

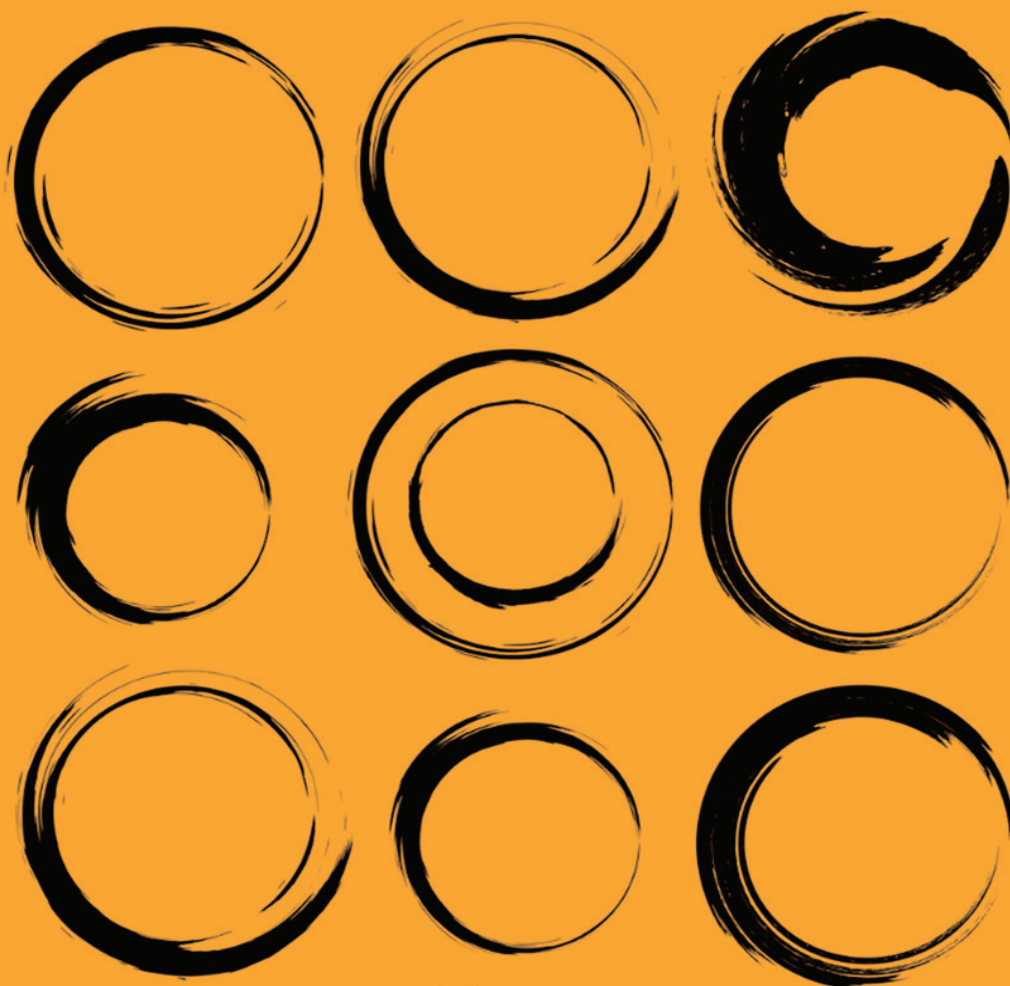
# KRUGOVI DETINJSTVA

ČASOPIS ZA MULTIDISCIPLINARNA ISTRAŽIVANJA DETINJSTVA

ISSN: 2334-7732 / ISSN online: 2334-7929

GODINA 8, BROJ 1

2020.



Izdavač: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Novi Sad

Adresa: Petra Drapšina 8, 21000 Novi Sad, Srbija

Za izdavača: Bojan Milošević, direktor

Urednik: Svetlana Radović

Sekretar: Irina Damjanov

Članovi redakcije: Vesna Colić, Lada Marinković, Svetlana Lazić, Otilia Velišek-Braško, Mirjana Matović, Branka Janković, Aniko Utaši, Anđelka Bulatović, Tamara Milošević, Iboja Gera

Spoljni saradnici: Jasmina Klemenović (Srbija), Fedi Eva (Srbija), Saša Milić (Crna Gora), Kai Felkendorf (Švajcarska), Suzana Kirandžiska (Makedonija), Milena Petrović (Srbija), Olivera Kamenarac (Novi Zeland), Marica Kanižai (Mađarska), Branislava Bošnjak - Ertl (Nemačka).

Savet časopisa: Žarko Trebješanin, Lajoš Genc, Nevenka Rončević, Isidor Graorac, Milan Mišković

Kontakt adresa: [krugovidetinjstva@gmail.com](mailto:krugovidetinjstva@gmail.com)

Dizajn, prelom i priprema za štampu: Lada Marinković

Lektura: Irina Damjanov (srpski), Mirjana Galić (engleski)

Časopis se objavljuje u elektronskoj formi, na adresi: [www.vaspitacns.edu.rs](http://www.vaspitacns.edu.rs)

Štampa: Sajnos, Novi Sad

Tiraž: 200

CIP - Katalogizacija u publikaciji  
Biblioteka Matice srpske, Novi Sad  
316.7:37

KRUGOVI detinjstva:časopis za multidisciplinarna istraživanja detinjstva / glavni urednik Svetlana Radović.-2018.,1.-.- Novi Sad:Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača 2013-.-22.cm

Dva puta godišnje.-Tekst na srpskom, engleskom i mađarskom jeziku.

ISSN: 2334-7732

ISSN online: 2334-7929

316.7:37

COBISS.SR-ID 278211847

# SADRŽAJ

## Naučni i stručni članci

### **Dušanka Popović**

- 7** ULOGA SLIKOVNICE U PROCESU POČETNOG OPISMENJAVANJA U VRTIĆU I ŠKOLI  
THE ROLE OF PICTURE BOOKS AT THE BEGINNING STAGE OF LITERACY  
DEVELOPMENT IN KINDERGARTEN AND SCHOOL

### **22 Ivana Đorđev i Ana Novičić**

- SLIKOVNICA U PROSTORIMA DETINJSTVA - OSVRT NA ISTORIJU NASTANKA, ZNAČAJ  
I ULOGU SLIKOVNICA U DEČJEM RAZVOJU  
PICTURE BOOK IN THE SPACES OF CHILDHOOD – REVIEW OF ITS ORIGIN, THE  
IMPORTANCE AND ROLE OF PICTURE BOOKS IN CHILDREN'S DEVELOPMENT

### **41 Biljana Vidačić Maraš, Morana Bertol i Josipa Kruneš**

- PORTFOLIO ODGOJNO-OBRAZOVNE SKUPINE KAO ALATKA RAZVOJA  
ODGOJITELJA REFLEKSIVNOG PRAKTIČARA  
EDUCATIONAL GROUP PORTFOLIO AS A DEVELOPMENT TOOL OF THE EDUCATOR AS  
A REFLEXIVE PRACTITIONER

### **55 Slobodanka Grčić**

- UTICAJ MATEMATIČKOG SOFTVERA GEOGEBRA NA RAZVOJ LOGIČKO-  
MATEMATIČKOG MIŠLJENJA DECE OD ČETIRI GODINE DO POLASKA U ŠKOLU  
EFFECTIVENESS OF THE MATHEMATICAL SOFTWARE GEOGEBRA ON THE DEVELOP  
MENT OF LOGICAL-MATHEMATICAL REASONING IN CHILDREN BETWEEN THE AGE  
OF FOUR AND SCHOOL AGE

### **67 Elvira Rajšli-Tokoš i Kállay Zsófia**

- PETŐ ANDRÁS KONDUKTÍV PEDAGÓGIÁJA  
KONDUKTIVNA PEDAGOGIJA PO PETE ANDRAŠU  
CONDUCTIVE EDUCATION BY ANDRAS PETO

## Prikazi

### **81 Danica V. Stolić**

- VELIKI SAN O ČUPRIJI

### **85 Lada Marinković**

- POTENCIJALNA DAROVITOST I KREATIVNOST DECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA



**BROJ 1 | 2020**  
**Naučni i stručni članci**



Dušanka Popović  
Filološki fakultet  
Tatjana Novović  
Filozofski fakultet  
Nikšić  
dusankap@ucg.ac.me

UDK: 087.5:373.2  
Pregledni rad  
Primljen: 12.03. 2020.  
Prihvaćen: 30.05.2020.

## ULOGA SLIKOVNICE U PROCESU POČETNOG OPISMENJAVANJA U VRTIĆU I ŠKOLI

**Sažetak:** Polazeći od značaja vertikalne korelacije u procesu obrazovanja i karakteristika slikovnice kao prve knjige djeteta u tekstu, ističemo kako se ovaj posebni predmet blizak djeci i sačinjen od dva različita koda – slike i riječi koji se međusobno prepliću i dopunjavaju – može funkcionalno iskoristiti u procesu usvajanja rane pismenosti. Povezujući predškolski nivo sa prvim ciklusom osnovne škole (posebno prvog razreda), nastojimo pokazati neophodnost kontinuiteta u poučavanju između ova dva obrazovna nivoa koji su osnov i podsticaj za dalji razvoj i puno dostizanje kompetencije pismenost, a putem razvoja specifično ljudskog fenomena – jezika, na kojem vrsta pismenosti o kojoj govorimo i počiva. Razmatrajući prvenstveno jezičku ulogu slikovnice tj. njene segmente – uočavanje značenja i značaja pisanog teksta, njegovih osobina i načina funkcionisanja, uvježbavanje orijentacije u tekstu i upoznavanje s pismom, razvoj vokabulara, fonemske i fonološke svjesnosti kao prvog uslova za osvajanje vještina čitanja i pisanja, te morfološki i sintaksički nivo jezika dostupan uzrastu i, konačno, ali ne i manje važno, razvoj ljubavi prema pisanoj riječi i podsticanje intrinzične motivacije za neka naredna čitanja, u tekstu smo sagledali načine na koje slikovnica može doprinijeti zanimljivijoj i svrsishodnijoj nastavi početnog opismenjavanja i lakšeg dostizanja znanja i vještina neophodnih za usvajanje čitanja i pisanja.

**Ključne riječi:** početno opismenjavanje, slikovnica, jezik, jezičke aktivnosti, pismenost.

## Uvod

Uspostavljanje vertikalne korelacije i aktuelizacija značaja stvarne povezanosti u obrazovnoj vertikali u procesu sticanja znanja i vještina kako bi se obezbijedio kontinuitet u učenju i poučavanju najmlađih, tj. povezanost između onoga što djeca usvajaju na predškolskom nivou, a posebno tokom godine provedene u vrtiću prije škole, važan je momenat za pripremanje predškolaca i najmlađih školaraca za usvajanje vještina čitanja i pisanja. Slijedeći mnoge segmente programa za rad u vrtiću i njihov neosporni značaj za laganije i intenzivno uključivanje u školsko učenje, zadržali smo se na doprinosu predškolskog obrazovanja početnom opismenjavanju i pripremljenosti djece za usvajanje čitanja i pisanja, kao prvih i najvažijih sposobnosti koje ona, na početku obrazovanja, stiču.

Mnoga istraživanja obrazovne prakse potvrđuju direktan uticaj vrtićkog učenja na razvoj pismenosti u školi, pa upoređivanje čitalačkih postignuća učenika četvrtoga razreda iz četrdeset zemalja svijeta pokazuje, između ostalog, da bolji uspjeh u čitanju u školi postižu djeca koja su pohađala vrtić, makar godinu ili dvije prije polaska u školu (Mullis, Martin, Foy, Drucker, 2012). Istraživači koji su se bavili uticajem vrtića na spremnost za školu utvrdili su da boravak u predškolskoj ustanovi značajno priprema djecu za usvajanje vještine čitanja, posebno onu čiji su roditelji nižeg obrazovnog nivoa (Marjanović-Umek, Kranjc, Fekonja, Bajc, 2008). Oni koji su se fokusirali na vezu između intenzivnije primjene digitalnih slikovnica i razvoja pismenosti kod djece predškolskog uzrasta zaključuju da prva varijabla ima značajan uticaj na drugu (Karemaker, Pitchford, O'Maley, 2010; Korat i Shamir, 2012; Shamir i Shlafer, 2011). Stručnjaci iz SAD, Kanade i Engleske (Duncan i sur., 2006, u: Čudina-Obradović, 2014) realizovali su istraživanje koje je obuhvatilo veliki uzorak djece od ulaska u vrtić do trećeg razreda osnovne škole čiji rezultati pokazuju da je za školski uspjeh djeteta posebno važno posjedovanje elementarnih matematičkih, pretčitačkih i čitačkih vještina. Od pretčitačkih vještina „naprediktivniji je bio rječnik, poznavanje slova i prepoznavanje početnog i završnog glasa u riječi” (Čudina-Obradović, 2014: 58). Rezultati navedenih istraživanja potvrđuju pretpostavku o značaju organizovanog, sistematskog i sistemskog usmjeravanja djeteta i njegovih aktivnosti na predškolskom uzrastu za postizanje uspjeha na polju usvajanja čitanja i pisanja kao temeljima za razvoj i unapređenje čitalačke pismenosti u školi.

Većina teoretičara koja se bavila fenomenom jezika slaže se da se on usvaja od najranijeg uzrasta u okruženju koje na taj proces utiče i da je povezan sa kognitivnim razvojem ljudske jedinice. Jezik kao najsavršenije sredstvo komunikacije u čijem okrilju misao postaje opredmećena i funkcionalna, sazdan je od četiri komunikativne aktivnosti: slušanje, govor, čitanje i pisanje. Kontinuirani razvoj navedenih jezičkih ingredijenata i njihovo unapređivanje tokom institucionalnog vaspitanja i obrazovanja primarni je zadatak obrazovnog sistema.



Danas se pismenost kvalifikuje kao mnogo složenija sposobnost od onoga što je bila nekada, pa je u okviru međunarodnog PISA projekta čitalačka pismenost definisana kao sposobnost pojedinca da pisane tekstove razumije, promišlja o njima i koristi ih u svakodnevnom životu, kako bi postigao lične ciljeve i razvio vlastita znanja i potencijal za aktivno uključivanje u društvo (PISA 2015. u Crnoj Gori – rezultati, 2017). Kompetencija *pismenost* opisuje se kao sposobnost sažeta u jeziku – da se identifikuju, razumiju, kreiraju, izraze i interpretiraju koncepti, osjećanja, činjenice i mišljenja usmenim i pisanim putem, a neophodna znanja, vještine i stavovi da se ova kompetencija dostigne obuhvataju vladanje strategijama čitanja i pisanja kao ključnim jezičkim aktivnostima (European Commission, 2018).

Savremeno razumijevanje pismenosti upućuje nas na poseban i intenzivniji pristup ovoj oblasti u školi, kao i u predškolskoj ustanovi u kojoj se jezik uči, njeguje i razvija na poseban način. Sve više se zastupa stav da rana pismenost zapravo obuhvata sve ono što dijete može i zna na polju čitanja i grafomotorike prije nego što nauči da samostalno čita i piše (Stričević, 2006).

U aktuelnom kurikulumu za predškolsko vaspitanje u Crnoj Gori postavljene su jasne smjernice za razvoj jezika, zasnovane na unapređenju slušanja i govora – komponentama jezika koje se, po prirodi stvari, intenzivnije razvijaju u vrtićkom periodu: proširuje se vokabular, koristi se primjerena leksika, imenuju se predmeti, bića i pojave iz okruženja, koristi se elementarna deskripcija, izražavaju se želje i potrebe, aktivno se sluša i fluentno izražava uz uspostavljanje funkcionalne komunikacije, opisuju se postupci i doživljaji, preciznije se izražava uz otklon od egocentričnosti i poštovanje potreba i želja drugih i još mnogo toga. Takođe, ukazuje se na značaj književnoumjetničkih formi namijenjenih uzrastu čije slušanje/čitanje pomaže djeci da proširuju svoja saznanja o svijetu, da se upoznaju sa jednostavnim, uzrastu primjerenim ili prilagođenim, književnoumjetničkim vrstama: bajke, brzalice, basne, pjesme, priče, razbrajalice, zagonetke... (Kraći program za područja aktivnosti..., 2011).

Čovjek posjeduje biološku predispoziciju za usvajanje jezika, ali je socijalna dimenzija važna za njegov razvoj. Jezička poruka uvijek proizilazi iz konteksta u kojem nastaje, podstaknuta potrebom pošiljaoca da nešto saopšti primaocu. Stoga se u savremenom poučavanju jeziku na svim obrazovno-vaspitnim nivoima, polazi od cjelovite poruke, dakle, cjelovitog i smislenog teksta koji ima određenu svrhu. Analizirajući prominentni koncept poučavanja jeziku i pismenosti uopšte, posebno isticanje značaja konteksta prilikom usvajanja i razvoja jezičkih komponenti, kao i polaganje od teksta kao cjelovite značenjske i lingvističke strukture, opredijelili smo se da razmotrimo mogućnosti koje slikovnicu kao „prvu knjigu djeteta” preporučuju kada je u pitanju razvoj rane pismenosti u vrtiću i školi.

## O slikovnici kao dječjoj knjizi

U trenutku kada tehnološki razvitak savremenog doba djeci nudi niz zanimljivosti u formi video-igara i drugih elektronskih izazova, kao i mnoštvo mogućnosti za igru, zabavu, pa i učenje – mališani od slikovnice nisu odustali. Istraživanje o ulozi i primjeni slikovnice u predškolskoj praksi, realizovano u crnogorskim vrtićima, pokazalo je višestruku dobit od slikovnice za djecu. Ističemo one koje doprinose razvoju kognitivno-jezičkih sposobnosti kao što su: govor, mišljenje, pažnja, mašta, pamćenje, zaključivanje, usvajanje pojmova, bogaćenje rječnika i rečenica, slobodnije i kreativnije izražavanje, ljubav prema knjizi, pisanoj riječi i slikovnom izrazu, zatim auditivno-vizuelna osjetljivost, učenje po modelu i podsticaj za kreativno-stvaralačke aktivnosti (Novović i Popović, 2019a), koje su istakli vaspitači sa dugogodišnjim iskustvom u radu sa djecom.

Poseban šarm slikovnice kao predmeta koji povezuje umjetnost slike i riječi, tj. teksta i ilustracije u njihovoj međuzavisnosti proizilazi upravo iz „drame okretanja stranica” i uzbuđenja sa kojim se čeka naredna dvostranica – sljedeća slika i sljedeći tekst (Bader prema Hameršak i Zima, 2015: 164). Taj poseban ugođaj može da priredi samo čin držanja slikovnice u ruci i nije čudo što djeca ne odustaju od nje, pa i kada je, prema procjenama stručnjaka, nadrastu.

Kako se u slikovnici koriste dva komunikacijska koda, tj. likovno i jezičko predstavljanje stvarnosti, značenje u njoj stvara se upravo u međudjelovanju tekstualnog i likovnog nivoa, po čemu se ona uglavnom i razlikuje od ilustrovane knjige (Hameršak i Zima, 2015). U slikovnici slike imaju jednako važnu i nezamjenjivu ulogu kao i riječi (Narančić-Kovač, 2011), pa cjelina njene ikoničko-jezičke strukture koja svojim jedinstvom odašilje poruke počiva na saradnji i saglasju dvaju umjetnika – slikara i pisca.

Prvi i najvažniji kriterijum u izboru slikovnice za rad sa djecom jeste kriterijum uzrasta. Odnos slike i teksta u slikovnici može biti veoma različit – od onih sa vrlo malo teksta do složenijih tekstovnih struktura prijemčivih djeci. Iako se nekada smatralo da uzrastu od tri i četiri godine treba dati slikovnice koje sadrže minimum teksta, i to najčešće osnovne koncepte (boje, oblici, veličine, brojevi, životinje, zvukovi), danas im se namjenjuju slikovnice sa više teksta koje govore o životu ljudi u jednostavnijim zapletima, temama o životinjama i zbivanjima u okolini i sl. (Stričević, 2006). Starijem predškolskom dobu primjerene su slikovnice sa obimnijim i složenijim tekstom koje se tematski odnose na dječji svijet, prirodno i društveno okruženje ili su prerade narodnih i autorskih bajki, basni i priča. Cjelovitošću teksta i kompleksnošću priče one, kao djeci zanimljiv i u njihovom okruženju veoma prisutan materijal, postaju vrlo efikasno sredstvo u fazi pripreme za početno čitanje i pisanje i razvoj pismenosti uopšte.

Drugi ključni kriterijum za odabir slikovnica koje će se u obrazovno-vaspitnom procesu prezentovati djeci jeste kriterijum kvaliteta koji se odnosi na oba slikovnička koda kojima se prenosi značenje – i tekst i sliku. Kvalitet slikovnice detaljnije je razmatran od strane više autora, ali ovdje ćemo istaći sažetu konstataciju Kos-Paliske (1997) koja ističe da prilikom procjenjivanja slikovnice treba uzeti u obzir njene ključne odlike, a to su: sadržaj teksta i, dodali bismo, njegova gramatička i pravopisna korektnost (prim. autorki), ljepota ilustracije, izbor sloga, način prijeloma, kvalitet štampe i solidnost uveza. Sasvim je sigurno da sve navedene segmente kvaliteta treba razmotriti prije njenog predstavljanja i posredovanja djeci svih uzrasta.

Danas postoji mnoštvo slikovnica raznovrsnih po obliku, sadržini, formi, tematici, količini i vrsti teksta, razvrstanih po različitim kriterijumima, a posebno važnom za razvoj jezika smatramo podjelu slikovnica na informativne (poučne) i umjetničke (poetske) slikovnice, koju su istakli Crnković i Težak (2002). Kako se u osnovnoj školi pristup jeziku u cjelini grana na njegovu umjetničku i neumjetničku upotrebu, smatramo da se radom na ove dvije vrste slikovnica zapravo začinje uočavanje dvije različite upotrebe jezika i jezičkog diskursa koji se u okviru jedne i druge koristi, kao i razumijevanje njihove namjene.

Informativne slikovnice (slikovnice spoznajnog tipa, poučne) odnose se na pojave u dječjem neposrednom okruženju: životinjski i biljni svijet i društvenu sredinu (Crnković i Težak, 2002). Prilikom čitanja/slušanja i analize informativnih slikovnica djeca stiču nova znanja iz navedenih oblasti, proširuju sopstveni rječnik i usvajaju mnoge funkcionalne pojmove čijim se razumijevanjem otklanjaju semantički šumovi „koji bi u vidu nepoznatih riječi mogli da ugroze jasnost informacije” (Nikolić, 2009: 702), i to na zanimljiv i djeci prijemčiv način. Unapređuje se razumijevanje navedenih oblasti i sposobnost iskazivanja ličnih potreba. Istovremeno, to je prvi susret s neumjetničkim tekstom kao specifičnom jezičkom i namjenskom formom, kojim se djeci nude nove informacije.

Slikovnice poetskog tipa ili umjetničke slikovnice teže doživljaju čitanog/slušnog, uspostavljanju unutrašnjeg odnosa između čitaoca i svijeta, kao što to čini priča, pjesma ili neko drugo književno djelo (Crnković i Težak, 2002). Čitanje ovih slikovnica kod djece budi posebne emocije i promišljanja, pa ponavaljanje ovakvih receptivnih situacija doprinosi da uoče, a kasnije i prepoznaju prozne ili poetske književne forme koje su slušali (bajka, basna, priča, pjesma), kao i neke stalne motive i opšta mjesta: uvijek gladan i zao vuk, vile koje pomažu, životinje koje govore, rime u pjesmama... (Kordigel-Aberšek i Saksida, 2002). To su, ujedno, prvi susreti djeteta s drugačijom upotrebom jezika, s umjetnošću riječi, odnosno književnošću. Prethodno pomenuta spoznaja književnih vrsta i njihovih posebnosti nastavlja se i u prvom razredu, kao i tokom cijelog prvog ciklusa, s tim što tokom drugog razreda djeca počinju samostalno da čitaju i pišu.

## Slikovnice i rana pismenost

U literaturi se ističe mnoštvo funkcija koje slikovnica kao prva knjiga djeteta ima. Navešćemo sljedeći popis jer ga smatramo prilično iscrpnim: zabavna funkcija, informacijsko-obrazovna, spoznajna, iskustvena, estetska i govorno-jezička funkcija (Čačko, 2000). Govorno-jezičku funkciju mogli bismo nazvati jednostavno jezičkom funkcijom slikovnice, jer je na osnovu njene slikovno-ikoničke i tekstualne komponente moguće razvijati sve četiri komunikacijske aktivnosti jezika, odnosno jezik u njegovoj cjelovitosti. Imajući u vidu disperzivnost ove funkcije, jasno je da se svrsishodnom primjenom slikovnice mogu unaprijediti pretčitačke sposobnosti neophodne za dalji razvoj pismenosti. To su: upoznavanje sa značajem i značenjem pisma i teksta, uvježbavanje orijentacije u tekstu i upoznavanje s pismom, razvoj vokabulara, razvoj fonemske i fonološke svjesnosti, morfološki i sintaksički razvitak, razvoj ljubavi prema pisanoj riječi i podsticanje intrinzične motivacije za neka naredna čitanja (prema: Čudina-Obradović, 2014; Martinović i Stričević, 2011). Kroz navedene segmente jezičke funkcije sagledaćemo ulogu slikovnice u periodu početnog opismenjavanja i daljeg razvoja kompetencije pismenost.

Sadejstvo slike i teksta, kao posebno prijemčivo uzrastu o kojem je riječ, privlači pažnju mališana da s odraslima, a često i samostalno, slikovnicu listaju i „čitaju”. U tom susretu djeteta i teksta ovaploćuje se i ostvaruje njena uloga u procesu *upoznavanja sa značajem i značenjem pisma i teksta*, kao prva spoznaja upotrebne vrijednosti vještina čitanja i pisanja. Sudeći po reakcijama najmlađe djece, odnosno oponašanju čitanja odraslih kada u ruke uzmu slikovnicu, ona veoma rano razumiju odakle dolazi priča koju rado slušaju. U godini pred školu i prvom razredu, mališani kojima se prethodno čitalo i koji su imali priliku da prate čitanje slikovnica i da ih razgledaju, sasvim su svjesni i slikovnog i tekstovnog dijela stranice ili dvostranice i činjenice da priča koju slušaju proizilazi iz strukture teksta. Prethodna iskustva podsjećaju ih da su iz slikovnica saznali mnoge zanimljive stvari, te da su u njihovom čitanju/slušanju posebno uživali. Takođe, da se sve to može ponoviti. Kako je u slikovnicama uglavnom data cjelovita priča/tekst, razgovor o slušanom/čitanom pomoći će djeci da dokuče značenja koja u tekstu postoje i prodube emociju i doživljaj koji je on proizveo.

Zahvaljujući pismu moguće je dobiti još neke važne informacije o slikovnici, pa dječju pažnju treba usmjeriti na prvu koranicu gdje dominira naslovna ilustracija sa krupno napisanim naslovom, kao i ime autora priče/teksta. Naslovna ilustracija zajedno sa naslovom pruža mogućnost predviđanja sadržine teksta/priče koja slijedi. Treba, takođe, pogledati impresum ili posljednju koranicu, gdje se obično nalazi ime ilustratora, izdavača, godina izdanja i slično. Na takav način djeca će uočiti da se mnoge informacije o knjizi dobijaju upravo zahvaljuju-

ći zapisu i istovremeno će sticati dragocjena znanja o knjigama uopšte (prema Burke-Walsh, 2001). Aktivnosti kojima se ističe značaj pisanog jezika i njegovog značenja u različitim situacijama u vrtićkoj godini pred školu i prvom razredu osnovne škole, u stimulativnom okruženju u kojem se kontinuirano podstiče intrinzična motivacija za slušanje/čitanje tekstova različitih vrsta (i umjetničkih i neumjetničkih), ključni su korak u razvijanju razumijevanja važnosti ovih vještina za svakodnevni život čovjeka. Možemo slobodno reći da je upoznavanje s tekstom i razumijevanje njegovog značenja i značaja u pretčitačkom periodu prvi motivišući faktor za savladavanje kompleksnih vještina čitanja i pisanja.

Naredni važan korak u usvajanju vještina čitanja i pisanja u kojem slikovnica može imati značajnu ulogu jeste *uvježbavanje orijentacije u tekstu i upoznavanje s pismom*. U predškolskoj ustanovi i tokom prve godine u školi, osim uvida u značaj i značenje pisma i teksta, djeca su u mogućnosti da razvijaju svijest o grafičkoj formi i organizaciji teksta i tehničkim karakteristikama pisma. Sa tim ciljem djeci treba omogućiti da vide tekst u slikovnici kako bi spontano, a povremeno i ciljano, kroz razgovor sa vaspitačem/učiteljem, razmatrali i usvajali njegov grafički oblik i način organizacije, što podrazumijeva uočavanje pasusa, rečenica i riječi i njihov raspored u tekstu. Posmatranje teksta koji vaspitač/učitelj čita uz pokazivanje redaka omogućuje djeci da shvate da se tekst čita odozgo nadolje i slijeva nadesno. Predložene aktivnosti ne treba da budu primarne tokom rada sa slikovnicom, već da, kao prateće aktivnosti, pomognu djeci da upoznaju svijet pisanog jezika i doprinesu razumijevanju njegovog funkcionisanja i primjene.

