дијете и размишљање могло повезати са нечим лошим, нарочито ако се често шаље „у казну” без објашњења о чему конкретно треба да размисли), а питање је и да ли је слање „у казну” казна. Казна као изолација (слање на столицу или у ћошак) има своје коријене у издвајању, изопштавању непожељних из заједнице.

Ипак, ако би се и примјењивала било која врста казне, неопходно је поштовати три аксиома:

- дијете никада није криво;
- дијете никада не треба казнити ако оно не разумије зашто је кажњено и зашто је заслужио казну;
- казну никада не треба изрећи и извршити под снажним емоцијама, у срџби и љутњи (Suzić, 2005a).

Кажњавање није исто што и дисциплиновање. Учесталим кажњавањем дјецу водимо у краткотрајну послушност, а изостају трајније промјене у његовом понашању (Berk, 2008). Када се донесе одлука да се дијете казни, њена ефикасност може се повећати на три начина, кроз:

1. досљедност (у противном, однос у којем се у једној прилици неприкладно понашање толерише, а у другој га за такво понашање кажњавају, збуњује дијете и неприхватљиво понашање се наставља);
2. топао однос васпитача и дјетета (дјеца која су са васпитачем развила топао однос пун повјерења и подршке, казну доживљавају неугодном и желе поново задобити топлину и одобравање васпитача);
3. објашњење (помаже да се дјеца присјете шта су лоше учинила и да то ставе у однос са очекивањима у будућности) (према: Berk, 2008).

Ако се испоштују ова три начина и ако ни једно од блажих васпитних средства није дало позитивне помаке, онда смјештање дјетета у неки дио просторије у којем ће се моћи смирити и на кратко изоловати (искључити из активности) од других може бити педагошки ефикасно.

Оштре и неправедне казне, као и тјелесно кажњавање дјеце нису дозвољени. Такође, још неке казне које су забрањене су: казне глађу (забрањивање узимања obroka), казне засноване на страху (затварање у мрачне просторије, остављање у „затвору”), кажњавање радом који није пријатан (чишћење дворишта), излагање природним посљедицама своје грешке (излагање хладноћи поред разбијеног прозора), одузимање ствари (играчака, лопти), казне које омаловажавају (давање погрдних имена, исмијавање, вријеђање, забрана дружења са другом дјецом, осуда групе) (Trnavac i Đorđević, 1998).

Важно је да одрасли анализирају дјечије понашање да би утврдили шта је мотивисало дијете да се понаша на одређени начин и, у складу, са тим поступити (Mitrović, 1986). Ако и постоји потреба за казном, онда она мора бити индивидуализована (у складу са индивидуалним карактеристикама дјетета: узраст, здравље, темперамент) и директно повезана са конкретним поступком дјетета које се кажњава. На примјер: кажњавање дјеце до четврте године није ефикасно ако се превише одлаже, јер дијете до тог узраста нема формиран појам времена (Jovanović Magyar, 2008). Но, учесталом примјеном казне може се јавити страх, а страх од казне фокусира нас на посљедице, а не на вриједности, те смањује самопоштовање, па имамо ситуацију да дјеца перу зубе с циљем да избјегну казну – „њихова орална хигијена ће се можда поправити, али ће њихово самопоштовање развити каријес” (Rozenberg, 2002, стр. 150). Исто тако, претјерана употреба казне и покушај одраслих да слома дјечији „немирни” дух, те недоследност у захтјевима, могу водити појави тврдоглавости и негативизма или слијепог послушности и гашењу иницијативе дјетета. Такође, примјеном блажих средстава васпитања и уважавањем аксиома у примјени казне, те промишљањем о томе зашто је уопште дошло до тога да дјеца ураде нешто што би требало санкционисати, васпитач неће имати потребу да кажњава дјецу. Наиме, често су избор активности и досада узрок одређених облика понашања, па је само промишљање и анализа активности у вртићу пожељан начин да се васпитачи баве узроцима непожељних облика понашања, а не посљедицама.

Методи у образовању предшколске дјеце

Подсећајући нас на то да се методика бави проблематиком начина дјеловања на дјечији развој и учење, Емил Каменов наводи сљедеће васпитно-образовне методе (Табела 19): дјеловање специјално припремљеном средином и ситуацијом, показивање, представљање и приказивање, жива ријеч васпитача, те комуникација васпитача и дјеце (Каменов, 1997; 2006; Каменов, 2008b). Уз ове, наводи и методе поучавања дјеце: откривачке, проблемске, вербалне и показивачке (Каменов, 2008b). Нешто другачију подјелу метода, који се користе у раду са предшколском дјецом, налазимо у раду Ненада Сузића, који говори о: хеуристичком методу, манипулативном методу, вербалном методу, илустративно-текстуалном методу и показивачком методу (Сузић, 2006). Има аутора који и дјечију игру сврставају у метод предшколског васпитања и образовања (Спасојевић, 2013; Спасојевић, Прибишев-Белеслин и Николић, 2007). Овдје то није случај, не да би се умањио значај дјечије игре, већ, напротив, да би се дјечијој игри дао простор примјене у различитим методима.

Без обзира за коју се класификацију одредилимо, међу методама постоји прожимање и међусобна условљеност. На примјер, немогуће је говорити о дјеловању специјално припремљеном средином и ситуацијом, а да при томе изостане показивање или жива ријеч васпитача (види: Табела 19). Организовање стимулативне средине, било да се ради о вртићу или некој другој установи (средици), оквир (окружење) је у којем се неизоставно примјењују методи показивања, представљања и други методи. Сложеност примјене метода долази до изражаја у пракси, у раду са конкретном дјецом. С тога је један од задатака методике васпитно-образовног рада да понуди мноштво одговора на изазове са којима се васпитачи могу сусрести у раду са предшколском дјецом. Међутим, ти одговори су само могућности, а никако обавезни шаблони или рецепти за дјеловање. Дакле, примјена било којег наведеног метода има пуну педагошку вриједност само ако даје могућност дјетету да буде максимално активно. Управо се ту огледа сложеност улоге и умијеће васпитача да покрене потенцијале дјетета и да га усмјерава на путу његовог цјеловитог развоја и ефикасног учења.

Табела 19

Васпитно-образовни методи и поступци у раду са предшколском дјецом (према: Каменов, 2006, стр. 114)

Методи	Поступци
Дјеловање специјално при-премљеном средином и ситуацијом	– организовање стимулативне материјалне средине – организовање повољне социјалне средине – посјете (излети, шетње, екскурзије, боравци и слично) објектима из природне средине – посјете објектима из друштвене средине
Показивање	– показивање предмета – показивање модела – показивање појава – показивање ситуација – показивање процеса – показивање поступака – показивање покрета – показивање или извођење умјетничких дјела
Представљање и приказивање	– играње улога – представљање једних предмета другим – ономатопеја – представљање тродимензионалним моделима и играчкама – представљање дводимензионалним моделима и сликама – приказивање уз помоћ аудитивних, визуелних и аудио-визуелних техника
Жива ријеч васпитача	– причање и читање – описивање, објашњавање, упућивање, коментарисање и оцјењивање
Комуникација васпитача и дјете	– постављање питања – организовање разговора и дискусија

На основу анализе бројних класификација дошли смо до сљедеће класификације метода које васпитач заједно са дјецом, организујући њихове разноврсне активности, примјењује у процесу образовања:

- истраживачко-откривачки метод,
- илустративно-текстуални метод,
- метод демонстрације,
- вербални метод.

Очигледно је да ова подјела не одступа много од раније поменутих, па је сасвим разумљиво да је објашњење наведених метода настало на основу анализе радова аутора који су се бавили овим питањем. Овдје

се жели истаћи образовна димензија, гдје је у првом плану учење дјете. Циљ је организовати активности на такав начин да се подстиче процес сазнања дјете. Но, потпуна педагошка вриједност ових метода остварује се успјешним комбиновањем са васпитним методама са којима су уско везане.

Прије него што опишемо битна својства наведених метода, неопходно је објаснити зашто је, у овој подјели, изостављен проблемски метод. Наиме, рјешавање проблема су радње које дјеца обављају без обзира који метод примјењивали. Стављајући дјетцу у позицију да рјешавају проблеме, подстичемо њихово стваралаштво и омогућавамо им да постану активни судионици васпитно-образовног процеса.

Истраживачко-откривачки метод

Теоријска упоришта овог метода препознају се у бројним концепцијама које се баве проучавањем развоја и учења дјете још од првих дана живота. Још је Жан Пијаже истицао да сазнати објекат није могуће једноставним посматрањем већ „сазнати објекат значи модификовати, трансформисати објекат, разумјети процес ове трансформације и, као посљедицу тога, разумјети начин како је објекат конструисан” (Пијаже, 1975, стр. 27). Акција, модификација и трансформација су манипулативне операције у најширем смислу те ријечи (од сензо-моторних до интелектуалних операција). Посебно се подстичу код дјете предшколског узраста, а поласком у школу се добрим дијелом „гасе”, под утицајем „крутих” метода рада.

Примјеном истраживачко-откривачког метода дјеца се стављају у позицију да истражују и откривају максималним ангажовањем свих својих чула (okus, мирис, вид, додир, слуха). Дјетцу можемо подстицати да растављају различите предмете, да завезаних очију опипају предмете и именују их (види: Сузић, 2005b), да послушкују различите звукове и препознају „изворе” који производе одређене звукове. То могу бити играчке, апарати, плодови живе природе, снимљени звукови или звукови произведени у васпитној групи. При томе, мисли се на све оно што неће, физички или на било који начин, угрозити само дијете. Дјетци треба омогућити да истражују и експериментишу са различитим укуси, те пра-

тити како реагују на различиту храну (Buzan, 2007) и да ли препознају укус одређеног састојка у храни (Станковић-Јанковић, 2012). Како би се активирало чуло мириса пожељно је практиковати игре препознавања: дјеца везаних очију погађају чему припада понуђени мирис (ружа, кора наранџе, лаванда и слично) или, старијој дјеци, понудити низ мириса са задатком да запамте редослијед којим су их осјетили (Buzan, 2007) и/или тражити да препознају један мириса у мјешавини мириса (Станковић-Јанковић, 2012). Чуло вида најбоље ћемо активирати подстицањем уочавања детаља (дјеца у кругу једно по једно описују како је, дан прије, било обучено дијете са десне стране), те уочавање сличности и разлика, како у затвореном тако, још више, на отвореном простору. Такође, од дјеце се може тражити да повезују конкретно са апстрактним (на примјер, какве је боје срећа).

Посебну вриједност за јачање физичке и психичке кондиције имају мисаоне игре: игре на табли, игре картама, умне игре и компјутерске игре (Buzan, 2007). То су „мисаоне” манипулативне операције, које не искључују оне чулне. Вриједност мисаоних игара огледа се кроз: развијање способности размишљања (аналитичког, стратешког, креативног, глобалног), развијање способности повезивања, учење како се прихвата пораз и како се побјеђује, развијање самосталности и ослањања на себе, развијање способности памћења, развијање интерперсоналних и интерактивних способности (шире: *ibidem*). Такође, постоји низ вјежби погодних за стимулисање асоцијативног размишљања дјеце: (1) вјежбе за препознавање апстрактних појмова, (2) вјежбе замишљања, серијације и класификације, (3) вјежбе асоцијације и аналогии и (4) музичке вјежбе (шире: Rajović, 2012).

Дјеловањем специјално припремљеном средином и ситуацијама, истраживачко-откривачким методом подстичемо оптимални развој дјеце. Овај метод подразумијева припремање дјеце за примјену технике учења *менталне слике* и уско је повезан са овом техником. Полазећи од ријечи Питера Клајна: „Рођени сте да учите цијелим својим тијелом и свим својим чулима” (Vilis i Hodson, 2005, стр. 149) можемо констатовати да нам управо овај метод омогућава да учимо цијелим својим тијелом и свим својим чулима: да уочимо боје на предметима, да додирнемо предмет разним дијеловима тијела и утврдимо да ли су храпави, лагани, мекани, да звук повежемо са покретом, да описаном догађају придружимо боју и емоцију и слично. Оно што је најважније је чињеница да су

примјеном овог метода активна дјеца, а не васпитач. Он само иницира активност/игру, али је отворен и за идеје које се, током активности, јаве код саме дјеце.

Илустративно-текстуални метод

Разноврсне су могућности примјене овог метода:

- илустровање предмета, животиња и слично (спонтано, по слободном избору),
- читање и илустровање (одрасла особа чита причу, затим дјеца илуструју причу),
- читање (одрасли читају уз показивање илустрација),

Изражајне вриједности читања (артикулација, дикција, интонација, ритам, темпо, пауза, јачина гласа, визуелни контакт са слушаоцем, дискретност гестова и мимике) (Лекић, 1997) не смију бити занемарене у раду са предшколском дјецом. У угодној емоционалној клими васпитач, на властитом позитивном примјеру, код дјеце његује љубав према писаној ријечи. Добро је да дјеца свакодневно у простору у коме бораве буду окружена сликама, а уз њих и текстуалним материјалима (паноима, апликацијама и предметима који садрже слова, ријечи, реченице). С обзиром да дјеца имају природну потребу да се *ликовно изразе*, примјена овог метода огледа се у његовој мотивационој снази.

Такође, овај метод помаже у процесу *асоцијативног учења*, које подстиче развој способности памћења и мишљења, али и способности трансфера наученог и закључивања, те доприноси повећању нивоа функционалних знања. Уз то, долази до изражаја и дјечија имагинација. На примјер, дјеца преводе пјесмицу у слике (*линеарне асоцијације*) – чита им се текст који је пред њима, а затим га они пребацују у слике/асоцијације (Rajović, 2012). Или, помоћу *мапа ума* (Buzan i Buzan, 1999) асоцијације се графички представљају разгранато. Мапе ума омогућавају груписање текстуалних (кључних ријечи) и сликовних (симболичких) асоцијација око централног лика (централног појма). Графички приказ меморијских техника (асоцијација) „помаже да се на лакши начин запамти пјесмица или лекција, помоћу слика, цртежа, симбола и боја” (Rajović, 2012, стр. 94). Ангажовањем на овакав начин, кроз различите активности, дјеца се

припремају за каснију примјену технике *симболизација и упрошћавање* (шире: Станковић-Јанковић, 2012).

Даље, илуструјући причу или представљајући одређену радњу ликовним језиком, дјеца улазе у свијет почетног читања и писања. Управо *комплексни поступак* омогућава васпитачу да, кроз игру и игровне активности, уведе дјецу у почетно читање и писање (Сузић, 2005b; Suzić, 2006), чија примјена може да се настави у нижим разредима основне школе.

Метода илустрације се веома успјешно комбинује и са осталим методама, а посебно са вербалном и истраживачко-откривалачком методом. Изузетно је важно да примјена сваког од ових метода омогућава максимално ангажовање дјеце.

Метод демонстрације

Метод демонстрације, као и истраживачко-откривалачки метод, има важну улогу у активном ангажовању чула и когниције предшколске дјеце. Бројне су ситуације када васпитач демонстрира дјечи вјештине, предмете, моделе, ситуације, процесе, поступке или умјетничка дјела. Међутим, права вриједност примјене овог метода долази до изражаја када сама дјеца имају могућност да демонстрирају предмете, радње, односе, улоге, механизме. Демонстрирање игре *Код доктора* или још боље одлазак доктору и непосредно упознавање са његовом професијом као увертира за симболичку игру која ће бити обогачена дјечијом маштом и неким ранијим искуством. Васпитачице (најмање двије) демонстрирају дјечи како да се играју, а затим дјеца обогаћују игру уношењем спонтаних елемената. На раном узрасту овај метод долази до изражаја кроз имитацију (дјеца понављају оно што је васпитач урадио), а са узрастом се повећава број креативних елемената које дјеца уносе у игру или активност. Нажалост, поласком у школу креативност, у традиционално оријентисаном систему, може бити спутана.

Васпитач може демонстрирати неку вјештину, а затим тражити од дјеце да је понове. Многе моторичке вјежбе за крупну (вјежбе ротације, вјежбе равнотеже и вјежбе за акомодацију ока) и фину (редање коцки и слагалица, боцкалице, пластелин, глина, савијање папира и сјецкање

маказама, кликери и друге) моторику, свакодневним практиковањем, стимулишу развој неуронске мреже и повећавају интелектуалне способности дјетета (Рајовић, 2010; 2012). Јасно је да је овај метод уско везан за истраживачко-откривачки метод. Такође, начин како се нешто прави и оно што направи дијете може, уз објашњавање (вербални метод), да презентује и осталој дјечи. Понекад ће то бити презентација онога што је урадило само, а понекад онога што је настало у сарадњи са другом дјецом. Групни рад и групно презентовање имају своју вриједност, јер доприносе развоју различитих социјалних вјештина. У сваком случају, важно је да дјеца буду максимално ангажована у свим фазама рада.

Вербални метод

Вербални метод, уз остале, има своје мјесто у васпитно-образовном раду, било да га практикује васпитач или дјеца (у складу са својим могућностима). Прегјераном употребом ријечи (вербализам) могао би се довести у питање квалитет развоја и учења дјеце. Варијанте употребе ове методе су: причање (нарација), објашњавање, дискусија, разговор (дијалог) и активна вербализација (Suzić, 2006). Највећа вриједност овог метода огледа се кроз његово успјешно комбиновање са осталим методама.

Причање васпитача се обично везује за рад са цијелом васпитном групом. Из тог разлога, васпитачево причање треба да је кратко, језгровито, изражајно и прилагођено дјечијем искуству. Има ситуација када се васпитач обраћа и малој групи дјеце, на примјер: када дјеца раде у центрима за учење, али и сваком дјетету индивидуално. У раду са предшколском дјецом препоручује се и приповиједање како би се дјеца упознала са неким историјским догађајима или онима из непосредне стварности (Каменов, 2006). Интонацијом, гестовима и изразима лица постиже се динамичност и изражајност причања, а све у функцији привлачења дјечије пажње, подстицања маште, олакшавања разумијевања онога што чују, конкретизовања идеја и покретања емоција (ibidem).

Развој дјечијег говора није могућ без подстицања *дјечије нарације*. Дјеца могу да причају о доживљајима, догађајима, али и о замишљеном. Тако постоје различите врсте причања: причање доживљаја и догађаја, причање на основу маште, причање под утицајем књижевног умјетнич-

ког текста, хумористичко причање, причање по задатим ријечима, причање по низу слика, причање према слици са цјеловитим догађајем, причање на основу датог почетка, причање у дијалошкој форми, причање уз музику, причање на основу сажете фабуле и причање о датом наслову или слободно причање (шире: Лекић, 1997). Дјеца радо причају о ономе што им се догодило. Примјена различитих врста причања чини активности примамљивијим дјечи и подстиче их на покретање маште и стваралаштва. То је и пут развоја и богаћења дјечијег усменог изражавања (види у Прилозима: Идеје за дјечије активности).

Објашњавање. Васпитачево причање је често праћено показивањем и објашњавањем (Каменов, 2008b). Објаснити нешто дјетету није исто што и објаснити одраслој особи. Због тога, познавање дјеце (шта знају, шта могу) и уважавање њиховог искуства је оно од чега се полази у објашњавању. Сухопарно објашњавање појава, процеса и односа, те стављање дјеце у пасиван положај (да сједе и слушају) најчешће неће уродити плодом.

Дискусија. Вођење дискусије на предшколском узрасту може бити изузетно захтјевно. Дјеца тек развијају културу слушања, па је важно умијеће васпитача да на пријевремене (на примјер: усред читања) коментаре и питања одговори тактично. У том случају васпитач може рећи дјечи да ће прво чути шта се догодило у причи, а потом ће моћи дискутовати и рећи шта желе (Каменов, 2006). Дискусија је прилика да васпитач употпуни слику о сваком дјетету, о његовом напредовању у: квалитети постављања питања, у стрпљењу да саслуша друге (или не дозвољава другима да дођу до ријечи), у оптималном испољавању невербалних сигнала, те на основу тога планира даљи рад са дјецом (види у Прилозима: Идеје за дјечије активности).

Разговор. Од васпитача, који комуницира са дјецом, тражи се тактичност и стрпљење, јер дјечији говор није на нивоу на којем је говор васпитача. Док, с једне стране, постоје индивидуалне разлике међу дјецом истог узраста, с друге стране, постоје узрасне разлике. Такође, васпитач је у прилици да, кроз свакодневне активности/игру, подстиче комуникацију међу дјецом. Изузетно примамљиве дјечијој природи су двије групе вјежби разговарања: разговорне игре (разговор у форми игре с неким предметом, животињом, биљкама) и ситуационе игре (имитације разговора из стварног живота) (Лекић, 1997). Тако дијете може да разговара са тужном лампом или да води телефонски разговор са тетком. Задатак

васпитача је да нађе мјеру између усмјеравања и спонтаности разговора (Каменов, 2006), што је могуће остварити сталним и дискретним надгледањем дјече у разговору.

Активна вербализација се заснива на „комбиновању говора и акција дјетета” у: играма опонашања (дијете или група дјече изводе одређену радњу, а остали погађају шта се представља), стваралачким активностима (дјеца објашњавају своје поступке), тјелесним активностима (покрети су праћени именовањем, бројем и процјеном), драмским играма и сличним активностима (Каменов, 2008). Активном вербализацијом дјеца уче како да ускладе покрет и мисао која се манифестује кроз говор. Ове активности/игре траже стрпљење и мотивисање дјече да истрају.



*Цртеж троипогодишње дјевојчице
„Лисица и вук.“*

НЕНАСИЛНА КОМУНИКАЦИЈА

Ненасилна комуникација је основа успјешног васпитног рада са дјецом, успјешног функционисања тима васпитача, партнерства са породицом и друштвеном заједницом. У међусобној комуникацији васпитача, али и комуникацији васпитача са родитељима важно је позабавити се питањем одговорности. „Смањена способност за преузимање одговорности, тенденција да се одговорност пребаци на другог и неспособност разграничавања шта коме припада у васпитању дјетета, елементи су који отежавају комуникацију” (Стојановић, 2007, стр. 103). Отворена и двосмјерна комуникација, искрен однос испуњен повјерењем и разумијевањем, уз јасно дефинисање одговорности, кључ су ефикасног васпитно-образовног рада. Здраво окружење у којем дијете одраста битан је предуслов оптималног развоја дјечијих потенцијала. Будући да одрасли „креирају” вријеме и простор мале дјеце, управо рад на развијању компонената ненасилне комуникације (опажање, осјећање, потребе и захтјев) одраслих представља један од императива савремене методике васпитно-образовног рада.

Да бисмо објаснили шта подразумева ненасилна комуникација, можемо кренути од онога што ненасилна комуникација није – комуникација у којој особа која говори доминира (вербално и невербално), против воље саговорника и не дозвољава саговорнику/цима да изрази/е своју/е поруку/е. То је у правилу *једносмјерна комуникација*. У раду са дјецом доминација васпитача огледа се у томе да га дјеца морају мирно слушати, иако методе и облици рада нису прилагођени карактеристикама њиховог развоја и њиховим интересовањима. *Ненасилна комуникација* је комуникација кроз коју васпитач показује поштовање и емпатију према дјечи, подржавајући развој њихових потенцијала. Дјеца му шаљу поруке које он послушкује, опажа и прати, те у сладу са тим креира васпитно-образовне ситуације.

У свакодневном животу препознајемо ријечи које могу бити основа касније појаве насилне комуникације: дјевојчице су уредне и вриједне, а дјечаци неуредни и борбени. То су стереотипи којима бројне културе дјелују на дјецу од раног узраста. Таквим васпитањем или таквом филозофијом васпитања ће „тек произвести управо оне разлике које се сматрају природним” (Ueckert, Kakuska, Nagorny, 1978, стр. 179). Дакле, човјек је добрим дијелом производ своје културе, па било каква одступања од „шаблона” друштва у коме живи могу бити несхваћена и неприхваћена као вриједност, већ унапријед осуђена и одбачена. Бити различит није пожељно. Све то креће веома рано, на раном узрасту. Етикетирањем других као чудних и неуобичајених претварамо их у жртве, или их гурамо у супротан правац – у насиље.

С друге стране, савремени приступ подразумева прихватање разлика и помјерање угла гледања на ствари, како би се схватила разлика између опажања и процјене (Rozenberg, 2002). Опажање је у основи активног слушања, без којег нема ненасилне комуникације. За разлику од опажања, процјењујући дјецу често их међусобно поредимо не уважавајући богатство различитости. Рут Бебермајер то илуструје пјесмом (види: *ibidem*, стр. 34) из које издвајамо сљедеће стихове:

Никад нисам видјела глупо дијете;
видјела сам дијете које је понекад
радило ствари које нисам разумјела
или на начине које нисам планирала;
видјела сам дијете које није видјело
иста мјеста на којима сам ја била,
али оно није било глупо дијете. Пре него што га назовеш глупим,
размисли да ли је оно било глупо дијете или је само знало различите
ствари од тебе.

Процјењујући и осуђујући друге доприносимо насилној комуникацији, која може да измакне контроли и прерасте у физичко насиље. За разлику од процјењивања, усмјеравањем на оно што смо опазили и што нам је потребно оријентишемо се на ненасилну комуникацију и активно слушање. *Да ли и колико смо спремни или способни да слушамо друге, да активно слушамо? Можемо ли кренути у сусрет саговорнику отвореног ума, а да унапријед не процјењујемо?* Кратка прича која слиједи илуструје колико некада нисмо ни свјесни неких својих (не)способности (Примјер 1).

Примјер 1

Разговор са оцем једног тинејџера (према: Covey, 1989)

Отац се жали: Не разумијем свог сина, ништа ме не слуша.

На то ће Стивен: Молим?! Нисам сигуран да сам вас добро чуо. Можете ли поновити?

Отац поново: Не разумијем свог сина, ништа ме не слуша!

Стивен: Колико је мени познато, да бисмо неког разумјели, морамо га слушати, зар не?

Иако је описан примјер разговора између терапеута и оца једног тинејџера, сличне примјере можемо видјети и у разговору у којем се родитељ предшколског дјетета жали саговорнику (васпитачу) на дјечије „неслушање”. Значаја активног слушања (Табела 20) треба да буду свјесни васпитачи, али и родитељи, те да постепено и код дјеце развијају способност активног слушања. Одрасли су модел дјечи, која „упијају” и када они тога нису свјесни.