U periodu početnog opismenjavanja vaspitač/učitelj može praviti različite zapise na flip-čartu ili table, s ciljem podsjećanja na ono o čemu se razgovaralo prije čitanja slikovnice (na primjer, predviđanje njene sadržine na osnovu naslovne ilustracije, o kome ili o čemu se u slikovnici govori i sl.) i poslije čitanja (imena likova, nazivi predmeta, bića i pojava, ključni događaji i mjesto gdje se odvijaju, riječi koje su naučili...). Dok prate proces kodiranja/zapisivanja na tabli, djeca razumiju da se ono što oni govore pretače u određene simbole, da ti simboli imaju značenja, da se cjelovit zapis sastoji od manjih cjelina – uočavaju rečenice i riječi kao zasebne vizuelne jednice, da se rečenica sastoji iz više riječi, a riječ iz više znakova (slova) od kojih možda neke poznaju, uočavaju da postoje velika i mala slova i da se piše isto kao što se čita – slijeva nadesno i odozgo nadolje. Zatim, da na početku cjeline koja se zove rečenica stoji veliko slovo, a na kraju različiti znaci čiji naziv i značenje vrlo brzo zapamte itd. Takođe, da su zapisi trajni i da im se možemo vraćati i nanovo ih čitati prisjećajući se priče, likova, događaja, zajedničkih predviđanja i procjena... Na taj način produbljuju se spoznaje o samom pismu, njegovim posebnostima i namjeni, a da se eksplisitno ne saopštavaju, ne razmatraju i ne definišu podaci, pojave i pojmovi.

Očekivano je da tekst objavljene slikovnice bude gramatički i pravopisno korektan i strukturiran u skladu sa posebnostima tekstovne vrste. Takođe, štampan po određenim pravilima u odnosu na veličinu i oblik slova i uspostavljanje kontrasta između boje slova i njihove podloge – u smislu lakšeg čitanja.

Rad sa slikovnicom u periodu početnog opismenjavanja može dati značajan doprinos i na leksičkom nivou. Upoznavanje sa novim riječima, tj. *razvoj leksike i bogaćenje rječnika* jedan je od prvih jezičkih nivoa koji se intenzivno unapređuje u vrtićima, s obzirom na to da od njega zavisi razvoj i drugih činilaca jezičkog sistema (Stolt, Haataja, Lapinleimu, Lehtonen, 2008; Bates i Goodman, 1997, 1999), a posebno razumijevanje jezičke poruke i njeno kreiranje. U mlađim razredima osnovne škole težište je na praktičnim vježbama, što se u dobroj mjeri ostvaruje „rječničkom raščlambom i objašnjavanjem riječi u književnim tekstovima koji se interpretiraju” (Težak, 1996: 370).

Leksika u tekstu slikovnice bazično treba da bude prilagođena uzrastu kojem je namijenjena. Istovremeno, svaka nova slikovnica nudi i nova saznanja: otkrivaju se lekseme koje u vokabularu djece ne postoje, čije značenje im je nepoznato ili manje poznato i nužno ga je otkriti kako bi se dosegao smisao većih cjelina – rečenice, pa i samog teksta. Nekoliko je strategija za bogaćenje rječnika na osnovu pročitano: neposredan susret sa novim i manje poznatim riječima u tekstu, poučavanje na osnovu vođenog razgovora u kojem učestvuju djeca i vaspitač/učitelj (prije ili nakon čitanja teksta); otkrivanje značenja riječi na osnovu zaključivanja iz konteksta i otkrivanje značenja nepoznatih i manje poznatih riječi prije čitanja teksta i nakon čitanja teksta (prema Visinko, 2014). I u ovom periodu, na osnovu tematike slikovnice i sadržine koja zahtijeva primjenu određenih pojmova i termina čije značenje većini nije blisko, moguće je organizovati leksička vježbanja najčešće ograničena na semantiku riječi. Usvajanje novih riječi i njihovo razumijevanje omogućava djeci da se preciznije izražavaju prilikom komunikacije sa vršnjacima, odraslima i okruženjem u cjelini, ali i da lakše i bolje razumiju onoga ko im određenu poruku šalje. U pretčitačkom periodu ovakve aktivnosti proširuju i bogate sposobnosti učenika za razumijevanje i prihvatanje čitanog teksta.

Na fonološkom nivou, čiji predmet interesovanja jesu glasovi jezika, u fazi početnog opismenjavanja posebno je važan *razvoj fonemske i fonološke svjesnosti*. Prepoznavanje činjenice da se izgovorena riječ sastoji od glasova i uočavanje njihove pozicije u riječi, a zatim i redosljeda – vještina je bez koje čitanje, tj. dekodiranje napisanog, a zatim i pisanje, tj. kodiranje izgovorenog, ne mogu započeti. Uočavanje početnog i završnog glasa u riječi startni je korak u razvoju fonemske osjetljivosti (posjedovanje vještine) i fonemske svjesnosti (razmišljanje o fonemskim vještnama) (Cunningham, 1990). Fonemska svjesnost jeste „mogućnost djeteta da svjesno raspozna glasove u riječi, njihov broj i

položaj, te svjesno razmišlja o strukturi riječi i mijenja ju ispuštanjem, dodavanjem, zamjenom i preokretanjem glasova” (Čudina-Obradović, 2014: 114). Fonološka svjesnost obuhvata vještine prepoznavanja rime i slogova i uočavanje riječi kao djelova rečenice i razvija se tokom predškolskog čitanja/slušanja priča, kazivanja pjesama u rimi i njenog uočavanja, pa se oblici fonološke svjesnosti pojavljuju u prepoznavanju, rastvaranju i smišljanju rime, slijevanju glasova u riječ, rastavljanju riječi na slogove (dvosložne i višesložne) i sl. S razvijanjem navedenih sposobnosti može se, shodno mogućnostima, početi veoma rano, ali vježbe za njihov razvoj posebno se primjenjuju u godini pred polazak u školu (Čudina-Obradović, 2014).

Kako se fonemska svjesnost razvija „od slušne percepcije većih leksičkih jedinica prema manjim” (Čudina-Obradović, 2014: 117), slikovnica postaje veoma zanimljivo i motivišuće polazište za uvođenje djece u pomenute spoznaje. Analitičko-sintetička vježbanja tokom kojih se barata samo nasumično odabranim riječima nijesu dovoljno inspirativna da bi se sačuvala motivacija djece/učenika da u njima učestvuju. No, kada se u taj posao kreće od priče/teksta kao cjeline koja plijeni i čuva dječju pažnju, pa se iz tog zanimljivog konteksta izdvajaju rečenice i riječi koje se zatim rastavljaju na glasove, a nakon toga se, putem sinteze, sve ponovo sklapa u cjelinu, onda aktivnost dobija smisao i ima ritam koji djecu podstiče da aktivno promišljaju, uočavaju i zaključuju. Značaj analitičko-sintetičkih vježbanja za postizanje fonemske svjesnosti koja polaze od cjelovitih tekstova različitih vrsta potvrđuje i više naučnih istraživanja predškolske i školske fonemske svjesnosti (Cunningham, 1990; Čudina-Obradović, 1999; Kolić-Vehovec, Bajšanski 2003; Anthony i Lonigan, 2004; Gromko, 2005; Pufpaff, 2008).

Paralelno s razvijanjem fonetske i fonološke svjesnosti, djeca tokom prvog razreda, iako se slova još uvijek sistematski ne usvajaju, počinju da uočavaju vezu između glasa i slova, začinjući još jedno ključno saznanje. „Grafofonemsko znanje odnosi se na vezu između grafema i fonema, podrazumijeva početno utvrđivanje korespondencije grafema – fonema, da bi se tokom učenja čitanja vodilo ka automatizaciji putem slivanja (ščitavanja) i tečnom čitanju” (Vučković, 2017: 71, 72).

Morfološki i sintaksički razvitak govora počinje u vrtiću i nastavlja se u školi. Kroz postupno izučavanje tokom obrazovanja, djeca na osnovu imanentne gramatike, usvojene tokom ranog učenja jezika, uočavaju, razumijevaju i osvješćuju jezik kao sistem znakova i zakonitosti na osnovu kojih funkcioniše. Važan činilac ovoga procesa jeste didaktička ili školska gramatika, prilagođena i prijemčiva mladim govornicima i njihovim mogućnostima poimanja i prihvatanja jezičkih zakonitosti (Težak, 1996).

U prvom ciklusu osnovne škole nastava *morfologije i sintakse* obuhvata osnov-



ne pojmove, pa učenici obično „zapažaju pojedine jezičke jedinice najčešće bez njihovog definisanja” (Mičić, 2016, 21). Tako se na *morfološkom nivou* djeca upoznaju sa onim riječima čiji se oblik mijenja u skladu sa rodom, brojem, vremenom i licem, pa iako će ovu oblast izučavati do kraja obrazovanja shodno uzrastu, svako čitanje gramatički korektnog teksta, pa tako i teksta slikovnice, pruža mogućnost uočavanja različitih oblika iste riječi i razumijevanje njenog značenja u kontekstu.

*Sintaksa* je nivo analize koji se tiče pravila po kojima se riječi kombinuju u rečenice, pa u prve tri godine u školi djeca upoznaju prostu rečenicu, njene komunikativne funkcije, kao i osnovne konstituente. Pojam *rečenica*, u skladu sa predmetnim programom, djeca će usvojiti u drugom razredu i operacionalizovati njegovu primjenu, ali će rečenicu kao cjelinu uočiti mnogo ranije – kako u vrtiću, tako i tokom pripreme godine u školi. Kako se induktivno-deduktivni pristup pokazao kao efikasan u poučavanju gramatici i pravopisu (Težak, 1996; Nikolić, 2009), to se i rečenica prvenstveno uočava u širem kontekstu čiji je sastavni dio, pa svrhovitost slikovnice u nastavi sintakse prepoznajemo već u tom dijelu. Zajedničko čitanje, osim što omogućava djeci da uvide grafičke posebnosti rečenice, otvara i mogućnost da osjete njena različita značenja – njome se nešto saopštava, pita, zapovijeda ili se izražava jaka emocija. Tako su, kroz prijatan ugođaj slušanja priče ili nekog drugog zanimljivog teksta i razgledanja slikovnice, već spremni da razumiju vrste rečenica po značenju (obavještajne, upitne i uzvične), otkrivajući unaprijed njihovu komunikativnu funkciju. Jasno je da na uzrastu o kojem je riječ vaspitač/učitelj ova saznanja povezuje isključivo s tekstom, zadržavajući se u oblasti razumijevanja i doživljaja slušnog/čitnog. Djeca uočavaju funkcije rečenica u tekstu slikovnice, npr. intonaciju upitne rečenice kada se Crvenkapa sretne sa vukom u šumi, intonaciju uzvične rečenice kada ga zatekne umjesto bake, kao i pripovjedački ritam obavještajnih rečenica.

Polaganje od gramatičkih nivoa i promišljanje o njima pomaže vaspitaču/učitelju da osmisli i planira odgovarajući i efikasan postupak za osvješćivanje njihovih segmenata i tokom pripremnog perioda za usvajanje vještina čitanja i pisanja.

Susret djeteta sa slikovnicom od predškolskog uzrasta pa nadalje može obezbijediti *razvoj ljubavi prema knjizi i pisanoj riječi* i želju djeteta da sluša priču i da, kasnije, samostalno čita. Čitanje/slušanje slikovnice poetskog tipa organizuje se u drugačijim okolnostima u odnosu na poučne i informativne – takvo čitanje/slušanje treba da se događa u okruženju kojim se obezbjeđuje uranjanje u svijet slikovnice i potpuno uživanje u priču. Cilj ovoga čitanja/slušanja jeste buđenje emocije i posebnog doživljaja izazvanog sadržinom pročitnog. Ljubav prema knjizi imperativna je i svevažeća vrijednost koja se tokom obrazovanja razvija, pa metodički pristupi u interpretaciji prvih književnoumjetničkih



sadržaja mogu značajno uticati na intrinzično-motivacioni i čitalačko-interesni impuls djece i potrebu za daljim traganjima u književnoumjetničkom svijetu (Novović i Popović, 2019b).

Rosandić (2005) ističe da prvu fazu književnog vaspitanja u predškolskom razdoblju karakteriše sposobnost doživljavanja događaja i likova, neverbalno i verbalno iskazivanje doživljaja, slušanje umjetničkih tekstova (stihova i kraćih proznih tekstova), kao i pamćenje i kazivanje stihova. Tokom druge (naivno-realističke) faze koja obuhvata školsko razdoblje (prva tri razreda, od šeste do devete godine) započinje sistemski (didaktičko-metodički) osmišljeno književno vaspitanje i obrazovanje prema aktuelnim nastavnim programima. Učenici tog uzrasta u literarno-estetskoj komunikaciji pokazuju sposobnost estetskog percipiranja, doživljavanja i uživanja, zamišljanja (fantazijsko mišljenje), pamćenja pojedinosti, reprodukcije fabule, prepoznavanja teme, razlikovanja vrste teksta (stih, proza), etičke i socijalne karakterizacije likova, raščlanjivanja i opisivanja teksta (Rosandić, 2005).

Ovladavanje pismenošću na uzrastu šest i sedam godina za djecu znači da su sposobna da otkriju tajnu nastanka i značaja štampane riječi, dok ih dalji razvoj ovih vještina vodi ka samostalnosti u svijetu literature i ostvarivanju čvršće veze sa svijetom odraslih (Burke-Walsh, 2001).

Ukoliko se adekvatno i blagovremeno odgovori na potrebe djece, zasnovano na prepoznavanju i poznavanju njihovih sposobnosti, te postave izazovi koji će djecu motivisati za nova saznanja, otvara se mogućnost kontinuiranog razvoja ljubavi prema lijepoj književnosti i knjigama uopšte i trajno buđenje želje da se iznova i iznova čita.

## Zaključak

Slikovnica kao „prvi strukturirani čitateljski materijal” (Martinović i Stričević, 2011: 39) namijenjen, prijemčiv i djeci dopadljiv, jedinstvom slike i teksta plijeni i čuva pažnju mladih čitalaca, obezbjeđujući njihovo vraćanje čudesnom svijetu znakova i slika i značenjima koji iz njega proizilaze. Ovaj slikovno-jezički produkt cjelovitošću pripovjedno-poetske ili informativne tekstovne strukture koju djeci prenosi, dosljednom i kreativnom realizacijom svih segmenata njegove jezičke funkcije postaje efikasno polazište u savremenoj nastavi početnog opismenjavanja. Oplemenjujući i bogateći samu po sebi prilično šturu nastavu početnog opismenjavanja novim značenjima, slušanje/čitanje slikovnice demonstrira, prije svega, jednu od ključnih funkcija pisanog jezika – da stvara značenja, prenosi informacije ili pruža mogućnost uživanja u ljepoti pročitano. Savladavanje pretčitačkih vještina i usvajanje neophodnih znanja od osvješćiva-

vanja značaja pisanog jezika i pisma uopšte, preko uočavanja njegovih karakteristika i poučavanja jeziku u okviru određenih jezičkih nivoa kao sastavnica usmenog i pisanog jezika, pa sve do razvoja ljubavi prema knjizi i lijepoj književnosti – „mala” knjiga, kako smo pokazali, može zauzeti važno mjesto u pripremnom periodu za usvajanje čitanja i pisanja i učiniti ga periodom u kome se uživa i koji se pamti. Stoga je preporučujemo kao efikasno sredstvo u procesu razvoja jezika i utemeljenja početnog opismenjavanja na starijem vrtićkom i mlađem školskom uzrastu.

### Literatura:

- Anthony, J. L., & Lonigan, C. J. (2004). The Nature of Phonological Awareness: Converging Evidence from Four Studies of Preschool and Early Grade School Children. *Journal of Educational Psychology*, 96 (1), 43–55.
- Burke-Walsh, K. (2001). *Kreiranje vaspitno-obrazovnog procesa u kojem dijete ima centralnu ulogu – metodološki priručnik za rad sa djecom uzrasta 6 i 7 godina*. Podgorica: Pedagoški centar Crne Gore.
- Crnković, M. i Težak, D. (2002). *Povijest hrvatske dječje književnosti od početaka do 1955. g.* Zagreb: Znanje.
- Cunningham, A. (1990). Explicit and implicit instruction in phonemic awareness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 50 (3), 429–444.
- Čačko, P. (2000). Slikovnica, njezina definicija i funkcije, u: Javor, R. (prir.). *Kakva knjiga je slikovnica: zbornik (12–17)*. Zagreb.: Knjižnice grada Zagreba.
- Čudina-Obradović, M. (1996). *Igrom do čitanja, igre i aktivnosti za razvijanje vještina čitanja u djece od 3. do 10. godine*. Zagreb: Školska knjiga.
- Čudina-Obradović, M. (1999). Utjecaj obitelji na kongnitivno funkcioniranje i razvoj čitanja. *Revija za sociologiju*, 30 (3–4), 195-210
- Čudina-Obradović, M. (2000). *Kad kraljevna piše kraljevcu – psihološki temelji učenja čitanja i pisanja, priručnik za učiteje*. Zagreb: Udruga roditelja Korak po korak.
- Čudina-Obradović, M. (2014). *Psihologija čitanja od motivacije do razumijevanja*. Zagreb: Golden marketing i Tehnička knjiga.
- DeBruin-Parecki, A. (2009). Establishing a family literacy program with a focus on interactive reading: The role of research and accountability. *Early Childhood Education Journal*, 36, 385–392.
- European Commission (2018). Council recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance). *Official Journal of the European Union* (2018/C, 189/01), 4.6.2018.

- Gromko, J. E. (2005). The Effect of Music Instruction on Phonemic Awareness in Beginning Readers. *Journal of Research in Music Education*, 53 (3), 19–209.
- Gazdić-Alerić, T., Alerić, M., Budinski, V., Kolar-Billege, M. (2016). Čitanje kao višefunkcionalna kompetencija, u: Devjak, T. i Saksida, I. (ur.). *Mednarodni posvet Partnerstvo Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani in vzgojno izobraževalnih inštitucij. Zbornik znanstevih in strokovnih pripevkov*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Hameršak, M., Zima, D. (2015). *Uvod u dječju književnost*. Zagreb: Leykam international d.o.o.
- Karemarker, A., Pitchford, N., & O'Maley, C. (2010) Does whole-word multimedia software support literacy acquisition? *Reading and Writing*, 23 (1), 31–51.
- Kolić-Vehovec, S., i Bajšanski, I. (2006). Metacognitive strategies and reading comprehension in elementary-school students. *European Journal of Psychology of Education*, 21 (4), 439–451.
- Korat, O., & Shamir, A. (2012). Direct and Indirect Teaching: Using E-Books for Supporting Vocabulary, Word Reading, and Story Comprehension for Young Children. *Journal of Educational Computing Research*, 46 (2), 135–152.
- Kordigel-Aberšek, M. i Saksida, I. (2002). *Jaz pa berem 1. Priročnik za učitelje*. Ljubljana: Rokus.
- Kos-Paliska, V. (1997). Likovni govor slikovnice, u: Javor, R. (ur.). *Dječja knjiga u Hrvatskoj i danas* (88–94). Zagreb: Knjižnice grada Zagreba.
- Kraći program za područja aktivnosti u predškolskom vaspitanju i obrazovanju – rad sa djecom godinu pred polazak u školu* (komisija: Vuksanović, P., Novović, T., Miliđrag, M., Novović, D., Badnjar, I., Vuljaj, F.). (2011). Podgorica: Zavod za školstvo.
- Marjanovič-Umek, Lj., Kranjc, S., Fekonja, U., Bajc, K. (2008). The effect of preschool on children's school readiness. *Early Child Development and Care*, 178 (6), 569–588.
- Martinović, I. i Stričević, I. (2011). Slikovica: prvi strukturirani čitateljski materijal namijenjen djetetu. *Libellarium*, IV/1, 39–63.
- Mićić, V. (2016). *Sintaksa proste rečenice u razrednoj nastavi*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Drucker, K. T. (2012). *PIRLS 2011*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Nikolić, M. (2009). *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Novović, T. i Popović, D. (2019a). The Role and Application of Picture Books in Pre-school Practice. *Educational studies Moscow*, No 4, 160–184.
- Novović, T. i Popović, D. (2019b). Pedagoški značaj slikovnice u radu s djecom predškolskog uzrasta. *Vaspitanje i obrazovanje*, No 2, 63–76.

- Predmetni program Crnogorski-srpski, bosanski, hrvatski jezik i književnost, I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII i IX razred osnovne škole* (komisija: Popović, D., Durković, N., Kuzmanović-Laković, D., Gošović-Perović, J.). (2017). Podgorica: Zavod za školstvo.
- PISA 2015. u Crnoj Gori – rezultati.* (2017). Dmitrović, D. (ur.). Podgorica: Ispitni centar.
- Pufpaff, L. A. (2008). Barriers to participation in kindergarten literacy instruction for a student with augmentative and alternative communication needs. *Psychology in the Schools*, 45 (7), 14–24.
- Rosandić, D. (2005). *Metodika književnog odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Shamir, A., & Shlafer, I. (2011). E-books effectiveness in promoting phonological awareness and concept about print: A comparison between children at risk for learning disabilities and typically developing kindergarteners. *Computers & Education*, 57 (3), 1989–1997.
- Stričević, I. (2006). *Projekt Čitajmo od najranije dobi*. [www.hkdrustvo.hr/datoteka/130](http://www.hkdrustvo.hr/datoteka/130) (15.04.2020)
- Stolt, S., Haataja, L., Lapinleimu, H., & Lehtonen, L. (2008). Early lexical development of Finnish children – a longitudinal study. *First Language*, 28 (3), 259–279.
- Težak (1996). *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 1*. Zagreb: Školska knjiga.
- Visinko, K. (2014). *Čitanje, poučavanje i učenje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Vučković, D. (2017). Poučavanje i usvajanje čitalačke pismenosti u mlađim razredima osnovne škole u Crnoj Gori. *Inovacije u nastavi*, XXX, 2017/2, 68–81.

Dušanka Popović  
Faculty of Philology  
Nikšić  
Tatjana Novović  
Faculty of Philosophy  
Nikšić

## THE ROLE OF PICTURE BOOKS AT THE BEGINNING STAGE OF LITERACY DEVELOPMENT IN KINDERGARTEN AND SCHOOL

**Abstract:** Starting from the importance of vertical correlation in education and the characteristics of the picture book as the child's first book, in our text we emphasize the ways in which this particular object familiar to children and composed of two different codes – images and words intertwining and complementing each other, can be used functionally in early literacy development. By connecting the pre-school level with the first cycle of primary school (especially the first grade), we are trying to highlight the necessity of continuity in teaching at these two educational levels, which form the basis and provide an impetus for further development and full achievement of literacy competence through the development of a specifically human phenomenon – language, on which the kind of literacy we are talking about rests. Considering primarily the linguistic role of the picture book, i.e. its segments – noticing the meaning and significance of the written text, its features and ways of functioning, practicing orientation within the text and getting acquainted with the alphabet, development of vocabulary, phonemic and phonological awareness as the first condition for reading and writing skills as well as the morphological and syntactic levels of language accessible to the age and, last but not least – the development of love for the written word and fostering intrinsic motivation for more reading in the future, our paper looks at the ways in which the picture book can contribute to a more interesting and meaningful development of early literacy as well as the knowledge and skills necessary in learning to read and write.

**Key words:** early literacy development, picture book, language, language activities, literacy.

Ivana Đorđev  
Visoka škola strukovnih studija za vaspitače  
„Mihailo Palov”  
Vršac  
Ana Novčić  
Predškolska ustanova „Moja družina”  
Beograd  
ivanacurcin@yahoo.com

UDK: 087.5:373.2  
Pregledni rad  
Primljen: 1.04.2020.  
Prihvaćen: 27.05.2020.

## SLIKOVNICA U PROSTORIMA DETINJSTVA - OSVRT NA ISTORIJU NASTANKA, ZNAČAJ I ULOGU SLIKOVNICA U DEČJEM RAZVOJU<sup>1</sup>

**Sažetak:** Slikovnica je prva knjiga sa kojom se dete susreće. Uz nju, dete raste, razvija se i uči. Slikovnica igra veoma važnu ulogu i u ranom opismenjavanju dece; ona je potpora za čitanje i pisanje, te stvaranje ljubavi prema knjigama kao jednom od najvažnijih sredstava za prenošenje znanja i razvijanje navike čitanja. Odrasli imaju značajnu ulogu da uvedu dete u svet pismenosti, a slikovnica je najbogatiji izvor sa kojim se dete može susresti u ranom dobu. Slikovnica u najmlađem uzrastu podstiče uočavanje, razmišljanje i verbalno izražavanje, razvija maštu, utiče na emocionalni razvoj i usvajanje estetskih stavova. U ovom radu, na osnovu relevantne literature, objedinili smo osnovna saznanja o slikovnici i vrstama slikovnica, njenim funkcijama i ulozima. Pažnju smo posvetili i kriterijumima za izbor slikovnica, kao i istoriji nastanka slikovnica. Primarni cilj ovog rada jeste da se istakne važnost slikovnice u sveukupnom dečjem razvoju, a pogotovo u razvoju govora.

**Ključne reči:** slikovnice, vrste slikovnica, funkcija slikovnice, kriterijumi za izbor slikovnica, istorija nastanka slikovnica.

---

<sup>1</sup> Rad predstavlja preoblikovan i dopunjen ekscerpt iz diplomskog rada *Osnovne intencije slikovnica u oblasti razvoja govora dece jaslenog uzrasta*, odbranjenog 8. februara 2019. godine, Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov” .

## Uvod

Slikovnicu, između ostalog, možemo definisati i kao: „prvu knjigu u životu deteta, prelaz od situacijskog konteksta na kontekst simbola” (Majhut i Zalar, 2008, prema Martinović i Stričević, 2011: 71). Takođe, slikovnica se ubraja u vizuelna sredstva koja se koriste i u vaspitno-obrazovnom radu u oblasti razvoja govora dece jaslenog, mlađeg, srednjeg i starijeg predškolskog uzrasta (Kelemen Milojević, 2017: 51; Kelemen Milojević i Đorđev, 2017: 367).

Primarni jezik slikovnice je slika pomoću koje se lakše savladava i konzervira vreme i prostor i pruža doživljaj celine i detalja. Postoje slikovnice koje ne sadrže tekst, ali odrasli detetu tumače slike, tj. stvaraju priču na osnovu njih. Ukoliko je tekst prisutan, on je u drugom planu i predstavlja objašnjenje slike. Nasuprot tome, postoje i knjige u kojima slika prati tekst (ilustrovane knjige)<sup>2</sup>. Značenje slikovnica stvara se interakcijom tekstualnog i slikovnog nivoa koja pravi razlike između slikovnice i ilustrovane knjige.

Slikovnica ima sadržajno jedinstvo toka priče, teme i pojmovnog okvira, razvijenog kroz sled slika koje sačinjavaju knjigu (ALA, 2008, prema Batarelo Kokić, 2015: 378). Dete ne gleda sliku samo sa estetskog aspekta, nego se prema njoj postavlja aktivno i prima informacije o okruženju. Slikovnica je kratka, tematski raznolika i pomaže detetu u upoznavanju okoline (biljnog i životinjskog sveta, ljudskih delatnosti i sl.), kao i u uspostavljanju (unutrašnjeg) odnosa između čitaoca/gledaoca i sveta.

### Slikovnica sa istorijskog aspekta

Početni oblik slikovnica pojavio se još pre nove ere. Prva pisma bila su u obliku slika, pomoću kojih su ljudi formirali svoje poruke. Prvobitne kulture su se grafički izražavale crtežom – znacima, tj. likovnom apstrakcijom konkretnog sveta. Od tih apstrakcija se razvio još komplikovaniji sistem znakova – pisma. Na sličan način dete doživljava i prima poruke od okruženja, najpre slikama – slikovnicom koja je prilagođena njegovim identifikacijskim sposobnostima.

Smatra se da su preteče slikovnica bile ilustrovane biblije za decu, brošure i ilustrovana izdanja basni. Prva slikovnica za decu koja su pohađala školu odštampana je 1658. godine u Nirnbergu pod nazivom *Svet u slikama (Orbis sensualium pictus; vidi Sliku 1)*. Napisao ju je češki pedagog Jan Amos Komenski (lat. Comenius, češ. Jan Amos Komenský) na latinskom jeziku. Knjiga je bila

---

<sup>2</sup> U ilustrovanim knjigama uz tekst nalaze se i ilustracije koje predstavljaju napisano. Razlika između slikovnice i ilustrovane knjige je u tome što je u ilustrovanim knjigama tekst detaljan i jasan, a u slikovnici on je kratak (ponekad ga čini samo jedna reč). Takođe, u ilustrovanoj knjizi tekst se može odvojiti od ilustracija – jedno i drugo imaju podjednaku važnost za njeno shvatanje.