Већ је наглашено колико је важно да не негирамо емоције (Табела 20), али и да научимо да се носимо са њима, да поступке који их прате научимо контролисати. Захваљујући техникама смиривања страсти и нагона, можемо да научимо како да се носимо са својим емоцијама и како да реагујемо у различитим ситуацијама. Важно је не дозволити емоцијама да владају разумом, већ обрнуто, да разум господари емоцијама. Смиривање властитих негативних страсти (емоција) и контрола властитих нагона основ је изградње позитивног односа према другима. Такође, позитиван однос према самој себи резултира позитивним односом према другима и предметима (стварима) око себе.

Табела 20

Активно слушање (Miller, 2001, стр. 116–117)

<i>Елементи</i>	<i>Објашњење</i>	<i>Примјер</i>
Помно слушање	Контакт очима и говор тијела, изрази емпатије.	Аха, Ммм, Схватам...
Подстицање даљег разговора	Отварање врата.	Реци ми још. Има ли још нешто што хоћеш да ми кажеш о томе?
Показивање разумијевања	Поставите себе у његов/њен положај.	То мора да је страшно/тешко за тебе.
Потврђивање осјећања	Умјесто порицања осјећања именујте их.	Звучи као да си стварно љут/тужан/узнемирен због тога. То звучи фрустрирајуће.
Показивање радозналости	Постављајте отворена питања, без призвукa преиспуњавања.	Можеш ли ми појаснити шта то за тебе значи?
Препричавање чињеница и осјећања	Понављајте пар задњих ријечи, препричавајте са разумијевањем, а не као папагај.	Обузела те туга и... Ако сам те добро разумио, кажеш да си ово завршио јуче.
Кориштење маште	Умјесто објашњавања и логике, дјечију жељу искажете кроз машту.	Волио бих да имам неку магичну таблету да ти дам да бих разумио све ове математичке проблеме.
Преношење поруке о прихvatљивости свих осјећаја	Поручите да не негирате осјећања, али да одређена понашања морају бити контролисана.	Видим како си љут. Реци му шта хоћеш ријечима, не песницама.

Како би се васпитно-образовни рад одвијао кроз ненасилну комуникацију неопходно је познавати четири компоненте ненасилне комуникације: опажање, осјећање, потребе, захтјев. Можемо их посматрати кроз двије вјештине ненасилне комуникације:

а) кроз искрено изражавање себе (шта опажамо, шта осјећамо, шта нам је потребно, шта захтијевамо да бисмо обогатили свој живот);

б) кроз емпатско примање поруке (шта други опажају, шта други осјећају, које су им потребе и захтјеви) (Rozenberg, 2002).

Ове вјештине могуће је развијати, што значи да васпитачи могу усавршити своју способност комуницирања. У свакодневном раду са родитељима и дјецом, васпитач се сусреће са порукама које нису увијек позитивне. То је разлог више да развије вјештине реаговања на нега-

тивне поруке (види Прилог: РАДИОНИЦА – *Компоненте ненасилне комуникације и реаговање на негативне поруке*). Исте те вјештине може подстицати код родитеља и дјете. Идеја водиља може да буде: ненасилна комуникација „изоштрава нашу свијест о томе да оно што други кажу или чине може бити подстицај, али никада узрок наших осјећања” (ibidem, стр. 57). Сами смо одговорни за своје емоције, па за изјаве типа: изнервирао ме је, због тебе сам љут и слично, овдје нема мјеста. Такве, ТИ-поруке, стварају препреке у комуникацији. Најчешће препреке (застоји) у комуникацији су:

- наређивање, командовање (Престани да... Мораш да...);
- упозоравање, пријетња (Немој да ти се то понови, јер би могао... Ако не урадиш то што сам ти рекао, нећеш...);
- проповиједање, моралисање (Мораш да... Требало би да...);
- савјетовање, нуђење рјешења (Ево како бих ја то ријешо... Најбоље би било да си...);
- држање предавања (Ево зашто то није добро...);
- осуђивање, окривљавање (Ти си лош дјечак/дјевојчица. Ниси у праву.);
- претјерано хваљење (Увијек направиш све без грешке.);
- постављање дијагнозе (Овим понашањем само покушаваш привући пажњу.);
- провјеравање и испитивање (Зашто си...? Шта си мислио када си...? Како је могло доћи до тога?);
- тјешење (Све ће бити у реду. Немој да плачеш.);
- посрамљивање (Шта ће другари мислити о теби када виде да плачеш?) (према: Гордон, 2000; 2003).

Можемо их препознати у комуникацији родитеља са дјететом, али и у комуникацији васпитача и дјетета. Поред ових порука (препрека), одрасли у насилној комуникацији, шаљу поруке које могу да умање самопоуздање дјетета (Табела 21).

Табела 21

Ријечи које могу умањити самопоуздање (Miller, 2001, стр. 111)

<i>Категорије</i>	<i>Примјери</i>
Етикетирање	Глуп си. Баш си лијен. Лош си.
Поређење	Зашто не можеш бити паметан као твој брат? Зашто се не понашаш лијепо као Ана?
Одбијање	Не свиђаш ми се. Не желим с тобом разговарати.
Омаловажавање	С тобом нешто није у реду. Зар ништа не можеш урадити како треба? Од тебе неће ништа бити кад порастеш.

С друге стране, постоји низ поступака како васпитач може радити на јачању дјечијег самопоуздања. Ти поступци имају смисла ако су праћени ненасилном комуникацијом: постављање реалних и достижних задатака за које ће дијете бити похваљено када их испуни, показивање интереса за оно чиме се дијете бави, давање задужења кроз чије ће се испуњење дијете осјећати важно и одговорно, тражење помоћи од дјетета говорећи му „не могу то сам урадити“ или „можеш ли ми помоћи“, подстицање креативности и интересовање за оно што је урађено другачије, давање могућности сваком дјетету да буде главно кроз неко задужење и преузме одговорност (Стојановић, 2007). Овим поступцима охрабрујемо дјецу у ономе што раде, указујемо повјерење, позивамо на сарадњу, уз пуно поштовање њихове личности.

Такође, васпитач може научити дјецу када и како да примјењују технике самоконтроле. Једна од техника је *техника корњаче* (Шапиро, 1998), која за потребе рада са предшколском дјецом може бити претворена у *игру корњаче*. У ситуацијама када се спремамо да неког нападнемо (вербално или физички), замислимо да смо корњаче које се повлаче у свој оклоп. То значи да руке треба да се држе уз тијело, ноге састављене, а брада спуштена на груди. Након демонстрације и краће инструкције васпитача, исто треба да пробају и дјеца. Док то раде полако броје до десет и дубоко дишу. Овдје се ради о психолошком трику: када држимо руке и ноге састављене нисмо у стању да се тучемо; бројањем до десет и дубоким дисањем шаљемо поруку мозгу да смањи стварање биохемијских супстанци које су повезане са агресијом и које иначе појачавају његову жељу за тучом; спуштањем браде на груди не можемо видјети претпостављеног непријатеља и губимо вољу за тучом (ibidem). Другу

технику, *технику семафора* (Табела 22), Данијел Гоулмен је описао као *поступак са „сигналним свјетлима”* (Goleman, 1999). Као дидактичка игра може се објаснити дјеци уз кориштење слике семафора. Игра нуди низ покушаја за рјешавање тешких тренутака у којима се дијете спрема да насрне у бијес, да се наљути због вријеђања, или бризне у плач јер му се подсмјевају. Нарочито је погодна у периоду адаптације, када се дјеца могу ритуално играти. Суштина је да се савладају необуздани емоционални импулси, размисли прије реаговања и ступи у дјелотворну акцију (*ibidem*). Након уводног разговора о томе како дјеца реагују када осјећају неугодне емоције, васпитач на интересантан начин приказује дјеци прихватљиве начине реаговања, а потом и њих укључити да сами пробају (кроз игру).

Табела 22

Техника семафора (Goleman, 1999, стр. 259)

ЦРВЕНО СВЈЕТЛО	1. Стани, смири се и размисли прије него што одреагујеш.
ЖУТО СВЈЕТЛО	2. Изнеси свој проблем и реци како се осјећаш. 3. Постигни позитиван резултат. 4. Размисли о бројним рјешењима. 5. Унапријед размишљај о посљедицама.
ЗЕЛЕНО СВЈЕТЛО	6. Крени и покушај да оствариш најбољи план.

Још два примјера илуструју различите начине комуницирања одраслих особа са дјецом. У Табели 23 приказано је како васпитачи (васпитач А и васпитач Б) могу одговорити на питања петогодишњег дјечака који је с мајком дошао у нови вртић.

Табела 23

Рестриктивни и пермисивни одговори на питања (модификовано према: Dvek, 2014)

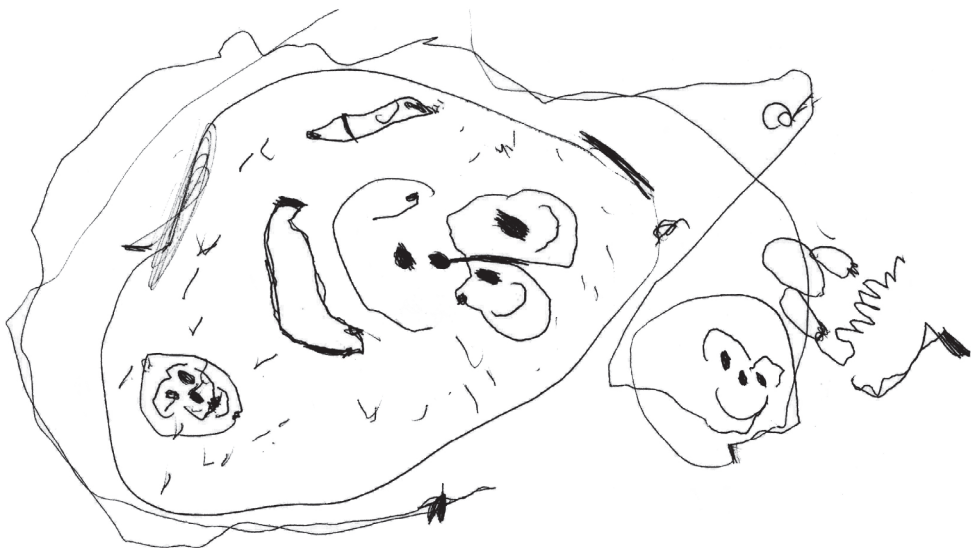
Први примјер: Питање које је поставио дјечак када је видио слику на зиду и различити одговори васпитача

<i>Дјечак</i>	<i>Васпитач А</i>	<i>Васпитач Б</i>
„Ко је нацртао те ружне цртеже?” (експлицитно питање – питање које је изговорио)	„Није лијепо рећи да су цртежи ружни када су тако лијеви.” (експлицитни одговор)	„Овдје не мораш да црташ лијепе цртеже. Ако желиш можеш да црташ и ружне цртеже.” (експлицитни одговор)
Шта се дешава дјетету које не умије лијепо да црта? (имплицитно питање – питање које није изговорено)	Одрасли су ту да мисле умјесто дјеце. Никад се нећеш промијенити. (имплицитна порука)	Занима ме твоје мишљење. Могу ти помоћи да се развијаш. (имплицитни порука)

Други примјер: Питање које је поставио дјечак када је примјетио једна сломљена ватрогасна кола и различити одговори васпитача

<i>Дјечак</i>	<i>Васпитач А</i>	<i>Васпитач Б</i>
„Ко је сломио ова ватрогасна кола?” (експлицитно питање)	„Зашто је теби важно ко их је сломио? Један неспретан дјечак.” (експлицитни одговор)	„Играчке су да се дјеца играју њима. Некада се деси да се сломи.” (експлицитни одговор)
Шта се дешава дјетету које сломи играчку? (имплицитно питање)	О томе одлучују одрасли. Теби се то не смије догодити. (имплицитна порука)	Занима ме шта би ти урадио. И из таквих ситуација учимо (имплицитна порука)

Поруке које шаље васпитач А су рестриктивне (поруке типа *трајног менталног става*). Оне спутавају дијете да изнесе свој суд о нечему, негативно се одражавају на дјечије самопоуздање. С друге стране, васпитач Б својим одговорима охрабрује дјечака. Својом непосредношћу поручује дјечаку да је дошао на мјесто на коме ће моћи да се развија. Његове поруке су пермисивне (поруке типа *развојног менталног става*).



*Цртеж троипогодишње дјевојчице
„Мама и тата и дјечак и сестра.”*

ПРИЛАГОЂАВАЊЕ ДЈЕЦЕ НА ЖИВОТ У ПРЕДШКОЛСКОЈ УСТАНОВИ

Полазак дјетета у вртић је нешто што отвара низ питања: Када је најбољи период за полазак дјетета у вртић? Како олакшати дјетету прве дане боравка у вртићу? Колико траје период адаптације? Који проблеми се могу јавити у том процесу? Како помоћи дјетету које се тешко прилагођава новој средини? Како помоћи родитељима?

Прилагођавање (адаптација) подразумијева стварање могућности за усклађивање потреба и понашања личности са захтјевима нове средине (Википедија, 2016). Када је ријеч о прилагођавању предшколске дјеце, то значи да предшколска установа ствара услове да се дијете, у новој средини, настави несметано развијати. Наиме, предшколске установе постоје због дјеце и има смисла говорити о прилагођавању дјетета само ако захтјеви средине прођу „филтер“ специфичности конкретног дјетета. Неопходно је да установа функционише у складу са потребама дјеце и да их, максимално индивидуализованим приступом, уводи у правила нове средине.

Фактори од којих зависи процес прилагођавања

Фактори од којих зависи како ће протећи период адаптације су многобројни и разноврсни. Неки од њих су:

- конституционални и наследени фактори,
- тјелесно и физичко стање организма,

- раније стечена искуства,
- степен слагања начина и навика живљења са новонасталим условима живота,
- узраст,
- дјететова средина (Ivić i saradnici, 1986).

Сваки од наведених фактора разматра се у односу на конкретно дијете. У зависности од тога васпитач планира рад са дјецом.

Конституционални и насљедени фактори. Тип личности дјетета може бити такав да га карактеришу успорене реакције, теже успостављање контаката са другима и снажне емоције, што за последицу може имати отежан процес прилагођавања (ibidem). Да би се овакав тип личности прилагодио правилима која важе у вртићу, често је неопходно ангажовање цијелог тима стручњака (уз васпитача, педагога и психолога) и партнерство са родитељима и другим особама блиским дјетету. Уз поштовање хуманих услова инклузије (шире: Suzić, 2007), у вртић могу да буду уписана и дјеца са тешкоћама у расту и развоју. За рад са њима могу бити ангажовани асистенти за инклузију (сарадници за васпитаче). Важан корак, који мора да претходи кораку увођења ове дјеце у васпитну групу, јесте припремање остале дјеце и њихових родитеља за новог члана групе. Добра организација и планирање заједничких активности васпитача и асистента за инклузију могу олакшати прилагођавање ове дјеце на живот и рад у вртићу.

Тјелесно и физичко стање организма. Честа оболијевања (хроничне болести) и физичка неотпорност дјетета могу отежати процес прилагођавања (Ivić i saradnici, 1986), јер воде честим изостанцима (прекидима) дјетета из вртића. На тај начин губи се континуитет – тек успостављена рутина се прекида, па сваки повратак (послије краћег прекида) представља поновно прилагођавање. У таквим случајевима, можемо рећи да процес прилагођавања чини низ испрекиданих „микро-прилагођавања”, што све усложњава цијелу ситуацију. Како успјех у процесу прилагођавања не би изостао неопходан је тимски рад (родитељ, васпитач, лекар, а по потреби и педагог и/или психолог). Понекад, по препоруци лекара, дјеца остају дужи период (и до мјесец дана) код куће да ојачају, па по повратку у вртић процес прилагођавања се наставља.

Раније стечена искуства. Дјеца која су рођена и која одрастају у „мрежи међусобно усклађених односа знају како треба да се укључују у

разговоре с новим људима и да читају друштвене сигнале” (Bruks, 2012, стр. 95), што може бити олакшавајућа околност у процесу адаптације. С друге стране, презаузетост мајке и одсуство њежности према дјетету може отежати овај процес. Тако се стријепња од одвајања препознаје код дјетета кроз његово понашање према одређеним предметима (играчкама). Дијете их чува и обасипа њежношћу, коју у довољној мјери нису испољили одрасли према њему, због своје презаузетости или из неких других разлога. Тај *прелазни објекат* при одвајању, лијегању и/или у новим ситуацијама „одржава континуитет познатог свијета и олакшава прелаз са једног мјеста на друго” (Zlotovic, 1986, стр. 36). Тако простор одсуства испуни мисао, али да би створило мисао малом дјетету је потребна подршка одређеног предмета (играчке), који ће представљати замјену присуства (ibidem). Због тога, у периоду адаптације дјеци треба дозволити да са собом у вртић донесу одређени предмет (на примјер: млађа дјеца марамицу, нешто старија дјеца играчку).

Даље, на процес прилагођавања позитивно се може одразити одрастање дјетета у вишечланим породицама, богатим емоционално топлим социјалним контактима, за разлику од одрастања у породицама у којима дијете није могло задовољити своје основне потребе или је било презаштићено (Ivić i saradnici, 1986). Презаштићена дјеца су дјеца која су лишена бројних искустава – ускраћена обављања бројних радњи које би иначе могла обављати сама. На примјер, трогодишње дијете „мора да зна сâмо да једе, да се умива, облачи, свлачи, да слуша и чује ријечи које му упућују одрасли” (Djačenko i Lavrentjeva, 1998, стр. 25). Проблем се јавља ако су одрасли (мама, тата, бака) који брину о дјетету преузимали његову улогу и све радили умјесто њега, па дијете сада (у вртићу) тешко подноси одвојеност од њих. То не значи да се такав проблем не може превазићи. У конкретном случају, дијете може брзо схватити да не жели да буде горе од других, па постепено почиње самостално обављати бројне радње (ibidem). У неким случајевима дјеца то сама схвате, а некада уз посредовање васпитача. При томе, васпитач треба избјегавати вербалне поруке типа: „види како друга дјеца могу сама”, јер таква поређења немају педагошку вриједност и подстичу конкуренцију. Много ефикасније могу бити поруке типа: „можеш ли данас (сада) покушати ово сам/а урадити”. Важно је да се самостално обављање радњи наставља и код куће, па је партнерство са породицом од изузетног значаја.

Присуство и утицај вршњака (директни или индиректни) могу позитивно дјеловати на дјецу у процесу адаптације. Иницијатива, захваљујући којој ће се дијете први пут укључити у активност, може кренути од дјете која су већ дуже у вртићу, која су већ самостална и сигурна. Такође, васпитач може режирати ситуацију у којој без самосталности сваког дјетета понаособ цијела активност нема смисла, не може се остварити. Васпитачи имају на располагању читав репертоар активности/игара које се, уз малу дораду, могу искористити за олакшавање процеса адаптације појединаца на боравак у установи.

Узраст. Како бисмо олакшали дјечи прилагођавање на живот у новој средини, каква је предшколска установа, добро је познавати извјесне развојне (узрастне) карактеристике дјетета. Док, с једне стране, у периоду око трећег/четвртог мјесеца дијете нема страх од непознатих особа, с друге стране, нешто старије дијете (око седмог мјесеца) показује страх од непознатих особа (Zlotovic, 1986). Убрзо потом јавља се страх од одвајања, страх да ће нас напустити они које волимо. Страх од одвајања, као и страх од непознатих најснажније су изражени на узрасту од око дванаест мјесеци (Hwang i Nilsson, 2000). С обзиром да прилагођавање на живот у предшколској установи подразумева одвајање дјете на одређено вријеме од њима познатих особа (мајке, оца) и „препуштање” непознатим особама, корисно би било узети у обзир ове чињенице, те настојати избјећи могућност да се период појављивања ових дјечијих страхова поклопи са периодом прилагођавања.

Степен слагања начина и навика живљења са новонасталим условима живота. Свака породица је јединствена, што а приори не мора да значи да су њене навике и стил живљења у супротности са навикама и начином функционисања у предшколској установи. Сигурно је да ће процес адаптације тећи „безболније” по дијете, ако су навике и начин функционисања у предшколској установи компатибилни са већ формираним навикама и стилем живљења дјетета или ако родитељи показују висок ниво спремности да се прилагоде условима који владају у предшколској установи.

Дјететова средина. Искуство прилагођавања је нешто чега није поштеђена ни средина дјетета. Из тог разлога понашање одраслих из дјечије непосредне околине може олакшати или отежати процес адаптације. Нису ријетке ситуације у којима мајке стресно реагују на прилагођавање дјетета, па негативну емоцију, најчешће несвјесно, преносе

и на само дијете. Резултати истраживања показују да најзначајнији извор стреса мајки представљају уочене промјене код дјетета током периода адаптације (чешће прехлађено, промјењене дјететове навике и свакодневна рутина), те да „готово више од половине мајки извјештава да су биле тужне приликом одвајања од дјетета” (Дамјановић, Мухић и Јестровић, 2014, стр. 465). Зато би било корисно на првом разговору са родитељима упознати ставове родитеља према институционалном васпитно-образовном раду, како би родитељи благовремено (прије него што доведу дијете у установу) добили неопходне инструкције како да припреме дијете за вртић, али и себе. Уз то, током периода адаптације, важно је осигурати континуирано партнерство са родитељима, а, по потреби, и стручну помоћ родитељима. Прије него дијете крене у вртић, задатак родитеља је да му код куће, кроз имитативне игре (дјетету од 18 мјесеци) или измишљене краће приче (старијем дјетету), причају о вртићу представљајући га у позитивном свјетлу (Ivić i saradnici, 1986). При томе, треба водити рачуна да то буду реалистичне приче, а не приче које преувеличавају и у суперлативу представљају вртић, јер у том случају дијете може, при првом сусрету са вртићем, доживјети разочарење. Добро би било да родитељи обиђу вртић и добију неопходне информације о вртићу прије него што доведу дијете, а затим припремљено дијете доведу (неколико пута, по неколико часова) и то прије званичног поласка. То је прилика да дијете види вртић, истражи простор, упозна васпитаче и дјецу, осјети дио атмосфере. Могло би се рећи да је то пут развијања повјерења у васпитаче, али и у установу, како за родитеље, тако и за дијете.

Први дани у вртићу – могуће тешкоће

Период адаптације може да траје од десетак до мјесец дана, а изузетно и до два мјесеца (Каменов, 2006). Уколико се тај период продужи и после два мјесеца васпитачи и родитељи могу да се обрате за помоћ педагогу или психологу, који може осмислити индивидуализовани програм рада са дјететом и родитељима на процесу прилагођавања дјете-

та. У крајњем случају доласци дјетета у вртић се могу привремено прекинути и одгодити за неко вријеме. Међутим, ако се родитељи и дјеца благовремено и адекватно припреме за полазак дјетета у вртић, овакве ситуације су чешће изузеци него правило.

Први дани у вртићу могу да буду емоционално изузетно тешки како за дјецу, тако и за њихове родитеље. Ипак, добром организацијом и припремом за полазак у вртић могу се елиминисати или барем ублажити. Могуће је да се у првим данима боравка у вртићу код дјеце појаве проблеми са апетитом и спавањем. Препорука је да, из тих разлога, дијете првих неколико дана у вртићу борави краћи временски период (неколико сати) и не у вријеме спавања, а да се постепено вријеме боравка у вртићу продужава. Не препоручује се да први дан у вртић дође велики број нове дјеце, већ да „свакога дана буде укључено по двоје-троје нове дјеце и то не одједном, да би им се могла посветити индивидуална пажња” (Каменов, 2006, стр. 55). Такође, први дани у вртићу не би смјели да се покlope са доласком новог члана породице на свијет (брата или сестре). То би код дјетета које полази у вртић могло да изазове љубомору и додатно отежа процес прилагођавања.

Боравак родитеља и учествовање у неким активностима у првим данима, посебно у јаслицама (Ivić i saradnici, 1986) је прилика да васпитач успостави контакт са дјететом преко родитеља (Каменов, 2006). Васпитач, у сарадњи са стручним тимом, процјењује има ли потребе за тим, јер и овакав начин рада мора бити оптимално „дозираан” и педагошки вођен, како се не би десило да се дијете навикне на присуство родитеља у установи.

Узнемиреност родитеља и одуговлачање при растанку са дјететом додатно отежава ситуацију, јер дијете постаје нервозно и раздражљиво, а цијела „сцена” је најчешће праћена изливима суза. Нису ријетке ситуације да и родитељи почну да плачу. Корисно је да васпитач који остаје са уплаканим дјететом покаже саосјећање, не умиривањем и стишавањем плача, него саопштавајући му да разумије његову тугу и дозвољава му да плаче (Јовановић Магуар, 2008). Стрпљење родитеља, индивидуализовани приступ васпитача, партнерски однос васпитача са родитељима „формула” су ефикасног и постепеног увођења дјетата у све оно што са собом (до)носи боравак у вртићу.

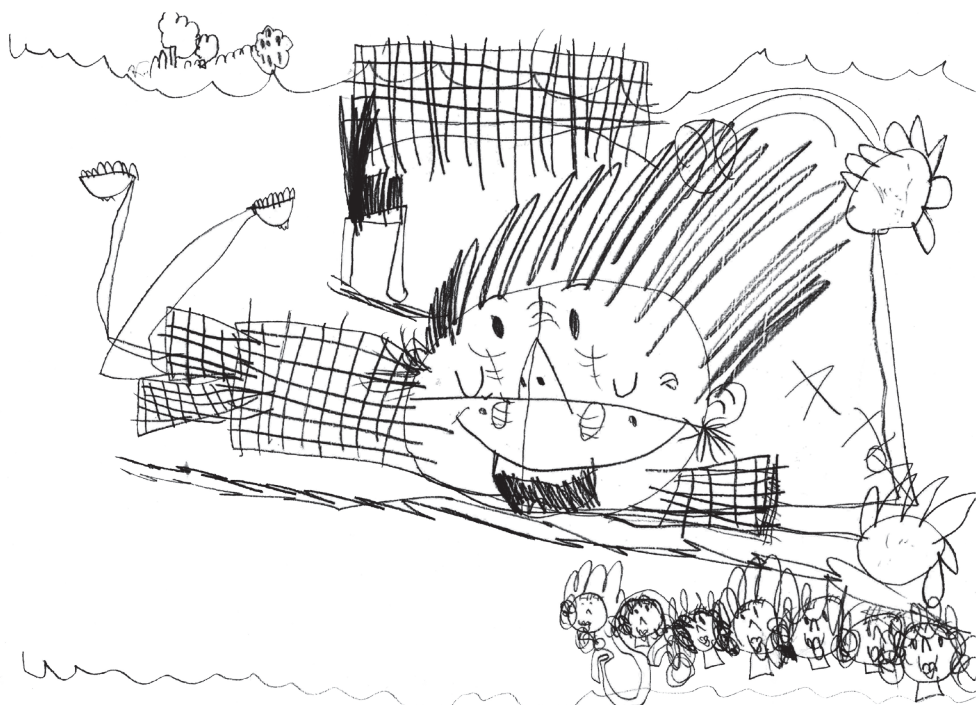
Поред већ наведених, у овом периоду, васпитач и родитељи могу се суочити са још неким манифестацијама неприлагођеног понашања дјете, као што су: *регресивно понашање* – враћања дјетета на превазиђене облике понашања (мокрење, пузање, љуљање, сисање прста, одбијање чврсте хране, тепање у говору); *нервозно понашање* (грицкање ноктију, чупкање косе, сисање прста, љуљање тијела); али и *агресивно понашање* (ударање, уједање других, викање, бацакање и ударање главе) (Ivić i saradnici, 1986). Сваки покушај васпитача да непосредно дјелује на овакве облике понашања забрањујући их може нанијети више штете (повећати напетост, осјећај кривице и присилити дијете да пронађе други облик изражавања који може бити штетнији од ранијег) него користи, „јер тиме ускраћује дјетету начин који је оно пронашло да би се ослобађало унутрашње напетости и постигло задовољење” (Каменов, 2006, стр. 180). Будући да све ове манифестације неприлагођеног понашања представљају симптоме, најисправнији приступ да се дјетету помогне био би откривање узрока и њихово уклањање. Све то тражи додатни ангажман васпитача и родитеља (повјерење, стрпљење, одлучност, поступност и њежност).

Овдје је корисно указати и на индивидуалне разлике у емоционалним везама дјете са одраслима и евентуалне проблеме који се могу јавити у том погледу, јер од добре емоционалне основе зависе социјална и когнитивна надоградња. Вријеме када дијете први пут изражава емоционално везивање и највећу осјетљивост по питању одвајања је друга половина прве године живота (Zlotovic, 1986). У литератури су описана три типа афективног (емоционалног) везивања дјетета с одраслом особом (мајком), до којих су, тестирајући дјецу, дошли Мери Ајнсворт (Mary Ainsworth) и њене колеге: (1) *сигурно* афективно везано дијете – користи родитеља (мајку) као сигурносну базу за истраживање околине, па је у случају одвајања од мајке узнемирено и тражи је, а када се она врати дијете јој трчи и смирује се; (2) *несигурно одбијајуће (уздржано)* афективно везано дијете – не обраћа пажњу на одлазак мајке, а на повратку је игнорише и (3) *несигурно амбивалентно* афективно везано дијете – узнемирено је сепарацијом, опрезно је са странцима, а по повратку мајке и тражи и одбија контакт (Ainsworth *et al.*, 1978, види код: Тошић, Бауцал и Стефановић-Станојевић, 2013; Bruks, 2012; Hwang i Nilsson, 2000). Описани типови афективног везивања, као и понашање дјете, посљедица су понављаних искустава са мајкама: мајке сигурне дјете осјетљиве су на сигнале за плач и осмијех и флексибилне у интеракцији са дјетом;

мајке несигурне дјеце су неосјетљиве на њихове сигнале, ријетко остварују тјелесни контакт и ријетко изражавају позитивне емоције (у случају формирања одбацујућег обрасца везаности) или су недослиједне у својим одговорима, наметљиве када беба не тражи подршку, а недоступне када су јој потребне (у случају формирања амбивалентног обрасца везаности) (ibidem).

Како се овакве ране интеракције родитеља са дјецом могу одразити на дјечије прве дане у вртићу и одвајање од родитеља? „Дијете интериоризује искуства добијена у интеракцији са мајком и на основу ових искустава ствара такозване унутрашње радне моделе”: (1) сигурна дјеца виде себе као бића вриједна љубави и пажње, а друге као поуздане особе у које могу имати повјерења; (2) одбацујуће афективно везана дјеца дижу оклоп, као штит, између себе и других, стварајући тако одбрамбено позитивну слику о себи, а негативну слику о другима; и (3) амбивалентно афективно везана дјеца имају позитивну слику о другима и негативну слику о себи (Ainsworth *et al.*, 1978, види код: Тошић, Бауцал и Стефановић-Станојевић, 2013, стр. 43–44). У периоду адаптације на вртић, сигурна дјеца би могла проћи период адаптације без великих тешкоћа. Сигурно дијете „показује и зрелију интеракцију са вршњацима; оно чешће дијели са другима оно што има и боље се сналази у интеракцији” (Hwang i Nilsson, 2000, стр. 137). Сигурна дјеца су самоуверенија, имају више позитивних осјећања, показују упорност и способност да користе помоћ одраслих (али не постају зависни од њих), те траже повратну информацију (Тошић, Бауцал и Стефановић-Станојевић, 2013). Одбацујуће афективно везана дјеца и амбивалентно афективно везана дјеца, услед своје несигурности, могу показати склоност повлачења у себе и неповјерења у друге. То су разлози због којих таква дјеца немају могућности да развију своје социјалне вјештине.

Све ово нам говори да, поред професионалаца (васпитача, педагога, психолога и љекара) процес адаптације требају озбиљно схватити и планирати сами родитељи. Самовоља и несигурност родитеља могу угрозити цијели процес, а све на штету властитог дјетета. Како би родитељима помогли да се ухвате у коштац са бројним изазовима одрастања њихових малишана, васпитачи могу да организују радионице (види у Прилозима: Идеје за рад са родитељима).



*Цртеж четворогодишње дјевојчице
„Ми се играмо.”*

ПЛАНИРАЊЕ И ПРОГРАМИРАЊЕ ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОГ РАДА У ПРЕДШКОЛСКОЈ УСТАНОВИ

Шездесетих година прошлог вијека, у покушају да се пронађе „лијек“ за нагомилане друштвене и школске проблеме, развијају се две групе програма за предшколско васпитања:

- 1) психолошко-функционалистички програми са задатком да предшколске установе систематски стимулишу когнитивни развој дјете, независно од социо-културног контекста;
- 2) академски-дисциплинарна оријентација која полази од тога да предшколско васпитање треба да буде средство за изједначавање старта за полазак у школу (Marjanović, 1987a).

Но, показало се да наведени програми нису испунили очекивања, те је критика ових програма послужила као један од извора за тематско програмирање (*ibidem*). Тематским програмирањем даје се извјесна слобода васпитачу али повећава се и његова одговорност. Та слобода не смије да се претвори у самовољу, него да подразумева усклађивање научних спознаја релевантних за ову област са карактеристикама конкретне дјете. Овдје је корисно подсетити се на Виготског и његову мисао да предшколско дијете може да учи по одређеном програму само ако је тај програм и његов лични програм (Vigotski, 1971). Уважавајући идеје Виготског, тематско програмирање, осим развојних карактеристика, узима у обзир конкретну дјетцу и веома шаролику структуру васпитне групе. Често се у групи налазе дјеца са тешкоћама у развоју и/или учењу, али и изузетно даровита дјеца. Због тога, програмирање, нарочито оно за краћи временски период (микро-планирање), треба бити изузетно „живо“.

На други тип истраживања која се, такође, баве питањем програма указује Арјана Миљак. У својим радовима скреће пажњу на резултате

истраживањима кроз које је доказано да ефикасност теоријског модела програма више зависи од васпитача и локалних услова него од природе самог модела програма (види: Miljak, 1991; 1996). Можемо рећи да је васпитач битнији фактор у васпитно-образовном раду од врсте програма или теоријске оријентације. Савремена пракса ставља васпитача у другачију позицију у односу на ону коју је имао у традиционалном васпитно-образовном раду. Традиционални васпитач је био реализатор програма. С друге стране, од савременог васпитача се очекује да активно учествује у креирању програма, да га развија и усавршава.

У васпитно-образовној пракси, уз термин програм, користи се и термин курикулум. Традиционалним одређењем курикулум је изједначаван са наставним планом и програмом, док савремено одређење курикулум третира као шири појам од наставног плана и програма, „укључује циљеве, садржај и услове учења и поучавања те вредновање који су међусобно зависни” (Јukić, 2010, стр. 56). Ријеч програм (грч.) значи: циљ, сврха, намјера, распоред по коме ће се радити. Уколико термине *план*, *програм* замијенимо термином *курикулум* (од латинског појма „*curriculum vitae*” што значи биографија, историја поједине личности) значи да образовање видимо као дио личног развоја и обликовање себе, кроз активно сазнавање свијета – кроз доживљаје, активности, проблеме, интересовања (Colberg-Schrader & Krug, 1980, види код: Marjanović, 1987a). Према Арјани Миљак, курикулум „представља једну дидактичко-методичку концепцију учења и поучавања, васпитања и образовања дјете у институционалном контексту” (Miljak, 1996, стр. 21). Можемо говорити о четири нивоа примјене курикулума:

- службени ниво, писани текст с концепцијом коју заступа;
- ниво установе, која прихвата, прерађује и прилагођава курикулум својим условима;
- ниво васпитача, који курикулум прихвата али и прерађује или интерпретира на свој властити начин;
- ниво васпитачеве реализације у пракси (Miljak, 1996).

Дакле, савремено значење курикулума заснива се на хуманистичкој педагошкој мисли. Битне карактеристике хуманистички усмјереног курикулума:

- јасно изношење поставки о развоју и учењу дјетета, о природи и функцији васпитања и образовања, о организацији и уређењу институцијског контекста, о начину учествовања родитеља како

- би се омогућила критичка расправа и провјера у пракси;
- изношење битних начела о планирању, вредновању дјече и васпитача, те о могућностима примјене у другим условима;
- курикулум се гради и развија заједничком акцијом практичара, а по потреби и истраживача;
- курикулум се гради и развија на основу истраживања и анализирања конкретне праксе;
- практичари све више постају истраживачи (*ibidem*).

Хуманистички усмјерен курикулум подразумијева рефлексивног практичара. Такав практичар је способан мијењати и унапређивати васпитно-образовну праксу, градити и развијати курикулум. Да би то могао он мора, прије свега, бити спреман да расправља са другима о свом раду, да критички размишља о својој пракси, те да „своју рефлексiju артикулише себи и расправи са другима” (*ibidem*, стр. 28). У таквом курикулуму има довољно простора за развој аутономије и еманципације дјетета, са смањеном могућношћу манипулације дјецом (Slunjski, 2011). Хуманистички усмјерен курикулум, по својим карактеристикама, ближи је општим смјерницама програма (Табела 24).

Опште смјернице програма „треба да послуже као еластичан оквир, ослонац, полазиште и оријентација васпитачу, како би могао да изрази своју стручност и стваралаштво и одмјери опште захтјеве могућностима сваког дјетета, обезбјеђујући му активну улогу у сопственом развоју” (Каменов, 2006, стр. 195). Дакле, опште смјернице програма су хуманистички оријентисане и окренуте према ономе што је могуће. Управо велика шанса развоја човјек, као отвореног система, лежи у његовом прилагођавању које је „окренуто ка ономе што је могуће, а не ономе што је дато” (Marjanović, 1987b, стр. 59). За разлику од општих смјерница програма, програми који прописују садржаје једнаке за сву дјецу одређеног узраста мање су флексибилни, спутавају креативност и иницијативу како код васпитача тако и код дјече. Основа су класичног планирања и програмирања.

Табела 24

„Програм” или „опите смјернице програма” (према: Каменов, 2006)

<i>Програм</i> (у традиционалном смислу ријечи)	<i>Опите смјернице програма</i>
већег обима	мањег обима
више разрађен	мање разрађен, садржи општије одреднице
материјал је у мањој мјери систематизован	материјал је у већој мјери систематизован (хијерархија по нивоима општости)
васпитачи и стручни сарадници учествују у његовој примјени	васпитачи и стручни сарадници учествују у његовој примјени, али и у његовој разради и конкретизацији
детаљно прописани програмски садржаји, исти за сву дјецу одређеног узраста	већа могућност прилагођавања конкретној дјечи
активности су детаљно програмиране	активности су оријентационо дате
васпитач сам ствара сопствени програм	васпитач у сарадњи са дјецом и родитељима и друштвеном средином ствара сопствени програм

Концепција *опитих смјерница предшколског програма* погодна је за тематско планирање и програмирање. С друге стране, концепција *традиционалног програма* погодна је за класично планирање и програмирање по васпитно-образовним областима, које су најчешће аналогне наставним предметима у школи. Таква концепција води цјепкању стварности. Насупрот аналитичког приступа (цјепкања) налази се холистички приступ, који подразумева да процеси његе, васпитања и учења цјеловито и међусобно испреплетено прожимају све сегменте живота дјетета, кроз интеракције са другом дјецом и одраслим особама (Slunjski, 2011).

Тематско програмирање тражи васпитача који ће бити активно укључен у креирање програма, развијати га и разрађивати у складу са могућностима и потребама конкретне дјеце у конкретном социјалном миљеу (Табела 25). Још једна одлика савременог програма (курикулу-

ма) јесте комплексност и непредвидивост насупрот линеарности и предвидивости (Slunjski, 2011). Уз посједовање стручних компетенција, од васпитача очекују веће могућности за испољавање иницијативе и креативности, али и спремности да се носи са непредвидивим ситуацијама.

Умјесто разрађених и стуктурираних збирки тема које васпитачи бирају и прилагођавају раду са својом дјецом, теме „треба потражити у животним ситуацијама дјеце са којима васпитач ради, односно, утврдити шта их интересује, интригира, привлачи, смета им, плаши их, засмијава и сл., и, полазећи од тога, бирати садржаје који ће се уклопити у активности предвиђене” програмом (Каменов, 2006, стр. 197). Дакле, тематска цјелина садржи проблем којем се приступа интердисциплинарно, што значи да се цјеловит и аутентичан проблем сагледава из више различитих углова, као у животу (Шефер, 2002).

Основни елементи тематског планирања су:

- *тема* која обухвата тематске садржаје чији нивои општости нису одређени;
- *тематска целина* која у себе укључује већину или све врсте активности конкретног програма васпитне групе и остварује се у дужем временском периоду;
- *тематска област* као разрађенији дио тематске цјелине, који се остварује у одређеном временском периоду (кроз неколико дана);
- *тематска јединица* која је везана за конкретнију(е) ситуацију(е) која се остварује у току дана или дијела дана;
- *подтема* и *тематски детаљ* од којих се састоји тематска јединица (Каменов, 2006).

Технике које нам могу помоћи у тематском планирању јесу когнитивно мапирање и асоцијативна техника. У току планирања неопходно је укључити дјецу (искуства, интересовања, потребе), али и остале учеснике у васпитно-образовном процесу. Међу темама је неопходно пронаћи везу, а активности у оквиру тема треба да су индивидуализоване. Прије него се разради тематска цјелина, васпитач прикупља податке из више извора: из непосредне стварности; из стручне психопедагошке литературе; на основу искуства, интересовања, вредновања и дилема дјеце; из стручне литературе о општим законитостима појава и процеса; на основу умјетничких остварења (ibidem).

Табела 25

Карактеристике тематског и класичног (по областима) планирања и програмирања (према: Каменов, 2006)

<i>Тематско планирање и програмирање</i>	<i>Класично планирање и програмирање</i>
Полази од цјеловитих дјечијих искустава и питања са којима се дијете сусреће у свом окружењу.	Полази од искуства и сазнања која су удаљена од стварности како је дјеца виде и доживљавају.
Стварају се и користе животне ситуације интегрисане у шире теме, откривају чињенице и проналазе рјешења за конкретне животне проблеме, који су у складу са циљевима васпитања и образовања (ситуационо учење).	Искуства и сазнања, која дјеца треба да усвоје су уситњена и изолована, што смањује могућност њихове употребе и води њиховом бржем заборављању (дјеца уче на начин различит од начина на који дјеца уче у природнијим окружењима).
Поклања се пажња дјечијем интуитивном, емоционалном и глобалном доживљавању стварности, те његовим способностима, потребама, интересовањима и већ стеченим искуствима, што води повећању њихове мотивације.	Планирани садржаји често не одговарају дјетету (способностима, потребама, интересовањима) и воде смањењу његове мотивације.
Омогућава активно стицање искуства (усвајање појмова и развијање вјештина међусобно је прожето и условљено).	Подстиче пасивност и површан однос према сазнању (памћење садржаја је значајније од разумијевања).
Полази од: а) конкретних материјалних, кадровских и других могућности и услова који постоје у установи, б) карактеристика окружења у којем се налази предшколска установа, в) сагледавања могућности за укључивање дјечијих родитеља у васпитно-образовни процес и живот у вртићу.	Људска сазнања се стално шире што може довести до претрпавања програма и њихове затворености за потребе и интересовања конкретне дјеце и питања локалне друштвене заједнице у којој она одрастају.

Приликом одређивања теме, води се рачуна о слjedeћим димензијама:

- *временска димензија* (сада, онда, прије, некада, у будућности, реални план, имагинарни план);
- *просторна димензија* (ондје, тамо, код нас, близу нас, на Земљи, у другим земљама, реални план, имагинарни план);
- *стицање непосредног дјечијег искуства* (перцептивне, откривачке, практичне, музичке активности);
- *обезбјеђивање социјалних искустава* (друштвене и афективне активности);
- *откривање и рјешавање проблема уз изграђивање шема за стицање, прераду и сређивање искуства* (логичке активности);
- *начини представљања и стваралачког изражавања одређеног искуства путем говора, игре и средствима умјетности* (говорне, драмске, ликовне, музичке и плесне активности) (Каменов, 2006).

Подсјетимо да се *програмирање* „односи на избор и уобличавање садржаја васпитно-образовног рада, а *планирање* на њихову подјелу на секвенце које ће се остваривати у одређеним временским периодима, као и редослед ових секвенци” (Каменов, 2006, стр. 201). У Табели 26 приказана је структура садржаја предшколског програма: аспекти развоја и исходи. Исходи се односе на конкретне циљеве учења и развоја, односно на знања, вјештине и ставове дјетета као компетенције које је дијете развило или ће развити на одређеном узрасном нивоу (Спасојевић, 2013; Спасојевић, Прибишев Белеслин, 2007). Индивидуализовани приступ (индивидуализоване активности, праћење напредовања дјетета поређењем са самим собом, а не са другима), стварање услова за стицање цјеловитог искуства у складу са специфичностима узраста и могућност одступања од планираног (појавом неочекиване ситуације) чине исходе реалним и остваривим.

Табела 26

Структура садржаја предшколског програма (Спасојевић, Прибишев-Белеслин и Николић, 2007, стр. 29)

I	II	III	IV
Физички развој	Социјално-емо- ционални развој и развој личности	Интелектуални развој	Развој говора, ко- муникације и ства- ралаштва
А	Г	Ж	Ј
Исходи везани за разноврсне облике кретања	Исходи друштвених активности	Исходи откривачко-проналазачко-сазнајних активности	Исходи активности говора, комуникације и писмености
Б	Д	З	К
Исходи перцептивно-моторичких активности	Исходи афективних активности	Исходи логичко-математичких активности	Исходи дјечијег стваралаштва, говорно-драмско, плесно-музичко, ликовно-моделарско
В	Ђ	И	
Исходи здравствено-хигијенских активности	Исходи еколошких активности	Исходи графомоторичких активности	
	Е		
	Исходи практичних активности (радних и саобраћајних)		

Чињенице и норме од којих се састоје наведена искуства и сазнања нису нешто чиме ћемо само информисати дјecu, већ треба да допринесу изграђивању особина личности и ставова, развоју способности и вјештина дјеце. Садржаје треба схватити као „систем одговора на основу којих је могуће рјешавати животне проблеме, материјал уз помоћ којег дијете треба да се припреми за живот и рад, развија се код њега здрав разум и сналажљивост, оспособљава се да мисли и учи, и осамостаљује се” (Каменов, 2006, стр. 202). Због тога се предност даје ситуационом учењу, „које подразумева функционалан спој између мишљења, говора и дјелања ради рјешавања неког проблема који дјеца доживљавају као свој проблем, односно, мотивисана су да га рјешавају” (ibidem, стр. 202).

Теорија ситуационог учења „образовање схвата у функцији освјешћавања људи, овладавања властитим животом и развијања способности од којих зависи квалитетнији живот и пуновриједнији развој” (Marjanović, 1987a, стр. 45). Дакле, ситуационо учење је учење из животних ситуација у које дијете „улази” са својим могућностима (интересовањима, потребама, искуством) и развија своје компетенције унутар тих ситуација. У прилозима је наведено неколико активности које се могу реализовати у раду са дјецом, а у функцији развоја различитих аспеката личности (види: Идеје за дјечије активности и Идеје за рад са родитељима).

ЗАВРШНЕ РИЈЕЧИ АУТОРКЕ

На крају, поново питања: *Да ли је довољно речено (читај: написано)? Да ли је побуђена радозналост? Да ли су читаоци изазвани? Коју емоцију или емоције носи ово штиво? Колико успјешно је пракса приближена теорији или теорија пракси? Које емоције осјећамо на крају?*

Ово је завршетак једне приче. Но, ова прича је завршена само на овом парчету хартије. Истински успјех ауторке је могућ само ако завршетак ове приче значи почетак неке друге, тамо негдје у некој групи (великој или малој), у неком унутрашњем или вањском простору (у центру за учење или кутку), у некој игри или активности са неким вршњаком или одраслим, у некој ненасилној комуникацији васпитача са дјецом или родитељима, у..., са...

Може ли се завршити ова прича, кад се већ сутра отварају нова питања? С једне стране, добро је што може, а, с друге стране, добро је што сутра почиње нека нова. Све то има смисла, ако ће доћи у праве руке – ако ће је читати васпитач који жели да буде професионалац са ЕМОЦИЈОМ, ако ће је читати студент (будући васпитач) који жели да постане професионалац са ЕМОЦИЈОМ, ако ће је читати родитељ који жели да буде одговоран родитељ са ЕМОЦИЈОМ, ако ће је читати онај или она који живи будућност, а не прошлост, поново са ЕМОЦИЈОМ.

Можемо ли чути дијете и када не проговара?

Можемо ли разумјети дијете, а не играти се са њим?

Можемо ли осјетити дијете, а не пробудити дијете у себи?

Имамо ли право бити дио живота неког дјетета, а не дозволити себи луксуз искрености?

Имамо ли право бити дио живота неког дјетета, а не показати стрпљење?

Имамо ли право бити дио живота неког дјетета, а не показати радост живота?

Одговарајући на ова питања, одговоримо и на дилему да ли се школовати за васпитача или не – *бити или не бити васпитач*. Вјерујем да су странице ове књиге помогле и онима који су били скептични и сумњали у себе, те да су захваљујући проучавању тема ове књиге пробудили у себи сензибилитет и развили бројне компетенције неопходне за ефикасно дјеловање у васпитно-образовном процесу.

ЛИТЕРАТУРА

(абecedно)

- Arnham, R. (1985). *Vizuelno mišljenje*. Fond za izdavačku delatnost Univerziteta umetnosti u Beogradu.
- Bandura, A. (1986). Uloga procesa učenja po modelu u razvoju ličnosti. U knjizi *Proces socijalizacije kod dece: izabrani radovi* (str. 37–50). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Belamarić, D. (1987). *Dijete i oblik: likovni jezik predškolske djece*. Zagreb: Školska knjiga.
- Berk, E. L. (2008). *Psihologija cjeloživotnog razvoja (treće izdanje)*. Zagreb: Naklada Slap.
- Богојевић, С. (2002). *Стилови васпитања*. Бања Лука: Графид.
- Бранковић, Д., Илић, М., Сузић, Н., Милијевић, С., Богојевић, С., Вилотијевић, М. и Мандић, Д. (2005). *Иновације у универзитетској настави*. Бања Лука: Филозофски факултет.
- Bruks, D. (2012). *Društvena životinja: skriveni izvori ljubavi, ličnosti i ostvarenja*. Beograd: Laguna.
- Buzan, T. (2001). *Koristite obe hemisfere mozga*. Beograd: Finesa.
- Buzan, T. (2007). *Mali genijalac: kako pametni roditelji stvaraju pametnu decu*. Beograd: Logos Art.
- Buzan, T. i Buzan, B. (1999). *Mape uma: briljantno razmišljanje*. Beograd: Finesa.
- Chabot, D, i Chabot, M. (2009). *Emocionalna pedagogija: Osjećati kako bi se učilo – Kako uključiti emocionalnu inteligenciju u vaše poučavanje*. Zagreb: Educa.
- Covey, S. R. (1989). *The Seven Habits of Highly Effective People*. New York: Free Press.