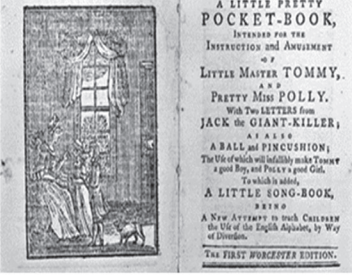
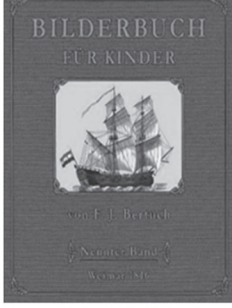
namenjena i odraslima, a Komenski ju je osmislio tako što je na levoj strani postavio ilustracije, a na desnoj strani opis tih ilustracija (vidi Sliku 2). Na taj način, čitalac prvo posmatra slike, čemu sledi njihov opis. Učenik proba samostalno da razume sliku pre nego što dođe do njenog objašnjenja. Takav koncept je gradivo veću interaktivnost između sadržaja knjige i učenika. Gradivo, tj. teme koje je Komenski izabrao bile su vezane za botaniku, zoologiju, religiju i ljudske aktivnosti. Ilustracije unutar slikovnice su rađene drvorezom i bile su crno-bele. „Ovo delo se smatra i nekom vrstom enciklopedije i leksikona u slici [...] i takođe je bilo preteča audio-vizuelne tehnike i leksičkog pristupa učenju jezika” (Kelemen Milojević, 2017: 58).

<p>Slika 1. <i>Svet u slikama</i> (<i>Orbis sensualium pictus</i>)</p>	<p>Slika 2. Deo knjige <i>Svet u slikama</i> (ilustracija sa objašnjenjem)</p>


Džon Njuberi (John Newbery) smatra se piscem koji je prvi izdao knjigu namenjenu isključivo deci. To je bila *Mala zgodna džepna knjižica* („Little pretty pocket book, v. Sliku 3), štampana 1744. godine. Knjiga se sastojala od pesama za svako slovo abecede. Na tržištu se pojavljivala sa loptom za dečake, a sa jastučićem za igle za devojčice. Ilustracije su takođe, kao i u *Svetu u slikama*, crno-bele boje.

Za prvog tvorca slikovnice Evropljani smatraju Fridriha Johana Džastina Bertruha (F. J. J. Bertuch). On je 1792. godine objavio izdanje *Slikovnice za decu* (*Bilderbuch für Kinder*; v. Sliku 4). Smatrao je da je slikovnica sastavni deo dečjeg života i dečje sobe i da učenje treba započeti prvenstveno slikama. Ilustracije u Bertruhovim slikovnicama bile su u boji. Širom Evrope počele su da se izdaju slikovnice koje pomažu deci u učenju čitanja i pisanja (uz svako slovo dolazila bi odgovarajuća ilustracija koja je implicirala na predmet koji počinje tim slovom).



	
<p>Slika 3. <i>Mala zgodna džepna knjižica</i> (<i>Little pretty pocket book</i>)</p>	<p>Slika 4. <i>Slikovnice za decu (Bilderbuch für Kinder)</i></p>

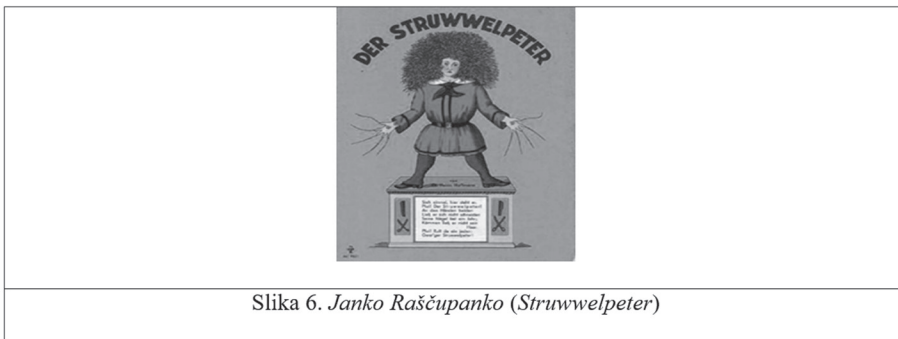
Napretkom štamparstva slikovnice su poprimale današnji izgled (u njima je bilo slika u boji, pravile su se od različitog materijala – tkanina, plastike, kartona i dr.). Slikovnice Džona Harisa (John Harris) bile su bogato ilustrovane i započele su trend slikovnica kakve znamo danas. Njegova poznata slikovnica jeste *Majka Habard* (*Mother Hubbard*, v. Sliku 5), prvi put objavljena 1805. godine.


<p>Slika 5. <i>Majka Habard (Mother Hubbard)</i></p>

Izdavači *Dean & Co* izdavali su jeftine, tematski raznovrsne slikovnice koje su bile velikih formata. To je, takođe, odigralo veliku ulogu u razvitku slikovnica. U toku 19. veka, 1830-ih godina, pojavljuju se slikovnice poetskog tipa. Usmena izlaganja počela su da se zapisuju i prilagođavala su se dečjoj slikovnoj literaturi. Dominirale su narodne lirske pesme i bajke. Tada su nastale slikovnice u kojima se priča prati nizom ilustracija. Do *četrdesetih* godina 19. veka drvorezi koji su se bojili ručno zamenjeni su ilustracijama koje su štampane u boji i koje su, u početku, bile lošijeg kvaliteta.

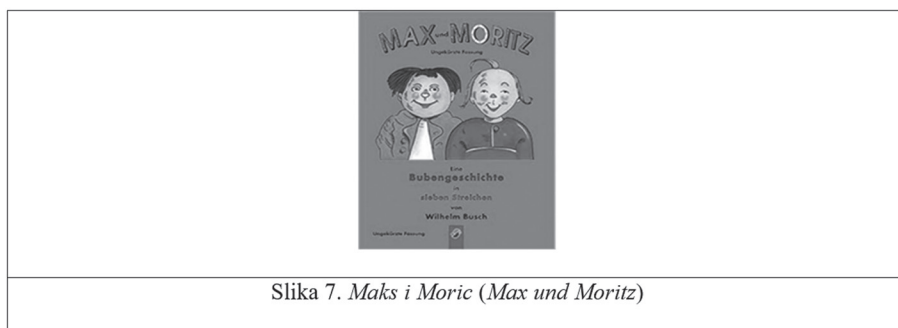
Lekar Hajnrh Hofman (Heinrich Hoffmann), nezadovoljan ponudom slikov-

nica na tržištu, izradio je slikovnicu *Vesele avanture i šaljive slike s 15 obojenih tabli za decu od 3 do 6 godina / Lustige Geschichten und drollige Bilder mit 15 kolorierten Tafeln für Kindern von 3 bis 6 Jahren* i ona se našla u prodaji 1845. godine. „Od 1847. godine ova slikovnica izlazi pod naslovom *Janko Raščupanko (Struwwelpeter)*” (Hadaš, 2016: 4). Slikovnica *Janko Raščupanko (Struwwelpeter)* obeležila je 19. vek i primer je modernog dizajna slikovnice (v. Sliku 6). Sastojala se od deset slika i stihova u priči. Svaka ilustracija imala je izraženo moralno značenje.



Slika 6. *Janko Raščupanko (Struwwelpeter)*

U drugoj polovini 19. veka pojavljuju se slikovnice sa igračkama, kao i ilustracijama koje su dominirale nad tekстом. „Sadržale su veliki broj slika i veoma malo teksta i većina ilustracija je bila u boji. Uglavnom su sadržale od 8 do 12 strana sa ilustracijama koje su pratile tekst neke priče” (Kovač, 2013: 3). Godine 1865. Vilhelm Buš (Wilhelm Busch) ilustruje knjigu u kojoj se pojavljuju dva nestašna dečaka, Maks i Moric (*Max und Moritz*, v. Sliku 7). Ovo delo je svojevrsna preteča stripa.



Slika 7. *Maks i Moric (Max und Moritz)*

Stvaralac prvih pop-up (engl. *pop-up*) slikovnica jeste Lotar Megendorfer (Lotar Meggendorfer). Svoje prvo delo objavio je 1862. godine u ilustrovanom komičnom nedeljniku – *Međunarodni cirkus (Internacionalee circus)*, v. Sliku 8).



Slika 8. *Internacionalni cirkus (Internacionalee circus)*

### Vrste slikovnica

Slikovnice nastaju sa određenom svrhom i iz različitih motiva, koji se vremenom menjaju i proširuju. Zbog toga ne postoji univerzalna klasifikacija slikovnica. One su podeljene na osnovu različitih kriterijumima, a u zavisnosti od aspekata posmatranja. Tako, na primer, autori Z. Diklić, D. Težak i I. Zalar (Diklić, Težak i Zalar, 1996, prema Derniković Gospočić, 2017) dele slikovnicu prema njenoj funkciji: na slikovnicu spoznajnog i poetskog tipa. N. Grafenauer (1978) slikovnice deli na tradicionalne, literarne, timske, strip, slikovnice bez reči i na realnu slikovnicu; M. Nikolajeva (2003) razlikuje slikovnice na osnovu količine slike i teksta (prema Martinović i Stričević, 2011). Tako se razlikuju slikovnice u kojima je odnos slike i teksta simetričan; u kojima se slika i tekst međusobno dopunjuju; i u kojima je odnos slike i teksta podeljen po stepenovima. B. Majhut i D. Zalar (2008, prema Kusulja, 2016) slikovnice dele na: osnovu oblika (leporelo, pop-ap, nepoderive, slikovnice igračke, multimedijalne slikovnice i elektroničke slikovnice); strukture izlaganja (narativne i tematske); sadržaja (sadržaj može biti raznolik – životinje, svakodnevnica, abecedni sadržaj slikovnica); na osnovu primenjene likovne tehnike i učešća recipijenta (lutkarske, fotografske, stvarni dečji crteži, ilustracije umetnika, strip-slikovnice...). U nastavku detaljnije ćemo predstaviti samo neke od prethodno navedenih vrsta slikovnica.

#### *Spoznajne slikovnice*

Slikovnice spoznajnog tipa (v. Sliku 9) zovu se još i edukativnim slikovnicama. Pomoću ovih slikovnica dete dobija informacije iz života tako što upoznaje prirodu i društvo koje ga okružuje. Takođe, razvijaju kod dece *pretčitalačke* veštine.



Slika 9. Spoznajna slikovnica *Bajka o labudu*

Sadržaj ovih slikovnica je veoma zanimljiv i na duhovit način govori o svakodnevnim stvarima, pojavama i vrednostima (o bojama, brojevima, životinjama, vremenu, prijateljstvu itd.). Sadržajem spoznajnih slikovnica dominira njihova edukativna i vaspitna uloga. One nemaju izraženu umetničku vrednost već donose nove informacije.

#### *Poetske slikovnice*

Prema I. Martinović i I. Stričević (2011), slikovnice poetskog tipa (v. Sliku 10) ne daju deci dovoljno pouzdana i precizna znanja, nego više deluju na njihovu maštu, ukus i estetiku, poput dečjih pesama i bajki. To su, dakle, dela koja nemaju eksplicitnu spoznajnu dimenziju, već umetničku ulogu. Ove slikovnice su kratke i vezane su za svakodnevni život. Zamisao ovih slikovnica je da deca uspostavljaju aktivan odnos prema svetu.



Slika 10. Poetska slikovnica *Znaš li koliko je sati?*

#### *Problemske slikovnice*

Cilj problemske slikovnice (v. Sliku 11) jeste da se detetu približi svakodnevni

život, ali iz dečje perspektive. Za autore ovih slikovnica ne postoje tabu teme. Takođe smatraju da ne postoji nijedna životna situacija koja je neobična da se o njoj ne bi moglo govoriti.



Problemske slikovnice bave se odnosima u porodici i društvu i vezane su za detetova osećanja, zdravlje i osobine njegove ličnosti. Teme koje se obrađuju u ovoj vrsti slikovnica su: rođenje, smrt, ljubomora, razvod roditelja, zlostavljanje u porodici; slikovnice „progovaraju” o strahovima vezanim za loš san, o strahu od vode, o važnosti deljenja i odnosima sa drugim ljudima itd. Dakle, reč je o slikovnicama koje pomažu detetu u suočavanju sa životnim problemima i njihovom prihvatanju, u pronalaženju idealnog rešenja, kao i razumevanju tuđih osećanja i razmišljanja. U problemskim slikovnicama najčešći likovi su životinje koje govore o određenim problemima.

### *Slikovnice „harmonike” (leporello)*

Slikovnice „harmonike” (leporello, v. Sliku 12) jedan su od prvih oblika slikovnica sa kojima se deca susreću. Namenjene su deci jasnog uzrasta, jer ne zahtevaju finu motoriku ruku da bi dete moglo da ih otvara i zatvara (Kovač, 2013). One se sastoje od šest do deset strana koje se savijaju poput harmonike. Svaka strana sadrži ilustraciju koja predstavlja celinu za sebe.



## Interaktivne slikovnice

Ove vrste slikovnica (v. Sliku 13) predstavljaju vezu između klasičnih i digitalnih slikovnica. Namenjene su, uglavnom, deci predškolskog uzrasta. Interaktivne slikovnice kroz raspoznavanje zvukova, boja i oblika razvijaju kod dece veštine opažanja i prepoznavanja. U njoj se dopunjuju slika i tekst. Najpopularnije su zvučne slikovnice koje oponašaju zvukove *životinja, vatrogasnih kola i slično*. Pored ovakvih, postoje i slikovnice koje reprodukuju određenu melodiju (uspavanje, na primer).



Slika 13. Interaktivna slikovnica *Crvenkapica*

## Pop-ap (engl. pop-up) slikovnice

Pop-ap slikovnica (v. Sliku 14) jeste „trodimenzionalna mehanizovana knjiga kod koje, okretanjem stranica, ilustracije 'iskaču' u prostor” (Kelemen Milojević, 2017: 57). Drugaćija je od drugih slikovnica jer prikazuje pokret, dubinu i trodimenzionalnost.<sup>3</sup> „Svaki nivo ilustracije na kraju je savijen pod pravim uglom i pričvršćen za donji nivo. Otvaranjem knjige ti nivoi se sami izdižu i stvaraju utisak trodimenzionalnosti” (Simić, 2015: 58).

<sup>3</sup> Prva pop-ap konstrukcija pojavila se sredinom 13. veka. Jedan manastir je posedovao primerak knjige koja je na svojim stranama sadržala i jedan pokretni deo (papirni točak, *volvell*), kako primećuje M. Simić (2015: 57). Drugi korak u razvoju pop-apa bile su klapne (flap), odnosno pokretni delovi koji pokrivaju deo ilustracije. U 16. veku, kada je seciranje bilo zabranjeno, flamanski lekar i osnivač moderne ljudske anatomije profesor A. Vezal (Andreas Vesalius), osmislio je način kako da svojim studentima što realnije dočara izgled i položaj unutrašnjih organa, mišića i kostiju. Ilustracijama ljudskog tela dodao je pokretne delove (tzv. klapne/flap), omogućivši studentima da „vide” i ispod površine kože (Simić, 2015: 58). Ernest Nister (1841–1906) je autor pop-ap konstrukcija kakve danas poznajemo. On je doneo na svet „slike koje ustaju” (*stands-ups*).



Slika 14. Primer pop-ap slikovnice

### *Taktilne slikovnice*

Taktilne slikovnice (v. Sliku 15) podstiču dete da razvije čulo dodira. Taktilne slikovnice se mogu prepoznati tako što već na naslovnoj strani imaju određeni materijal za taktilni doživljaj. Veoma poznata ovakva vrsta slikovnica kod nas jeste *Bebin dodir*.<sup>4</sup>



Slika 15. Taktilna slikovnica *Boje*

### **Funkcije slikovnica**

Slikovnice su, od samih njihovih početaka, pravljene sa određenim ciljem. Najpre su se koristile kao sredstva za poučavanje (moralno, duhovno i versko

<sup>4</sup> Posebna vrsta taktilnih slikovnica pomaže slabovidnoj i slepoj deci da dodiranjem dožive priče i druge tekstove za decu. Taktilna slika sačinjena je od raznovrsnih ispupčenja i udubljenja, pružajući detetu novu dimenziju u spoznaji sveta (opširnije v. Christensen Sköld, 2007).

obrazovanje i vaspitanje dece). S. Halačev (2000) navodi sledeće funkcije: bolje razumevanje dečjeg sveta, kao i podsticanje komunikacije, učenja, stvaranja iskustva (Halačev, 2000, prema Darmopil, 2017). Svrha slikovnice je da „pomogne detetu otkriti svet i medij pisane reči. Slikovnica razvija spoznajni svet deteta, izaziva emocije, razvija govor i bogati rečnik, zadovoljava detetovu potrebu za nečim novim” (Hadaš, 2016: 8). Ona, dakle, poseduje funkciju reprezentacije poznate stvarnosti; upravo je, zbog spoja slike i teksta, pravi medij za ostvarivanje navedene funkcije.

Jedna od važnih funkcija slikovnice jeste obrazovna funkcija. Ako ona poseduje obrazovnu funkciju, dete (na njemu primeran način) pomoću slikovnice spoznaje svet, pojave i odnose u sopstvenoj okolini. Slikovnica razvija sposobnost pamćenja – zapamćivanja logičnih odnosa, navikava dete na „upotrebu” knjige još od najranije dobi, razvija potrebu za njom; iz navedenih razloga valjalo bi da ona budu u dečjoj svakodnevnici (Zalar, 2008, prema Hadaš, 2016). Vaspitno-obrazovni potencijal slikovnice vidi se u sledećem: „promovisanje čitanja, vizuelno opismenjavanje, razvijanje kritičke kompetencije i podsticanje mašte” (Jerkin, 2014, prema Kusulja, 2016: 16).

Uzimajući u obzir prethodna tumačenja funkcija slikovnice, ostvaruju se svi potencijali koje ona poseduje i zbog toga moguće ju je odrediti kao „prvi strukturirani čitateljski materijal namijenjen djetetu” (Martinović i Stričević, 2011: 39), kao „multifunkcionalan čitateljski materijal” (Isto: 52). Funkcija slikovnice često određuje kojoj vrsti ona pripada. P. Čačko (2000) je utemeljio osnovne funkcije slikovnica; to su: informacijsko-obrazovna, spoznajna, iskustvena, estetska i zabavna. I. Martinović i I. Stričević (2011) dodale su još i govorno-jezičku funkciju (Marchesi, 2017). Sve prethodno navedene funkcije se prepliću, retko se događa da se jedna funkcija ostvaruje nezavisno od druge. Mi ćemo se ukratko osvrnuti na *funkciju slikovnice u oblasti razvoja govora dece*.

Slikovnica doprinosi razvoju govornog izražavanja dece tako što pospešuje pravilnu artikulaciju, bogati fond reči, može poslužiti u govornim vežbama, služi u razvijanju sposobnosti slušanja deteta, pomaže kod povezivanja izgovorene reči sa slikom, pravilnog oblikovanja rečenica, smislenog govora i odgovaranja na pitanja. R. Matić (1980) razlikuje nekoliko svrha slikovnice:

1. raznovrsna ispitivanja (istraživanja razvoja deteta);
2. vežbe diskriminacije i artikulacije glasova;
3. bogaćenje rečnika i razvitak pojmova;
4. razvijanje i bogaćenje rečenice;
5. razvijanje mašte;
6. vežbe razgovora;
7. opisivanje;
8. vežbe pričanja;
9. prepričavanje;
10. negovanje estetskih osećanja;
11. moralno vaspitanje;
12. razvoj pamćenja;
13. razvitak mišljenja koje je povezano sa govorom (Matić, 1980: 90).

Dobra slikovnica, prilagođena razvojnim mogućnostima deteta doprinosi i sledećem:



1. povezivanju govornog i pisanog jezika; 2. shvatanju slike i reči kao simbola koji prenose poruku; 3. razvoju kreativnog mišljenja; 4. stvaranju želje za preradom doživljenog kroz različite oblike istraživanja – pisanje, slikanje, oponašanje u igri uloga, pokret i pevanje; 5. usvajanje humanih poruka; 6. motivaciji za samostalno čitanje (Stričević i Maleš, 1995: 7, prema Kelemen Milojević, 2017: 58).

Govorno-jezička funkcija slikovnice je vrlo važna, jer podstiče razvoj fonetske i fonološke svesti, detetov morfološki i sintaktički jezički razvoj, usvajanje i bogaćenje rečnika, upoznavanje karakteristika teksta i načina njegovog funkcionisanja, kao i drugih pretčitalačkih veština.

### **Kriterijumi za izbor slikovnice**

Pre nego što detetu ponudimo slikovnicu, trebalo bi da se vodimo određenim kriterijumima izbora. Slikovnica, osim što je sredstvo zabave, takođe je sredstvo vaspitanja i obrazovanja, kao i sredstvo za razvoj deteta kao kulturne ličnosti. Njen sadržaj mora biti edukativan i samim tim treba da zadrži dečju pažnju. Sled priče mora biti prilagođen mogućnostima deteta kako bi ono moglo da prati događaje i uči iz njih.

Slikovnica koristi dva koda za komunikaciju: književni i likovni (što ujedno označava dvostruku procenu kvaliteta). Na ovom odnosu počiva sadržaj i značenje koje slikovnica prenosi, tj. potencijalni uticaj koji ona može imati na dete. Prilikom odabira i vrednovanja slikovnice posebnu pažnju treba obratiti na tekst i ilustracije, takođe u obzir treba uzeti uzrast deteta, opremljenost slikovnice i kvalitet izrade. Mi ćemo se ovoga puta osvrnuti samo na kriterijum uzrast dece.

#### *Izbor slikovnica na osnovu uzrasta dece*

Slikovnica pre svega treba da bude primerena detetovom uzrastu, što podrazumeva da treba da se prati detetov razvoj kroz sve aspekte. „Dete je osnovna svrha postojanja slikovnice. Njemu je potrebna slikovnica koja će biti u skladu s njegovim potrebama i iskustvom, koja će pratiti i podržavati njegov razvoj, odgovoriti na njegove trenutne, ali i specifične potrebe i interese” (Martinović i Stričević, 2011: 58). Dakle, pri proceni vrednosti slikovnice treba da se vodi računa o uzrastu deteta, njegovim perceptivnim i receptivnim mogućnostima.

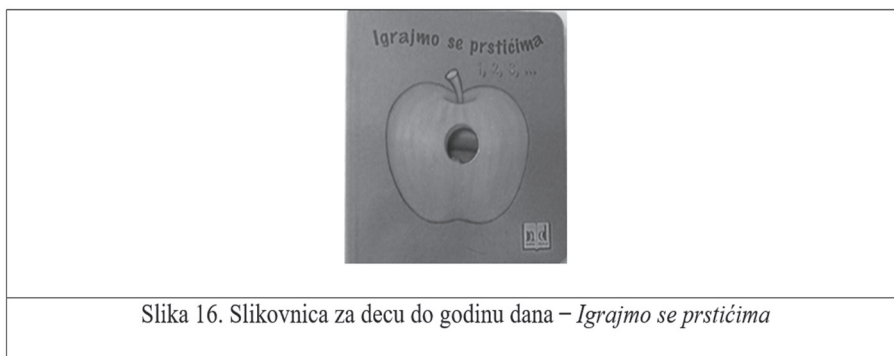
U nedostatku poznavanja literature namenjene deci i normativne razvojne sheme deteta, roditeljima je često teško da prepoznaju slikovnicu koja odgovara uzrastu njihovog deteta. Da bi izbor bio što uspešniji, bilo bi poželjno da se na slikovnici istakne kom uzrastu je namenjena, uz adekvatno objašnjenje. Rečnik u slikovnici ne sme biti drastično različit u odnosu na rečnik deteta za koje je ona

namenjena. Struktura rečenice treba da bude jednostavna ili jednostavno proširena, a ako se uvode proširene rečenice, one ne bi trebalo da sadrže inverziju (Barac, 2016).

S detetovim odrastanjem menjaju se njegova znanja, interesovanja i sposobnosti. U skladu s time, potrebno je dobro proceniti, tj. odabrati slikovnicu primerenu njegovom uzrastu. Međutim, uzrasne granice su okvirne i zavise od detetovog iskustva, razvojnih sposobnosti i želja.

Slikovnice za decu jasnog uzrasta uglavnom ne sadrže tekst ili se uz sliku nalazi opis predmeta. Deci do godinu dana mogu se davati leporelo slikovnice. Prve dečje knjige prikazuju slike predmeta, pojava, životinja, boja, brojeva i osoba iz okoline. Dakle, ovakve slikovnice mogu biti usmerene na imenovanje stvari, tj. nemaju kompleksnu priču, već su tematski orijentisane. Pomoću njih dete može prepoznati, imenovati i opisivati ilustraciju.

Za decu do godinu dana (v. Sliku 16) mogu biti namenjene slikovnice koje sadrže kratke pesme i brojalice. One podstiču razvoj osećaja za glasove, ritam i intonaciju govora. Slikovnice za ovaj uzrast trebalo bi da imaju što manje detalja, jer mogu odvlačiti pažnju i samim tim dati pogrešne informacije o predmetima i pojavama. Prve dečje slikovnice su od tkanine, sunđera, plastike ili od čvrstog kartona. Ovakve slikovnice mogu sadržati i taktilni deo ilustracije.



Slika 16. Slikovnica za decu do godinu dana – *Igrajmo se prstićima*

Za decu od godinu dana do dve godine (v. Sliku 17) prikladne su spoznajne (edukativne) slikovnice. Već u drugoj godini deca razumeju jednostavne radnje i problemske situacije i na osnovu toga mogu im se čitati slikovnice koje sadrže određenu priču.



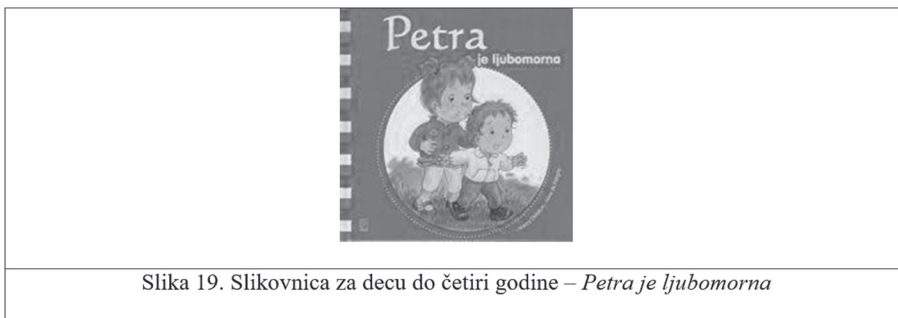
Slika 17. Slikovnica za decu do dve godine – *Brojevi*

Od druge do treće godine pogodne su problemske slikovnice i ilustrovane knjige koje govore o životinjama, životu ljudi, sadrže jednostavne zaplete koji su bliski detetu (v. Sliku 18). U ovom uzrastu dete počinje da se interesuje za radnje koje prikazuju različite postupke u određenim situacijama, počinju razlikovati dobro i zlo, poželjno i nepoželjno itd.



Slika 18. Slikovnice za decu do tri godine – *Tri praseta*

U trećoj i četvrtoj godini deca svakodnevno usvajaju nove reči. U ovom uzrastu ona su sposobnija da prate složenije priče. Trebalo bi da se izbegavaju slikovnice koje služe samo za imenovanje predmeta. Bilo bi poželjno da se detetu ponude slikovnice koje sadrže niz događaja kroz koje ono svakodnevno prolazi jer mu slikovnice mogu olakšati razumevanje kompleksne rečenice i načina na koji se, u određenom vremenskom periodu, slažu različite informacije. Deci se mogu čitati priče sa jednostavnim zapletom kako bi ona mogla da predvide šta će se dogoditi (v. Sliku 19). Mogu biti sastavljene i samo na osnovu ilustracije čiji redosled čini priču koju dete, samo ili uz pomoć odrasle osobe, stvara. U ovom uzrastu pogodne su problemske slikovnice.



Slika 19. Slikovnica za decu do četiri godine – *Petra je ljubomorna*

U toku četvrte i pete godine i dalje su aktuelne priče sa jednostavnim zapletom o ljudima i događajima koji su bliski deci i njihovom iskustvu. Slikovnica za ovaj uzrast uglavnom sadrži tekst na levoj strani, dok se na desnoj strani nalazi ilustracija (v. Sliku 20). Analiziranje, tj. „čitanje” slike predstavlja i svojevrsnu pripremu za kasnije čitanje. Vaspitači bi trebalo da podstiču dete da ispriča priču koja se nalazi u slikovnici.