- Čiksentmihajli, M. (1999). *Tok, psihologija optimalnog iskustva*. Novi Sad: Forum.
- Дамјановић, Д., Мухић, И. и Јестровић, Ј. (2014). Родитељски стрес при адаптацији деце на вртић: извори стреса и његов интензитет. *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 2, стр. 451–472.
- Diamond, M. i Hopson, J. (2006). *Čarobno drveće uma: kako razvijati inteligenciju, kreativnost i zdrave emocije vašeg djeteta od rođenja do adolescencije*. Lekenik: Ostvarenje.
- Djačenko, O, M. i Lavrentjeva, T. V. (1998). *Psihički razvoj predškolske dece (drugo izdanje)*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Dvek, K. S. (2014). *Mentalni stav: nova psihologija uspešnosti*. Novi Sad: Psihopolis institut.
- Džubran, H. (2010). *Prorok; Prorokov vrt (drugo izdanje)*. Beograd: Paideia.
- Đorđević, J. (1981). *Savremena nastava*. Beograd: Naučna knjiga.
- Ђорђевић, Ј. (1997). *Латинско-српски речник*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology*, 51, 665–697.
- Elkonjin, D. B. (1981). *Psihologija dečje igre*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Eps, Dž. (2010). *Snaga glasa: navedite ljude da zavole da vas slušaju*. Beograd: Mono i Manjana.
- Fulgosi, A. (1997). *Psihologija ličnosti: teorije i istraživanja (šesto izdanje)*. Zagreb: školska knjiga.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books.
- Goleman, D. (1999). *Emocionalna inteligencija*. Beograd: Geopoetika.
- Goleman, D. (2015). *Fokusiranost: neprimetni pokretač izuzetnosti*. Beograd: Geopoetika.
- Гордон, Т. (2000). *Како бити успјешан наставник*. Београд: Креативни центар.
- Гордон, Т. (2003). *Умеће родитељства: како подизати одговорну децу*. Београд: Креативни центар.
- Govor u predškolskoj ustanovi (drugo izdanje)*. (1998). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

- Greenspan, S. I. and Benderly, B. L. (1997). *The growth of the mind and endangered origins of intelligence*. Reading, Massachusetts: Perseus Books.
- Hannaford, C. (2007). *Pametni pokreti*. Buševac: Ostvarenje.
- Havelka, N. (1980). *Psihološke osnove grupnog rada u vaspitanju i obrazovanju: od grupe do kolektiva*. Beograd: Naučna knjiga.
- Hwang, P. i Nilsson, B. (2000). *Razvojna psihologija: od fetusa do odraslog*. Sarajevo: Filozofski fakultet.
- Ivić, I. i saradnici. (1986). *Vaspitanje dece ranog uzrasta*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva. Sarajevo: Svjetlost.
- Ивић, И., Новак, Ј., Атанацковић, Н. и Ашковић, М. (2008). *Развојна мапа: преглед основних прекретница у менталном развоју дјече од рођења до 6-7 године*. Београд: Креативни центар.
- Izli, Š. D. i Mičel, K. (2004). *Ocenjivanje na osnovu portfolija: šta, gde, kada i kako*. Beograd: Kreativni centar.
- Johnson, J. E., Christie, J. F. and Yawkey, T. D. (1998). *Play and early childhood development (Second Edition)*. New York: Longman.
- Jovanović Magyar, A. (2008). *Zašto to radiš: priručnik za zdrav psihički razvoj deteta: drugo izdanje*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Jukić, T. (2010). Odnos kurikuluma i nastavnog plana i programa. *Pedagoška istraživanja*, br. 7, str. 54–66.
- Каменов, Е. (1997). *Методика – Методичка упутства за Модел Б Основа програма предшколског васпитања и образовања дјече од три до седам година*. Нови Сад: Одсек за педагогију Филозофског факултета у Новом Саду и Републичка заједница виших школа за образовање васпитача.
- Каменов, Е. (2006). *Васпитно-образовни рад у дејем вртићу – општа методика*. Нови Сад: Драгон.
- Kamenov, E. (2008a). *Vaspitanje predškolske dece*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Kamenov, E. (2008b). *Obrazovanje predškolske dece*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Kamenov, E. (2009). *Dečja igra: vaspitanje i obrazovanje kroz igru*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Каменов, Е и Спасојевић, П. (2003). *Методика наставног рада: приручник за учитеље првог разреда деветогодишње основне школе*. Српско Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.

- Karlavaris, B. (1974). *Metodika nastave likovne kulture*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Kolberg, L. (1986). Dete kao filozof morala. U knjizi *Proces socijalizacije kod dece: izabrani radovi* (str. 51–63). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Коменски, Ј. А. (1997). *Велика дидактика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Копас-Букашиновић, Е. (2007). Игром до знања предшколског дјетета. *Настава и васпитање бр. 4*, стр. 455–469.
- Kreč, D., Kračfeld, R. S. i Balaki, I. L. (1972). *Pojedinac u društvu*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Srbije.
- Лекић, Ђ. (1997). *Методика разредне наставе (треће допуњено издање)*. Београд: ЈНИП Просветни преглед.
- Marjanović, A. (1987a). Tematsko programiranje: izvori, konceptualizacija, pedagoška razrada i primena, efekti. *Predškolsko dete br. 1-4*, str. 39–55.
- Marjanović, A. (1987b). Dečji vrtić kao otvoreni sistem. *Predškolsko dete br. 1-4*, str. 57–67.
- Maslov, A. (2001). *O životnim vrednostima: izabrani eseji o psihologiji vrednosti*. Beograd: Ž. Albulj.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–31). New York: Basic Books.
- Medouz, S. i Kešdan, A. (2000). *Kako pomoći deci da uče*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Miller, B. (2001). *Kako ostvariti uspešan kontakt sa učenicima (priručnik za nastavnike)*. Sarajevo: ABC FABULAS.
- Milivojević, Z., Bilban, K., Kokelj, V., Kramberger, M., Steiner, T. i Kožuh, B. (2009). *Mala knjiga za velike roditelje: priručnik za vaspitanje dece*. Novi Sad: Psihopolis institut.
- Miljak, A. (1991). *Istraživanje procesa odgoja i njege u dječjim jaslicama*. Zagreb: Školska knjiga.
- Miljak, A. (1996). *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja: Model Izvor*. Velika Gorica – Zagreb: Persona.

- Miljak, A. (2009). *Življenje djece u vrtiću: novi pristup u shvaćanju, istraživanju i organiziranju odgojno-obrazovnog procesa u dječjim vrtićima*. Zagreb: SM Naklada.
- Mitrović, D. (1986). *Predškolska pedagogija*. Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Montesori, M. (2006). *Upijajući um (drugo izdanje)*. Beograd. DN Centar.
- Nebriđić, D. (1983). *Metodika vaspitnog rada*. Sremska Mrtovica: Pedagoška akademija. Novi Sad: Zavod za izdavanje udžbenika.
- Newell, S. and Jeffery, D. (2002). *Behaviour Management in the Classroom – A transactional analysis approach*. London: David Fulton Publishers.
- Nicol, J. (2010). *Bringing the Steiner Waldorf approach to your early years practice*. London – New York: Routledge.
- Pedagoška enciklopedija 2* (1989). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Педагошки лексикон* (1996). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Piaget, J. (1972). Pijažeoovo gledište. *Psihologija*, br. 1-2, str. 11–25.
- Pijaže, Ž. (1975). Učenje i razvoj. *Psihologija*, br. 3, str. 27–37.
- Pijaže, Ž. i Inhelder, B. (1978). *Intelektualni razvoj deteta*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pijaže, Ž. i Inhelder, B. (1990). *Psihologija deteta*. Sremski Karlovci: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića. Novi Sad: Dobra vest.
- Problemi vašeg deteta (drugo izdanje)* (1997). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Radisavljević, R. Ć. (2010). *Psihologija dobrog odgoja: vodič do šeste godine*. Novi Sad: Psihopolis.
- Радна књига за предшколске установе (друго допуњено и ревидовано издање)* (2014). Министарство просвете и културе Републике Српске.
- Rajović, R. (2010). *IQ deteta – briga roditelja. Deo 1, Predškolski uzrast*. Novi Sad: Abeceda.
- Rajović, R. (2012). *Kako uspešno razvijati IQ deteta kroz igru. Deo 2, Uzrast 4 do 8 godina*. Novi Sad: Smart production.
- Rinaldi, C. (2003). The Teacher as a Researcher. *Innovations in early education: The international Reggio exchange*, 2, 1–6.

- Rjepina, T. A., Lavrov, A. S. i Lavrova, O. A. (1969). *Osjećanja, igra, rad*. Novi Sad: Kulturni centar.
- Rozenberg, M. (2002). *Jezik saosjećanja*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Santrock, J. W. (1995). *Children (fourth edition)*. Madison, Wisconsin; Dubuque, Iowa: WCB Brown & Benchmark.
- Slunjski, E. (2011). *Kurikulum ranog odgoja: istraživanje i konstrukcija*. Zagreb: Školska knjiga.
- Smiljanić, V. (1999). *Razvojna psihologija*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju Društva psihologa Srbije.
- Soussignan, R. (2002). Duchenne Smile, Emotional Experience, and Autonomic Reactivity: A Test of the Facial Feedback Hypothesis. *Emotion*, 1, 52–74.
- Спасојевић, П. (2003). *Игра и рано учење: програми раног учења усмјерени на дијете*. Српско Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Спасојевић, П. (2013). *Методика предшколског васпитања и образовања*. Бања Лука: Нова школа плус: Филозофски факултет.
- Спасојевић, П., Прибишев-Белеслин, Т. и Николић, С. (2007). *Програм предшколског васпитања и образовања*. Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Станковић-Јанковић, Т. (2012). *Учење учења и емоције у настави*. Бања Лука: Арт принт.
- Stjuart, I. i Džoins, V. (2011). *Savremena transakciona analiza*: Novi Sad: Psihopolis.
- Стојановић, Б. (2007). *Истраживачи дечјих душа. Део 2*. Нови Сад: Драгон.
- Сузић, Н. (1998). *Како мотивисати ученике*. Српско Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Сузић, Н. (2003). *Особине наставника и однос ученика према настави (треће издање)*. Бања Лука: Teacher Training Centre.
- Suzić, N. (2005a). *Pedagogija za XXI vijek*. Banja Luka: XBS.
- Сузић, Н. (2005b). *Ризица игара: за учење слова и бројки*. Бања Лука: ТТ-Центар.
- Suzić, N. (2006). *Uvod u predškolsku pedagogiju i metodiku*. Banja Luka: XBS.

- Suzić, N. (2007). *Uvod u inkluziju*. Banja Luka: XBS.
- Suzić, N. (2008). Rani start. U *Zborniku radova drugog međunarodnog naučno-stručnog skupa "Studij razredne nastave u funkciji devetogodišnje osnovne škole"* (str. 97–113). Zenica: Pedagoški fakultet.
- Suzić, N. i saradnici (2001). *Interaktivno učenje III*. Banja Luka: TT-centar.
- Шапиро, Л. Е. (1998). *Емоционална интелигенција – како васпитањем добити дијете са високим EQ*. Београд: Народна књига.
- Шефер, Ј. (2002). Један модел за развијање курикулума и евалуацију ученика. *Зборник института за педагошка истраживања* бр. 34, 79–95.
- Šmit, V. H. O. (1999). *Razvoj deteta: biološki, kulturološki i vaspitni okvir proučavanja*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Тошић, М., Бауцал, А. и Стефановић-Станојевић, Т. (2013). Однос афективне везаности и когнитивног развоја. *Зборник Института за педагошка истраживања* бр. 1 стр.42–61.
- Trnavac, N. i Đorđević, J. (1998). *Pedagogija (osmo izdanje)*. Beograd: Naučna knjiga.
- Ueckert, H., Kakuska, R. i Nagorny, J. (1978). *Psihologija u službi čovjeka*. Zagreb: Mladost.
- Vigotski, L. S. (1971). Уčenje и развој у предшколском узрасту. *Predškolsko dete br. 4*, str. 47–55.
- Vigotski, L. S. (1977). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.
- Vilis, M. i Hodson, V. K. (2005). *Otkrijte svoj stil učenja*. Beograd: Finesa.
- Википедија (2016). Прилагођавање. Очитано 05.08.2016. године са сајта: <https://sr.wikipedia.org/wiki/Прилагођавање>
- Вилотијевић, М. (2000). *Дидактика: дидактичке теорије и теорије учења (друго издање)*. Београд: Научна књига, Учитељски факултет.
- Вујаклија, М. (1996). *Лексикон страних речи и израза*. Београд: Просвета.
- Wikipedia (2016). Stilovi водства. Очитано 25.07.2016. године са сајта: www.wikipedia.org.
- Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju* (2015). Narodna skupština Republike Srpske.

Zarai, R. (1997). *Emocije koje liječe*. Beograd: NE & BO.

Zlotovic, M. (1986). *Strahovi kod dece (drugo izdanje)*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

ПРИЛОЗИ

Разговор са малим филозофом

Праћено је шта говори и како комуницира дјевојчица са родитељима (најчешће са мајком) од своје прве године до поласка у школу (хронолошки). Како би се сачувала њена приватност кориштен је псеудоним Лена Ленић (27.10.2007). Намјера је да се уочи континуитет у развоју говора и његова веза са мишљењем. Значајан детаљ је да је дјевојчица од треће године до поласка у школу ишла у вртић. Још нека битна запажања посматрача истакнута су масним словима.

<i>Ријечи (како их Велики изговарају)</i>	Ријечи (како их једногодишња Лена изговара)
Дођи	Дођи
Нос	Њоњо, Нот
Ухо	Ува
Око	Око
Нога	Ног
Рука	Туку
Коса	Која, Кота
Ауто	Ато
Лопта	Опта
Књига	Гија
Дуда	Дудо, Дуда
Тута	Туто, Тута

Јаје/Јаја	Јаја
Пет	Пет
Ко је	Ко'е
Зуб	Дуб, Дуп
Хало	Ољо
Деда	Деда
Баба	Баба
Тата	Тата
Мама	Мама
Нема	Њема, Нема
Купус	Купут, Купут
Кукурику	Кукуј
Сат	Тике тике та, Та
Брада	Бада
Ања	Ања
Граx	Га
Мрак	Маки
Манки	Маки
Купити	Купти
Папуче	Папе
Капа	Капа
Бик	Бик
Пас	Пат, Пати
Пуж	Путу
<i>Ријечи (како их Велики изговарају)</i>	Ријечи (како их изговара Лена са годину дана и пет мјесеци)
Дугме	Нумге
Џемпер	Ђепенил
Скавац	Какоац

Шта је рекла Лена са годину дана и пет мјесеци?

Неко ђове.

Шта си радила?

Меко варила.

Шта су дали?

Котовари.

Мама бише нос.

Мама пије воду.

ШТА ЈЕ ТО КУПИНА?

ТАКО ЈЕ!

БАВО ЈЕ!

Тата помози.

Како переш зубе?

Шта је рекла Лена са годину дана и седам мјесеци?

Сине мој, зашто паднеш тако?

Хало, деда? Где си, деда? Шта радис? Одмараш!

Пјесмицу *Пачија школа* рецитује сама цијелу – од почетка до краја

Тата немој нервирати се.

Тата је на послу, а она каже: Ајмо звонит тату.

03.09.2009.

Лена пита: *Колко Лена има година?*

Лена је 27.10.2009. године напунила двије године.

04.01.2010.

Лена каже: *Бок, ћао мама видимо се у осамнест нити петнест.*

18.01.2010.

Лена каже тати: *Отвори своје срце и љубав.*

28.01.2010.

Лена каже мами: *Мама, да ли би ти пожељела да пијеш нос? Бих.*

02.02.2010.

Вече је. Након што ју је мама обукла (пресвукла) Лена каже: *Хвала вам што сте спретни и одлични.*

03.02.2010.

Лена: *Ја сам сад љута на тебе!*

06.02.2010.

Лена једе палачинке и говори: *Овде, комад ме угриз'о од палачинке. Угриз'о ме прст.*

09.02.2010.

Лена каже мами: *Ја ћу те угрист'и појест'у сласт.*

09.02.2010.

Лена: *'Оћеш да ти наспем соли да ти не буде лијено?*

22.02.2010.

Лена баца лопту по стану и каже: *Тата, иглам кошкалке.* Затим мама пита тату: *Знаш ли шта јој је кошкалка?* На то Лена одговара: *Кошарка.* Мало касније Лена опет баца лоптицу и говори: *Играм још кошкалке.*

23.02.2010.

Лена сједи између маме и тате, грли их и каже: *Дви(је) маме и тате.*

14.03.2010.

Лена се приближава мами и каже: *Чек да се заљубим у твоја уста.*

25.03.2010.

Лена: *Хоћу ја један папирић да пишем тачка ком.* Мама јој каже: *Изво-ли.* Лена одговара: *Хвала.*

25.03.2010.

Лена: *Кад тата порасте већи ће он бити.*

06.04.2010.

Лена каже тати: *Тата, молим те, наспи ми једну флашицу литра воде!*

22.06.2010.

Лена каже или боље рећи чита кобајаги: *Трин'ест година сам имала. Зовем се Лена Ленић и имам петн'ест година и имам једног дјечка и цурицу.*

октобар 2010

Мама пита Лену: *Лено, чиме си платила колачић?* Лена одговара: *Ра-чунима.*

октобар 2010.

Лена каже мами: *Мука ми је у очима, зато што сам плакала.*

24.10.2010.

Лена: *Али, мама, немам живаца, немам открића. Али покрића имам.*

Лена је 27.10.2010. године напунила три године.

Са пуне три године Лена именује боје: плаву, љубичасту (један на-зив за више нијанси), жуту, зелену, црвену, наранџасту; броји до десет.

16.11.2010.

Игра замишљања (игра „кобајаги“) – сама је иницирала игру и игра се сама, не тражи учешће маме која је у близини:

Лена разговора са другом (замишљеним) пред огледалом и онда се обраћа мами (која је ту, стварна је): *Питам га што је тако ријешио.*

Мама пита Лену: *Шта је тако ријешио?* Лена одговара: *Ма, проблеме је тако ријешио.* Лена наставља разговор са замишљеним другом.

16.11.2010.

Мама говори Лени: *То не ваља, то је старо* (покушава јој објаснити да намирницу не смије јести, јер је прошао рок), а Лена одговара (уз пуну гестикалацију и позитивне емоције): *За деку и баку моју.*

Децембар 2010.

Лена: *Не каже се јогурт, већ јоргут.*

21.12.2010.

Лена: *Је ли то хаљина?* Мама: *Не, него марама.* Лена: *Марама за врат.*

Мама: *Да.* Лена: *Да се не удавиш.*

22.12.2010.

Лена: *Мама, тако сам лијена да могу да стојим на глави.*

23.12.2010.

Мама: *Лена, гдје ћеш ти студирати.* Лена: *У стубишту.* Мама: *Молим! Гдје?* Лена: *Стубираћу у стубишту.*

25.12.2010.

Мама, тата и Лена се договарају шта ће доручковати. Мама предлаже да направе паленту и пита Лену да ли ће и она. Она одговара да неће. Мама је пита да ли ће појести јаје. Она се нећка, а затим тата шаљиво пита: *Да ли ће она јести пуру, да ли ће можда качамак, или жели жгањце.* На крају Лена каже: *Опростите, ја хоћу јаје, а ви ћете пуру.*

08.01.2011.

Лена је прихватила мамин приједлог да остави флашицу. Она је велика цура, а велике цуре пију из флаше или шоље.

11.01.2011.

Мама пита Лену: *Шта је пјесма?* Лена: *Труба.* Мама: *То је инструмент. Шта је пјесма?* Лена: *Музика.*

11.01.2011.

Мама: *Лена, јеси ли питала васпитачицу Раду како јој је било у Енглеској?* Лена: *Добро, али ја нисам била, такође, у Енглеској са тобом, татом и са мном.*

12.01.2011.

Лена: *Треба нам марама. Мама: Зашто ти треба марама?*

Лена: *Да идем у школу. Ја идем тамо, научим разред.* Мама не одустаје и опет пита какве везе с тим има марама: *Зашто марама?* Лена: *Имамо мараму да је скинемо кад дођемо у школу.*

12.01.2011.

Лена: *Моју жуту бебу боли грло, зато што мора попити лијек. Чек, чек.*

24.1.2011.

Лена: *Да те загрлим* (пружа руке према мами).

Мама: *Зашто ме грлиш?*

Лена: *Зато што те волим. Тебе и тату* (тата је на послу).

24.01.2011.

Лена плеше као балерина...

Тата: *А знаш ли ти ко је Исидора Данкан?* Лена: *Не знам!?* Тата: *Најпознатија балерина на свијету.* Лена: *И ја сам непозната балерина!*

28.01.2011.

Лена је са татом у купатилу, тушира се и пита: *Тата, знаш ти с чим се рука хвата?* Затим, одмах наставља са одговором: *Са кадом, са дршком, са...* (набраја)

29.01.2011.

Прва Ленина значајна одлука: Јутро је. Лена устаје и иде у тоалет. Пишкила је и обраћа се мами: *Ја сам велика џурица, а велике џурице не требају пелене. Реци баки Ради да више нећу носити пелене. Ја сам велика.*

Већ дуже вријеме Лени само ноћу стављају пелене, мада се она буди сува, поготово од када је престала пити из флашице (08.01.2011), од 29.01.2011. године пелене су за њу прошлост.

06.02.2011.

Лена се вратила из играонице (са рођендана) и говори мами: *Она Клара је баш гостољубива.* Мама: *По чему то знаш? Шта је она урадила?*

Лена: *Истукла је моју другарицу Лану.*

15.02.2011.

Лена и мама сједе и Лена одједном каже мами: *Свети Сава.*

Мама: *Шта Свети Сава? Ко је он?*

Лена: *Он је учитељ. Он је један мудар човјек, право мудар.*

18.02.2011.

Бака је отишла по велику кашику за Лену, а Лена гледа у малу кашику, којом иначе једе, и каже деди: *Јој, како је бака успјела да ми нађе овако малу каш'ку!*

19.02.2011.

Лена је са мамом и татом у куповини, узима стрип Алан Форд са полице и говори: *Ово је моја књига*. Мама јој говори да је она још мала за то, а она се одиже на прсте и говори мами: *Нисам ја мала*.

28.02.2011.

Лена: *Ја нећу ходат', зато ме боле ноге*.

07.03.2011.

Мама пита Лену: *Зашто деда шепаш?*

Лена: *Зато што има штап*.

11.03.2011.

Мама: *Лено, пуно ти је то слаткиша*.

Кроз осмијех на лицу Лена одговара: *Знаш кол'ко једем пуно слаткиша пошто сам слаткиш*.

26.04.2011.

Лена говори мами: *О, јој, не могу ништа да пишем*. Донеси ми наочале из собе (забринуто, са руком на челу).

26.04.2011.

Лена: *Е, па ја сам начито мало докторица*. Е, па видите ја сам начито велика докторица.

01.06.2011.

Лена пита маму: *Хоћеш ме опет родити сутра?* Мама: *Како?* Лена: *Хоћу да ме родиш сутра*.

04.06.2011.

Мама и тата питају Лену: *Зашто си ставила крем на шишке?*

Лена одговара: *Сама је крема хтјела да дође до шишки*.

27.06.2011.

Лена узима црквени календар и чита (кобајаги): *Једнога дана Бог је имао сина. Звао се Богић. Бог и Богић су онда изашли напоље и фино су се играли, а када су ушли у кућу видјели су страшног непријатеља, паука...*

04.07.2011.

Лена: *Морам попит' пуно воде да се не упишким*.

06.07.2011.

Мама говори Лени да је вани вруће и убјеђује ју да остану у стану, па да изађу кад захлади. Мало касније Лена каже мами: *Мама, боли ме нога. Боље да идемо тамо на љуље да се насунчам. Боље је тако.*

07.07.2011.

Лена: *Сапун је просни.* Ради се о течном сапуну у који је долила воду, па је он још течнији.

09.07.2011.

Лена: *Ставила сам бољено кољено на сунце да ме брже прође.*

10.07.2011.

Лена се вози у ауто, са мамом и татом, гледа кроз прозор и говори: *Кад се ауто креће Мјесец се помјера, а кад ауто стоји Мјесец се не помјера.*

12.07.2011.

Лена покушава да објасни мами да хоће метар: *Хоћу да узмем онај дугачки метар што се важје.*

13.07.2011.

На маминој торби су насликане двије дјевојке. Лена је то видјела и коментарише: *Ова је златне боје, а ова је сива.* Мама ће на то: *Ова сива је силвер.* Лена наставља: *Ова је златер. Златер цура зато што је златна.*

24.07.2011.

Лена је нешто цртала. Обраћа се мами: *Ово је лице.* Мама: *Чије је то лице?* Лена: *То је моје основно лице. Свакакво лице можете добити у овом чистом облику лица. Ја цртам у потезу... Моје омиљено лице...*

24.08.2011.

Лена наговара маму да иду у куповину, мама јој говори да је већ била и купила све што треба. Нешто касније Лена узима своје папирне „новчанице” (неке од њих су пресавијене) и говори: *Ја имам пребијене паре.*

30.08.2011.

Лена је први пут нацртала (воденим бојама) слово А. Прије тога га је писала (цртала) наопако.

30.08.2011.

На ТВ-у је реклама у којој се спомиње *Urosal lady*. Након пар минута Лена нешто црта и говори: *Уросал Лејди Гага.*

03.09.2011.

Лена: *Мама, што ти не пушиш цигару?* Мама: *Зато што то није добро.* Лена: *За кога?* Мама: *Ни за кога.* Лена: *За дјецу?* Мама: *Поготово за дјецу.* Лена: *Да се не заразе?* Мама: *Да.*

16.09.2011.

Лена: *Знаш ли ти, мама, с ким смо ми ишли у велику (шири руке) Црну Гору?* Мама: *Ове године смо ишли сами.* Лена: *Нисмо. Ишли смо са С, М, Д и С (то што је изговорила су иницијали рођака са којима је била на мору).* Мама: *Али то је било прошле године.* Лена: *То сам и мислила.*

18.09.2011.

Лена сједи и гледа цртић. Изненада се окреће тати и говори му: *Ал' стварно нема потребе да дјеца пуше цигару и пију кафу.*

19.09.2011.

Мама: *Зашто се вежемо? (у сједалици у ауту)*

Лена: *Да нас полицајац не ухапси.*

19.09.2011.

Лена хоће да каже мами да пресавије јорган, али никако да се сјети ријечи пресавиј, па изговори: *престриј*. Као да је комбиновала ријечи **пресавиј** и **простри**.

Лена је 27.10.2011. године напунила четири године.

28.09.2011.

Лена слика, бијела поткошуља је умазана. Мама то примјећује и говори: *Лено, види каква ти је поткошуља.* На то Лена одговара: *Тако и требају бит' сликарице.*

30.09.2011.

Како се Лена игра?

Лена: *Мама, дај ми ону кутију са бомбонама.*

Мама: *Хоћеш бомбону?*

Лена: *Ма, не. Треба ми за моју дјецу кад крену из вртића.*

Мама: *Значи, кад крену из вртића требају добити бомбону.*

Лена: *Зато што су моја дјеца добра. Само су Иван и Лена били добри. Они ће добити бомбону.*

...

Затим се игра сама, не обраћа се мами.

Лена: *Само ко не буде спавао одмах иде код Наташе у собу. А ко неће заспат' неће добит' први бомбону. Кад завршим ово онда идем код Наташе у трпезарију да причамо. Ја вас чујем. Елена ми каже да ће слушат', па ће добит' бомбону. Иване, главу доле! Ко не буде слушао неће добити бомбону, ни чоколаду ни кексиће. Тишина. Ма, Сашка лези!*

Само ко буде још једном писн'о одма га водим код Наташе и Марине. Ја записујем. Сашка ме не слуша. Ни Каћа, ни Дамјан, ни Ана, ни Дачо.

...

Опет се Лена обраћа мами.

Лена: *Дјеца у вртићу спавају у дневној соби. Дјеца могу спавати само у спаваћој соби.*

Мама: *У вртићу могу у дневној, јер немају спаваћу.*

Лена: *Дјеца у вртићу спавају по дану, а код куће ноћу.*

Мама: *Тако је.*

...

Поново се игра сама.

Лена: *Устајање. Идем да пишким, па одо кући.*

Лена: *Идемо. Ајмо спават' сви. Ана лези. Видите како је моја дјевојчица Лена, Сандра у ствари, добра. Ви још не спавате. Глупаве једне глупаче! Ја записујем. Ко не буде спавао иде код Наташе. Записујем ја. Ко не буде спавао да ће ић' код Наташе. Хо'и молим те Хелена да га одведеш да пишки, не може сам.*

...