Slika 20. Slikovnice za decu do pet godina – *Pet slikovnica o životinjama*

Od pete do sedme godine raspon pažnje je znatno širi pa se deca mogu usredrediti na različite književne žanrove. Poželjno je da slikovnice za petogodišnjake i šestogodišnjake sadrže problem do čijeg rešenja se dolazi kroz određenu radnju (Kovač, 2013). I za ovaj uzrast i dalje su aktuelne slikovnice koje imaju manje teksta. Međutim, tekst u slikovnicama namenjenim navedenom uzrastu može biti u obliku bajke, basne, priče, teksta u stihu. Broj reči ne bi trebalo da prelazi 1000, a broj stranica 32 (Barac, 2016). Osim pomenutih sadržaja, deca od pet do sedam godina vole da koriste slikovnice koje su edukativnog karaktera. Za decu starijeg predškolskog uzrasta primerene su slikovnice sa maštovitim i nedorečenim ilustracijama. Takođe, decu zanimaju priče o prirodi, dalekim krajevima, prirodnim pojavama, drugim narodima i slično.

Pred kraj predškolskog uzrasta i početkom školovanja slikovnice decu pripremaju za učenje. To su uglavnom: ilustrovane enciklopedije, rečnici, atlasi koji sadrže zanimljive priče i primereno osmišljen vizuelni sastav. Interes deteta za teme i vrste slikovnica zavisi od njegovog stepena razvoja, bogatstva podsticaja i iskustva koje dobija pomoću čitanja i analiziranja slikovnica.

### Zaključna razmatranja

Prvi pojmovi u slikovnicama su pisane informacije o svetu oko deteta i o njemu samom. Slikovnica „navikava decu na korišćenje knjige, formira njihov stav prema umetničkom izražavanju, te je zato u funkciji ranog opismenjavanja dece jaslenog i predškolskog uzrasta” (Kelemen Milojević i Đorđev, 2017: 374). Pored ove, slikovnica poseduje i druge funkcije: informacijsko-vaspitnu, estetsku, iskustvenu, spoznajnu, zabavnu, funkciju u razvoju književnih kompetencija dece i govorno-jezičku funkciju, kojima utiče na celokupan razvoj deteta. Svaka funkcija je važna, a slikovnica kao takva ne može zanemarivati nijednu od njih. Slikovnica je poučna, informativna i samim tim može zadovoljiti detetovu potrebu za istraživanjem, saznavanjem, učenjem nečeg novog. Tematskom raznolikošću, slikovnice deci jaslenog uzrasta pomažu u upoznavanju sveta oko sebe, dok decu predškolskog uzrasta uvode u pojedine nastavne predmete koji ih očekuju na narednom vaspitno-obrazovnom nivou. Zbog toga slikovnica mora biti inspirativna, edukativna, vizuelno atraktivna, tematski korektna i uzrasno prilagođena. Vaspitači i roditelji svojim primerom, znanjem, motivacijom i zalaganjem kroz igru uče decu da vole knjigu jer je ona izvor znanja. Redovnom primenom slikovnica deca će zavoleti čitanje, samostalno razgledanje/istraživanje i vežbati da adekvatno slušaju; pomoću slikovnica deca bogate svoj rečnik.

Smatramo da je neophodno postojeću literaturu o slikovnicama obogatiti novim naučnim i stručnim radovima i drugim publikacijama u kojima bi se, između ostalog, diskutovalo, promišljalo i istraživalo, o sledećim pitanjima: Kako roditelji poimaju (doživljavaju) važnost slikovnica za razvoj (govora) dece? U kojoj meri, imajući u vidu savremeni kontekst, roditelji danas posvećuju vreme i pažnju slikovnicama u zajedničkim aktivnostima sa decom? Da li se slikovnici pridaje odgovarajući značaj u svakodnevnom vaspitno-obrazovnom radu? Koja je perspektiva upotrebe slikovnica u vaspitno-obrazovnom radu? Kakav li će izgled, funkcije i značaj poprimiti slikovnice u budućnosti?

## Literatura:

- Barac, T. (2016). *Izrada ilustrirane slikovnice „Petra i Pile”*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Grafički fakultet. Preuzeto sa: <https://eprints.grf.unizg.hr/2567/> (19. 4. 2019).
- Batarelo Kokić, I. (2015). Nove razine interaktivnosti dječjih slikovnica. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 64/3, 377–398. Preuzeto sa: <https://hrcak.srce.hr/151350> (19. 4. 2019).
- Christensen Sköld, B. (2007). *Picture books accessible to blind and visually impaired children*. Zulu: Swedish Copyrights law. Preuzeto sa: <http://origin-archives.ifla.org/IV/ifla73/papers/156-Skoeld-en.pdf> (15. 6. 2018).
- Darmopil, K. (2017). *Uloga i važnost slikovnice u predškolskoj dobi*. (Završni rad). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera. Preuzeto sa: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:141:455855> (26. 4. 2019).
- Derniković Gospočić, V. (2017). *Odabir kvalitetne slikovnice u narodnoj knjižnici*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet. Preuzeto sa: <http://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/8585/1/diplomski%20rad%281%29.pdf> (26. 4. 2019).
- Hadaš, E. (2016). *Uloga slikovnice i važnost čitanja djeci rane i predškolske dobi*. (Završni rad). Čakovec: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet. Preuzeto sa: <https://zir.nsk.hr/islandora/object/ufzg:111/preview> (29. 3. 2020).
- Kelemen Milojević, Lj. (2017). *Metodika razvoja govora dece jaslenog uzrasta*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov”. (štampano ćirilicom)
- Kelemen Milojević, Lj. i Đorđev, I. (2017). Slikovnica kao kulturno-potporno sredstvo rada u oblasti razvoja govora dece predškolskog uzrasta. u: Marinković, S. (ur.). *Zbornik radova sa Međunarodnog naučnog skupa „Kulturno-potporna sredstva u funkciji nastave i učenja”* (367–376). Užice: Učiteljski fakultet. (štampano ćirilicom) Preuzeto sa: <https://www.pfu.kg.ac.rs/files/Fakultet/Izdavastvo/Kulturno%20potporna%20sredstva.pdf> (29. 3. 2020).
- Kovač, E. (2013). *Interaktivne multimedijске slikovnice*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Grafički fakultet. Preuzeto sa: [https://eprints.grf.unizg.hr/1540/1/DB283\\_Kovac\\_Eva.pdf](https://eprints.grf.unizg.hr/1540/1/DB283_Kovac_Eva.pdf) (29. 3. 2020).
- Kusulja, E. (2016). *Oblikovanje slikovnice u radu s djecom*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet. Preuzeto sa: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:147:547422> (29. 3. 2020).
- Marchesi, R. (2017). *Uloga slikovnice u multimedijalnom okruženju današnjice*. (Diplomski rad). Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet. Preuzeto sa: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:186:297089> (29. 3. 2020).

- Martinović, I. i Stričević. I. (2011). Slikovnica: prvi strukturirani čitateljski materijal namjenjen djetetu. *Libellarium*, 4 (1), 39–63.
- Matić, R. (1980). *Rad na razvoju govora dece predškolskog i mlađeg osnovnoškolskog uzrasta*. Beograd: IŠRO „Privredno finansijski vodič“.
- Simić, M. (2015). Pop-ap konstrukcije. *Signum – časopis odseka Primenjena grafika Fakulteta primenjenih umetnosti u Beogradu*, 8, 56–61.

## Izvori slika

- Interaktivna slikovnica „Crvenkapica“* – slika preuzeta sa: <<http://skr.rs/C9I>> (18. 6. 2018)
- Janko Raščupanko (Struwwelpeter)* – slika preuzeta sa: <[zss.gov.me](https://zss.gov.me)> (19. 4. 2018)
- Majka Habard (Mother Hubbard)* – slika preuzeta sa: <<http://skr.rs/C9H>> (18. 4. 2018)
- Maks i Moric (Max und Moritz)* – slika preuzeta sa: <[https://images-na.ssl-images-amazon.com/images/I/51iwinAUmTL\\_SX369\\_BO1,204,203,200\\_.jpg](https://images-na.ssl-images-amazon.com/images/I/51iwinAUmTL_SX369_BO1,204,203,200_.jpg)> (26. 4. 2019).
- Mala zgodna džepna knjižica (Little pretty pocket book)* – slika preuzeta sa: <<http://skr.rs/C9x>> (18. 4. 2018)
- Međunarodni cirkus (Internationalee circus)* – slika preuzeta sa : <<http://skr.rs/C9Z>>(18.4.2018)
- Poetska slikovnica „Znaš li koliko je sati?“* – slika preuzeta sa: <<http://skr.rs/C9Q>> (28. 4. 2018)
- Primer pop-ap slikovnice* – slika preuzeta sa: <<http://skr.rs/C9v>> (18. 6. 2018)
- Problemska slikovnica „Milica i njen čudni meda“* – slika preuzeta sa: <<http://skr.rs/C92>> (2. 5. 2018; izvor na ćirilici)
- Slikovnica „harmonika“ (leporello) – „Životinje“* – slika preuzeta sa: <<http://skr.rs/C9R>> (18. 6. 2018)
- Slikovnica za decu do godinu dana – „Igrajmo se prstićima“* – slika preuzeta sa: <<https://www.google.com/search?q=slikovnice+za+decu+do+godinu+dana>> (21. 10. 2018)
- Slikovnica za decu do dve godine – „Brojevi“* – slika preuzeta sa : <<https://www.google.com/search>> (21. 10. 2018; ćir.)
- Slikovnice za decu do tri godine – „Tri praseta“* – slika preuzeta sa: <<https://www.google.com/search?q=slikovnice+za+decu+do+3+godine>> (21. 10. 2018; ćir.)
- Slikovnica za decu do četiri godine – „Petra je ljubomorna“* – slika preuzeta sa: <<https://www.google.com/search>> (21. 10. 2018)
- Slikovnica za decu do pet godina – „Pet slikovnica o životinjama“* – slika preuzeta sa: <<https://www.google.com/search?q=slikovnice+za+decu+do+5+godina>> (21. 10. 2018)
- „Slikovnice za decu“ („Bilderbuch für Kinder“)* – slika preuzeta sa: <<http://skr.rs/C9y>> (18. 4. 2018)
- Spoznajna slikovnica „Bajka o labudu“* – slika preuzeta sa: <<http://skr.rs/C9D>> (28. 4. 2018; ćir.)

„Svet u slikama” (ilustracija sa objašnjenjem) – slika preuzeta sa: <<https://www.picturingbooks.com/explore/timeline/before-1800>> (19. 4. 2019)  
„Svet u slikama” („Orbis sensualium pictus”) – slika preuzeta sa: <<https://www.google.com/search?q=orbis+sensualium+pictus>> (18. 4. 2018)  
Taktilna slikovnica „Boje” – slika preuzeta sa: <<http://skr.rs/W3a>> (19. 6. 2018; ćir.)

Ivana Đorđev

Preschool Teacher Training College „Mihailo Palov”

Vršac

Ana Novičić

Kindergarten „Moja družina”

Beograd

## PICTURE BOOK IN THE SPACES OF CHILDHOOD – REVIEW OF ITS ORIGIN, THE IMPORTANCE AND ROLE OF PICTURE BOOKS IN CHILDREN’S DEVELOPMENT

**Abstract:** Picture books are the first books the child is introduced to. With them the child grows, develops and learns. Picture books play a very important role in the early literacy of children; they are the basis for reading and writing, and for developing love for books as one of the most important means of transferring knowledge and creating a reading habit. Adults play an important role in bringing the child into the world of literacy, and picture books are the richest source that the child can encounter at an early age. Picture books at the youngest age encourage noticing, thinking and verbal expression, imagination development, they affect the emotional development and the adoption of aesthetic attitudes. In this paper, on the basis of the relevant literature, we have consolidated the basic knowledge about picture books and types of picture books, its functions and its role. We dedicated our attention to the criteria for the selection of picture books and its visual aspects, as well as the history of the development of picture books. The primary aim of the paper is to emphasize the importance of the picture book in overall development of the child, and especially in the development of speech.

**Key words:** picture book, types of picture books, picture book function, criteria for the selection of picture books, history of the development of picture books.



Biljana Vidačić Maraš  
Morana Bertol  
Josipa Kruneš  
Dječji vrtić Trnsko  
Zagreb, Hrvatska  
vidacic.biljana@gmail.com

UDK: 371.14  
Stručni rad  
Primljen: 19.01.2020.  
Prihvaćen: 10.05.2020.

## PORTFOLIO ODGOJNO-OBRAZOVNE SKUPINE KAO ALATKA RAZVOJA ODGOJITELJA REFLEKSIVNOG PRAKTIČARA

**Sažetak:** *Razvoj odgojitelja refleksivnog praktičara jedan je od najkompleksnijih procesa koji se odvijaju u odgojno-obrazovnoj praksi s obzirom na to da je, kako bi taj proces bio moguć, potrebno kontinuirano poticati odgojitelje na istraživanje, propitivanje i kritičko promišljanje vlastite prakse. Kada je odgojitelj u poziciji da kontinuirano (samo)refleksijom istražuje i mijenja svoju praksu, tada se u tom procesu on profesionalno razvija. Ukoliko je profesionalni razvoj odgojitelja smislen, promišljen i primjeren, uz uporabu pravih alatki, on dovodi do razvoja odgojitelja refleksivnog praktičara. Jedno od ključnih pitanja u razvoju odgojitelja refleksivnog praktičara jest upravo pitanje alatke koja može pomoći u procesu propitivanja i promišljanja. Dokumentiranje odgojno-obrazovnog procesa u današnjoj praksi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja predstavlja alatku koja može biti temelj razvoja refleksivnog praktičara. Prikupljenu dokumentaciju, među ostalim, moguće je uobličiti u portfolio odgojno-obrazovne skupine. Portfolio odgojno-obrazovne skupine, namijenjen planiranju i poticanju procesa učenja i razvoju odgojitelja kao profesionalaca, trebao bi biti autorski rad svakog para odgojitelja. Tijekom procesa stvaranja portfolia, odnosno razvojnog puta od mape ili zbirke različite dokumentacije do portfolia, odgojitelji nailaze na mnoga pitanja, dileme i zapreke. Na određen način bi se upravo taj put od zbirke ili mape do upotrebljivog portfolia mogao definirati kao put razvoja refleksivnog praktičara. Najveća vrijednost korištenja sve dokumentacije, pa tako i one u formi portfolia, jest upravo mogućnost za promišljanje, propitivanje i vrednovanje vlastitog puta profesionalnog razvoja. Portfolio kao autorski rad odgojitelja trebao bi biti strukturiran, fleksibilan i životan kako bi bio upotrebljiv. Stoga je temelj portfolia kao alatke razvoja refleksivnog praktičara upravo njegova autentičnost.*

**Ključne riječi:** *portfolio odgojno-obrazovne skupine, dokumentacija, refleksivna praksa, refleksivni praktičar, profesionalni razvoj.*

## Uvod

Razvoj odgojitelja refleksivnog praktičara složen je i kontinuiran proces učenja, promišljanja i revidiranja vlastitih interakcija s ostalim uključenim subjektima te vlastitih intervencija u okviru odgojno-obrazovnog procesa. Taj proces je odgojiteljev autentičan i subjektivan put te omogućava razumijevanje vlastite uloge i utjecaja na odgojno-obrazovni proces. U okviru suvremenog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja prikupljanje pedagoški vrijedne dokumentacije i njezino korištenje za poticanje procesa učenja djece i odraslih jedno je od suštinskih pitanja. Dokumentacija predstavlja alatku koja odgojitelju omogućava revidiranje vlastite uloge te pruža oslonac za donošenje pedagoških odluka. Pedagoški vrijednu dokumentaciju moguće je prikupljati u obliku portfolia koji, zbog mogućnosti međusobnog povezivanja, omogućava dublje analize i refleksije. Tijekom procesa prikupljanja dokumentacije, (samo)refleksija na nju te kreiranja portfolia odgojitelji prolaze više faza učenja i razumijevanja odgojno-obrazovnog procesa, učenja djece, svrhe, načina i tehnika dokumentiranja te na koncu razumijevanja vlastite uloge čime postaju refleksivni praktičari.

### Odgojitelj refleksivni praktičar

Kompleksnost i višedimenzionalnost uloge odgojitelja u okviru suvremenog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja ogleda se s jedne strane u činjenici da utječući na jedan element i/ili subjekt odgojno-obrazovnog procesa, on utječe i na sve druge elemente i/ili uključene subjekte, a s druge strane utječe svjesno ili nesvjesno i sam na sebe. Uloga odgojitelja u suvremenom odgojno-obrazovnom procesu podrazumijeva kako poticanje procesa učenja djeteta tako i kontinuiran profesionalni razvoj (Edwards, 1998).

Sam način odgojiteljeva djelovanja se promijenio odnosno promijenio se omjer njegovih izravnih i neizravnih intervencija. Odgojitelj djeluje na dijete i onda kada to djelovanje nije intencionalno, pa čak i onda kada nije fizički prisutan u dječjem okruženju (Petrović-Sočo, 2007). Za pružanje takve podrške odgojitelj bi neprestano trebao pratiti i interpretirati aktivnosti djece te revidirati svoje dotadašnje razumijevanje njihova procesa učenja jer se adekvatna podrška može pružiti tek ukoliko se razumije ono što dijete razumije i način na koji ono to razumije. Uloga odgojitelja nije da upravlja procesom učenja već da ga olakšava (Ellis prema Slunjski 2015). Kako bi odgojitelj što bolje razumio proces učenja djece, važno je da razumije kako ona *imaju stotine simboličkih jezika* (Malaguzzi, 1998) te su stoga sposobna na različite načine izraziti ono što misle, znaju, osjećaju. Zadaća odgojitelja, u tom smislu, je „dešifrirati” te izričaje kako bi potaknuli njihovo daljnje

učenje jer „nije dovoljno samo objasniti što djeca čine, valja odrediti što ona misle da čine i koji su razlozi da to čine” (Bruner, 2000: 61).

Ukoliko se proces učenja razumije kao recipročan proces unutar kojeg svi subjekti uče jedni od drugih, taj proces bi trebao biti posljedica međusobne podrške i razmjene (Edwards, 1998). Razmjena takve vrste trebala bi uključivati informacije i promišljanja/viđenja, ali i stavove. Podizanje razine znanja djeteta predstavlja svaki put iznova izazov odgojitelju, potičući ga na propitivanje i revidiranje dotadašnjih znanja o djeci i odgojno-obrazovnom procesu te na kontinuitet vlastitog učenja. Ta uzročno-posljedična veza između učenja i znanja odgojitelja i djece neodvojiva je od shvaćanja kako je kontrola nad odgojno-obrazovnim procesom zapravo podijeljena između djece i odgojitelja. U tom je smislu uloga odgojitelja postala neodvojiva od uloge učenika jer oni postaju jednakopravni subjekti koji zajednički istražuju, propituju i uče.

Elliott (prema Slunjski, 2006) drži kako se odgojiteljima treba omogućiti da kontinuirano istražuju i razvijaju svoju odgojno-obrazovnu praksu te da istovremeno razvijaju sebe kao profesionalce. Za razvoj odgojitelja reflektivnog praktičara važno je razumjeti kako je taj proces moguć jedino u okviru autentičnog konteksta. Profesionalno učenje (ili profesionalno usavršavanje) odgojitelja podrazumijeva različite susrete u vidu radionica, seminara, predavanja, a najčešće je odvojeno od neposrednog iskustva odgojitelja iako često jest tematski vezano za područja od njihova interesa. S druge pak strane, profesionalni razvoj podrazumijeva učenje unutar konteksta u kojem pojedinac radi i to kroz iskustvo i međusobnu razmjenu uključenih subjekata (O'Brien prema Slunjski, 2018). Autorica pojašnjava kako profesionalno učenje podrazumijeva prilike koje odgojiteljima služe za osvježavanje i usavršavanje vlastitih znanja i vještina te upoznavanje sa inovacijama. Svojevrsan viši stupanj profesionalnog učenja, navodi, jest profesionalni razvoj koji prije svega označava praksu koja je rezultat znanja stečenih kroz date prilike za učenje.

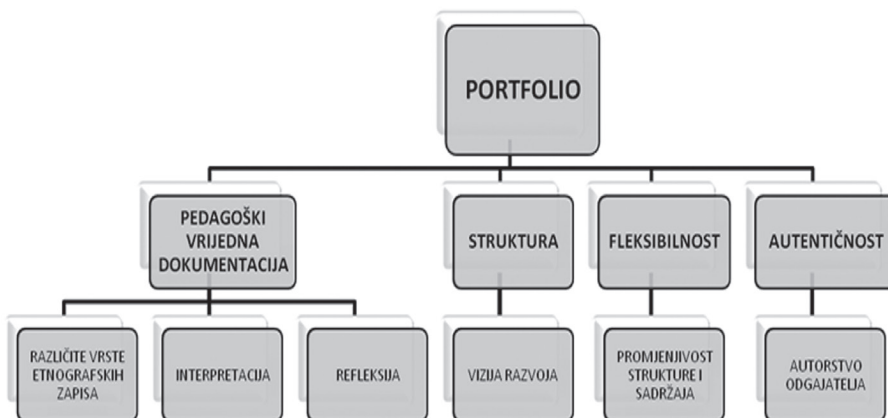
Shodno tome, razvoj odgojitelja reflektivnog praktičara jedan je od najkompleksnijih procesa koji se odvijaju u odgojno-obrazovnoj praksi s obzirom na to da je, kako bi taj proces bio moguć, potrebno kontinuirano poticati odgojitelje na istraživanje, propitivanje i kritičko promišljanje vlastite prakse. Kada je odgojitelj u poziciji da kontinuirano (samo)refleksijom istražuje i mijenja svoju praksu, tada se u tom procesu on profesionalno razvija, odnosno mijenjajući sebe on mijenja svoju praksu i obrnuto. Razvoj odgojitelja treba temeljiti na istraživanju i zajedničkom razumijevanju fenomena iz prakse (Šagud, 2006). Zajedničke refleksije potiču promišljanje misli i hipoteza odgojitelja o djeci i o interakciji s djecom. Razmjena različitih razmišljanja, viđenja i stavova dovodi do novih znanja, kreativnijih ideja i boljeg razumijevanja svakog pojedinog odgojitelja, ali i stvaranje zajedničkog šireg razumijevanja djeteta i njegova učenja. Ukoliko je profesionalni razvoj odgo-

jitelja kontekstualan i autentičan, uz uporabu pravih alatki, on dovodi do razvoja odgojitelja reflektivnog praktičara.

### Portfolio kao alatka razvoja odgojitelja reflektivnog praktičara

Kada odgojitelj nešto čini (planira kontekst, priprema poticaje, aktivnosti, stvara portfolio), očekivanje rezultata je prirodno i nije pitanje očekuje li se rezultat nego što je za njega rezultat i koje puteve bira za ostvarivanje tog rezultata. Upravo ovo je početak odgovora na pitanje o korelaciji između portfolia, dokumentiranja i reflektiranja.

Danas se govori o mapama profesionalnog razvoja, razvojnim mapama, individualnim mapama, portfolijima i slično, no postoje neujednačenosti u shvaćanju što se pod time podrazumijeva i koje su im svrhe. Ovdje koristimo termin *portfolio* s obzirom na važeći Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje koji je u Republici Hrvatskoj stupio na snagu 2015. godine. Pritom je važno razumjeti što portfolio jest, a što nije. Ukoliko nema jasne definicije svrhe, dobiti i sadržaja portfolia, to može dovesti do konfuzije i loše kvalitete (Smith i Tillema, 2006).



Slika 1 Model portfolia

Iz Slike 1 koja prikazuje svojevrsan model portfolia vidljivo je koliko je on kompleksan. Portfolio bi trebao sadržavati pedagoški vrijednu dokumentaciju, biti dobro strukturiran, fleksibilan i autentičan. Portfolio nije samo zbirka, mapa ili registrator pun fotografija, dječjih radova, zapisa, priprema ili aplikacija. Portfolio je više od toga. Portfolio bi, smatraju Darling-Hammond i Snyder (2000), trebala biti dokumentacija iskustava djeteta temeljena na promišljenoj refleksiji. Portfolio

sadrži prikupljenu dokumentaciju i bilješke nastale tijekom refleksija, a ukoliko je sustavno stvaran, pokazuje proces razvoja odgojitelja/ procesa/ kurikuluma. Portfolio bismo mogli definirati kao zbirku upotrebljive, pedagoški vrijedne dokumentacije odgojno-obrazovnog procesa, iskustava i promišljanja odgojitelja. On bi istovremeno trebao prikazivati i proces i produkt te sadržavati interpretaciju i refleksiju snimljenih segmenata procesa i produkata proizašlih iz tog procesa. U tom slučaju, on može predstavljati temelj ponovnog promišljanja i nadogradnje procesa učenja djeteta i odgojitelja. Danas se dosta govori o ePortfoliu, no za potrebe razumijevanja što portfolio jest moguće je koristiti izvore koji o njemu govore bilo da se radi o ePortfoliu ili o uvjetno rečeno „papirnatom” portfoliu. Portfolio ima potencijal stvaranja jedinstvenih poveznica između različite dokumentacije jer pruža mogućnost slojevitije refleksije koja povezuje prošle, sadašnje i buduće akcije te ih stavlja u izravnu vezu što omogućava objašnjenje pedagoških odluka (Parkes, Dreger, Hichs, 2013).

Moguće je stvarati:

- portfolio profesionalnog razvoja (osobni)
- portfolio odgojno-obrazovne skupine
- individualni portfolio djeteta

Portfolio odgojno-obrazovne skupine trenutno je dopuna službenoj pedagoškoj dokumentaciji propisanoj od strane nadležnih tijela koja zbog svoga oblika ne omogućava sustavnije, kompleksnije i svrsishodnije planiranje, djelovanje, praćenje i vrednovanje odgojno-obrazovnog procesa.

Temeljna svrha portfolia odgojno-obrazovne skupine, iako ga je moguće koristiti i u tu svrhu, nije praćenje individualnog napretka pojedinog djeteta već razumijevanje djece i njihova učenja te poticanje daljnjeg učenja na temelju tog razumijevanja. Pritom valja razlučiti potencijalne namjene portfolia te segmente koji bi odgojiteljima bili upotrebljivi za planiranje odgojno-obrazovnog procesa i razvoj vlastite refleksivne prakse. Stvaranje portfolia prije svega omogućava sustavno praćenje odgojno-obrazovnog procesa te uočavanje uzročno-posljedičnih veza između planiranja, akcije i valorizacije odnosno materijalizaciju planiranog i provedenog. To znači da kroz dokumentiranje i stvaranje portfolia postupci i odluke postaju vidljivi. Portfolio omogućava na jednom mjestu sažeto i sustavno bilježenje onoga što je važno, kako u smislu poticaja tako i u smislu intervencija i reakcija djece. On omogućava istovremeno bilježenje vlastitih intervencija i interakcija te dječje reakcije i promišljanja na date intervencije.

Portfolio odgojno-obrazovne skupine namijenjen planiranju i poticanju procesa učenja i razvoju odgojitelja kao profesionalaca trebao bi biti autorski rad svakog para odgojitelja jer je njegovu strukturu i sadržaj vrlo teško unificirati. Isti bi trebao biti upotrebljiv za točno određenu odgojno-obrazovnu skupinu odnosno

odgojitelja. Portfolio treba sadržavati onu dokumentaciju za koju odgojitelji autori procjenjuju da im je iz nekog razloga vrijedna. Naravno, pritom je važno da odgojitelji razvijaju svijest o različitim svrhama odnosno namjenama dokumentacije ovisno o tome što im je u datom trenutku prioritet. Drugim riječima, važno je da odgojitelji promišljaju u upotrebljivosti dokumentacije za određenu svrhu. Uputno bi bilo ne stvarati portfolio stihijski već odrediti barem okvirno koji su to segmenti koje u određenom trenutku odgojitelji vide kao prioritetne za svoju odgojno-obrazovnu skupinu te na taj način strukturirati portfolio. Ta struktura treba biti fleksibilna i promjenjiva. Struktura koju odgojitelji postave u svom portfoliou može im olakšati promišljanje, propitivanje i istraživanje procesa koji se u odgojno-obrazovnoj skupini događaju, a samim time i praćenje vlastitog puta razvoja.

Za razumijevanje i poticanje procesa učenja djeteta kao i za profesionalni razvoj odgojitelja puno je važnije imati uvid u značajke samog procesa i način na koji su dijete i odgojitelj u tom procesu sudjelovali, nego u njegov produkt tj. krajnji rezultat. Jedno od ključnih pitanja u razvoju odgojitelja refleksivnog praktičara jest upravo pitanje alatke koja može pomoći u procesu propitivanja i promišljanja te unaprjeđivanja odgojno-obrazovnog procesa.

Forman i Fyfe (1998) naglašavaju kako je smisao dokumentacije iz odgojno-obrazovnog procesa u promišljanju o tome kako djeca uče i razmišljaju te razumijevanju djece. Time se potiče njihovo učenje jer je dokumentacija snimka procesa koja sadrži dovoljno detalja koji pomažu drugima da razumiju snimljeno. Iz ovoga proizlazi kako svrha dokumentacije nije prikaz nego objašnjenje procesa koji se u odgojno-obrazovnoj praksi događaju. Svaki zapis iz odgojno-obrazovnog procesa koji pomaže u razumijevanju tog procesa ima veliki pedagoški potencijal za daljnje poticanje procesa učenja i djece i odraslih (Vidačić Maraš, 2015). Dokumentacija nije skup dokumenata/zapisa (Rinaldi, 2006) već alatka koja omogućuje bolje razumijevanje djeteta i osiguravanje podrške procesu njegova učenja (Slunjski, 2012). Naime, prikaz (etnografski zapis) samo pokazuje produkt, dok dokumentacija pokazuje proces, što znači kako je osnovna razlika između prikaza i dokumentacije upravo u interpretaciji. U tom smislu je svakom zapisu potrebna interpretacija kako bismo ga mogli kvalificirati kao dokumentaciju. (Rinaldi, 2006). Prema tome, kako bi zapis bio, u pedagoškom smislu, iskoristiv, potrebno je pripaziti na kontekstualnost (interpretaciju), autentičnost i procesnost zapisa (Vidačić Maraš, 2015) odnosno u njemu trebaju biti vidljive ključne točke odgojno-obrazovnog procesa.

Pedagoški upotrebljiva dokumentacija sadrži:

- opis konteksta
- vidljiv logičan slijed procesa i same dokumentacije
- jasno vidljiva vizija/ideja što je zabilježeno i s kojim ciljem
- sve vrste etnografskih zapisa čija kombinacija ovisi o situaciji
- fotozapise

- skice prostora/poticaja i slično
- dječje uratke
- dječje komentare/promišljanja/ideje
- transkripte razgovora između djece i djece i odgojitelja
- zapažanja odgojitelja individualno i zajednički
- interpretaciju i refleksiju

Pedagoški upotrebljiva dokumentacija je alatka za razumijevanje odgojno-obrazovnog procesa pa je samim time ona i temelj portfolia te ima izuzetno veliku pedagošku vrijednost, među ostalim, i za razvoj odgojitelja refleksivnog praktičara.

Dokumentacija pomaže odgojitelju da „upozna načine na koje dijete razmišlja, što o nečemu zna i kako nešto razumije” (Slunjski, 2001). Odgojitelji istražuju cjelovit kontekst u kojem djeca uče kako bi sakupili što je više moguće informacija o tom procesu. S druge strane dokumentacija odgojiteljima služi i kao snažna podrška profesionalnog razvoja jer im omogućuje revidiranje i promišljanje vlastitog rada (Slunjski, 2012) te im omogućava da preuzmu odgovornost za vlastiti profesionalni razvoj i kvalitetu prakse (Slunjski, 2011). Iz tog proizlazi kako odgojitelji koriste dokumentaciju da bi se na temelju iste vodili u svojoj praksi (Moran, 1998).

Odgojitelj ima ključnu ulogu u stvaranju i korištenju dokumentacije kako za poticanje procesa učenja djece tako i za vlastiti profesionalni razvoj. Stvarajući dokumentaciju, odgojitelj uviđa strategije učenja djece i metode kojima ih je moguće podržavati te naposljetku kroz nju „vidi” i sam sebe. Možemo reći kako je dokumentacija praktični oslonac i vodilja odgojitelju u njegovu promišljanju i djelovanju, jer mu pruža uvid u stvarne procese koji se tijekom djetetova učenja događaju.

Proizlazi kako bismo portfolio mogli definirati kao *način* prikupljanja i pohranjivanja različite pedagoški vrijedne i upotrebljive dokumentacije koji za razliku od parcijalno prikupljane i arhivirane dokumentacije svojom strukturom na određen način ocrtava smjer i/ili viziju razvoja odgojno-obrazovne prakse određenog odgojitelja/para odgojitelja. Izostanak strukture otežava ponovno revidiranje i refleksiju na prikupljenu dokumentaciju čak i kada odgojitelj ima mnoštvo upotrebljive dokumentacije. Strukturiran portfolio za razliku od parcijalno prikupljene dokumentacije ima dodanu vrijednost jer omogućava kontinuirano vraćanje, povezivanje i reinterpretiranje prikupljene dokumentacije čime se povećava kvaliteta razumijevanja djece i njihova učenja kao i kvaliteta vlastitih intervencija. Na taj način portfolio omogućava i olakšava i profesionalni razvoj odgojitelja. On treba nuditi „izbor” i „glas” kako bi odgojitelji bili intrinzično motivirani za njegovo stvaranje i korištenje (Barrett prema Pohio i Lee 2012). Portfolio bi kao autorski rad odgojitelja trebao biti strukturiran, fleksibilan i životan kako bi bio upotrebljiv.

Važno je kazati kako se dokumentirati uči, a jednako tako uči se i stvarati portfolio. Postoje faze koje odgojitelj prolazi u učenju i korištenju dokumentiranja što je vidljivo iz Tablice 1.



Tablica 1 *Faze razvoja dokumentiranja*  
**FAZE RAZVOJA DOKUMENTIRANJA**

FAZA	ISKUSTVO	VRIJEDNOST
<b>ODLUKA O DOKUMENTIRANJU</b>	- „Što dokumentirati?“ - prikupljanje dječjih uradaka bez selekcije - orijentacija na kvantitetu, a ne na kvalitetu/ fokus na produkt	Odgovitelj je ponosan na dječje uratke.
<b>ISTRAŽIVANJE TEHNIKA</b>	- istraživanje korištenja tehnika prikupljanja zapisa	Odgovitelj je ponosan na zapise iz procesa te ih izlaže.
<b>FOKUSIRANJE NA ONO ŠTO DJECA ČINE</b>	- učenje snimanja specifičnih segmenata s namjerom da se „ulove“ ključne faze/trenutci u procesu učenja djece	Odgovitelj postaje tehnički kompetentan i sposoban fokusirati se na ključne točke procesa.
<b>PRIKUPLJANJE ZAPISA</b>	- početci naslovljavanja zapisa i opisivanja procesa učenja djece	Odgovatelj počinje povezivati dječje akcije i iskustva.
<b>SPAJANJE ZAPISA I „PRIČANJE PRIČE“</b>	- kombiniranje različitih tehnika i različitih zapisa kako bi se poticalo i produbljivalo učenje djece - uz pomoć dokumentacije „priča se kompleksna priča“ o učenju djece	Odgovitelj kontinuirano dokumentira i stvara kontekst za poticanje učenja djece.
<b>DOKUMENTIRANJE PROCESA DONOŠENJA ODLUKA</b>	- generiranje reflektivnih pitanja - reflektiranje - učenje o sebi i profesionalni razvoj - izgradnja vlastite teorije uz pomoć dokumentacije	Odgovitelj postaje refleksivan praktičar koji dokumentira smislene aktivnosti/događaje, pojašnjava zašto su isti važni i potiče sebe i druge na kontinuirano promišljanje o odgojno-obrazovnom procesu i o procesu dokumentiranja.

*Prilagođeno prema Seitz, H. (2008), Power of documentation in the early childhood classromm. Young children, (63)2, 88-92.*



Proces učenja dokumentiranja započinje odlukom odgojitelja da to želi te da u tome vidi određenu vrijednost, nakon toga uči koristiti tehnike i prikupljati zapise koje onda uči pretvarati u dokumentaciju. Tijekom vremena i iskustva sudjelovanja u (samo)refleksijama odgojitelj spoznaje vrijednost dokumentiranja te na temelju iste počinje donositi pedagoške odluke i graditi vlastite teorije. Mogli bismo reći kako su faze kroz koje odgojitelj prolazi učeći dokumentirati i/ili stvarati portfolio odnosno put od mape do upotrebljivog portfolia na određen način i faze razvoja odgojitelja refleksivnog praktičara.

Osim što može predstavljati zbirku iskustava i priču osobnog razvoja, najvažnije svojstvo portfolia je što može biti svojevrsan dijaloški okvir (Kimbell's prema Sallinen, Setamaa-Hakkarainen, Hakkarainen, 2016). Tijekom stvaranja portfolia moguće je generirati različita refleksivna pitanja koja mogu pomoći u daljnjem procesu razvoja refleksivne prakse. Upravo je ta mogućnost dijaloga ono što je najveća vrijednost korištenja sve dokumentacije, pa tako i one u formi portfolia za promišljanje, propitivanje i vrednovanje vlastitog puta razvoja kao refleksivnog praktičara. Stoga je temelj portfolia kao alatke razvoja refleksivnog praktičara upravo njegova autentičnost.

### **Umjesto zaključka – Iskustvo iz prakse**

Unazad posljednjih nekoliko godina u okviru dječjeg vrtića Trnsko promišljano je o smjeru daljnjeg razvoja odgojno-obrazovne prakse te su stručne suradnice pedagoginje sa odgojiteljima pokušale definirati, u okviru zajedničkih refleksija, njihove interese i daljnji smjer razvoja. Više je odgojitelja samoinicijativno izrađivalo svoje autorske mape koje su se međusobno razlikovale po strukturi i sadržaju. Dvije od njih su izrazile interes i želju za daljnjim učenjem o izradi portfolia. U suradnji sa pedagoginjom su na zajedničkim tjednim refleksijama analizirale svoj dotadašnji rad te definirale smjernice izrade budućeg portfolia. Nakon pedagoške godine 2017/2018. u kojoj su odgojiteljice sa pedagoginjom radile na portfoliu, sudjelovale na internom stručnom aktivu i vanjskom izlaganju, portfolio je uvršten kao jedna od bitnih zadataka u Godišnji plan i program te se grupa odgojitelja proširila na njih 16 u pedagoškoj godini 2018/2019.

Odgojiteljice koje su inicijalno sudjelovale u refleksijama tijekom pet godina zajedničkog rada sakupile su nekoliko registratora punih dječjih radova, fotografija iz procesa, transkripata, raznih događanja unutar vrtića, mnogobrojne primjere suradnje s roditeljima. Takva mapa služila je isključivo njima, imale su objedinjenu većinu aktivnosti koje su im bile relevantne, no s vremenom su shvatile kako im ista nije od koristi za daljnje planiranje. Mapa je s vremenom postajala sve manje upotrebljiva i razumljiva jer su se sjećanja na date aktivnosti, dječja i njihova

va promišljanja zaboravljale. Mapa je postala samo arhiva ideja za aktivnosti jer su one bilježene kronološki, a ne procesno. To je ukazalo na važnost sustavnog i promišljenog kreiranja portfolia od samog početka jer su dotadašnje mape postale prevelike i neupotrebljive bez strukture.

Proces razvoja mape u portfolio započeo je na zajedničkim refleksijama na kojima je analiziran širok dijapazon tema vezanih za samo stvaranje portfolia dotičući se suštinski relevantnih tema od slike djeteta pa sve do stvaranja dokumentacije i razvoja odgojitelja refleksivnih praktičara. Za stvaranje portfolia bilo je nužno promišljati o svim finesama odgojno-obrazovne prakse. Stvarajući portfolio unaprjeđivale su sebe i vlastitu praksu i to kroz kritičko promišljanje, analizu i valorizaciju vlastitih *implicitnih pedagogija* (folk pedagogija prema Bruneru, 2000) koje su obojene, među ostalim, vlastitim intuitivnim teorijama, znanjima, stavovima i iskustvima.

Tijekom zajedničkih refleksija promišljano je o:

- **svrsi portfolia;**

Promišljano je o svrsi i cilju samog stvaranja portfolia te subjektima i situacijama za koje isti može biti koristan. Ovisi li njegova struktura i odabrana dokumentacija o samoj svrsi te je li moguće portfolio koristiti za različite namjene. Primarno je bilo važno postići da bude koristan njima u njihovu odgojno-obrazovnom radu no istovremeno da ga je moguće koristiti i za zajedničke refleksije sa kolegama i međugrupnu suradnju.

- **strukturi portfolia;**

Stvaranje portfolia zahtijeva određenu strukturu. Sama struktura ili „kostur“ portfolia nije nužno trajan. On bi trebao biti promjenjiv i fleksibilan, no čini se važnim tu strukturu na početku postaviti i to na način da svaki par odgojitelja odabere onu strukturu za koju smatraju da će im biti najviše od koristi za analizu, refleksiju i planiranje. Portfolio i njegova postavljena struktura moraju omogućiti kontinuirano revidiranje, analizu i refleksiju. On dakle treba biti životan i fleksibilan, strukturalno pregledan, jasno definiran i logičan. Portfolio treba biti jedinstven i svojstven svakom paru odgojitelja i njihovoj odgojno-obrazovnoj skupini.

- **pretvaranju zapisa u dokumentaciju za portfolio;**

Tijekom refleksija promišljano je o stvaranju pedagoški upotrebljive dokumentacije što je uključivalo i učenje o tehnikama i namjenama dokumentiranja kao i rad na kvaliteti samih zapisa. Pritom je bilo važno razumjeti kako nije svaka tehnika prikupljanja zapisa primjerena svakoj situaciji te je potrebno vrijeme i usavršavanje kako bi se prikupili upotrebljivi zapisi koje je moguće pretvoriti u dokumentaciju.

- **pedagoški relevantnim sadržajima za portfolio;**

Stvaranje portfolia uključivalo je odabir i selekciju pedagoški relevantnih sadržaja jer za stvaranje portfolia nije važna kvantiteta sadržaja već njihova kvaliteta

kako bi se stvorio kontekst koji obuhvaća važne točke samog odgojno-obrazovnog procesa koje omogućuju kritičku refleksiju na temelju koje je moguće daljnje planiranje. Pedagoški relevantni sadržaji ili upotrebljivi sadržaji bili bi oni koji pokazuju proces, dok sam produkt nije u toj mjeri važan.

- **kvaliteti kritičke refleksije na odabranu dokumentaciju;**

Izostanak kritičke refleksije na prikupljenu dokumentaciju provedenih aktivnosti i ponuđenih poticaja onemogućavao je uporabu dokumentacije za projiciranje daljnjih koraka i revidiranje vlastitih postupaka. Otvorenost i jednakopravnost odgojitelja i pedagoginje, proučavanje stručne i znanstvene literature te kvalitetan dijalog omogućili su povećanje kvalitete kritičke refleksije i odgovore na različita pitanja (razlozi za nuđenje poticaja, svrha odabira datih poticaja, dešifriranje dječjih promišljanja i teorija, detektiranje intervencija odgojitelja, uočavanje puteva rješavanja problemskih situacija, projekcije mogućih daljnjih koraka).

- **važnosti individualne i zajedničke refleksije na odabranu dokumentaciju.**

Tijekom vremena istaknuta je važnost individualne i zajedničke refleksije. Iako su odgojiteljice uvijek imale dodirnih točaka i slična promišljanja i vodilje, svaka od njih uvidala je određene finese iste situacije koje druga nije primijetila. Kvaliteta njihova odgojno-obrazovnog procesa je iz tog razloga rasla tijekom vremena kao i njihova profesionalna kohezija.

Rad na portfoliu kontinuirano je odgojiteljice poticao na istraživanje, propitivanje i kritičko promišljanje vlastite prakse, unaprjeđenje vlastite prakse, bolje razumijevanje djeteta, njegova učenja, njegovih ideja i akcija i na kraju evaluiranje vlastitog rada. Rad na portfoliu uvelike je pomogao da kritički promatraju, promišljaju i planiraju svoj rad te doprinio njihovu profesionalnom rastu i razvoju, razvoju odgojitelja refleksivnog praktičara. Stvaranje portfolia je proces tijekom kojeg se istražuje, uči, analizira i kritički promišlja vlastita praksa koja uključuje intervencije i interakcije odgojitelja kao i akcije i interakcije djece. Time portfolio postaje živa i životna, procesna, priča o suživotu subjekata uključenih u odgojno-obrazovni proces. Jedna pedagoška godina je bila dovoljna za razumijevanje osnova stvaranja portfolia no rad na portfoliu kao i rad na sebi kontinuiran je proces koji nikada ne završava. Kroz faze učenja dokumentiranja i učenja stvaranja portfolia ujedno se smjenjuju i faze kontinuiranog razvoja odgojitelja refleksivnog praktičara.

## Literatura:

- Bruner, J. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.
- Darling-Hammond, L., & Snyder, J. (2000). Authentic Assessment of Teaching in Context. *Teaching and Teacher Education*, 16, 523–545.
- Edwards, C. (1998). Partner, Nurture and Guide: The Role of the Teacher. In: Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (eds.). *The Hundred Languages of Children* (179–198). London: Ablex Publishing Corporation.
- Forman, G., & Fyfe, B. (1998). Negotiated Learning Through Design, Documentation and Discourse. In: Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (eds.). *The Hundred Languages of Children* (239–260). London: Ablex Publishing Corporation.
- Malaguzzi, L. (1998). History, Ideas, and Basic Philosophy – An Interview with Lella Gandini. In: Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (eds.). *The Hundred Languages of Children* (49–97). London: Ablex Publishing Corporation.
- Moran, M. J. (1998). The Project Approach Framework for Teacher Education: A Case for Collaborative Learning and Reflective Practice. In: Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (eds.). *The Hundred Languages of Children* (405–417). London: Ablex Publishing Corporation.
- Parkes, K. A., Dreger, K.S., & Hichs, D. (2013). ePortfolios as a Measure of Reflective Practice. *International Journal of ePortfolio*, 3(2), 99–115.
- Petrović-Sočo, B. (2007). *Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje – holistički pristup*. Zagreb: Mali profesor.
- Pohio, L., & Lee, M. (2012). Revisualising Innovative online Learning Spaces in an Early Childhood Teacher Education Programme. *Journal of Open, Flexible and Distance Learning*, 16(1), 99–107.
- Rinaldi, C. (2006). *In dialouge with Reggio Emilia*. London and New York: Routledge.
- Saananen, A., Setamaa-Hakkarainen, P., & Hakkarainen, K. (2016). The Functions and Benefits of the ePortfolio in Craft Education at the Primary Level. *Design and Technology Education*, 21(3), 29–40.
- Seitz, H. (2008). Power of Documentation in the early childhood classroom. *Young children*, 63(2), 88–92.
- Slunjski, E. (2001). *Integrirani predškolski kurikulum – rad djece na projektima*. Zagreb: Mali profesor.
- Slunjski, E. (2006). *Stvaranje predškolskog kurikuluma u vrtiću – organizaciji koja uči*. Zagreb: Mali profesor.
- Slunjski, E. (2011). *Kurikulum ranog odgoja: istraživanje i konstrukcija*. Zagreb: Školska knjiga.
- Slunjski, E. (2012). *Tragovima dječjih stopa: kako bolje razumjeti dijete?: kako mu pomoći da razumije sebe i druge?: kako ga poticati na samostalno i suradničko učenje?*. Zagreb: Profil.

- Slunjski, E. i sur. (2015). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. Zagreb: MZOS. NN 5/15/
- Slunjski, E. (2015). *Izvan okvira: kvalitativni iskoraci u shvaćanju i oblikovanju predškolskog kurikuluma*. Zagreb: Element.
- Slunjski, E. (2018). *Izvan okvira 3 – Vođenje: prema kulturi promjene*. Zagreb: Element.
- Smith, K & Tillema, H. (2006). *Professional development: a research journey*. New York: Nova science publishers.
- Šagud, M. (2006). *Odgojitelj kao refleksivni praktičar*. Petrinja: Visoka učiteljska škola.
- Vidačić Maraš, B. (2015). Kako koristiti dokumentaciju u funkciji razvoja kurikuluma. *Dijete, vrtić, obitelj*, 79, 9–11.

Biljana Vidačić Maraš  
Morana Bertol  
Josipa Kruneš  
Kindergarten Trnsko  
Zagreb, Croatia  
vidacic.biljana@gmail.com

## EDUCATIONAL GROUP PORTFOLIO AS A DEVELOPMENT TOOL OF THE EDUCATOR AS A REFLEXIVE PRACTITIONER

**Abstract:** The development of an educator as a reflexive practitioner is one of the most complex processes that take place in educational practice since, in order for this process to be possible, it is necessary to continuously encourage educators to research, question and critically reflect on their own practice. When an educator is in a position to continuously (self)reflect, explore and change his practice, then in the process he develops professionally. If the professional development of the educator is meaningful and appropriate, using the right tools, it leads to his development as a reflexive practitioner. One of the key issues in developing the educator as a reflexive practitioner is the issue of a tool that can assist in the process of questioning and reflection. Documenting the educational process in today's early and pre-school practice is a tool that can underpin the development of a reflexive practitioner. The collected documents, among other things, can be formed into a portfolio of an educational group. A group portfolio, designed to plan and encourage the learning process and development of educators as professionals, should be the authorship of each pair of educators. During the process of creating a portfolio or the development path from a folder or collection of different documents to a portfolio, educators encounter many questions, dilemmas and obstacles. In a certain way, that path from a collection or file to a usable portfolio could be defined as the path of development of a reflexive practitioner. So the greatest value of using all the documents, including those in the form of a portfolio is reflecting, questioning and evaluating one's own path of development as a reflexive practitioner. The portfolio, whose authors are educators, should be structured, flexible and true to life in order to be usable. Therefore, the basis of a portfolio as a tool for developing a reflexive practitioner is its authenticity.

**Keywords:** group portfolio, documents, reflexive practice, reflexive practitioner, professional development

Slobodanka Grčić  
PU „Pčelica”  
Sremska Mitrovica  
cicagrcic@hotmail.com

UDK: 373.2.016::51  
Stručni rad  
Primljen: 31.03.2020.  
Korigovan: 31.05.2020.  
Prihvaćen: 3.06.2020.

## UTICAJ MATEMATIČKOG SOFTVERA GEOGEBRA NA RAZVOJ LOGIČKO-MATEMATIČKOG MIŠLJENJA DECE OD ČETIRI GODINE DO POLASKA U ŠKOLU<sup>1</sup>

**Sažetak:** U radu su prikazani rezultati akcionog istraživanja potencijala i mogućih načina primene matematičkog softvera GeoGebra u vaspitno-obrazovnom radu, sa ciljem sagledavanja njegovog uticaja na razvoj logičko-matematičkog mišljenja dece uzrasta od četiri godine do polaska u školu. Polazeći od značaja finansijskog obrazovanja za život u savremenom svetu, značaja predškolskog uzrasta za početak izgradnje finansijske pismenosti, kao i iskustva autora da je deci predškolskog uzrasta potrebna podrška u razgraničavanju osnovnih pojmova finansijske pismenosti – „potreba” i „želja”, preduzet je niz aktivnosti kako bi se realizovao postavljeni cilj: upoznavanje dece sa softverom GeoGebra, upoznavanje sa pojmovima „potreba” i „želja” kroz aktivnosti pričanja priče, diskusije i radioničkog rada. Centralni deo istraživanja predstavlja kreiranje i potom korišćenje matematičko-didaktičke igrice pod nazivom Potrebe i želje, čijim smo korišćenjem želeli da dođemo do odgovora na pitanje da li interaktivni crteži korišćeni u njoj deci navedenog uzrasta olakšavaju razumevanje razlike između potreba i želja, kao elemenata finansijske pismenosti. Da bismo došli do odgovora, koristili smo metod posmatranja dece tokom korišćenja igrice, tačnije ček-liste i anegdotske beleške kao osnovne intrumente prikupljanja podataka. Generalno, analiza dobijenih rezultata pokazala je da primena matematičkog softvera GeoGebra ima pozitivan uticaj na razvoj logičko-matematičkog mišljenja dece uzrasta od četiri godine do polaska u školu time što je formiranje dečjeg matematičkog mišljenja svoju kulminaciju dobilo tokom igranja igrice Potrebe i želje, kada su deca pravilno usvojila razliku između potreba i želja. Ovo istraživanje se može smatrati doprinosom za osnaživanje vaspitača da u svoju vaspitno-obrazovnu praksu uvrste matematički softver GeoGebra i iskoriste njegove blagodeti u radu sa najmlađima.

**Gljučne reči:** predškolsko dete, logičko-matematičko mišljenje, GeoGebra, vaspitač, vaspitno-obrazovni rad.

---

<sup>1</sup> Rad je modifikovana verzija master rada odbranjenog na Visokoj školi strukovnih studija za obrazovanje vaspitača i poslovnih informatičara – Sirmijum u Sremskoj Mitrovici, iz predmeta Matematika u svetu oko nas. Zahvaljujem se svojoj mentorki, prof. dr Duški Pešić na uspešnoj saradnji.

## Uvod

Rezultati istraživanja u svetu i kod nas ukazuju da je uvođenje informacionih tehnologija u vaspitno-obrazovni rad odgovor na potrebe dece i u interesu deteta, a sve u cilju svestranijeg i potpunijeg razvoja predškolaca, njihovog spremnijeg uključivanja u svet odraslih i razvoja kulture korišćenja medija (Veličković, 2014).

Uvođenje informacione tehnologije u vrtiće vrši se kroz njenu primenu i integraciju u vaspitno-obrazovni rad vaspitača. Deca koja koriste elektronsku tehnologiju pokazuju razvoj i napredak kognitivnih sposobnosti: memorije, prostornog i logičkog rešavanja problema, kritičkog razmišljanja, koncentracije, apstrakcije i razumevanja. Ovako predstavljeni sadržaji aktiviraju sva dečja čula, što je posebna odlika audio-vizuelnih medija, gde deca pored sadržaja koje vide na ekranu mogu da vide i čuju i prateću aktivnost (tekst, zvukove). Na ovakav način se pojačava utisak, deca su zadovoljnija i motivisanija, iz čega proizilazi da lakše stvaraju „specifične slike sveta” (Korać, 1992).

U poslednje vreme finansijska pismenost na predškolskom uzrastu postaje sve značajnije pitanje predškolskog obrazovanja. Na predškolskom uzrastu ona ima za cilj usvajanje osnovnih pojmova u ovoj oblasti: pojma novca i načina na koji se on zarađuje, pojmova robe i usluga, potreba i želja i izbora između njih, kao i pojma štednje. Koncept novca je zasnovan na iskustvu koje deca stiču u društvenim aktivnostima (kroz igranje i druženje sa drugom decom, kroz razne pregovore sa roditeljima). Zbog toga, preporuka je da deca uče o vrednosti novca i veštini upravljanja novcem kroz svakodnevne društvene interakcije i poznato okruženje (Pešić, 2017: 38).

S obzirom na to da je predškolski uzrast idealan za početak izgradnje veština finansijske pismenosti, važno je da aktivnosti koje se realizuju sa decom budu zabavne i interaktivne. Posebna pažnja treba da bude posvećena razvoju i primeni logičko-matematičkog načina mišljenja kod dece kroz korišćenje aplikativnih igrica (aktivnosti), sa akcentom na analiziranje, zaključivanje, kreativno i kritičko razmišljanje, proširivanje znanja, kao i na međusobnu saradnju i razmenu ideja.

### Predmet i cilj istraživanja

Predmet ovog istraživanja je sagledavanje potencijala matematičkog softvera GeoGebra, odnosno mogućnosti njegove primene u vaspitno-obrazovnom radu, sa ciljem sagledavanja uticaja ovog softvera na razvoj logičko-matematičkog mišljenja dece uzrasta od četiri godine do polaska u školu.

S obzirom na značaj finansijskog obrazovanja, značaj predškolskog uzrasta za



početak izgradnje finansijske pismenosti u čijoj se osnovi nalazi razvijena svest o razlici između potreba i želja, kao i na dosadašnje iskustvo autora da je deci predškolskog uzrasta potrebna podrška u razgraničavanju komponenti finansijskog obrazovanja, odnosno pojmova „potreba” i „želja”, cilj istraživanja je realizovan putem sprovođenja niza aktivnosti, pri čemu centralno mesto zauzima kreiranje i potom korišćenje matematičko-didaktičke igrice pod nazivom *Potrebe i želje* koja je sastavljena od interaktivnih crteža korišćenjem matematičkog softvera GeoGebra. GeoGebra je edukativni softver koji omogućava vaspitačima da kreiraju interaktivne radne listove. Mogućnost interaktivne manipulacije objektima je glavna i najveća prednost novih medija u odnosu na tradicionalan način učenja. Može se reći da je interaktivnost najvažnija osobina GeoGebre, tako da ona predstavlja pogodan alat za učenje putem otkrića.

Konkretno, korišćenjem ove igrice želeli smo da odgovorimo na pitanje da li interaktivni crteži korišćeni u njoj deci uzrasta od četiri godine do polaska u školu olakšavaju razumevanje razlike između potreba i želja, kao elemenata finansijske pismenosti.

## Metodologija

Istraživanje je realizovano kao akciono istraživanje kako bi vaspitač uvođenjem novih tehnologija pratio i uočio promene koje su te novine unele, te na taj način razumeo i unapredio sopstvenu praksu. Kao metod istraživanja korišćeno je posmatranje, odnosno ček-liste i anegdotske beleške kao osnovni instrumenti prikupljanja podataka.

Akciono istraživanje realizovano je kroz šest faza.