Лена: *Ко буде још једном писнуо иде у јаслице. Ајмо. Ко буде још једном писнуо водим га код Наташе. Сви који буду писнули водим их код Наташе у велику групу. Да вас дјеца туку. Ви ниш' не радите.*

Мама се укључује.

Мама: *Да их туку у великој групи?*

Лена: *Ма не, да спавају. Ко не слуша да иде у велику групу да спавају.*

...

Лена: *Не слушају. Овакви дивљаци. Оваква дјечурлија не слушају ме а добра дјеца. Како то може бити?*

Лена галами: *Саика!!! Лези и смири се. Саика, пет пута ти говорим да се смириш и затвориш очи.*

...

Лена: *Само ћу вам једну причицу прочитат', ал' закључана уста. Јел' може? Три прасета...*

...

Лена: *Наташа, молим те дођи овамо. Дјеца ме не слушају. Лена већ спава.*

...

Лена: *Сваки дјечак, свака дјевојчица, као Лена, фино се обућ' и ићи за сто. Истовремено Лена слаже лево коцке и обраћа се мами. Наставља*

са игром и прича о колачићима. Пјевуши неутралним слогом. Лена: *Мама, види. Направила сам малу кућицу.*

...

Лена: Опет чита (кобајаги) причу о прасићима, али ју је измиксала са *Ивицом и Марицом и Банана-меном.*

06.10.2011.

Лена гледа цртић *Авантуре гусјенице Карлос* и каже мами: *Ово брдо зелено ми личи на блитву. У питању је острво у близини Африке.*

11.10.2011.

Лена гледа цртић *Пајкани из Пајкан-града* и слуша дијалог у којем је неко рекао *Иде код своје старе мамице.* На то Лена, чудећи се, говори: *Иде код старе своје мамице. Как' може бит' мама стара?*

11.10.2011.

Лена: *Ово је мој ћуко* (показује мами плишаног пса). Мама: *Колико има година?* Лена: *Нема година. Он се зове Титаник.* Мама изненађено: *Зашто Титаник?* Лена: *Зато што тита.*

12.10.2011.

Лена се, са мамом и татом, вози у вртић. Прозори на ауту су замаглили. Три капљице су се спустиле низ прозор и направиле три линије. Лена то примјећује и говори: *Ово смо ми: ти (мама), тата и ја.* Затим, на другом прозору, угледа једну такву линију и каже: *Ово је тата, купује.* Онда, гледа трећи прозор са пуно линија и говори: *Ово су другари у вртићу.* Поново погледа први прозор на којем још једна капљица направи линију, па рече: *Ено и Ивана. Иван, ја, тата и мама. Ми смо змије.* Мама ће на то: *Змије?* Лена: *Ма, не.* Још једна капљица се спусти низ први прозор и Лена каже: *Ово је тетка Ивана.* Затим, на другом прозору угледа нову капљицу и рече: *Тата је у куповини и ти (мама) си са њим, а ја сам код баке.*

12.10.2011.

Лена гледа ТВ. Почиње реклама, понавља се по ко зна који пут. Лена реагује: *А, кол'ко пута ово понавља!? Зар није јасно?*

Игра од 30.09.2011. наставља се још неколико дана:

13.10.2011.

Лена се игра са својим играчкама. Поредала их је у круг, нешто им говори. У једном моменту говори им да ју не слушају и: *Ићете код Наташе.* Мама је и раније чула како Лена говори да они који не слушају иду код Наташе, па каже Лени: *Ух, што је та Наташа опасна.* Лена јој на то каже: *Ма није. Она хитапује дјецу, зато што не спремају своје пануче.*

13.10.2011.

Лена: *Морате ићи Наташи да вас она критикује. То је соба за мировање.*

15.10.2011.

Лена се игра (у улози васпитачице): *Не знам шта ћу са овом дјецом, ал' право је да имају маму и тату. Доста. Нема више приче.*

24.10.2011.

Пред спавање мама чита Лени пјесме Душка Радовића, уз које су и илустрације. На једној су нацртана три дјечака (један са косим очима, други је бијелац, а трећи је црнац). Лена говори: *Ово су КИНЕЗ, СРБ и ЕНГЛЕЗ.*

28.10.2011.

Лена: *Сањање ти значи кад нешто гледаш у сну.*

03.11.2011.

Мама чита Лени басну *Вјeverица и вук* и говори да ју је написао Лав Толстој. На то ће Лена: *Ко је Лав Стојтој?*

04.11.2011.

Мама показује Лени слике птица и говори како се зову. Једна од њих је канаринац. Лена: *Канаринац, зато што живи у каналу.*

12.11.2011.

Тата: *Зашто су ова дјеца шампиони?* Лена: *Зато што су порасли и могу да направе ипагу.*

23.11.2011.

Лена пита маму: *Зашто се зове Спори (Фифин друг)?* Мама: *Вјероватно зато што је брз.* Лена: *Не, зато што је пуж и зато што је спор.*

23.11.2011.

Лена: *Кад ће доћи поштар?* Мама: *Да ли је био данас поштар?* Лена: *Јесте.* Мама: *Шта је донио?* Лена: *Писмо.* Мама: *Ко је написао писмо.* Лена: *Поштар.*

23.11.2011.

Лена слуша дијалог у цртићу и реагује: *Каже опет се срећемо. Не каже се опет се срећемо, него опет смо се срели.*

27.11.2011.

Лена слаже слагалицу Спужва Боб и говори тати: *Ја знам зашто је он спужва Боб. Зато што је он жут, а спужва је жута.*

28.11.2011.

Лена гледа траг од капљица на прозору од аута и каже: *Ово је народ.* Мама: *Који је то народ?* Лена: *То је Маки, Сандра, ја кад сам била велика...*

Новембар 2011.

Лена зна која је лијева, а која десна страна.

13.12.2011.

Лена гледа поклопац од тегле меда и каже мами: *Види, поклопац је у облику кошмаре...ммм... кошнице.*

15.12.2011.

Лена слуша и пјева пјесму *Ивин воз* (Ћиху, ћиху...). Затим мами говори: *Уу, ово је нешто горко ко змија.* Мама: *Шта? Гдје?* Лена: *У пјесми.*

21.12.2011.

Мама: *У играоници ће бити и мађионичар.*

Лена: *Никад нисам видјела мађионичара у свом свијету. Само сам видјела у њиховом свијету (показује на ТВ).*

05.01.2012.

Лена: *Вртић је мали посао за велику и малу дјецу.*

10.01.2012.

Лена: Мама, што људи мало више не личе на животиње? Мама: *За-што?* Лена: *Пинк Пантер баш личи на људе.*

15.01.2012.

Лена треба на спавање, али се буну. Неће сама да спава. Мама јој предлаже да спава са неком својом лутком. На то ће Лена: *Ја хоћу да спавам са људским бићем, а не са луткарским бићем.*

18.01.2012.

Лена набраја: *Јаслице, вртић, школа, факултет, ординација, амбуланта – шест ријечи за пос'о.*

21.01.2012.

Лена се буди и говори: Мама, како би било да руке буду ноге, а ноге руке?

27.01.2012.

Лена: Мама, а што клијешта немају три ручке, да ухватимо ја, ти и тата.

17.02.2012.

Лена: Тата, кад сам била код тетке Сање, ја сам видјела да Санда има бебу у стомаку. Тата: *Кад ће Санда родити бебу?* Лена: *Кад оде у болницу да јој доктор'ца извади бебу. А јој, чуј мене, да јој извади бебу.*

20.02.2012.

Како Лена црта слово Ћ?

Видјела је како је мама написала слово Ћ, па пише и говори: *А може и овако – прво црта, па онда црта, па онда руксак.*

21.02.2012.

Лена гледа Бруса Блица како црта портрете и слуша његове коментаре, па и она исто ради. Обраћа се мами која ради нешто из статистике. Лена: *Чиме волиш да се бавиш?* Мама: *Статистиком.* Лена: *А јој, не могу нацртати тастатистику.*

14.03.2012.

Лена се пробудила и говори: *Мама, синоћ сам осјећала ружна осјећања у ножици.* Мало касније мама је одвела Лену у вртић. Док јој је обува-ла папуче примијетила је да су јој чарапице на прстима излизане, па је прокоментарисала: *Види, како су се твоје чарапе излизале.* На то је Лена рекла: *Вјероватно сам од тога осјећала ружна осјећања.*

15.03.2012.

Лена: *Ја сам направила закључак. Не треба му кључ.*

16.03.2012.

Лена и мама гледају цртић Нанук. Два бијела човјека вербално нападају Нанука. Мама коментарише: *Баи су зли?!* Лена одговара: *Зато што су бијели.* Мама: *Бијели?* Лена: *Бијели људи су страшни.* Мама: *А какви смо ми?* Лена гледа своје руке и каже: *Свијетлонануцисти.*

19.03.2012.

Лена обожава да гледа серију о цртању (Бруса Блица). Почиње нова епизода, она се намјешта да је гледа и каже: *Ја сам Брусица Брисница, Брусова сека.*

19.03.2012.

Лена се обраћа тати који нешто чита и каже му: *Ајд' читај по гласу.* Хоће да јој чита наглас.

26.03.2012.

Лена пита маму (пред мамом је књига): *Како су ваши листови? Јел' непомично спавају или их морате гурати?*

03.04.2012.

Лена: *Мама, свежи реп.* Мама: *Зашто?* Лена: *Свежи реп да сви виде како си ти нова.*

03.05.2012.

Лена показује мами модрице на ногама и каже: *Претварам се у леопарда или гепарда, зато што ми на ногама и на руци расту туфнице.*

03.05.2012.

Касно је и мама се пита: *Што тате нема?* Лена: *Можда се зарадио, па није видио кроз прозор.*

12.05.2012.

Лена: *Ако стално трчиш твој мозак се луфтира.*

19.05.2012.

Лена: *Који језик они говоре?* Мама: *Турски.* Лена: *Они су Утурјани. Туристи.*

29.05.2012.

Лена: *Мама, да ти нешто шапнем* (мама се сагиње према Лени, а Лена јој говори). *Ја сам сањала да сам се заљубила. Им'о је дугу косу. Држали смо се за руке.*

29.05.2012.

Тата је дошао кући с посла. Лена га пита: *Тата, како су ти пријатељи који ти помагају на послу?* Пар дана прије Лена је била код тате на послу.

16.07.2012.

Лена мами показује мацу (плишану) и говори да ју је добила од Ивана и Елене (то је Ленина маца, ријеч је о игри).

Мама: *Гдје су је купили?*

Лена: *Купили у продавници за кућне и вањске љубимце.*

17.07.2012.

Лена је била код баке Цице. Мама је пита како јој је било. Између осталог Лена говори: *Ја сам електрична на парадајз само код баке кад једем.*

05.08.2012.

Лена говори мами: *Још сам ти купила ципеле и ето га сад, немаш говора.*

15.08.2012.

Данас је Лена видјела жену у хаљини са мотивом леопарда.

Лена: *Види женски људолеопард.*

27.08.2012.

Лена: *Мама, да ти нешто шапнем.* Маја и ја смо се играле са Нешом да смо се заљубиле у Нешу. Мама: *Како то да сте се обје заљубиле у Нешу?* Лена: *Зато што се Лазо игра грубих игара, па се Маја није хтјела заљубити у њега. Нешо се игра финих игара.* Напомена: у вртићу имају само два дјечака – Нешу и Лазу.

28.08.2012.

Лена: *Ти си моја мама, а ја сам твоја синчица.*

03.09.2012.

Лена гледа цртић *Радознали Џорџ* (Џорџ је мајмун). У једном моменту Лена коментарише: *Не може он то. Има само четири руке.* Мама: *Како то?* Лена: *Па, двије су на ногама.*

03.09.2012.

Мама се спрема на посао. Лена јој се обраћа: *Како си се ти наоружала?! Мама: Чиме?* Лена: *Па, шминком.*

12.09.2012.

Лена је у купатилу. Одврће воду како би опрала руке. Појавио се јак и широк млаз воде, а она ће на то: *Препрско је.*

20.09.2012.

Лена једе питу од вишања. Мама пита Лену: *Хоћеш ли мало слане пите* (мама ју једе). Лена одговара: *Не смијем да ризикујем да ти не останеш гладна.*

12.10.2012.

Лена: *Величина је нормална, смањина је ненормална, пошто је тјескоба тијесна.*

16.10.2012.

Лена се игра (симболизација), мијења улоге. Обраћа се, кобајаги, тати: *Татице, баш си паметан.* Затим, у улози тате, каже: *Мама ме научила да сваки дан будем паметан у исто вријеме.*

22.10.2012.

Лена црта животиње. Нацртала је слона и нешто изнад њега (гране, облаке), те коментарише: *Овог слона задиркивају гране.* Нешто касније каже: *Задиркива га облак.*

22.10.2012.

Лена гледа телевизију. Угледала је кип слободе у Њујорку и говори да је то Париз. Мама јој објашњава шта је то и пита: *Шта има у Паризу?* Лена: *АЈКУЛОВА КУЛА!*

23.10.2012.

Мама: *Лено, шта сте јели у вртићу?*

Лена: *Јели смо псећетину. Пошто било је смеђе, а пас је смеђ.*

Лена је 27.10.2012. године напунила пет година.

04.11.2012.

Лена: *Тата, мен' срце лупа к'о у Индији кад слонови ходају.*

08.11.2012.

На ТВ-у је тениски меч. Лена: *То је Јанко Типсаревић. Знам га од малена. Шта то значи од малена?*

24.11.2012.

Лена: *Е моја мама, нема игре без идеје.*

01.12.2012.

Лена: *Мама, знаш ли која су моја два права?* Мама: *Која?* Лена: *Да будем добра и да обувам папуче.*

01.12.2012.

Мама: *Лено, доћи ће тета Оља.* Лена се скрива испод кревета. Мама наставља: *Зашто се скриваш?* Лена: *Узбуђена сам. Једва чекам да јој покажем играчке.*

03.12.2012.

Лена: *Јасна мене највише воли.* Мама: *Како знаш? Осјетиш?* Лена: *Не, видим.* Мама: *Како?* Лена: *Што одмах кад ме види загрли ме.*

10.12.2012.

Мама: *Шта би ти вољела да ти Свети Никола донесе?* Лена: *Винксицу Мјузу.* Мама: *Како ће он то знати?* Лена: *Пошаљи му поруку, па да он зна.*

11.12.2012.

Лена: *Нећеш вјероват' шта сам нацртала.* Мама: *Шта?* Лена: *Дино-сауро-бебу.*

11.12.2012.

Лена гледа рекламу у којој се појављују два Деда Мраза и каже: *Мама, Деда Мраз позвао Светог Николу у госте.*

11.12.2012.

Лена: *Кад је четвртак?* Мама: *Прекосутра.* Лена: *Значи, данас је уторак.*

12.12.2012.

Лена се игра са лего коцкицама. Лена: *Узбуђена сам. Знаш шта то значи?* Мама: *Шта?* Лена: *Да нећеш престати да то радиш због чега си узбуђен и да брзо радиш због узбуђења.*

17.12.2012.

Лена је у купатилу. Отишла је да пишки, али се нешто задржала. Мама је ушла да види шта се дешава. Лена је узела бочицу са малом количином шампона и комадић тоалет папира. Отворила је бочицу и почела капати шампон на папир. Мама је пожурје и говори јој да прекине са

тим. На то ће Лена: *Такав је експеримент. Таква су правила под експериментом.*

18.12.2012.

Лена: *Мама, данас је Јасна одлучила да нареди да се играмо...*

19.12.2012.

Лена: *Који је данас дан?* Мама: *Данас је Свети Никола. Драгана данас слави. То је њена слава.* Лена: *Данас је сриједа. Четврти дан ће бити недеља.*

22.12.2012.

Лена: *Ово је западска гитара, за дивљи запад.*

24.12.2012.

Лена гледа у огледалу свој језик – изашла јој некаква тачка, па каже: *Имам више тачкица него што сам очекивала!*

26.12.2012.

На телевизији су приказане часне сестре, а Лена каже: *Свеиштенке.*

28.12.2012.

Лена пита маму: *Зашто идемо код тетке и тече на славу?* Мама: *Течо хоће да нас почасте.* Лена: *Зашто?* Мама: *Зато што је сретан.* Лена: *Како? Само су дјеца сретна.*

31.12.2012.

Лена: *Морамо љубити Исуса да будемо још увијек живи.*

08.01.2013.

Лена се са мамом и татом враћа од баке и деде, гдје је преспавала. Лена се обраћа мами и тати: *У себи сам била тужна.* Мама: *Шта то значи?* Лена: *То значи кад си тужан не плачеш. Нећеш да се покажеш неком другом да си тужан. То значи да само себи показујем. Још нешто то значи.* Мама: *Шта?* Лена: *То у глави мислиш да си тужан, а не радиш то.*

13.01.2012.

Лена: *Како изгледа пензија?* Тата: *Знаш ли ти шта је пензија?* Лена: *То је посао за старе људе. Како изгледа пензија? Које је боје? Каква је изнутра, каква је свана?*

14.01.2012.

Лена слуша музику на ТВ-у, мрда тијелом и каже мами: *Ја ухватим ритам звукова. Види.*

20.01.2012.

Лена пита маму и тату: *Шта ћемо са играчкама кад порастем?* Мама: *Не знам, видјећемо. Даћемо их некоме.* Тата: *Зашто питаш?* Лена: *Велика дјеца се не играју, већ само уче.* Тата: *Није тачно. Ја се још увијек понекад играм.*

01.02.2013.

Лена: *Јесте чули икада да дјевојчица од пет и по година има момка у вртићу?*

03.02.2013.

Лена пожурје тату (хоће да заједно легну), па му каже: *Као што рекох могло би мало да убрзам.*

04.02.2013.

Мама хоће да гледа политичку емисију. Говори Лени: *Морам мало појачати.* Лена: *Немој. То ме узнемирава.*

04.02.2013.

Лена: *Како изгледа срце у нама?* Мама: *Питај тату. Он је доктор.* Лена: *Није стомасрцог.*

04.02.2013.

Лена: *Јел' постоји псологија?*

11.02.2013.

Лена: *Боли ме нос, унутра у ћошковима.*

11.02.2013.

Лена црта, а мама јој нешто говори. На то ће Лена: *Јел' ти знаш да цртаре нико не треба прекидати.*

11.02.2013.

Лена говори Мији (играју се): *Ајд' као ја нећу, а ти ме убјеђујеш.*

11.02.2013.

Лена: *Шта је политика?* Мама: *Шта ти мислиш?* Лена: *Политика је неко ко има добре разлоге да иде на неку забаву или нешто тако.*

14.02.2013.

Лена: *Данас је Нешо донио сликовницу Чаробњак из Оза.* Мама: *Јесте ли читали?* Лена: *Јесмо.* Мама: *Ко вам је читао?* Лена: *Јасна. Ко би други чито?! Мама: Драгана.* Лена: *Она не зна читати.* Мама: *Како то?* Лена: *Она не зна ту сликовницу читати.*

14.02.2013.

Лена: *Како се зову људи који живе у Републици Српској?* Јел' републиканци?

14.02.2013.

Лена: *Боли ме глава. Мозак ми се мућка.*

15.02.2013.

Мама: *Јеси ли се играла са Дајаном у ординацији?*

Лена се чуди: *Па може ли ординација бити играординација?!*

24.02.2013.

Лена: *Питам се како животиње покрећу уши?*

27.02.2013.

Лена: *Имам смрцохитис. Не дирај ме.*

03.03.2013.

Лена слуша пјесме (БЕОСОНГ) и коментарише кроз смијег: *Човјече, јел' ово у Србији грозница љубави!*

07.03.2013.

Лена спрема своје слагалице да их тата понесе у Београд, па каже мами: *Пошаљи на ентернес. Чек могу му на диско Мебијус, пошто ја знам добро цртати. А и Мебијус је најбољи цртач, а и ја ћу бити Мебијус.*

14.03.2013.

На ТВ-у се приказује серија *Бољи живот*. Лена је угледала сцену у којој се двојица мушкараца свађају, галаме један на другог. На то ће Лена: *Не зову је за ђабе серија Бољи живот.* Мама: *А зашто то кажеш?* Лена: *Зато што нема живота. Ето види. Љуте се.* Мама: *Мислиш да нема живота ако се љуте?* Лена: *Да.*

18.03.2013.

Лена: *Питам се како би се ја проводила тако лијепо кад би била велика и кад би била тата.*

18.03.2013.

Лена: *Одувијек сам се питала како људи виде без наочала.* Лена мисли на особе које иначе носе наочале, али их, као њен брат, повремено скину.

26.03.2013.

Лена гледа цртани филм *Крис и Мартин* и каже: *Зашто ја нисам авантуриста да ноћу излазим?* Мама: *Бићеш.* Лена: *Нећу, бићу зубар.* Па додаје: *Бићу авантуриста у вртићу.*

28.03.2013.

Мама говори Лени да ће сутра нешто урадити ако Бог да.

На то ће Лена: *Мама, зашто не кажеш „Ако Исус да“.*

29.03.2013.

Лена: *Хоћу чај, ал' да не буде хот.*

03.04.2013.

Лена се обраћа мами: *Ја сам прије сто година мислила кад неко умре да се пробуди. А шта се заправо догоди?*

06.04.2013.

Мама и Лена читају. Имеђу осталог спомињу се црнци као робови. Мама објашњава да су црнци некада служили бијелцима и обављали за њих бројне тешке послове. На то ће Лена: *А како су се они тада осјећали?*

07.04.2013.

Мама чита Лени о мачкама. У једном моменту Лена се обраћа мами: *Мамааа, изгледа да сам и ја мачка. Видим у мраку.*

10.04.2013.

Лена: *Ја сам у вртићу и оцјењујем свако дијете. Како је напорно радила на активностима, а овдје оцјењујем оне који нису напорно радили. Плус је за дјецу која су напорно радила. Минус је за дјецу која нису напорно радила.*

15.04.2013.

Лена: *Кад перем зубе ја не помјерам четкицу него главу. То је мој избор.*

17.05.2013.

Лена је гледала интересантну презентацију и каже мами: *Мама, хоћу још нешто да радим да ми мозак проради. Хоћемо ли радити још неке ствари паметне?*

20.05.2013.

Лена доручкује и не може више. Обраћа се мами: *Могу ли добити дозволу да кажем не, хвала?* Лена гледа телевизију и каже мами: *Јел'имам дозволу да пребацам.*

24.05.2013.

Лена: *Ја бих била и стоматолог и сластичар, да један дан идем у ординацију, а други у сластичарну и тако. Ал' да сваки пут понедељком идем у сластичарну.*

24.05.2013.

Петак је. Лена: *Мама, једва чекам понедељак, да Нешо дође.* Мама: *Гдје је он?* Лена: *Отишо је на пут.*

31.05.2013.

Лена гледа татину слику у чланској карти и каже: *Тата се снуждио. Он се увијек снужди на слици.*

04.06.2013.

Лена: *Мама, како би било да године иду од 100 до 1?*

05.06.2013.

Лена пита маму: *Знаш зашто је она зграда црвена? Зато што у њој има више дјевојчица. Имају само два дјечака.*

07.06.2013.

Лена јури на ромобилу, а мама јој говори: *Успори кад идеш низ брдо.* Лена одговара: *Не могу. Шта ћеш таква ми је навика. Немам дугмић за успоравање.*

12.06.2013.

Лена пита Миу: *Имаш ли момка?* Миа: *Немам.* Лена: *Како? Свако има. Благо се теби што немаш момка. Ја се морам бринути о њему к'о да ми је син.*

14.06.2013.

Лена: *Мама, обећала сам себи да нећу грицкати усну. Сад опет гризем усну.*

14.06.2013.

Лена је на ромобилу. Веома брзо се одгурује лијевом ногом. Мама јој предлаже да покуша полако и десном (то траје већ неколико дана), јер се често жали да је боли лијева нога. Мада је и прије покушавала и брзо одустала, напokon, данас, пристаје да проба да се одгурује и десном ногом. Иде јој добро. Полако напредује и обраћа се мами: *Нека дјеца неће покушати.* Мама: *Зашто?* Лена: *Јел' мисле да неће успјети, а из грешке се учи.* Мало касније Лена додаје: *Учи се када се мора. И тако кажу.* Сад је сва сретна, јер је убрзала одгурујући се десном ногом.

17.06.2013.

Мама фотографише Лену у ходнику и говори: *Није нам нека позадина.* Лена предлаже: *Можда мало дискретнија позадина. Можемо у собу.*

23.06.2013.

Лена: *Мама, кад би ме само схватила шта говорим по питању воде. Ја теби кажем да ми наспеш лед-ледену воду, а ти мени наспеш топлу воду.*

25.06.2013.

Лена гледа рекламни материјал и каже: *Кравеће месо.*

Мама: *Како знаш?*

Лена: *Има слика краве.*

Мама: *А да није телеће?*

Лена: *Није. Ко би сјекао теле. Оно је мало и слатко. Тек кад се родило да опет нестане.*

26.06.2013.

Лена: *Шлајм се односи на грло, а не на друге елементе у тијелу.*

26.06.2013.

Мама нешто сапира, а Лена јој каже: *По мом виду то је то. Нема више пјене.*

09.07.2013.

Лена говори тати: *Ја имам мишљење да кад Миа и ја разбацамо играчке по соби, те играчке остану до сутра, а мама има мишљење да их треба спремити. Ја се не слажем са маминим мишљењем.*

05.08.2013.

Лена: *Ја сам и гојкаш и фудбалер.* Мама: *Ко је гојкаш?* Лена: *Голман.*

05.08.2013.

Лена: *Мама, ја сам другачија од других људи.* Мама: *Како?* Лена: *Имам кошмаре, не волим баку, лук, паприке и сенф, а други људи то воле. Не волим баку, јер носи злато.*

02.09.2013.

ПРВИ ДАН ШКОЛЕ

Лена се игра и каже: *Имам благу везу.* Мама: *Шта ти то значи?* Лена: *Да је добро.*

Разговор са Леном о спавању и чулима
(има пет и по година)

О спавању

Мама: Зашто спавамо ноћу?

Дјевојчица: Да бисмо порасли, да бисмо били здрави и лијепи.

Мама: Шта се дешава кад спавамо?

Дјевојчица: Ако нам је испао зубић и оставимо га испод јастука. Онда дође Зубић вила и узме наш зубић и остави нам парицу.

Мама: Како се припремити за спавање?

Дјевојчица: Обучемо пиџаму, топле чарапице и онда легнемо у кревет, ушушкамо се и онда заспимо.