U prvoj fazi deci je predstavljena igrica *Igra balansom*, takođe kreirana u GeoGebri<sup>2</sup>, čiji je zadatak da se pomeranjem figura uspostavi ravnoteža na vagi, sa ciljem da se utvrdi njihova motivacija za korišćenje sadržaja ovakve vrste, mogućnosti socijalizacije i razvoja logičko-matematičkog mišljenja.

U drugoj fazi vaspitač je obradio sa decom temu *Potrebe i želje*. Aktivnost je započeta pričanjem priče *Te patike* Maribet Bolc (Maribeth Boelts)<sup>3</sup>, a nastavljena diskusijom sa decom na teme: šta je Džeremi želeo, da li je ispunio svoju želju, na koji način, šta se desilo na kraju, šta je Džeremi zaključio. Nakon diskusije

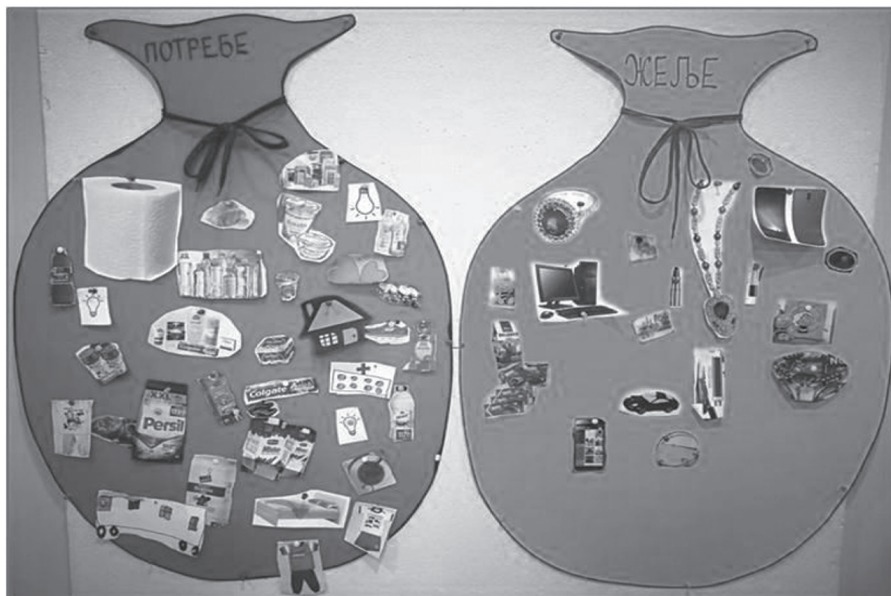
---

2 Autor ove igrice je Saša Novogradić.

3 Sadržaj priče je sledeći: Sve što dečak Džeremi (Jeremy) želi je par „onih” patika koje skoro svi u školi nose i koje su veoma popularne. Iako Džeremijeva baka kaže da nemaju uslove za „želje”, već samo za „potrebe”, Džeremi jako želi patike koje su skupe. Kada se njegove stare patike raspadnu u školi, dobija patike koje nose siromašna deca i stidi se zbog toga. Džeremi je odlučniji nego ikada da ima „te patike”. Pronalazi ih u radnji polovne robe i kupuje ih bez obzira što su mu male. Splet okolnosti će dovesti Džeremija u iskušenje i on će željene patike ipak pokloniti rođaku koji je siromašan i kome one odgovaraju po veličini. Džeremi uskoro vidi da stvari koje ima – tople čizme, baka koja ga voli i šansa da pomogne prijatelju – vrede više od onoga što on želi.

vaspitač je predložio deci da pokušaju sama da ispričaju priču i u tu svrhu im je ponudio aplikacije nacrtane na kartonu.

U trećoj fazi vaspitač je osmislio radionicu na kojoj su deca manipulirala fizičkim objektima koji predstavljaju potrebe i želje. Zadatak je da iseku fotografije predmeta iz novina koji predstavljaju potrebe i želje i da ih nakon toga razvrstavaju u odgovarajuća polja – *džakove* napravljene od hamer papira i pričvršćene za pano koji se nalazio u visini dečjih očiju. Crveni *džak* predstavljao je potrebe, a žuti želje (slika 1).



Slika 1. Pano *Potrebe i želje*

Četvrta faza bila je posvećena kreiranju interaktivne igrice *Potrebe i želje* u programu GeoGebra. U kreiranju igrice vaspitač je koristio ideje sa održane radionice i napravio dinamički crtež, odnosno interaktivnu igru sa virtuelnim objektima. Igri se pristupa pomoću sledećeg linka: <https://www.geogebra.org/m/e5zg4smt>. Klikom na dati link, na radnoj površini se prikazuju dva prazna skupa koji su imenovani kao *potrebe* i *želje*. Oko njih raspoređeni su sledeći virtuelni objekti: krevet, majica, šargarepa, kuća, voda, sapun, sladoled, prsten, kompjuter, mobilni telefon, bicikl, plišani meda. Da bi se objekti pomerali po radnoj površini, dovoljno ih je selektovati mišem ili prstom ako se igrica prati na tabletu. Prema kriterijumu šta su potrebe a šta želje, potrebno je odrediti kojem skupu pripada svaki objekat. Ako se skupovi pravilno formiraju, na ekranu će to biti

potvrđeno ispisivanjem reči „bravo”, u suprotnom će igrač morati da razmisli i pokuša ponovo sa prevlačenjem objekata. Igrica može da se pokrene iz početka bezbroj puta. Mogućnost interaktivne manipulacije objektima je glavna i najveća prednost ove igrice u odnosu na tradicionalan način učenja.

U petoj (centralnoj) fazi deca su se upoznala sa igricom i rešavala zadatke koji su u njoj postavljeni. Tokom ove faze vaspitač je posmatrao i pratio ponašanje, razgovor dece, njihovu međusobnu saradnju i razmenu ideja, motivisanost, način na koji rešavaju problem, kao i način na koji razmišljaju tokom igranja igre. U tu svrhu formirane su dve ček-liste. Prva ček-lista odnosila se na ponašanje dece tokom rešavanja postavljenih zadataka u igrici, a obuhvatila je sledećih sedam kategorija: rešava zadatke sa pažnjom, saraduje sa drugim detetom u rešavanju zadataka, verbalizuje svoje postupke, tokom igre traži dodatna objašnjenja od vaspitača, igru rešava ćutke, istrajava u rešavanju zadataka i odustaje u toku igre. Druga ček-lista odnosila se na način na koji deca rešavaju problem razlikovanja pojmova potrebe i želje, a obuhvatala je sledeće kategorije: rešava zadatke sa lakoćom, u rešavanju zadataka razmenjuje mišljenje sa drugom decom, naglas komentariše potrebe i želje, tokom igre pravi greške, ali ih ne uočava, tokom igre pravi greške, ali traži način da ih ispravi, zadatak rešava bez greški. Kao dopuna drugoj ček-listi u cilju potpunijeg sagledavanja načina na koji deca rešavaju problem razlikovanja pojmova potrebe i želje korišćene su i anegdotske beleške.

U šestoj (poslednjoj) fazi deca su ponovo razvrstala isečene novinske fotografije u odgovarajuće *džakove*.

Istraživanje je sprovedeno u izdvojenom objektu Šuljam i objektu *Leptirić* koji pripadaju Predškolskoj ustanovi *Pčelica* u Sremskoj Mitrovici. U istraživanju je učestvovalo deset grupa od po dvoje dece uzrasta od četiri do šest godina.

### Rezultati istraživanja i diskusija

Pre iznošenja rezultata centralnog dela istraživanja, odnosno posmatranja dečjeg ponašanja tokom pete faze istraživanja – upoznavanja dece sa igricom i rešavanjem zadataka koji su u njoj postavljeni – ukratko ćemo navesti rezultate prethodnih faza.

Predstavljanje deci igrice *Igra balansom* (I faza) pokazalo je sledeće: deci je igrica bila zanimljiva i sa zadovoljstvom su je igrala, što govori u prilog tome da je ona doprinosila porastu dečje motivacije za ovakav način učenja; tokom igre međusobno su razgovarali i jedni drugima pomagali, što vodi do zaključka da je igrica doprinela socijalizaciji i boljem razumevanju među decom; tokom igre uočeno je zaključivanje putem pokušaja i pogrešaka, što je dobar način logičko-matematičkog mišljenja. Ovi rezultati bili su podstrek za nastavak istraživanja.

Pričanje priče *Te patike* i potonja diskusija (II faza) doprineli su formiranju finansijskog mišljenja kod dece i pomogli im da donekle pravilno uoče razlike između potreba i želja, iako su tokom analize postupaka likova u priči nekoliko puta izvodili pogrešne zaključke, što je naročito bilo prisutno kod dece mlađeg uzrasta.

Radionica sa đakovima *Potrebe i želje* (III faza) pokazala je da su deca prilikom razvrstavanja predmeta grešila, a naročito deca mlađeg uzrasta, ne vodeći računa o tome gde koji predmet da svrstaju, ili ga doživljavajući kao potrebu, umesto kao želju. Nepravilno su svrstani: mobilni telefon, narukvica i kućni ljubimac (deca su ih svrstala u potrebe), dok su garderobu svrstali u želje.

U nastavku su prikazani rezultati istraživanja koji se odnose na ponašanje dece tokom rešavanja zadataka u igrici *Potrebe i želje* i načine na koji deca rešavaju problem razlikovanja pojmova potrebe i želje prema pojedinačnim kategorijama ček-lista i anegdotskim beleškama.

*Ponašanje dece tokom rešavanja zadataka u igrici Potrebe i želje*

1. kategorija – *rešava zadatke sa pažnjom*

Od dvadesetoro dece njih šesnaestoro je sa pažnjom rešavalo zadatke date u igrici GeoGebra, što iznosi 80% od ukupnog broja dece. Ovaj podatak nas dovodi do zaključka da je igrica motivisala decu na logičko-matematičko mišljenje.

2. kategorija – *sarađuje sa drugom detetom u rešavanju zadataka*

Devetoro dece je tokom igranja igrice međusobno sarađivalo, što je 45% od ukupnog broja dece. Na osnovu ovog podatka može se izvesti zaključak da je igrica u znatnoj meri doprinela unapređivanju saradnje među decom, koja je važan faktor u formiranju finansijske pismenosti u socijalnoj klimi vaspitne grupe.

3. kategorija – *verbalizuje svoje postupke*

Tokom igre sedmoro dece je verbalizovalo svoje postupke, što iznosi 35% od ukupnog broja dece. Ovaj podatak govori u prilog tome da su deca imala potrebu da objasne svoje postupke prilikom igre, kako sami sebi tako i odraslom koji je prisustvovao igri. Deca su na taj način gradila samopouzdanje i tražila potvrdu vaspitača da je ono što rade vredno i da ima smisla. Stoga se može izvesti zaključak da je igrica doprinosila razvoju samopoštovanja kod dece, koje je veoma važno za razvoj detetove ličnosti u celini.

4. kategorija – *tokom igre traži dodatna objašnjenja od vaspitača*

Tokom igre petoro dece je tražilo od vaspitača dodatna objašnjenja. Analizom strukture dece po uzrastu, uočeno je da su deca srednje vaspitne grupe (4 g.), bila ta kojima je bilo potrebno dodatno objašnjenje. Procenat te dece je iznosio 25% od ukupnog broja dece. Može se zaključiti da su deca mlađeg uzrasta nesigurnija tokom rešavanja zadataka u GeoGebri i da im je potrebno dodatno objašnjenje.

5. kategorija – *igru rešava ćutke*

Petoro dece je zadatke u GeoGebri rešavalo ćutke, što iznosi 25% od ukupnog

broja. Ovakav podatak nije od značaja za uspešnost u rešavanju zadataka, štaviše, po subjektivnom mišljenju vaspitača koji je posmatrao decu tokom igre, u pitanju su bila povučena deca koja nisu razgovarala sa detetom koje im je bilo par, ali su igru dovodila do kraja i pristupala joj sa pažnjom.

#### 6. kategorija – *istrajava u rešavanju zadataka*

Od dvadesetoro dece koja su rešavala zadatke u GeoGebri, njih devetnaestoro je igru odigralo do kraja, što iznosi 95% od ukupnog broja dece. Podatak nas navodi na zaključak da su deca bila motivisana za igru i da im je ona držala pažnju. Ovako visok procenat dece navodi vaspitača na zaključak da je potrebno u vaspitno-obrazovnom radu ići u korak sa novim tehnologijama i uvoditi ih u svakodnevne aktivnosti, te da njihovo uvođenje doprinosi razvoju finansijske pismenosti kod dece, jer ako su deca aktivna i zainteresovana tokom usvajanja znanja, takvo znanje je trajnije i vrednije.

#### 7. kategorija – *odustaje u toku igre*

Tokom igre u GeoGebri samo jedno dete je odustalo od rešavanja zadataka, što iznosi 5% od ukupnog broja. Ovaj podatak nas navodi na zaključak da je broj dece koja nisu zainteresovana za igru u GeoGebri zanemarljiv.

Na osnovu prikazanih rezultata može se izvesti opšti zaključak da deca predškolskog uzrasta sa pažnjom i radoznalošću rešavaju zadatke date u programu GeoGebra, motivisani su, razvijaju međusobnu saradnju, verbalizuju svoje postupke i grade pozitivno mišljenje o sebi. Takođe, igrice je doprinosila razvijanju finansijske pismenosti, jer su deca bila vrlo zainteresovana za ovaj vid učenja, čime su aktivno učestvovala u sopstvenom razvoju i lako i uspešno sticala znanja.

#### *Način na koji deca rešavaju problem razlikovanja pojmova potrebe i želje*

##### 1. kategorija: *rešava zadatke sa lakoćom*

Šesnaestoro od dvadesetoro dece je sa lakoćom rešavalo zadatke date u GeoGebri, što iznosi 80%. Ovakav rezultat može nas dovesti do dvojakog zaključka. Prvi je da je igrice bila zanimljiva deci i da je bila u skladu sa njihovim stupnjem razvoja – uzrastom. Drugi je da im je ovakav vid učenja poznat od ranije, u smislu da su sva deca u dodiru sa računarima, odnosno da ih u porodici koriste prilikom igranja igrice po želji. Motivacija kod velikog broja dece je bila na znatno visokom nivou.

##### 2. kategorija: *razmenjuje mišljenje sa drugim detetom u rešavanju zadataka*

Desetoro dece je tokom igranja igrice razmenjivalo mišljenje sa svojim parnjakom i komentarisalo raspodelu pojmova u skupove, što iznosi 50% od ukupnog broja. Ovakav podatak nas navodi na zaključak da je horizontalna razmena mišljenja bila prisutna, kao i da je takav način rešavanja zadataka poželjan, jer doprinosi njihovom uspešnijem rešavanju. Takođe je kod dece uočeno logičko zaključivanje putem pokušaja i pogrešaka koje se odvijalo na verbalnom nivou. Vaspitač je do ovakvog zaključka došao posmatranjem dece i pažljivim sluša-

njem njihovog razgovora, što će se detaljnije prikazati u primerima anegdotskih beleški.

3. kategorija: *naglas komentariše potrebe i želje*

Osmoro dece je naglas komentarisalo potrebe i želje, što iznosi 40% od ukupnog broja. Ovaj podatak ide u prilog mišljenju da je veliki procenat dece osvestio razliku između potreba i želja i izgradio finansijsko mišljenje.

4. Kategorija: *tokom igre pravi greške, ali ih ne uočava*

Troje dece je tokom igre pravilo greške i nije ih uočilo, što iznosi 15%. Analizom uzrasta dece vaspitač je uočio da se radi o deci mlađeg uzrasta. Ovaj podatak nas ne može navesti na zaključak da je dete pogrešno razumelo zadatak, što se dodatno mora istražiti razgovorom sa detetom koje je napravilo grešku.

U svakom slučaju, procenat dece koja su napravila grešku, u odnosu na ukupan broj, nije od relevantnog značaja za uspešnost, na nivou grupe dece, u formiranju finansijske pismenosti.

5. kategorija: *tokom igre pravi greške, ali traži način da ih ispravi*

Dvoje dece, što je 10% od ukupnog broja, tokom rešavanja zadataka u programu GeoGebra napravilo je grešku, ali je tražilo način da je ispravi. Ovo nas navodi na zaključak da je mali broj dece napravilo grešku, ali da je razumelo zadatak.

6. kategorija: *zadatak rešava bez greški*

Petnaestoro dece od dvadesetoro, što iznosi 75%, zadatke je rešilo bez greške, što nas navodi na zaključak da je kod velikog broja dece uspešno formirana finansijska pismenost, čemu je doprinela upotreba IKT tehnologija u vaspitno-obrazovnom radu, konkretno programa GeoGebra, čime su potvrđene i postavljene hipoteze.

Analizom podataka dobijenih drugom ček-listom dolazi se do zaključka da je upotrebom igrice konstruisane u programu GeoGebra kod dece predškolskog uzrasta uspešno formirano logičko-matematičko mišljenje, kao i sposobnost uočavanja razlika između potreba i želja, što je bio i cilj ovog istraživanja.

Na osnovu Anegdotske beleške br. 1 (Prilog), može se izvesti zaključak da je horizontalna razmena mišljenja među decom doprinela pravilnom izvođenju zaključka i tačnom rešavanju zadataka u GeoGebri, uprkos tome što su ih igračke privukle, s obzirom na to da su u pitanju deca srednje uzrasne grupe (4 godine).

Analizom anegdotske beleške broj 2 (Prilog), može se zaključiti da su deca napravila grešku, ali su je odmah otkrila i tražila način da je otklone. Tačno rešavanje zadatka na kraju govori u prilog tome da su oba deteta pravilno uočavala razliku između potreba i želja, uprkos jakoj dečjoj potrebi za igrom koja ih može odvesti na pogrešan zaključak.

Analizirajući anegdotsku belešku broj 3 (Prilog), može se zaključiti da je, uprkos tome što je dečak odustao, prethodno pogrešivši u rešavanju zadatka, devojčica bila istrajna i tačno završila zadatak. Dečak je od dvadesetoro ispitane dece



koja su rešavala zadatak u GeoGebri jedini odustao. Sva ostala deca su, kao i devojčica koja mu je bila par, zadatak odradila do kraja. To govori u prilog velikoj motivaciji dece predškolskog uzrasta za ovakav vid igre i načina sticanja znanja.

Generalno, analiza dobijenih rezultata pokazala je da primena matematičkog softvera GeoGebra ima pozitivan uticaj na razvoj logičko-matematičkog mišljenja dece uzrasta od četiri godine do polaska u školu. Formiranje dečjeg matematičkog mišljenja svoju kulminaciju dobilo je u poslednjoj fazi, prilikom igranja igrice *Potrebe i želje* na tabletu, tokom koje su pravilno usvojili razliku između potreba i želja.

Uočeno je da deca mlađeg uzrasta (4 g.) tokom nekih faza istraživanja nisu pravilno formirala logičko-matematičko mišljenje i da su grešila u rešavanju zadataka. Njima je bilo potrebno dodatno objašnjenje. Međutim, kada su stigla u završnu fazu istraživanja, osim što su vešto baratala tabletom i prevlačila pojmove levo-desno, zahvaljujući prethodnoj pripremi ali i pomoći starije dece, u velikom broju su uspešno i tačno rešavala zadatke date u GeoGebri. Ona su teže usvajala razliku između pojmova potreba i želja, dok je kod dece uzrasta od pet do šest godina, situacija bila drugačija. Naime, sva deca uzrasta od pet i šest godina pravilno su rešavala zadatke i njih je igrice motivisala pomažući im u pravilnom formiranju finansijske pismenosti uočavanjem razlika između želja i potreba, što je potvrđeno time što su u poslednjoj, šestoj fazi pravilno rasporedila fotografije u odgovarajuće *džakove* nakon prolaska kroz sve faze aktivnosti.

## Zaključak

Jedan od edukativnih softvera koji pruža široke mogućnosti je GeoGebra. Kako se primena pažljivo osmišljenih aktivnosti u GeoGebri na uzrastu od četiri godine do polaska u školu pokazala kao dobar put za usvajanje novih pojmova i istraživanja sveta oko sebe, dok se kod sve dece koja su učestvovala u ovom istraživanju javila pozitivna reakcija i motivisanost, kreiranje novih aktivnosti, u ovom slučaju na temu *Potrebe i želje*, čini se i više nego razumljivim i korisnim.

Dinamički crtež napravljen u GeoGebri ima pozitivan uticaj na razvoj logičko-matematičkog mišljenja dece uzrasta od četiri godine do polaska u školu, što je i dokazano u ovom istraživanju. Vaspitači mogu da kreiraju sopstvene interaktivne crteže u cilju podsticanja razvoja i primene logičko-matematičkog mišljenja. Zbog toga, ovaj rad se može smatrati doprinosom za osnaživanje vaspitača da u svoju vaspitno-obrazovnu praksu uvrste ovaj matematički softver i iskoriste njegove blagodeti u radu sa najmlađima.

## Literatura:

- Veličković, S. (2014). Edukacija vaspitača za primenu IKT u vrtiću, u: *Sinteza 2014 – Impact of the Internet on Business Activities in Serbia and Worldwide* (375–378). Belgrade: Singidunum University. Doi: 10.15308/sinteza-2014.
- Grčić, S. (2018). Finansijska pismenost dece predškolskog uzrasta. *Krugovi detinjstva* – časopis za multidisciplinarna istraživanja detinjstva, 1-2, 127–136.
- Korać, N. (1992). *Vizuelni mediji i saznajni razvoj deteta*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pešić, D. (2017). *Matematika u svetu oko nas*, radna skripta. Sremska Mitrovica: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače i poslovne informatičare – Sirmium.

## Prilog

### *Anegdotska beleška br. 1*

U sobi za izolaciju za stolom sede Ana i Matej, koji imaju po četiri godine, dok vaspitač sedi na stolici po strani. Vaspitač je prethodno deci rekao da će rešavati zadatak na tabletu, odnosno da će igrati jednu igricu. Kada su deca pristupila rešavanju zadataka, vaspitač je ćutke posmatrao i pratio dešavanja.

*Ana* : Jao, vidi što je lep prsten! – raširenih očiju ga gleda približavajući lice ekranu.

*Matej*: Meni je lep meda! Ali to su igračke, njih nećemo staviti u ovaj džak, jelda? – Matej pita Anu unoseći joj se u lice.

*Ana*: Nećemo, samo kažem! To su igračke, bez njih možemo, ali bez kuće ne možemo, znaš.

*Matej*: Znam šta nam treba! Kuća, voda, krevet, majica, sapun i kompjuter! – Matej prstom upire u aplikacije na ekranu.

*Ana*: Čekaj! Ne diraj prstom! Pogrešićeš! Nije, treba nam šangarepa, jesi zaboravio da jedeš? – Ana prevlači prstom virtuelne objekte u *potrebe*.

*Matej*: Ja ću da poređam ostalo, pomeri se! – namešta se bliže ekranu i prstom prevlači virtuelne objekte u skup *želje*.

### *Anegdotska beleška br. 2*

U radnoj sobi za stolom sede Andrea i Petar. Andrea ima pet godina, a Petar četiri. Ispred njih je tablet sa igricom *Potrebe i želje*. Vaspitač je za susednim stolom. U radnoj sobi nema nikoga više, jer su sva deca u dvorištu. Vaspitač podstiče decu da započnu igricu i reše zadatak.

*Andrea*: Ja ću da stavljam sve ovo što nam ne treba, je l' važi? – devojčica upitno gleda u dečaka do sebe. On ćuti. – Jesi me čuo?

*Petar*: A što ti? Hoću ja to! – Petar se mršti i gleda u Andreu.

*Andrea*: Zato što su tu stvari za devojčice! – prekršta ruke ispred grudi dok govori.



*Petar*: Ma nemoj! Samo je prsten za devojčice!

*Andrea*: Ajde da se dogovorimo. Može pola-pola? Jednu ti, jednu ja?

*Petar*: Može! – odgovara joj i razvlači usne u osmeh.

*Andrea*: Ja ću prva! – Andrea stavlja prsten u *želje*. Petar stavlja kuću u *Potrebe*. Andrea zatim stavlja kompjuter u *potrebe*.

*Petar*: Neee! Sad si pogrešila! To nam ne treba! Vaspitačice, ona je pogrešila!

*Andrea*: Dobro, šta se dereš, ispraviću. Vaspitačice, kako da ovo izbrišem?

Igru završavaju prevlačeći virtuelne objekte naizmenično. Više ne greše.

*Anegdotska beleška br. 3*

U radnoj sobi za stolom sede vaspitačica, Mihajlo i Srna. Oboje dece imaju po šest godina. Student objašnjava deci igricu na tabletu i povlači se od stola pomerajući stolicu.

*Mihajlo*: Ja znam! 'Oću ja prvi! – gura Srnu laktom.

*Srna*: Šta se guraš! Vaspitačica je rekla da možemo zajedno.

*Mihajlo*: Neću zajedno, 'oću sam! Vaspitačice!

*Vaspitačica*: Hajde da pokušate zajedno, može?

*Mihajlo*: 'Oću ja prvo sam!

*Vaspitačica*: Dobro, a možete li na kraju zajedno?

*Mihajlo*: Mhm.

Srna klima glavom. Mihajlo rešava zadatak i dva puta greši: kompjuter i bicikl stavlja u *potrebe*.

Srna to uočava i reaguje.

*Srna*: Pogrešio si! To ne ide tu! To nam ne treba, to želimo!

*Mihajlo*: Treba! Treba mi! – više.

*Srna*: Treba ti kuća, krevet, majica, voda, sapun i šargarepa.

*Mihajlo*: Meni treba krevet, kuća, kompjuter i bicikli! – Mihajlo se mršti i gura tablet od sebe.

*Vaspitačica*: Mihajlo, ostalo ti je da završiš i drugi skup, *želje*.

*Mihajlo*: Neću više! – odlazi do kutka konstruktora, uzima kamion crvene boje i gura ga po tepihu.

*Srna*: Je l' mogu sad ja? – obraća se vaspitačici.

*Vaspitačica*: Naravno. – podešava igricu na početak i pruža je devojčici.

*Srna*: Kuća mi treba, prsten mi ne treba, krevet mi treba, treba i voda, sapun i majica. Ne treba mi sladoled, kompjuter, mobilni, bicikli, meda. Ostala je šargarepa, ona mi treba. Eto, gotovo! Baš je bilo lako! – smeje se i pljeska rukama.

Slobodanka Grčić  
Kindergarten „Pčelica“  
Sremska Mitrovica

## EFFECTIVENESS OF THE MATHEMATICAL SOFTWARE GEOGEBRA ON THE DEVELOPMENT OF LOGICAL- MATHEMATICAL REASONING IN CHILDREN BETWEEN THE AGE OF FOUR AND SCHOOL AGE

**Abstract:** This paper presents the results of a research on the potential and possible ways of applying the mathematical software GeoGebra in educational work. The paper's focus is gauging the software's impact on the development of logical-mathematical thinking in children from the age of four to school age. The importance of financial literacy today requires introducing children of preschool age to its basis. Also, experience shows that children need support and training in distinguishing the basic concepts of financial literacy. The study approach was to use the GeoGebra software and introduce the concepts of "need" and "desire" through storytelling, discussion and workshop activities. The central part of the research was creating and then using a mathematical-didactic game called "Needs and Desires". The objective of this research was to find if interactive drawings used in the game make children understand the difference between need and desire as elements of financial literacy. Research data was collected through observing children while they were using the game. More precisely, checklists and anecdotal notes were the basic tools of data collection. In general, the analysis of the collected data showed that the application of GeoGebra had a positive impact on the development of logical-mathematical thinking of the children studied. It was observed that formation of the children's mathematical thinking culminated during the game when the children correctly distinguished the difference between needs and desires. This research suggests that GeoGebra can be a tool to empower educators in their teaching and use its benefits in working with preschool children.

**Key words:** preschool child, logical/mathematical reasoning, GeoGebra, early childhood educator, upbringing and education.

Elvira Rajšli-Tokoš  
ŠOSO“Bratsvo“  
Bečej  
Kállay Zsófia  
Sommelweis Egyetem  
Pető András Kar ( Magyarország)  
rajslitokoselvira@gmail.com

UDK: 376.1-056.26/.36-053.2  
Pregledni rad  
Primljen: 31.05.2020.  
Korigovan: 20.06.2020.  
Pihvaćen: 22.06.2020.

PETŐ ANDRÁS KONDUKTÍV PEDAGÓGIÁJA  
A KONDUKTÍV PEDAGÓGIA A KÖZPONTI IDEGRENDSZER SÉRÜLÉ-  
SE KÖVETKEZTÉBEN MOZGÁSSÉRÜLTÉ VÁLT SZEMÉLYEK REHABI-  
LITÁCIÓJÁRA ALKALMAS NEVELÉS

**Absztrakt:** Hazánkban a defektológusok 2009-ig szegregált oktatási és nevelési rendszerben végezték feladatukat az inklúzió bevezetésig. Ekkor nemcsak a többségi iskolák pedagógusainak, hanem a speciális iskolákban dolgozóknak is váltaniuk kellett és új képzési területek után kellett kutatniuk, hogy az újonnan kialakult helyzetben meg tudják állni a helyüket. A fogyatékos csoport szükségletei is megváltoztak, így a defektológusoknak is szükségük lett arra, hogy a mozgássérült gyermekek patológiáját közelebbről megismerjék attól függetlenül, hogy másik területen végeztek (értelmi sérültek, látás vagy hallássérültek szakán), a tanítási módszerein változtatniuk kellett. Ebben a munkában be szeretném mutatni Pető András Konduktív Pedagógiáját, annak jellemzőit és fontos elemeit.