Мама: Шта да урадиш да се не би плашила да заспиш сама?

Дјевојчица: Мора да дође мама или тата, исприча ти причу, пољуби те, мало те ушушка и оде.

Мама: Шта ћеш ти урадити?

Дјевојчица: Ја позовем тату да дође и легне у кревет са мном, да спава са мном и да учимо енглески.

Мама: Зашто сањамо?

Дјевојчица: Зато да би могли да измислимо више нових игара.

Мама: Непријатни снови.

Дјевојчица: То су на примјер вештице, ружне виле и ноћне море.

Мама: Зашто нам је потребан поподневни одмор?

Дјевојчица: Да бисмо могли дуже и више будемо напољу и да се играмо са пријатељима.

Мама: По чему знамо да је дан?

Дјевојчица: По небу, како сија и свијетли се и сија Сунце над нашом планетом Земљом.

Мама: Када је вријеме да се иде у кревет?

Дјевојчица: Моја беба спава навече у 10.

Мама: Када се припремаш за спавање избјегавај скакање и буку.
Зашто?

Дјевојчица: Да нас не би бољела глава.

Мама: Шта највише волиш да радиш прије спавања?

Дјевојчица: Волим да перем зубе и да се окупам.

Мама: Шта је кошмар?

Дјевојчица: Кошмар је ружан сан.

Мама: Шта радиш кад не можеш да спаваш после кошмара? Јеси ли имала икада кошмар?

Дјевојчица: Увијек.

Мама: Шта радиш?

Дјевојчица: Попијем мало воде.

О чулима

Мама: Како функционишу очи?

Дјевојчица: Не знам.

Мама: Шта мислиш?

Дјевојчица: Ја мислим да то зато што је... зато што су цјевчице у очима покретне.

Мама: Када је сунце прејак, очи треба заштити наочарима за очи.
Зашто?

Дјевојчица: Зато што је јако сунце.

Мама: Шта нам омогућава да чујемо?

Дјевојчица: То зато што имамо ушни бубњић и зато што он послуш-
кује звуке који су нам познати или непознати. Неке звуке можемо чути
да су страшни, а неки фини, лагани и њежни.

Мама: Које звукове волиш, а које не?

Дјевојчица: Ја волим звук трубице, фруле и цвркутања птичице. Не волим звук мотора, бубња и струје, оне кад радници, чике и тете, само чике, раде бушилицом или склапају тешке ствари и ствари од стакла, дрвета и пластике, метала или неког другог материјала.

Мама: Шта је то чуло мириса?

Дјевојчица: Ја бих рекла да је то нос.

Мама: Како се осјећаш када ти је нос пун...

Дјевојчица: Бала? Па, онда морам стално да га копам, чешем или перем и наравно бришем марамицом за нос.

Мама: Како функционише чуло додира?

Дјевојчица: Чуло додира, то функционише на начин прстију и јастучића који опипавају предмете.

Мама: Чему служи језик?

Дјевојчица: Да додирујемо и испробавамо храну коју никад нисмо јели.

Мама: Да ли можемо живјети без чула?

Дјевојчица: Одговор је не.

Мама: Шта мислиш о чулима и умјетности?

Дјевојчица: Умјетност као цртање, писање, сликање и многе друге ствари, и прављење скулптура, бојење скулптура, прављење нароквица, минђуша, огрлица, привјесака и многих других накита.

Идеје за дјечије активности²

Правила понашања у исхрани

Подручје: Физички развој

Циљ: Упознати се са здравим прехранбеним навикама и правилима одржавања личне хигијене за столом.

Дјеца раде у малим групама (три до пет чланова). Васпитач подстиче дискусију о здравој и правилној исхрани, те тражи од дјеце да демонстрирају правила понашања када се једе. Нека питања за дискусију: Колико често људи једу у току дана? Шта све смијемо јести? Постоји ли нешто што не бисмо требали јести и зашто? Шта радимо са оним што не поједемо? Шта радимо прије него почнемо јести и зашто? Шта користимо од прибора? Како бисмо јели да немамо прибор за јело? Која правила можемо издвојити? Зашто је важно да их поштујемо?

Правила уредности и чистоће

Подручје: Физички развој

Циљ: Упознати правила одржавања личне уредности и чистоће приликом одјевања.

Дјеца раде у малим групама (три до пет чланова). Расправљају о правила понашања везана за одјевање и одговорају на питања: Да ли облачимо исту одјећу када идемо у госте и када се играмо у дворишту? Постоји ли одјећа која се носи само у одређеним ситуацијама и зашто? Која су правила везана за одјевање? Зашто поштујемо та правила? Шта би се десило када бисмо на улицу изашли у пиџами?

² *Напомена:* У оквиру активности нису навођени исходи, јер они подразумевају прецизирање узраста дјетета и специфичности васпитне групе, за разлику од циља који се дефинише у уопштенијој форми.

Правила понашања у васпитној групи

Подручје: Социјално-емоционални развој

Циљ: Упознати правила понашања у групи.

Води се разговор са дјецом о њиховом понашању у одређеним ситуацијама гдје се налази више особа (у вртићу – у групи вршњака, код рођака, на рођендану и у сличним ситуацијама), те зашто се тако понашају. Истиче се значај поштовања одређених правила која нам омогућавају да раде (буду) једни са другима. Примијенити технику *бура мозга* (фабриковање што већег броја идеја) и омогућити дјеци да кажу све што им пада на памет, а што је важно за добро функционисање групе. Неопходно је задржати се на правилима која треба поштовати у конкретној васпитној групи. Васпитач подстиче дјецу питањима: која правила поштујете када се играте са друговима, која правила поштујете када разговарате са друговима, која правила поштујете када радите у центру за учење, која правила поштујете када вам васпитач нешто говори (*бура мозга*). Васпитач биљежи одговоре и заједно са дјецом украшава пано *Правила понашања наше васпитне групе*.

Како реаговати на задиркивање?

Подручје: Развој говора, комуникације и стваралаштва

Циљ: Усвојити модел слања ненасилних порука.

Прочитати дјеци причу у којој је једно дијете задиркивало друго дијете. Дјеца треба да смисле шта би урадила кад би их друга дјеца задиркивала. Васпитач записује идеје.

Неке идеје (дјеца износе, а васпитач на адекватан начин подстиче):

- Узврати.
- Каже васпитачу.
- Удаљи се.
- Нађе неког другог с ким ће се играти.
- Исплази језик.
- Пита их што га задиркују.

Затим се враћају на записане идеје и заједно их анализирају издвајајући примјерене и непримјерене начине понашања. Важно је да, кроз драматизацију, увјежбају слање ненасилних порука ономе ко их задиркује. Таквим порукама јасно дајемо до знања ономе ко нас задиркује да не желимо да нам се обраћа таквим тоном и таквим (непримјереним) ријечима.

Дај ми добар савјет

Подручје: Социјални развој и развој говора, комуникације и стваралаштва

Циљ: Увидјети који је ефикасан начин да се избјегне сукоб.

Од дјеце се очекује да на описану ситуацију смисле што бољи савјет: у кући се налази један телевизор, а Сања и Никола желе у исто вријеме да гледају различите програме на ТВ. Дјеца треба да смисле што више идеја шта да раде Сања и Никола. Васпитач записује идеје.

Могуће идеје (дјеца износе, а васпитач на адекватан начин подстиче):

- Посвађати се.
- Мало гледа Сања, мало Никола.
- У Сањиној кући ће бити како она одлучи.

Од дјеце се тражи да се ставе у улогу Сање и Николе (драматизација). На крају, заједно издвајају најприхватљивије (позитивне, оптимистичне) савјете које би рекли Сањи и Николи.

Опуштање уз музику и представљање емоција покретом и бојом

Подручје: Развој говора, комуникације и стваралаштва

Циљ: Повезати емоције са музиком, покретом и цртежом.

Дјеца се удобно смјесте и затворе очи. Васпитач пушта лагану музику (неколико минута). Послије тога дјеца описују осјећања која су се јављала у току слушања музике. Затим, емоције представљају покретом или ликовним изразом (бојом, цртежом...).

Говор змије или говор жирафе

Подручје: Развој говора, комуникације и стваралаштва

Циљ: Уочити разлику између насилне и ненасилне комуникације.

Приказати дјечи слике жирафе и змије. Питати их какве су то животиње и какав је „њихов говор“ (језик жирафе и језик змије). Усмјерити их да језик жирафе и језик змије повежу са језиком (говором) људи.

Све што говоримо може бити изражено „језиком жирафе“ (на лијеп, пријатељски, прихватљив начин) или „језиком змије“ (погрдно, дрско, на непријатељски начин). Дјеца се дијеле у парове. Једно дијете држи слику жирафе и говори њеним језиком, а друго слику змије и говори њеним језиком. Најприје васпитач наводи неке примјере, а затим тражити од дјецe да и они смишљају своје примјере (уз вербалну, важна је и невербална комуникација). На примјер: неко вас је гурнуо или желите играчку коју држи друго дијете или ваш друг је бацио папир на под или другарица се спотакла и пала. Шта ће рећи (урадити) жирафа, а шта змија? Заједно са дјецом васпитач процјењује који говор им се више допада и зашто, те се договарају да ће настојати да чешће употребљавају језик жирафе.

Креативност покренута необичним

Подручје: Интелектуални развој и развој стваралаштва

Циљ: Покренути креативне потенцијале и пронаћи необичне начине кориштења предмета за свакодневну употребу.

Дјеца треба да смисле што више нових начина употребе пластичне канте која је у просторији (према: Шапиро, 1998). У просторији се налази чиста и празна пластична канта. Поред за одлагање отпада (смећа), за шта нам све може још послужити та канта? Васпитач биљежи идеје. Индивидуални рад: нацртај како би изгледала канта и садржај у њој.

Могуће идеје (дјеца износе, а васпитач на адекватан начин подстиче):

- Поспремити у њу мале играчке.
- Чувати у њој кромпир (поврће) или јабуке (воће).
- Ставити је у ћошак собе и убацивати лоптице у њу.
- Одлагати у њу алат.
- Офарбати је.
- Скупљати слике омиљених животиња и чувати их у њој.
- Слагати бебину одјећу у њу.

Безбједност у саобраћају

Подручје: Социјално-емоционални развој

Циљ: Упознати правила понашања у саобраћају.

Васпитач описује ситуацију којом жели да „изазове” дјецу да наведу што више идеја о понашању у саобраћају. Софија није никада сама прелазила улицу. Мама је одлучила да је пошаље у трговину, али прије тога треба да је подсети на правила саобраћајне културе (понашања у саобраћају). Шта све Софија треба да зна (да уради) да би могла безбједно прећи улицу? Шта бисте јој рекли? Васпитач записује идеје.

Неке идеје (дјеца износе, а васпитач на адекватан начин подстиче):

- Мора погледати на једну, па на другу страну да види да ли иде ауто.
- Не треба да трчи.
- Треба да пређе преко пјешачког прелаза.

Рјешавање проблема

Подручје: Интелектуални развој

Циљ: Спознати могућност поновног кориштења предмета (играчка) којима нешто недостаје (поправљање и рециклирање).

Корисно би било донијети неку играчку којој нешто недостаје (поломљена је, фали јој један дио или слично), а затим тражити од дјеце да предлажу шта се може урадити са таквом играчком. На примјер: Никола и Пеђа су се играли аутићима. Затим је Никола показао Пеђи старе и

покварене аутиће које чува у једној кутији. Рекао му је да не зна шта да ради са њима. Шта недостаје аутићима. Шта мислите да се може урадити са поквареним аутићима? Како бисте им помогли: савјетом и практично. Који алат могу користити? Васпитач записује идеје.

Могуће идеје (дјеца износе, а васпитач на адекватан начин подстиче):

- Могу их покушати поправити.
- Можда то нису велики кварови.
- Можда фали само точак.
- Можда треба промијенити батерије.
- Можда их треба одвести мајстору да се промијени уље.
- Одвући на отпад аутомобила.

Планирање и остваривање планираног

Подручје: Физички и интелектуални развој

Циљ: Спознати важност планирања одређених активности и остваривања планираног.

Ова активност се организује почетком прољећа. Васпитач поставља питање дјечи: Шта све можемо урадити, у прољеће, да бисмо уредили двориште и могли се играти у њему? Затим, поставља задатак: Направите план активности (фазе рада) за сутра. Васпитач помаже и записује фазе и разговара са дјецом зашто је то важно. Индивидуални рад може да буде такав да сваки члан групе цртежом представи по једну фазу плана. Наредни дан реализовати планирану практичну активност.

Могуће идеје (дјеца износе, а васпитач на адекватан начин подстиче):

Прва фаза: Покупити смеће у врећицу.

Друга фаза: Скупити гранчице.

Трећа фаза: Васпитач нам помаже да засадимо цвијеће.

Четврта фаза: Када завршимо морамо опрати руке.

Настави причу

Подручје: Развој говора, комуникације и стваралаштва

Циљ: Подстицати активно слушање, правилан изговор и испољавање креативности.

Васпитач чита дјечи причу. У једном тренутку прекида читање, а од дјеце тражи да смисле наставак приче. Причу могу наставити тако што ће ликовима обрнути улоге или наставити је на шаљив начин или на неки трећи начин. Да би подстицао активно слушање, пожељно је да васпитач прије читања позове дјецу да буду пажљива, а послје да у настављеној причи поштују критеријум заступљености свих ликова (имена иста, а улоге могу да се мијењају) као у оригиналној причи или неки други критеријум. Наставак приче могу презентовати драматизацијом или илустрацијом. У зависности од узраста дјеца могу радити (договарати се) у малим групама. Након излагања дјеце, васпитач може прочитати оригиналну причу и организовати са дјецом дискусију о сличностима и разликама између оригиналне и измишљених прича.

Идеје за рад са родитељима³

Компоненте ненасилне комуникације и реаговање на негативне поруке

Циљ рада:

- развијање толеранције и уважавања разлика међу људима,
- овладавање вјештинама ненасилне комуникације,
- вјежбање различитих начина реаговања на негативну поруку, с циљем уочавања важности слушања осјећања и потреба,
- развијање међусобног повјерења, разумијевања и одговорности.

Материјал за рад: Пано са примјерима компонената ненасилне комуникације и примјерима реаговања на негативне поруке

1. КОРАК: Увод

Учесници се упознају са компонентама ненасилне комуникације (опажање, осјећања, потребе, захтјеви) и начинима реаговања на негативне поруке (према: Rozenberg, 2002).

Компоненте ненасилне комуникације

1. *Опажање* – посматрамо шта се догађа у одређеној ситуацији, шта други говоре или чине. *Можемо ли артикулисати оно што опажамо без осуђивања или процјењивања? Како једноставно и конкретно рећи шта други раде што ми волимо или не волимо?*

ПРИМЈЕР:

а) процјена: „Он често касни у вртић.”

б) опажање: „У овој седмици је три пута закаснио у вртић.”

2. *Осјећање* у вези са оним што опажамо. Изражавање: среће, нелагоде, туге, збуњености, олакшања, уплашености и других осјећања.
-

³ Идеје за рад са родитељима приказане су као приједлози за радионице које може симулирати васпитач са својим колегама (на стручном активу) или са родитељима (на родитељском састанку).

Избјегавати употребу ријечи добро или лоше. *Да ли смо способни да јасно изразимо стварна осјећања, а не оно што мислимо да смо? Како то урадити?*

ПРИМЈЕР:

а) изражавање онога што мислимо да смо: „Осјећам да ме не разумијеш.”

б) изражавање стварних осјећања: „Осјећам бијес.”

3. *Потребе (вриједности и жеље) повезане са осјећањима која смо идентификовали. Да ли можемо јасно изразити своје потребе? Како јасно изразити своје потребе, а да при томе не осудимо друге?*

ПРИМЈЕР:

а) осуђивање: „Нисте дошли на договорени састанак!”

б) прихватање одговорности за своја осјећања: „Када се нисте појавили на састанку, била сам збуњена, јер сам вјеровала да ово мора хитно да се ријеши.”

4. *Захтјев упућен другоме. Језиком позитивне акције изражавамо оно што хоћемо а не оно што нећемо. Како да тражимо од друге особе да учини нешто да би обогатила наш живот, а да то не буде наредба?*

ПРИМЈЕР:

а) наредба: „Хоћу да покажете разумијевање.”

б) захтјев: „Вољела бих да ми кажете шта сте чули да сам ја рекла.”

Слушање *негативне поруке* („То је нечувено! Уопште не обраћате пажњу на моје дијете”):

- *Кривимо сами себе* („Ох, морам да будем много пажљивија!”).
 - *Кривимо друге* („Не можете тако да говорите! Ја увијек водим рачуна о сваком дјетету. Питање је како се ви бринете о њему!”).
 - *Слушамо своја осјећања и потребе* („Када чујем да кажете да не обраћам пажњу на ваше дијете, осјећам се изненађено, зато што бих жељела да се уваже моји напори да водим рачуна о сваком дјетету.”).
 - *Слушамо осјећања и потребе другог* („Да ли се осјећате узнемирено зато што имате потребу да више пажње посветим вашем дјетету? Постоји ли одређени разлог за то?”).
-

2. КОРАК: *Рад група*

Учесници се дијеле у групе (по 4-5 чланова) и добијају инструкцију да сједну што удобније. Затим треба да зажмире и да у своје мисли призову једно сјећање на неки непријатан разговор у коме је доминирала насилна комуникација. Када отворе очи, унутар групе могу (ко жели) испричати своја сјећања и *осјећања* која су их тада преплављала.

Послије краће размјене искустава, групе добијају задатак да осмисле ситуације у којима ће један члан групе рећи неку негативну поруку осталим члановима, који треба да смисле различите одговоре на ту поруку (четири могућности или „улоге”: да криве сами себе, да криве друге, да чују сопствена осјећања и потребе, да чују осјећања и потребе других). Поступак се понавља док сви чланови унутар групе не прођу кроз све улоге. Групе се припремају за презентацију само једног примјера (по жељи групе).

3. КОРАК: *Презентације група*

Групе презентују оно што су припремиле (може и играњем улога), али тако да што боље прикажу различите могућности примања негативних порука.

4. КОРАК: *Завршни дио*

Свака група вреднује свој рад, као и рад других група, помоћу термометра ставова. *Параметри* који се вреднују су сљедећи:

- а) успјешност у овладавању вјештинама ненасилне комуникације и реаговања на негативне поруке,
- б) осјећања током рада у својој групи,
- в) степен сарадње унутар групе у току увјежбавања вјештина.

Богатство различитости

Циљ рада: Указати учесницима колики је значај разликовања опажања од процјене, на богатство различитости у свакодневном животу, те на важност прихватања разлика. Одрасли често процјењују дјецу и приписују им различите, најчешће негативне, епитете (етикете) само зато што су другачији од њих или неких устаљених шаблона. Умјесто тога боље је посматрати и покушати разумјети емоције, мисли и поступке дјетета (емпатисати) и помоћи му у ономе што ради (алтруистички чин).

Материјал за рад: Пано са пјесмом

1. КОРАК: *Увод*

Разговор са учесницима о опажању и процјењивању других.

- Како комуницирате са дјецом која раде нешто што вам се не допада или нешто што је другачије од оног што ви желите?
- Да ли осуђујете и критикујете? Наведите примјере?
- Да ли можете замислити себе као посматрача који опажа и описује шта дијете у одређеном моменту ради, а да га не процјењујете?
- Придавање етикете (позитивне или негативне) дјетету, дијете може доживјети као напад. На такве поруке дјеца могу реаговати различито. Запитајмо се да ли ће неко дијете реаговати насиљем?

2. КОРАК: *Појашњење кључних појмова*

Како би боље разумјели шта је опажање, а шта процјењивање водитељ може прочитати пјесму коју је написала Рут Бебермајер, а која илуструје разлику између процјене и опажања (види: Rozenberg, 2002, стр. 34-35):

Никад нисам видјела лијеног човјека;
видјела сам човјека који није трчао
док сам га ја посматрала, и видјела сам
човјека који је понекад спавао између
ручка и вечере, и који би остао код куће
кад је био кишни дан,
али он није био лијен човјек. Пре него што ме назовеш лудом,

размисли да ли је он био лијен или је само радио ствари које ми етикетирамо као „љеност”.

Никад нисам видјела глупо дијете;
видјела сам дијете које је понекад
радило ствари које нисам разумјела
или на начине које нисам планирала;
видјела сам дијете које није видјело
иста мјеста на којима сам ја била,
али оно није било глупо дијете. Пре него што га назовеш глупим,
размисли да ли је оно било глупо дијете или је само знало различите ствари од тебе.

Гледала сам колико год сам могла,
али никад нисам видјела куvara;
видјела сам особу која је комбиновала
састојке које смо ручали,
особу која је укључивала ринглу
и пазила на шпорет на коме се кувало месо –
видјела сам те ствари, али не куvara. Реци ми, када
ти гледаш, да ли видиш куvara или некога ко ради ствари које
називамо кувањем?

Оно што неки од нас зову љеношћу неки зову умор или безбрижност,
оно што неки од нас зову глупост неки једноставно зову другачије знање.
И тако дођох до закључка, спасићемо се сви забуне
ако не мијешамо оно што видимо са оним што је наше мишљење.
Зато што би ти могао, желим и ја да кажем,
знам да је то само моје мишљење.

3. КОРАК: *Рад у групама*

Учесници се дијеле у групе (по 4 члана). Ради бољег разумијевања разлике између опажања и процјењивања, уз пјесму, групе могу користити и помоћни материјал (*Разликуј опажање од процјењивања*), који могу допунити својим примјерима. У свакој групи чланови ће добити улоге: два члана су у улози васпитача/родитеља, а два су у улози дјетета. Учесници у улози дјеце треба да покушају да се што више уживе у улогу дјетета. Њихов задатак је да осмисле двије ситуације:

1) Прва ситуација: Учесник у улози дјетета саопштава учеснику у улози васпитача/родитеља нешто што је различито од оног што учесник-васпитач/родитељ очекује од дјетета. Затим васпитач/родитељ одго-

вара уз критику и процјену. На то дијете говори како се осјећа, шта жели да уради и о чему размишља када му се васпитач/родитељ тако обраћа. Други пар (васпитач/родитељ и дијете) прати реакције и биљежи запажање.

2) Друга ситуација: Сада други пар наводи свој примјер. Учесник у улози дјетета саопштава учеснику у улози васпитача/родитеља нешто што је различито од оног што учесник-васпитач/родитељ очекује од дјетета. Затим васпитач/родитељ опажа и одговара дјетету, без критике и процјењивања. На то дијете говори како се осјећа, шта жели да уради и о чему размишља када му се васпитач/родитељ тако обраћа. Пар из прве ситуације прати реакције и биљежи запажање друге ситуације.

Разговором у групи учесници ће издвојити поуке.

Помоћни материјал

Разликуј опажање од процјењивања

<i>Процјењивање</i>	<i>Опажање</i>
Не радиш оно што сам ти рекао.	Посљедња четири пута, када сам ти рекао да то урадиш, ниси ме послушао.
Тебе увијек морамо чекати.	Ове седмице си најмање два пута закаснио.
Милош је агресиван.	Милош је ударио Невену када је промијенила CD.
Ти си баш лош у овој активности.	Примијетио сам да у овој вјежби има дио који ти отежава напредак.
Немања је увијек први у реду.	Немања је био први у реду сваког дана прошле седмице.
Моја сестра не пере редовно зубе.	Три пута ове седмице моја сестра није опрала зубе прије одласка на спавање.

4. КОРАК: *Презентације група*

Групе извјештавају о ономе што могу да издвоје поредећи комуникацију у којој се препознаје опажање, и комуникацију у којој доминира процјењивање.

5. КОРАК: *Завршни дио*

- Шта значи прихватање разлика?
- У какве личности израстају дјеца која су стално изложена критици због тога што су другачија?

Инструменти за родитеље

ПИН-тест⁴ за родитеље

Име и презиме:	Датум:
Установа:	Узраст дјетета:

Упутство

Молимо вас да искрено одговорите на питања. Уколико описане ситуације нису дио вашег искуства, покушајте да се замислите у таквим ситуацијама. Изаберите један од три понуђена одговора и заокружите слово испред њега: а, б или в. Ако се и деси да има више одговора које бисте изабрали за једно питање, молимо вас да се определијелите за само један одговор.

- Када не разумијете шта се дешава са вашим дјететом у процесу адаптације (прилагођавања):
 - надате се да ће то брзо проћи, (И)
 - затражите помоћ васпитача, (П)
 - затражите помоћ познаника чија дјеца су ишла у вртић. (Н)
- На састанку са васпитачем:
 - постављате питања ако нешто не разумијете, (П)
 - увијек имате хрпу питања, али разговарате са другима о томе послије састанка, (Н)
 - никада не постављате питања. (И)

⁴ Напомена васпитачима (истраживачима): ПИН-тест је скраћеница за *Тест повјерења, избегавања и неповјерења*. Слова која се налазе уз одговоре односе се на степен повјерења у васпитаче (не приказују се испитаницима): П – *Повјерење* у васпитача (прихватање партнерства и отворена комуникација са васпитачем), И – *Избегавање* партнерства и комуникације (негирање проблема) и Н – *Неповјерење* у васпитача (тражење помоћи других особа).