**Kulcsszavak:** Pető-módszer, inklúzió, cerebrális parézis (a cerebrális parézis a központi idegrendszer pre-, peri- vagy posztnatális sérüléséből eredő, mozgáskoordínáció és tanulási képességek zavarával járó élethosszig tartó állapot), konduktív nevelés

A Konvenció alapján, valamint a jelenlegi aktuális stratégiák és törvényes előírások, hivatalos dokumentumok alapján folyik az oktatás Szerbiában. A mai modern társadalom elméletének megfelelően van meghatározva a gyermekkor, a tanulásra – tanuláshoz való jog attól függően, hogy melyik korosztályról van szó. Több nemzetközi dokumentum hatására alakították ki a mi szerbiai rendszerünket, ezek közé tartoznak: A Gyermekek jogok (1989), UNESCO – az oktatás a 21.

században (1996). Az élethosszig tartó tanulás kulcselemei (2006) (Breneslović, Krnjaja).

Mivel Szerbiában is inklúzió van, ennek köszönhetően egyre több mozgássérült gyermek vehet részt a többségi óvodákban és iskolákban, a konduktív pedagógiai módszer is említésre kerül, de erről a módszerről a közvélemény kevés ismerettel rendelkezik.

Habár a mai programokat már nagyban befolyásolja a gyakorlat és a tudományos szféra is, hiszen szem előtt tartják a gyakorlatban jól bevált módszereket, akárcsak a tudományos kutatások eredményeit, de ugyanakkor figyelembe veszik a mai gyermekek testi, lelki és egyben szociális fejlődését is. A mai gyermek komplexitása ma már egy átfogóbb, gyermekközpontú hozzáállást igényel az oktatói-nevelői munkában (Vicsek, 2018).

Az alapképzés során a pedagógusok kevés információval rendelkeznek a konduktív nevelés kialakulásáról, hátteréről, alapvető elemeiről és mindarról, ami ezt a nevelési rendszert jellemzi (Páosztorné Tass, 2005). A Konduktív Nevelés a világ minden pontján megtalálható, de minden ország valamilyen szinten, módon adaptálta a saját lehetőségeihez.

A Nemzetközi szakmai konferenciákon sok kérdés vetődik fel azzal kapcsolatban, hogy milyen eredmények vannak, és milyen módszerekkel lehet kimutatni a Pető módszer hatékonyságát és eredményességét (Páosztorné Tas, 2018).

A központi idegrendszer sérülése következtében mozgássérültté vált személyek rehabilitációjára-rehabilitációjára alkalmas konduktív nevelés ma már világszerte ismert és külföldön is egyre inkább elterjed, mivel pozitív változásokat, az állapot javulását idézi elő (Páosztorné Tas, 2018).

A konduktorsegítő képzés folyamán a következő ismeretekhez jutottam.

A konduktív pedagógia megalapítója dr. Pető András, orvos, újságíró, lapszerkesztő, filozófus, író/költő, mozgásterapeuta, spirituális vezető (Földesi, 2019). 1963 óta, mint önálló nevelési koncepció – *konduktív nevelés* – majd, mint rendszer működik a központi idegrendszeri sérülés következtében mozgássérült személyek nevelési, oktatási, fejlesztési és rehabilitációs folyamatában (Horváthné Kállay, 2018).

Ezt a pedagógiai rendszert ma már szellemi hungarikumként ismerik a világban. A petői alapokon nyugvó konduktív nevelés a központi idegrendszeri sérülés következtében mozgássérült emberek életminőségének javítását célzó, személyiségfejlesztésre irányuló nevelési folyamat (Kállay, 2019). Pető András hitt az addig gyógyíthatatlannak gondolt mozgászavarokkal küszködők taníthatóságában, rehabilitálhatóságában. „A nevelési folyamat eredménye az életcél kialakulása, az autonómia érzése, a környezettel kapcsolatos hatékonyságérzés, az önfogadás, a pozitív kapcsolatok kialakulása.” (Kállay, 2019:134) A konduktív nevelés segítségével több ezer gyermeknek sikerült

iskolába kerülnie, képességeihez mérten elvégeznie és felnőttként aktív életet élnie és hasznos tagja lett a társadalomnak.

### **Pető András életútja és munkássága**

Pető András 1893. szeptember 11-én született Szombathelyen, szülővárosában végezte tanulmányait, 1911-ben érettségizik. Már ekkor sokat és szisztematikusan olvas, újságot szerkeszt, kölcsönkönyvtárat szervez. Bécsbe megy tanulni, de az újságírás helyett az orvosegyetemi tanulmányokat választja, itt tanul 1911-1921 között, polihisztor. Párizsban 1938-1939-ig orvosszakíróként dolgozik. 1939-től 1947-ig Budapesten, mint gyógytornatanár dolgozik (Hári, 1997). Pető András 1947-től kapott lehetőséget a Bárczi Gusztáv vezette Állami Gyógypedagógiai Nevelőintézet épületében a konduktív nevelés hatékonyságának bizonyítására 14 gyógyíthatatlannak tartott gyermekekkel kezdett foglalkozni Pető András. Abban az időben ez volt

az Állami Gyógypedagógiai Nevelőintézet Kísérleti Mozgásterápiai Osztálya, de ezzel párhuzamosan létrejött a Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola Mozgásterápiai Tanszék is. Mindkettő élén vezetőként Pető András állt (Kállay, 2019, Kállay 2018, Földesi, 2019; Hári 1997). 1950-ben önálló épületet kapott, az intézmény az Országos Mozgásterápiai Intézet nevet kapta. Mellette az Állami Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola Mozgásterápiai Tanszékeként és gyakorlóterületeként is működött. 1963-ban létrejött a Mozgássérültek Nevelőképző és Nevelőintézete, mely már hivatalosan is a központi idegrendszeri sérültek konduktív nevelését végezhetette a Művelődési Minisztérium felügyelete alatt, majd 1964-től elindult a konduktorképzés. A konduktív nevelés kivált a gyógypedagógia alól. 1967-től, az első államvizsga után, már hivatalosan is konduktorok dolgoztak az Intézetben (Kállay, 2019).

Mivel a gyermekparalízis 1950-60-as években járványként terjedt, a fiatal korosztályból sokan megbetegedtek, őket akkor még a Villányi úton levő Országos Mozgásterápiai Intézetben, mai köznyelvi nevén Pető Intézetben, hivatalos nevén Semmelweis Egyetem Konduktív Pedagógia Központjában nevelték.

Pető főbb művei az alábbiak:

Pető, A. (1953). Szovjet mozgásterápiai módszerek, Pető, A.

(1955). A konduktív mozgásterápia mint gyógypedagógia.

Pető András előadásainak szerkesztett könyvváltozatát 1998-ban adták ki újra (Balogh, 1998). Számos verset és drámát írt németül, ezek kéziratban maradtak fenn, melyek egy része 2017-ben megjelentésre kerültek (Kollega-Tarsoly és Földesi, 2017).

### **Mi a konduktív pedagógia?**

A konduktív pedagógia alapeszméje, hogy az idegrendszer a sérülések ellenére is rendelkezik tartalékokkal, kihasználatlan kapacitással, új kapcsolatok kiépülésének lehetőségével, amelyek a tanulási- tanítási folyamat megfelelő irányításával mozgósíthatók. „Az ortofunkció a körülményeknek megfelelő cselekvéses alkalmazkodást, helyzetnek adekvát folyamatos cselekvést, körülményekhez alkalmazkodó mozgásláncolatot jelenti. Ez az alkalmazkodás az életben való folyamatos helytállást, az életben adódó feladatok megoldását eredményezi.” (Kállay, 2019: 135), a helyes működés elérése érdekében nem valamely fogyatékoság változtatása, hanem a változásra képes ember segítése a cél.

A konduktív nevelés egy speciálisan integrált nevelési rendszer, melynek lényege a tanuláson és aktivitáson alapuló sokoldalú, komplex személyiségfejlesztés. A konduktív nevelés nem a fogyatékoságot változtatja meg, hanem az egyén a környezethez szükséges alkalmazkodását, koordinált működést tanítja/újratánítja a sérülteknek, a tanulás aktív formáját hangsúlyozva. A konduktív nevelési program biztosítja az adott életkor és állapot figyelembevételével a testi, szellemi, érzelmi, erkölcsi, pszichés és szociális fejlődéshez szükséges nevelési-oktatási tartalmakat és feltételeket, amelyek lehetővé teszik – akárosodások ellenére – az egészséges személyiségfejlődést, a későbbiekben a minél önállóbb életvitelt (Hári, 1991; Kállay, 2019). Pető András a saját elméletében a holisztikus szemléleti módot 1950/60-as években kezdte alkalmazni, ma már Szerbiában is alkalmazzák ezt a szemléleti módot az oktatói és nevelői munkában a Gyermekközpontúbb óvodában. Hazánkban az Oktatási Minisztérium 2018-ban hozta meg az Óvodai nevelés és oktatás programjának új alapelveit, ahol az óvodás gyermek egészét helyezi a óvodapedagógia középpontjában (Vicsek, 2018). Erre a programra jellemző, hogy az óvónő a gyermekekkel együtt egy olyan környezetet teremtsen meg számukra, ahol az óvodás gyermek a saját képességeihez mérten a maximumot fogja elérni, mert a közösen kialakított tanítási és munkafelület a gyermekek érdeklődési körének megfelelően van kialakítva, hiszen a gyermek is aktívan részt vesz ebben a kialakításban, követi a gyermek fejlődési tempóját, hiszen az óvodáskorú gyermek alaptevékenysége és szükséglete a játék, vele együtt a mozgás is, hiszen ezeken keresztül fog megvalósulni a környezeti tényezők sokrétű megtapasztalása (Vicsek, 2018).

A konduktív nevelés szemlélete cselekvésnek, aktivitásnak tekinti az érdeklődést, a célképzést és a tervezést is (Hári, 1991; Kállay, 2019).

A konduktív nevelés lényeges tényezője a csoport. A csoport biztosítja a szociális facilitációt egy formáját, és motiváló erőként funkcionál. Ennek segítségével a csoport tagjai számára hasznos a csoport dinamikája, míg egyidejűleg a személyes szükségletek is nagy hangsúlyt kapnak (Klein, 1962). A konduktív nevelés kulcsfigurája a konduktor – óvodai, iskolai és pedagógiai rehabilitáció

specializáció – , akiket a Semmelweis Egyetem, Pető András Karon képeznek, a konduktív nevelés központja a Semmelweis Egyetem Konduktív Pedagógiai Központja.

A konduktív nevelés szemlélete cselekvésnek, aktivitásnak tekinti az érdeklődést, a célképzést és a tervezést is (Hári,1991; Kállay, 2019).

A konduktív nevelés lényeges tényezője a csoport. A csoport biztosítja a szociális facilitáció egy formáját, és motiváló erőként funkcionál. Ennek segítségével a csoport tagjai számára hasznos a csoport dinamikája, míg egyidejűleg a személyes szükségletek is nagy hangsúlyt kapnak (Klein, 1962). A konduktív nevelés kulcsfigurája a konduktor – óvodai, iskolai és pedagógiai rehabilitáció specializáció – , akiket a Semmelweis Egyetem, Pető András Karon képeznek, a konduktív nevelés központja a Semmelweis Egyetem Konduktív Pedagógiai Központja.

### **Ki a konduktor, és milyen pedagógiai kompetenciákkal rendelkezik?**

„A konduktor a konduktív nevelési program tervezésére, megvalósítására felkészült szakember.” (Feketéné Szabó-Bösenbachner, 2019)

A központi idegrendszer károsodása Pető András szerint egy átmeneti állapot, mivel az idegrendszer plasztikus és új kapcsolatokat képes kiépíteni az agyban – tehát újra huzalozható. Az egyén pedagógiai jellegű támogatásban részesül, mert a tanulás folyamata sérül. A konduktor által mozgásos képességek fejlesztésén kívül, egy összetett strukturált tanulásvezérlés történik. Ennek hatására a mozgássérült személy egész személyisége változni kezd, tehát ez egy komplexebb, személyiségközpontú nevelés által tud megvalósulni (Túri, 2019). A konduktor a tanulási folyamat ösztönzője, átlátja, irányítja és segíti a konduktív folyamat egészét. Pető András egy jól felkészült szakemberre bízta azt a gyermeket, akinek észlelési, érzékelési nehézsége is lehet, ahol a mozgás és beszéd zavara a központi idegrendszer sérülésének a következménye.

Túri (2019) szerint a konduktor a tanulásért és újratanulásért felelős pedagógus, olyan nevelő, aki egyidejűleg oktat, tanít és nevel, ha kell, motivál, ösztönzi és rávezeti az egyént a saját célok képzésére, az öntevékenységre, vagyis az önálló megoldásmódok kidolgozására és alkalmazására. A konduktor egyben segítő, de mintát is ad, együttműködésre készítet és visszajelzést ad az egyénnek, a csoportnak és egyben biztosítja a résztvevők szükségleteit is. Közreműködik a nevelt rehabilitációját végző közösség többi tagjával is. „A konduktív nevelés során a konduktor a cerebrális parézis összetett tünetegyüttesét érintő nevelést, oktatást és fejlesztést végzi széles tevékenységrepertoárba ágyazva” (Zsebe-Feketéné, 2019).

Valójában egy személyben nevelő és terapeuta, birtokában van általános és



sajátos pedagógiai ismereteknek, de orvos-biológiai alapismereteket is szerez tanulmányai folyamán, így képes arra, hogy nevelést, mozgástanítást egyszerre, egy időben és egységes szemléletben valósítsa meg. A konduktor a képzés folyamán képessé válik a diszfunkciós tanulási folyamatának a megindítására, irányítására, a módszerek nagy választékának alkalmazására (Hári, 1980). Végezetül a konduktor egy komplex személyiségfejlesztést megvalósító szakember, aki a cerebrális parézis bármelyik életkori és tünetspektrumában eredményes, szakmailag azonos értékű tagja a szakemberteamnek, mind a pedagógiai, mind a szociális és egészségügyi rehabilitáció területén (Túri, 2019).

A magyarországi konduktorképzés hivatalosan 1964-ben indult el (Túri, 2019).

### **A konduktív nevelési rendszer**

A Konduktív Pedagógiai Fogalomtár meghatározása alapján a konduktív nevelés epedagógiai eljárás amely kétirányú: az egyik irányból a konduktor hat a tanulás folyamatának tanulásával, így a gyermek képessé válik arra, hogy megtanuljon tanulni. Míg a másik irányból a nevelés célja az egyéni tevékenységi terv, amely által a sérült személy képessé válik az önálló életre, ez a terv egy hosszú távú terv, amelynek elsődleges célja a mozgássérüléssel élő személy adekvát integrálása a társadalomba. A konduktív program tartalmaz minden olyan tevékenységet, amelyre szüksége van az ellátottnak, életkori sajátosságainak megfelelően a köznevelési rendszer részeként ellátja a köznevelési feladatokat is (Kállay, 2019). Mivel a program nagymértékben alkalmazkodik az egyén életkori sajátosságaihoz, így a csecsemőknél passzív gyakorlatok rendszerét alkalmazzák addig, amíg az aktív mozgásképesség ki nem alakul (Hári, 1962). Majd a korai fejlesztés után megjelenik az óvodás és az iskola életkor tevékenységrendszere. A konduktív nevelés programjaiban megjelennek a különböző feladatsorok. Ezek a feladatsorok azért fontosak, mert lehetőséget adnak a mozgássérültnek az önálló problémák megoldására, a tudatos tanulásra, melynek segítségével megtanul tanulni és az ismeret- és tapasztalatszerzést is biztosítja az egyén számára. A mozgássérültnek fontos megtanulnia, hogy hogyan oldja meg az eléje kerülő feladatokat, ebben segítik őt a feladatsorok, a különböző feladathelyzetek megoldása tapasztalat szerzéshez vezet, maga a cselekvés végrehajtása pedig mozgásélményhez juttatja az egyént, általa sikerélményt él meg a mozgássérült, ami növeli az önbizalmát és döntéshozó képességét, segíti az egyént szükségleteinek kielégítésében, ami őt további aktivitásra serkentheti. (Kállay, 2019)

### **Pető András konduktív pedagógiája a világban**



A nemzetközi színtereken az 1980-as években vált ismerté és egyre tömegesebben terjedt el a világban. A nemzetközi érdeklődés kielégítésére különböző kezdeményezések történtek a magyar konduktív pedagógia meghonosítása, egyes országokban konduktív pedagógiai hálózatot alakítottak ki. Az Amerikai Egyesült Államokban, Michiganban alapították meg a Mozgássérültek Pető András Nevelőképző és Nevelőintézete szakmai felügyelete alatt, 1999-től működik folyamatosan a konduktív nevelési program (Horváthné, 2012).

Forrai (2018) szerint ma már 28 nemzetközi, Pető-féle konduktív pedagógiai centrum vagy intézet működik a világban. Az Egyesült Királyságban még 1960-ban kezdtek érdeklődni a módszer iránt és csak a 1980-as években terjedt el gyorsan, főleg felnőttek részére van konduktív fejlesztés. Ezek a szolgáltatások Birminghamben elérhetőek 1990-től (R Brown,). A világ legkülönbözőbb tájain dolgozó szakemberek 1990 óta szerveznek kongresszusokat. Az első Konduktív Pedagógiai Világkongresszust 1990-ben tartották meg Budapesten. A másodikra 1995-ben került sor, szintén Budapesten. Hokkaidóban tartották meg a harmadik Konduktív Pedagógiai Világkongresszust. A negyedikre 2001-ben került sor Londonban, majd Göteborg szervezte 2007-ben. A 2010-es Kongresszus Hong Kongban került megszervezésre, ezután Münchenben tartották meg a nyolcadik Konduktív Pedagógiai Világkongresszust. Utoljára 2016-ban találkoztak a világ szakemberei Budapesten, és most 2020 májusában ismét Budapesten került volna megrendezésre a kongresszus, de a jelenlegi helyzet miatt ez év novemberére halasztották el a szervezést (Feketéné, Horváth Dezsőné és Balogh, 2018).

Szerbiában az első tanácskozást 2020. márciusában tartották meg Zentán, az egész világot behálózó és népszerű konduktív fejlesztési program mára már a Kárpát-medence több helyszínén is megvalósul (Rúzsa, 2020) .

A Semmelweis Egyetem Pető András Karának határon túli program keretén belül az elmúlt öt évben 1472 gyermekkel és felnőttel foglalkoztak a Kárpát-medencében. De a konduktív pedagógia akkor az igazi, ha a szülőkkel, a hozzátartozókkal is foglalkoznak, a családtagokkal együtt, így 2022 résztvevője volt 2014 óta a programnak. (Csuka, 2020)

Magyarországon 2000-ben jelent meg a neveléstudományban és a gyógypedagógiában a bizonyítékokon alapuló gyakorlat, ez teszi ellenőrizhetővé az orvosi kezeléseket, a pedagógiai és a gyógypedagógiai fejlesztéseket, és választási lehetőséget ad a szakembernek és a páciensnek is egyaránt (Pintér, 2019). Az 1990-es évek végétől kezdődik el a konduktív pedagógia gyakorlatának értékelő szisztematikus áttekintése a tudományos folyóiratokban. Pintér (2019) kutatása által összegyűjtött nemzetközi tanulmányok a konduktív pedagógiai kutatások 1972. óta állnak a kutatók, érdeklődők rendelkezésére. A Magyarországi tudományos kutatások, közlemények száma évről-évre nő. Mérések jelentek meg az

1970-es évek végéig, vizsgálatok az 1980-as évek végéig jelentek meg szórványosan. A mérések száma jelentősen megnövekszik 1990-től és ez a tendencia nő 2010-ig. Ezután a publikált vizsgálatok száma visszaesett, de összességében ez az időszak után kevesebb, de minőségesebb és magasabb szintű vizsgálatok jelennek meg (Pintér, 2019).

A konduktív pedagógia több évtizedes múltjában a gyakorlatnak nagyon fontos szerepe van a mai napig. A gyakorlatok ezrei születtek 1964 óta a cerebrális parézises gyermekek és felnőttek nevelésére és fejlesztésére egyaránt. A gyakorlatok személyre szabottak és ezért is hatásosak (Pintér, 2019).

### **A konduktív nevelés alapelvei**

A konduktív pedagógia az általános pedagógia oktatási és nevelési elvei mellé saját elveit is hozzátette:

- A gyermek egy egységes egész
- A konduktív nevelés az egész személyiségre irányul
- A cselekvés és szándék szükségessége
- Az aktivitás kialakítása
- A folyamatosság és következetesség.

A konduktív nevelési rendszer elemei feloszthatók nevelési tényezőkre, speciális módszerekre és speciális dokumentumokra.

A nevelési tényezők magukba foglalják a konduktort, a csoportot (fontos a kortársak jelenléte, mert az húzó erőként hat), a feladatsort, az éltekornak megfelelő tevékenységet, az aktív napirendet, a családot, aki a mozgássérülthöz tartozik és a speciális bűtorzat és eszközöket, amiket a konduktorok a feladatsorok végzése közben alkalmaznak.

A konduktív nevelés speciális módszerei a következők:

A facilitálás, a ritmikus intendálás és a differenciálás.

A konduktív nevelés a speciális dokumentuma az úgynevezett komplex program. A komplex konduktív program a konduktív pedagógiai szemlélet és filozófia megtestesülése és szellemi terméke. Tudatosan tervezett és megvalósított pedagógiai fejlesztő folyamat, amelynek célja a központi idegrendszer sérülése következtében mozgássérüléssel élő személy minden irányú fejlesztése (Konduktív Pedagógiai Fogalomtár, [http://peto.arcanum.hu/view/PetoIntezetKonvytara\\_065/?pg=1&layout=s](http://peto.arcanum.hu/view/PetoIntezetKonvytara_065/?pg=1&layout=s), KONPEDITA). „Az időt és alkalmat adó napirend minden programja a megtanult tevékenység részének megerősítésének, gyakorlásának, alkalmazásának eszköze. A napirend minden egyes mozzanata a nevelési program része.” (Hári, 1991; Kállay, 2019)

### **A konduktív napirend támogatja a gyermekek fejlesztését**

A Konduktív pedagógia egy magyar rendszerre kifejlesztett pedagógia, a rendszer megalkotója Pető Andráshoz, a rendszer elsődleges leírása pedig Hári Máriához fűződik (Kállay, 2020).

A Konduktív Pedagógiai Fogalomtár (A Pető Intézet Könyvtárában található) meghatározása szerint a napirend egyrészt pedagógiai eszköz, másrészt a nevelés eredménye. A napirend egy meghatározott, biztos időkeretet ad a szükséges és tervezett, az életkor sajátosságainak megfelelő tevékenységek kivitelezésére. A tervezett program elemei egymásra épülnek és kiegészítik egymást. A napirend tartalmaz sokféle feladatsort, az önellátás fejlesztését, az óvodai programot, az iskolai tantervet, és az életkornak megfelelő kognitív fejlesztést. Ezenkívül tartalmaz még különböző foglalkozásokat és tevékenységeket, amelyek szükség szerint ismétlődnek, tartalmuk mélyül, és végrehajtásuk koncentrikusan változik. Meghatározza az egyes programok sorrendjét, ennek hatására kialakulhat az aktív és ritmusos életmód így a viselkedés és a tevékenységek alapvető szabályait érthetővé és természetessé teszik a gyermek számára.

A konduktív pedagógia, a konduktori tevékenység nagyszámú egyedi és speciális segédeszköz alkalmazását igényli. A konduktív nevelésnek éppen az a célja, hogy minél kevesebb segédeszközt alkalmazva, minél önállóbb életet élhessen a mozgássérült. A mozgássérült gyermekek életvitelének, tanításának és a petői alapokon nyugvó nevelésnek, fejlesztésnek megkönnyítéséhez olyan eszközökre van szükség, melyek alkalmazkodnak a gyermekek speciális képességeihez, a konduktív pedagógia módszertanához és az életvitelük során minél inkább kényelmes és élhető az átlagos, hétköznapi életvitelbe belesimuló környezetet eredményeznek. A konduktív pedagógia komplexitását figyelembe véve, életkor és sérülésspecifikumnak megfelelően speciális eszközrendszerre van szükség. Az eszközök anyaga, és mérete előírt szabványoknak megfelelő.

„A nevelési folyamatot befolyásoló tényezők közül ki kell emelni a tárgyi környezetet és feltételrendszert. A konduktív nevelésnek saját bútorai és eszközei vannak, amelyek a tanulási folyamatot segítik, hozzájárulnak az aktivitás kialakításához. Ezekre a bútorokra és eszközökre jellemző a praktikusság, a multi-funkció.” (Horváthné Kállay 2017: 111,

[http://publicatio.nyme.hu/1470/1/10\\_Horvathne\\_Kallay\\_Zsofia\\_tanulmany\\_2017\\_04\\_u.pdf](http://publicatio.nyme.hu/1470/1/10_Horvathne_Kallay_Zsofia_tanulmany_2017_04_u.pdf)).

A konduktív nevelésben az önállóság elérése a legfontosabb cél, ezért megfelelő nagyságú bútorokra, segédeszközökre van szükség, melyek jól variálhatók, és amit a sérültek önállóan is jól tudnak használni. A konduktív nevelés sajátos bútorai és eszközei a priccs (fából készült speciális bútor, amin fekvő, ülő feladatsorokat végeznek a gyermekek, de még sok másra is használják a konduktorok munka közben), a fokosszék, a zsámoly, a karika és a pálca.

### **Az óvodás korosztályú gyermekek konduktív nevelése**

Ennek a korcsoportnak óvodai foglalkozások és a játék a legfontosabb jellemzője, ahol az alapot a mozgáspedagógia adja a foglalkozáshoz, a cél pedig a helyes mozgásminták kialakítása a gyermeknél. A játékok közben mindig az egész test mozgására figyelnek a konduktorok, de arra is nagy hangsúlyt fektetnek, hogy a kóros mozgásformák ne jelenjenek meg, állandósuljanak aktivitás közben. Ilyenkor mindig nagy mozgásteret adnak a gyermekeknek és biztosítják a gyermekek számára az alkotókészségnek és a kezdeményezésnek a kibontakozását. Ebben az életkorban az óvodának, majd később az iskolának az lesz a célja és a feladata, hogy a gyermek megtanuljon úgy viselkedni és annyit tudjon, mint a vele egykorú társaik, akik nem mozgássérültek, mert az a cél, hogy az intézet elhagyása után a társadalom egyenrangú és hasznos tagja legyen, hiszen, Pető Andrásnak és az ő módszerének ez a legfontosabb célja (Hári, 1962).

Az állandó, egyidejű, testi és szellemi foglalkozás a mozgássérült gyermek fejlődésére kihat, és mindez lehetővé teszi, hogy az agysérülés következtében csak megfelelő szenzomotoros tapasztalatokat sajátítsanak el, így a cebromotoros diszfunkciós (az idegrendszer sérülésének következtében sérül a mozgás kivitelezése, motoros diszfunkcióról beszélünk ilyenkor) gyerekek fejlődési lemaradása megszűnik vagy a legminimálisabb szintre csökken a gyermek állapothoz képest (Hári, 1962).

Annak, hogy gyerekek óvodapedagógusai egyben konduktorok is, több előnye is van. Egyrészt az, hogy a tanító komplex módon látja a gyereket, és nem különülnek el a különféle fejlesztési területek egymástól, illetve, hogy a tanító tevékenysége által biztosítottá válik a gyerekek fejlődésének folyamatossága.

### **Felhasznált szakirodalom:**

- Breneslović; Krnjaja. (2018). Godine uzleta, [www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2018/.../OSNOVE-PROGRAMA-.pdf](http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2018/.../OSNOVE-PROGRAMA-.pdf),  
Csuka, P. (2020). Eredményes a Pető-módszer Vajdaságban, Pannon RTV.  
Földesi R. (2019): A konduktív nevelés kialakítását befolyásoló ideológiai és szakpolitikai tényezők Pető András pályájának 1947-1967 közötti szakaszában. In: A konduktív pedagógiai kézikönyve Több mint gyakorlat..., Szerk. Kollega Tarsoly István, Budapest, 7-8. oldal.  
Forrai, J. (2018): Gondolatok a világhírű módszer kialakulásáról és alapítójáról, Pető Andrásról, a Semmelweis Egyetem új karának megalakulása kapcsán, In: ORVOSI HETILAP, 2018 (1803-1810), Akadémiai Kiadó, Budapest.  
Hári Mária-Kozma Ildikó-Horváth Júlia-Köküti Márta: A konduktív pedagógia rendszer hatékony működésének alapelvei és gyakorlata. Nemzetközi Pető

- Intézet, Budapest, 1991.
- Horváthné Kállay Zs. (2018a): A konduktív nevelés cél-és hatásrendszere, vagyis az ortofunkció kialakításának folyamata. Különleges Bánásmód, 2018 (4) 3,73-92p.
- Kállay Zs. (2019): A konduktív nevelés alapvetése. In: A konduktív pedagógia kézikönyve Több mint gyakorlat..., Szerk. Kollega Tarsoly István, Budapest.
- Konduktív Pedagógiai Fogalomtár (2012): az Európai Bizottág által finanszírozott leonardo da Vinci Program részeként készült, Budapest.
- Klein O. (1962): A cerebromotorikus diszfunkciós gyermek és a konduktív mozgáspedagógiai. In: Bevezető a konduktív mozgáspedagógiában – Pető András előadásai és gyakorlati bemutatói alapján., Szerk. Hári Mária., Budapest.
- Pásztorné T.I. (2018): Az óvodáséletkorú mozgássérült gyermeke fejlődési eredményei konduktív nevelés során, Különleges Bánásmód, IV.ÉVF.2018/3.
- Pető, A. (1953). Szovjet mozgásterápiai módszerek. In: A magyar gyógypedagógia a nervizmus szemléletében, (pp. 47–51). Budapest: Tankönyvkiadó.
- Pető, A. (1955). A konduktív mozgásterápia mint gyógypedagógia. In: Gyógypedagógia. 1. évf. 1. sz. pp. 15–21.
- Pintér, H. (2019). A bizonyítékon alapuló gyakorlat a konduktív pedagógiában, In: A konduktív pedagógia kézikönyve, Több mint gyakorlat... Szerkesztette: Feketéné Szabó Éva – Zsebe Andrea (2019), Budapest.
- Túri I. (2017b): Vizsgálatok a konduktorképzésre vonatkozó hallgatói nézetek körében. In: Válogatott tanulmányok a pedagógiai elmélet és szakmódszertanok köréből. Szerk. Karlovitz János. International Research Institute, Sutorovo, 76-82p.
- Túri I. (2019): A konduktor. In: A konduktív pedagógia kézikönyve Több mint gyakorlat... Szerk. Kollega Tarsoly István, Budapest. [http://publicatio.nyme.hu/1470/1/10\\_Horvathne\\_Kallay\\_Zsofia\\_tanulmany\\_2017\\_04\\_u.pdf](http://publicatio.nyme.hu/1470/1/10_Horvathne_Kallay_Zsofia_tanulmany_2017_04_u.pdf)
- Vicsek, A. (2018) . Új alapokon az óvodai oktatás – A programot 2022-ig mindenütt bevezetik, <https://www.magyarso.rs/hu/...oktatas/.../Gyermekkozpontubb-ovoda.htm>,

## IRODALOM

(Feketéné Szabó-Bösenbachner, 2019)

Pető főbb művei az alábbiak: Pető, A. (1953). Szovjet mozgásterápiai módszerek. In: A magyar gyógypedagógia a nervizmus szemléletében, (pp. 47–51). Budapest: Tankönyvkiadó.

Pető, A. (1955). A konduktív mozgásterápia mint gyógypedagógia. In: Gyógypedagógia. 1. évf. 1. sz. pp. 15–21.

Elvira Rajšli-Tokoš  
ŠOSO“Bratsvo“  
Bečej  
Kállay Zsófia  
Semmelweis Egyetem  
Pető András Kar ( Magyarország)  
rajslitokoselvira@gmail.com

## KONDUKTIVNA PEDAGOGIJA PO PETE ANDRAŠU

**Apstrakt:** Do uvođenja inkluzivnog obrazovanja 2009. godine, defektolozi su u našoj zemlji radili u sistemu po kojem su učenici sa smetnjama pohađali školske časove u odvojenim prostorima. Tada promenom zakona o obrazovanju, pored pedagoga u redovnim školama i sami defektolozi su bili primorani da se prilagode novonastaloj situaciji, u vidu dalje edukacije u različitim poljima, da bi ispunili novonastale zahteve. Došlo je do promena u grupama osoba sa smetnjama, te su se defektolozi suočili sa time da je potrebno bolje upoznati patologiju osoba sa invaliditetom bez obzira na to, kojom granom defektologije (oligofrenologija, surdologija, tiflogologija) su se bavili tokom školovanja. To je naravno zahtevalo i prilagođavanje metoda rada.

**Ključne reči:** metoda po Peteu, inkluzija, cerebralna pareza, konduktivno vaspitanje i obrazovanje.

## CONDUCTIVE EDUCATION BY ANDRAS PETO

**Abstract:** Before inclusive education was introduced in 2009, special educators in our country worked in a system where pupils with disabilities attended school lessons in separate facilities. Then, with the change in the school legislation, besides educationalists in regular schools, special educators also had to adapt to the new situation by continuing their education in different fields in order to meet the new requirements. There were changes in the groups of pupils with disabilities and therefore special educators, regardless of the type of their degree (oligophrenology, surdology, typhology), faced the need to learn more about the pathology of disabilities. This also required the adjustment of their teaching methods.

**Key words:** Pető method, inclusive education, cerebral paresis, conductive education.

**PRIKAZI**





Danica V. Stolić  
Akademija vaspitačko-medicinskih strukovnih studija  
Odsek Aleksinac  
danarad55@yahoo.com

## VELIKI SAN O ĆUPRIJI

(prikaz)

Olivera Olja Jelkić, *Vilino kolo*, Beograd, HERAedu, 2019, 169 str.

Roman *Vilino kolo* namenjen je deci i čitaocima mlađe generacije, ali ne samo njima – mogu ga čitati i odrasli, odnosno svi koji vole zanimljive i upečatljive životne priče. Ovu priču osmislila je književnica Olivera Olja Jelkić, znalačkim postupkom i upečatljivim stilskim izrazom, smeštajući je pritom u dva suprotna ambijenta, u dve potpuno kontrastne stvarnosti i u tri različite vremenske perspektive. Vremensko klatno se njiše između zavičaja u Bosni i Amerike, da bi se opet vratilo na početno mesto, da glavni junak dosanja san iz svog detinjstva.

Spisateljica Jelkić, autorka bogatog opusa, inače član Evropske akademije nauka, umetnosti i literature u Parizu, na ubedljiv i prijemčiv način razvija priču o maštovitom, razboritom i na neki način neobičnom dečaku, opisujući njegovo sazrevanje, pre svega na duhovnom, karakterološkom i psihološkom planu.

Napisavši nežnu priču, mudru, iskrenu i otvorenu za životno sazrevanje, Jelkićeva je mladom savremenom čitaocu otkrila svetove u kojima se detinjstvo i život jednog dečaka odvijaju po sasvim drugačijim pravilima, rekli bismo – maštovitijim, raznolikijim i u duhovnom smislu bogatijim.

Roman započinje autorkinim kredoom, u kome se promišlja o velikom snu, o istini da su taj san mnogi sanjali, a tek samo neki i dosanjali, kao što je dečak Petar, centralna ličnost ovog romana. On je bistro seosko dete, vispreno i domišljato, koje o životu ima izdvojeno razmišljanje i lični stav, doduše još nejasan i nedozreo u potpunosti. Pomaže mu zagonetni i neobični starac, Starina, vodeničar i guslar. On potkrepljuje i obogaćuje svojom mudrošću dečakovo razumevanje života, produbljujući njegovu radoznalost, proširuje mu vidike i daje mu snagu samouverenosti.

Provođeci dosta vremena kraj reke, loveći ribu rukama, dečaka možemo porediti sa Manolinom, malim pomoćnikom kod starog ribara Santjaga. I u ovom romanu, kao i u romanu velikog Hemingveja, starost i mladost čine odličan spoj, čvrstu vezu, „simbiozu” najsličniju onoj prirodnoj. Mudrost starosti i vitalnost mladosti su kvalitetan i prožimajući spoj koji treba poštovati i negovati, uvek, u svim životnim okolnostima i situacijama, povoljnim ili nepovoljnim. Te slike iz

detinjstva dečaka Petra su veoma ubedljivo i živopisno predstavljene u romanu *Vilino kolo*.

Ono što niko ne čuje, čuje dečak Petar, pa se čini da je samo njemu dato i dozvoljeno da dosegne do zvezda i do najviših visina. Verovanje u predodređenost, u sudbinske odrednice, u usud odraz je fatalističke filozofije istočnih kultura i naroda koje su čvrsto privezane za balkanski mentalitet i karakterološke osobnosti. Snagom svoje mašte, Petar se izdiže iz uobičajenih okolnosti i normi.

Meditacije, realizovane u ovom proznom delu, iskazane su na sentenciozan način. Već u kredu romana nailazimo na misli o snovima, o sreći, o njihovoj bajkovitosti, ali i o mogućnosti njihove realizacije. Obilje meditativnih prozних deonica smenjuju dijalozi, najčešće sastavljeni od kratkih rečenica, eliptičnih, koje karakteriše plastičnost izraza, upečatljivost, dramska usklađenost. Ubedljivi su, s obzirom na to da odražavaju životne situacije, pa često nalikuju i kolokvijalnom dijalogu, preuzetom gotovo iz neposredne stvarnosti.

Naslovna sintagma romana *Vilino kolo* je nastala na osnovu narodnog predanja o vilama koje zanose radoznale putnike i namernike raskošnim glasom, plesom i svojim očaravajućim izgledom, namamljuju ih u svoje razigrano kolo. Ko ne ume da igra, ili izgubi korak – propašće! Ovo mitsko verovanje u različitim varijantama prisutno je skoro u kulturama svih naroda. Vile mogu biti i rečne, kao kod Andrića, koji prenosi narodna verovanja, u kojima se kaže da su to vile brodarice koje noću ruše mostove, odnosno sve ono što bi neimari preko dana sagradili. Zato se traže brat i sestra, blizanci, Stoja i Ostoja, da se njihova tela ugrade u velelepnu građevinu, onako kako je ugrađena mlada Gojkova ljubav, majka tek rođenog deteta, u narodnoj baladi *Zidanje Skadra na Bojani*. Za podizanje svih velikih građevina neophodna je i velika žrtva, kao za svako veliko delo, uostalom. Biće veća, ukoliko je i neimarsko delo veće. Perspektiva graditeljstva u romanu Olivere Jelkić je nešto drugačije prirode, s obzirom na jaku veru onoga koji je rešen da svom zavičaju i svom narodu podari nešto što mu je najkorisnije:

„Ni vile ne mogaše noću razgraditi, što on po danu sagradi. Ni sumnjičavi ne mogaše toliko sumnjati, koliko je on mogao potvrditi.”

Jezik u romanu je u nekim delovima, posebno u prvom, bogat autentičnim izrazima, odnosno lokalnim govorom sredine odakle je dečak potekao. To, svakako, ne ometa njegovu recepciju kod savremenih čitalaca, s obzirom na to da se na osnovu konteksta može zaključiti značenje tih reči i njihove druge semantičke i leksičke vrednosti.

Roman je sastavljen od pet tematskih celina koje su ukomponovane u pet ravnomernih delova. Prvi deo se odnosi na detinjstvo glavnog junaka i naslovljen je kao i sam roman *Vilino kolo*. Drugi deo opisuje životna postignuća i nagli sunovrat u Americi i naslovljen je *Veliki san*, treći deo *Čuprija*, kao svedočanstvo o velikom i ostvarenom snu glavnog junaka. Četvrti deo govori o jakom nostal-

gičnom porivu, tako je i naslovljen, *Nostalgija* i poslednji *Oblak*, fiktivna priča o ostvarenom snu i o realizovanom delu.

„Ovde, baš na ovom mestu, gde sada sedimo, od ovog panja, pa do onog tamo velikog hrasta, pravo na drugoj obali, biće drum preko vode.” Iako postoji skepsa, most zamenjuje skelu i skeledžiju, kao što se u Andrićevom romanu o ćupriji na Drini, skeledžija Jamak, nagluv i poluslep, koga je teško dozvati, zamenjuje mostom sa jedanaest prekrasnih lukova.

Poglavlje *Nostalgija* započinje promišljanjem o vrednosti doma i otkriva se gde je u suštini čovekov dom:

„Čovek uglavnom ima jednu kuću. Mnogi ni jednu. Samo retki imaju više kuća, ali koliko god ih bilo, samo je jedan dom. To je tamo gde 'pustiš korene', gde se nalaze uspomene sakupljane kroz život, i gde uvek težiš da se vratiš, ma gde god da odeš.” Ovo na neki način veoma podseća na slični doživljaj koji je opisao Peter Handke u romanu *Spori povratak kući*: „U trenutku tog velikog gutitka javio mi se refleks povratka kući, ne samo u neku zemlju, ne samo u neku određenu oblast, nego u kuću rođenja...”

Poslednje poglavlje ovog romana Olivere Olje Jelkić je metaforična slika o čoveku koji je dosegao uspeh u životu i ostvarenje svog sna. Susret sa Starinom, njegovim pevanjem i sviranjem uz gusle, krdo konja koji jure nebom simboli su kojima književnica šalje poruku mladim čitaocima da treba težiti stalno svom cilju i da u tome treba biti uporan i postojan. Obeshrabrivanje i odustajanje je za slabe, a ne za one koji kao dečak Petar istrajno prate zov svoje sudbine i koja se u liku Starine predstavlja kao veza sa narodnom mudrošću i narodnom tradicijom. Poraz ne znači i odustajanje. Naprotiv, život treba shvatiti kao smenu uspona i padova koje uporno i bez posustajanja treba prevazilaziti.

Osim Petra i Starine u romanu se od likova još pojavljuju dečakova majka, drugovi iz detinjstva, Nenad i Senad, i supruga Tihana. Likovi drugova poslužili su autorki da u postupku kontrastiranja još više istakne Petrovu posebnost. Naime, oni čine malu družinu, u osnovnim osobenostima karakterističnu i sličnu svim onim družinama u književnosti za decu i mlade, kako u svetskoj, tako i u našoj literaturi. Međutim, Petrovi drugovi nemaju viši smisao i veće ideale za svoju budućnost, oni nemaju sluha da uoče čemu stremlje njihov drug.

Mati dečakova prikazana je kao tipična majka iz naroda, umna, trezvena i razborita, kojoj je briga za decu i njihov opstanak životni smisao.

Čitajući ovaj roman, savremeni mladi čitalac će možda imati otpor prema doživljaju sporog proticanja vremena u ambijentu nenarušene prirode i neoskrvnavljene lepote. A dok se čita roman, kao da sa njegovih stranica odjekuju stihovi grčkog pesnika Konstantina Kavafija, koji svojim čitaocima predlaže: „...da ne žurimo: žurba je opasna”. I književnica Jelkićeva predlaže jedan drukčiji život, koji dočarava usklađenim stilskim postupkom, koji se u svakom pogledu kosi

sa savremenim svetom otuđenim od prirode kojim je zavladała snaga brzih, ali često i površnih informacija, misli i emocija. Uzbudjenja koje doživljava glavni junak ovog romana su sasvim druge prirode u odnosu na virtuelna uzbudjenja današnjih tinejdžera. Različitość je očigledna, na neki način i nužna, ali ne treba preterivati ni u čemu, a ponajmanje u prirodnom razvoju koji podrazumeva da se čovek ne sme previše udaljavati od svoje suštine.

Lada Marinković  
Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Novom Sadu  
lada.marinkovic@gmail.com

## POTENCIJALNA DAROVITOST I KREATIVNOST DECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA (Prikaz projekta, stručnog skupa i publikacije)

Potencijalna darovitost i kreativnost kod dece predškolskog uzrasta nije česta tema pažljivo konstruisanih naučnih istraživanja. Iako se u skoro svim biografijama darovitih i kreativnih osoba iskazivanje nekih rano uočenih potencijala pominje kao važna ili interesantna informacija iz najranijeg perioda života, o samom ranom prepoznavanju potencijala postoje brojne nedoumice i teškoće metodološkog karaktera. Problemi započinju samim definisanjem fenomena darovitosti i kreativnosti, oko kojih i dalje postoji velika raznolikost u konceptualizaciji i shvatanju njihovih osnovnih konstitutivnih elemenata, naročito u pogledu njihovih odlika u ranom predškolskom uzrastu. Slede teškoće prepoznavanja potencijala u odnosu na njihove jasno izražene produkte. Međutim, univerzalnost njihove pojave tokom čitave istorije razvoja ljudskog roda i aktuelna potreba i potražnja za pojedincima koji imaju ili mogu da u budućnosti iskažu neke svoje visoke sposobnosti i iznedre neka nova rešenja i novi kvalitet, na dobrobit čovečanstva, iznova i iznova postavljaju zahtev za njihovim što ranijim prepoznavanjem i izlaženjem u susret specifičnim obrazovnim potrebama darovitih.

Uprkos stavovima o snagama darovitog ili kreativnog pojedinca da samostalno ostvari svoje potencijale, upravo je razvoj kreativnih potencijala svake osobe i moguć ukoliko obrazovni sistem neguje i razvija one kognitivne, estetske i etičke preduslove koji se oslanjaju na dečju intrinzičnu motivaciju, radoznalost i igrovne elemente saznavanja i kreiranja sveta oko sebe.

Posle skoro decenije od uvođenja inkluzivnog modela obrazovanja u našoj zemlji, pažnja je sa dece koja imaju razvojne smetnje ili invaliditet i drugih vulnerabilnih grupa proširena i na decu koja takođe imaju svoje posebne obrazovne potrebe, a radi se o deci koja pokazuju darovitost u različitim domenima svog razvoja i sposobnosti. Tome nije doprinela svest o različitostima sama po sebi, već je pokretač za pojačanu ponovnu aktualizaciju ove oblasti, čini se, dala slika obrazovnih ishoda dobijena kroz PISA testiranja naših učenika i s tim u vezi planiranje budućnosti i onih koje ta budućnost treba. Neosporno je na globalnom nivou potvrđena veća potreba za onima koji umeju da proizvedu nešto novo, originalno, inovativno.

Projekat pod nazivom *Mapiranje darovitosti i potencijala za kreativnost kod dece predškolskog uzrasta – unapređivanje kompetencija vaspitača za prepoznavanje i podsticanje kreativnosti i darovitosti* (rukovodilac prof. dr Lada Marinković) realizovan je u periodu od septembra 2019. do marta 2020. godine u Novom Sadu. U okviru projekta sprovedeno je niz aktivnosti sa ciljem kreiranja instrumenata koji će biti pomoć i putokaz vaspitačima da prepoznaju potencijalno darovitu i potencijalno kreativnu decu predškolskog uzrasta. Ove aktivnosti sproveo je tim od trinaest vaspitača i četiri profesorke Visoke škole strukovnih studija za obrazovanje vaspitača iz Novog Sada.

Iako se ovom oblašću periodično bave i pedagozi i psiholozi, struka je ta kojoj nedostaju alati i procedure koji bi dali jednu koherentnu liniju vodilju i onim vaspitačima koji se oslanjaju na intuiciju, iskustvo i lične napore da o ovoj oblasti više saznaju, kao i onima koji se u ovoj oblasti osećaju potpuno nekompetentnim.

Sve projektne aktivnosti realizovane su zahvaljujući finansijskoj podršci Pokrajinskog sekretarijata za nauku i visoko obrazovanje, što je članovima tima olakšalo dolaženje do preliminarnih rezultata istraživanja o tome kakav konstrukt o darovitom i kreativnom detetu postoji kod vaspitača, kako se može koristiti za prepoznavanje darovite i kreativne dece i kako se mogu konstruisati instrumenti za prepoznavanje takve dece, koji će praktičarima dati i pravac za dalje planiranje i podsticanje razvoja svakog deteta u skladu sa njegovim individualnim potencijalima. Udruženim kompetencijama profesora iz oblasti psihologije, pedagogije, sociologije i metodike likovnog izražavanja i praktičara sa iskustvom neposrednog rada sa decom predškolskog uzrasta i njihovim porodicama, kreirana su dva instrumenta za prepoznavanje potencijalno darovitog i potencijalno kreativnog deteta. Za razliku od mnogih ček-lista koje su uglavnom kreirane od strane vaspitača, rukovođene literaturnim izvorima ili prevodima i preradama inostranih instrumenata, ovde dobijeni instrumenti zasnovani su na iskustvima naših vaspitača sa bogatim i dugogodišnjim iskustvom u praksi. Takođe, za razliku od drugih instrumenata za prepoznavanje darovitosti i kreativnosti, ovde su kreirani instrumenti za prepoznavanje dece predškolskog uzrasta (od 4 do 7 godina), što je doprinos prepoznavanju potencijala na ranom uzrastu, s obzirom na nedostatak instrumenata za ovaj uzrast (gotovo sve ček-liste primenljive su na decu osnovnoškolskog uzrasta ili starije). Iako prepoznavanje mogu da vrše različite osobe koje su u kontaktu sa detetom, a najčešće su to roditelji, ovde kreirani instrumenti namenjeni su prvenstveno vaspitačima i prepoznavanju potencijalno darovitog i kreativnog deteta u vršnjačkoj grupi.

Stručni skup pod nazivom *Darovitost i kreativnost dece predškolskog uzrasta* održan je početkom februara 2020. godine u Visokoj školi strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Novom Sadu, sa ciljem razmene primera dobre prakse, prikaza toka projekta, promocije rezultata projekta i smernica za primenu instrumenata u neposrednom radu sa decom (nove metode i postupci prepoznavanja i podsticanja potencijalno darovite i kreativne dece), kao i u obrazovnoj praksi

budućih vaspitača u okviru osnovnih, master studija i programa celoživotnog učenja. Skup je organizovan za vaspitače, stručne saradnike, učitelje, studente, profesore strukovnih studija u saradnji sa Udruženjem vaspitača Vojvodine, kao strukovnim udruženjem koje iskazuje veliko interesovanje i daje potvrdu da su praksi ovakvi projekti veoma važni. Pri organizaciji stručnog skupa ostvarena je i saradnja sa kolegama iz Hrvatske, te dogovorena dalja promocija rezultata ovog projekta za stručnjake u Hrvatskoj i Sloveniji. Na skupu je plenarno predavanje održala i Jasna Cevtković-Laj, autorka više knjiga iz oblasti rada sa darovitom decom i vodeći ekspert u ovoj oblasti u Hrvatskoj. Preko 150 učesnika skupa akreditovanog kao oblik stalnog stručnog usavršavanja za vaspitače, nastavnike i druge, od strane Pedagoškog zavoda Vojvodine (Subotica, Žitište, Indija, Titel, Pećinci, Irig, Kovačica, Šid, Pančevo, Apatin, Kanjiža, Sremska Mitrovica, Beočin, Novi Sad, Futog), bilo je u prilici da se upozna sa kreiranim instrumentima za prepoznavanje darovitosti i kreativnosti dece predškolskog uzrasta. Učesnici su imali priliku i da aktivno svojim iskustvima doprinesu i rade u radionicama na temu *Daroviti vaspitač i Kako kreirati vrtić za kreativno i darovito dete*. Na skupu je izloženo deset stručnih izlaganja na temu podrške porodici darovitog deteta i mogućnosti koje vrtić kao obrazovna institucija može da im pruži. Izlagači su bili članovi projektnog tima<sup>1</sup>. Najavljen je elektronski slobodan pristup kreiranim instrumentima u cilju što šire senzibilizacije stručnjaka za podršku i prepoznavanje kreativnih i darovitih potencijala.

U održanoj panel-diskusiji o položaju darovite dece u našem obrazovnom sistemu učestvovali su pokrajinski zastupnik građana, predstavnici privatnih i državnih vrtića, predstavnica Školske uprave Novi Sad, predstavnici organizatora skupa. Zaključeno je da je potrebno jačati i sistemski urediti saradnju vrtića i škole, kao i da je potrebno unapređivati i edukovati i vaspitače i učitelje o potrebama darovite dece i njihove porodice i razvijati programe koji odgovaraju njihovim razvojnim potrebama.

I na kraju, ali ne manje važno, kao rezultat svih opisanih aktivnosti u martu 2020. godine objavljena je publikacija pod naslovom *Potencijalna darovitost i kreativnost kod dece predškolskog uzrasta. Unapređivanje kompetencija vaspitača za prepoznavanje i podsticanje kreativnosti i darovitosti*<sup>2</sup>, u izdanju Visoke škole strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Novom Sadu, recenzirana od strane renomiranih stručnjaka iz zemlje i inostranstva, iz čijih recenzija možemo izdvojiti: „Publikacija otvara pitanja razumevanja i prepoznavanja kreativnosti i potencijalne darovitosti kod najmlađih. [...] U, za sad nedovoljno istraženom i shvaćenom, prostoru kreativnosti i potencijalne darovitosti u ranom detinjstvu, važno je osigurati da odrasli žive i zagovaraju vrednost deteta i iz te perspektive

---

1 Svi materijali sa skupa i projektni rezultati dostupni su na: [http://www.vaspitacns.edu.rs/index.php?option=com\\_content&view=article&id=264&Itemid=197](http://www.vaspitacns.edu.rs/index.php?option=com_content&view=article&id=264&Itemid=197)

2 Publikacija je radi veće dostupnosti priređena u onlajn formi: <http://www.vaspitacns.edu.rs/obavestenja/Potencijalna%20darovitost%20-%20monografska%20publikacija.pdf>

tragaju za najboljim načinima da vide i razumeju šta dete ume, može i želi da stvori” (prof. dr Ivana Mihić), zatim „Imajući u vidu [...] nedostatak empirijski utemeljenih projekata u ovom području u našoj regiji smatram (ovaj, prim. aut.) projekt vrijednim svake podrške. [...] S nestrpljenjem očekujem najvažniji ishod ovog projekta koji će obogatiti relativno siromašan fond skala za ranu identifikaciju darovitosti i kreativnosti u našoj regiji i šire” (Jasna Cvetković-Lay), te „Ova monografija omogućava da se lična iskustva i implicitne teorije prevedu u pojmove nove programske koncepcije u oblasti predškolskog vaspitanja i obrazovanja” (prof. dr Jasmina Klemenović).

Publikacija u svom prvom, teorijsko-stručnom delu, predstavlja zbir dvanaest priređenih tekstova koji daju opis osnovnih pojmova i problema u našem znanju i shvatanju potencijane darovitosti i kreativnosti, zatim govori o značajnom mestu i ulozi porodice u prepoznavanju darovitog deteta, kao i njenim odlikama i odnosu društva prema porodicama darovitih, prepoznavanju potencijalne darovitosti u različitim domenima (posebno muzičkom i likovnom, koji su najzastupljeniji u najranijem detinjstvu) i primerima iz prakse. Dalje, sadržaj publikacije čine opisi i produkti radionica na temu darovitosti vaspitača i kreiranja vrtića za darovito i kreativno dete, koje su realizovane u okviru stručnog skupa. U posebnom delu publikacije prikazani su metodološki postupci i metode koje su vodile ka konstrukciji dva instrumenta za prepoznavanje potencijalne darovitosti i potencijalne kreativnosti kod dece predškolskog uzrasta. Sami instrumenti detaljno su opisani, prikazani i ukazane su mogućnosti i načini njihovog korišćenja u praksi. Čitaoci se dodatno upućuju na dalju komunikaciju sa autorima i slanje svojih procena putem onlajn forme, s obzirom na potrebu dalje validacije instrumenata. U prilogima su dati predlozi za traženje saglasnosti od roditelja/staratelja sa željom da vaspitač, praktičar dobije sve potrebne elemente predviđene procedure pri postupku prepoznavanja rane darovitosti i kreativnosti. Na kraju publikacije nalaze se kratke biografije svih članova projektnog tima.

Darovitost i kreativnost u ranom razvojnem periodu posmatraju se kao potencijali za buduću produktivnu darovitost u različitim oblastima. Pravovremeno prepoznavanje ovakvih potencijala kod što većeg broja dece je od primarnog i ključnog značaja za njihov dalji razvoj. Istovremeno, prepoznavanje darovitih i potencijala za kreativnost u različitim oblastima predstavlja najbolji način da društvo investira u budućnost, kroz podsticanje razvoja maksimalnih potencijala svakog pojedinca. U tom smislu prepoznavanje i podrška, kao i izgrađivanje zdrave osnove za razvoj darovite i kreativne ličnosti, postaje primarni cilj obrazovanja na svim nivoima i za sve uzraste. Validacija kreiranih instrumenata u ovom trenutku čeka podršku relevantnih institucija koje bi finansijskom podrškom pokazale zainteresovanost da se profesionalci osnaže, darovita deca i njihove porodice dobiju odgovarajuću podršku, a potencijali za kreativnost neguju od najranijeg detinjstva, na dobrobit čitavog društva i u skladu sa pravima svake osobe da dobije priliku da maksimalno razvija svoje potencijale. Ovaj projekat i sve za njega vezane aktivnosti (stručni skup i publikacija) predstavljaju korak u tom pravcu.