3. Када не разумијете нешто што сте читали о васпитању, а сматрате важним за предшколски узраст:
 - а) закључујете да је то чисто филозофирање, (И)
 - б) питате васпитача да вам појасни и заједно анализирате, (П)
 - в) питате друге како они то тумаче, да ли су имали слична искуства. (Н)
4. Процес адаптације је процес у којем и ви као родитељ учите и развијате се:
 - а) тражећи помоћ искуснијих пријатеља, (Н)
 - б) сами, не тражећи ничију помоћ чак и када вам нешто није јасно, (И)
 - в) тражећи помоћ васпитача ако вам затреба. (П)
5. Када васпитач тражи нешто што сматрате презахтјевним за вас:
 - а) одустајете, нећете ни покушати, (И)
 - б) тражите подршку и помоћ васпитача да заједно одрадите један дио посла, (П)
 - в) тражите мишљење других родитеља или пријатеља. (Н)
6. Када би вам васпитач скренуо пажњу да је ваше дијете изузетно у некој области, ви бисте:
 - а) свима причали о томе, (Н)
 - б) мислили како је битно да је ваше дијете најбоље у групи, (И)
 - в) разговарали са васпитачем да вас упуту у то како и гдје се ваше дијете може још развијати у тој области. (П)
7. Ако се у процесу адаптације јави тежак проблем:
 - а) никоме не говорите о томе, (И)
 - б) свима испричате јер желите да вам помогну, (Н)
 - в) затражите помоћ васпитача. (П)
8. Када вас васпитач информише да је неопходно ваше додатно ангажовање са дјететом како би адаптација текла што „безболније”:
 - а) разговарате са васпитачем како да појачате вашу сарадњу и тражите стручну помоћ васпитача, (П)
 - б) објашњавате васпитачу да је то његов посао и да је он плаћен за то, (И)

- в) активирате друге (баке, кумове, пријатеље...) да вам помогну. (Н)
9. Вртић организује одлазак дјеце са васпитачима на излет. Ваше дијете је на адаптацији и размишља:
- а) најбоље је да оно не иде на тај излет, (И)
 - б) најбоље је чути шта други мисле о одласку дјеце на излет, (Н)
 - в) најбоље је разговарати са васпитачем о спремности вашег дјетета да иде на излет и послушати његов савјет. (П)
10. Примјећујете да ваше дијете има проблем у процесу адаптације, а сматрате да му васпитач не може помоћи. Ви ћете:
- а) обратити се васпитачу како би вам препоручио неког стручњака, (П)
 - б) активирати што више веза и особа да дођете до најбољег професионалца, (Н)
 - в) одустати, јер сматрате да би тешко било ко могао помоћи. (И)
11. Учили сте да се ваше дијете суочава са проблемом које само не може да ријеши, ви ћете:
- а) позвати некога упомоћ, (Н)
 - б) упознати васпитача са проблемом и трудити се да помогнете дјетету да се избори са проблемом, (П)
 - в) пустити га нека се само сналази, тако ће ојачати. (И)
12. Примјећујете да ваше дијете тешко ступа у интеракцију са другом дјецом, размишља да:
- а) испишете дијете из вртића, (И)
 - б) појачате сарадњу са васпитачем, (П)
 - в) разговарате са другима о томе. (Н)
13. Када вам васпитач укаже да нешто не радите добро са својим дјететом:
- а) тражите да вам образложи зашто то није добро и шта треба радити, (П)
 - б) тражите савјет људи који су вам блиски, (Н)
 - в) игноришете, све ће то касније доћи на своје. (И)
14. Када вам неко (пријатељи, кумови, родбина) каже да оно што радите није најбоље за ваше дијете, ви ћете:

- а) разговарати са васпитачем да чујете и његово мишљење: шта предлаже, шта треба поправити, (П)
 - б) питати што више других људи шта они мисле о вашим поступцима васпитања, (Н)
 - в) убудуће избјежавати онога ко налази примједбе вашим поступцима васпитања. (И)
15. Када након процеса адаптације наступе кризе или нешто крене „низ брдо”, ви ћете:
- а) вјеровати да је то пролазна фаза која ће проћи сама од себе, (И)
 - б) пожалити се свакоме кога познајете и тражити помоћ, (Н)
 - в) сагледати узроке и разговарати са васпитачем о томе. (П)
16. Ако вам се неко од родитеља пожали на васпитача:
- а) помислите да, на основу једног поступка, не треба закључити да је васпитач лош, (П)
 - б) одбијате да разговарате на ту тему са другим родитељима, (И)
 - в) испричате и другима како не би доживјели слично. (Н)
17. Када вам васпитач каже нешто лоше о понашању вашег дјетета, ви ћете:
- а) пожалити се сваком познанику на кога наиђете, (Н)
 - б) шутјети и трпити, (И)
 - в) посавјетовати се са њим како да вам помогне да се такво понашање побољша. (П)
18. Када васпитач, у старту, не прихвати ваш приједлог (корисну идеју) о адаптацији, ви ћете:
- а) трудити се да аргументовано увјерите васпитача зашто ваш приједлог може бити користан за дијете или замолити васпитача да вам аргументује зашто то није добар приједлог, (П)
 - б) одустати, (И)
 - в) пожалити се пријатељима. (Н)
19. Покушали сте послушати савјет васпитача у вези са васпитањем дјетета, али вам се чини да никако не успјевате:
- а) помишљате да је ваше дијете другачије и да уобичајени „рецепти” не пролазе у вашем случају, (И)
 - б) покушаћете поново разговарати са васпитачем, могуће је да нешто треба мијењати или да нешто нисте добро схватили, (П)

- в) тражите помоћ пријатеља чија дјеца иду (или су ишла) у вртић. (Н)
20. Када постоје повјерљиве информације о вашем дјетету које би васпитач морао знати:
- а) одгађате то да му кажете, јер страхујете да то неће остати међу вама или вам је неугодно, (И)
 - б) прво се повјерите својим пријатељима и тражите њихов савјет, (Н)
 - в) испричате васпитачу, јер је он професионалац и имате повјерења у њега. (П)

Хвала на сарадњи!

МеСтРо-тест⁵
Ментални став родитеља

Име и презиме:	Датум:
Установа:	Узраст дјетета:

Упутство

Молимо вас да на питања одговорите уписујући један број поред сваког питања, којим ћете изразити степен слагања (скалом: од 1 = у потпуности се не слажем до 5 = у потпуности се слажем). Очекујемо да одговорите у складу са оним што заиста мислите, а не онако како бисте требали мислити.

1.	Дијете не треба да улаже велики труд у ономе у чему је природно талентовано.	
2.	Срамота је када дијете не постигне врхунски резултат у ономе у чему је талентован.	
3.	Интелигенција је нешто око чега свако дијете треба да се потруди.	
4.	За добар резултат дјетету треба рећи: <i>То је добро урађено. Сигурно си се баиш потрудио.</i>	
5.	Када дијете ниже успјехе, родитељ га треба с поносом хвалити пред другима ријечима: <i>Он/она је права паметница.</i> Р	
6.	У неким ситуацијама дијете може да се труди, али шта вриједи када за то није способно.	
7.	Дијете које призна да није успјело у нечему, тиме признаје да је слабић. Р	
8.	Када постигне успјех у нечему, дијете треба похвалити ријечима: <i>То ти добро иде, имаиш дара за то.</i>	

⁵ Напомена васпитачима (истраживачима): Питања означени са Р рачунају се обрнутим скором (Р се не приказује испитаницима).

Рјешење:

- Трајни ментални став – питања: 1, 2, 6, 8, 10, 11, 13, 15, 18, 19.
- Развојни ментални став – питања: 3, 4, 5, 7, 9, 12, 14, 16, 17, 20.

9.	Успјех није само када дијете ријеши задатак, већ и сам рад на том задатку.	
10.	Свакодневно је неопходно стварати ситуације у којима дијете неће правити грешке.	
11.	Дијете се узалуд трудило, ако на крају није постигло успјех.	
12.	Дјеца којој треба више времена да нешто науче су мање способна за ту област. Р	
13.	Паметна дјеца савлађују изазове без много труда.	
14.	Да ли је дијете успјешно у нечему видимо ако га упоредимо са другом дјецом (не мислимо на такмичарске активности). Р	
15.	Када не постигне успјех у нечему, дијете треба охрабрити ријечима: <i>Чуди ме да ниси успио. Ти си способно дијете.</i>	
16.	Дијете може научити нове ствари, али не може промијенити колико је интелигентно. Р	
17.	Дијете можемо учити како да се суочи са неуспјехом и извуче поуку.	
18.	Сваки родитељ може процијенити у којој области би дијете могло бити успјешно у будућности.	
19.	За дијете, свака грешка је по једна етикета.	
20.	Савладавање нових техника и редовно вјежбање је за ону дјецу која нису талентована. Р	

Хвала на сарадњи!

Семантички диференцијал ЕО
Атрибуција емоционалних особина васпитача

Име и презиме:	Датум:
Установа:	Узраст дјетета:

Упутство

На овај инструмент се одговора прецртавањем једне тачке која се одабере као ниво слагања-неслагања са понуђеним атрибутом. Битно је да се одговори искрено, у складу са оним што се заиста мисли.

Васпитач је:

СТВАРА УГОДУ +5 0 -5 СТВАРА НЕУГОДУ
(емоционална свијест)

ТОЛЕРАНТАН +5 0 -5 НЕТОЛЕРАНТАН
(емоционална свијест)

ЗАИНТЕРЕСОВАН +5 0 -5 РАВНОДУШАН
(тачна самопроцјена)

ДУХОВИТ +5 0 -5 НЕДУХОВИТ
(тачна самопроцјена)

ОДЛУЧАН (самопоуздање)	+5	0	-5	НЕОДЛУЧАН

ДОСЉЕДАН (самопоуздање)	+5	0	-5	НЕДОСЉЕДАН

ПРИБРАН (самоконтрола)	+5	0	-5	РАЗДРАЖЉИВ

СМИРЕН (самоконтрола)	+5	0	-5	НЕРВОЗАН

ПРАВЕДАН (истинољубивост)	+5	0	-5	НЕПРАВЕДАН

ИСКРЕН (истинољубивост)	+5	0	-5	НЕИСКРЕН

ОДГОВОРАН (савјесност)	+5	0	-5	НЕОДГОВОРАН

ПАЖЉИВ	+5	0	-5	НЕПАЖЉИВ
(савјесност)				

ФЛЕКСИБИЛАН	+5	0	-5	КРУТ
(адаптабилност)				

СНАЛАЖЉИВ	+5	0	-5	ИЗГУБЉЕН
(адаптабилност)				

БОГАТ	+5	0	-5	СИРОМАШАН
ИДЕЈАМА				ИДЕЈАМА
(иновација)				

ШИРОКИХ ВИДИКА	+5	0	-5	УСКИХ ПОГЛЕДА
(иновација)				

Хвала на сарадњи!

Инструменти за васпитаче

Самопроцјена емоционалних компетенција васпитача⁶

Установа:	Датум:
Васпитна група:	

Упутство

На сваку тврдњу одговора се заокруживањем једног броја (од 1 до 5). Не треба бирати у складу са оним што бисмо жељели бити, већ у складу са оним што заиста јесмо. У неким случајевима неопходно је да се претпостави како нас други виде. Важно је бити спонтан и заокружити први одговор који нам падне на памет.

Значење бројева: 1 – нимало, 2 – веома мало, 3 – мало, 4 – много, 5 – веома много.

Комуникација

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Запажам емоције дјеце према њиховим невербалним знаковима као што су: положај тијела, тон гласа, израз лица, боја коже, знојење или дрхтање. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Према дјечи се понашам са уважавањем. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Када говорим идеје су ми јасне, чак и кад се налазим под притиском или сам узбуђен. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Могу препознати емоције дјеце и разумјети их. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Осјећам да разумијем дјecu када ми причају да их нешто мучи. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Зрачим позитивном енергијом док радим са дјецом. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

⁶ Инструмент настао адаптацијом инструмента *Упитник за самопроцјену емоционалне компетенције учитеља* (Chabot i Chabot, 2009, стр. 28-29).

7. Имам добар смисао за хумор и шалим се са дјецом.	1	2	3	4	5
8. Подстичем дјецу да износе своје идеје.	1	2	3	4	5
9. Олакшавам дјечи да ми се приближе.	1	2	3	4	5

Мотивација

1. Дјеца препознају моју љубав према раду са њима.	1	2	3	4	5
2. Осјећам да ми дјеца вјерују.	1	2	3	4	5
3. Понашам се дисциплиновано, а то очекујем и од дјеце.	1	2	3	4	5
4. Настојим помоћи дјетету у невољи иако сам затрпан другим послом.	1	2	3	4	5
5. Подстичем у дјечи преданост активности, игри, ономе што раде.	1	2	3	4	5
6. У васпитној групи настојим успоставити климу сарадње и заједништва.	1	2	3	4	5
7. Мој приступ подстиче осјећај самопоуздања код дјеце.	1	2	3	4	5
8. У васпитној групи настојим заинтересовати дјецу за активност.	1	2	3	4	5
9. Ја сам особа предана послу.	1	2	3	4	5

Прилагодљивост

1. Лако се могу прилагодити на непредвидљиве ситуације.	1	2	3	4	5
2. Настојим дјечи приближити оно што се од њих очекује.	1	2	3	4	5
3. Волим истраживати нове путеве у поучавању.	1	2	3	4	5
4. Иновативан/на сам, креативан/на и маштовит/а у раду са дјецом.	1	2	3	4	5
5. Дјеци се обраћам пажљиво и тактично.	1	2	3	4	5
6. Лако могу успоставити односе са дјецом.	1	2	3	4	5
7. Док радим са дјецом настојим се приближити дјечи узимајући у обзир њихове потребе.	1	2	3	4	5
8. Подстичем дјецу да покрену своје потенцијале како би остварили своје циљеве.	1	2	3	4	5
9. Имам стратешки педагошки приступ.	1	2	3	4	5

<i>Управљање собом</i>					
1. Остајем миран/на у стресним ситуацијама.	1	2	3	4	5
2. Моји лични проблеми не ометају ме у раду и контактима са дјецом.	1	2	3	4	5
3. Имам повјерења у своје способности помагања дјечи.	1	2	3	4	5
4. Остајем смирен/на при већини тешких проблема.	1	2	3	4	5
5. Већином сам оптимистичан/на.	1	2	3	4	5
6. Стрпљив/а сам са дјецом.	1	2	3	4	5
7. Истрајан/на сам у помагању дјечи која имају тешкоће.	1	2	3	4	5
8. Мислим позитивно чак и када ствари не иду како бих желио/ла.	1	2	3	4	5
9. Догађаји ме ријетко могу узнемирити.	1	2	3	4	5

Самопроцјена васпитача о доношењу одлука у тиму⁷

Установа:	Датум:
-----------	--------

Упутство

На тврдње се одговора заокруживањем једног броја (од 1 до 5). Важно је бирати у складу са оним што се заиста дешава када доносимо одлуке у тиму. Неопходно је заокружите први одговор који нам падне на памет.

Значење бројева: 1 – никада, 2 – понекад, 3 – половично, 4 – углавном, 5 – увијек.

Селф-концепт кроз доношење одлука тима						
1.	Када говорим пред осталим члановима тима осјећам се неугодно. Р	1	2	3	4	5
2.	Трудим се да аргументима увјерим чланове тима у исправност идеје коју заступам.	1	2	3	4	5
3.	Када говорим у тиму, имам утисак да ме нико не слуша. Р	1	2	3	4	5
4.	Када доносимо одлуку, избјегавам да се конфронтирам са вођом тима. Р	1	2	3	4	5
5.	Пред осталим члановима тима слободно износим мишљење и идеје.	1	2	3	4	5
6.	Спреман/на сам да развијам (усавршавам) своју способност доношења одлука.	1	2	3	4	5
7.	Мислим да могу дати свој допринос да мој тим донесе исправну одлуку.	1	2	3	4	5
8.	Када доносим одлуку приклањам се већини. Р	1	2	3	4	5
Активни слушалац у тиму						
9.	Интересује ме шта говоре само поједини чланови тима са којима се иначе дружим. Р	1	2	3	4	5

⁷ Напомена васпитачима (истраживачима): Питања означена са Р рачунају се обрнутим скором.

10. Док саговорник говори, ја завршавам нагомилане послове (на примјер, завршавам административне послове). Р	1	2	3	4	5
11. Подстичем разговор и показујем интересовање за оно што говоре чланови тима.	1	2	3	4	5
12. Заборављам оно што су ми рекли. Р	1	2	3	4	5
13. Ухватим себе да се правим да слушам и климам главом. Р	1	2	3	4	5
14. Саговорника гледам директно у очи.	1	2	3	4	5
15. Саговорника пуштам да заврши излагање.	1	2	3	4	5
16. Саговорнику упадам у ријечи. Р	1	2	3	4	5

Проблеми при доношењу одлука у тиму

17. Вођа тима намеће своје мишљење.	1	2	3	4	5
18. Тим не користи претходно искуство у доношењу нове одлуке.	1	2	3	4	5
19. Тим не трпи погрешке појединаца у одлучивању.	1	2	3	4	5
20. У тиму је присутно превише неактивних чланова.	1	2	3	4	5
21. Тим доноси реалне одлуке. Р	1	2	3	4	5
22. Тим доноси нереалне одлуке.	1	2	3	4	5
23. Сви чланови тима подједнако учествују у доношењу одлука. Р	1	2	3	4	5
24. Донесена одлука не одговара свим члановима.	1	2	3	4	5

Ефикасно одлучивање тима

25. Полазимо од тога да више људи, више зна.	1	2	3	4	5
26. Прије доношења коначне одлуке, тим разматра што више аргумената.	1	2	3	4	5
27. Одлуке доносимо групном дискусијом.	1	2	3	4	5
28. Ефикасно одлучивање подразумијева поштовање правила ненасилне комуникације.	1	2	3	4	5
29. Одлука тима има већу мотивациону снагу од индивидуалне одлуке.	1	2	3	4	5
30. Допринос сваког појединца важан је у доношењу одлуке тима.	1	2	3	4	5

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 31. Најважније је да што прије донесемо одлуку. Р | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32. Група је идеалан медиј за успјешно доношење одлуке. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
-

Семантички диференцијал СА
Самопроцјена активности

Установа:	Датум:
Васпитна група:	Активност:

Упутство

На овај инструмент се одговора прецртавањем једне тачке која се одабере као ниво слагања-неслагања са понуђеним атрибутом. Битно је да се одговори искрено, у складу са оним што се мисли.

Активност је била:

ПРИВЛАЧНА +5 0 -5 ОДБОЈНА

УСПЈЕШНА +5 0 -5 НЕУСПЈЕШНА

ЗАНИМЉИВА +5 0 -5 НЕЗАНИМЉИВА

ПОУЧНА +5 0 -5 БЕСКОРИСНА

УГОДНА +5 0 -5 НЕУГОДНА

ПОДСТИЦАЈНА +5 0 -5 МОНОТОНА

ИНДЕКС ИМЕНА

(абecedни)

- Arnhajm, R. 71
Атанацковић, Н. 38, 67, 72–76, 79–83, 87–91, 102, 105, 110–111, 113–114
Ашковић, М. 38, 67, 72–76, 79–83, 87–91, 102, 105, 110–111, 113–114
Balaki, I. L. 143
Bandura, A. 152
Бауцал, А. 193, 194
Belamarić, D. 66
Benderly, B. L. 78
Berk, E. L. 11, 63, 64, 65, 69, 72–76, 77, 78, 79–83, 84, 85, 87–91, 97, 106–107, 152, 163
Bilban, K. 139
Богојевић, С. 44, 52
Бранковић, Д. 52
Bruks, D. 100, 133, 188–189, 193
Buzan, B. 169
Buzan, T. 29, 33, 39, 87–91, 100, 101, 116, 121, 125, 151, 168, 169
Chabot, D. 267
Chabot, M. 267
Christie, J. F. 37, 70–71
Covey, S. R. 179
Čiksentihihalji, M. 140
Дамјановић, Д. 191
Diamond, M. 65, 68, 69, 85–86, 102–103, 109, 110–111, 112
Djačenko, O. M. 11–12, 66, 85, 86, 93, 109, 189
Dvek, K. S. 57, 146, 158, 184

- Džoins, V. 115, 116, 158
Džubran, H. 7
Đorđević, J. 43, 44, 130, 155, 164
Ђорђевић, J. 67
Eisenberg, N. 157, 158
Elkonjin, D. B. 70, 122, 143
Eps, Dž. 68, 116
Fulgosi, A. 137
Gardner, H. 29, 121
Goleman, D. 93, 108, 140, 160, 183
Гордон, Т. 146, 181
Greenspan, S. I. 78
Hannaford, C. 68, 116, 136, 152–153
Havelka, N. 154
Hodson, V. K. 168
Hopson, J. 65, 68, 69, 85–86, 102–103, 109, 110–111, 112
Hwang, P. 11, 72–76, 77, 85, 190, 193, 194
Илић, М. 52
Inhelder, B. 70, 85, 92, 106, 125
Ивић, И. (Ivić, I.) 12, 25, 38, 64, 66, 67–68, 69, 72–76, 77, 78, 79–83, 84, 85, 86, 87–91, 93–97, 98–100, 102–103, 105, 110–111, 113–114, 120, 152, 187–188, 189, 191, 192, 193
Izli, Š. D. 150
Jeffery, D. 47
Johnson, J. E. 37, 70–71
Јовановић Магyar, А. 85, 92, 124, 125, 139, 145, 156, 158, 162, 164, 192
Јестровић, Ј. 191
Јukić, Т. 198
Kakuska, R. 178
Каменов, Е. (Kamenov, E.) 12, 14, 22, 23, 24, 25, 27, 29, 32, 33, 34, 35, 44, 45, 46, 59, 65, 67, 102, 104, 106, 107, 108, 109, 110–111, 113–114, 116, 122–123, 138, 150, 153, 154, 156, 159, 160, 161, 165, 166, 171, 172, 173, 191, 192, 193, 199, 200, 201, 202, 203, 204
Karlavaris, B. 66
Kešdan, A. 13, 120, 123, 147, 148–149
Kokelj, V. 139
Kolberg, L. 157
Коменски, Ј. А. 119

- Копас-Вукашиновић, Е. 32–33
 Коžuh, В. 139
 Краčfild, R. S. 143
 Kramberger, M. 139
 Креč, D. 143
 Lavrentjeva, T. V. 11–12, 66, 85, 86, 93, 109, 189
 Lavrov, A. S. 92, 107, 114, 122, 132–133
 Lavrova, O. A. 92, 107, 114, 122, 132–133
 Лекић, Ђ. 169–172
 Мандић, Д. 52
 Марjanović, A. 13, 197, 198, 199, 205
 Maslov, A. 137
 Mayer, J. D. 116
 Medouz, S. 13, 120, 123, 147, 148–149
 Миčel, K. 150
 Мухић, И. 191
 Miller, B. 150, 180, 182
 Милијевић, С. 52
 Milivojević, Z. 139
 Miljak, A. 23, 26–27, 46, 49, 50, 57, 111, 197–199
 Mitrović, D. 107, 108, 109, 110, 160, 164
 Montesori, M. 108, 122
 Nagorny, J. 178
 Nebrigić, D. 155
 Newell, S. 47, 161
 Nicol, J. 49
 Николић, С. 17, 18, 19, 24, 25, 54, 58, 63, 165, 203, 204
 Nilsson, B. 11, 72–76, 77, 85, 190, 193, 194
 Новак, Ј. 38, 67, 72–76, 79–83, 87–91, 102, 105, 110–111, 113–114
 Piaget, J. (Pijaže, Ђ.) 49, 70, 85, 92, 106, 125, 167
 Прибишев-Белеслин, Т. 17, 18, 19, 24, 25, 54, 58, 63, 165, 203, 204
 Radisavljević, R. Ѐ. 92, 112
 Rajović, R. 146, 150, 152, 168, 169, 170–171
 Rinaldi, C. 59
 Rjepina, T. A. 92, 107, 114, 122, 132–133
 Rozenberg, M. 156, 164, 178, 180, 250, 253–254
 Salovey, P. 116
 Santrock, J. W. 38, 72–76

- Slunjski, E. 199, 200–201
Smiljanić, V. 64, 65, 66, 67, 72–76, 77
Soussignan, R. 141
Спасојевић, П. 17, 18, 19, 24, 25, 29, 54, 58, 63, 165, 203, 204, 122–123
Станковић-Јанковић, Т. 105, 168
Стефановић-Станојевић, Т. 193, 194
Steiner, T. 139
Stjuart, I. 115, 116, 158
Стојановић, Б. 45, 46–47, 86, 177, 182
Сузић, Н. (Suzić, N.) 30, 44, 50–51, 52, 54, 55, 56, 57, 120, 123, 129, 130, 131–132, 135, 136, 139, 140, 141, 142, 144, 145, 146, 151, 155, 163, 165, 167, 170
Шапиро, Л. Е. 132, 133, 142, 154, 157, 158, 182
Шефер, Ј. 201
Šmit, V. H. O. 13, 120, 130, 142
Тошић, М. 193, 194
Trnavac, N. 130, 155, 164
Ueckert, H. 178
Vigotski, L. S. 27, 69, 91, 104, 107, 109, 124, 197
Vilis, M. 168
Вилотијевић, М. 52, 152
Вујаклија, М. 44, 65, 66, 140
Yawkey, T. D. 37, 70–71
Zarai, R. 116
Zlotovic, M. 77, 84, 109, 116, 189, 190, 193

ИНДЕКС ПОЈМОВА

(абecedни)

- афективно везано дијете 193
 - несигурно амбивалентно 193, 194
 - несигурно одбијајуће 193, 194
 - сигурно 193, 194
- активна вербализација 173
- активно слушање 180
- активности инициране од дјете 37
- активности инициране од васпитача 36
- алтернативност у развоју 65
- анимизам 125
- артифицијелизам 125

- „бијела лаж” 160
- бијес 115

- цефало-каудални правац развоја 66
- центар за учење 29
 - недостаци 30
 - предности 30

- дисконтинуитет 65
- дискусија 172
- дјечији вртићи 17
- дјетињство, предшколско 11, 66
- дјетињство, рано 11, 66, 70, 85

- егоцентризам 106
- екстеријер 35
 - функције 35
- елиминисање сувишног ангажовања мишића 67
- емоције 71, 77, 93, 114, 179, 181, 183
 - аутентичне 115
 - примарне 136
- ентеријер 27

- финализам 124–125
- флоу-доживљај 140
- функционална асиметричност 67

- хедонизам 140
- хигијенске навике 38
- хијерархијска класификација 106
- хумор 132, 142
 - фазе развоја 132

- играчка 32, 34
 - добра 34
 - лоша 34
- играонице 18
- игре 70, 122, 136, 153
 - дидактичке 99, 183
 - драмске 100
 - експерименталне 98
 - експлоративне 96, 98, 99, 100, 136
 - функционалне 70, 98, 99, 136, 152
 - мисаоне 168
 - препознавања 167
 - разговорне 172
 - са правилима 70
 - симболичке 70, 85, 96, 99, 100
 - ситуационе 172
 - социјалне 99
 - улога 100, 112, 153
- игротека 21

имплицитна педагогија 57
интермитентност 65
иреверзибилност 106
истраживање 100, 146
 стваралачко 104
изазови 32
изложба дјечијих радова 145

јавни наступ 145
„језик змије” 246
„језик жирафе” 246

казна 162–164
клубови за дјецу 19
компетенција 136–137
компетиција 137
комплексни модел мотивисања васпитача 57
компоненте ненасилне комуникације 180, 250–251
комуникација 123, 131
 једносмјерна 177
 ненасилна 123, 177
 позитивна 150
 препреке 181
константност развојног реда 66
континуитет 65
контрасти и необично 133
контрола 159
конзервација 106
критични периоди 68
критика 157–158
 као кочница развоја 159
 као подстицај развоја 159
криза 66, 85
курикулум 198
 хуманистички усмјерен 198–199
кутак за дјецу 29–30
кутак за родитеље 26

- лаж 160
- линеарне асоцијације 169
- мала школа 21
- мање предшколске групе у породичним условима 18
- мапе ума 169
- машта 108–109
- материјали 32, 138
- међузависност физичког и психичког развоја 68
- ментални став, развојни 57, 184
- ментални став, трајни 57, 184
- методи у образовању 166
 - демонстрације 170–171
 - илустративно-текстуални 169–170
 - истраживачко-откривачки 167–168
 - вербални 171–173
- методи, васпитни 130
 - подстицање 134–151
 - спречавање 155–164
 - убјеђивање и увјеравање 130–134
 - вјежбање и навикавање 151–155
- мишљење 106
- моћ 144
- награда 139
 - материјална 139
 - нематеријална 139–140
- неприлагођено понашање 192, 193
 - агресивно 193
 - нервозно 193
 - регресивно 193
- „неурони-огледала” 152–153
- обданиште 143
- објашњавање 172
- оброци 38–39
- обука за васпитачки позив 52–53
- одлучивање 143

одојче 11, 64, 66
опомена 161
опредјелјивање за васпитачки позив 51
оријентација на процес 23, 70, 134
оријентација на продукт 107
откривање 146

памћење 108
паузе 37–38
пажња 37, 93, 107–108
 извршна 108
питања 148–149
планирање 203
 класично 202
 тематско 201, 202
пластичност 69
подршка 141
похвала 145
понављање 151
постигнуће 146
повратна информација 150
правила понашања 153–154
преусмјеравање 160
причање 171–172
пријатност 140
прилагођавање (адаптација) 187
 фактори 187–188
 тешкоће 191–194
примјер 133–134
принципи 119, 120
 игре и игровних активности 122–123
 јединства његе и васпитања 120–121
 ненасилне комуникације 123
 оптимализације развоја дјететових потенцијала 121
 примјерености 124–125
 спонтаности и организованости 124
припадање 143
припрема васпитача за рад 53

- методичко-организациона 53
- психолошко-емоционална 54
- стручна (садржинска) 53
- техничка 54
- приредба 145
- признање 144
- проблемска ситуација 149–150
- програм 17, 198
 - опште смјернице 199–200
 - садржај 204
 - традиционални 200
- програмирање 203
- проксимо-дистални правац развоја 67
- простор 27, 35, 138
- просторије објекта дјечијег вртића 25
 - пратеће 25
 - за дјецу 25, 26
 - за васпитно особље 25
- радна соба 28
- радозналост 146
- разговор 172
- развој 63
 - говора 75, 82, 90, 110–111
 - моторике 73–74, 79, 87, 102–103
 - перцепције 72, 80, 88, 105
 - сазнајних функција 74–75, 80–81, 88–89, 106
 - социјално-емоционални 76, 82–83, 90–91, 113–114
 - законитости 64–69
- реализам 125
 - номинални 111
- режим дана 36–40
- самоактуелизација 137–138
- самодетерминација 137
- самоконтрола 159
- самокритика 156–157
- селективност 69

- социјална промоција 142
- спавање 39–40
- срећа 115
- средства персуазије 131
 - невербална 131
 - персонална 131–132
 - техничка 134
 - вербална 131–134
 - вербална атрактивност 132–134
- средства подстицања 135
 - емоционална 140–142
 - когнитивна 146–151
 - ратно-акциона 136–140
 - социјална 142–146
 - унутрашња 135
 - вањска 135
- стид 158
- стидљиво дијете 143
- страх 77, 115
- стручно усавршавање васпитача, области 55–56
- стручно усавршавање васпитача, облици 56
- сугестија 141
- „свијест-фењер” 100

- техника (игра) корњаче 182
- техника (игра) семафора 183
- тјелесне вјежбе 37
- туга 115

- учење 78, 84, 91, 107
 - асоцијативно 78, 169
 - по моделу 84–85, 152
 - ситуационо 202, 204–205
 - увиђањем 85
- унутрашња мотивација 23, 69, 70
- унутрашњи несклад 146
- установе за поједине категорије дјеце са тешкоћама у развоју и учењу 19
- узраст 11–12

васпитач 43

аутократски 44–45

демократски 46–47

добар 47–48

функције 58–60

грешке и заблуде 48–50

особине 43–44

равнодушан 47

васпитне групе 20

јасличке 20

мјешовите 20

вртићке 20

вртићи у природи 20

забава 142

забавиште 20

забрана 161–162

загонетне приче 146, 150

захтјев 156

I МИШЉЕЊЕ РЕЦЕНЗЕНТА О РЕЦЕНЗИРАНОМ ТЕКСТУ

Рукопис под називом *Поглед на дијете кроз методiku васпитно-образовног рада* третира основна питања из области методике васпитно-образовног рада са дјецом предшколског узраста.

Кроз тринаест наслова ауторка покушава одговорити на изазове савремене методике васпитно-образовног рада. У тим покушајима веома успјешно балансира између теорије и васпитно-образовне праксе. У томе и јесте научна и стручна вриједност овог дјела. Кроз наведене наслове, а у оквиру њих и поднасловe, поставља питања, али и предлаже одговоре и рјешења за бројне ситуације. Текст одише оптимизмом и сензибилитетом према дјетету, његовој природи и несметаном развоју.

Специфичности организације рада у простору и са материјалима/играчкама „по мјери” дјетета, те „обликовање” будућих васпитача (професионалаца) издваја као неке од темељних предуслова ефикасног васпитно-образовног рада са предшколском дјецом. Веома успјешно служи се сазнањима развојне психологије које ставља у функцију рада са дјецом.

Посебан допринос огледа се кроз наслов *Методи васпитно-образовног рада*. Наиме, о методама се увијек писало, али је многим ауторима измицало досљедно обједињавање теоријски утемељених метода са њиховом практичном примјеном. Ауторки овог рукописа је пошло за руком да, кроз овај наслов, „помири” теорију и праксу. Подсјећајући нас да је предшколска установа, прије свега, васпитна, веома систематично описује суштину сваке методе и конкретизује кроз примјену њених средстава.

Питање *Прилагођавања дјеце на живот у предшколској установи* је питање које је, такође, практично разрађено. Наглашен индивидуализовани приступ у раду са дјецом, у овом али и осталим насловима, разумно је и одмјерено осмишљен и замишљен за рад у реалним условима.

Кориштена литература је у складу са проблемом проучавања. На крају, богати и разноврсни *Прилози* откривају: хронологију развоја мишљења и говора једне дјевојчице од рођења до навршене шесте године живота, идеје за дјечије активности, те идеје за рад са родитељима. Будући да се савремени васпитач образује да буде и истраживач, приложени су инструменти за самоопсервацију и за истраживање којим би били обухваћени родитељи дјеце.

Рукопис је писан једноставним и разумљивим стилем, за студенте и васпитаче у пракси, али и све оне који на било који начин остварују контакт са дјететом предшколског узраста. Научно поштено ауторка се позива на кориштене изворе, разрађује их и уобличава у структуру која у потпуности одговара природи тематике којом се бави.

Закључно мишљење рецензента

Научна монографија под називом *Поглед на дијете кроз методичку васпитно-образовног рада* систематично одговара на општа питања Методике васпитно-образовног рада. При томе, није ријеч о сухопарном материјалу, јер цијели текст прожимају примјери који одишу поштовањем које ауторка исказује према личности дјетета. На тај начин ауторка даје научни допринос развоју предшколске педагошке мисли и то, прије свега, методичке. С друге стране, као литература за студенте, будуће васпитаче, ова монографија може бити инспиративна за њихова истраживања и промишљања о идејама које би могли примијенити у раду са предшколском дјецом.

Проучавајући ову научну монографију, будући васпитачи, али и учитељи, педагози и психолози, имаће прилику да „уплове” у дјечији свијет, и да квалитетније одреде своје мјесто у односу на развој и учење дјетета. Такође, овако писана књига може бити инспиративна и за многе афирмисане научнике и истраживаче.

У Бањој Луци,
01.10.2016.

РЕЦЕНЗЕНТ
Др Ненад Сузић
Редовни професор Филозофског факултета
Универзитет у Бањој Луци

II МИШЉЕЊЕ РЕЦЕНЗЕНТА О РЕЦЕНЗИРАНОМ ТЕКСТУ

Рукопис под насловом **Поглед на дијете кроз методику васпитно-образовног рада** представља синтезу знања и промишљања о важним проблемима из научне области опште методике васпитно-образовног рада и оне специфичне, која се односи на предшколски период.

Садржај рукописа је логички структуриран у 13 поглавља која су даље разрађена у више потпоглавља у зависности од тематике којом се баве. У наведеним поглављима, рукопис детаљно, али истовремено и на начин који читаоцу пружа шири увид у тематику, обрађује битна питања васпитно-образовног дјеловања у институцијама у којима бораве дјеца предшколског узраста. Обрађују се важне теме организације предшколских установа, специфичности живота мале дјеце и одраслих у дјечијим вртићима, као и питања уређивања и организације простора у циљу омогућавања подстицања развојних потенцијала дјеце, што представља основ теоријско-практичних промишљања ове педагошке дисциплине. Даље, ауторка у поглављу које се усмјерава на промишљања о улози и личном моделу васпитача, указује на низ, још увијек, важних и отворених питања. То су свакако разматрања услова и захтјева у којима се обликује будући професионалац у дјелатности предшколског васпитања и образовања. Многе доста добро проучене и елабориране поставке у педагошкој науци, као оне о разноврсним типовима личности педагога у најширем смислу, односно, њихових мање више досљедних стилова васпитања, ауторка вјешто комбинује и „спушта” у контекст предшколског васпитања и образовања.

Најисцрпније поглавље дјела обрађује проблематику која се усмјерава ка дјечијим потенцијалима, развојним потребама и њиховим могућностима. То нам наговјештава и сам наслов рукописа *Поглед на дијете...* Тиме ауторка прави заокрет у традиционално схваћеној методици вас-

питно-образовног рада – која је усмјерена ка промишљању *шта ради васпитач, учитељ, наставник?* – на битније и суштински право методичко питање. А оно је постављено у наслову поглавља: Специфичности развоја и васпитно-образовни рад са предшколском дјецом [*курзив рецензента*], и указује да су у центру промишљања методичара и васпитача управо дјеца. Самопоуздано се користећи литературом која улази у друге научне области, као што су психологија, неуро-науке, физиологија, др Станковић-Јанковић познате поставке XX вијека, допуњује, преобликује и гради промишљајући о њима из угла одрастања током раног дјетињства и живота дјетета XXI вијека. Иако су нам неке поставке добро познате из развојне психологије, вриједност овог поглавља огледа се у томе што их ауторка ставља у контекст васпитно-образовног процеса, а не изван њега, на што се, морамо признати, често наилази у теоријским промишљањима о дјечијем развоју у предшколском периоду. Другим ријечима, допринос овог дијела књиге је управо интеграција у тумачењима спецификаума процеса сазревања, развоја, учења, срединских утицаја и дјеловања васпитања и образовања систематским путем, гдје је посебан нагласак на њиховој међузависности. Осврнемо ли се на ово поглавље са програмским захтјевима на уму, видимо да је др Станковић-Јанковић и овдје показала умјешност повезивања знања из наука које се баве развојем дјете и методике васпитно-образовног рада, постављајући тезе о аспектима дјечијег развоја и учења онако како је одредила курикуларна наука и пракса код нас. Тиме се будућим васпитачима и онима који већ имају много искуства у васпитно-образовном раду са дјецом олакшава разумијевање процеса одрастања и могућности систематског дјеловања ка „зони наредног развоја”.

Поглавље које се односи на аутентичне дидактичко-методичке проблеме и термине, обимно и доминантно, *Методи васпитно-образовног рада* са предшколском дјецом, ауторка поставља на сигурним основама преузетим из већ успостављеног научног система. Међутим, као што је случај и са претходним поглављима, примјетна је лакоћа којом позната знања преобликује у правцу перспективе малог дјетета и онако како то виде и доживљавају васпитачи, или би требали. Тиме рукопис има снагу обликовања праксе у позитивном смјеру, оном, који би требао бити подједнако друштвено очекиван и професионално пожељан, али и благодонаклон према правима дјете. Напоменимо да су у питању базични оквири професије који омеђују и обликују суптилне односе и везе дјете

и одраслих у институцијама васпитања и образовања у раном дјетињству. На ове вриједносне поставке, сасвим се јасно надограђује поглавље посвећено ненасилном комуницирању са дјецом.

Дио у коме ауторка расправља о још увијек „болној тачки“ институционалног васпитања и образовања *Прилагођавање дјеце на живот у предшколској установи* свакако представља важан допринос сагледавању тематике преласка дјеце из једног система вриједности, образаца, навика, комуницирања, понашања, емотивног и социјалног статуса у неко друго и другачије окружење. Иако тај прелаз не мора бити трауматично искуство свих у васпитно-образовном процесу, пракса нас још увијек упозорава да се и на теоријском плану подједнако и промишљење морамо бавити овим питањима, а рукопис је свакако допринио хуманијем сагледавању првих дана живота малог дјетета у институцији.

Кориштена литература је обимна и усклађена са потребама разматрања питања које рукопис отвара. Библиографске јединице су савремене, пажљиво биране, те ће свакако представљати вриједан списак литературе из области методике васпитно-образовног рада у предшколском периоду.

Свакако велику и јединствену вриједност рукописа можемо пронаћи у лонгитудиналном праћењу развоја и употребе говора, а тиме и процвата мишљења једног малог дјетета, дјевојчице Лене. Тиме читаоци добијају дубљи увид у оно што теоријске поставке описују, а *дијете зна*, а тиче се компетентности малог дјетета да се чуди, коментарише, пита, и самоувјерено „изнутра у себи, наглас” разматра нејасноће свијета око њега. Ауторка на својеврстан начин „задужује” васпитаче и научнике, на концу, да прате развој и учење малог дјетета, што је полазна основа свих савремених курикулума институционалног васпитања и образовања у свијету, показујући да је то посао дуготрајан, али се чини лак, доступан и заиста смислен.

И на крају, у виду прилога, ауторка даје занимљиве и подстицајне идеје за разговор са дјецом, као и неколико готових, одмах употребљивих, инструмената којима би се партнерство са породицом учинило привлачнијим за васпитаче и родитеље.

Стил писања је јасан, сталожен, разумљив и на научном нивоу доступном подједнако студентима, истраживачима, као и практичарима у дјелатности предшколског васпитања и образовања. Такође, рукопис

има и потребан научнички и методолошки ниво, имајући у виду постављање, разрађивање и структурирање проблематике којом се бави, употребе пажљиво биране литературе и њеним коректним навођењем и интерпретацијом. Текст прати савремене трендове у научној области методике васпитно-образовног рада на предшколском узрасту.

Закључно мишљење рецензента

Теоријска студија под називом *Поглед на дијете кроз методiku васпитно-образовног рада* представља драгоцен допринос у даљем развоју педагошке дисциплине Методике васпитно-образовног рада, пошто на теоријском плану детаљније разрађује и систематизује њене основне појмове, концепције и теорије. Спуштајући их на узраст дјеце до поласка у основну школу, може да послужи као мост који сигурно повезује досадашње напоре теоретичара усмјерених ка промишљању специфичности васпитно-образовног рада у основношколском амбијенту са онима који су се до сада развили у оквиру опште методике предшколског васпитања и образовања, оплемењујући те напоре идејом о важности постављања дјетета у центар промишљања. Обезбјеђујући континуитет у та два важна нивоа образовног система, дјело може послужити и учитељима, посебно у првој тријади основне школе, и стручним сарадницима у школи, да боље разумију дијете које из вртића долази к њима и које им је, као друштвено одговорним професионалцима, повјерено на бригу, васпитање и образовање. Дјело је подједнако важно и за разумијевање васпитно-образовног процеса у предшколским установама, пошто се самоувјерено обраћа и искусним практичарима, васпитачима предшколске дјеце. Тиме, истовремено са теоријским приступима, дјело покушава да им на јасан и научно утемељен начин уобличи практична искуства и синтетизује у комплекснија сазнања утемељена на пракси.

На крају, примарна намјена овог рукописа је да послужи као наставна литература за студенте који се образују на студијским програмима за будуће васпитаче, односно, професионалце у области дјелатности васпитања и образовања предшколске дјеце. Писана једноставним научно заснованим језиком, обликована на основу силабуса предмета из области Методике васпитно-образовног рада, студентима може помоћи у градњи професионалних знања и вјештина како би компетентно владали својом струком на почетку своје каријере.

Вјерујем да ће научна монографија бити сигурна подршка студентима у учењу студијских програма који припремају будуће васпитаче, педагоге, учитеље, психологе – својеврсна „зона наредног њиховог професионалног развоја”. Вјерујем да ће своје читаоце наћи подједнако и међу искусним васпитачима којима може послужити као драгоцен извор нових сазнања и интелектуална алатка за систематизацију богатих и комплексних искустава стечених током живљења са дјецом предшколског узраста. Наћи ће своје мјесто и међу литературом научника и истраживача педагога и методичара, којима може послужити као инспиративан простор за њихова дубља проучавања проблематике одрастања дјете у раном дјетињству.

У Бањој Луци,
уочи Свете Петке

РЕЦЕНЗЕНТ
Др Тамара Прибишев Белеслин
*Ванредни професор Филозофског факултета
Универзитет у Бањој Луци*

III МИШЉЕЊЕ РЕЦЕНЗЕНТА О РЕЦЕНЗИРАНОМ ТЕКСТУ

Узимањем у руке неког текста и његовим читањем, углавном је лако уочити да ли се ради о тексту који је аутор конципирао тако да је оријентисан само на садржај у њему изложен или тако да је оријентисан и на читаоца који ће се упознавати са тим садржајем. У првом случају читалац текст често доживљава као средство, као нешто корисно, али унеколико дистанцирано. У другом случају се текст јавља као саговорник, а читање постаје нека врста дружења. Рукопис књиге *Поглед на дијете кроз методiku васпитно-образовног рада* Тање Станковић-Јанковић спада у текстове из ове друге групе – он код читаоца неће ангажовати само хладну логику његовог разума, него ће заголицати и емоционалне слојеве његове личности. Јасно је то већ од првих страница на којима се ауторка користи књижевношћу за предочавање својих педагошких одређења и мотивације за писање књиге.

Садржај рукописа је организован у 13 већих поглавља која читаоцу омогућују да стекне представу о специфичностима васпитања у предшколском периоду и о кључним проблемима којима се бави методика васпитно-образовног рада у том периоду. Читалац се на почетку упознаје са основним питањима која ће се у тексту разрађивати. Полазећи од општих питања која се могу поставити у области предшколског васпитања (ко су актери таквог васпитног процеса, шта он обухвата, како га и гдје реализовати), ауторка поставља координатни систем унутар којег је текст организован и повезан у заокружену цјелину.

Поглавље *Специфичности живота и рада у предшколској установи* почиње прегледом различитих форми институционалног рада са предшколском дјецом, а наставља са разматрањем организације васпитно-образовног рада у предшколским установама. Код овог другог проблема актуализовано је питање по чему се организација активности у предшколским установама разликује од активности дјече у породици и у школи. У наредним цјелинама описани су захтјеви унутрашњег (просто-

рије, услови, намјештај, играчке, опрема) и спољашњег уређења објекта предшколских установа, као и временско структурирање активности дјеце у њима.

Посебно поглавље посвећено је личности васпитача. Уз све недоумице које прате сваки покушај да се описује личност уопште (па и личност васпитача) ауторка је успјела дати прегледан приказ особина које су пожељне за васпитачки позив и фактора који и позитивно и негативно утичу на успјешност у обављању тог позива.

Пошто нас је у претходним поглављима упознала са простором у којем се васпитно-образовни рад са предшколском дјецом одвија и са особама које га реализују, у наредним поглављима нас упознаје са самим тим радом, са његовим планирањем и програмирањем, са принципима на којима почива, методама путем којих се реализује и са основним законитостима дјечијег развоја које су основни оријентир цијелог процеса. Посебно се може истаћи поглавље *Специфичности развоја и васпитно-образовни рад са предшколском дјецом*, јер је ауторка у њему на систематичан начин показала како се из познатих законитости дјечијег развоја могу изводити одговарајући васпитни поступци, односно како се теорија претаче у праксу (у складу са давно изреченом констатацијом да *нема ништа практичније од добре теорије*). Поглавља посвећена принципима и методама васпитног рада представљају даљу разраду *превођења* теоријских поставку у праксу васпитања.

У поглавља *Ненасилна комуникација* и *Прилагођавање дјеце на живот у предшколској установи* ће и родитељи дјеце предшколског узраста и васпитачи наћи одговоре на многа питања која ће им се јављати у свакодневним васпитним ситуацијама. Како се са дјететом може комуницирати уз поштовање његове личности и подстицање његове самосталности, а без демонстрације силе, шта значи бити толерантан, шта је активно слушање и како све то изгледа у реалној комуникацији са малим дјететом, све су то ствари са којим ће се читалац упознати читајући овај дио текста. Такође ће имати и један преглед фактора од којих зависи начин на који дијете реагује на захтјеве предшколске установе у којем ће многи родитељи наћи објашњења за неке властите проблеме везане за прилагођавање дјетета новој средини. На крају је ауторка продискутовала и неке дилеме везане за програмирање васпитно-образовног рада у вртићу, са посебним нагласком на улогу васпитача у том процесу.

Текст је писан јасним стилем. Ауторка је очигледно имала јасну представу шта тачно жели да саопшти читаоцу, па је то онда и могла учи-

нити на прегледан и лако разумљив начин. Због тога комуникација читаоца са текстом тече лако и динамично. Тој динамичности, поред више табеларих прегледа, доприноси и то што ће читалац нпр. наићи на мапу ума којом су представљени захтјеви уређења радне собе у предшколској установи, при чему је та мапа ума и ликовно и информативно врло занимљива.

Ауторка је већ насловом нагласила да покушава дати *поглед на дијете*. Све васпитно-образовне установе (дакле и предшколске), и васпитачи и закони који регулишу васпитање и методика васпитно-образовног рада, све то постоји због дјетета, па би се кроз све наведено требало видјети *дијете*. Ауторка је покушала тако приступити методици васпитно-образовног рада – настојала је да кроз методику види дијете, оно дијете које каже да се колачи плаћају рачунима, да се у стубишту стубира, да се мозак луфтира трчањем и које се чуди зашто се рекламе толико понављају, кад су их сви већ схватили. Ова дјечија запажања су из прилога на крају књиге у којима су наведени разговори са дјететом предшколског ураста. Прилози овој књизи дају посебну вриједност. Хронолошки преглед, из којег се кроз описе неких (углавном вербалних) реакција дјетета може видјети његово напредовање, код читаоца ће много пута изазвати смијех због таквих дјететових изјава као нпр. да је пензија посао за старе људе, да у Турској живе туристи или да се у Паризу налази ајкулова кула. У прилозима су наведене и идеје за активности дјетета и идеје за активности са родитељима. Можда се у овом дијелу најпотпуније испољава оно што је *методичко* у овој књизи. Мноштво је конкретних примјера и приједлога за практичан рад са дјецом. Исто важи и за дио у којем су приједлози за рад са родитељима. Ауторка слиједи логику савремених педагошких схватања која захтијевају превазилажење *педагошке требологије* и кретање ка *изведбеној педагогији*, ка педагогији која не остаје на апстрактно формулисаним захтјевима, него нуди и конкретна рјешења за остваривање оперативно постављених васпитних циљева.

О савремености приступа методици васпитно-образовног рада говори и садржај посљедња два дијела у прилозима. Ради се о инструментима за родитеље и за васпитаче. Васпитачи данас морају бити оспособљени и за неке истраживачке активности, а овај дио прилога нуди им средства која могу бити од помоћи у тим активностима. Инструменти за родитеље омогућују васпитачу да обогати истраживачку димензију свог рада, а инструменти за васпитаче могу бити од велике помоћи у развоју властите професионалне самоспознаје.

Тешко је васпитни рад у различитим животним периодима рангирати по важности, али би се вјероватно могло навести много аргумената због којих васпитање у предшколском добу може оправдано претендовати на прво мјесто. Зато и она литература која се бави предшколским васпитањем има посебно мјесто у педагошкој литератури. Читање текста као што је *Поглед на дијете кроз методику васпитно-образовног рада* помаже читаоцу да буде боље оспособљен за тај толико важан посао као што је васпитање малог дјетета. У прилозима је наведен коментар петогодишње дјевојчице која је на примједбу мајке да је нека (одрасла) особа сретна рекла: *Како? Само су дјеца сретна*. Много је истине у том запажању. Могу и одрасли бити сретни (иако не тако снажно и чисто као дјеца), али је предуслов за то да су у свом дјетињству искусили пуноћу дјечије среће. Књиге као што је *Поглед на дијете кроз методику васпитно-образовног рада* помажу нам да будемо успјешнији у остваривању тог предуслова.

Закључно мишљење и приједлог

Монографија *Поглед на дијете кроз методику васпитно-образовног рада* ауторке Тање Станковић-Јанковић представља научно утемељено, те садржајно и стилски заокружено дјело које ће бити корисно разнородној читалачкој публици. Родитељи дјеце предшколског узраста, васпитачи у предшколским установама, студенти предшколског васпитања, али и разредне наставе и педагогије, само су неки од оних који ће посегнути за овим текстом и у њему наћи корисне информације. Посебна његова вриједност лежи у томе што текст представља значајан допринос даљем утемељивању методике васпитно-образовног рада, посебно оног њеног дијела који се односи на предшколско васпитање. Зналачки одабрана и стваралачки кориштена литература говори о ауторкином студиозном и промишљеном приступу обрађеној теми.

Пале, децембар 2016.

РЕЦЕНЗЕНТ
Др Златко Павловић
*Ванредни професор Филозофског факултета Пале
Универзитет у Источном Сарајеву*

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна и универзитетска библиотека
Републике Српске, Бања Лука

373.2.02
371.3-053.4

СТАНКОВИЋ Јанковић, Тања, 1975-

Поглед на дијете : кроз методику васпитно-образовног рада /
Тања Станковић-Јанковић. - Бања Лука : Универзитета у Бањој
Луци, Филозофски факултет, 2017 (Бања Лука : Comesgrafika). - 298
стр. : илустр. ; 25 cm

Тираж 300. - Прилози: стр. 217-273. - Библиографија: стр. 209-216. -
Регистри.

ISBN 978-99955-59-86-1

COBISS.RS-ID 6319384

